



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Maria Martinha Barbosa Mendonça

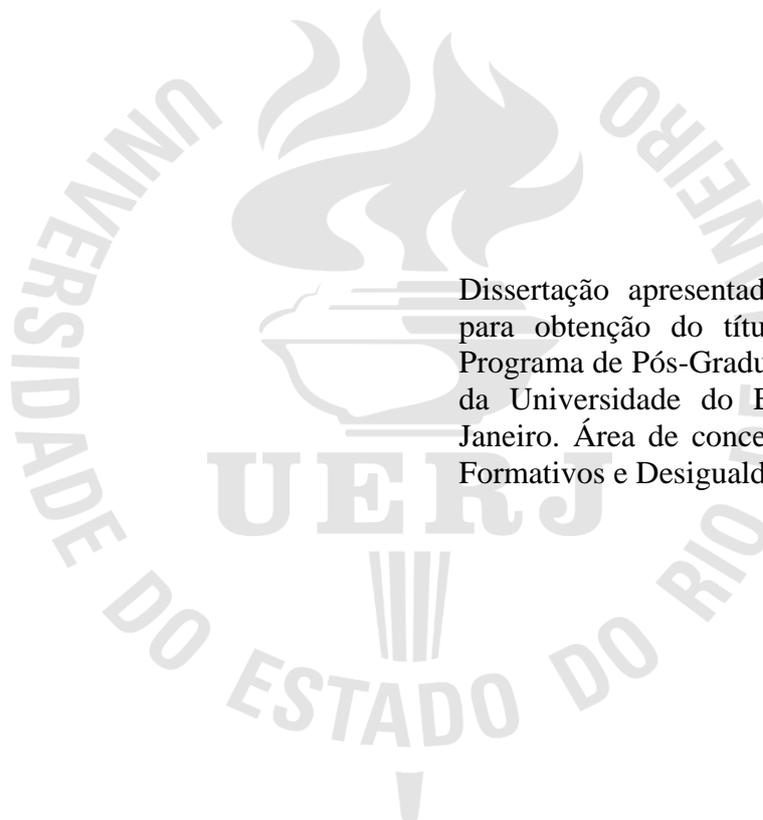
**O acesso de crianças negras ao Colégio Pedro II: O mutirão CPII Popular
problematizando o sorteio**

São Gonçalo

2021

Maria Martinha Barbosa Mendonça

**O acesso de crianças negras ao Colégio Pedro II: O mutirão CPII Popular
problematizando o sorteio**



Dissertação apresentada, como requisito para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Processos Formativos e Desigualdades Sociais.

Orientadora: Profa. Dra. Mairce da Silva Araújo

São Gonçalo

2021

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

M539 Mendonça, Maria Martinha Barbosa.
O acesso de crianças negras ao Colégio Pedro II: O mutirão CPII
Popular problematizando o sorteio / Maria Martinha Barbosa Mendonça. –
2021.
112 f.: il.

Orientadora: Prof.^a Dra. Mairce da Silva Araújo.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado
do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Educação e estado – Teses. 2. Movimentos sociais – Teses. 3. Colégio
Pedro II – Teses. I. Araújo, Mairce da Silva. II. Universidade do Estado do
Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CRB/7 4994 CDU 37.014

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Maria Martinha Barbosa Mendonça

**O acesso de crianças negras ao Colégio Pedro II: O mutirão CPH Popular
problematizando o sorteio**

Dissertação apresentada, como requisito para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Processos Formativos e Desigualdades Sociais.

Aprovada em 30 de Julho de 2021.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Mairce da Silva Araújo

Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof.^a Dra. Patrícia Elaine Pereira dos Santos

Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof.^a Dra. Cláudia Miranda

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Prof.^a Dra. Maria Tereza Goudard Tavares

Faculdade de Formação de Professores – UERJ

São Gonçalo

2021

DEDICATÓRIA

Dedico àquela que
que teceu histórias,
que orientou caminhos,
que mobilizou certezas.

Ela, professora tecelã.

Para sempre na saudade,

Viva na memória,

Viva na sua escrita-legado

Viva nos sonhos dos que

Lutam e escrevem

Viva na luta pelas

infâncias,

pela escola,

pela educação pública

pela democracia.

Jacqueline Morais, Presente!

Hoje e Sempre!

#JacqueVive

AGRADECIMENTOS

“Ando e penso sempre com mais de um”.

À minha mãe, pelo amor gratuito, pelos banhos de ervas quando o caos se instala por ser minha maior inspiração na busca por educação, o meu horizonte antes de aprender o conceito de feminismo, minha raiz, minha *leitora de mundo* predileta.

Aos meus Orixás que abrem e fecham os caminhos necessários e me protegem e a Adilson de Odé que há alguns anos cuida do meu Ori. *Nunca foi sorte, sempre foi macumba!*

À Jacqueline Morais, (in memoriam) por ser a primeira estendida quando bati à porta da FFP e minha primeira companheira de caminhada nesta jornada de mestrado.

À minha orientadora Mairce Araújo que orientando, fez meu barquinho ver novos horizontes para se aventurar na escrita e trilhar novos trajetos, com muito afeto e samba.

Aos meus companheiros de caminhada do GPALE/ALMEFRE. Parcerias essenciais de caminhada, partilha, afetos e a *pesquisa à várias mãos*.

Ao meu camarada, amigo e amante, Brayer, pelo amor dedicado, pela divisão de tarefas, por acreditar em mim, por ser calma quando eu sou furacão. Gratidão pelo café cotidiano e por segurar os choros dessa filha de Oxum. Com você ando melhor.

Ao meu QG das Corujas, amigas/irmãs que a UFF me deu, por sermos, para nós, tempestade e calma cotidiana: Thayssa Menezes, Sabrina Ferreira, Tátia Viana, Isabel Leite e Érica Aragão. *Sozinha eu ando bem, com vocês ando melhor*.

Às minhas filhas Beatriz e Cecília pela compreensão da minha ausência nas longas horas de estudo, mesmo estando em casa. Por toparem as aventuras em diversas casas sem mim para me deixarem estudar.

Às Resistentes e Afrontosas: Os presentes que a pós-graduação/CPII nos deu. Obrigada pela potência em forma de mulher, múltiplas, distante, mas, nunca ausentes da outra. Vanessa de Lima Silva, Joyce Silva Braga, Nathália Fernandes de Oliveira, Rafaella Guaycurus, Luciana Trindade, Beatrice Rossotti, Cristiane Oliveira Santos, Vanessa Gomes Rocha, Pérola Martins Lannes, Rachel Romano e Marcela Moraes Gomes. Que sempre sejamos, *Diversas, mas, nunca dispersas*. Ubuntu!

Enfim, a todos que direta e indiretamente estão comigo, é impossível ter uma lista que signifique o tamanho da minha gratidão. Pelas alegrias e sofrimentos compartilhados, pelos afetos e aprendizados coletivos.

Como *Caminho se faz caminhando*, sou feliz por vocês caminharem comigo!

Descobriria também que não bastava saber ler e assinar o nome. Da leitura era preciso tirar outra sabedoria. Era preciso autorizar o texto da própria vida, assim como era preciso ajudar a construir a história dos seus.

Conceição Evaristo (2003)

RESUMO

MENDONÇA, Maria Martinha Barbosa. *O acesso de crianças negras ao Colégio Pedro II: O mutirão CPII Popular problematizando o sorteio*. 2021. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021.

Esta dissertação é resultado da pesquisa qualitativa que buscou investigar os motivos pelos quais o Sorteio, forma de ingresso de estudantes ao Colégio Pedro II, desde 1980, não permitiu, ainda, uma maior diversidade racial na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental nesta instituição. A partir das ações reflexões ações do Mutirão CP2 Popular, movimento social que se organiza desde o ano de 2018, sob a perspectiva da democratização e popularização desta instituição, buscamos compreender os mecanismos e ações afirmativas que podem ajudar na superação dessas desigualdades. Dialogando com os dados estatísticos, do perfil de cor/raça, disponibilizados na página oficial da instituição, (2014 a 2018) e com as narrativas dos sujeitos que compõe o Mutirão, dentre os quais se incluem a autora da pesquisa, identificamos que estes refletem as nuances do Racismo Estrutural e do Racismo Institucional inerente às instituições brasileiras, que se perpetuam ao longo da história do Brasil. O estudo recuperou também a história dos movimentos negros brasileiros na historiografia da educação e na luta por educação formal e constatou que ainda que a historiografia da educação tenha produzido invisibilidades acerca dos corpos negros no ambiente de educação formal, um dos inéditos – viáveis produzidos por estes movimentos foi emergir sua visibilidade, além de sua importância pedagógico na luta por educação. Inserida no campo dos estudos do cotidiano, tendo a narrativa da experiência do vivido e a conversa como metodologia como referenciais teórico-metodológicos, a pesquisa, desafiada pelo isolamento social imposto nos tempos pandêmicos, se constituiu a partir da possibilidade metodológica da *webconversa*.

Palavras-chave: Política de Acesso. Movimentos Sociais. Cotidiano. Colégio Pedro II.

RESUMEN

MENDONÇA, Maria Martinha Barbosa. *El acceso de los niños negros al Colegio Pedro II: problematizando el sorteo*. 2021. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021.

Esta disertación es el resultado de una investigación cualitativa que buscó investigar las razones por las que el Sorteo, la forma de los estudiantes que ingresan al Colegio Pedro II desde 1980, aún no ha permitido una mayor diversidad racial en la Educación Infantil y los grados iniciales de la escuela primaria en esta institución. A partir de las acciones reflejos del Grupo de Trabajo Popular CP2, movimiento social que se organiza desde 2018, desde la perspectiva de la democratización y popularización de esta institución, buscamos entender los mecanismos y acciones afirmativas que pueden ayudar a superar estas desigualdades. Dialogando con los datos estadísticos, el perfil color/raza, disponibles en el sitio web oficial de la institución (2014 a 2018) y con las narrativas de los sujetos que componen el Grupo de Trabajo, entre los que se encuentran el autor de la investigación, identificamos que estos reflejan los matices del Racismo Estructural y el Racismo Institucional inherentes a las instituciones brasileñas, que se perpetúan a lo largo de la historia de Brasil. El estudio también recuperó la historia de los movimientos negros brasileños en la historiografía de la educación y en la lucha por la educación formal y encontró que a pesar de que la historiografía de la educación ha producido invisibilidades sobre los cuerpos negros en el entorno de la educación formal, una de las inéditas – viables producidas por este movimiento fue emerger su visibilidad, además de su importancia pedagógica en la lucha por la educación. Insertada en el campo de los estudios cotidianos, teniendo la narrativa de la experiencia de lo vivido y la conversación como metodología como referencias teórico-metodológicas, la investigación, desafiada por el aislamiento social impuesto en los tiempos de pandemia, se constituyó a partir de la posibilidad metodológica de la conversación web.

Palabras clave: Política de acceso. Movimientos Sociales. Vida cotidiana. Colegio Pedro II.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1	Humaitá	85
Figura 1	Comentário na página	98
Gráfico 2	Perfil Discente	102
Gráfico 3	Perfil discente sorteio	106

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADCPII	Associação de Docentes do Colégio Pedro II
ALMEFRE	Grupo de Pesquisa Alfabetização, Memória, Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais
CAP's	Colégios de Aplicação
CEB's	Comunidades Eclesiais de Base
CEFETS	Centro de Referência em Educação Infantil de Realengo,
COLUNI	Colégio Universitário
CONSUP	Conselho Universitário
CPII	Colégio Pedro II
CREIR	Centro de Referência de Educação Infantil de Realengo
DAAT	Diretório Acadêmico Anísio Teixeira
EEAH	Especialização em Ensino de História da África
EFI	Ensino Fundamental I
EI	Educação Infantil
ESP	Escola Sem Partido
FALE	Fórum de Alfabetização Leitura e Escrita
FEUFF	Faculdade de Educação da UFF
FNB	Frente Negra Brasileira
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
INSS	Instituto Nacional de Seguridade Social
ISERJ	Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MP	Medida Provisória
MPF	Ministério Público Federal
MST	Movimento dos Trabalhadores sem Terra
NB	Núcleo de Base
NEABI	Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas

PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PSOL	Partido Socialismo e Liberdade
PSTU	Partido Socialismo dos Trabalhadores Unificados
PT	Partido dos Trabalhadores
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEPE	Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação
SG	São Gonçalo
SIAAC	Sistema de Assentamento Acadêmico
SINDSCOPE	Sindicato dos Servidores do Colégio Pedro II
TEN	Teatro Experimental do Negro
UFF	Universidade Federal Fluminense

SUMÁRIO

	ONDE COMEÇA A MINHA HISTÓRIA E/COM A MINHA PESQUISA	12
1	MEMÓRIA E RESISTÊNCIA: A LUTA POR EDUCAÇÃO DO E PARA O POVO NEGRO	46
1.1	Movimento as pedras no caminho: Construindo a pesquisa	53
1.2	Fragments da história e memória do Colégio Pedro II e o discurso da “excelência”	60
1.3	No meio do caminho tinha uma pandemia	66
2	MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO: TRABALHO DE FORMIGUINHA E O MUTIRÃO CP2 POPULAR	72
2.1	Experiência de 2020/2021	94
	ANOTAÇÕES SOBRE O FIM OU OUTROS COMEÇOS	103
	REFERÊNCIAS	108

ONDE COMEÇA A MINHA HISTÓRIA E/COM A MINHA PESQUISA

No meio das pedras tinha um caminho.

Escrevi e reescrevi muitas vezes esse memorial, todas as vezes achando que o começo não estava bom, sempre na dúvida sobre como começar. Mas, uma pergunta começou a rodar minha cabeça: Onde começa a sua história? Essa foi uma pergunta que o professor Valter Filé¹ fez no encontro da disciplina Memória e Narrativa da UFF ao nos contar sobre as respostas que obtive dos alunos em outra disciplina. Essa pergunta reverberou em mim: Onde começa a minha história?

Apesar do marco da vida ser considerado o dia do nascimento, já que *o tempo só anda de ida*, penso na minha história como um movimento de recomeços diante dos caminhos que fui encontrando entre as pedras da sobrevivência. Mas, por onde começar a contar essa história? Preciso mesmo começar pelo nascimento e infância? Como escolher um *acontecimento* para começar a contar onde inicia minha trajetória?

Considerando os tantos (re) começos do meu caminhar resolvi que a minha história pode ser contada a partir do presente. Estamos em 2021, segundo ano onde nos encontramos imersos na Pandemia por COVID 19, que colocou o mundo em isolamento social. Pensar sobre esse tempo significa pensar que faz mais de dois anos que ingressei no Programa de Mestrado da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, na Faculdade de Professores, de São Gonçalo e que também no ano de 2019, me tornei professora da educação escolar indígena na rede municipal de Maricá com o povo Mbya Guarani, assumindo pela primeira vez a experiência docente, após concluir a graduação em Pedagogia na Universidade Federal Fluminense – UFF, cursada entre os anos de 2008 a 2014 e, na qual, pesquisei as relações de gênero e sexualidade na escola.

Esta pesquisa, que desenvolvi em uma escola municipal de Niterói, onde trabalhava como Agente Coordenador de Turno durante os anos de 2009 a 2012, teve essa temática escolhida pelos atravessamentos das minhas experiências de abusos sexuais sofridos na

¹ O Professor Doutor Valter Filé da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense – UFF, leciona a disciplina Memória e Narrativa no Programa de Pós - Graduação da UFF é divulgador das histórias do samba e do cotidiano popular no Rio de Janeiro.

infância e a maternidade da Beatriz, naquele momento com quatro anos de idade, que constantemente me questionava sobre seu modo de ser e vestir.²

Parte desses começos também passa pelo espaço onde moro atualmente, na “zona sul” de Niterói, no Estado do Rio de Janeiro. No entanto, sou maranhense, nascida na periferia de São Luís, capital do Maranhão, mas, aos seis anos de idade fui morar no interior do estado com outra família, onde morei dos seis aos catorze anos. Cheguei ao Rio aos 21 anos, tendo sido estudante e trabalhadora empregada doméstica durante todo o ensino médio noturno em São Luís. Antes de chegar ao Rio tive a experiência docente de um ano com turmas multisseriadas de apoio à escola formal num projeto confessional da paróquia do bairro em que morava enquanto cumpria o último ano do Ensino médio, trabalhei poucos meses como secretária no gabinete do deputado Federal Babá³.

A minha chegada ao Rio de Janeiro se deu como uma tarefa militante da organização⁴ da qual fazia parte como uma política de construção do movimento de juventude secundarista desta corrente política no Rio. Potencializada durante a iminência da expulsão dos Deputados Federais Babá, Luciana Genro e João Fontes do Partido dos Trabalhadores, que votaram contrários à Reforma da Previdência em 2003, na regência do governo Lula, que levou a construção de um partido em oposição, ao então governo petista, o Partido Socialismo e Liberdade – PSOL.

Trago essas experiências pois ao remexer as gavetas das minhas memórias percebo que minha trajetória, bem como minhas opções de pesquisa, está implicada na relação educação/trabalho/militância, que atravessa a maior parte da história da minha *vidaformação*. Quando migrei para o Rio, vim através de um ônibus estudantil que se dirigia a São Paulo a fim de participar de um congresso e, inicialmente, morei em casas de companheiros de partido. A partir da necessidade de suprir minhas demandas de moradia e alimentação é que trabalhei até o ano de 2012 em uma empresa de teleatendimento. O trabalho em telemarketing costumava ser um trabalho de alta vulnerabilidade para as/os trabalhadoras/es, especialmente, pela ameaça iminente de demissão, posto que havia índices absurdos de rotatividade de mão de obra. Por isso, minha militância continuava no Movimento Estudantil

² Minha filha Beatriz, que hoje tem 16 anos, desde os 3 ou 4 anos que optou por usar cuecas, roupas e sapatos, lidos socialmente como sendo de menino, além dos esportes como futebol, skate etc. Sempre foi uma criança apoiada no que escolhia, empoderada nas escolhas das roupas que comprava para ela, mas, muito apontada, questionada na escola, nas ruas, nas lojas que eu ensinei a responder de forma serena. Apesar e talvez por isso tudo teve uma infância muito segura e feliz. E se mantém com o mesmo estilo até hoje.

³ Deputado Federal João Batista Araújo que foi expulso do PT em 2005 junto com o Deputado João Fontes e Luciana Genro por terem votado contra a Reforma da Previdência.

⁴ Fazia parte da Corrente Socialista dos Trabalhadores – Organização trotskista interna ao PT e depois ao PSOL que foi expulsa com a expulsão do Dep. Federal Babá.

Secundarista, com participação nas diversas lutas na universidade e com os profissionais da saúde e da educação de Niterói.

Essa dinâmica de trabalho e militância muitas vezes implicou falta de tempo para estudar para vestibulares, mesmo assim seguia fazendo os processos seletivos desejando o curso de Letras/Espanhol devido a minha paixão pela Argentina, pois, líamos muitos textos em castelhano das organizações irmãs deste país. Desejava me aprofundar para ser professora de Português/Espanhol e poder viajar para os congressos internacionais da organização. Porém, todos os vestibulares para esta graduação foram sem sucesso.

No entanto, depois de alguns meses morando em quartos de pensões surgiu a possibilidade de mudança de cargo no trabalho e a renda me proporcionaria alugar com amigos um apartamento. Para isso, eu teria que estar cursando a universidade. Foi quando escolhi o curso de Pedagogia, na Universidade Estácio de Sá, por ser o curso mais barato na época, que me permitiria obter o comprovante necessário para participar do processo seletivo interno, no qual acabei sendo aprovada para ser supervisora de telemarketing. Cursei apenas um semestre do Curso, pois, a melhoria do salário não foi suficiente para me manter, já que eu era a minha única fonte de renda e ainda dava alguma ajuda para minha mãe. Contudo, a experiência foi decisiva para tentar o próximo vestibular, pois, foi nesse único semestre, a partir do contato com as disciplinas como Antropologia, Filosofia e História da Educação, combinado com a leitura dos livros lidos na disciplina de Língua Portuguesa, como “A Língua de Eulália” e “Preconceito Linguístico”, ambos, do autor Marcos Bagno, que me permitiram compreender que a Pedagogia era o caminho que eu queria trilhar. Assim, os vinte e oito anos de idade, no ano que me separei, adoecida e com uma filha de dois anos, passei no vestibular da UFF para o curso de Pedagogia.

Quando entrei na UFF em 2008 e 2009, os debates em torno do Programa de Apoio e Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI ainda estavam efervescentes, apesar de os grandes debates e enfrentamentos sobre esta questão terem acontecido com a tentativa de implementação nos anos anteriores. Além disso, também me deparei com a defesa de uma universidade mais democrática e acessível que garantisse a permanência das/dos estudantes, assim como os debates em torno das ações afirmativas para a população negra e indígena no ensino superior, faziam parte dos debates cotidianos no movimento estudantil e sindical.

O debate sobre o REUNI era polarizado, de um lado movimentos e defensoras/es como Kátia Lima⁵, que eram claramente contrárias/os às reformas universitárias em curso, enquanto, outros/as, como Maria de Fátima Costa de Paula⁶, ainda que com críticas, entendiam que a expansão trazida pela reforma permitiria uma ampliação de acesso importante da classe trabalhadora à universidade. Naquele momento, eu estava nos grupos de oposição ao governo petista, apesar de não estar ligada diretamente a nenhuma organização partidária.

Nos anos de 2017 a 2018 cursei a Especialização em Ensino de História da África-EEHA do programa de Pós-Graduação do Colégio Pedro II, escola onde também trabalho como assistente de alunos desde 2014. Neste, pesquisei o perfil racial do Centro de Referência em Educação infantil de Realengo, CREIR, localizada no Complexo de Realengo motivada pelo olhar comparativo entre o perfil racial das crianças da escola municipal em que trabalhei em Niterói, que eram moradoras dos territórios do entorno da escola como os morros do Marítimos e Buraco do Boi, no bairro do Barreto, e meu estranhamento ao chegar no Colégio Pedro II no bairro do Humaitá Zona Sul do Rio, no qual percebia uma extrema maioria de crianças brancas, combinada com o mesmo estranhamento no campus Tijuca, zona norte do Rio, onde minha filha estudava desde ter sido sorteada no ano de 2012.

Nesta pesquisa, ao analisar o perfil das crianças sorteadas, encontramos um percentual acima de 50% de crianças brancas, que ao longo dos anos de 2014, 2015 e 2016, apresenta um crescimento de quase 2% ao ano, em contraste com as crianças negras (pretas e pardas) que tiveram representação diminuída em aproximadamente 7% no acesso à educação infantil de 2015 para 2016

Nesta pesquisa, também se concluiu que a única forma de se candidatar as vagas ao CREIR é pelo site da instituição e que esta seria uma das barreiras de impossibilidade de acesso para famílias pretas e pardas, considerando que o censo, IBGE, (2010), apontava que mais da metade da população negra brasileira não tinham acesso à internet. Combinado a este fator, a única forma de divulgação do Edital fora a página virtual do Colégio era a impressão em tamanho A4 colado ao portão escola, configurando um limitador do acesso à informação sobre o sorteio, MENDONÇA, (2010).

A especialização deslocou meu olhar para refletir sobre as relações etnicorraciais no Brasil e as políticas afirmativas de cunho racial no Colégio Pedro II, tendo em vista que este

⁵ Kátia Regina de Souza Lima é professora da Universidade Federal Fluminense na faculdade de Serviço Social, e autora do livro *Contrarreforma na educação superior: de FHC a Lula*.

⁶ Maria de Fátima Costa de Paula é professora da Faculdade de Educação da UFF e organizou, em parceria com Norberto Fernandez Lamarra, o livro: *Reformas e Democratização da Educação superior*.

Colégio desde 2012 aplica a Lei de Reserva de vagas, cotas raciais, no Ensino Médio. O que me levava a questionar além da não ampliação da reserva de vagas para os primeiros anos da educação básica, mas, também não se ter um perfil racial dos discentes e docentes desta escola, apesar de empiricamente termos uma visão de que este perfil é majoritariamente branco.

As problematizações da pesquisa e a inserção na militância foram me levando a um outro movimento: contribuir com a inscrição das crianças das famílias das/os trabalhadoras/es terceirizadas/os - setor de limpeza, portaria, manutenção e de cozinheiras - do campus na qual trabalhava, o campus Centro, setor que é composto em sua maioria por pessoas negras.

Neste mesmo ano, outras experiências deste tipo aconteciam em vários campi do Colégio, por vezes como iniciativa individual, mas, sem conexões entre si. Exemplos: Téo, pai do Miguel, criança contemplada no ano de 2012 pelo sorteio para o campus Realengo, produzia panfletos com linguagem objetiva sobre as inscrições e distribuía nas comunidades próximas onde morava; o Professor Pedro e a Professora Júlia do campus Tijuca I faziam o mesmo movimento de entregar panfletos nas portas das escolas de Educação Infantil da Rede Municipal do Rio de Janeiro que se localizavam nos arredores do campus no qual trabalhavam; a Professora Flávia, também realizava, individualmente, a divulgação da inscrição em seu campus. Todas estas micro ações aconteciam sem interligação e, até mesmo, sem conhecimento das práticas uns dos outros.

No entanto, foi a partir da mobilização de Téo, em contato com a Professora Flávia, então diretora do SINDSCOPE, que se deu a construção do 1º mutirão CP2 Popular, movimento que de certa forma, unificou essas ações que aconteciam de forma pulverizada. O movimento tinha como propósito promover uma ampla divulgação do processo seletivo, Sorteio, nos territórios de favela, além de organizar postos de inscrição nesses territórios, tendo como horizonte a democratização do acesso para crianças negras e/ou pobres ao Colégio Pedro II. Este movimento, o Mutirão CP2 Popular e o processo seletivo Sorteio, constituem o eixo central da pesquisa que desenvolvi no Mestrado, guiada pelas questões: Seria o Sorteio a forma mais democrática de acesso ao Colégio Pedro II? O que dizem os sujeitos que participaram do Mutirão CP2 Popular sobre esta questão? Que sentidos estes sujeitos atribuem à democratização e a popularização do acesso ao Colégio Pedro II?

As inquietações acerca do Sorteio foram potencializadas em mim, a partir dos trabalhos e das militâncias em dois espaços de educação pública, na Rede Municipal de Niterói, e na Rede Federal no Colégio Pedro II, onde trabalhei no apoio pedagógico em que pese os cargos terem nomes diferentes, a função exercida era a mesma, “inspetora de

alunos”⁷, uma função tida como subalterna, mas, numa relação direta com os alunos nestes *espaçostempos* e que me permitiu construir de imediato uma relação, empírica, comparativa entre as duas redes, desde a estrutura até o perfil de docentes e discentes.

Pensar sobre as diferenças *nas e das* escolas públicas nas quais trabalhei instigava reflexões atravessadas por minhas experiências no campo familiar, da minha vida escolar e da minha vida militante, vindo ao encontro de minha história de *vidaformação*. Naquele momento, a militância sindical estava mais forte do que nunca, pois, havia experienciado, primeiro no Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação – SEPE Niterói e depois, na participação na direção do Sindicato dos Servidores do Colégio Pedro II – SINDSCOPE os debates inesgotáveis em torno da educação e da escola.

Para além das políticas macro o âmbito legal das políticas de investimento e demandas da categoria de servidores, planos de carreira, entre outros, me chamava atenção nesses cotidianos escolares como operava o *micropoder*, controle normalizante, que tinha na vigilância constante o qualificar, classificar e punir” (FOUCAULT, 1977, p. 164). Relações de poder que atravessavam minha função diante das/dos estudantes, mas, que estavam implicadas em todas as relações, sejam pedagógicas, sejam administrativas. Todas estas questões, me levavam a reflexões sobre as aproximações e diferenças entre essas duas escolas públicas.

Uma escrita de si, numa reescrita de nós

A voz de minha mãe
 ecoou baixinho revolta
 no fundo das cozinhas alheias
 debaixo das trouxas
 roupagens sujas dos brancos
 pelo caminho empoeirado
 rumo à favela.
 A minha voz ainda
 ecoa versos perplexos
 com rimas de sangue e fome.
 A voz de minha filha
 recolhe todas as nossas vozes
 recolhe em si
 as vozes mudas caladas
 engasgadas nas gargantas.
 A voz de minha filha
 recolhe em si
 a fala e o ato.

⁷ Na rede municipal de Ensino de Niterói o meu cargo/Função era de Agente Coordenador de Turno e no Colégio Pedro II era o Cargo/Função de Técnico Administrativo em Educação - Assistente de Alunos.

O ontem – o hoje – o agora.
Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância
o eco da vida-liberdade.

Conceição Evaristo

Qual é o lugar de onde falo? De todos os começos que pensei trazer para responder à pergunta feita pelo professor Filé: Onde começa sua história? Em todos os momentos que pensava, todas me levavam de alguma forma ao lugar mais importante para mim, na minha posição diante de minha mãe. A epígrafe que trago acima de Conceição Evaristo é um diálogo que poderia ter sido tecido por mim com relação a minha mãe e em relação as minhas filhas, pois, tanto minha mãe quanto eu estivemos nos *fundos das cozinhas alheias* trabalhando como empregadas domésticas, função com altos graus de resquícios da escravização. E assim como minha mãe desejou para sua prole, venho tecendo com minhas filhas uma possibilidade de *ecos de vida-liberdade* para que não precisem ter as mesmas vivências que tivemos eu, minha mãe e meus irmãos e irmãs.

E apesar de ainda sentir na garganta da alma algumas *rimas de sangue e fome* trazidas arrastadas na minha trajetória sinto que preciso falar sobre a importância de ser filha da Dona Dalvina. Essa mulher, hoje, viva, Viva! Com 70 anos, uma mulher negra, nordestina, que viveu e trabalhou desde muito pequena com sua família em roçados no interior do Maranhão até sua adolescência quando se casou com meu pai e migraram para a periferia da capital. Uma mulher, que nas minhas memórias sempre valorizou a educação como forma de libertar seus filhos da pobreza. Que transformou sua falta de escolarização e a dificuldade para escrever o próprio nome em combustível para garantir a seus filhos acesso à escola. Certamente, pela ideia comum da mobilidade social através da educação, se orgulhava de dizer “eu trabalho para garantir que meus filhos vão à escola porque eu não pude”. Não letrada, Dona Dalvina é sagaz para perceber a vida, é para mim, a inspiração freiriana de uma leitora de mundo, parte dos oprimidos que não teve a oportunidade de exercer o direito de ser leitora das palavras.

Ela não aceitava que as/os filhas/os não pudessem estudar e era perceptível o incomodo em não ter frequentado a escola, em não saber ler e nem escrever, fato sempre tão evidente e marcante que era comum ouvi-la contar seus sonhos onde lia e escrevia, chegava a suspirar “Sonhei que eu lia e escrevia, parecia tão fácil”. Apesar das muitas dificuldades, eu a

vi tentar. Frequentou por um curto período o MOBRAL⁸ durante a noite em uma pequena igreja do bairro Vera Cruz, bairro onde a maioria de seus filhos viveram toda a infância e adolescência. Mas, o machismo, combinado com o alcoolismo de meu pai e uma jornada extenuante de trabalho de segunda a segunda, com nove filhos não permitiu que ela se mantivesse estudando.

Minha mãe, mesmo sem saber ler e nem escrever, conseguia vender Avon⁹, para dividir com meu pai o sustento da família. Mas, após um acidente de trabalho que o impediu de voltar à ativa, recebendo a pequena pensão do INSS¹⁰, restou a ela o trabalho de empregada doméstica, trabalho que executou até a sua aposentadoria, aos sessenta anos. Diferente de minha mãe, meu pai sabia ler razoavelmente, pois havia feito a escola até a quarta série, atual 5º ano na escola regular. Era marceneiro e se orgulhava de conseguir sustentar a família, posto que, naquele momento da conjuntura, final da década de 1980, muitos homens migravam para São Paulo em busca de emprego e, por consequência, abandonavam as famílias.

O afastamento do trabalho e a impossibilidade de seu retorno à ativa levou meu pai a um alcoolismo profundo, que foi muito cruel para toda a família. Com isso, vieram muitas agressões físicas e verbais aos filhos e, principalmente, à minha mãe. Deste modo o pai admirável, brincalhão e sempre presente foi sendo esquecida na minha visão adolescente, a ponto de desejar que ele morresse logo, pois eu tinha medo de que ele fizesse algum mal fatal aos meus irmãos, irmãs e mãe.

Apesar dessas lembranças tão tristes, carrego comigo várias marcas construídas por ele. Meu pai foi um grande inspirador para a contação de histórias, nunca foi um leitor para nós, mas, fazia questão de contar, oralmente, as histórias de infância, em especial de sua mãe, mulher indígena da qual herdei o nome. A nossa identidade indígena, geralmente relacionada a categoria *pardo*¹¹, desde a infância foi “construída” por ele, mas, ainda que com muito orgulho, e lembranças do nosso modo de vida, a questão da identidade não foi uma bandeira

⁸ O Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) foi um órgão do governo brasileiro instituído pelo decreto nº 62.455, de 22 de março de 1968, autorizado pela lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967 durante o governo de Emílio Garrastazu Médici no regime militar.

⁹ Avon é uma marca da indústria de cosméticos que existe desde 1886 e no Brasil ser revendedora desta marca era uma forma de complementação de renda das mulheres, principalmente nas áreas urbanas.

¹⁰ Instituto Nacional de Seguridade Social é o órgão brasileiro que recebe as contribuições para a manutenção do Regime Geral da Previdência Social e é responsável pelo pagamento de aposentadorias, salário-maternidade, pensão por morte, auxílio-doença, auxílio-acidente, auxílio-reclusão e outros benefícios.

¹¹ Há um debate, recentemente, mais intensificado sobre a categoria Pardo como truque colonial para mascarar identidades negras, o que tem gerado outros embates nos movimentos negros e indígenas sobre a identidade indígena ser apagada dentro desse contexto.

para nós, sabíamos quem éramos, era inerente a nós e carregávamos as consequências de ser também.

Algumas delas, como meus pais serem aliciados por outras famílias, não consanguíneas, o tempo todo para entregarem os/as filhas/os, com a justificativa de que vivíamos na miséria, o que levou todas as meninas ainda criança a servirem como empregadas domésticas, como diziam eram “pegadas para criar”, o que significava na prática, não serem inseridas, verdadeiramente, nesses novos seios familiares, era “como se fosse da família”, justificativa comum para a exploração sofrida pelas empregadas domésticas no Brasil.

O nosso modo de vida, nossos costumes, aprendido com meu pai, a partir de minha avó, sua mãe, são lembranças que remetem as nossas identidades, como laçar pequenos camaleões e passar em nossos cabelos, soltando novamente na mata, pois, à medida que eles crescessem e trocassem de pele, concomitantemente, nossos cabelos cresceriam saudáveis. A cura de nossas dores com fumaça de cachimbo ou cigarro do fumo de corda, interpretar nossos sonhos, saber a hora do dia olhando para o céu, tudo isso para nós que era brincadeira, era conhecimento que ele trazia, que a gente vivenciava, mas, que a consequência da miséria na cidade foi fazendo rupturas, não somente com estes modos de vivenciar seus conhecimentos, se perdendo no alcoolismo a partir do desemprego, da fome e das sucessivas violências. Desta forma, nosso foi se transformando em herói e bandido para nós.

Ele era ativo no bairro na qual morávamos que se construiu a partir da ocupação de uma área mais acima de um rio, o Rio Anil, que após uma grande enchente empurrou os moradores ribeirinhos para mais próximo de um conjunto habitacional, de classe média alta que se intitulava Bom Clima. Era nesse bairro, com uma única rua de casarões que parte das pessoas do bairro abaixo, incluindo minha mãe e meu pai, trabalhavam como empregadas doméstica, porteiros, jardineiros, vigias etc. A igreja católica que se instalou nesse lugar, teve forte influência na construção deste bairro, com as organizações e mobilizações através das Comunidades Eclesiais de Base - CEBs¹² que organizava mutirões de construções de casas e oferecia o espaço da igreja para alfabetização das/dos trabalhadoras/es que viviam ali.

Como as contradições são inerentes a vida humana, apesar de todas as dificuldades financeiras com cinco filhos biológicos e eu com poucos dias de vida, minha mãe, ainda pegou um bebê, uma menina, que nasceu dois dias depois de mim e que foi registrada por

¹² Comunidades Eclesiais de Base - CEBs foi uma proposta originada na década de 1960, de setores progressistas da Igreja Católica com perspectiva de libertação do povo Latinoamericano que entendia que a comunhão de Deus com seu povo somente era possível através do comprometimento da Igreja com as classes populares. Se organizava em grupos em torno da Paróquia urbana ou rural por iniciativas de padres, bispos ou leigos, que caracterizam por relacionar as reflexões bíblicas e a ação na sociedade. Ver em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/freibetto/livro_betto_o_que_e_cebs.pdf

meus pais na mesma data de meu nascimento. A menina era filha do meu tio, irmão mais novo de minha mãe, que foi abandonada pela mãe e necessita de cuidados médicos. Esses cuidados só eram possíveis na capital e para isso a criança tinha que ser registrada. Como *a esperteza é a arma do pobre*, como diria Suassuna, meu pai utilizou o meu cartão da maternidade para registrá-la, apesar disso não temos oficialmente registro de gêmeas.

Essa minha irmã “gêmea” cresceu um pouco com a gente e as idas para o interior junto com minha avó materna, até ir definitivamente aos seis para sete anos, pois, era um momento muito difícil financeiramente. Neste mesmo período acabei indo morar com uma professora, solteira e sem filhas/os, em outro interior, na cidade de Bacabal. A relação dessa professora com nossa família se dava pela vizinhança e por ela ter se tornado madrinha de minha irmã caçula, em seguida, se transformando em minha madrinha também.

Neste novo lugar, vivendo somente eu e esta mulher, sofri agressões diversas, incluindo aliciamentos sexuais durante toda a infância e adolescência. No entanto, quando comecei a ter consciência dos abusos e reagir a eles, a contrapartida foi o aumento das violências físicas (surras) e as psicológicas (ameaças e chantagens). Apesar de ir visitar minha família duas vezes ao ano, eu não sentia segurança para contar sobre os abusos, tendo em vista que quando apontei as surras minha mãe a autorizou a me bater e quando falei que queria voltar ela apontou que estava tudo muito difícil para meus irmãos. Infelizmente, a violência contra as crianças, naquele momento, como ainda hoje é naturalizada no Brasil.

Não mais falei sobre surras ou voltar para São Luís com minha mãe em parte porque sentia culpa, pois, sentia-me responsável por aliviar o peso da minha mãe em sustentar vários filhas/os sozinha, por isso, apesar dos sofrimentos que vivi acredito que nunca pedi para retornar para poupá-la de mais uma demanda comigo. No entanto, depois de nove anos longe de minha família biológica, por conta das minhas reações às violências sofridas, minha madrinha me devolveu para a minha mãe.

De volta a capital com quinze anos, encontrei minhas irmãs mais velhas com dezoito e dezenove anos, grávidas ou com bebês recém-nascidos. Diante das condições de vida de minha mãe e irmãos/ãos, vi que precisava trabalhar. Assim, encontrei no jornal uma empresa que contratava empregadas domésticas. Naquela época dormíamos no trabalho, tínhamos folga de quinze em quinze dias e visitava minha família somente aos domingos pela manhã, voltando ao trabalho no mesmo dia ou saindo no sábado após deixar o café posto. Ganhava um salário-mínimo na época, setenta reais que dava a maior parte para minha mãe, como era adolescente guardava o valor de uma caixa de picolé napolitano, que via muito na tv e nunca tinha comido.

A relação com minha mãe foi sempre permeada por sentimentos de amor, compaixão, mas, também de raiva e culpa, pois, na adolescência entendia como acomodação e conformismo a situação em que ela vivia. Apesar da ausência de referências políticas em casa, o tempo e a militância política, que encontrei na escola noturna, foram contribuindo para que eu começasse a olhar de fora para o contexto em que vivíamos e percebê-lo pelo viés da falta de acesso a direitos básicos como médicos, boas escolas, dentista, bem como as extensas horas de trabalho minhas e de minha mãe e questionar essa realidade a partir da negação de direitos e da exploração.

Um pouco mais distante, percebia que alguns vizinhos/os conseguiam que seus filhos acessassem escolas públicas diferenciadas, CEFETs¹³ e Colégios de aplicação¹⁴, mas, meu irmão, que era um garoto autodidata em desenho, montagem e desmontagens de eletrodomésticos e eletrônicos ainda adolescente tinha que ir capinar quintais ao invés de estudar. Ele é uma referência forte para mim do quanto uma educação de qualidade, diferenciada para crianças como ele faz diferença. Hoje eu brinco com ele e em casa que ele foi um gênio morto pelo capitalismo, mas, apesar da brincadeira, isso me dói verdadeiramente, porque vemos nas nossas escolas tantos meninos e meninas que não tem o direito de ter suas potencialidades desenvolvidas, isso quando não são assassinadas/os precocemente pelo Estado.

Dos quinze aos dezessete anos eu trabalhava e ajudava a minha mãe no sustento da casa. Agressões de meu pai às/aos filhas/os por conta do alcoolismo eram comuns, mas, diante de mais uma agressão a um de meus irmãos pedi a ela que o abandonasse, que nós duas conseguiríamos sustentar a família, mas, ela brigava comigo e reafirmava o tempo todo que ele era meu pai. Eu respondia que ele ia nos matar, mas, ela reafirmava que não o abandonaria justificando *se eu abandonar ele, ele vai virar mendigo*¹⁵. Após estes episódios e mais uma gravidez da minha irmã eu me afastei da família e a partir dali fui seguindo meu caminho

¹³ Centro Federal de Educação Tecnológica, denominação dada a alguns institutos de ensino brasileiros pertencentes à esfera federal, diretamente ligados ao Ministério da Educação. Os CEFET oferecem cursos em diversos níveis, como ensino médio, técnico e superior e com a criação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (Lei 11.892/2008) muitos foram convertidos em Institutos Federais (IF), compondo a rede dos Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

¹⁴ Os Colégios de Aplicação foram criados pelo Decreto Federal nº 9053 de 12/03/1946, com a função específica de ser um tipo de Estabelecimento de Ensino nos quais os alunos dos Cursos de Licenciatura fizessem a aplicação real de ensino-aprendizagem dos conhecimentos técnicos adquiridos no seu Curso de Graduação, servindo também de Campo de experimentação pedagógica para renovação e melhoria do ensino Fundamental e Médio. No entanto, a Lei 1.677/12 equiparou, CEFET's, Colégios de Aplicação e Colégio Pedro II a Institutos Federais de Ensino.

¹⁵ Referência a populações de rua. Essa foi a expressão que ela usou.

“sozinha”. Naquele momento, eu tive certeza de que somente meu desejo não transformaria aquela realidade de misérias e violências.

O processo de retorno, reencontro cotidiano com minha família aos quinze anos, foi muito difícil porque trabalhava em “casa de família” o dia todo e estudava à noite no Centro da cidade, que levava em média uma hora de viagem para chegar e a quantidade de ônibus também era escassa e não tinham vagas em escolas próximas dos bairros. Mas, em contrapartida, foi estudando no centro da cidade que também conheci o centro das atividades políticas e culturais, onde conheci as militâncias do Movimento Hip Hop que se encontravam a noite na Praça Central de São Luís, foi ali que tive meu primeiro contato com a militância socialista e dos Movimentos Negros. Era final da década de 1990 e ao solicitar participar das reuniões do movimento Quilombo Urbano não fui aceita com a justificativa de que eu era “branca”.

Mesmo com todo esforço e vontade de seguir em frente com os estudos comecei a me sentir muito cansada e sonolenta, devido às muitas horas do trabalho doméstico. Dormia muito tarde e acordava muito cedo, assim, acabei parando de estudar. Retornei no ano seguinte, quando mudei de casa e fiz o primeiro ano mais envolvida nas militâncias da escola mesmo no período noturno e participando ativamente de um Movimento que se intitulava Vanguarda Estudantil.

Aos 17 anos, no segundo ano do ensino médio, no dia da prova de biologia do último bimestre fui liberada tarde do trabalho, o bairro era distante e só tinha um ônibus que rodava para o centro da cidade. No desespero de não perder a prova um taxista que passava me ofereceu carona até o próximo bairro que tinha mais opções de ônibus, aceitei, mas, nesse caminho ele desviou e eu sofri um estupro. Após ser jogada no Centro da cidade e um senhor me encontrar e me levar até a escola onde a diretora me levou ao Instituto Médico Legal, só acreditando que havia sido estupro após o legista confirmar que eu era “virgem”, ela me deixou lá e falou para eu ligar para alguém da família, mas, eu não tinha como ligar, ninguém da minha família tinha telefone e eu não quis pedir ajuda à minha patroa na época.

Apesar de ter sido um processo traumatizante, nesse momento foi a “menina militante” que se sobrepôs aquele trauma, pois entendia que não era um castigo de Deus contra mim, mas, era a minha condição de menina, de mulher num país que acumula níveis absurdos de mortes de mulheres por feminicídio e níveis absurdos de violência sexuais a crianças, especialmente do sexo feminino. Foi a compreensão militante das relações de opressão, sofridas especialmente pelas mulheres, que possibilitou que o medo não me paralisasse. Apesar da diretora duvidar de mim, minha mãe me culpar, de não ter tido nenhum

apoio na época de mulheres adultas que tinha por perto, da reprovação, de ter que repetir o segundo ano, justamente pela ausência na prova de Biologia, pois me saí mal na prova na semana seguinte, o que me levou a repetir o ano e ficar desmotivada, foram os suportes emocionais que recebi de amigas da mesma idade que eu, militantes secundaristas da organização de juventude, que me ajudaram a não parar.

Nesse período, fui morar na casa de minha vó, mãe da minha madrinha, onde trabalhava e estudava durante o último ano do ensino médio. Naquele momento, minha tia, também professora, me levou para trabalhar com ela no Centro comunitário da igreja do nosso bairro como apoio pedagógico às crianças que ficavam em contraturno após a escola regular. Foi assim que tive minha carteira de trabalho pela primeira vez assinada e fora do trabalho de empregada doméstica. Fiquei um ano neste trabalho e aceitei a tarefa política para trabalhar em Belém do Pará como secretária do gabinete do então deputado da nossa organização.

A distância física, aumentada pela distância geográfica, favoreceu que minha mãe e eu retomássemos nossos contatos afetivos. Foram os afastamentos que me permitiram ter outros tipos de trabalho que não o doméstico e, conseqüentemente, pudesse lhe ajudar financeiramente. Falava pra ela que iria estudar e tirar meu irmão Nil, o autodidata, de São Luís para que ele tivesse a chance de se formar na área que quisesse. A educação, no meu caso, a universidade passou a ser para mim o que eu acho que era para minha mãe, a escola das/os filhas/os pequenas/os.

Ainda que essa escolarização tenha sido bem importante para mim, percebo que tenho muitas dificuldades de resgatar as miudezas do meu processo de escolarização, apesar da minha passagem na escolarização ser longa, pois, tive acesso à educação infantil escolar, além de passar por uma boa escola básica de primeira à quarta série numa escola privada, pequena e no interior do nordeste. Eu me recordo de ter sido uma aluna mediana, de não gostar de matemática, mas, recordo-me da 3ª série por conta do professor Loester que explicava de várias formas até que todos entendessem, sua atenção, paciência e forma de explicar com brincadeiras, de tirar as dúvidas individualmente fazia das aulas de matemática um evento, lembro que a turma toda gostava de matemática quando ele foi nosso professor.

Vários limbos se atravessam em minha memória da escola, e as recordações que chegam me remetem ao último ano do fundamental a 8ª série e às aulas de português, onde a professora Neurimar fazia concursos de redação, e trazia matérias sobre as escolas do Rio de Janeiro para que lêssemos em sala de aula, problematizava as depredações de espaços públicos, nos colocava para ler poesias, propunha rodas de conversas para que apresentássemos livros escolhidos por nós. Foi na 8ª série que ganhei o primeiro lugar de

redação na escola. Me lembro que gostava de ler, mas, não de escrever. Porém, a professora Neurimar nos aconselhava de forma tão crítica e não punitivista, que apesar de ser nosso último ano e sermos os/as estudantes mais velhos/as de toda a escola, ela conseguia atrair nossa atenção e tirava de nós até o que não queríamos fazer. Ela era persistente.

Com esta professora aprendi que as cartas que mandava para a minha mãe pelos Correios eram importantes, mesmo que ela não soubesse ler. Ela soube que eu escrevia cartas para minha mãe na capital desde que fui morar em Bacabal e que eram lidas por uma de minhas irmãs. Esse assunto apareceu na sala de aula em uma briga quando uma garota, que era minha vizinha, acreditando que iria me humilhar, me acusou de ser “a filha da empregada doméstica analfabeta”, contudo, o que para ela soava como uma ofensa para mim era motivo de orgulho. Eram disputas adolescentes, mas, demarcavam esse valor dos lugares subalternizados as relações de trabalho e do acesso à educação formal.

Talvez ter agredido essa menina, tinha a ver com as angústias que eu trazia na infância e na adolescência de ver minha mãe com tanto desejo de aprender a ler e escrever e não conseguir, não poder e às vezes faltar forças para tentar aprender. Muitas vezes durante a adolescência e na vida adulta tentei alfabetizá-la. Ainda criança, ainda no período que a visitava nas férias escolares, de forma inocente, mas, intencional corrigia as palavras que ela falava *errado*¹⁶ na intenção de ajudá-la, mas, ela não aceitava a minha atitude em querer corrigi-la. Era comum me responder: “*Filho não corrige mãe.*” Nos últimos anos, tentei algumas vezes através do celular, notebook, jogos ou mesmo lista com os nomes dos filhos fazer um movimento para alfabetizá-la, mas, sem êxito, desta vez a dificuldade apareceu fisicamente e ela teve que fazer uma cirurgia no olho. Depois da cirurgia, tentei novamente, mas, comecei exercitar com ela um olhar de pedagoga e passei a enxergar melhor o incomodo sofrido por minha mãe nessas situações que evidenciava que ela não sabia ler e nem escrever.

Ela se sentia constrangida, por vezes parecia se sentir também agredida, sempre que precisava assinar algum documento. Infelizmente, a dinâmica da minha vida, com trabalho e crianças pequenas não me permitiu realizar o desejo mútuo de alfabetizá-la, o que se tornou uma frustração também para mim. Mas, o movimento reflexivo provocado pela escrita do

¹⁶ Aprendo hoje com Lélia Gonzáles, em seu artigo Racismo e Sexismo na cultura brasileira de 1984, que o *falar errado* de minha mãe, que sempre me incomodou, nada mais é do que a marca de africanização no português falado no Brasil, que a intelectual negra vai denominar de *pretuguês*. Ironizando e exemplificando sua tese, a autora afirma: *É engraçado como eles gozam a gente quando a gente diz que é Framengo. Chamam a gente de ignorante dizendo que a gente fala errado. E de repente ignoram que a presença desse r no lugar do l, nada mais é que a marca linguística de um idioma africano, no qual o l inexistente. Afinal, quem é o ignorante? Ao mesmo tempo, acham o maior barato a fala dita brasileira, que corta os erres dos infinitivos verbais, que condensa você em cê, o está em tá e por aí afora. Não sacam que estão falando pretuguês.* (GONZALEZ, Lélia, 1984, p.238)

memorial me fez pensar sobre o significado para ela de ter filhos que insistiam em lhe ensinar e sobre a dificuldade de lidar com a dificuldade de aprender a ler e escrever. Atualmente, a “vista cansada” é um dado de realidade, pois teve que fazer cirurgia de catarata. Contudo, ocupando o lugar de adulto, também percebo que o maior incômodo para a minha mãe era ter que lidar com a sua limitação, o que hoje muitas das vezes também é sentido por mim no meu próprio processo de formação.

As leituras e reflexões construídas ao longo do processo de formação me permitiram entender hoje que, na verdade, não existem culpadas pelas nossas “dificuldades”. O que existe são direitos negados. O racismo estrutural, sobre o qual me aprofundarei ao longo da escrita da dissertação, é uma das facetas da negação dos direitos, que mina a autoestima dos grupos desprivilegiados e os culpabiliza por meio de uma lógica meritocrática que defende que querer é poder! É o que faz com que crianças pobres, negras, de periferia, ao fracassarem na escola ou não conseguirem se alfabetizar, sejam rotuladas como incapazes, preguiçosas, pouco esforçadas ou “alunas/os problemas” ou “com defasagem de aprendizagem”. Assim, acabam por individualizar uma questão que é da estrutura de nossa formação capitalista e colonial pois, o questionamento a ser feito deveria ser: Quais são as condições básicas garantidas para que as crianças aprendam?

Problematiza-se muito pouco o quanto o racismo estrutural na sociedade capitalista, impede grupos inteiros de ter acesso às condições básicas da vida. De compreender que as questões estruturais transcorrem nas dimensões políticas, econômicas, afetando a subjetividade de setores sociais específicos em nossa sociedade. A soma do racismo histórico e da meritocracia permite que a desigualdade racial vivenciada na forma de pobreza, desemprego e privação material seja entendida como falta de méritos dos indivíduos, (ALMEIDA, 2019).

Nessa tentativa de alfabetizar minha mãe, agora na velhice, valendo-me de novos dispositivos como o celular, o computador, com intuito de despertar-lhe novamente o interesse pela leitura e escrita através das redes sociais e outros mecanismos sem conseguir êxito, me fez questionar se o desejo minha mãe por alfabetizar-se já não era mais meu do que dela. Se agora de sua vida ela, não haveria perdido o sentido de aprender a ler e a escrever. Essa reflexão me remeteu ao poema **Totonha**, recitado por Marcelino Freire, de sua autoria:

Para mim, sabedoria é olhar na cara da pessoa.
No focinho de quem for.
Não tenho medo de linguagem superior. Deus que me ensinou.
Só quero que me deixem sozinha.
Eu e minha língua, que só passarinho entende, entende?

Não preciso ler moça, a moça que aprenda.
 O doutor.
 Presidente é que precisa saber o que assinou.
 Eu é que não vou baixar minha cabeça para escrever.
 Ah, não vou. (Totonha, Contos negreiros)

Na época do evento¹⁷, me lembrei de minha avó, mas, agora, vejo um pouco de minha mãe, não só em suas reações quando eu a corrigia nas palavras, mas, também em seu posicionamento atual ao não querer mais aprender a ler e a escrever. Outra fala de minha mãe em sua máxima *filho não ensina mãe* tem tudo a ver com o que Totonha dizia no poema de Freire. Hoje me questiono se na “dificuldade” para o aprendizado de minha mãe não poderia estar também a resistência semelhante à de Totonha, em não querer mais *abaixar a cabeça para escrever*. O poema Marcelino Freire poderia ser também entendido como uma carta desaforada e empoderada dos/das leitores/as do mundo de Paulo Freire reivindicando o respeito ao conhecimento implícito em sua oralidade.

É possível ver que a limitação, frustração e abandono da vontade de aprender a ler e escrever da minha mãe tem causas desde a infância, primeiro na negação do acesso à escola, depois pelas condições sociais que vivia na fase adulta, casamento, extrema pobreza, machismo, maternidade etc. É possível supor que a desvalorização dos seus conhecimentos tenha lhes causado muitos sofrimentos e frustrações. O mesmo processo que tem levado muitas crianças das classes populares, desde a alfabetização, a se “evadirem das escolas”, como se fosse isso uma fatalidade, porém, um olhar mais atento nos permite traduzir evasão por expulsão, na medida em que cabe a escola lhe garantir o direito de aprender a ler e a escrever. Como afirma Araujo (2003):

Para a maioria das crianças pobres, afrodescendentes, moradoras das periferias, o processo de alfabetização, de uma forma geral, tem representado uma forte desqualificação de seus saberes, valores, linguagens. Na escola, além de aprender a ler e escrever, elas também são desafiadas a aprender outra variante linguística, outra lógica, outra relação com o corpo, novos valores estéticos, outra religião, que não se identificam com o seu grupo sociocultural. O que são apenas diferenças culturais, tratadas pela escola como deficiências, se transformam, inúmeras vezes, em fatores de discriminação, contribuindo para produzir o fracasso escolar dessas crianças. (p.38)

Contudo, como nos ensina Freire, “nenhuma realidade social, histórica, econômica é assim porque está escrito que assim seja. (FREIRE, 2000, p.115), a história não é determinada, ela é também espaço de tensões e lutas, as limitações e as privações de direitos,

¹⁷ “Seminário de Artes e Linguagem Palavra Viva, nosso Patrimônio Africano”, realizado no ano de 2012 na Faculdade de Educação, da UFF. Marcelino Freire é um poeta nordestino, autor de Contos Negreiros.

em especial do direito à educação, as situações-limites¹⁸ vividas por minha mãe, não a fizeram sucumbir diante das fatalidades, impulsionou-a a produzir inéditos-viáveis para que seus filhos tivessem acesso mínimo à moradia, comida e escola. Sua valorização da educação, levou-a a optar por esforços extremos permitir-se afastar temporária ou definitivamente dos/das filhos/as. Para os/as que com ela ficaram, diante de sua condição social, o máximo que lhe foi possível foi a garantia do mínimo necessário, comida e transporte¹⁹ para que pudessem ir à escola todos os dias.

Minha mãe se preocupava em garantir a mim e aos meus irmãos uma vida melhor do que a sua e a educação era uma condição para isso. Não sabia, porém, que para além da escola, era preciso garantir também um *capital cultural* que possibilitasse combinar um bom desempenho escolar, com outros fatores relacionados à qualidade e quantidade de acervos culturais a que toda criança deveria ter acesso. O investimento mínimo da minha mãe não conseguiu que nenhum dos/das filhos/as terminasse o ensino médio no período regular da escola, somente a filha mais nova, que não foi criada por ela, conseguiu concluir e entrar na universidade pública, e mesmo terminando o ensino médio tardiamente, quatro de suas seis filhas continuaram no trabalhando como empregada doméstica.

Caminhos percorridos tecem o sujeito que pesquisa e as questões da pesquisa

Puxando novos fios de minha história para o diálogo com a pesquisa, entreteço nessa seção a formação do sujeito que pesquisa nos diferentes *espaçostempos* e a pesquisa sobre o Mutirão CP II Popular.

Como *criançameninasujeito* que fui, adolescente e trabalhadora, mãe de meninas que me tornei, foi na luta por sobrevivência, trabalho, educação, nas militâncias políticas nos movimentos sociais combinada com as diversas formações acadêmicas que fui tecendo a mulher que estou sendo hoje. Se o lugar da qual faço parte e me origino me permite compreender a pessoa que vou me tornando, junto com as escolhas individuais, também é a

¹⁸ De acordo com o Dicionário Paulo Freire - Situações – limites são constituídas por contradições que envolvem os indivíduos, produzindo-lhes uma aderência aos fatos e, ao mesmo tempo, levando-os a perceberem como fatalismo aquilo que lhes está acontecendo. Como não conseguem afastar-se disso, nem se percebem com algum empowerment, aceitam o que lhes é imposto, submetendo-se aos acontecimentos. Eles não têm consciência de sua submissão porque as próprias situações-limites fazem com que cada um sinta-se impotente diante do que lhe acontece. Porém, as, que quando, na ação, se instaura a percepção crítica pode desenvolver um clima de esperança e confiança que leva os sujeitos a se empenharem na superação dessas situações-limites.

¹⁹ Em São Luís - Maranhão não havia, e ainda não há, gratuidade para estudantes, mesmo de escolas públicas, somente a meia-passagem. Assim, uma família com muitos filhos na escola, ainda hoje, encontra o obstáculo para garantir o direito dos filhos/as à escolarização, o direito de ir e vir, básico de quem precisa chegar à escola.

partir destes lugares que se torna possível identificar os caminhos coletivos e acadêmicos que vou tomando.

É como filha da Dona Dalvina, como trabalhadora, estudante, militante e mãe que tenho encontrado caminhos entre as pedras. Transformo minhas angústias em questionamentos e esses questionamentos em demandas políticas. Foi assim que o processo seletivo de acesso das crianças pequenas para a Educação Infantil e Ensino Fundamental I, com recorte racial, foi se constituindo objeto de pesquisa para mim, direcionando meu olhar e minhas preocupações investigativas. Questões do cotidiano me provocaram a refletir sobre a diferenciação que demarca raça e classe no acesso à educação. Falas corriqueiras e naturalizadas tais como “o Colégio Pedro II é um Escola de elite”; “Esse não é o comportamento de aluno do Pedro II” . indiciavam para mim dados de uma realidade empírica, mas, não necessariamente de uma análise crítica a essa compreensão. Percebia em expressões como essas um certo determinismo e/ou conformismo definidor de que é o Colégio Pedro II. Mas, o que o Colégio Pedro II é? O que diz os dados oficiais sobre o perfil de raça e classe das crianças que acessam esta escola através do processo seletivo sorteio? Será que ele garante acesso e permanência de crianças negras a esta escola? E o que quer o Mutirão CP2 Popular? O que dizem os sujeitos que dele participam sobre a democratização e popularização do acesso?

Diante dessas questões, vejo que novamente é através da combinação trabalho, educação e militância política, desta vez na militância sindical, que vou tecendo meus caminhos em pesquisas acadêmicas. Pois, desde que comecei a trabalhar no CPEI já me inseri nos espaços de militância da educação federal. Primeiro na base na participação no Núcleo de Base do campus Humaitá I e depois fazendo parte da direção do SINDSCOPE e fui conhecendo e reconhecendo melhor esta instituição, sua identidade e as contradições construídas nesses quase dois séculos de existência.

Foi movida pelos debates e leituras da especialização que fui construindo um olhar acadêmico mais afro-centrado através de leituras de autores/as negras/os, fazendo leituras de pesquisadores/as decoloniais, tendo contato pela primeira vez com escritoras como Maria Firmina dos Reis, que é do Maranhão, mas, que não apareceu no Currículo durante toda a minha vida escolar, desde a Educação Infantil, nem no Ensino Médio que concluí lá. Assim, como outras/os autoras/es como Lélia Gonzalez, Kabengele Munanga, Nilma Lino Gomes, Abdias Nascimento entre outras e outros me ajudaram a compreender como foram sendo reservados os lugares da população brasileira de forma racializada, bem como a população

negra no pós-abolição não teve direitos básicos garantidos, incluindo o acesso massivo à educação formal, colocando-a em grandes dificuldades socioeconômicas.

Do lugar em que me encontro hoje é que faço o movimento de retomada da minha *vidaformação*. O papel central de minha mãe no que se relaciona à educação movimenta tudo o que faço seja como reprodução ou como negação daquilo que não quero ou não aceito como mulher, mãe e/ou trabalhadora.

Retomar minha história, significa refletir sobre os processos experienciados *nacom* minha família e nos *espaçostempos* que vivi. Um deles é que eu costumava afirmar que tinha decidido ir embora de casa aos seis anos de idade. Somente adulta compreendi que aos seis anos não tinha tomado essa decisão, que fui uma criança aliciada por uma mulher que queria me levar, pois, ela utilizava um discurso de responsabilização da criança por sua existência, quando ela afirmava que eu era um peso para minha mãe, quando me dizia que seria “menos uma a passar necessidades”.

Mesmo que de forma torta, além da culpa, floresceu em mim, desde muito cedo um senso de responsabilidade com os outros. Mas, somente compreendi o que significava a *culpabilização da vítima*²⁰, nos movimentos de militância feministas, e também na graduação em Pedagogia, quando me deparei com os debates, pesquisas e paradigmas na área de Educação Infantil, Sociologia da Infância e Psicologia da Educação em autoras como Guacira Louro, Cecília Toledo e Neusa Santos entre outras, que pude repensar os processos individuais que vivenciei e o quanto eles refletiam um pensamento social sobre Pessoas Negras, Mulheres, Crianças...

Somente desta forma, pude analisá-los sob a ótica dos processos sociais e esse é o papel que a educação pode ter em nossas vidas enquanto indivíduo, através da reflexão sobre a opressão e suas causas operar uma ação transformadora na forma de ver o mundo. (FREIRE, 1970). A partir da reflexão consegui compreender que a culpa não era minha.

A rememoração dos nove anos que morei no interior do Maranhão também permitiu perceber como esse período foi bastante contraditório. Apesar de ter sido o período e lugar onde vivi as mais diversas violências, foi também neste lugar que pude acumular *capital cultural*, na perspectiva de Bourdieu, e isso me permitiu um olhar diferenciado para além da miséria e das violências que eu sofria.

Isso ocorreu não somente através do acesso à escolarização na escola privada na qual estudei da 2ª a 4ª série onde fazia dança e teatro, mas, especialmente através do acesso à

²⁰ Culpabilização da Vítima é ato de responsabilizar a vítima de um crime pelo ato sofrido por ela e não o agressor.

literatura aos domingos na casa da minha “tia”, irmã da minha madrinha, onde tinha uma enorme estante de livros sobre a qual passava parte do dia lendo. Além de, nas férias escolares, quando eu viajava para visitar meus pais e irmãos na capital, minha madrinha me levava nos passeios da família dela e assim, não somente pude ter contato com patrimônios culturais materiais e imateriais do meu Estado, mas, também ter, ainda desde a infância acesso à cinema, teatro, circo, parque de diversões entre outros, acessos inexistentes para minhas irmãs e irmãos.

Isto não significa deslegitimar todos os conhecimentos que trago de minha família, e nem que os conhecimentos produzidos por minhas irmãs e irmãos não tem valor ou significado, significa que a minha apropriação por este *capital cultural*, mesmo dentro de uma perspectiva de hierarquia de saberes, que valoriza culturas e conhecimentos eurocêntricos, também me permitiu ter um olhar para além da miséria financeira na qual vivíamos e possibilitou uma ampliação para leituras de mundo outras.

Na atualidade, são as leituras acadêmicas, literárias e militantes, que me possibilitaram e possibilitam ver o mundo com novos olhares. E na relevância das discussões trazidas por pesquisadoras feministas negras como Ribeiro (2017), bell hooks²¹ (2019), Kilomba (2019) que defendem a importância de olharmos as questões da opressão na perspectiva da Interseccionalidade, articulando as categorias de raça, gênero e classe, é que olho para o meu passado e percebo que dentro das relações nas quais eu estava inserida, que não eram de classes diferentes, mas, de um mesmo setor de classe, onde minha madrinha e sua família como classe trabalhadora, interracial, majoritariamente de professoras, exerciam papéis diferenciados num bairro de periferia no Maranhão.

Voltando meu olhar para as experiências vividas em Bacabal, especialmente, em diálogo com as reflexões das referidas autoras, reencontro episódios da infância que confirmam que mesmo dentro da classe de trabalhadoras/es subalternizados/as, as pessoas negras, mulheres e homens, negras e negros eram o *Outro do outro*, como afirma, Kilomba, (2019).

Algumas relações na infância me remetem a essa conclusão. Hoje as entendo como marcas de um racismo estrutural, que ao demarcar lugares de subalternidade aos corpos negros, na política, jurídica e socialmente elas aparecem nas relações interpessoais, na construção de estereótipos que objetificam a pessoa negra por marcas físicas da sua

²¹ A escritora adotou como pseudônimo o nome de sua avó (bell hooks) e prefere que seja escrito em minúsculo para que a atenção seja concentrada em sua mensagem ao invés de em si mesma.

identidade. Minha primeira briga de rua foi quando uma garota preta²² de treze ou catorze anos deu um tapa no rosto de uma menina de aproximadamente seis anos ou sete anos. Na época com 11 anos de idade, fui bater na garota diante da “covardia” do que tinha ocorrido, porém, o que se passou anteriormente foi desconsiderado por todos.

Aquela menina, que ninguém conhecia de nome, era, cotidianamente, xingada por um grupo de crianças de várias idades, que gritavam: *Nega do Codó, quando c* dá um nó*” e depois corriam ou se escondiam. Outra memória, é que um homem preto, também era agredido por diferentes gerações, pelo apelido de Cuscuz²³, em função de seu cabelo Black Power, que penteava, incessantemente, pelas ruas. Ao ouvir o apelido o homem reagia e corria atrás de quem o estava ofendendo. Essas duas situações dão dimensão do que significa nascer com a pele preta e cabelo crespo no Brasil e do quanto o racismo recreativo²⁴, um tipo de discurso de ódio, perpassou e ainda perpassa o cotidiano de várias pessoas negras.

Além desses casos cruéis, a condição de pessoas negras como o Outro do Outro, se apresenta nas relações dentro das relações de classe, de gênero, no espaço escolar. Na primeira série, ainda na capital com minha família original, na festa junina daquele ano, fui escolhida pela professora para ser a noiva da quadrilha. Meus pais não tinham dinheiro para o vestido, eu não tinha sapato e nem interesse, pois, não gostava de usar vestidos, mas, meus cabelos longos e lisos e minha pele mais clara, lida como branca, numa capital que tinha uma população de 70% de pessoas negras, segundo IBGE, (2010), foram meus passaportes para chegar ao lugar mais desejado pelas meninas da escola.

Entre muitos outros aspectos, o autoódio da minha madrinha, mulher negra, com traços negróides odiava o próprio nariz e os lábios que ela chamava a todo momento de “beijos”. Esse auto ódio levou a fazer rituais cotidianos de apertar meu nariz pela manhã bem cedo, pois dizia que ele era “bolotinha”, mas, que fazendo isso, todo dia pela manhã, ele iria afinar, e aparecia uma mágoa com a minha avó, sua mãe, se o tivesse feito o mesmo com nela, ela não teria “aquele nariz de chaboca²⁵”. Era comum ouvi-la autodepreciar-se. A forma como

²² Preta: O termo preto era utilizado na primeira metade do século XIX para designar os africanos. O termo Preto, atualmente, refere-se aos nativos da África subsaariana com pele de cor escura e seus descendentes nascidos na América.

²³ O formato de seu cabelo crespo, por ele pentear para baixo foi utilizado para relacionar com o Cuscuz comida típica, maranhense, feito de massa de arroz, que no interior do estado é feita no formato, aproximado, de um cone de base reta de cabeça para baixo, mas, sem ponta.

²⁴ Racismo Recreativo é um dos livros da Coleção Feminismo Plural de autoria de Adilson Moreira. Este autor deu uma entrevista na Revista Carta Capital sobre seu livro e o conceito. Ver em:

<https://www.cartacapital.com.br/justica/adilson-moreira-o-humor-racista-e-um-tipo-de-discurso-de-odio/>

²⁵ “Chaboca” era a expressão usada por minha madrinha, comumente utilizada para designar narizes muito grandes, mais especificamente nas pessoas com traços negróides.

ela se retratava, foi uma das lembranças que tive de imediato quando li pela primeira vez o livro **Tornar-se Negro** de Neusa Santos.²⁶

Os relatos dessas experiências, que me atravessaram, podem ser lidos como fragmentos de um retrato histórico de como o racismo estrutural atravessa todos os âmbitos da vida, escola, bairro, as subjetividades... Como isso afeta tanto no preterimento da representatividade das pessoas negras, quanto sua autoestima fundada em padrões estéticos eurocêntricos e principalmente como pessoas negras (pretas e pardas segundo o IBGE), em especial as pretas, são submetidas a situações sociais de inferioridade, perseguidas e desumanizadas por suas características físicas e como essas representações impactam nas subjetividades diversas.

Essas experiências, também demarcam como o corpo não se separa do sujeito. A pessoa negra é um corpo negro e o corpo negro, ainda que se anuncie como individual, é coletivo. (GOMES, 2017). Principalmente, num país, como o Brasil, que se fundou sob o pilar da escravidão, que se pautou pelo extermínio da população negra brasileira, que vivenciou uma história coletiva de abusos, exploração e opressão específicas, e essas consequências se mantem até hoje. Por isso, que numa sociedade racializada, todos somos sujeitos históricos e corpóreos no mundo (GOMES, 2017) e essa relação com o mundo e do mundo com nossos corpos se dá dentro de uma relação de opressão ou de privilégio.

Todas essas vivências me levam a questionar qual o lugar que os corpos negros ocupam atualmente, e em especialmente, nos espaços escolares. Será que as ações afirmativas têm contribuído para que, no âmbito da escola, essas relações venham se modificando? O que será que dizem os profissionais do Colégio Pedro II sobre essas relações sociais e raciais no âmbito desse Colégio?

Essas questões vão se construindo, não de uma vez, mas, no processo de rememoração da minha *vidaformação*. Por isso, para compreender os caminhos da minha pesquisa, e os diversos momentos se faz necessário.

Os caminhos para além do trabalho e militância foram atravessados duas vezes pela maternidade. Quando trabalhava como supervisora de telemarketing, e com uma filha com dois anos e meio de idade, na creche integral da UFF, na qual ela ingressou por seu pai ser servidor, foi quando entrei na universidade, e assim, pude manter estudando e militando como

²⁶ “Tornar-se negro” é a pesquisa de mestrado da Psicanalista e Psiquiatra negra Neusa Santos Souza, militante dos movimentos negros brasileiro, materializada em um livro. Disponível em: https://www.academia.edu/10199098/Tornar_se_Negro_Neusa_Santos_Souza.

parte da coordenação do Diretório Acadêmico Anísio Teixeira, entidade de representação estudantil da graduação da Faculdade Educação da UFF- FEUFF.

Na condição de mulher, mãe e trabalhadora, foi a ação afirmativa, bônus *de escola pública*²⁷ que a UFF tinha como política de acesso, combinado com a permanência de 10h da minha filha na Creche UFF²⁸ que consegui, acessar e permanecer como estudante e concluir a graduação.

No entanto, a maternidade também foi elemento de militância neste espaço. A atuação como membro dirigente do DAAT proporcionou participações em debates sobre a universidade, como: democratização, acesso e permanência, além dos debates e militâncias em torno da expansão do projeto da Creche UFF. Neste quesito, como estudante da UFF e mãe de aluna da creche lutávamos por investimento, expansão e até mesmo pelo direito de estarmos nos *espaçostempos* universitários com as nossas crias. Pois, era vedada o acesso de crianças ao refeitório da universidade, que gerou lutas de nossa parte, mães que precisavam estar com suas crias no horário noturno das aulas, fato que gerava tensão também com algumas/uns professoras/es.²⁹

Na Creche UFF, o debate do acesso era outra questão, já que embora o sistema de acesso às vagas fosse proporcionalmente dividido entre as categorias de servidores técnicos, estudantes e docentes da Universidade Federal Fluminense, a lista de filhos/as de estudantes era proporcionalmente muito maior e aumentava a cada ano. Discutíamos o quanto a expansão através do REUNI, poderia ter aumentado o ingresso de estudantes, mulheres³⁰, jovens e mães que buscavam vagas para filhos/as.

O percentual de vagas para a prole dos/das estudantes iam sendo acrescidos pelo fato de existir poucos/as servidores/as e docentes em idade produtiva, no que tange a maternidade/paternidade. As vagas, portanto, que sobravam das categorias de servidores/as

²⁷ Na Universidade Federal Fluminense já havia a reserva de vagas para estudantes oriundos da pública A UFF foi uma das primeiras instituições de ensino superior a adotar um programa de ação afirmativa em seu processo seletivo. A partir do Vestibular 2008, antes da aprovação da Lei das Cotas em 2012, os estudantes de escolas municipais e estaduais tinham direito a um bônus de 20% na pontuação final do vestibular.

²⁸ Creche UFF foi construída como um Programa de Extensão que se tornou Departamento de Educação Infantil do Colégio Universitário Geraldo Reis em 2007. Sua política acadêmica se articulou ensino, pesquisa e extensão, diariamente eram recebidas aproximadamente 60 crianças, entre um ano e meio e seis anos de idade, filhos e filhas de alunos, professores e funcionários da universidade e funcionando diariamente de seg. a sex. de 8:00 às 18:00 horas, sendo ao mesmo tempo um espaço dedicado a pesquisas sobre os temas da infância e da Educação Infantil e também como espaço de trabalho com a formação inicial e continuada de estudantes e profissionais que buscavam atuar trabalhando na Educação Infantil.

²⁹ Somente em 2018, o Movimento de Mulheres da UFF conseguiu derrubar essa medida de proibição de acesso de crianças ao bandeirão da UFF. <https://oglobo.globo.com/rio/bairros/o-movimento-mulheres-da-uff-derrubou-uma-resolucao-antiga-da-universidade-22839487>

³⁰ De acordo com o Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) e o Censo da Educação Superior 2006, a presença feminina no ambiente acadêmico chegava a 56,4%, em 2018, segundo novo Censo do INEP, mulheres já eram 71,3% em cursos de graduação de licenciatura.

migravam para a fila de filhas/as de estudantes, porém, pela grande demanda e carência de vagas de educação infantil nas redes municipais, muitas crianças ainda ficavam de fora.

Nesse processo, envolvemos estudantes de diferentes cursos e lutamos por uma pauta também de expansão da Creche UFF não somente como direito da criança, mas, como política de permanência para as mulheres mães que entravam na universidade. Com a *Lei nº 12.677*, de 2012 que equiparou as escolas básicas federais aos Institutos Federais de Educação – IFs, a Creche UFF, tornou-se parte da Educação Infantil do COLUNI, Colégio Universitário Geraldo Reis, que funciona no prédio do CIEP ao lado da universidade e que nasceu de um convênio da UFF, em 2006, com o Governo do Estado do Rio de Janeiro.

Neste processo, a Creche UFF tal qual a escola deixou de existir como lista de espera, separadas por categorias (servidores e estudantes) para acesso a partir do sorteio, onde toda a comunidade, interna e externa à UFF, pudesse participar das disputas das vagas. Democratização, acesso e permanência, além dos debates da expansão do projeto da Creche UFF, pela qual, como estudante da UFF e mãe de aluna da creche lutávamos por investimento, expansão e até mesmo pelo direito de estarmos nos *espaçostempos* universitários com as nossas crias. Uma das questões que nos organizamos, enquanto estudantes e mães, foi pelo direito ao acesso ao bandeirão da universidade, no campus Gragoatá, pois, era proibida o acesso de crianças a este espaço.

No espaço do COLUNI vivenciei uma experiência como bolsista de 2009 ao início de 2012 em um projeto de extensão chamado Corpo e Movimento. A vivência neste espaço e no projeto de extensão me possibilitou novas reflexões sobre os colégios de aplicação, a escola integral e o currículo das escolas federais. Pude conhecer de perto escolas públicas que proporcionam um currículo muito mais amplo do que os oferecidos nas redes municipais e estaduais da mesma etapa de ensino, um currículo que englobava educação musical, línguas, setores de assistência estudantil, além da educação integral até o ensino médio.

Após esta experiência, ao trabalhar por dois anos na rede municipal de Niterói, o COLUNI e depois atuar no Colégio Pedro II, combinado com um olhar crítico construído a partir de anos de militância política, foi difícil não comparar as realidades destas escolas, que apesar de todas serem públicas serem bastante diferente em vários aspectos. Não foram somente as comparações de infraestrutura, forma de organização curricular, o perfil racial das/dos estudantes saltava aos olhos quando comparei uma escola municipal localizada num bairro da zona norte de Niterói e a escola da zona sul do Rio de Janeiro.

Deste modo, comecei a ponderar sobre os debates das universidades públicas e compará-las com as *escolas* básicas. Relembrei os primeiros contatos com os colégios de

aplicação, ligados às universidades federais. Em São Luís, existia somente um ligado à Universidade Federal do Maranhão e em Belém do Pará, onde também morei, ligado à Universidade Federal do Pará. Resgatei lembranças e na fase escolar um ou outro vizinho do bairro que morava estudou lá, mas, sequer sabíamos a forma de acesso, a importância, foi somente após iniciar o período de militância e construção de grêmios que fiquei atenta à realidade e contradições dessa realidade que eu estava inserida. Essas reflexões trouxeram para mim questões: Quem entra nestas escolas? Como acessa? Quem permanece nestes espaços escolares? São necessárias ações afirmativas de acesso e permanência educação básica? Questões da realidade que provocam o estranhamento da pesquisadora

Da pesquisa era preciso tirar uma nova pesquisa...

Da leitura era preciso tirar outra sabedoria. Era preciso autorizar o texto da própria vida, assim como era preciso ajudar a construir a história dos seus. E que era preciso, ir decifrando nos vestígios do tempo os sentidos de tudo que ficará para trás.

E perceber que por baixo da assinatura do próprio punho, outras letras e marcas havia. A vida era um tempo misturado do antes-agora-depois e do depois-ainda.

A vida era mistura de todos e de tudo. Dos que foram, dos que estavam sendo e dos que viriam a ser.
Conceição Evaristo

Ao ler o romance de Conceição Evaristo, Ponciá Vicêncio³¹ do qual tirei o fragmento acima me debrucei sobre as memórias da minha vida. Da mesma forma que Ponciá traça seu caminho, fui delineando minhas lembranças, e identificando as marcas que adquiri ao longo do percurso. Os lutos e as lutas que enfrentei, da infância à fase adulta marcaram, de alguma forma, minha identidade.

Assim como fez Ponciá em sua viagem de volta para casa onde cresceu, entre as lembranças do passado e a experiência do presente, repensando as experiências coletivas e individuais fui tecendo uma história própria. *Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens de hoje, as experiências do passado* (BOSI, 1995, p.55). Num movimento, autocrítico, de reconstrução de minha história fui pensando e repensando os caminhos que percorri. Assim como Ponciá, reconstruí as histórias de meu pai,

³¹ Ponciá Vicêncio, romance da escritora e poeta Conceição Evaristo de 2003, e narra a vida de Ponciá desde a sua infância até a vida adulta. A obra é um verdadeiro exercício de retorno e reconhecimento do passado como forma de resgatar a memória individual e coletiva

mãe e irmãos, as alegrias e os sofrimentos que vivemos juntos. Refleti muito sobre os desafios e as possibilidades daqueles/as que vieram antes de mim e daqueles/as com os/as quais vivenciei o mesmo tempo histórico, apesar das diferenças etárias e geracionais. Assim como Ponciá e sua família, fisicamente, também nos dispersamos pelo mundo e nos perdemos.

Mas, como *caminho se faz caminhando*, ao andar por minhas memórias, através da escrita deste memorial, fui percebendo que as lacunas do que parecia esquecido iam sendo preenchidas, reeditadas e nesse movimento me permiti o vai e vem do ato caminhar ao narrar minha experiência de vida. Ao revisitar os *espaçostempos* vividos percebi que todos esses lugares foram atravessados por diversos sujeitos com suas contradições. Aprendia a passos lentos que os grupos sociais nos quais estive inserida - família, escola, trabalho, religião, entre outros – contribuíram e se faziam presente, indispensavelmente, na construção da mulher que vou me tornando.

E que mulher é essa? Cheia de inseguranças para escrever a própria história, enfrentando as dores, construindo uma forma própria de organização do pensamento, compreendendo as lembranças através do questionamento da própria memória, já que não há outros/as com quem possa compartilhar e, até mesmo, ter certeza se os eventos de que se lembra aconteceram. Questionei minhas memórias e sua relevância como parte da construção da minha pesquisa, do meu fazer docente, do meu fazer profissional. Precisei enfrentar muitos bloqueios com a palavra escrita e me excedi de autocríticas. Considerava que minhas dificuldades ocorriam por dois movimentos: talvez por um lado o fato de ser extremamente oralizada, fala de Jacque³², e por outro, como filha da classe trabalhadora, não acostumada a ter o poder da caneta nas mãos, por isso, fugia dela, mas, um outro fator me fez pensar sobre isso, em minhas memórias de escola, somente no último ano do Ensino Fundamental I, a produção escrita esteve presente de forma mais latente.

O primeiro contato que tive com um computador foi aos 17 anos. Era comum naquela época, fazer um curso de informática para aprender a utilizá-lo, fiz um curso rápido para poder dominar os principais conceitos com o objetivo de ocupar uma vaga como secretária em Belém do Pará. O curso não contribuiu para o cargo de secretária, mas me ajudou a conseguir um emprego no setor de telemarketing, assim que retornei ao Rio de Janeiro. Nas relações estabelecidas no trabalho como secretária e no setor de telemarketing os artefatos utilizados eram somente a caneta e o computador.

³² Jacque era o apelido de Jacqueline Morais (*in memoriam*), forma carinhosa com a qual era chamada por suas/seus orientandas/os, colegas e amigas/os.

Desse modo, se tornou necessário tomar a palavra para mim e ao me identificar com Ponciá, combinado com os encorajamentos surgido a partir das leituras das obras de Conceição Evaristo (2003, 2017) e do livro *O que é lugar de Fala?* de Djamila Ribeiro (2017), fui encontrando na escrita do memorial de formação olhares diversos sobre a minha história e a realidade social que vivenciei.

Aqui, o conceito *Lugar de fala*³³ é compreendido aqui como o lugar a partir da posição em que me encontro, considerando minha história de vida material e subjetiva, atravessada pelas questões de gênero, raça e classe social da qual me origino e pertença. Pondero, contudo, que tais categorias que me constituem são importantes, mas, não deterministas das minhas perspectivas de análise sobre o mundo, tanto para pensar, quanto para agir nele. Ou seja, o lugar social de onde falo não, necessariamente, determina uma consciência discursiva sobre este lugar. (RIBEIRO, 2017). O que nos faz sujeito coletivo é o fato de compartilharmos experiências comuns, experiências atravessadas por uma matriz de dominação que busca impedir que grupos existam em determinados espaços de poder.

Ao narrar nossas experiências individuais, trazemos com elas as condições sociais que nos permitem ou não aos grupos ter acesso aos direitos de cidadania. Em outras palavras, estudar minha história pode ajudar a compreender a história das mulheres negras, indígenas, das crianças pobres etc., condições comuns por mim vivenciadas.

Assim, entendo que não estamos falando apenas da experiência individual, mas, de localização e poder dentro das estruturas do sistema societário no qual vivemos, onde temos que nos legitimar enquanto sujeito que fala e registra o que fala. (RIBEIRO, 2017). Nosso ponto de partida é a compreensão de que vivemos em uma sociedade patriarcal, racista e classista que o discurso legitimado é o da classe social abastada, do gênero masculino e heterossexual, e, contexto no qual, todas as outras vozes são tratadas como o *Outro*. Em outras palavras, Ribeiro (2017), assim como outras autoras, tais como Collins (2019) Spivak (2010), que tem nos ajudado a pensar sobre o direito de fala dos *subalternos*, quem fala o faz de um lugar social, determinado nas relações de poder, dentro da estrutura social que se configura basicamente nas relações que se cruzam como o gênero, a raça e a classe.

³³ Lugar de fala é um termo que não tem uma origem precisa e que aparece nos debates feministas nos EUA na década de 1980. No Brasil, a discussão se ampliou com o debate promovido pela filósofa brasileira Djamila Ribeiro no livro *O que é Lugar de Fala*, escrito em 2017. Diversos desses pontos de vista sobre o conceito pode ser encontrado também na matéria do Nexo Jornal de 15 de janeiro de 2017, cujos autores se versam sobre a temática. Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br/expresso/2017/01/15/O-que-%C3%A9-%E2%80%98lugar-de-fala%E2%80%99-e-como-ele-%C3%A9-aplicado-no-debate-p%C3%BAblico>>. Acesso em: 28 maio de 2019.

Essa compreensão foi imprescindível para que eu ultrapassasse as barreiras do registro das palavras e da invalidação da minha própria história, ao entendê-la como uma história individual dentro de uma história coletiva. Talvez, por isso, o romance Ponciá tenha me atravessado tão profundamente, em especial, quando Ponciá afirma *perceber que por baixo da assinatura do próprio punho, outras letras e marcas havia*. (EVARISTO, 2003, p. 127).

A dor da escrita do memorial provocou a rememoração de uma outra experiência com o livro “Ponciá Vicêncio”, ocorrida após um evento em homenagem a Abdias Nascimento, no Colégio Pedro II, no qual Conceição Evaristo era convidada e eu estava responsável por seu deslocamento. Na sessão de autógrafos e após chegar ao seu apartamento durante uma longa conversa no táxi, Conceição autografa uma edição pocket de Ponciá com a seguinte dedicatória: *Martinha, palavra de mulher tem axé, diga a sua*. A insegurança do “eu não consigo” começou a ser confrontada com o conselho de Conceição, ecoando em meus pensamentos e provocado pela pergunta título da obra da autora indiana Gayatri Spivak *Pode o subalterno falar?* Questão evocada e problematizada pelas escritoras negras feministas. Reconhecer o lugar de subalterna numa sociedade machista, racista, heteronormativa e branca vem fortalecendo em mim o desejo e a necessidade de tomar a palavra por escrito, mas, nem sempre conseguindo êxito.

A dedicatória de Conceição Evaristo tem me ajudado a buscar cada vez mais leituras que apontem a importância de dizer a *nossa palavra*. E é também nesse momento que entender a importância dessa palavra se encontra com o desafio de enfrentar as próprias memórias. Por mais doloridas que pudessem ser, era necessário escrever, pois, também nas minhas dores poderia haver o registro das dores da minha gente, tendo em vista que *nossa identidade se constrói de forma coletiva, por mais que se anuncie como individual*. (GOMES, 2017, p.94).

Por isso, dizer a mulher que sou e vou me tornando, quem são aqueles que fazem parte da minha trajetória, falar dos que me constituem tanto objetiva, quanto subjetivamente é importante. Tanto para ampliar minha compreensão sobre essa trajetória, quanto para que as pessoas que acessarem essa pesquisa possam entender o compromisso social que emerge das escolhas do porquê, para quem e para quê pesquisa.

A produção de memorial, enquanto experiência acadêmica, esteve presente tanto no trabalho de conclusão de curso da Pedagogia da Universidade Federal Fluminense - UFF em 2014, quanto na especialização de Ensino de História da África do programa de pós-graduação do Colégio Pedro II, em 2018. Os memoriais anteriores acabavam por se tornar estritamente descritivos, pois, serviam para uma apresentação das experiências pessoais e

profissionais que tive, de forma direta e objetiva, não serviam como ferramenta metodológica para pensar e repensar minha formação e prática profissional.

Nesta nova experiência foi preciso uma imersão na minha trajetória, nas experiências vividas, nos percursos feitos o que me permitiu compreender a minha formação como sujeito e profissional ao me descobrir, através da narrativa, como um ser coletivo. Pois, foi com todas as dificuldades de organização e preenchimento das lacunas da memória, me permitiu sentir que as escolhas sobre o que e como pesquisar são frutos das experiências vividas nos lugares sociais, dos quais fiz e faço parte e de como os vivenciei ao longo da vida.

Antes de compreender conceitualmente o memorial no campo das narrativas, como perspectiva de compreensão sobre o “ser” e o “vir a ser” docente, ele se apresentou como uma demanda oriunda da primeira etapa da pesquisa no mestrado da Faculdade de Formação de Professores – FFP na Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, em São Gonçalo que iniciei no primeiro semestre de 2019. Num movimento de tensão da novidade de cursar um mestrado acadêmico e a perda precoce da minha orientadora em 2019, que acarretou outros movimentos de insegurança no meu caminhar e redescoberta da escrita.

Foi com a orientação da professora Doutora Jacqueline Morais que “descobri” o campo das narrativas como ferramenta de reflexão sobre minha prática pedagógica, sobre a trajetória do profissional docente e como metodologia de pesquisa. Em nossas orientações compartilhamos as dúvidas e os possíveis caminhos dessa escrita.

Com ela compreendi que quem narra deixa as marcas na história que conta, pois,

os memoriais de formação possibilitam a recuperação dos acontecimentos de uma vida e seu registro, não somente pela memória, falha não poucas vezes, mas pelo escrito. Assim, é possível a leitura diacrônica do vivido e sua resignificação, feito não somente por quem viveu e registrou o acontecido, mas também por quem a lerá (...) (MORAIS 2008, p. 67).

Através das sugestões de leituras, tendo Walter Benjamin e o texto “O narrador” como principal referência, Jacqueline, começou a me convencer que era preciso ouvir os *silenciados*, que para Benjamin eram os vencidos, negros, indígenas, mulheres, para Morais, eram as/os docentes e, no contexto desta pesquisa, era preciso ouvir também as vozes da pesquisadora.

Apesar de ter a graduação em Pedagogia, quando inicio o mestrado eu ainda não estava no espaço escolar como docente, pois, somente em meados de maio que comecei a trabalhar como docente na rede municipal de Maricá. Escrever um memorial, narrar minha trajetória, parecia, naquele momento fora de propósito, pois o que me trazia ao Mestrado não

era uma pesquisa sobre o *fazer docente*, era uma temática do campo das Políticas da Educação e não da área de Formação³⁴. Problematizando tal sentimento, posteriormente, percebo que essa insegurança vinha de minha condição de profissional da educação da rede pública, porém não-docente, ocupando um lugar de menos prestígio dentro da escola. Minha resistência de contar minha história atrelava-se, assim, a própria divisão social de papéis dentro da escola e dentro da sociedade.

No entanto, muitas vezes Jacque, reforçava que era preciso contar as memórias, histórias e saberes produzidos no cotidiano escolar não somente dos professores e professoras, mas, também dos estudantes e dos diferentes profissionais da educação que compõem a comunidade escolar. Foi numa destas conversas de orientação que assimilei que a proposta de pesquisa que eu queria trazer, mesmo que não se articulasse, diretamente, à prática docente também se inseria no campo de formação.

A questão da docência reaparece no dilema de tomar como tema de pesquisa o processo que se iniciava com a turma de alfabetização bilingue de crianças guaranis. No meio desse caminho, ainda na escrita do memorial, Jacqueline nos deixou fisicamente³⁵. Após o trauma resultante de sua perda, a orientação foi assumida pela Prof. Dra. Mairce Araújo, companheira de grupo de pesquisa e de batalhas pela escola pública. Foram momentos de muitas confusões, me senti um tanto suspensa, tendo em vista que Jacque já havia trilhado os caminhos do Colégio Pedro II, como professora substituta e me sinalizava que vinha pensando esse espaço do momento do Sorteio, inclusive tendo rascunhos destes que não consegui ter acesso após sua partida.

Seguindo a escrita memorialística procurei narrar as trajetórias de minha formação *intelectual humana* combinando com a historicidade dos tempos e espaços onde essas experiências se deram. Nessa trajetória ressignifiquei espaços físicos, políticos, econômicos e históricos nos quais me construí e me construo, pois, fui entendendo com as pesquisas do campo narrativo que não é possível apartar o sujeito da sua pesquisa, tendo em vista que este está atravessado em suas escolhas e pelas experiências de vida, e pelos atravessamentos que se dão durante a pesquisa. Neste sentido é que a...

A narrativa provoca mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros. Tomando-se distância do momento de sua produção, é possível, ao “ouvir” a si mesmo ou ao “ler” seu escrito, que o produtor da narrativa seja capaz

³⁴ O Programa de Mestrado Processos Formativos e Desigualdades Sociais é formado por duas linhas de estudos: Formação, História, Memória e Práticas Educativas e Políticas Direitos e Desigualdades.

³⁵ No dia 12 de outubro de 2019 a professora Jacqueline Moraes veio a falecer, após um processo rápido de adoecimento.

de, inclusive, de ir teorizando a própria experiência. Este pode ser um processo profundamente emancipatório em que o sujeito aprende a produzir sua própria formação, autodeterminando sua trajetória. (CUNHA, 1997, p.188).

Foi através da escrita narrativa que o ato de rememorar, exercitado nessas escritas, me levou a duvidar das memórias. Em um movimento de vai-e-vem, escolhi caminhos, reafirmei passos e recuperei lembranças que não buscava, elas estavam ali, *desimportantes*. Narrar minha história e sentir como essa narrativa provocou lembranças, despertou memórias individuais e coletivas, revelou-se para mim, dentre outros sentidos, o papel político da memória, sobre o qual eu não havia me debruçado para refletir.

As leituras que fiz e as histórias dos meus pares compartilhadas no mestrado abriram um leque de reflexões sobre como a história das sociedades também são construídas a partir das memórias, que privilegiam uns grupos sociais sobre outros, construindo um imaginário coletivo, que determina a certos grupos sociais lugares de direito e poder, enquanto para outros, reserva lugares de exclusão (LE GOFF, 1992). Com tais reflexões fui percebendo como as minhas inseguranças no ato de escrever me inscrevia na disputa de poder do saber.

Desde que iniciamos nossa socialização na instituição escolar, aprendemos com a “história oficial”, o *descobrimento das Américas, o negro selvagem, o indígena passivo* etc. Nas datas comemorativas saudamos os *heróis nacionais*³⁶ que foram responsáveis por extermínios de grupos inteiros: indígenas, negros, camponeses, mulheres etc. Enquanto isso, os *heróis* assassinados não têm sua memória/história contada nos anais da historiografia oficial. Por isso é na disputa das memórias que os *subalternos* resistem e contam suas histórias, e nelas podem retomar e reparar a dignidade de um povo, quebrada e contada a partir do ponto de vista dos colonizadores que constroem uma história única, que demarcam uma história de miséria, fome e derrotas criando uma verdade única como denuncia Chimamanda Ngozi Adichie, em seu livro *O perigo de uma história única*.

No entanto, com a produção teórica dos movimentos decoloniais, iniciados na década de 1980, começam a se tornar mais evidente os questionamentos às narrativas hegemônicas, ocidental, moderna, ao passo que as/os *subalternas/os, as/os vencidas/os*, ganham o protagonismo de sujeitos da experiência histórica apontando uma perspectiva diferente de olhar a própria história.

³⁶ A exemplo de Duque de Caxias, militar, patrono do exército brasileiro, que possui vários bustos, praças e cidades em sua homenagem e que historicamente foi descrito como *o grande pacificador*. No entanto, a partir das revisões historiográficas já despertam para a leitura de que este se trata de um genocida do seu tempo pelos massacres na Revolta da Balaiada no Maranhão e na Guerra do Paraguai. Apesar disso, recentemente o atual presidente do Brasil, reivindicou novamente o militar como grande exemplo de *herói* brasileiro.

No Brasil, este movimento tensionou os historiadores/as e os movimentou a partir da historiografia da escravidão negra. A historiadora Suely Robles Reis de Queiroz em *Escravidão negra em debate* rememora o dissenso teórico sobre a característica do sistema escravista brasileiro a partir das ideias de Gilberto Freyre em *Casa Grande e Senzala* de 1930, obra que se tornou referência para justificar o mito da democracia racial. Ela aponta que apesar de essa obra romper com o racismo científico, a ideia predominante tinha um viés conservador, já que apesar de apontar que o sistema escravista era tido como “como violento e cruel”, advogava para o sistema escravista brasileiro como mais “brando, benevolente,” (QUEIROZ, 1998, p. 103).

O movimento decolonial da história nos permite problematizar não somente as diversas visões da historiografia, mas ter acesso a produções que foram silenciadas por serem subalternizadas do ponto de vista da raça e do gênero. O primeiro romance abolicionista escrito por uma mulher no Brasil, o livro “Úrsula” de autoria de Maria Firmina dos Reis é datado de 1858 e, diferente de Freyre, a escritora apresenta a pessoa escravizada em sua condição humana de consciência e resistência, em um tempo que estas pessoas, trazidas de África, eram tratadas como mercadorias e por Reis é possível falar sem mascarar agressões da escravidão.

A omissão da história dos grupos subalternizados no currículo escolar é o que justifica, por exemplo, o meu não reconhecimento da identidade do único busto feminino, o de Maria Firmina dos Reis, dentre os 18 bustos masculinos, instalados na Praça Deodoro, no centro da Cidade de São Luís. Embora estudasse, durante toda a adolescência numa escola próxima a referida praça, não me recordo de ter estudado sobre ela na escola, nem comentado nas rodas de militância negra, que se reunia naquele local. Foi somente em 2018 por ocasião do livro *Úrsula* ter sido livro paradidático escolhido em uma das unidades do Colégio Pedro II e os trabalhos realizados terem sido divulgados em redes sociais pude conhecer sua personalidade, e saber que o busto que tinha no Centro da cidade de São Luís era uma releitura de Maria Firmina, como mulher branca.

Assim, a perda da memória daqueles a quem chamo de *minha gente*, não ocorreu por acaso, mas, como um projeto político de poder e hegemonia. A minha história individual e singular é também um exemplo de que a construção da memória é um fenômeno coletivo e social e como um fenômeno, é construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações, mudanças constantes, como nos ensina Halbwachs (2004).

Assim, a partir do retorno à história da minha família posso perceber que como a história de cada um/uma de nós está inserida numa sociedade de classes, que tem uma história

oficial contada por setores sociais dominantes que detiveram e se mantêm no poder. Desta forma, percebi que não era possível falar de mim, sem localizar minha mãe, meu pai, minhas irmãs e meus irmão nessa trajetória, que foi constituindo a mulher que sou hoje. E como mulher, os caminhos me tornaram mãe, me ressignificaram enquanto filha, irmã, amiga e companheira. No movimento de pesquisar e pesquisar-me é que encontro as memórias/histórias que me ajudam a compreender melhor as realidades nas quais estou inserida e minhas práticas éticas, estéticas e políticas, sejam elas nos corredores do Colégio Pedro II, na sala de aula com os Mbya-Guarani e/ou nos espaços de militância sindical e movimentos sociais.

Mas, apesar do longo processo de sofrimentos individuais para escrever, sem dúvida essa escrita é coletiva, não somente pelas mãos daquelas e daqueles que vieram antes de mim, mas, também pelas parcerias com os/as contemporâneos/as no grupo de pesquisa, com minhas orientadoras, nas conversas, nas leituras e nas trocas que aconteceram a partir da *orientação coletiva*³⁷. Os memoriais que li, analisei e fiz sugestões me ajudaram no processo de construção da escrita do meu memorial e foram além, fizeram emergir dores e delícias no caminhar para o encontro de minha forma própria de escrita. Também me fez perceber que estamos sempre em (trans) formação, como profissional, como gente.

A construção deste memorial foi muito difícil. Visitei e revisitei lugares, sentimentos e experiências, me permiti um ir e vir na memória como quem viaja no tempo. Foi um processo muito sofrido. Escrevi e o reescrevi tantas vezes que não saberia dizer qual foi o primeiro atalho deste caminho, nem a dor mais doída: a de reconhecer minha história como *desimportante*, fora de uma coletividade, ou sentir doer as feridas causadas pelas pedras deste caminho, ou as dúvidas de não estar sendo autêntica, ou não estar sendo fiel com as minhas memórias. Muitos questionamentos me perturbavam e continuam a perturbar. Bosi (2013) me ajuda a entender tais sentimentos quando

A memória não é sonho, é trabalho. Se assim é, deve-se duvidar da existência do passado, “tal como foi” e que se daria no inconsciente de cada sujeito. A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão agora à nossa disposição no conjunto das representações que povoam nossa consciência atual. (1995, p. 55).

³⁷ Orientação Coletiva é o processo de leitura e análise crítica, realizado, periodicamente, pelos integrantes do Grupo de Pesquisa Alfabetização, Memória, Formação de Professoras e Relações étnicorraciais (ALMEFRE) dos textos produzidos pelos/as integrantes do grupo, em que todos/as discutem os textos de todos/as, buscando identificar as omissões, as lacunas, as contradições, as descobertas, contribuindo com o desenvolvimento da produção de cada um/a.

Ainda que tenha ficado atenta para que a escrita memorialística não se tornasse um movimento terapêutico, é impossível deixar de sentir-me atravessada emocionalmente pelas lembranças e assim compreendi que no movimento de *reconstrução histórica* de mim, fosse natural mexer com as emoções, sentimentos, perdas e alegrias. (CUNHA, 1997). Assim, fui *decifrando nos vestígios do tempo* o que ficou para trás. Ao mexer nesses vestígios, movimentei sentimentos positivos e negativos de forma tão profunda que considero ter construído outros olhares para o meu ser e estar no mundo e fui encontrando rosas nos caminhos entre muitas pedras e espinhos, percebendo que, muitas vezes, o fato de não conseguir perceber o cheiro das flores, não significa uma ausência do perfume.

1 MEMÓRIA E RESISTÊNCIA: A LUTA POR EDUCAÇÃO DO E PARA O POVO NEGRO

Como sinalizei anteriormente, a minha militância se iniciou na adolescência na capital do Maranhão em São Luiz. Foi no movimento secundarista, mas, precisamente no Movimento Vanguarda Estudantil³⁸ que pela primeira vez experienciei as lutas pela educação pública. Este movimento, que era composto por pessoas vinculadas ao PT e ao PSTU, além de pessoas do Movimento Hip-Hop Quilombo Urbano, nos reuníamos na praça principal da cidade, sempre as 18h para pensar as táticas de construção de Grêmios Estudantis das escolas que frequentávamos, para discutir as políticas econômicas gerais do Estado e do país e seus atravessamentos na educação, bem como as questões específicas de cada escola que frequentávamos.

O Movimento Hip Hop Quilombo Urbano dava a tônica do debate racial a todo o momento, tendo em vista que atuavam em várias frentes de educação popular no município. No processo de escrita, me deparando com as memórias da graduação, pude perceber como as questões raciais não se constituíam como uma problemática a ser contemplada pelas diferentes disciplinas do curso, o que aponta para um currículo tendencialmente, eurocêntrico, branco, mais identificado com um viés colonizador. Apesar da existência da disciplina “Educação e Relações Étnico-raciais”, obrigatória no Currículo da Pedagogia da UFF desde o ano de 2010, em outras disciplinas tais como Educação Infantil, Psicologia da Educação, Sociologia da Educação, dentre outras, raramente nos debates se faziam recortes raciais, quando acontecia era um tensionamento provocado por alguma/algum aluna/o.

No entanto, a Lei 10.639/03 contribuiu para tensionar os debates na universidade. Barros, (2016) em seu artigo “Um balanço sobre a produção da história da educação dos negros no Brasil”, discute o crescimento das pesquisas que se debruçam sobre a educação da população negra brasileira, no campo da História da Educação. Afirma que várias gerações de pedagogas e pedagogos se formaram sem problematizar a ausência de debate sobre corpo negro na escola.

A autora cita a obra “História da Educação e da pedagogia - Geral e Brasil”, de Maria Lucia Arruda Aranha (2006), bibliografia recorrente nas disciplinas de História da Educação, nos cursos de Pedagogia, como exemplo. O que se observa é que havia uma tendência a

³⁸ Vanguarda Estudantil era um movimento de Estudantes secundaristas que reunia estudantes de todas as correntes políticas partidárias de esquerda do PT e do PSTU na capital maranhense.

trazer a história da educação do povo negro pela perspectiva da ausência, ou seja, dando ênfase às limitações, ou mesmo, às proibições de acesso da pessoa negra à escola, apresentadas por meio dos baixos índices de matrículas na escola formal, de legislações proibitivas ao acesso, entre outras.

Tal ausência da pessoa negra como sujeito na história da educação escolar contribuiu para fortalecer um imaginário da pessoa negra como sinônimo de escravizada. No entanto, com o livro de Sales Augusto dos Santos **Educação: Um pensamento contemporâneo**, publicado em 2014 e **A História da Educação dos Negros no Brasil** organizado por Marcus Vinicius Fonseca e Surya Aaronovich Pombo de Barros, publicado em 2016, a História da Educação da população negra ganha nuances diferenciadas.

Enquanto Sales demonstra a luta histórica e heróica da população negra por educação formal, antes mesmo do fim da escravidão, a obra organizada por Fonseca e Barros mapeia as pesquisas sobre as lutas negras por educação em diferentes *espaçostempos* da história educação da educação brasileira.

Barros (2016) assinala também que a tendência dos consensos de invisibilidade do corpo negro na educação e focalizar a história da educação deste povo nas ausências, se deram a partir de vários outros consensos. Um desses consensos, foi a linha teórica do marxismo que ao caracterizar a democracia racial no Brasil é um mito, a transformou em horizonte a ser conquistado. É possível perceber em qualquer roda de conversa sobre o tema, o entendimento de que o único caminho para “combater o preconceito racial era a organização e luta da classe trabalhadora” (GUIMARÃES, *apud* BARROS, 2016, p.55).

Mas, não somente a influência marxista cumpriu esse papel, na historiografia clássica, tradicional, análise das leis educacionais vigentes no período da escravidão, também foi um fator de justificativa para essa invisibilidade, já que estas citavam que interditavam o acesso à escravos, (às vezes negros livres) o acesso à educação formal, “já que negar que havia africanos escravizados letrados era uma das estratégias, deliberada ou ingenuamente utilizadas, para negar sua humanidade (FONSECA; BARROS, 2016, p. 10). Fonseca (2016) sinaliza ainda que nas análises históricas da historiografia brasileira sobre a população negra, as conclusões das/os pesquisadoras/es estavam imbuídas com a ideia:

Negros e escravos foram compreendidos como sinônimos. Isso resultou na construção de concepções que reduziram ambos à condição de objetos, ou seja, indivíduos em situação de absoluto dependência, sem nenhuma capacidade de ação dentro da sociedade escravista. Desta forma, a condição de sujeito foi negada cedendo lugar a narrativas que delimitaram lugares sociais específicos para os membros desse grupo social (p.23).

No entanto, o processo de questionamento dessas abordagens tem sido determinante para ressignificar as representações, inclusive subjetivas, sobre as ações do povo negro para a inserção na sociedade brasileira. (FONSECA, 2016). É possível perceber nas novas leituras da historiografia da escravidão, por exemplo, que a relação quase sinônima dada às categorias, negro-africano-escravo vem sendo superada.

Estas perspectivas de análise sobre a educação das populações negras começaram a se modificar a partir do questionamento da historiografia da escravidão. Desde o livro *Casa Grande e Senzala* de Gilberto Freyre que se inicia um grande movimento de indagação sobre a caracterização da escravidão brasileira representada como um processo ameno, em especial, pelas relações entre senhores e escravas. No entanto, ao amenizar as relações de violências da escravidão brasileira ignora que “o estupro colonial da mulher negra pelo homem branco no passado e a miscigenação daí decorrente criaram as bases para a fundação do mito da cordialidade e democracia racial brasileira” (CARNEIRO, 1995, p. 234).

Exponentes das ciências sociais, como os intelectuais de inspiração marxista como Florestan Fernandes e Fernando Henrique Cardoso questionaram a forma como estava sendo analisada o processo escravista brasileiro e, nesse sentido, as produções acadêmicas que evidenciavam as lutas e as resistências de povos negros escravizados no Brasil, e, em especial, na Bahia, também começaram a contribuir para a mudança historiográfica sobre a escravidão no Brasil. (FONSECA, 2016).

Nesse aspecto, o livro organizado por Fonseca e Barros mais do que “divulgar essa produção e oferecer um panorama amplo das pesquisas sobre a história da educação dos negros no Brasil” (2016, p.14), reforçou a ideia da história entendida como processo e serve de subsídio para os debates que professoras/es e pesquisadoras/es enfrentamos na atualidade.

Nos últimos anos, presenciamos a defesa do discurso da neutralidade educacional e a acusação, por parte de alguns setores, de que as/os docentes atuam como doutrinadoras/es ideológicos.³⁹, combinado com a tentativa constante de desmonte da educação pública e reformas que buscam limitar o acesso às diferentes modalidades de ensino como é o caso da MP 740, Reforma do Ensino Médio⁴⁰ que levou ao mais recente levante estudantil, secundarista, com ocupações de escola no país inteiro.

³⁹ Movimento Escola Sem Partido se configurou como um movimento com perspectiva de. Disponível em: www.politize.com.br/escola-sem-partido-entenda-a-polemica/.

⁴⁰ A MP 740 que deu origem a Lei 13.415/2017, causou revolta nos estudantes do Brasil inteiro levando a um movimento de ocupação de escola no país todo. Ver em www.une.org.br/noticias/estudantes-ocupam-407-escolas-e-universidades-contra-retrocessos-na-educacao/

Considerando uma perspectiva marxista sobre a sociedade capitalista, suas relações de produção e dominação e os processos contraditórios que dela resulta, olhando o caminho que percorremos ao longo do tempo, desde a colonização, na produção do saber, é possível perceber os movimentos de resistência e luta por educação que levou intelectuais negros a tensionarem a historiografia oficial da escravidão. As produções historiográficas sobre a educação da população negra no Brasil permitiram mostrar o que foi historicamente invisibilizado e /ou subalternizado. É neste sentido que se por um lado, a Educação, serve como modos de setores dominantes de manipular, enquadrar sujeitos, reproduzir as ideologias dominantes, por outro, em seu cerne encontra-se a possibilidade de Re-existências e outros modos de construir conhecimento a partir das/os *subalternas/os*.

Neste sentido, concordamos com Gomes (2017), quando afirma que “o movimento negro é educador”. As organizações políticas negras, seus intelectuais, suas pesquisas e ações, tanto no âmbito de luta por legislação, quanto de produções teóricas (BARROS e FONSECA, 2016) exerceram um papel fundamental para transformar reivindicações dos Movimentos Negros em políticas públicas de Estado. (GOMES, 2017). Ao identificarem, revisitarem e produzirem pesquisas com perspectivas outras sobre a educação da população negra no Brasil, tais intelectuais, contribuem para recriar a própria historiografia da educação brasileira, trazendo novos olhares sobre a população negra, bem como os saberes e conhecimentos produzidos pelos Movimentos Negros.

Nestes caminhos, muitos movimentos e intelectuais negros foram importantes, como a Frente Negra Brasileira – FNB⁴¹, que em 1931 tornou-se a mais importante experiência de organização política de pessoas negras no Brasil em defesa da educação.

A partir do Departamento de Instrução a FNB propagava a educação como arma principal de combate ao preconceito, se organizando em torno de projetos, jurídico-social, de saúde, imprensa, propaganda, cultura produzindo seu próprio jornal: “A voz da Raça”. Através deste mecanismo de imprensa, chamava a população negra para seus projetos de educação, convocando os adultos para matricularem seus filhos **nas escolas formais** ou nos projetos da própria FNB, que possuía curso ginásial para todos os públicos, de crianças a adultos, com o intuito de combater o analfabetismo entre a população negra, tendo inclusive curso noturno. (DOMINGUES, 2016).

A FNB foi um símbolo da luta organizada de negros/as pelo direito à educação no pós-abolição, além de ter sido por si só uma experiência de educação dessa população em que as

⁴¹ A FNB nasceu como movimento, mas, em 1936 se tornou partido político mantendo sua sigla e sendo extinto em 1937 quando Getúlio Vargas assinou um decreto em que colocava na ilegalidade todos os partidos políticos.

mulheres negras, professoras da Frente Negra, foram as precursoras na crítica aos preconceitos evidentes nos conteúdos curriculares.

Nesta perspectiva, podemos perceber que as conquistas, em especial a inserção da população negra na escola básica e nas universidades, conquistadas nos governos de Lula/Dilma, como a Lei 12.711/12, conhecida como a Lei de Cotas, são consequências de um passado de lutas e resistências daqueles/as que buscaram incessantemente a inclusão de negras/os na sociedade, pelo direito à cidadania.

A educação desde o pós-abolição se tornou prioritária para os movimentos negros, tendo em vista que o “analfabetismo e a lenta inserção nas escolas oficiais se constituíam um dos principais problemas dessa população para a inserção no mundo do trabalho,” (GOMES, 2017, p.29). O papel da FNB nas lutas no campo educacional foi fundamental ao possibilitar

(...) a inserção condigna de alguns negros na sociedade e ao mesmo tempo, contribuíram para o acúmulo de forças do movimento social que procurou sensibilizar o Estado e a sociedade civil, da importância de construção de ordem étnico-racial mais justa e igualitária no país. [...] sua experiência histórica constitui um capítulo de resistência da população negra ante sua exclusão ou inclusão marginal) no sistema de ensino das primeiras décadas do período republicano. (GUIMARÃES, 2016, p.359).

Mas, se a FNP teve um caráter político, informativo, recreativo e beneficente (GOMES, 2017), um outro importante projeto de trabalho, no campo da educação, voltado para a população negra foi a construção do Teatro Experimental do Negro – TEN, em 1944, quando o intelectual negro e idealizador, Abdias Nascimento (1914 -2011), preocupado com a valorização social do negro e da cultura afro-brasileira, propôs ações por meio da combinação educação e da arte⁴².

As peças teatrais do TEN foram seu principal material pedagógico, tendo em vista que oferecia alfabetização para os atores e atrizes que tinham dificuldades para decorar seus textos. Nilma Lino Gomes relata que as/os primeiras/os atores e atrizes do teatro eram empregadas domésticas, operárias/os, faveladas/os sem profissão entre outras/os. Neste contexto, o TEN apresentava um Programa Político em seu jornal impresso chamado Quilombo, (1948 -1950), onde já trazia a reivindicação “admissão subvencionada à negros nas instituições de ensino secundário e universitário”, (GOMES, 2017, p.31). Sendo o TEN e Abdias Nascimento precursores na luta pela construção da identidade negra positiva com representação e visibilidade na cultura artística como um todo que se mantém até os dias de

⁴² Teatro Experimental do Negro. In.: Enciclopédia Itaú Cultural. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/grupo399330/teatro-experimental-do-negro>> Acesso em 24/08/2019.

hoje. Uma das conquistas da época, a inclusão de atores negros mercado de trabalho no teatro, onde antes, a prática de atores brancos fazendo “Black face”⁴³ era a regra. (GUIMARÃES, 2016).

Esses dois exemplos de processos educativos nos mostram que a população negra brasileira não esteve alheia aos processos educativos formais e não formais. Suas inserções tiveram a educação como um eixo de suas lutas por direitos, construindo as bases para o acesso e permanência ao ensino de qualidade, ainda que apesar das ações afirmativas, continue marcada por diferenças raciais importantes. No mais, fica de inspiração para outros movimentos sociais, sua capacidade de organização, de produção intelectual e acadêmica e a diversidade de campos de atuação para a prática pedagógica.

Com todo o histórico de lutas por educação, de mobilização dos movimentos negros para serem inseridos no mercado de trabalho, pelo acesso a espaços privilegiados de representação política, de direito à cidadania, e tendo os dados nacionais apontando que a população brasileira em 2010 contabilizava quase 191 milhões de pessoas e, que dentro deste universo, o percentual da população negra brasileira ficava em torno de 53%, IBGE, (2010), era de se esperar que esta franja da população pudesse estar usufruindo de direitos sociais de forma igualitária.

No entanto, no campo da educação as diferenças são ainda discrepantes entre a população negra e não negra no Brasil. Segundo dados do último censo do IBGE em 2010 e análise feita pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, a chance de uma pessoa negra ser analfabeta é cinco vezes maior do que a de um branco. Os dados mostram também que somente uma a cada quatro pessoas negras tem acesso à universidade. Nos primeiros anos de vida, ou seja, na educação infantil, que compreende a creche e pré-escola, crianças de 0 a 5 anos, a escolarização líquida da população negra é significativamente inferior à de brancos. Mas, não é somente no campo da educação, em todos os aspectos da vida social há discrepâncias entre a população negra e não-negra e esses dados influenciam diretamente no desenvolvimento educacional destas pessoas.

Os dados apontam que 70% das pessoas que vivem situação de extrema pobreza é negra e é essa população que depende do Sistema Único de Saúde – SUS⁴⁴, representando 70% dos seus usuários. No campo das tecnologias, onde a empiria parece apontar para uma democratização generalizada, os dados apontam que, das pessoas que não tem nenhum acesso

⁴³ Black face: pessoas brancas que se pintam para poder representar personagens negros. (ibid.) minutos para entender - Desigualdade Racial no Brasil. <<https://www.youtube.com/watch?v=ufbZkexu7E0> > Acesso em 26/08/2019. Fontes de Referência: SEPIR, IBGE, Anuário Brasileiro de Segurança Pública, Instituto de Segurança do Estado do Rio de Janeiro e ONU.

à internet mais de 51% são pessoas negras, esses dados ficaram mais evidentes no período da Pandemia em 2020/2021 devido ao ensino remoto que escancarou as desigualdades sociais em diversos campos da vida no Brasil⁴⁵ e no mundo.

No que diz respeito à representatividade, em especial na política, pois é o campo das disputas de projetos e ações de representação legal, em 2010, num país de maioria negra, havia somente 10% de deputadas/os federais negras/os e 2 senadores negros dentro de um total de 81 senadores/as (IBGE, 2010), o que corresponde a um índice de 2,46%. Em 2018 esses números cresceram em quase 5% em relação a 2014, segundo dados da própria Câmara de Deputados, por exemplo: das/dos 513 deputadas/os eleitas/os, 375 deputadas/os são brancos, o que equivale a 75% da casa; as/os 104 deputadas/os pardas/os e 21 pretas/os, representam, respectivamente 20,27% e 4,09%, e 2 deputadas/os amarela/os com 0,389% e a 1ª deputada indígena eleita⁴⁶ para a Câmara Federal representa 0,19%⁴⁷.

Apesar desse aumento, em todos os dados sobre condição de vida e representatividade política a população negra está em desvantagem. Por isso, a resistência de setores sociais privilegiados pelo não reconhecimento da dívida histórica que o Estado brasileiro tem com a população negra faz com que valores e padrões, construídos historicamente, reforçados e mantidos por interesses da elite dominante, se perpetuem.

Por essa razão, tanto para o acesso à bens e serviços essenciais, bem como para a conquista da representatividade política, o acesso à educação de qualidade torna-se fundamental para que a população negra tenha condições de igualdade na superação das desigualdades sociais a que foi relegada historicamente...

A educação generalizada que é proporcionada pelo Estado, quando ele é ético e educador, representa um primeiro patamar da elevação cultural das massas; é constitutiva da cidadania. E, sobre esse primeiro patamar, pode-se construir uma consciência política que ultrapasse a ordem dominante no sentido de poder visualizar sua transformação: é como se fosse necessário “entrar na ordem” para poder sair dela armado e combatê-la. (MOCHOCOVITCH, 1990, p.62-65).

Não se trata de colocar a Educação numa perspectiva *salvadora*, porém, nessa sociedade, depois da família, a escola é a instituição responsável pela socialização de crianças

⁴⁵ De acordo com os dados do IBGE, (2019) Cerca de 39,8 milhões de pessoas, a partir de 10 anos de idade não tinham acesso à internet antes da Pandemia. Disponível em: <https://exame.com/tecnologia/no-pre-covid-brasil-tinha-12-mi-de-familias-sem-acesso-a-internet-em-casa/>.

⁴⁶ Trata-se de Joênia Wapichana, pertencente ao povo Wapichana, o segundo maior povo do estado de Roraima, da comunidade Truaru da Cabeceira. É formada em Direito desde 1997, pela Universidade Federal de Roraima, atuando em defesa dos direitos indígenas através da assessoria jurídica do conselho Indígena de Roraima – CIR, sendo a primeira advogada.

⁴⁷ Fonte: Agência Câmara de Notícias. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/545913-numero-de-deputados-negros-cresce-quase-5/>.

e adolescentes. Apesar das contradições, a Escola formal, pode ser utilizada como instrumento de reivindicações e lutas sociais, apesar de muitas vezes, com seus currículos amarrados serve como reprodutora das ideias da classe dominante.

É certo que os movimentos negros movimentaram as lutas por políticas e ações afirmativas, e foi no bojo da luta pela escola formal, seja da educação básica ou da universidade, que, por enquanto vamos conseguindo transformar as lutas políticas em ações do Estado. Não trarei os debates acerca da revolução social como forma de transformação da vida coletiva fora dos marcos do capitalismo, porém, considero que advogar pelo direito básico à educação faz parte dos processos educativos revolucionários como aponta Freire.

1.1 Movimentando as pedras do caminho: Construindo a pesquisa

Desde o início do governo petista de Lula, em 2002, que as questões raciais estiveram incisivamente na pauta política nacional. Experenciei a luta pela educação no seio dos movimentos sociais, desde as lutas nos movimentos secundaristas, universitário e sindical, além de outros movimentos sociais diversos, as expectativas criadas pela classe trabalhadora em torno do primeiro governo do Partido dos Trabalhadores no Brasil.

Especialmente, porque foi com a aprovação das Leis nº 10.639/03 que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena"; a criação da SEPPIR, Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial, extinta no atual governo Bolsonaro e a Lei 12.711/2012 (BRASIL, 2012), Lei de cotas, que dispõe sobre reserva vagas para negros (pretos e pardos) e indígenas nas Instituições Federais de Ensino Superior e da Educação Básica, Técnica e Tecnológica foram marcos significativos na política pela promoção da igualdade racial no Brasil.

Ainda que controversa, e não sendo parte do campo das *políticas afirmativas* diretas, pois ocorreu antes da *lei de cotas*, a expansão universitária, através do Reforma Universitária - REUNI⁴⁸ – possibilitou a expansão nas vagas nas universidades públicas no Brasil e

⁴⁸ O REUNI é o Programa do Governo Federal de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras, parte integrante de um conjunto de ações do Governo Federal no Plano de Desenvolvimento de Educação do MEC. Foi instituído pelo Decreto Presidencial 6.096, de 24 de abril de 2007,

permitiu a entrada de setores historicamente alijados do acesso às universidades públicas brasileira, (PAULA, 2011).

Trago estes elementos em torno das políticas públicas em educação que afetaram e afetam diretamente as populações mais pobres, ou seja, a população negra, para apontar que a principal ação afirmativa para política de acesso à educação centrou-se nas etapas da educação básica a partir do ensino médio, em especial no acesso à universidade.

Isto porque de acordos com os dados pode-se afirmar que a única etapa da educação em que o acesso se encontra próximo da universalização é o Ensino Fundamental. Pela PNAD⁴⁹ de 2013, 98,4% das crianças de 6 a 14 anos estavam matriculadas na escola (IBGE, 2014). A condicionalidade de frequência dos estudantes do Programa Bolsa Família⁵⁰ apresentou, na análise de uma década do programa, uma diminuição significativa da taxa abandono escolar, tanto no nível fundamental como no médio. (CRAVEIRO, XIMENES, 2013).

Ainda que sem entrar no mérito das reprovações, condições e qualidade da escolaridade, bem como a conclusão nos anos finais deste segmento de ensino, o programa Bolsa Família mostrou-se importante no combate à questão da desigualdade educacional no Brasil, ao favorecer o binômio entrada escola e permanência na escola.

Algebaile, (2009) aponta em seus estudos que a década de 1990, auge das políticas neoliberais, foi determinante para a ampliação do sistema de ensino com base na compreensão que a educação funcionava como um sistema de contenção de conflitos e que a escola brasileira tinha baixa produtividade. Por isso, buscava-se uma pretensa qualidade, utilizando a estrutura da rede pública de ensino como forma de prestar serviços para além da educação, especialmente, no campo da assistência social com perspectivas de atenuação da pobreza. No entanto, sinaliza que são velhos debates em torno de uma perspectiva dualista na economia, que reverbera, historicamente, no campo educacional, onde se contrapõe os ideais modernos *versus* tradicional.

com o objetivo de dar às instituições condições de expandir o acesso e garantir condições de permanência no Ensino Superior.

⁴⁹ Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Visa acompanhar as flutuações trimestrais e a evolução, no curto, médio e longo prazos, da força de trabalho, e outras informações necessárias para o estudo do desenvolvimento socioeconômico do País. Disponível:

<<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html>>

⁵⁰ Lei 10.836/04, instituiu o Programa Bolsa Família que foi a união de vários projetos de renda básica, bolsa escola, auxílio gás entre outros direcionados às famílias de baixa renda. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2004/lei-10836-9-janeiro-2004-490604-norma-actualizada-pl.pdf>.

No entanto, a autora alerta também que essa universalização sob forma de processo democrático de acesso generalizado, historicamente, tem ocorrido de forma que seja *uma escola pobre para os pobres* (ALGEBAILLE, 2009), considerando que nas redes estaduais e municipais de ensino se encontram as escolas que recebem menos investimentos diretos e indiretos, seja em relação às tecnologias da informação, o que ficou ainda mais defasado nos tempos pandêmicos, seja em relação às péssimas condições infraestrutura. São essas redes que mais sofrem com falta de professoras/es e cujo investimento na formação docente continuada, de forma geral, também é bastante deficiente, dentre outros aspectos.

Anísio Teixeira, (1994) já apontava que a história do Brasil se faz de descompassos entre educação e sociedade, pois, apesar do sistema republicano selar mudanças significativas na sociedade brasileira, como a abolição da escravatura, o trabalho assalariado, a urbanização e industrialização, a educação continuava elitista e seletiva como no Império. Atualizando o debate, Algebaile, afirma em pesquisa recente que apesar da ampliação do ensino fundamental, que se dá desde a década de 1970, o elitismo e o caráter dualista do sistema educacional seguem coexistindo na atualidade, (2009).

A pesquisadora aponta que a década de 1990 foi momento em que a Escola pública brasileira caminhou a passos largos para a secundarização dos processos educativo, ao abarcar projeto tais como: cadastramentos de assistência social, campanhas de vacinação até de animais, dentre outros. Projetos que deveriam ser garantidos pelo Estado em outras esferas externas à escola, como a Saúde e à Assistência Social. Isto demonstrava, segundo a pesquisadora, uma demanda de gerenciamento da pobreza por parte do sistema educacional sendo “úteis, especialmente, porque dissimulam as omissões do Estado na oferta ampla e na regulação dessas ações. (ALGEBAILLE, 2009, p.329)

Sob essa justificativa, é que na década de 1990, os discursos dominantes colocavam a escola pública, especialmente às da rede estadual e municipal, como “expressão do atraso”. Na prática, essa expansão, que a transformou em *posto avançado do Estado*, e se deu, majoritariamente, por inflar as estruturas já existentes, migrando tarefas para tais escolas do que, de fato, melhorando sua qualidade de ensino e de formação docente.

No que pese as análises da autora sob uma perspectiva da macropolítica, que contempla a realidade, mas que não esgota as possibilidades de olharmos para ela, entendemos que as realidades são múltiplas e atravessadas por tensões, negociações, disputas e lutas, que perpassam todas as esferas educacionais municipais, estaduais e federais. E, nesse sentido, abre brechas para iniciativas tais como o Mutirão CP II Popular.

Quando, portanto, movimentos sociais apontam uma luta ainda pela democratização do acesso, precisamos compreender de que tipo de escola estamos falando, em qual contexto ela se apresenta e porque surge a necessidade democratização e popularização de acesso a ela. Se *conhecimento importa*, é preciso saber que terreno estamos pisando...

O clima é tenso e o silêncio predominante. Centenas de pessoas lotam o auditório com o olhar fixo para o palco, onde uma mulher gira uma urna repleta de papéis. A cena poderia retratar perfeitamente um sorteio da Mega-Sena. Não retrata, mas algumas vidas ali presentes também poderão mudar. O cenário em questão refere-se ao sorteio de vagas para o primeiro ano do Ensino Fundamental do tradicional Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. (IG RIO DE JANEIRO, Anderson Dezan, 2010)⁵¹

A narrativa acima é o início de uma matéria de um jornal on-line, do ano de 2010, que encontrei no processo de pesquisa no mestrado. Ela retrata bem o que costumamos presenciar nos dias de sorteio no Colégio Pedro II, é um momento de muita euforia, angústia, cheio de lágrimas de alegria e frustração. Neste ano, para as unidades I (1º ao 5º ano) para as 438 vagas existentes foram seis mil inscritos e na unidade de São Cristóvão I foram 2.050 inscrições para 150 vagas disponibilizadas.

A matéria segue apresentando a escola, mostrando a colocação nos rankings do ano anterior e colocando a responsabilidade dos resultados em seu corpo docente como apresenta no trecho da matéria em que a, então, diretora geral, afirmou que *O sucesso da nossa fórmula está no corpo docente. Cerca de 40% dos nossos professores possuem mestrado e, 10%, doutorado*” (VERA RODRIGUES, 2009).

A apreensão era perceptível, a mistura dos sentimentos de ansiedade, fé e um certo desespero para conseguir uma vaga. Vivenciei essa experiência pela primeira em 2012, num auditório do Campus Tijuca I. Outras vezes, participei dos sorteios, presencialmente, mesmo sem a obrigatoriedade da presença, na tentativa de conseguir uma vaga para minha filha caçula. Outra, como profissional da instituição e militante participava desses momentos. Em uma delas ouvi de um pai “isso aqui parece jogo entre Vasco e Flamengo”. É a impressão mais próxima do que significa o sorteio para o CPII e posso dizer, por experiência própria, a cada pessoa sorteada que se levanta e é identificada pela multidão, ouve-se um grito de gol.

⁵¹ A matéria **Choro de felicidade marca sorteio vagas de tradicional escola pública do Rio**, é uma matéria do on-line do portal *Último Segundo* do provedor IG. Trata sobre o sorteio de vagas, no ano de 2009, para o Colégio Pedro II no campus São Cristóvão, onde o repórter Anderson Dezan compara o sorteio a uma loteria e mostra relatos de alguns responsáveis que estão apreensivos por conseguir uma vaga para seus filhos nesta escola. Disponível em: < <https://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/choro-de-felicidade-marca-sorteio-de-vagas-de-tradicional-escola-publica-do-rio/n1237862059343.html> >.

Apesar de começar pela matéria de 2010, vivenciei a experiência do sorteio, enquanto mãe, torcendo por uma vaga, em 2012. No ano da matéria citada (2010), dois anos antes, portanto, sequer sabia da existência do Colégio Pedro II.

O ano era 2012, Pamela, minha amiga de faculdade - mãe solo, oriunda do interior do Paraná, vem à minha casa, chorando, um misto de desespero e raiva. O pai de sua filha, de 7 anos, a avisou que havia inscrito a criança no sorteio de vagas para o Colégio Pedro II e ela foi sorteada. Essa foi a saída que o pai achou para não pagar a escola para a filha Clarice. No entanto, ficaria sob responsabilidade da mãe arcar com a ida e volta da criança a escola no Rio de Janeiro, cuja carga horária era de somente 5h. Minha amiga e eu não tínhamos clareza do que significava isso, além de merendeira em uma escola municipal de Niterói, trabalhava e morava na mesma cidade, onde também cursava graduação de Pedagogia. Em meio ao dilema, repetia que não iria realizar a matrícula da filha no CPII, principalmente pelas dificuldades financeiras, mas, também pelo problema de locomoção, pois não havia e não há ônibus de Niterói direto para São Cristóvão, bairro do campus para o qual a criança foi sorteada. Começamos a pensar juntas alternativas, mas, ao jogar o nome da escola no Google ficamos pasmadas com a feliz descoberta de qual tipo de escola estávamos falando. “Uma escola pública, federal e de excelência”, dizia algumas falas nas pesquisas da internet, que atende da Educação Infantil ao Ensino Médio”. Concluímos, então, que Clarice havia tirado a sorte grande e através das páginas de concursos anteriores, acessei as provas para o processo seletivo do sexto ano, já que minha filha havia iniciado o 2º ano do Ensino Fundamental na rede municipal de Niterói. Me assustei, quando, mesmo estando na Graduação, tive dificuldades para responder as provas de Português e Matemática de acesso ao 6º ano. Achei muito difícil, e pensava como uma criança oriunda do 5º ano teria dificuldades de fazê-la, sem que fizesse algum curso intensivo. De repente, ao seguir passeando pelo site da escola, um pop-up surgiu informando que aquele dia era o último e as últimas horas para inscrição e pagamento para as vagas remanescentes de acesso ao 2º ano e “disputando” uma das 5 vagas para campus Tijuca I. Beatriz também entrou para o Colégio Pedro II.

O relato acima é a descrição da primeira vez que ouvi falar sobre o Colégio Pedro II. Apesar de conhecer algumas escolas básicas federais construídas a partir dos vínculos com as universidades, os Colégios de Aplicação conhecidos como CAPs, de acompanhar a política dos governos petistas de construção, ampliação e equiparação dos Institutos Federais no Brasil, não conhecia uma escola básica que tivesse desde a educação infantil até a pós-graduação independente, quero dizer, sem vínculo direto com universidades e que possuísse as estruturas físicas e administrativas de uma autarquia como a escola que encontrei aqui.

Minha inquietação começou a aparecer em 2012, ano em que as crianças que cito no relato também iniciaram seus estudos no CPII, assumi a função de *agente coordenador de turno*, numa escola municipal, num bairro da zona norte de Niterói. Quase dois anos depois, após concurso, dei início a uma vida funcional na mesma função no Colégio Pedro I. As inquietudes provocadas por um olhar comparativo sobre o perfil econômico e racial das crianças das duas escolas públicas começaram a se fazer sentir de forma mais intensa.

O que me chamava a atenção não era somente a proporcionalidade de crianças, que meu olhar lia como brancas e negras nas duas escolas, mas também outras diferenças, tais como hábitos culturais, modo de vestir, tipo de alimentação, maneira de se comportar, dentre outras. Considero que este olhar foi sendo construído ao transitar e viver, entre/na zona sul e entre/na classe média, desde a adolescência como empregada doméstica e, mais recentemente, como parte de classe média, moradora da zona sul, experiências que me trouxeram algumas chaves para decifrar estes códigos.

Códigos que poderiam ser traduzidos por Bourdieu como “efeitos do lugar”. O autor mostra em sua análise como o lugar, ou seja, o ponto do espaço físico em que um agente social está situado tem relação com sua posição no espaço social. *O espaço social se retraduz no espaço físico*. (2008, p.160). Assim, as diferenças que meu olhar captava, que iam desde a proporcionalidade entre crianças negras e não negras e se refletia nas brincadeiras, nas músicas, no modo de se vestir, na posse de artefatos tecnológicos, na organização da escola, estavam atravessadas pelos efeitos do lugar, que também definia a escala de valores entre as escolas, sendo reconhecida uma delas como de excelência, ainda que todas as duas fossem públicas. Os efeitos do lugar reificam estruturas sociais, determinam o lugar de cada um, naturaliza valores, visões de mundo.

As profissões dos/das responsáveis pelas crianças também era motivo de minha curiosidade investigativa. Nas conversas com as crianças no cotidiano, enquanto na escola municipal de Niterói as respostas sobre profissão que eu encontrava remetia às ocupações das classes populares: *caixa de supermercado, diarista, cabeleireira, manicure, costureira*, na escola federal, localizada no bairro do Humaitá, as profissões dos/das responsáveis das crianças *advogado, professora(or), arquiteta (a), atriz(or) da Globo, professora(or) do CPII, empresário, juiz etc.* remetiam à classe média. Comecei então a refletir sobre a diferença de classe social do público de e uma e de outra escola, ambas públicas, e sobre as implicações dessa diferença na qualidade da escola.

Além disso, fui percebendo que havia um *padrão de aluno* próprio do Pedro II. Pois, sempre que se apresentava algum tipo de conflito, ou quebra de alguma regra, era comum que algum servidor, professor ou técnico, ao abordar a criança, bradava: *Este não é um comportamento de aluno do Pedro II!* Muitas vezes perguntei qual era o comportamento de uma/um aluna/o do Pedro II e não obtinha resposta, ninguém sabia responder prontamente, mas, sabia que existia.

Muitos outros eventos e elementos cotidianos foram trazendo pistas sobre a construção dessa identidade desse “aluno do Pedro II”. Assim, como a *sexta-feira do hino, onde*,¹ No

campus Humaitá I, até 2015, a última sexta-feira do mês, organizávamos as crianças enfileiradas com as mãos em posição de sentido e um pelotão entrava com a bandeira do Brasil e do Colégio Pedro II, onde cantávamos o hino do Brasil, do Colégio Pedro II e a Tabuada. Somente após este rito as crianças eram liberadas para ir em fila para suas salas e não menos importante, as crianças que compunham o Pelotão eram escolhidas alguns minutos antes, após um olhar analítico rigoroso da coordenadora de turno.

Trago aqui a letra do hino e da Tabuada, não com perspectivas de uma análise profunda, mas, para que aqueles que não o conhecem possam compreender o peso que de certa forma a/o aluna/o do Colégio Pedro II é direcionado a pensar -se como uma elite dirigente que carrega nas mãos o futuro da nação, através do discurso do hino, e das dinâmicas de como ele é executado na escola....

*Nós levamos nas mãos
O futuro de uma grande e brilhante nação
Nosso passo constante e seguro
Rasga estradas de luz na amplidão
Nós sentimos no peito
O desejo de crescer, de lutar, de subir
Nós trazemos no olhar o lampejo
De um risonho fulgente porvir*

*Vivemos para o estudo,
Soldados da ciência
O livro é nosso escudo
E arma a inteligência.
Por isso, sem temer
Foi sempre o nosso lema
Buscamos no saber
A perfeição suprema.*

*Estudaram aqui brasileiros
De um enorme e subido valor
Seu exemplo segui, companheiros
Não deixemos o antigo esplendor*

*Alentemos ardente
A esperança de buscar, de alcançar, de
manter
No Brasil a maior confiança
Que só pode a ciência trazer.*

*Vivemos para o estudo,
Soldados da ciência
O livro é nosso escudo
E arma a inteligência.
Por isso, sem temer
Foi sempre o nosso lema
Buscamos no saber
A perfeição suprema.*

Música: Francisco Braga
Letra: Hamilton Elia. (Retirado da página da escola)

O grito da Tabuada, *Ao Pedro II tudo ou nada?* Parece criar uma euforia e nessa euforia, é o elo entre os/as estudantes da escola, independente de geração, unidade/campus, períodos. Essa percepção vivenciei muitas vezes ao levar minha filha para a escola. O uniforme, é o primeiro código que se apresenta socialmente, ex-alunos/as da escola, independente da sua geração, reconhecerão um/uma estudante do Pedro II na rua.

Foram assim muitas vezes nas barcas, no ônibus, no Rio ou em Niterói, os diálogos iniciados com: *Ao Pedro II tudo ou nada?*

Tabuada

"- **Ao Pedro Segundo, tudo ou nada?**

- TUDO!

- **Então como é que é?**

- TABUADA! Três vezes nove, vinte e sete. Três vezes sete, vinte e um. Menos doze ficam nove. Menos oito fica um! ZUM! ZUM! ZUM!

PARARATIBUM! Pedro Segundoooooo.

A *Tabuada* é normalmente “gritada” após a execução do Hino da escola. Um estudante, “puxa” o grito, sendo então acompanhado pelos demais. Os encontros ocorrem basicamente pelo reconhecimento do uniforme nas ruas e geralmente inicia pela apresentação imediata: *Eu estudei lá, fui da unidade tal e você?*

Afinal de contas, o que tem de especial nesta escola que afirma em seu hino que suas/seus alunas/os são “soldados da ciência” que buscam “no saber” essa “perfeição suprema”? Não me aprofundarei a pesquisar os elementos desse senso de pertencimento, alguns discursos podem dar conta, mas, penso que é necessário buscar na história/memória desta instituição as pistas que nos apontam os elementos que possibilitaram a construção desse imaginário social do Colégio Pedro II de *excelência e qualidade*, podem nos ajudar a pensar também neste.

1.2 Fragmentos da história e memória do Colégio Pedro II e o discurso da “excelência”

Caminhar pela história e memória do Colégio Pedro II nos permite compreender um pouco desse imaginário de *padrão, excelência e escola de elite*. Para isso, vamos recuperando alguns movimentos de construção do primeiro colégio secundário de instrução pública no Brasil e suas transformações ao longo desses quase duzentos anos.

O Colégio Pedro II, nasce localizado onde é Campus Centro atualmente, surge como Seminário dos Órfãos de São Pedro em 1739, transformado em Seminário de São Joaquim Imperial em 1766 e sendo instituído oficialmente Colégio Pedro II em 1837. Surge como uma escola espelhada nos padrões europeus, com algumas idas e vindas em seu processo de consolidação, com crises diversas, entre elas tentativas de municipalização. Segundo Cavaliere:

Ao longo de todos esses anos, recebeu gerações de cariocas, e de brasileiros de diferentes regiões, a princípio quase que exclusivamente ligados à elite política e intelectual, e, posteriormente, oriundos de segmentos diversificados da população. Filhos de pequenos comerciantes nos anos 1940, da classe média urbana instruída e liberal nos anos 1950/60, das camadas populares a partir de 1984, quando da implantação do primeiro segmento do ensino fundamental com ingresso na classe de alfabetização feito por sorteio universal. (CAVALIERE, 2008).

Um dos diferenciais é que o título de Bacharel em Ciências e Letras, dado aos alunos concluintes do curso no Pedro II permitia o ingresso aos cursos superiores combinado com o fato de que até década de 1950 para a validação dos exames dos colégios particulares era necessário que seus programas de ensino fossem os mesmos do Colégio Pedro II, intitulado Colégio Padrão do Brasil. Alguns desses processos nos dá uma ideia dos caminhos que fizeram do Colégio Pedro II desenvolver um ideário relacionado às concepções de *aluno do Pedro II e colégio de excelência*.

Nesses quase duzentos anos de história e um acúmulo significativo de pesquisas realizadas sobre a instituição envolvendo diversos temas, o recorte que busco trazer em minha pesquisa tem como foco os processos que dizem respeito à expansão e políticas de acesso que vem modificando o perfil discente nesta escola.

Apesar de sua referência enquanto escola tradicional, o caminho percorrido enquanto instituição é cheio de contradições, disputas e refletindo as crises na política educacional brasileira. Na década de 1970, por exemplo, sofreu um declínio na procura por suas vagas, com o país sob a tutela do regime militar e um Sistema Educacional que privilegiava o ensino profissionalizante a partir da criação da Lei 5692/1971.

As medidas da Lei nº 5.692/71 determinaram o fim dos exames de admissão, realizados na passagem do primário para o ginásio, suprimindo um conflito de transição de séries do antigo sistema. Portanto, o Colégio Pedro II viu um esvaziamento do curso de Primeiro Grau, uma vez que não havia o curso primário. (CARVALHO, 2012).

A partir da extinção dos exames de admissão que foi feito um convênio com a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, disponibilizando vagas para estudantes avaliadas(os) com conceitos A (Excelente), trazendo crianças oriundas da rede municipal na 5ª série, (atual 6º ano), que possibilitou novamente lotar os bancos escolares do Colégio Pedro II e seguir sua história de escola de excelência. Dando início ao projeto para a implementação do Pedrinho's.⁵²

⁵² As unidades, atualmente campus I são conhecidos pelo “apelido” de Pedrinhos.

Esta instituição atende crianças do município do Rio de Janeiro e da região metropolitana e está organizada em segmentos desde a educação infantil até a pós-graduação. Em 2020, a instituição iniciaria suas primeiras turmas de licenciaturas Integradas em Humanidades: Ciências Sociais, Filosofia, Geografia e História. O início do semestre letivo foi adiando devido à pandemia de COVID19⁵³, que se alastrou pelo mundo inteiro, obrigando à população a viver o isolamento social, tendo como consequência o adiamento ou paralisação do ano letivo nas diferentes redes de ensino.

Atualmente, conforme dados atualizados de sua página oficial, o CPII divide-se fisicamente em 14 campus⁵⁴. As unidades I são voltadas para os anos iniciais do ensino fundamental I (Campus Tijuca I, Humaitá I, Realengo I Engenho Novo I e São Cristóvão I) as unidades II para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio (Campus Centro, Tijuca II, Humaitá II, São Cristóvão III, Engenho Novo II, Niterói, Duque de Caxias e Realengo II). Cursos integrados, como PROEJA e Licenciaturas e Pós-graduação que antes concentravam-se em São Cristóvão já se diversificou entre os demais campus.

Retomando o recorte dessa pesquisa, buscarei fazer uma leitura sobre os processos de expansão e como estas afetaram a forma de acesso e democratização do Colégio Pedro II. Existem pesquisas⁵⁵ que direta ou indiretamente apontam para a história e o processo de democratização deste colégio, passando pelo seu processo de expansão através do recorte histórico, do jubileamento até as ações afirmativas de recorte racial com a implementação da lei 12.711 de 2012 que instauraram a reserva de vagas PPI (Pretos, Pardos e Indígenas) nos processos seletivos para os/as estudantes do ensino médio.

Diante de algumas dessas pesquisas, Cavaliere (2008) aponta que a questão da tradição do Colégio Pedro II pode ser entendida como transmissão de narrativas ou valores de geração a geração, algo que se mantém como recordação, memória ou costume. A autora, destaca também que o caminho percorrido pela instituição também está repleto de

⁵³ COVID19: Desde o início de fevereiro, a Organização Mundial da Saúde (OMS) passou a chamar oficialmente a doença causada pelo novo Coronavírus de Covid-19. COVID significa COrona VIRUS Disease (Doença do Coronavírus), quando os primeiros casos em Wuhan, na China, foram divulgados publicamente pelo governo chinês no final de dezembro transformou-se numa pandemia mundial causando mortes em todo mundo e cuja principal forma de evitar o contágio foi o isolamento social. No Brasil esse isolamento se iniciou na primeira semana de março de 2020.

⁵⁴ Campus Pedro II Centro, Tijuca I, Tijuca II, Humaitá I, Humaitá II, São Cristóvão I, São Cristóvão II, São Cristóvão III, Engenho Novo I, Engenho Novo II, Niterói, Duque de Caxias, CREIR e Complexo de Realengo (I, II, III).

⁵⁵ Dentre outras pesquisas produzidas sobre o colégio podemos citar: 'Jovens negros do Colégio Pedro II: o protagonismo na construção de um coletivo de resistência' de Michelle Botelho Silveira e Lima (2016); 'A criação dos Pedrinhos: análise histórica das concepções de currículo dos dois primeiros planos gerais de ensino dos anos iniciais do ensino fundamental do Colégio Pedro II (1986-1996/97), de Flávia Assis de Carvalho (2012).

contradições, e que é preciso compreender as particularidades do processo histórico, para aprender a olhar para tradição e identificar o que se tem de elitismos, racismos e disputas ocorridas neste caminho.

Uma das questões pode ser articulada ao acúmulo da dívida histórica da sociedade brasileira com a população negra, que constitui os setores mais pobres da população em geral (IBGE, 2010). No que se refere ao Colégio Pedro II, não é possível identificar o perfil étnico-racial mais atingido com o jubramento, que colocava para fora da instituição estudantes reprovados por dois anos seguidos, e que se dava partir da 3ª série, (atual 4º ano) do ensino fundamental, procedimento este extinto, somente no ano de 2015.

Apesar de não existir dados institucionais referentes ao quantitativo de alunos negros que eram jubilados, eram reprovados ou desistiam da escola antes da Lei de Cotas, há, nas percepções dos entrevistados, uma suspeita de que os alunos negros é que ocupavam esse lugar. Por diversas ocasiões o atual reitor manifestou a opinião de que nas formaturas do ensino médio quase não encontrava alunos negros. Isso pode ser sugerido também nas solenidades de Pena de Ouro e Aluno Eminente. (BASTOS, 2017, p. 176).

Esta exclusão, que se manteve mesmo com a expansão de 1984, onde se instituiu a primeira unidade de ensino fundamental I (1º ao 5º ano) tendo como forma de acesso o sorteio e que, aparentemente, parecia ser a “garantia” do acesso plural das camadas populares à esta instituição. Mas, o jubramento servia como forma de seleção para excluir os estudantes “não aptos” para a manutenção da excelência do Colégio Pedro II. Neste sentido,

A conquista democrática do sorteio para as Classes Iniciais é uma conquista ainda limitada. Outras políticas deverão ser associadas a ela para que se realize um processo mais profundo de democratização. A presença do concurso (exame seletivo) para a 5ª série e para o Ensino Médio traz efeitos paradoxais. De um lado, mantém a escola sintonizada com aquilo que predomina na sociedade como sendo padrão de escola de qualidade. De outro, ratifica uma concepção de qualidade fundada na dupla arbitrariedade cultural (Bourdieu, 1975) e dificulta políticas mais radicais de discussão sobre a compatibilidade de qualidade e equidade escolar. (GALVÃO, 2003, p.23).

Assim, apesar de acabar, formalmente, o jubramento, tardiamente, representou um importante avanço na permanência dos alunos com “dificuldades de aprendizagem”. Contudo, elementos de exclusão existentes ainda se mantêm no interior das escolas. Em sua pesquisa sobre o movimento negro de estudantes do CPII, Michelle Lima (2016)⁵⁶, professora e pesquisadora que faz parte do corpo docente da instituição, conclui que uma das manifestações latentes na sociedade brasileira, o racismo, se reproduz também no seio desta

⁵⁶ Jovens negros do Colégio Pedro II: o protagonismo na construção de um coletivo de resistência (2016)

instituição, a partir da sua pesquisa que a construção de movimentos, como a Frente Negra⁵⁷, por parte dos estudantes, se deu como reação às opressões sofridas no cotidiano escolar, que se apresentam de várias formas, sutis ou não, mas, que são sentidas e vistas pelas (os) estudantes.

Os relatos dos jovens apontaram que o racismo é manifestado de diferentes formas no interior do Colégio Pedro II: por vezes de uma forma menos direta e mais “velada”, principalmente no que diz respeito ao comportamento dos professores, e por vezes de uma forma mais direta e mais explícita, no que diz respeito ao comportamento de outros estudantes. (LIMA, 2016, p.119).

Apesar do CPII ser a primeira escola da educação básica no Brasil a aplicar imediatamente a Lei 12.711/12 que passou a reservar, em seus processos seletivos de acesso ao Ensino Médio Regular e Integrado, um percentual de vagas para negros, pardos e indígenas, Lima (idem) nos lembra que isto não significa que o racismo deixe de existir com a entrada dos corpos negros na escola.

Corroborando com essa apreensão, Bastos, 2017, também aponta que no cotidiano do CPII há dificuldade de reconhecimento das práticas racistas e os efeitos desta sobre os grupos negros, tanto por parte dos gestores, quanto de professoras/es e alunas/os, ainda que haja também espaços de produção de conhecimentos e que intencionalmente se organizem para se apropriarem sobre a política de cotas e sobre o pertencimento racial de jovens estudantes.

Um olhar sobre os dados mais recentes do IBGE sobre as *Desigualdades Sociais por cor/raça no Brasil* e um aprofundamento da discussão sobre racismo estrutural a seguir tem como objetivo nos ajudar a entender melhor os movimentos internos do CPII.

Os estudos mais recentes divulgados pelo IBGE⁵⁸ em 2019 através do informativo n.41 *Desigualdades Sociais por cor e raça no Brasil*, apontou que a os *cargos gerenciais* ainda são preenchidos em 68,6% por brancos e 29,9% por negros, no quesito *pessoas abaixo da linha de pobreza* enquanto brancos representam 15,4%, negros (pretos ou pardos) representam 32,9% nessa condição, em *vítimas da violência* o aumento significa 34% para brancos e 98,5 para negros. Quando falamos de educação o percentual de analfabetismo é de

⁵⁷ A Frente Negra é um movimento de estudantes negros do Colégio Pedro II, constituída por um grupo de jovens cuja faixa etária varia entre 17 e 18 anos. São jovens que militam no grêmio da instituição, que formaram uma “trincheira de resistência” no Campus Engenho Novo II, que estão “antenados” com a discussão sobre a maioria penal, que contêm uma determinada realidade familiar e um lugar social. Ver a dissertação de mestrado da professora Michele Botelho Silveira Lima, *Jovens negros do Colégio Pedro II: o protagonismo na construção de um coletivo de resistência*. Disponível em: dppg.cefet-rj.br/pprer/attachments/article/81/63_Michelle%20Botelho%20Silveira%20Lima.pdf

⁵⁸ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística é um órgão do Governo Federal subordinado ao Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão que tem como função levantar e fornecer dados e informações sobre o território brasileiro e sua população. Ver em www.ibge.gov.br/aceso-informacao/institucional/o-ibge.html.

3,9% para pessoas brancas e 9,1% para pessoas negras. Ou seja, apesar de algumas políticas afirmativas, o racismo estrutural segue bastante firme pelos tendo em vista estes dados.

Além disso, apesar dos indicadores educacionais da população preta ou parda seguirem um caminho de melhoras entre os anos entre 2016 e 2018, em especial na correção de fluxo escolar onde podemos identificar nos dados do IBGE de 2018 em que a faixa etária de 6 a 10 anos tem uma mínima diferença entre negros e brancos na taxa de frequência, sendo 96,5 para brancos e 95,8%. Na contramão a proporção de jovens de 18 a 24 anos de idade de cor ou raça branca que frequentavam ou já haviam concluído o ensino superior (36,1%) era quase o dobro da observada entre aqueles de cor ou raça preta ou parda (18,3%). (IBGE, 2018).

Assim, embora o abandono escolar tenha diminuído entre os jovens pretos ou pardos de 18 a 24 anos, de 2016 a 2018, ainda é mais forte do que entre os brancos. A proporção de pessoas pretas ou pardas de 18 a 24 anos de idade com menos de 11 anos de estudo e que não frequentavam escola caiu de 30,8% para 28,8%, mas a proporção de pessoas brancas na mesma situação, em 2018, era 17,4%. (IBGE, 2019).

O que esses dados dizem? Que apesar do processo de universalização do acesso à educação, de quase uma década da lei de cotas raciais no Brasil e outras ações afirmativas de recorte racial, as condições de vida da população negra brasileira, ainda que mais inserida socialmente por estas ações, permanecem em desvantagem em relação à população branca.

Quando apontamos essa diferenciação, estamos entendendo como raça, “um conceito relacional que se constitui histórica, política e culturalmente.” (GOMES, 2001, p. 85). Por isso, este quando se apresenta, mesmo com termos cor/raça não é na demarcação de caráter biológico e sim sociológico.

E num país em que a raça é a característica que tem atravessado todo o processo de desenvolvimento o racismo não pode ser compreendido apenas dentro de uma lógica “cultural”, como tantas vezes é defendido por um certo senso comum. *O racismo é estrutural pois se expressa concretamente como desigualdade política, econômica e jurídica.* (ALMEIDA, 2019, p. 50).

Nesta perspectiva, o racismo é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade e garante sua representação a partir de dois elementos: determinando regras e padrões institucionais que dificultem a ascensão de negros/as e dificultando a existência de espaços para discutir as desigualdades, como explica Almeida (2019):

No caso do racismo institucional, o domínio se dá com o estabelecimento de parâmetros discriminatórios baseados na raça, que servem para manter a hegemonia do grupo racial no poder. Isso faz com que a cultura, os padrões estéticos, e as práticas de poder de um determinado grupo tornem-se horizonte civilizatório do conjunto da sociedade. Assim, o domínio de homens brancos em instituições públicas – o legislativo, o judiciário, o ministério público, reitorias de universidades etc. – e instituições privadas – por exemplo, diretoria de empresas – depende primeiro lugar, da existência de regras e padrões que direta ou indiretamente dificultem a ascensão negros (as)/ou mulheres, e em segundo lugar, da inexistência de espaços que discuta a desigualdade racial e de gênero, naturalizando assim, o domínio do grupo formado por homens brancos. (p. 40 – 41).

Os paradigmas das ciências sociais teorizam sobre as instituições como corpos sociais que promovem a integração dos indivíduos à sociedade, a igreja, o Estado, o sistema judiciário, o sistema educacional etc. Da mesma forma em que são responsáveis pela reprodução dos valores dominantes em uma sociedade, também os conflitos, inerentes a ela, se apresentam numa disputa hegemônica por grupos antagônicos, tal qual, se dá no âmbito geral da sociedade.

Reconhecer o Racismo Estrutural e o Racismo Institucional é compreender como os mecanismos de discriminação se apresentam e operam nas estruturas sociais e as formas como eles se concretizam nas instituições, seja de forma direta ou indiretamente.

Nesta perspectiva, as instituições de educação formal, em todos os níveis, cumprem um importante papel para a formação de cidadãos críticos e conscientes dos seus direitos que podem se tornar força propulsora da reflexão das/dos profissionais da educação sobre as diversas formas de reprodução das desigualdades raciais no interior da escola. Ou seja, “compreender e reconhecer a desvantagem que constitui o racismo para o desenvolvimento das relações sociais entre negros e brancos - com a penalização dos cidadãos negros - constitui uma ação fundamental para enfrentar a falta de equidade” (CAVALLEIRO, 2001, 142).

1.3 No meio do caminho tinha uma pandemia: A retomada da pesquisa num mundo virtual

A minha banca de qualificação ocorreu em maio de 2020 quando já estávamos mergulhadas/os na realidade virtual imposta pela pandemia por COVID 19. Na medida em que acabou o período de quarentena, ficamos em um longo processo de isolamento social sem previsão de retorno. As atividades, que antes eram presenciais como trabalho, escola, lazer

etc., foram sendo transportada para as janelas virtuais dos celulares, tablets e computadores. Obviamente, não foi diferente com estudantes e professoras/es e universitárias/os, tanto da graduação, como da pós-graduação que foram retomando aulas, pesquisas, atividades de extensão, orientações, enfim, a vida acadêmica nesta nova realidade.

O isolamento social causado pelo novo coronavírus impactou a vida no planeta provocando efeitos sociais, políticos, econômicos e ambientais, alterando a forma como vivemos e nos comunicamos. (SANTOS, 2020). Esta pandemia, nos levou a realizar muitos esforços diante das milhares de mortes que ocorriam, da insegurança e da vulnerabilidade de milhões de pessoas e nos tensionou em movimentos de solidariedade. Desta forma, as “situações - limites” deste momento pandêmico também produziram “inéditos-viáveis⁵⁹” FREIRE, (1992) em todos os campos da nossa existência.

Vivenciamos campanhas por cestas básicas para famílias mais vulneráveis nas favelas e nas aldeias, alteramos a forma de consumirmos, pois, em movimentos de solidariedade criamos grupos que priorizavam compras de insumos dos pequenos produtores ou trabalhadores informais; criamos ou vemos ser criadas correntes de cuidados com idosos para evitar que se colocassem em risco e tantas outras formas de *re-existir* foi sendo retomada, pois a solidariedade é inerente a tudo o que é humano, o mundo de forma ampla, foi retomando sua humanidade.

Diante dos dias em que “a terra parou⁶⁰” das atividades não essenciais suspensas tivemos que “dar conta” das questões coletivas da pandemia, mas, passados longos períodos de afastamento e a indefinição de retomada da “normalidade” foi se colocando a necessidade de retomada das questões individuais e coletivas dentro da pandemia e assim retomamos nossas pesquisas em curso.

Entendendo que “não podemos existir sem nos interrogar sobre o amanhã, o sobre o que virá, (...) sem nos interrogar em torno de como fazer concreto o “inédito-viável” demandando de nós a lutar por ele (p.51)”, nosso grupo de pesquisa ALMEFRE retomou seus encontros. Primeiro, como apoio coletivo para fortalecimento e trocas das experiências desse momento, incluindo de como a COVID19 tinha afetado nossas famílias, como estávamos lidando com as crianças do nosso entorno, sobre os debates da educação nesses tempos e a situação das/os docentes e os limites e possibilidades do retorno das atividades acadêmicas.

⁵⁹ Inéditos-viáveis: “A categoria “situações-limites” Freire carregou de Álvaro Vieira Pinto que, por sua vez, trouxe de Jasper, esvaziando-a da dimensão pessimista original. Pinto as entendia não como “o contorno infranqueável onde terminam as possibilidades, mas a margem real onde começam todas as possibilidades”; não são ‘a fronteira entre o ser e o nada, mas a fronteira entre o ser e o ser mais’” (mais ser) (1975, p. 106).” Ana Maria Araújo Freire (NITA FREIRE, 2018, p.393).

⁶⁰ O dia em que a terra parou é uma música de Raul Seixas.

A pandemia demandava dos sujeitos da universidade novos modos de fazer pesquisa: Conversas e Entrevistas on-line, FALE/SG⁶¹ virtual, rodas de conversa, congressos, seminários, todas/os foram migradas/os para as telas de forma massiva, com *lives* e mais *lives* e se tornaram *WebCongressos*, *Webencontros* e *Webinários*⁶².

Para o ALMEFRE, as trocas de experiências através das janelas virtuais pelo aplicativo Zoom, as qualificações virtuais dos mestrands, as defesas, os diálogos com as/os companheiras e companheiros da América Latina a partir de projetos tais como: Memórias da Quarentena – Brasil e Peru⁶³ e Cúmplices Pedagógicos⁶⁴ constituíram-se como alguns dos inédito-viáveis construídos no momento pandêmico. Estes encontros nos permitiram partilhar e reflexionar sobre as experiências vividas na educação de cada país nesse contexto de pandemia que reverberou no campo da educação e do fazer docente. Através desses diálogos percebemos que há uma lógica comum aos governos latino-americanos, o de não reconhecer as/os docentes como protagonistas de sua ação pedagógica, tratando-as como meras/os executores da política educacional.

Foi nesse contexto pandêmico, de medos e inseguranças, mas, também de resistências, que após a banca de qualificação, na qual apresentei os primeiros movimentos da pesquisa, eu me senti suspensa, um tanto perdida no meu caminhar. Tive medos, questioneei sua relevância e os caminhos trilhados até então, tive bloqueios de escrita, mas, coletivamente, na troca com o grupo de pesquisa consegui retomar e olhar de mais perto, as tramas do que teci até ali.

⁶¹ FALE-SG - Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita de São Gonçalo – é Projeto de Extensão, vinculado à Faculdade de Formação de Professores, da UERJ, que acontece desde 2009, sendo organizado e promovido pelo Grupo de Pesquisa ALMEFRE. O projeto tem periodicidade bimestral e já realizou 50 edições, acontece sob forma de uma roda de conversa, coordenada por uma professora da escola básica e uma professora da universidade, mediada por um/a participante do grupo de pesquisa, tendo como objetivo conversar, discutir e refletir sobre práticas alfabetizadoras, realizadas cotidianamente nas escolas. O público envolve professoras/es da educação básica, da universidade e estudantes de cursos de licenciaturas e do ensino médio. Durante o período da pandemia o projeto também aconteceu de forma *online*.

⁶² Webinários: é um neologismo composto pela fusão das palavras web e seminário, cunhada para identificar encontros educacionais ou informativos remotamente. O Webinários são reuniões, treinamentos, apresentações etc. que utilizam um sistema onde os participantes interagem uns com os outros e com o coordenador remotamente.

⁶³ **Memórias da Quarentena – Brasil e Peru** surgiu em março de 2020, foram encontros virtuais entre as Redes de Docentes do Brasil e do Peru mobilizadas/os pelas medidas sanitárias, políticas, sociais, emocionais e educacionais diante o cenário pandêmico. Em busca da força coletiva impulsionada pelo compartilhamento e reflexão entre pares, uma questão começou a ser construídas na conversa: - O que diria Paulo Freire em tempos de pandemia? A ideia não era pensar por, mas com Paulo Freire e uns/umas com os/as outros/as. Ver em: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS ENTRE PROFESSORAS/ES DE REDES E COLETIVOS DOCENTES LATINO-AMERICANOS. Dissertação de Mestrado de Danusa Tederiche, integrante do ALMEFRE.

⁶⁴ **Cúmplices Pedagógicos** A Red de Educadores Cúmplices Pedagógicos Latinoamericano que constituiu a partir do diálogo entre diferentes países da América Latina, desde 2014, quando passa a incorporar outros países, além das redes colombianas que, originalmente, a criaram e compunham. Em 2020 a Red de Educadores Cúmplices Pedagógicos Latinoamericanos teve sua primeira edição remota, envolvendo educadores de 12 países da América Latina, incluindo o Brasil, na qual a RedeAle, da qual o ALMEFRE faz parte e por meio de encontros através da plataforma Zoom ocorrerem sempre às sextas-feiras com até 3 horas de duração, onde reflexionávamos, dentre outras questões sobre o fazer docente na Pandemia.

A partir deste movimento, remexendo no texto inicial, desfiando tecituras costuradas até aquele momento, (re) tecendo outras reflexões e questionamentos em diálogo com as problematizações da banca, com a minha orientadora e com as contribuições do ALMEFRE, retomei meu olhar sobre a experiência do Mutirão CPII Popular. Foi esse movimento de dar o devido respeito ao que me parecia como *desimportância* na pesquisa, que fui encontrando, no meio do caminho, uma nova forma de caminhar.

Por isso, reivindico a importância da banca de qualificação nesse caminho, pois, *suleou*⁶⁵ o meu olhar e a própria pesquisa na medida em que me fez direcionar meu olhar para o Mutirão CP2 Popular. Não mais um olhar de cima para baixo, do macro da política institucional para a o micro da política cotidiana, mas, das narrativas dos *sujeitos praticantes* do cotidiano (CERTEAU, 1994) que nos possibilitam, pensar a história, os fatos, os acontecimentos a partir de outras perspectivas.

Para ir ao encontro das narrativas dos sujeitos *praticantes* que pensam o processo seletivo de acesso ao Colégio Pedro II, a partir de uma ação concreta o Mutirão CP2 Popular, sendo eu um desses sujeitos, a *Webconversa* como metodologia confirmou-se como um caminho mais fértil para a pesquisa. Num compromisso de escovar a história à contrapelo, nas palavras de Benjamin, (2019), na medida em que buscamos ouvir as narrativas das/os “vencidas/os” ou daquelas/es que estão com estas/es - indígenas, negros, mulheres, pobres - na luta.

Para Benjamin, é preciso contar a história dos que tiveram suas existências assinaladas pela exploração e violências, mas, principalmente marcadas pela resistência histórica. As/os *praticantes* sujeitos da pesquisa, entre os quais me incluo, docentes, técnicos, responsáveis de estudantes, narram e fazem uma história, a partir de *ações microbianas* (CERTEAU, 1994) que objetivam colocar as/os *vencidas/os* dentro de uma instituição secular, que historicamente não foi pensada para eles e elas, confirmando a existência das ações rebeldes que pulsam no cotidiano que disputam com o caráter elitista e imperial do CPII.

Portanto, trazer o movimento social Mutirão CP2 Popular é mais que um desafio, é um “dever de memória”,⁶⁶ um compromisso com as/os “vencidas/os” da história. Um

⁶⁵ Ana Maria Araújo Freire explica na nota 15 do livro **Pedagogia da Esperança**, que Paulo Freire usou o termo “suleá-los” para conotação ideológica dos termos **nortear**, norteá-lo etc, ela ainda aponta foi o físico Márcio D’Olme Campos - que denuncia uma pretensa superioridade intrínseca da inteligência e do poder criador de homens e mulheres do norte – que chamou atenção de Freire sobre o termo.

⁶⁶ O conceito de dever de memória surgiu na França no início da década de 1950, relacionado a associações de deportados franceses na Segunda Guerra, e que tinha objetivo honrar a memória de franceses assassinados (LALIEU, 2001: 83-94). Neste momento prevaleceu no espaço público francês a imagem da resistência francesa e o heroísmo desta durante a ocupação alemã. Na década de 1970 isto se transformou, devido a um “processo de ressignificação do discurso memorial ligado ao holocausto dos milhares de judeus que viviam na França”

compromisso que ameaça privilégios de uma classe média e/ou pensamento conservador ainda dominante no Colégio Pedro II. Estes setores que se sentem ameaçados pelas ações de democratização e popularização dessa instituição, a partir não somente das ações institucionais, apesar de tímidas, como as Cotas Raciais no Ensino Médio, fim do Jubilamento etc. Mas, especialmente por estes movimentos de resistências que surgem em seu interior e reverbera para fora, ou mesmo o contrário.

Apesar de mergulhar – primeiro com Jacque e depois com Mairce no/com o ALMEFRE - no campo das narrativas, campo embasado na experiência coletiva e na memória como fio condutor, ainda me sentia, condicionada aos métodos canônicos, ao modo habitual e clássico de pesquisa esquematizada, estruturalista, na busca de uma “verdade única” através de dados quantitativos. Por isso, por um longo período confesso que o caminho metodológico ainda era uma dúvida.

Mas, a partir de mergulhos mais profundos, fui traçando o caminho metodológico da narrativa da experiência do vivido com Lima, Geraldi e Geraldi (2015), metodologia que reconhece que as pesquisas narrativas não regulam uma verdade única, mas, possibilitam *lições/conhecimentos* outras/os produzidas/os entre teoria e experiência narrada.

Nessa perspectiva, a pesquisa assumiria assim, uma natureza *investigativoformativa* para todos/as envolvidos/as na reconstrução/reflexão sobre os processos que produziram o Mutirão CP2 Popular. O processo de investigar a própria prática, reconhecendo nela seus saberes, equívocos e não saberes é também um processo formativo. Para isso, a partir do grupo de WhatsApp⁶⁷ chamado “Coordenação Mutirão” convidei as/os integrantes do Movimento CP2 Popular para uma Conversa sobre o movimento e a experiência do/no Mutirão.

A escolha pela *Webconversa*, como caminho de pesquisa foi gestada na compreensão das pesquisas *noscom* os cotidianos, na qual a conversa pode possibilitar a criação de um lugar de encontro onde os sujeitos possam reinventar a si e a suas realidades através da palavra compartilhada, (SERPA, 2010). A forma virtual, era a única forma possível naqueles momentos, já que estávamos imersos na pandemia e através do aplicativo Zoom⁶⁸ tivemos dois encontros, primeiro em 01 de dezembro de 2020 e o outro em 07 de dezembro de 2020.

(HEYMANN, 2007: 18-9). Neste momento a memória do resistente deu lugar à memória da vítima, em especial os judeus. (GUAZZELLI, Dante Guimaraens, 2010, p. 47).

⁶⁷ WhatsApp é um aplicativo de troca de mensagens e comunicação em áudio e vídeo pela internet, disponível para smartphones.

⁶⁸ Zoom é um serviço de videoconferência baseado em nuvem que você pode usar para se encontrar virtualmente com outras pessoas - seja por vídeo ou somente áudio ou ambos, enquanto conduz bate-papos ao vivo - e permite gravar essas sessões para ver mais tarde.

Ameaçada de ultrapassar os prazos do tempo cronológico, a pesquisa renasce, e junto com ela, os próximos passos do Mutirão CP2 Popular, pois as *WebConversas* sobre os processos e as experiências vividas, também foram os disparadores do planejamento para as ações do Mutirão para o processo seletivo 2020/2021. Como dizem, Camargos e Gionani (2020) em artigo onde discutem linguagem e resistência, *“é justamente do lugar onde o sujeito se encontra – o presente – que se pode olhar o passado com seus sujeitos e suas histórias na tentativa de compreendê-lo e a partir disso projetar o futuro ou vislumbrá-lo, ainda que isso seja utopia.* (2020, p.171).

2 MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO: *TRABALHO DE FORMIGUINHA E O MUTIRÃO CP2 POPULAR*

A formiga foi chamar as companheiras
As companheiras vieram em bando.
Manoel de Barros

Após acordar em mais uma manhã pandêmica de 2021, na qual cumpro os ritos de levantar-me da cama, lavar o rosto e me sentar à escrivaninha para dar conta da escrita da dissertação, antes do trabalho remoto docente, das reuniões e cursos de formação, antes da gerência das crianças e demandas da casa... Com meu costumeiro café preto em mãos, e a cabeça cheia de vazios, abri uma página aleatória de um livro de poesia.

Desta vez, o livro foi **Tratado geral das grandezas do ínfimo**, que é parte da “A Biblioteca de Manoel de Barros”, publicada em 2013 pela Editora Leya. Saquei um dos 18 livrinhos do poeta, que vem em uma pequena “caixa box”. Ler poesias é uma forma de fugir do meu caos interior, especialmente, quando acordo. Ao fazer algumas leituras em voz alta, novamente me deparei com o poema **As Formigas**, que eu já havia lido outras vezes, desta vez, fixei-me, no fragmento que trago como epígrafe, repeti várias vezes *as companheiras vieram em bando*, e esta frase me levou a pensar sobre minha *vidaformação*, trabalho, ativismo e formigas.

Este fragmento me levou rapidamente a muitos lugares e utilizando *o vazio como um meio de transporte*⁶⁹ viajei nas memórias dos mutirões que vi ainda criança quando se construiu o bairro na qual minha família viveu em São Luís no Maranhão e nas militâncias e movimentos que participei/construí desde a adolescência. Essa movimentação memorialística trouxe-me imediatamente a expressão popular “trabalho de formiguinha”.

Apesar de me sentir começando sempre, seja a vida ou a escrita, como uma formiguinha, diferente da “A Cigarra e a formiga”⁷⁰, que condena a cigarra por ela não trabalhar, história que neste contexto político⁷¹ me afeta negativamente, visto que me leva sempre a entender sua moral como uma forma de menosprezo pela arte, pelas/os artistas ou

⁶⁹ Cheio de Vazio é uma música de Paulinho Moska.

⁷⁰ É uma das fábulas atribuídas a Esopo que foi recontada por Jean de La Fontaine (1621-1695) e ficou muito popularizada mundialmente.

⁷¹ Para o historiador argentino Federico Finchelstein, especialista em Fascismo, o atual presidente do Brasil, Bolsonaro age como um fascista <https://theintercept.com/2020/07/07/bolsonaro-populista-fascismo-entrevista-federico-finchelstein>.

pelas formas outras que não seja o trabalho para a acumulação, penso-me como formiga, numa perspectiva marxista, no trabalho que nos imprime identidades enquanto seres criativos, e é desta forma que essas lembranças me afetaram para a retomada do meu texto e da pesquisa e do que fazer com ela.

Trabalho de formiguinha – não da lógica meritocrática, nem do trabalho como edificação do “homem”⁷², nem da perspectiva individualista – um trabalho que me leva a outro lugar, ao trabalho coletivo, do bem comum, das experiências dos Mutirões. O mutirão como ação, consiste numa mobilização de várias pessoas em torno de um objetivo comum imediato para todas/os/es.

É uma forma de organização muito utilizada pelos movimentos sociais do campo. Eles desempenham, historicamente, papel importante na organização popular para a conquista de direitos, por terra, serviços básicos, mas, também como forma de ajuda coletiva para trabalhos específicos de auto-organização para resolver demandas únicas, como por exemplo construir uma horta, levantar casas, coletar e distribuir alimentos entre outros.

À medida que fui refletindo sobre trabalho, política, militância e formigas, minhas memórias de *trabalhadoraativistaaprendente* me levou a palavra de ordem⁷³ cantada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra - MST e popularizada para outros movimentos de luta, especialmente, entre outros movimentos sociais, feministas, sem-teto, estudantes... que diz: *Pisa ligeiro, pisa ligeiro, quem não pode com a formiga não assanha o formigueiro*⁷⁴.

O canto da *formiga* que embala as lutas do MST e se estendeu para outros movimentos sociais, soa para nós homens, mulheres, militantes, não como meras/os trabalhadoras/es alienadas/os, que sofrem e aguardam as transformações passivamente, como concessões, mas, como trabalhadoras/es que se colocam como sujeitos de transformação social, em luta constante por emancipação da nossa classe, do nosso povo, etnia... para a qual é imprescindível a ação coletiva.

Assim como a *formiga que foi chamar as companheiras* também fui puxando a conversa com os sujeitos do Mutirão CP2 Popular. Primeiro com um convite público, aberto, no grupo do WhatsApp chamado Coordenação Mutirão CP2, depois ao obter uma ou duas

⁷² Trabalho como edificação do homem.

⁷³ Palavra de ordem: expressão ou frase curta, utilizada em protestos ou manifestações, normalmente replicada em cartazes e discursos, com o objetivo de marcar uma posição, reivindicar alguma mudança e/ou incitar os ânimos do grupo. Disponível em: <https://www.dicio.com.br>.

⁷⁴ Canto utilizado pelo Movimento dos Trabalhadores Sem-terra – MST cantada nas colunas de atos pelo Brasil.

respostas, fiz os convites no privado para cada um/uma integrante do grupo, que contabilizavam, aproximadamente, doze pessoas.

Este grupo era composto, majoritariamente, por servidores/as, técnicos/as e professores/as do próprio Colégio, além de responsáveis e parceiros/as que organizaram as atividades nos territórios onde ocorreram as experiências. Os sujeitos que participam e/ou participaram deste Mutirão, digo isto, pois, alguns, participam deste o início e se mantém, e outros chegaram, outros participaram e se retiraram durante novos processos. Neste sentido, cabe apresentar cada um dos que responderam o convite e participaram da *webconversa*, que de 12, que compunham o Grupo da Coordenação, somente seis, estiveram presentes, ressalto que o perfil da formação dos participantes da WebConversa I – *webcon_1*, é de pós-graduados, todos servidores efetivos do Colégio Pedro II e militantes sindicais e/ou de movimentos sociais externos ao CPII. Sobre o perfil racial e da especificidade da formação, desses colegas, confesso, não ter me atentado para que eles se apresentassem, tendo em vista que, sem perceber, talvez pelo fato de todos serem meus colegas e militância, então assumo esta lacuna na pesquisa. Do ponto de vista do gênero, cor/raça e formação, a partir de meu olhar, e a partir dele, poderia apresentá-los da seguinte forma:

Flávia Assis, do campus Humaitá, mãe, militante dos movimentos sociais, (ex) diretora do SINDSCOPE, figura essencial na construção do primeiro Mutirão CP2 Popular em 2018. Beatriz Bloise, branca, sem filhos, professora do EF I no campus Humaitá, Perseu Silva, negro, nordestino, sem filhos, Professor da EFI no campus Humaitá I, Marco Ponciano, Ponciano, branco, casado, sem filhos, leciona Português no campus Realengo II, Rafael Barroso, branco, sem filhos, leciona Educação Física no campus Centro na EFII, Pedro Mendonça, Pedrinho, pai, se autodeclara branco, leciona Música no campus Tijuca I, e eu, indígena, mãe de aluna, ex – diretora do SINDSCOPE, técnica no campus Centro.

Na conversa *webcon_2*, foi somente com o Téo, branco, pai de aluno de Realengo, Assistente Social, integrante a que todos/as nós reputamos como fundamental na construção do primeiro Mutirão CP2 popular em parceria com Flávia, não pôde participar da primeira conversa, pois estava em viagem. No entanto, agendou uma conversa comigo, que ocorreu na semana seguinte, no dia 7 de dezembro de 2020. Ao avaliarmos as possíveis razões/justificativas para a ausência de parte do grupo, que foram membros ativos durante todo o processo de construção do Mutirão, entendemos que as dificuldades por conta da Pandemia por COVID 19, combinada com trabalho remoto e demandas com crianças em casa, foram alguns impeditivos para a participação.

A primeira *webconversa*, *webcon_1*, ocorreu no dia 1º de dezembro de 2020, pela plataforma Zoom, das 16h às 17:45, tendo como participante da conversa os seis integrantes servidores/as da escola, apresentados anteriormente. O segundo encontro, que *webconversa*, *webcon_2*, ocorreu no dia 07 de dezembro de 2020, pela plataforma Zoom, das 13h às 14:15 envolvendo apenas Téo e eu. Os encontros foram transcritos produzindo um arquivo de 42 páginas de transcrição.

O primeiro encontro, com meus pares, *webcon_1*, foi marcado pela emoção do reencontro, ao nos revermos, mesmo que virtualmente, gerando um clima bastante favorável e descontraído de roda de conversa. Éramos seis servidores/as do CPII, militantes nos espaços sindicais, que estávamos sempre nos cruzando nos corredores da escola, nas lutas diversas pela educação, pelas causas feministas e no combate ao racismo, somente Rafael, esteve calado durante o encontro.

Já era dezembro e desde o início da Pandemia, aquele foi o primeiro encontro virtual sem que tivéssemos em trabalho ou assembleia sindical remota. Um grupo que anteriormente se encontrava com regularidade para debater demandas políticas de todas as esferas, especialmente da educação, seja nos campi, mas, principalmente nas assembleias sindicais.

As saudades, apreensões, tristezas e preocupação com os rumos do país foi o que nos marcou nos primeiros momentos da conversa.⁷⁵ Impossível não ficar triste e deixar de lamentar o calor perdido dos encontros presenciais, nos espaços de trabalho e de militância sindical e até mesmo do barzinho após a assembleia do sindicato.

Após esse momento nostálgico, a roda de conversa fluiu a partir da proposta de compartilharmos nossas experiências com os mutirões do CP2 Popular, que ocorreram até 2019. Além de remormos nossas experiências, se constituindo fonte para a pesquisa, diante da iminência do edital do sorteio de vagas para o ano de 2021, previsto para final de fevereiro e/ou início de março, a *webcon_1* também cumpriu o papel de “esquentar” para as reuniões do Movimento CP2 Popular que foram retomadas em 26 do mês de janeiro de 2021.

O grande desafio metodológico de “narrar a experiência vivida” na roda da *webconversa* foi seguir o fluxo das portas e janelas temáticas que se abriam a cada narrativa compartilhada, posto que a conversa como metodologia “se produz com os sujeitos e suas vozes em um movimento dinâmico, rizomático, imprevisível” (SERPA, 2010, p.2)

⁷⁵ Em 01 de dezembro de 2020 o Brasil batia a marca de mais de 173 mil mortes. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/12/29/dezembro-tem-maior-numero-de-mortes-por-covid-19-no-brasil-desde-setembro-indicam-secretarias-de-saude.ghtml>.

O que lembrar? Por onde começar? Apresentada a pesquisa e a proposta de roda de *webconversa*, que vou abreviar para *webcon_1*, percebi que de alguma forma, todos/as esperavam um fio condutor para desencadear as lembranças. Como foram os primeiros encontros do Mutirão? Quais foram às motivações que nos levaram a nos organizar em torno do sorteio para os anos iniciais do CPEI? Alguém se lembra? As perguntas brotavam, mas o movimento de lembrar parecia emperrado. A memória não só em termos de presença/ausência, mas também em termos de lembrança, de rememoração, (RICOUER, 2003, p.3) começou a se fazer presente.

Após, um princípio de total silêncio, uma certa necessidade de saber o que eu queria saber para poder “responder”, o Professor Pedro, conhecido como Pedrinho, puxou um fio...

(...) agora não lembro assim. Parece que não faz muito tempo, mas já faz algum né? mas a gente que foi e panfletou. Eu, Téo, a Júlia que é de Educação Física I, a Juliana e a Laila(...) a gente juntou um grupo assim entre nós e fomos. Foi como começou. (Pedrinho, *webcon_1*, 1º de dezembro de 2020).

Assim, os fios foram sendo puxados, e as lembranças começaram a fluir. Desta forma, com estes fios fomos tecendo outras tramas para reflexionar sobre as questões da pesquisa. Na segunda *webconversa* – *webcon2*, somente com o Téo, ele também solicitou que retomássemos a roda de conversa anterior, para que pudesse “refrescar” suas memórias. O ato de falar com ou para o outro, como também de ouvir o outro, ajuda a lembrar, como afirma Téo:

(...) é que quando os processos vão ficando um pouco distante, vai sendo difícil de lembrar eles. Então, você conversando vai me trazendo uns sentimentos, algumas memórias, é importante para eu organizar a forma como eu penso também. (Téo, *webcon_2*, 7 de dezembro de 2020).

Os primeiros momentos de cada uma das duas rodas de conversa funcionaram como um *exercício de memória*, no qual aos poucos iam sendo reconstruídas as memórias das experiências dos sujeitos participantes do Mutirão, confirmando a memória como um fenômeno coletivo e social submetido a flutuações, transformações, mudanças constantes. (HALBWACHS, 20-30 *apud* POLLAK, 1992). Fenômeno que necessita de fio condutores externos e internos ao sujeito para o ato de lembrar, que funciona de forma diferente para cada um. Enquanto a experiência para o Professor Pedrinho a priori, parecia recente, mas, a rememoração o fez concluir, que não foi um acontecimento tão recente assim, para Téo, os acontecimentos, de fato, já estavam distantes. O exercício de lembrar provocou

sentimentos diversos com relação ao mesmo tempo cronológico. O que parecia distante para um, para o outro ainda era uma memória muito viva.

Remexer as memórias do Mutirão do CP2 Popular, nos levou a retomada de outros engajamentos políticos com os quais os/as participantes do grupo se envolviam. Como esses engajamentos se articulavam entre si? O que teria motivado a organização do Mutirão do CP2 Popular? Como se deram as primeiras experiências? O que moveu os participantes? Como chegaram a compor esse grupo?

Em busca de compreender melhor o movimento intitulado pelo grupo como Mutirão CP2 Popular é importante caracterizá-lo como um movimento social, ou seja, o Mutirão CP2 Popular se constituiu como “ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam formas distintas de a população se organizar e expressar suas demandas” (GOHN, 2008 *apud* GOHN, 2010). Cabendo ressaltar que estas possuem diversas características, determinadas por aspectos territoriais, econômicos entre outras, que atuam em pequeno, médio e longo prazo. Historicamente, um mutirão, é uma tática de ação para alcançar determinado objetivo, portanto, ela não necessariamente é constante.

A opção pela tática de ação de mutirão, realizada pelo grupo, respondia aos propósitos sociopolíticos culturais de contribuir para viabilizar formas distintas de a população se organizar e expressar suas demandas. As características militantes dos *sujeitos praticantes*, traduzidas naquele momento como desejo de democratização do acesso à escola, sem dúvida, foi o motor propulsor da ação política que buscava contribuir para o acesso de crianças negras e periféricas ao sorteio do CPII.

O que mobilizou o grupo para *trabalho de formiguinha*, tão semelhante ao trabalho na miudeza dos nossos cotidianos,

foi a nossa militância, visto que todos nós éramos militantes da base sindical, ou no NEABI ou mesmo oriundos de movimentos sociais de fora do Colégio Pedro II e que os debates acerca das questões raciais, acesso e permanência na educação se fizeram presentes em algum momento da nossa *vidaformação*. (MARTINHA, *webcon_2*, 7 n dezembro de 2020).

Constituir o Mutirão foi um movimento de articular micros movimentos, que já ocorriam em diversos lugares, como ações individuais ou de pequenos grupos em cada campus, mas que não tinham diálogos diretos entre si. Seja por *acontecimentos que* impactaram nossas vidas, militâncias ou formação acadêmica, tínhamos perspectivas parecidas quando nos movemos individual ou em pequenos grupos para pensar os espaços específicos de trabalho.

O Téo, por exemplo, se mobilizou a partir do sorteio do filho Miguel para a Educação Infantil do CPII em Realengo em 2017, onde produziu um material de divulgação com orientações sobre o sorteio...

Em 2017 eu fiz uma coisa meio que voluntária: eu peguei lá, fiz um panfleto, saí entregando na favela sozinho. Não tenho dado nenhum de quem passou pra Realengo. Eu fiz isso em Realengo no ano 2018/2019, foi quando eu fiz contato com a Flávia do SINDSCOPE, que era para fazer agora com mais gente tentando englobar o sindicato. (Téo, *webcon_1*, 7 de dezembro de 2020).

Assim como Téo, fui uma *formiguinha* solitária no campus Centro no mesmo ano. Meu trabalho é como o do pessoal da limpeza, pelos corredores da escola, isso facilitava nossa comunicação, mas, para orientação

fui em cada setor ou, individualmente, nos corredores da escola, conversava com cada trabalhadora/or terceirizada/o, que, majoritariamente, eram mulheres pretas⁷⁶, fazendo a divulgação do processo seletivo indagando se tinham filhos/as, sobrinhos/as e/ou netos/as, explicando os critérios exigidos nos editais do CPII e acompanhando ou fazendo a inscrição com elas e eles. (Martinha, *webcon_1*, 1º n dezembro de 2020).

O *trabalho de formiguinha* também foi feito pelo professor Pedrinho, e a professora Júlia do Campus Tijuca I, ele retomou a memória destas ações, anteriores ao Mutirão, quando iam nas portas de escolas de Educação Infantil, da rede municipal do Rio de Janeiro nas redondezas do campus para divulgação dos processos de sorteio ao primeiro ano do ensino Fundamental...

De 2017 para 2018, a gente lá na Tijuca I se organizou com a professora Júlia (...) lá na Tijuca I foi quando a gente se encontrou eu e Téo. (...) Aí a gente, lá na Tijuca, tinha feito um panfletinho avisando do sorteio com todas as informações e inscrições, isso foi em 2017. E a gente distribuiu nas portas de EDI eu acho que foi mais isso (...) e a gente foi também na porta de algumas escolas de 1º segmento também, porque a gente tem (**sorteio**) de segundo ano. (Pedrinho, *webcon_1*, 1º n dezembro de 2020).

A narrativa de Ponciano revela outra frente do *trabalho de formiguinha*, esta constante, posto que o SINDSCOPE tem atuação recorrente nos casos de racismo e na pauta e na luta por uma educação antirracista...

⁷⁶ No livro **A precarização tem rosto de mulher** ORG. Diana Assunção. Ed. ISKRA, 2011. Sua organizadora aponta que a precarização do trabalho atinge esmagadoramente a mulher. Outros dados apontam que essa precarização do trabalho, chamada de terceirização, atinge toda a classe trabalhadora, mas está mais presente para as mulheres negras. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/carta-capital/terceirizacao-tem-cara-e-preta-e-feminina/>.

através do Grupo de Trabalho de Negros e Negras do SINDSCOPE, lembra que além deste grupo, discutir e agir sobre os casos de racismo na instituição, em campanhas antirracistas internas, historicamente, compõe o GT companheiros do Morro da Formiga, que divulgam os processos seletivos em seus territórios. (Ponciano, *webcon_1*, 7 dezembro de 2020).

Ou seja, o Mutirão, foi a união de várias vozes e ações individuais e/ou coletivas no miúdo do cotidiano da escola e fora dela, a partir de ações de pequenos grupos ou pessoas, por motivações e olhares diversos que entendiam que era necessária uma democratização e popularização do acesso ao Colégio Pedro II. Neste sentido, a organização do Mutirão CP2 Popular representa assim movimento social em luta pela democratização e popularização da escola. Reconstruir essa história pela narrativa dos sujeitos que vivenciaram, dentro de um tempo de pandemia que nos isolou a todos e todas, se tornou uma tarefa ainda mais desafiante.

Desta forma, o caminho que busquei encontrar foi articular as narrativas dos dois encontros trazendo as confluências, tensões e os movimentos de reflexão, combinados com os movimentos experienciados no processo seletivo de 2020/2021⁷⁷ que se deu de março até junho deste ano. Como venho discutindo ao longo dessa pesquisa, desde o memorial até a contextualização as lutas dos Movimentos Negros por educação, a luta pela democratização da educação foi e continua sendo pauta importante da maioria dos movimentos sociais, tanto no campo da educação escolar, quanto da educação não escolarizada. Nessas pautas, historicamente, os movimentos sociais trouxeram e continuam trazendo demandas que passam por acesso, qualidade, financiamento, currículo, ou temas interseccionais, raça classe, gênero entre outros.

Todos os fatores da macro política reverberam em certa medida no micropolítica da vida cotidiana, não é diferente numa instituição de quase dois séculos como o Colégio Pedro II, principalmente pela visibilidade social que tem a escola. Por isso, tomou proporções importantes no ano de 2017 os discursos que versavam sobre o caráter elitista da escola pela comunidade interna, nos espaços políticos do movimento sindical, no movimento estudantil e grupos de pais e responsáveis.

Diante de uma onda de ataques à instituição e ao seu corpo de profissionais, construída num movimento de ofensiva de mães, pais e responsáveis conservadoras/es, repercutindo na mídia local, obtendo apoio de setores conservadores da justiça, em especial, do Ministério

⁷⁷ sempre que apresentarmos os anos no formato 2017/2018 significa que o processo ocorreu em 2017 para ingresso no ano letivo seguinte, no caso 2018.

Público Federal – MPF, do Rio de Janeiro, colocando o CPII num caldeirão político de muitos conflitos, colocando em evidência e debate o caráter político dessa escola.

Tal movimento se organizou e constituiu o movimento de *Pais do Colégio Pedro II Contra Ideologia de Gênero e Doutrinação dos Alunos*, ligado diretamente ao Movimento Escola sem Partido (EsP.)⁷⁸. Esse grupo atuava sistematicamente na tentativa de controle sobre as atividades das/dos docentes, o que culminou, além de, diversos processos impetrados contra servidores, docentes, técnicos/as e gestores/as, em perseguições incisivas aos militantes, diretores do Sindicato dos Servidores do Colégio Pedro II – SINDSCOPE que sofreu alguns mandatos de busca e apreensão por parte da Polícia Federal em sua sede, que ficar localizada nos espaços físicos da escola.

O Movimento Escola Sem Partido já se construía em nível nacional, e este era um momento de grande fragilidade da democracia brasileira, pois, se acirrava as disputas entre os setores políticos de esquerda e direita, principalmente, principalmente, e/ou em consequência do impeachment no ano anterior, 2016, da primeira mulher eleita presidente do Brasil, Dilma Rousseff do Partido dos Trabalhadores. Uma das consequências deste momento foi que o ESP conseguiu preencher as 4 vagas de titulares, disponibilizadas para responsáveis, no Conselho Superior – CONSUP do Colégio Pedro II. Os conflitos mais tensos se tornaram rotina desde este ano. Denúncias, assédio de servidores, alunos gravando professores em aula, judicialização de ações pedagógicas entre outros.

Após a repercussão na imprensa do Rio de Janeiro de um protesto em defesa de uma aluna transgênero⁷⁹ no campus São Cristóvão que foi coagida por um servidor, assistente de alunos, que a obrigou a trocar de uniforme, pois, este entendia que ela era um menino e portanto tinha que estar usando o uniforme masculino, os alunos organizados em suas frentes estudantis com o Grêmio organizaram um **Saião**, onde meninos colocaram saia em apoio a essa aluna e no pátio da escola gritavam palavras de contra a transfobia e todas as outras formas de discriminação. O que levou ao Reitor assinar uma Portaria de nº 2.449/2016, que *aboliu a distinção do uniforme escolar do binarismo de gênero*⁸⁰.

⁷⁸ Escola Sem Partido: Movimento criado em 2004 pelo advogado Miguel Nagib que tomou corpo quando responsáveis de aluno se diziam contrários a um suposto projeto de doutrinação existente nas escolas e universidades brasileiras. O EsP. ganhou visibilidade com a criação do PL 7.180/2014 a convite da família Bolsonaro no Rio de Janeiro e aproveitando-se da crise com impeachment da presidenta Dilma em 2016 e concentrando as perseguições aos professores do Colégio Pedro II.

⁷⁹ Transgênero é a pessoa que **não se identifica com o gênero relacionado socialmente com o sexo biológico**, em alguns contextos, pode ser sinônimo de transexual e/ou englobar outras identidades como não binário (transita entre os dois gêneros homem ou mulher) e agênero (sem gênero).

⁸⁰ Atendendo aos parâmetros da Resolução nº 12 do Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de Lésbicas, Gays, Travestis e Transexuais (CNC/D/LGBT).

A combinação da ação estudantil com a extinção do caráter de gênero do uniforme do CPII gerou diversos ataques em massa contra a escola. Se utilizando de discursos de doutrinação ideológica e de gênero, o EsP seguiu atacando a escola, além de na internet haver uma ofensiva de ataques homofóbicos, transfóbicos, junto com perseguição política com exposição de imagens de servidores docentes e técnicos nas redes sociais.

Se por um lado, os ataques reacionários ocorriam, por outro produzia resistências e reorganizações. Se construíram frentes amplas entre a Associação de Docentes - ADCPII, o sindicato de servidores, SINDSCOPE, os Grêmios Estudantis da escola, as Frentes Feministas e Negras, e também deste movimento surgiu o grupo de *Pais e Responsáveis por um CPII Diverso e Democrático*⁸¹ que construíram dentre outras ações, a campanha **Eu defendo o CPII**, que reivindicava a democracia, o caráter público da escola, organizando abraços simbólicos aos prédios de cada unidade da instituição.

Apesar de surgir a partir dos movimentos sociais como resistência aos ataques do Movimento Escola sem Partido em 2016, esta campanha foi institucionalizada através da justificativa do aniversário de 180 anos da instituição.

Porém, neste ano de 2021, na qual o reitor da instituição Oscar Halac, teve o poderíamos chamar de guinada à direita, por suas posições arbitrárias que desrespeitam as decisões do Conselho Superior da instituição, combinado com a luta estudantil e sindical e de grupo de responsáveis contra os cortes de verbas da educação impetrado pelo governo Bolsonaro, a campanha retomou seu caráter não-institucionalizado.

Os casos de Racismo, frequente nas formas explícitas e veladas, e geralmente silenciados, começaram a ser denunciados constantemente no espaço da escola. Tais movimentações foram organizados atos públicos como forma de denúncia e pressão para que a comunidade escolar, os gestores e a instituição pudessem discutir e definir ações. Um caso, simbólico, desse período ocorreu no campus Humaitá II (6º ano ao Ensino Médio), unidade onde há mais denúncias de casos de racismo, um estudante negro é chamado de *macaco* no jogo de futebol na quadra da escola⁸², o que gerou grandes movimentos com atos na porta da unidade, combinados com movimentos de denúncias nas redes sociais e para isso os estudantes foi linha de frente.

A pesquisa da Professora Michele Botelho Silveira Lima, em 2016, já apontava relatos de jovens da Frente Negra em que o racismo, no Colégio Pedro II, “é manifestado de

⁸¹ Movimento de Pais e Responsáveis CPII Diverso e Democrático reúne pais de alunos do Colégio Pedro II, amigos e parceiros que apoiam uma escola pública autônoma, tolerante e democrática. Disponível em: <<https://www.facebook.com/colégiopedroii.democratico>>

⁸² Disponível em: <https://sindscope.org.br/lutas/geral/racismo-campus-humaita-ii-colegio-pedro-ii-e-repudiado>

diferentes formas no interior do Colégio Pedro II: por vezes de uma forma menos direta e mais “velada”, principalmente no que diz respeito ao comportamento dos professores, e por vezes de uma forma mais direta e mais explícita, no que diz respeito ao comportamento de outros estudantes.” (2016, p.119).

O cenário de efervescência política, de debates, movimentos e pesquisas desses anos, em torno das questões raciais na escola, nas experiências miúdas, em 2017, se dava ainda que de forma isolada, ações de divulgação do processo seletivo para estudantes ingressarem no Colégio Pedro II, ações que certamente ocorreram em várias unidades, mas, que não pudemos mensurar nesta pesquisa, para além daquelas que se aglutinaram no ano de 2018, como o I Mutirão CP2 Popular.

Encabeçado pelo Responsável de Estudante de Realengo, Téo, principal agente mobilizador e aglutinador desse processo, em parceria com a Professora Flávia, do campus Humaitá I, até então, diretora do SINDSCOPE, foram dois atores sociais importantes na construção do primeiro Mutirão CP2 Popular que buscavam a democratização e popularização do acesso a esta instituição.

Inicialmente com menos de dez pessoas, o Mutirão de inscrições se organizou nas favelas, com campanhas de divulgação e inscrições presenciais, mas, a expansão dessa rede se deu em 2019, com mutirões ocorrendo em diversas comunidades como Rocinha, Vila Kennedy, Complexo da Maré, Vila Aliança e Santa Marta. Que culminou em ampliação de parcerias e da utilização da estrutura do sindicato dos servidores desta escola que, segundo o próprio Téo...

2017/2018 foi uma atitude pessoal minha (...) em 2018/2019 foi uma situação minha e da Flávia que tentou fazer com que o SINDSCOPE comprasse a ideia. O SINDSCOPE ajudou, mas era uma atitude mais pessoal dela, em 2019/2020 foi quando, de fato, teve uma atuação maior, usando a conta bancária (do SINDSCOPE) (...) para fazer isso de uma forma mais ampla. (Téo, *webcon_2*, 7 de dezembro 2020).

Além disso, a estratégia de utilização através das redes sociais no convite para que pessoas que pudessem ser voluntárias, tanto na organização quanto na arrecadação, para o pagamento das inscrições ajudou nessa ampliação da rede. No entanto, por uma questão de método, de falta de centralização, isso desencadeou algumas dificuldades para efetuar o pagamento das inscrições, além do espontaneísmo ter sido um fator que alguns integrantes entendem como problemático diante de uma campanha que precisa de organização e centralidade no processo, pois, como disse a Professora Flávia, estavam lidando *com a vida*

das pessoas. A preocupação de Flávia era exatamente pela proporção que estava tomando e por isso os métodos de organização para ela, eram essenciais para que não ocorressem equívocos inscrições das pessoas, já que o processo mexe com as expectativas das famílias.

o negócio ganhou uma proporção astronômica, astronômica de pessoas que eu nem conhecia, famosas e tal que estavam divulgando a conta, **bancária**, do sindicato para poder doar dinheiro para fazer a inscrição (...) Precisa de método, de rigidez, de controle, enfim de uma série de coisas que a gente precisa fazer quando a gente está lidando com essa magnitude de evento, né? Um negócio enorme. A gente estava mexendo com a vida das pessoas (Flávia, *webcon_1*, 1º de dezembro de 2020).

Em 2019, o grupo era maior do que o originário, foi possível uma parceria com as associações de moradores e líderes comunitários, uma organização nos *territórios*, importantíssima, para o funcionamento de pontos de inscrições nos espaços das próprias comunidades.

Então, assim, o CPII popular vem numa crescente, só que o que eu descobri é que em 2018/2019 eu percebi que, por exemplo, o Pedro já meio que fazia isso; a Flávia do Humaitá também já meio que fazia isso; não inscreviam as pessoas, mas, divulgavam, tinham um trabalho que é a essência do CPII popular que é a de **democratizar a informação do sorteio do Pedro II para ter um Pedro II mais diverso**. Então, assim, eu acho, modéstia à parte, que eu fui a pessoa que aglutinou. (...) A gente precisa se organizar coletivamente para alcançar mais pessoas”. E isso aconteceu né? Tanto é que cada reunião que a gente fez tinha 8 pessoas, 10 pessoas. Professores, funcionários, pais de alunos; “a galera” das comunidades(...) (Téo, *webcon_2*, 7 de dezembro de 2020).

A partir da organização coletiva construiu-se uma rede envolvendo a Associação de Moradores da Comunidade Quafá (Vila Kenedy), Vila Aliança, Santa Marta, Clínicas da Família da Maré, Manguinhos, Santa Marta, Alemão, Instituto Raízes em Movimentos, TEIAS Manguinhos, Grêmio Recreativo Bohemios da Vila Aliança, Centro de Saúde Waldir Franco, Coletivo Papo de Preto, Biblioteca Parque da Rocinha, Blogs e Sites comunitários, entre tantos.

Desta forma, *o trabalho de formiguinha* foi decisivo para, como afirma Téo, para compor

uma teia conectada e solidária comprometida a mudar a cara deste colégio, colocando o tema da diversidade na pauta das grandes preocupações da comunidade escolar. (Téo, *webcon_2*, 7 de dezembro de 2020).

A página do movimento na rede social *Instagram @CP2Popular*, serviu como ferramenta de divulgação do processo seletivo, mas, também de chamada para as doações e

chamada para que voluntários se envolvesse na ação. Anualmente, apresenta várias chamadas para o mutirão e divulgava imagens das crianças sorteadas a partir dessa ação.

Neste sentido, foram sendo conseguidos apoios importantes como o Grupo de Trabalho - GT - de Negros e Negras do SINDSCOPE, que além de disponibilizar a estrutura do SINDICATO, fazia chamadas em suas páginas em nome do sindicato...

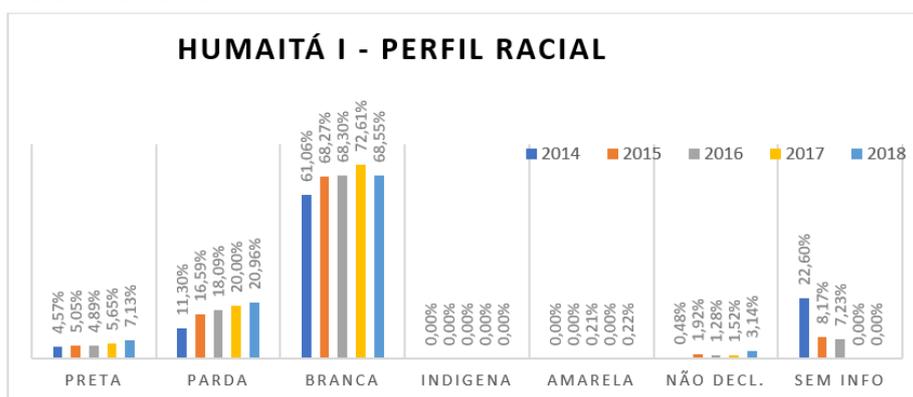
No Dia da Consciência Negra, um grupo de responsáveis, alunos e ex-alunos, SINDSCOPE realizam uma ação inédita de apoio a inscrição de centenas de crianças negras na cidade do Rio. Um gesto pequeno, mas simbólico para a necessidade de discutirmos a dívida do estado brasileiro para com a população negra na nossa história. Então se você acredita em iniciativas como essa, te pedimos para colaborar com a doação de recursos para conseguirmos inscrever o máximo de crianças possíveis. Cada doação é mais uma criança inscrita e a possibilidade da vida de uma família transformada. (INSTAGRAM, @cp2popular, 2018).

Um olhar para o cotidiano escolar inspirado pelo comprometimento militante do grupo que criou o Mutirão CPII Popular, também foi fundamental para a motivação que mobilizou a experiência. A perspectiva dos/das professores/as do Campus Humaitá I, que participaram do grupo, pode ser expressa a partir da fala do professor Perseu:

Eu acho que para a gente no Humaitá tinha uma questão racial. A gente tem o campus mais branco. Olha para esse campus e não tem a menor dúvida, quando a gente entra em São Cristóvão, quando a gente entra em Realengo e até mesmo na Tijuca é um campus que é vamos usar a palavra assim “ele é mais colorido” pelo menos. O Humaitá é hegemonicamente branco. A presença de negros é muito pequena comparada à realidade da população brasileira. É surreal você pensar isso. É o campus mais frequentado talvez pela elite da cidade, mais procurado inclusive. Acho que a Tijuca é depois. Tem uma elite tijuicana que frequenta muito o campus da Tijuca. Talvez agora frequente menos, só que a Tijuca mudou de lugar, mas, a gente já tinha falado um pouco disso, de como é preciso tornar o Colégio Pedro II um colégio mais diverso. Inicialmente. Para começar uma discussão, no Humaitá é um colégio branco. Muito branco, assim (pausa). Eu acho que a nossa motivação, ela é empírica... (Perseu, *webcon_1*, dezembro de 2020).

O olhar militante lia uma realidade que foi desenhada a partir da análise dos dados fornecidos pela própria Instituição:

Gráfico 1 - Humaitá



Dados: CPII em Números
 Fonte: MENDONÇA, (2020)

O gráfico acima confirma a pertinência da observação empírica sobre a representatividade de negros e brancos no campus Humaitá, do professor Perseu. O gráfico foi produzido a partir da compilação dos dados disponibilizados na página CPII em números, na página virtual, oficial da instituição, alimentados pelo sistema de dados SIAAC. Considerando um período de cinco anos, início da compilação de dados institucionais (2014) até o ano de 2018, os números nos permitem afirmar que apesar de todas as cores/raças apontarem crescimento desde o ano de 2014, o quantitativo de brancos confirma o olhar dos servidores que ali trabalham tem sobre o perfil racial desta unidade.

Entendemos como relevante, o movimento da Instituição de elaborar seu próprio retrato a partir de índices raciais, demanda que foi mais externa do que da própria escola, pois o INEP através do Censo Escolar da Educação Básica já organizava censo escolar nos anos 2000. Apesar disso, esses dados até 2014, no Colégio Pedro II, além de não serem publicizados, entre os anos de 2014 e 2015 tinham um alto índice de Não Declarados e Sem Informação. De qualquer forma, só a constatação não muda a realidade de negação de direitos a uma parcela da população historicamente apartada de bens sociais.

O Pedro II do Humaitá precisa ser provocado e a única forma dessa provocação acontecer é um gesto prático de subir o Santa Marta e inscrever todo mundo. (...) Daí é uma discussão mais recente que foi motivada pela atitude do [Colégio de] Aplicação da UFRJ [localizado no Lagoa] que é colocar cota no sorteio. Eu não tenho um posicionamento claro sobre isso. Eu acho é que enquanto o Pedro II não coloca em pauta, eu acho que não é um mutirão que vai colocar. (...) (Téo, *webcon_2*, 7 de dezembro de 2020).

A estatística, especialmente, do Humaitá coincide com as falas de Téo e de Perseu. não nos diz como é construída essa realidade. A experiência do Movimento CP2 Popular

preenche essa lacuna. Denuncia os condicionantes que colocam o Colégio Pedro II na condição de branco e elitista.

A gente não pode perder de vista que esse tradicionalismo, que para mim é a expressão dessa colonialidade total, acho que não tem outra palavra pra falar disso, essa imposição do aluno do Pedro II ideal que tem que saber um monte de coisa e tem que ser de uma determinada forma. Tem um processo aí complexo, mas que a gente não tem como fugir dessa discussão aqui. Se a gente quer mudar essa escola é mudar os processos de entrada e de permanência porque esses processos são exclusivos. (Perseu, *Webcon_1*, 1º de dezembro de 2020).

A ação do Mutirão, com divulgação, arrecadação e financiamento das inscrições pode se configurar em movimentos para uma ação afirmativa institucionalizada de forma que seja reparadora de direitos históricos negados, que possibilitando uma ampliação do acesso a essas *ilhas* de excelência, a qual pertencem as Escolas Federais, CAPS, Institutos Federais e Colégio Pedro II, se configurando como ações importantes na superação das desigualdades sociais/raciais no Brasil.

O Movimento CP2 Popular, foi anteriormente, nomeado e continua conhecido como Mutirão CP2 Popular, ele surgiu da necessidade de popularização da informação dos sorteios, processo seletivo de acesso para as turmas de Educação Infantil e anos iniciais do Fundamental I. Estas vagas são distribuídas entre a educação infantil, o 1º ano do ensino fundamental I e/ou vagas remanescentes aos 2º, 3º, 4º anos, nos seis campi do Colégio Pedro II que se divide da Zona Sul à Zona Oeste, sendo oferecida em média 550 vagas. No entanto, ainda que o processo de sorteio não se restrinja a essas turmas, tendo em vista que é realizado também para ocupar vagas remanescentes de Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, o mutirão tem se organizado apenas em torno do acesso da EI e EFI.

Os movimentos de lutas internos ao Colégio Pedro II ou que nele reverberam diretamente, sempre existiram, devido ao lugar social que a escola ocupa. No entanto, apesar de vivenciá-las desde que entrei na escola em 2014, o acirramento nos conflitos internos à escola se acirrou dentro de um contexto político geral, após o Golpe que impitidou Dilma Rousseff em 2016. O Brasil vinha numa crescente de disputas entre direita e esquerda, especialmente, desde 2013, ano de grandes mobilizações nacionais, mas, o que vem depois é uma crescente ofensiva dos setores reacionários na sociedade e na educação, sua principal bandeira foi o Projeto Escola sem Partido.

Como toda conjuntura contraditória, a luta contra a Reforma do Ensino Médio, que se transformou na Lei nº. 13415/2017, que teve como estratégia política de resistência as

ocupações nas escolas secundaristas em âmbito nacional, e que aconteceu também no Colégio Pedro II, gerou conflitos entre os movimentos de ocupação, a Reitoria, os/as responsáveis de estudantes e o Ministério Público Federal do Rio de Janeiro.

Por isso, a professora Flávia, que esteve à frente do movimento junto com o Téo, ao puxar o fio de suas reflexões na RC1 colocou de imediato sua preocupação com a atuação do SINDSCOPE, da qual era parte da gestão quando participava do Mutirão, com receio de que o sindicato parasse de atuar, enquanto ferramenta de luta na tarefa de contribuir com esse movimento de democratização do CPII:

A gente precisa colocar isso como sendo uma ação institucionalizada, não institucionalizada, né? Porque eu entendo que a motivação e a organização são de outros caminhos. Inclusive teve até um conflito de compreensão sobre esse processo. Mas eu temo que a mudança das gestões do sindicato, “o mutirão”, não seja mais um compromisso assumido pela gestão. E eu acho que isso precisava ser colocado pela base como sendo um compromisso que a gente precisa assumir. (Flávia, *Webcon_1*, 1º de dezembro de 2020).

A questão da institucionalização ou não institucionalização do Mutirão e as implicações de tal opção no que diz respeito à força do movimento, é um dos pontos que ainda tem defesas e restrições. O professor Pedro entende que o fato de o Mutirão não ser “institucionalizado” permitiu uma abrangência maior de parceiros externos à escola, reivindicando a atuação importantíssima do Téo, por exemplo, que não é do corpo de funcionários da instituição e foi essencial na construção de parcerias por fora da escola. O que nos leva a pensar que os movimentos não precisam se fechar em si mesmos, podendo ter uma amplitude para a organização.

O lado positivo de não ser institucionalizado (...) junto ao sindicato é que a gente ganhou muitos parceiros que não tem nenhuma ligação com o colégio. O último foi um exemplo disso. Na verdade, é que desde que o Téo entrou na história, que ele trouxe da Rocinha essa coisa. Os contatos dele sempre foram os agentes de saúde. Ele fez o levantamento das crianças em idade de sorteio. (Pedrinho, *Webcon_1*, 1º de dezembro de 2020).

O caráter, de certa forma, espontaneísta, que pode ser percebido nos primeiros movimentos do Mutirão, lembrando da ação isolada de Téo distribuindo panfletos para divulgar a inscrição no sorteio do campus de Realengo, é uma outra questão que surgiu durante a RC1 e dá uma dimensão sobre os desafios dos movimentos sociais que lutam pela garantia de direitos e veio a partir da narrativa do professor Perseu do Humaitá I.

Eu lembro muito de 2018. (...) E eu lembro que o final foi muito caótico. (...) quando a gente chegou em 2019 todo mundo tava um pouco ressabiado disso e entendendo que a gente precisava de algumas organizações mais específicas que garantisse pra gente procedimentos, que desse pra gente, inclusive, uma noção do nosso alcance, dos lugares onde a gente tava, quais eram os melhores lugares de atuar. Porque eu sentia que era um pouco mais espontâneo. Tinha uma coisa de espontâneo; vai fazendo e a gente entrou dizendo: a gente precisa entender para onde está indo. A gente está gastando essa energia e pra onde a gente quer ir, né? Tinha um pouco disso nesse processo de pensar. Em 2019 a gente pensou um pouco mais procedimentalmente (Perseu, *Webcon_1*, 1º de dezembro de 2020).

O imaginário de prestígio do CPEI atravessou o processo de rememoração da RC2. Vimos nos capítulos anteriores como se constrói e como socialmente ele aparece nos sorteios e nas matérias de jornais, seja, no sentimento de pertencimento que aparece nos elementos até para quem não estudou na escola, como é o caso do Téo. Sua fala aponta um pouco isso...

(...) eu sentia muita inveja daqueles alunos felizes (...) sempre trago essa memória, certa inveja, esses alunos são muito metidos e nunca tive essa oportunidade de estudar lá e meu filho teve essa sorte de poder entrar (Téo, *Webcon_2*, 7 de dezembro de 2020).

A fala de Téo me remetia há vários episódios presenciados junto com minha filha, uniformizada, sendo, frequentemente, interpelada no percurso da escola, seja por “ex-alunos” ou pessoas saudosistas, quando ela sequer ainda houvesse construído um sentimento de pertencimento ao Colégio Pedro II. Discutindo sobre esse sentimento de pertencimento, Galvão (2009), lembra que “muitos alunos das escolas públicas não têm oportunidade de vivenciá-lo no ambiente escolar, (...) O que os alunos vivenciam no Colégio, que os faz ficarem apaixonados, certamente inclui o processo de escolarização”. Lembrou-me, também, as crônicas de Nelson Rodrigues, que li em um blog das Crônicas de Nelson Rodrigues, retirado de um livreto que foi entregue na Feijoada de Ex-alunos de 2010, em que ele lamentava nunca estudado neste Colégio...

Quando vejo um aluno do Pedro II tomando carona de bonde, ou fazendo barulho, eu não me irrita; pelo contrário, a minha reação é de pura inveja, de atroz despeito. Esta meninada ululante é uma força da natureza. Ora, ninguém se lembraria de pedir à tempestade um bom comportamento, ou de querer que o tufão da Flórida seja um suspiro, uma aragem. Forças da natureza, disse eu. O aluno do Pedro II chove, troveja, relampeja. (Nelson Rodrigues – *Jornal dos Sports*, 08/10/63 *apud* Guilherme de Carvalho, 2010).

Mas essas falas tanto de Téo, quanto de Nelson Rodrigues são falas comuns no imaginário social sobre um tradicionalismo Colégio Pedro II. Sobre esse Ser, que soa como superior que é o aluno Colégio Pedro II. E essa lógica me remete novamente a experiência como servidora no campus Humaitá, onde uma das formas dos servidores mais antigos

chamarem atenção de uma criança que não se comportou bem era soltar uma frase clássica em tom de pergunta para a criança: *Esse é o comportamento de um aluno do Pedro II?*

O professor Perseu faz um contraponto importante, quando aponta que também é um peso ser aluno do CPII. Do quanto essa narrativa de “escola padrão” que tem um “aluno padrão” que cai sob o discurso da qualidade e da tradição, acaba colocando dentro de uma caixa formatada, de educação e de ser humano. Portanto, para tal é necessário ...

A gente não pode perder de vista que esse tradicionalismo que pra mim é a expressão dessa colonialidade total, acho que não tem outra palavra pra falar disso essa imposição do aluno do Pedro II ideal que tem que saber um monte de coisa e tem que ser de uma determinada forma. Tem um processo aí complexo, mas que a gente não tem como fugir dessa discussão aqui. Se a gente quer mudar essa escola é mudar os processos de entrada e de permanência porque esses processos são exclusivos. (Perseu, *Webcon_1*, 1º de dezembro de 2020).

Também, essa lógica de tradição, esse formato, que coloca seu alunado como um diferencial de ser humano, não poderia contribuir para que as/os estudantes, oriunda/os das classes populares não percebam essa escola como algo fora de seu alcance ou de sua realidade?

Essa distância sequer permite que se identifique a escola como escola pública. O relato do Professor Ponciano do campus Realengo, unidade da Zona Oeste aponta que muitas pessoas passam e pensam que a escola é uma escola privada, que não está no seu horizonte e sequer consideram uma possibilidade de acesso a ela. Quando aponta que...

Tem uma questão no CREIR que ela é muito antiga e que a gente se perguntava lá desde que foi iniciado: Por que esses pais não iam se inscrever, inscrever os filhos? E a gente vê desde essa questão porque muita gente em Realengo, passa em frente ao campus e acha que é colégio particular, né? A menina da bala, que tava lá, às vezes no lugar do senhor, ela falou assim: “Ah tem gente aqui que entra à noite. Não sabia que tinha EJA. (Ponciano *Webcon_1*, 1º de dezembro de 2020).

O edital para o sorteio do Colégio Pedro II está disponível somente de forma on-line na página, até então a única unidade que coloca o edital impresso na porta da escola, em folha A4, é a unidade de Realengo. A informação sobre o sorteio, os critérios, o acesso à internet, o pagamento do boleto são filtros para o acesso e é uma das questões apontadas tanto no trabalho que fiz no campus Realengo em 2017, quanto ainda é apontada pelos integrantes do mutirão.

A inscrição em si já é um processo que tem uma inscrição que já impede as pessoas de acessarem. Primeiro a própria informação que ela existe, então, estão abertas as inscrições, segundo entender como a inscrição acontece no edital como é que faz isso e uma terceira que é obviamente pagar esse valor quando as pessoas não conseguem isenção porque é isso, o período de isenção é desse *tamanico* (gesto). A

gente em 2019 até consegui, reclamou muito, acho que colocaram duas semanas, mas mesmo assim a gente não conseguiu se organizar- pelo menos no nosso caso-aqui no nosso eixo pra trabalhar com a isenção, mas é porque é um período muito corrido. (Perseu, *Webcon_1*, 1º de dezembro de 2020).

O meu filho tá no Pedro II eu sei que existe um filtro de pessoas que não conseguem acessar o sorteio do Pedro II e que, por isso, não vão ter a possibilidade de entrar por conta de não terem acesso à informação do concurso. Não é nem o sorteio. É informação do sorteio. (Téo, *Webcon_2*, 7 de dezembro de 2020).

Tanto o Professor Perseu, quanto Téo, consideram que o acesso à informação básica dos prazos e datas dos sorteios é um dos elementos imprescindíveis para a participação no sorteio, quiçá para o acesso ao colégio. Além dos editais que não são simples de ler, os períodos de isenção são curtos, além do pagamento das inscrições, cadastro na página entre outros.

Téo frisa que antes de disputar a vaga do sorteio, ter acesso à informação do sorteio já é um limitador, pois, os editais são divulgados somente via internet, sendo um limitador para as famílias mais pobres e com dificuldade de acesso e compreensão dos editais. A partir da entrada do seu filho à escola foi que ele refletiu sobre sua formação, graduado em Serviço Social entendeu que tinha que tomar a tarefa de divulgar e fazer as campanhas de inscrição como um compromisso político para que outras crianças das classes populares pudessem acessar esta escola tal qual o filho dele.

O sorteio do Miguel (...) fez com que todos esses elementos da minha história: minha escolha pelo Serviço Social, o fato dele ser aluno do Pedro II, isso fez meio que com essa inscrição caísse de responsabilidade ético-política. (Téo, *Webcon_2*, 7 de dezembro de 2020).

A fala de Téo só reafirma o quanto a vida é atravessada por todos os elementos que nos compõe, como o *acontecimento* de ter o filho sorteado, disparou possibilidades para a luta para que outras crianças pobres...

Então acho que todas as nossas militâncias elas são disparadas por um fator pessoal: a pessoa está no movimento negro por ela sofrer racismo, a pessoa está no feminismo por ela sobre com o machismo etc. e tal. Então eu meio que incorporei essa militância. Eu como pai de aluno tenho obrigação de tocar nessa questão. Então foi um pouco por esse misto de elementos de história da minha vida. E pelo fato de o Miguel ter passado eu acho que originou um pouco essa ideia. (Téo, *Webcon_2*, 7 de dezembro de 2020).

Mas, se o Mutirão CP II Popular foi feito de encontro, a partir de muitas confluências, também há divergências, aparentemente difíceis de serem resolvidas, a questão do método, por exemplo, é uma delas, que versam principalmente pela forma de organização, entre um formato mais estruturado e o espontaneísmo. Uma divergência que apareceu nas experiências

anteriores levou a rupturas na experiência de 2021, quando os poucos integrantes que ficaram não topavam ir aos territórios por conta da Pandemia, mas, havia o tensionamento para ir, e novamente a questão do método apareceu.

Desta vez, também uma proposta que era: dividir as famílias em filas que pudessem pagar a sua própria inscrição e as que não poderiam foi parte das divergências que enredaram o movimento. Cabe ressaltar que as divergências acabam restringindo entre docentes do CPII e o responsável de estudantes, Téo. Um outro debate sobre “tutela” das famílias no processo de inscrição, enquanto um campo entende que a inscrição é um meio de propiciar às famílias a oportunidade de concorrer a uma vaga, de conhecer e construir autonomia. O outro lado entende que é preciso “forçar a barra” para escrever todo mundo e depois a família vê. Pensamento que ambos os lados trazem de experiências que ajudam aos seus convencimentos. Téo traz sua experiência e para isto entende como crucial essa forma de abordagem...

Uma das famílias que eu escrevi na Rocinha no mutirão eu e a Flávia. Ela não queria se inscrever disse: "Theo, eu não tenho como ir" eu disse: "Natália eu vou na sua casa agora pegar, bota sua roupa que eu vou inscrever sua criança sim"; (...) ela não conhecia... hoje é muito grata a mim por essa *força*ção de barra, ela disse "Téo o Pedro II é maravilhoso, eu agradeço. A minha filha é bem tratada, e um colégio de excelência etc. (...) eu acho que essa *força*ção de barra é uma polêmica e no sentido tático e político é uma discussão que o mutirão vai ter. A ponto de talvez, a gente ter dois: a galera que vai fazer um outro mutirão. (Téo, *Webcon_2*, 7 de dezembro de 2020).

Esse risco, que pode dar origem a dois movimentos, como apontou o Téo, pode ser que já esteja em curso, devido a pequena movimentação que houve para essa ação de 2020/2021, pois, além de Téo e Pedro, os outros integrantes não estiveram no centro dessas polêmicas nos anos anteriores. Claro que o fator da Pandemia é concreto, desmobilizou o grupo ao não dar possibilidades de se movimentar, mesmo, de forma on-line, tendo em vista que o ritmo de trabalho em tempos pandêmicos, especialmente na educação, nos deixou sobrecarregados.

E numa perspectiva de médio a longo prazo, cotas raciais desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental II, é outro debate, pois, é um debate que há anos aparecem nos espaços da militância sindical e no NEABI – CPII.

A missão de ir à favela divulgar pra família se inscrever por conta própria ou subir a favela e escrever todo mundo e pagar todo mundo, entendeu? A gente vai ter que lidar e eu estou no campo contra hegemônico; a maioria acha que não deve fazer porque é uma tutela da família negra que a discussão tem que ter esforço próprio de ir lá. (...) Eu acho que não; eu acho que essa família sofre com exclusão estão grandes inclusive do **capital cultural** que ela não consegue chegar à mesma

conclusão da importância que o Pedro II tem para família dela, que uma família branca de classe média tem, em termos de carreira (Téo, *Webcon_2*, 7 de dezembro de 2020).

Alguns apontamentos que Téo traz é que ele entende que é preciso garantir a inscrição das crianças, mesmo que as famílias que não queiram. Ele entende que as famílias precisam serem convencidas a se inscreverem e depois pensarem o que fazer.

(...) Então assim eu acho que 2018/2019 foi um ano que a gente aprendeu com a organização de 2017/2018, mas, definitivamente, a gente tomou um pau (...) por falta de autocrítica mesmo(...) a responsabilidade também daquela família que está indo se inscrever. A gente sabe que tem a pobreza, tem o analfabetismo, tem o problema do não acesso, tem esses problemas eu acho que a gente está tentando lidar com isso, mas também não dá para entrar na vida do outro. (...) (Pedrinho, *Webcon_1*, 1º de dezembro de 2020).

Debate das cotas é um ponto nevrálgico também. Os movimentos organizados NEABI e GT de Negras e Negros do SINDSCOPE e os servidores do Colégio, que compõem o Mutirão, apontam que as cotas já deveriam ser pleiteadas dentro do processo seletivo sorteio desde a educação infantil até 6º ano do ensino fundamental, ou seja, em toda a Educação Básica.

Téo, aponta que não tem isso claro ou amadurecido, porque compreende que, por exemplo, que a cota teria um caráter, para lugares em que o índice da população negra fosse muito maioria na sociedade colocar um limitador de 50%, em seu entendimento, seria restringir que o Colégio Pedro II, não fosse, majoritariamente negro. De qualquer forma aponta que esse é um debate que o mutirão não está colocando em pauta.

Ao defender que o Colégio Pedro II vai transformar completamente a vida de uma família a partir da inserção de suas crianças nessa escola Téo, me leva a questionar qual é o objetivo que estaria por trás dessas ações de popularizar o acesso às instituições de ensino reconhecidas como de excelência, como o CPEI na perspectiva de um responsável? Pela resposta deste é a mobilidade social...

E o Pedro II é isso: vai transformar a vida da sua família completamente”. Porque eles vivem há gerações, gerações e gerações um ciclo de perpetuação da pobreza que não quebra porque o sistema é racista e capitalista e não vai dar oportunidade para um jovem ingressar no nível superior. É muito difícil. Então assim o Pedro II é essa oportunidade de quebra de perpetuação de uma de uma situação de exclusão. É um pouco essa questão que o mutirão toca que eu acho que tem uma potência enorme nome pra gente discutir o Brasil. Discutir e provocar o professorado do Pedro II. (Téo, *Webcon_2*, 7 de dezembro de 2020).

Ao massificar o acesso dos sujeitos tratados como Outros, negros e/ou indígenas constrói-se a possibilidade de instituições como Pedro II repensarem e /ou refazerem seus Currículos evidente nas práticas cotidianas, posto, que uma escola menos branca, possibilitaria

Uma das táticas para a democratização e popularização do acesso pensando no âmbito do mutirão é a divulgação do pedido de isenção para o pagamento da taxa de inscrição. Contudo, a burocracia que envolve o processo de isenção é um dos impeditivos para o acesso ao sorteio. Se a isenção é uma alternativa para que setores das classes populares possam ter acesso a uma oportunidade de disputar uma vaga, o curto prazo para o pedido, 6 dias em 2021 e a burocracia do processo de isenção são obstáculos reais para que as famílias mais fragilizadas se inscrevam. Daí as propostas de desburocratização do pedido de isenção elaboradas pelo movimento do Mutirão

Inclusive desburocratizar a isenção. (...)Você vai abrir lá um mês de inscrição sei lá do dia 10 de outubro ao dia 10 de novembro e no formulário de inscrição vai ter lá o item “beneficiário do bolsa família” se a pessoa marcar sim ela já é isenta automaticamente entendeu. Ou mais: você não é beneficiário do bolsa família, mas, você não pode arcar com os R\$ 40,00, você vai ter que botar um anexo, **carta**, com a tua assinatura que você não pode pagar. (...) coisas desse nível sei lá, a gente desburocratizar a isenção isso é uma alternativa, mesmo assim a minha preocupação é desmobilizar o mutirão entendeu? Porque a família de Santa Cruz mesmo com tudo isso não vai conseguir se inscrever. (Téo, *Webcon_2*, 7 de dezembro de 2020).

A questão da taxa de inscrição demanda muitas lutas e reflexões e também fizeram parte da *webcom1* talvez como uma listagem de tarefas das missões que o Mutirão ainda tem pela frente...

a gente pode pensar nisso, a gente pode pensar na simplificação dos processos de isenção, ampliação do tempo de isenção, certo? Porque assim são propostas. Eu acho que tirar a receita assim de uma vez só vai ser difícil, a reitoria aí vai, né? De início estender. (Ponciano, *Webcon_1*, 1º de dezembro de 2020).

E tem uma coisa que a gente levantou nesse meio (...). É só porque eu lembrei disso, um pouco de questionar também o valor dessa inscrição. Porque a gente fica pensando muito por que que o Colégio, os servidores em seu horário de trabalho, que recebem para isso, usam a própria estrutura da escola – por que esse valor? Para onde vai esse valor? Até hoje a escola não respondeu. Chegamos a perguntar, mandamos e-mail, mas a escola não responde por que que tem uma taxa de inscrição. Mas isso também é uma questão. (Perseu Professor - *Webcon_1*, 1º de dezembro de 2020).

Uma das questões que são apontadas o Mutirão está dentro do campo nas políticas públicas de acesso, mas, precisamos também pensar na política de permanência. Uma pesquisa muito importante, foi de Cristina Galvão, docente desta instituição, que ao pesquisar sobre o jubramento apontou que as crianças jubladas eram crianças de classes populares, No

entanto, quando chega o fim do jubramento em 2015, nos perguntamos ainda, em 2021, como faz o Professor Perseu, será que as crianças das classes populares pararam de ser expulsas do Pedro II? Será que o problema da permanência foi resolvido com o fim do Jubramento? Sobre isso, ele diz que...

(...) quando a gente está falando de políticas afirmativas, estamos falando de cota, enfim, tem sido o que a gente fala; mas, os estudos têm apontado essa questão da permanência... e aí eu até fico pensando... teve gente que já andou estudando a questão do jubramento. O Colégio quando deixou de jubilar parecia que tinha resolvido esse problema. Na verdade, isso não aconteceu porque muitos alunos continuam sendo reprovados sucessivamente e chega uma hora que a pessoa não fica nesse lugar onde ela só é reprovada e eles são majoritariamente pretos dentro dessa escola, então. (...) - É porque a pessoa não quer ficar no lugar, gente, você é o tempo inteiro reprovado e isso é muito interessante para a gente, que a gente começa a ver isso dentro dos anos iniciais. A gente vê criança que faz todos os anos iniciais de dois em dois anos: o primeiro ano duas vezes, o segundo ano duas vezes, o terceiro ano duas vezes e isso é uma lógica colonial. É esse conhecimento formatado, quadradinho que tem uma maneira única de se expressar, de se dizer tem uma forma de conhecimento que a gente não quer deixar escapar, que está dentro da escola, que é essa que prevê avaliações fechadas(...) A gente olha nas passagens de um segmento para o outro. Os alunos que mais repetem são os alunos do próprio Colégio. Tem milhões de problemas internos da escola que é o que a gente está colocando para fora. Estão pipocando aí e pipoca cada vez mais. (Perseu - *Webcon_I*, 1º de dezembro de 2020).

2.1 Experiência de 2020/2021

A primeira reunião para pensar o processo de 2020/2021 se deu em 26 de janeiro de 2021 e estiveram presentes 4 pessoas, Téo, Pedro, Gabriela e eu. Como tarefa discutimos sobre os limites e possibilidades de realizarmos o Mutirão diante da Pandemia, que ainda estávamos atravessando.

Como já caracterizávamos que até chegada do edital ainda não tínhamos vacina para COVID19, por isso, a perspectiva era que não ocorresse a ação de Mutirão de inscrições nos territórios. Mas, havia um tensionamento, para colocando nossos esforços em ações virtuais de divulgação e orientação de inscrição no processo. Decidimos assim começar com uma **Campanha pela Gratuidade da Inscrição no Sorteio do Colégio Pedro II** feita de forma virtual através da rede AVAAZ⁸³ que compartilhamos via nossas redes sociais pessoais, e que alcançou 201 assinaturas, apontando que...

⁸³ É uma rede para mobilização social através da Internet, é como um abaixo assinado, virtual. É utilizado, segundo a página, em todos os países. Ver em: <https://secure.avaaz.org/page/po/about>.

A Rede CPIO Popular vem a público iniciar a campanha pela gratuidade na inscrição do Sorteio para ingresso no Colégio Pedro II, que se dará nos próximos meses. No ano que passou e ainda neste ano, somos testemunhas da gravidade que a pandemia trouxe tanto na perda de vidas como no agravamento das condições de vida da população brasileira. Em um país BR tão desigual como o nosso, a pandemia atingiu sobretudo a população historicamente excluída, e que tem sofrido dificuldades de acesso à sua segurança alimentar sem dinheiro pra alimentação e sem perspectivas de nenhum gesto governamental em prol dessas vidas, este ano trará ainda mais dificuldades pra trabalhadoras e trabalhadores alcançarem os serviços públicos necessários à sua sobrevivência. A partir disso é que propomos a GRATUIDADE total das inscrições pro sorteio 2021! Por entendermos que nos Sorteios anteriores do CPIO os prazos para tentar a isenção do valor da inscrição (40,00) foram muito curtos, exigindo documentos que não abrangem a totalidade das famílias fluminenses, esmagadas pelo impacto da desigualdade, agravada pela pandemia, o que para nós é uma constatação que reduzirá e muito o número de famílias de origem popular no sorteio deste ano. Então você, que faz parte da comunidade escolar ou não, fortaleça esta corrente cobrando que a Reitoria do CP2 faça este gesto humanitário em prol de dezenas de milhares de famílias que gostariam de ter seus filhos no nosso tradicional Colégio. (Postado 5 fevereiro 2021 em https://secure.avaaz.org/community_petitions/)⁸⁴.

Para maior impulsionamento da campanha, tentamos a reativação do Instagram @CP2Popular, que não foi possível por não conseguirmos reaver a senha, por isso, foi criado em 1 de fevereiro de 2021, uma nova conta com o nome @RedeCP2Popular, na qual eu fiquei com a responsabilidade de administrar, atualizando e criando conteúdos e ou compartilhando informações acerca do sorteio ou chamando a atenção para datas e prazos do processo seletivo. A página anterior tinha somente 165 seguidores, a nova página criada conta com 453 seguidores em julho de 2021.

Neste novo perfil, criado por Téo, as primeiras postagens foram os *prints* das campanhas dos anos anteriores, a fim de não perder a memória do Mutirão. Em nosso novo perfil, com a ação de compartilhamento constante, divulgação das informações, possibilitou não somente a divulgação da campanha, mas, de todo o processo seletivo de 2020/2021.

A partir da reunião do dia 26 de janeiro, propusemos muitas ações pois vislumbrávamos a ida aos territórios de favelas nos entornos campus, mas, veio a segunda onda de contaminação da COVID19, a vacinação no Brasil não avançava a passos muito lentos e os tensionamentos sobre garantir ou não pagamento das inscrições, através da campanha de arrecadação se aprofundava. A Pandemia, os riscos de contaminação que nos dava medo não permitiram que fizéssemos um debate mais tranquilo e aprofundado, e devido a divergências, não tínhamos mais um integrante.

⁸⁴https://secure.avaaz.org/community_petitions/po/oscar_halac_reitor_do_colegio_pedro_ii_pela_gratuidade_da_inscricao_no_sorteio_do_colegio_pedro_ii/.

Nos restou construir cartazes e textos explicativos em formato de divulgação virtual, o que me obrigou a aprender a usar o Canva⁸⁵. não foi possível impressão, pois, não chegamos a ir aos territórios devido a Pandemia. Mas, produzimos vídeo-tutorial sobre o pedido de isenção da taxa de inscrição, bem como vídeo-tutorial para a inscrição com pagamento de taxa, e isso foi possível através da simulação de inscrição com dados do meu sobrinho. No entanto, os três primeiros dias de pedido de isenção não conseguimos acessar a página, o que nos fez perder metade do prazo dos pedidos para colocar o tutorial rodando.

O vídeo foi gravado por mim, e editado pela minha filha adolescente Bia, com a voz do Téo ao fundo. Cabe ressaltar que o *trabalho de formiguinha* era compartilhado virtualmente, Aline separou o conteúdo, Téo gravava com a sua voz, eu simulava a inscrição, e como não tínhamos voluntários do grupo disponível que soubesse tratar vídeos, coube a filha fazer a junção de tudo. Mas, outros parceiros como Cláudia, Carol,

Considerando que o nosso pedido de gratuidade pudesse não ser atendido, pensamos em fazer uma solicitação para que considerassem o aumento do período de inscrição e a desburocratização do processo de isenção. Porém, no dia 19 de março, quando fomos surpreendidos pela informação divulgada na página oficial da escola @CPIIoficial no Instagram com o informativo orientando que os responsáveis providenciassem os documentos de identidade oficial (RG) e o CPF das crianças que serão candidatas a uma das vagas. O professor Pedro, no grupo de WhatsApp fez a seguinte pergunta: (...) *e quem não tiver CPF não se inscreve?* A nota oficial da escola dava a resposta...

(...) será imprescindível ao candidato, possuir número de CPF, somente poderá realizar a inscrição no sistema de concursos atendendo a esta condição, pois a geração da GRU² será efetuada no nome e CPF do candidato, não há problema este ser menor de idade. (Comunicado em 19 de março de 2021, no link <http://bit.ly/311Snik>).

O debate em torno do CPF deu o que falar, não somente na assembleia do Sindicato dos Servidores do Colégio Pedro II, mas, também nas páginas nas minhas redes sociais ao apontar que o CPF era uma exigência elitista, pois, excluiria várias crianças do processo seletivo por não ter o documento. A fala “todo mundo tem CPF” e/ou “as crianças já saem da maternidade com RG e CPF”, inclusive de servidores docentes está fundamentada na Lei 7.088 de 22 de outubro de 2015³ e que para se ter Plano de Saúde e/ou Imposto de Renda, a criança precisa de CPF. Uma outra fundamentação, é que as maternidades já fazem o registro.

⁸⁵ O Canva é um editor gráfico pago, que tem versão gratuita que permite criar artes de forma fácil, usando modelos elementos gráficos prontos.

No entanto, o Registro de Nascimento e Registro Geral (Carteira de Identidade), o CPF não está incluído na lei, apesar de haver serviço de uma parceria entre Receita Federal e a Associação dos Registradores de Pessoas Naturais do Estado de São Paulo e do Estado do Rio de Janeiro (Arpen) lançaram o serviço de emissão do número do CPF nas certidões de nascimento⁴, estas têm limitações de dias e horários, o que não abarca crianças com alta após as 16h e nem finais de semana.

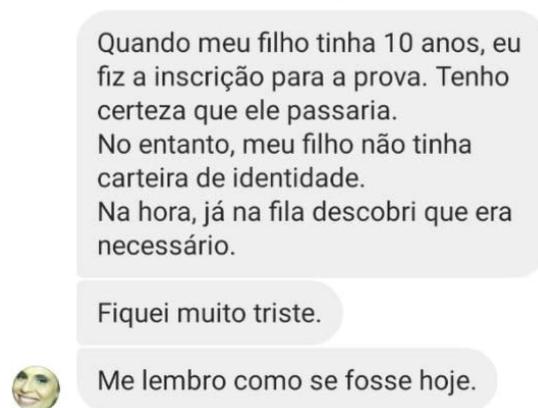
Esse debate, que parece raso, é bastante importante já que diante da Pandemia evidenciou que milhões de brasileiros não tem nenhuma identificação⁵, justamente, porque muitas pessoas, e/ou famílias não conseguiam ter acesso aos auxílios emergenciais do período da pandêmico, devido à falta de documentos. A exigência se tornou uma questão crucial para nós porque entendemos que é uma decisão elitista na medida em que restringe a inscrição das crianças, mesmo, que o procedimento seja, aparentemente, simples de realizar.

Isto porque, haver uma lei que garanta o direito não significa que, automaticamente, este direito na prática seja exercido. Essa experiência me remeteu ao ano de 2017, por exemplo, onde uma merendeira, Andrea, no campus Centro, ela e eu tentávamos inscrever seus filhos no sorteio, as crianças estavam cumpriam os critérios de idade, para fazer a prova para o 6º ano de Ensino Fundamental II, mas, era exigido o documento de identidade oficial (RG), no grupo de WhatsApp, conto essa experiência...

No ano que organizei a inscrição das crianças dos servidores terceirizados do Centro, a maioria não tinha identidade. Fiquei meses antes para que eles conseguissem tirar o RG e teve gente que não conseguiu por falta de tempo, teve uma cozinheira que trabalhava todo dia, pedia ao pai para ir tirar e ele não tirou dos filhos gêmeos. (Martinha, WhatsApp 19 de março de 2021).

Além disso, uma das pessoas que contataram através da página do Instagram, apontou uma experiência semelhante...

Figura 1- Comentário na página CP2 Popular



Fonte: cp2popular

Diante de algumas ponderações, nas conversas via WhatsApp, decidimos “judicializar” a questão. Para isso, os servidores integrantes do Mutirão levamos a proposta para a assembleia do sindicato no dia 24 de março de 2021, que aprovou a partir de nossas argumentações que o CPF configurava uma forma de exclusão, e encaminhou um GT do jurídico com quatro servidores, Flávia, Pedrinho, Fernanda e eu. Nele encaminhamos uma reunião com o advogado do SINDSCOPE e decidimos preparar uma Ação Civil Pública com intenção de que a escola não fosse adiante com tal exigência em seus editais, pois...

A justificativa legal da nossa ação, além de outras questões como: não havendo obrigatoriedade legal deste documento para menores de idade, e que aqueles que não tem acesso a planos de saúde privado, e /ou preenchem requisitos para obrigatoriedade de CPF dos dependentes estão na base da pirâmide social, ou seja, configuram entre os mais vulneráveis socialmente...

Tal exigência carece de qualquer tipo de previsão legal (na verdade viola normas do Código Civil e Estatuto da Criança e do Adolescente), se localiza fora de qualquer critério mínimo de razoabilidade (ainda mais em tempos de pandemia), bem como acaba por obstar o acesso à seleção a uma série de famílias, em especial aquelas mais vulneráveis socioeconomicamente, inclusive à pandemia, que em regra residem em localidades mais distantes dos locais para obtenção de tal documento e necessitam se expor mais para poder obter o CPF de uma criança ou adolescente sem qualquer necessidade para tanto. (Rio de Janeiro, 2021, p.5).

Uma de nossas preocupações, foi entender que apesar da grande divulgação havia uma dificuldade concreta de alcançar um número razoável de voluntários neste ano. Por isso, a ideia era conseguir um diálogo direto com movimentos sociais parceiros nas favelas e periferias seria importante, ou seja, definir ações a partir dos parceiros nos territórios,

elegendo as comunidades mais próximas aos *campi* como prioridade para essa ação, como por exemplo: o Dona Marta – *Campus Humaitá*, entre outras.

No entanto, apesar dos contatos via WhatsApp com pessoas ligadas às associações de moradores, em Niterói, por exemplo não surtiram efeitos, nem outros espaços, as consequências da Pandemia ainda é um limitador de mobilidade em vários aspectos para executar uma ação que pressupõe aglomeração.

Outra questão que percebi como limitadora das ações em Niterói onde resido e fiz os contatos, as famílias mais vulneráveis com as quais entrei em contato, os adolescentes não conseguiam se inscrever pela defasagem, idade/série. Ou seja, apesar de ter idade para concorrer ainda não estava cursando nem o 9º e nem o primeiro ano.

Nas reuniões do Mutirão levantadas em nossa reunião em 26 de março de 2021 do Mutirão CP2 Popular, através do Meet, foi o porquê cobrar inscrição se quem faz o certame são os próprios servidores e as provas são nas dependências da escola, quando outras instituições como ISERJ, COLUNI e CAP UFRJ por exemplo, não cobram inscrição. Esse apontamento já havia sido levantado na *webcon_1* e é motivo de questionamento interno à reitoria, mas, que não há resposta por parte dela...

os servidores em seu horário de trabalho, que recebem para isso, usam a própria estrutura da escola – por que esse valor? Para onde vai esse valor? Até hoje a escola não respondeu. Chegamos a perguntar, mandamos e-mail, mas a escola não responde por que tem uma taxa de inscrição. (1 de dezembro de 2020).

Há inclusive questionamento via Ouvidoria, canal divulgado pela gestão da escola, mas, que as resposta, não necessariamente são dadas. De acordo com essa solicitação abaixo...

Gostaria de saber o motivo pelo qual a Instituição exige pagamento de taxa de inscrição no valor de R\$ 40,00 para participar do sorteio de ingresso, conforme edital de 2018 para sorteio nos anos iniciais do Ensino Fundamental, se a inscrição é realizada online, sem custos de papel ou prova, e o sorteio realizado por servidores públicos durante sua jornada de trabalho. Além disso, gostaria de saber também por que o período de pedido de isenção desta taxa de inscrição é tão curto (apenas 4 dias), conforme edital de 2018 para sorteio nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Qual a razão legal para não se ampliar este intervalo? (nº 23480.024147/2019-53, dia 17 de outubro de 2019).

Ao serem questionados, recorrerem ao mecanismo de isenção, mas, não justificam os motivos pelos quais são cobrado o valor de R\$ 40... Além disso, a resposta

Prezada Senhora, **O tema sobre cobrança de taxas de inscrição nos processos seletivos de provas ou sorteios públicos de vagas realizados pelos estabelecimentos oficiais de ensino tem sido recorrentemente esclarecido pelas**

instituições educacionais. De início, cabe ressaltar que os eventuais beneficiários desses processos, ao se candidatarem, ainda não são alunos dos estabelecimentos nos quais pretendem ingressar. Outrossim, nos dispositivos definidos pelos Editais desses processos, *há garantia de isenção de taxas para os candidatos que comprovadamente não possuem os recursos para o pagamento das taxas estipuladas, preservando-se, desse modo, a igualdade de condições para a inscrição de todas as candidaturas. Por último, a instituição de taxas são cobrir custos para a confecção de editais, horas trabalhadas, pesquisa, pessoal, recursos materiais e contratação de serviços para garantir a lisura e a segurança dos certames* - se constitui como medida garantidora de que os recursos do orçamento das instituições de ensino sejam utilizados integralmente na educação pública, em benefício dos estudantes regularmente matriculados. No que diz respeito a isenção da taxa, **o prazo estipulado fica assim definido porque o pedido requer informações provenientes da Secretaria Especial do Desenvolvimento Social, do Ministério da Cidadania, para confirmação dos dados socioeconômicos do candidato, e para que ele tenha condições, seja qual for o resultado da solicitação, de efetuar a inscrição dentro do prazo fixado para todos os concorrentes (...)**

Atenciosamente, SIC/CPII

Uma outra questão foi a preocupação com a formação da Banca de heteroidentificação, banca que visa garantir que os candidatos inscritos na reserva de vagas PPI (Pretos, Pardos e/ou Indígenas) estejam dentro dos critérios estabelecidos. Neste caso, a banca se faz necessária somente para o 1º ano do Ensino Médio, seja ele, Regular, Técnico e/ou subsequente.

Para isso, apontamos que a Mutirão CP2 Popular precisava fazer uma articulação com o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas do Colégio Pedro II – NEABI - CPII, tendo em vista que alguns servidores que participam da Mutirão CP2 Popular também fazem parte do Núcleo. A partir da conversa na Rede, levada para o NEABI, este articulou um ofício, apontando entre outras questões o pedido de Gratuidade das inscrições e explicações sobre a Banca de Heteroidentificação, porém, sem nenhum retorno da Reitoria.

Uma outra demanda levantada no Mutirão de nossas preocupações foi que as demandas encaminhadas para a Reitoria e ao Conselho Superior – CONSUP, na qual como integrante da categoria responsável pelos/as estudantes, Téo é suplente. Pensamos que pudessem ter as assinaturas do NEABI - CPII e do GT de Negras e Negros do SINDSCOPE, pois, assim, jogaríamos mais peso nas disputas política internas à instituição, o que poderia gerar políticas oficiais do CPII, incluindo, a gratuidade da inscrição. Mas, quando estive à frente, em uma única reunião, não houve Quórum para a realização, portanto, apesar de explicar as demandas do Mutirão para os presentes, a pauta não foi debatida, após esse

CONSUP e as disputas políticas entre Reitor e CONSUP agudizaram problemas de democracia interna à instituição.⁸⁶

Assim, apesar de, no início de 2021, projetarmos as ações a partir de GTs, divididos por Zonas Norte, Sul, Oeste e Niterói, locais que tinham integrantes presentes que pudessem fazer essas pontes com os territórios destes lugares, para colocar cartazes em locais estratégicos e conseguir o espaço para realização da inscrição presencial, essas tarefas não foram realizadas, devido a 2ª onda da Pandemia, mas, também pela quantidade de integrantes envolvidos com o Mutirão, que se resumiu à três pessoas em 2021, confirmando assim os limites das ações não presenciais.

Como um movimento de lutas, que conseguiu mobilizar pessoas e territórios a partir de ação desde 2018, considero que o Mutirão CPII Popular é um movimento de fora para dentro, ao mesmo tempo que é de dentro para fora. De dentro da comunidade escolar, enquanto tal se projetou para dentro dos territórios periféricos do entorno dos diversos campi e os mobilizou a entrar no Colégio Pedro II e para movimentos de fora para dentro, na medida em que estes territórios se mobilizaram e se organizaram entrar acessar esse Colégio.

Considero, que os *passos de formiga*, da experiência destes três anos, podem ou ser modificados a partir do retorno presencial, quando poderemos ter outras perspectivas de atuação, e saber quais *formigas* se juntarão em bando, para retomar a tarefa, pois, como Pedrinho, aponta ainda antes da experiência de 2021, que foi basicamente virtual já sinalizava algo que pelo menos na *webconversa 1*, se tinha acordo era que ...

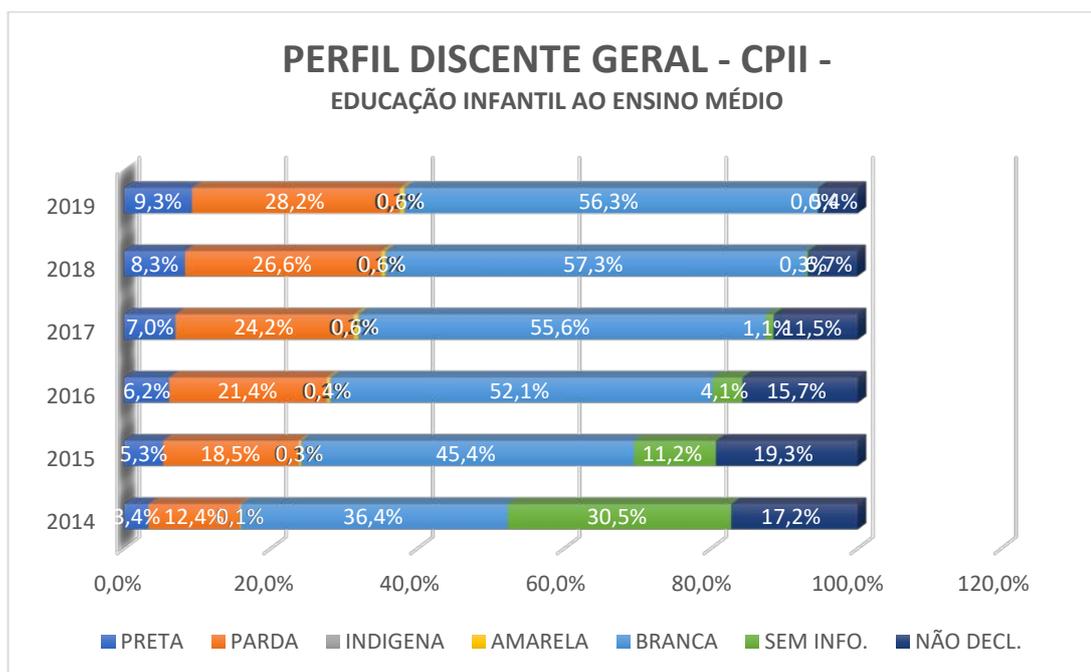
são três lutas: a principal é a cota no sorteio, a principal e a gente têm conversado sobre isso, acho que é uma luta que tem que ser encampada por todo o Colégio (...) A segunda coisa, paliativa perante a não conseguir esta questão da cota, também é essa questão do valor e, por último, a gente brigar para estender o período de isenção. Esse ano, (2019/2020) eu senti o grupo, (...) que ficou com Tijuca I, que ficou com o território Vila Isabel, por ali, mais bem organizado (...) estava robusto, tinha uma grande quantidade de pessoas ajudando, a gente. (Pedrinho, *Webcon_1*, 1º de dezembro de 2020).

E que não tem perspectiva de acabar, que entendo que como os movimentos sociais, educam seres e organizações políticas, na medida que servem para alcançar direitos e promover micro ações que possam avançar para ações afirmativas institucionais: “O mutirão é uma lição concreta da esquerda e ela tem um efeito concreto: Que crianças periféricas estudem no Pedro II”. (Téo, *Webcon_2*, 7 de dezembro de 2020).

⁸⁶ Uma das pautas que levaram a esse conflito foi a de que o CONSUP, discutiu e aprovou prorrogação de mandato durante a Pandemia, por não haver possibilidade de fazer a eleição e o Reitor Oscar Halac lançou uma portaria abrindo o processo eleitoral, após ação judicial, o processo foi suspenso. Ver em: <https://sindscope.org.br>

Se a gente olhar os números gerais do Colégio Pedro II, atualizados em 2021 sobre seu perfil discente até o ano de 2019, veremos que Mutirão se faz necessário, até para tensionar esses números e descobrir o que há por detrás deles nos Ensinos Médios, Regular e Técnico, que tem as cotas sociais e raciais, e no 6º ano que tem cota social e cota social de escola pública, o que estes números podem dizer?

Gráfico 2 - Perfil discente



Fonte: Elaborado pela autora

É preciso entender por que, apesar, de que o perfil cor/raça preto, parda, indígena e amarela crescem, mas, o perfil branco se mantém ao longo dos anos sempre acima de 50%... será que tensionarmos esses números, essa instituição vamos chegar a mesma conclusão que Ponciano? De que...

a gente precisa se organizar pra essa batalha que é de inscrição e as batalhas que são internas e propiciar a entrada. Se a gente não fizer isso, a gente sempre vai ter uma restrição de um colégio que é racista, boa autoritário, imperial ainda. (Ponciano, *Webcon_1*, 1º de dezembro de 2020).

ANOTAÇÕES SOBRE O FIM OU SOBRE OUTROS COMEÇOS...

Em que lugares cheguei a partir dos caminhos que trilhei? Que perguntas outras, foram geradas a partir das respostas que encontrei? Duas lições reverberam de imediato em mim, a primeira delas: tão difícil quanto começar uma pesquisa – enredar as questões, fazer as escolhas metodológicas, enfrentar a página do word em branco, colocar em diálogo as/os autoras/es e as narrativas do sujeitos da pesquisa, enfrentar os percalços da vida pessoal, dentre tantos outros - é também fechá-la, mesmo que provisoriamente.

Mas, combinada a essa lição, uma outra questão se apresenta: é possível fechar uma pesquisa? Se cada pergunta abre infindáveis possibilidades de respostas, caminhos e novas perguntas, já que é preciso considerar os diferentes contextos e *espaçostempos* da pesquisa?

Essa primeira lição, me remeteu a Carlos Rodrigues Brandão, em seu livro “A pergunta a várias mãos” quando aponta que em pesquisas qualitativas as questões não faltam e as perguntas são infindáveis. Quando trabalhamos com as narrativas da/na experiência do vivido provocadas por perguntas tais quais: vivido por quem? De qual maneira? Pensado com e para quem? As possibilidades se ampliam ainda mais. Por isso, entendo que a pesquisa não se fecha, ela aponta desdobramentos outros que permitem a outras/os pesquisadoras/es puxar os fios deixados no caminho, sejam eles evidentes ou não.

A segunda lição é que, sendo pessoas humanas, sujeitas a chuvas e tempestades, as/os pesquisadoras/res paralisam, travam, se perdem pelo caminho, seja por desdobramentos e desafios da própria pesquisa, seja por acontecimentos externos à pesquisa e às/aos sujeitos que a realizam. Essas e outras questões emergiram em alguns desses bloqueios, provocando a necessidade cada vez maior de reflexionar sobre: o tempo de uma pesquisa e o tempo da/o pesquisadora/or... Se há muito é discutido no campo da educação que cada sujeito, que é único, tem um tempo próprio de aprendizagem, ora, não deveríamos considerar também isso para a/o pesquisadora/r na pós-graduação? Estas questões me levam a outras, como por exemplo, a liberação profissional, pelo menos parcial para quem pesquisa, especialmente, quando falamos de mulheres, trabalhadoras docentes, mães...

Essas são algumas lições e questões que me atravessaram no processo desta pesquisa, mas, gostaria de apontar que no início, no meio e no final deste caminho investigativo, a morte foi uma companhia presente, desestabilizando-me e, como vida e formação não se separam, afetou a pesquisa, os prazos e seus caminhos. Primeiro, minha orientadora,

Jacqueline Moraes, que se afastou no final do primeiro semestre de 2019, falecendo em outubro do mesmo ano. Acompanhando-me ao longo da caminhada de dois anos de Mestrado, as quase 352 mil mortes, decorrentes da Pandemia da Covid 19, que por trás de seus números frios, não consegue esconder as histórias das/dos amigos, parentes, amores, vizinhas/os, colegas de trabalho e uma infinidade de histórias desconhecidas tragadas pela política de morte, encetada pelo presidente da república, cujo ápice para mim, se deu em 28 de março de 2021, levando meu aluno Yudi de, apenas, 10 anos de idade.

Muitas vezes eu me perguntei, como dar conta? Eu mesma respondia: Como todo mundo! Ironicamente, eu não sou todo mundo, já diria minha mãe. Portanto, apesar de acreditar e defender a importância da pesquisa realizada, e suas contribuições para a luta pelo direito à educação para uma parcela da população que dela tem sido historicamente excluída, desculpo-me, pelas lacunas, pelos possíveis não aprofundamentos, por não dar conta” da forma que eu mesma tinha como expectativa e como compromisso político.

Contudo, entendendo também a provisoriedade que caracteriza o processo de reflexão sobre a realidade, que é sempre um movimento aproximativo, nunca se esgota, mas também tem um tempo para ser divulgado, se não corre o risco de se perder o sentido da pesquisa, apresento a seguir outras lições extraídas do movimento investigativo.

Começo pelas aprendizagens construídas a partir da elaboração do memorial de formação. Sendo um dos maiores desafios de escrita acadêmica por mim experienciado desde a graduação, o ato de narrar minha própria história, fazendo uso de uma escrita narrativa, me possibilitou refletir sobre os caminhos da minha *vidaformação*, que me que me levaram a pesquisar o processo seletivo de acesso ao Colégio Pedro II por sorteio e o Mutirão CP2 Popular que busca a democratização e popularização dessa escola. Neste sentido, o memorial é fundamental para entender as escolhas feitas nesta pesquisa.

As marcas construídas nos múltiplos espaçostempos por mim ocupados/percorridos, entre eles Pedagoga, Professora de crianças indígenas, Servidora Pública, Mãe de criança negra e estudante do Colégio Pedro II, trabalhadora e militante desde a adolescência, além da inserção em movimentos sociais, na vida sindical, nos partidos políticos, direcionaram esta pesquisa. Caminhos percorridos que me levaram a questionar o caráter, aparentemente, democrático do Sorteio, como política de acesso ao Colégio Pedro II nas etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental I.

Penso que a demora em escolher o caminho para trilhar na pesquisa, pode ter sido um tempo importante, pois cada um tem um tempo. Foi a banca de qualificação, que reafirmou os caminhos, já *suleados* por minha orientadora e pelo grupo ALMEFRE, que, acertadamente,

me instigou a querer ouvir os sujeitos que construíram o Mutirão CP2 Popular, um movimento social, composto por sujeitos internos e externos ao Colégio Pedro II, que buscam através de uma ação efetiva de compartilhamento de informação, bem como mecanismo de inscrições nos territórios, garantir o acesso de crianças negras e periféricas ao Sorteio para a Educação infantil e o Ensino fundamental do colégio. Pesquisar o movimento a partir da escuta dos sujeitos que o construíram, dentre os quais me incluo, me possibilitou contribuir assim, com o registro e a reflexão sobre os micros movimentos de luta que se criam no cotidiano.

Ouvir os sujeitos que produziram um movimento constituído a partir do objetivo de democratizar e popularizar o acesso ao CPEI para as crianças negras e periféricas, pode contribuir para que estes *sujeitos praticantes* da luta política, também refletissem sobre suas próprias ações e estratégias de disputas políticas e ideológicas, que envolve a construção de uma escola e uma sociedade sem desigualdades sociais.

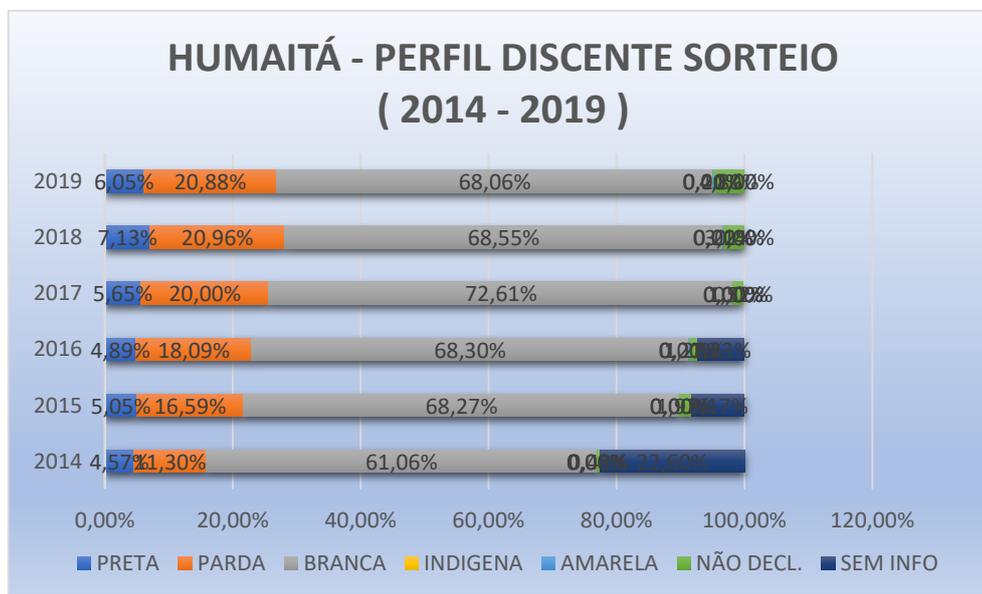
Os dados levantados na pesquisa, bem como as narrativas dos sujeitos que construíram o Mutirão CPEI Popular confirmam que, apesar das políticas de caráter mais progressistas, como o fim do jubileamento, o Sorteio na Educação Infantil e o Ensino Fundamental I, o Colégio Pedro II mantém um perfil, majoritariamente, branco, não somente em relação ao corpo discente e ao corpo docente, como também, em seus métodos de avaliação, valores e normas culturais.

A pesquisa permite inferir assim, que os nichos de escolas públicas, como o Colégio Pedro II, que contam com uma estrutura diferenciada física e pedagógica, que, mesmo na educação básica, pauta o seu projeto político pedagógico no tripé ensino, pesquisa e extensão, o que por si, oferece um referencial de qualidade de educação, ainda não é acessível, majoritariamente, aos setores mais pobres da população, combinado com a diversidades racial, que no Brasil, estatisticamente é constituída em sua maioria por pretos e pardos.

A percepção empírica da não representação da diversidade racial e social no Colégio Pedro II, gestou a experiência do Movimento CP2 Popular. Movimento este que organiza o Mutirão de inscrições para o acesso ao sorteio para o CP 2 em favelas do Rio de Janeiro, desde o ano 2018. Motivações diversas mobilizaram as ações dessas/desses sujeitos: compromisso político, militância, vidaformação... Contudo, ousar afirmar que a observação empírica, posteriormente, consolidada nos dados estatísticos do campus Humaitá I, por serem os mais gritantes e reveladores das desigualdades raciais nesta escola, foi um importante mobilizador para o trabalho de formiguinha desses sujeitos. Além das narrativas, os dados

disponibilizados, e organizados por mim, em gráfico, nos aponta, um retrato sobre este campus...

Gráfico 3 - Humaitá Perfil discente sorteio



Fonte: Martinha Mendonça

Além disso, a partir da organização do Mutirão, percebemos que há sim interesse por parte de setores das classes populares para acessar o Colégio, o que ficava evidente quando conseguiam as informações sobre os procedimentos necessários para a inscrição e seus critérios de forma clara e objetiva. Por isso, o diálogo, sobre funcionamento e característica da escola, procedimentos de inscrição, são importantes, tendo em vista que existe a dificuldade de inscrição através de dispositivos digitais.

O caráter seletista e elitista da inscrição para o sorteio, denunciado pelas narrativas dos sujeitos da pesquisa, não parece ser de todo desconhecido da instituição, já que no edital de seleção das turmas de Educação de Jovens e Adultos, há previsão de inscrição presencial para aqueles que não tem acesso à internet. Foi apontado nas narrativas que por vezes um pai/mãe que inscreveu as/os filhas/os em busca de uma educação pública de qualidade, leva a que as/os filhas/os, já dentro da escola, “descubram” que há Educação de Jovens e Adultos – EJA e elas/eles levam o pai/mãe para voltar a estudar e o inverso também ocorre, de um pai/mãe, entrar primeiro, através da EJA, e depois inscrevem as/os filhas/os nos processos de seleção...

Ponciano, um dos sujeitos da pesquisa afirma: *o que a gente tem em Realengo é o incentivo de muita gente, que a gente faz, do Proeja para inscrever seus filhos. (...)Tem o*

contrário também: os filhos que trazem os pais. (...) (Professor de Realengo, 1º de dezembro de 2020)

Isto demonstra que o acesso à informação, aos procedimentos da inscrição, do conhecimento prévio à escola possibilita uma maior chance de ingresso por parte das classes populares a esta escola. Neste sentido, a importância do Mutirão na luta pela popularização do acesso de crianças pretas, pardas, indígenas, entre outras, aos anos iniciais do Colégio Pedro II, torna-se importantíssima na busca de equidade racial dessa escola.

De qualquer forma, entendemos que toda ação tem limites e possibilidades, pois, demanda, não somente estruturas, que nem sempre são possíveis de garantir, por isso, uma das potências do Mutirão é de tensionar para que caminhos de políticas públicas de ação afirmativa de cunho racial para acesso de crianças na Educação Infantil e anos iniciais do ensino Fundamental se tornem política de Estado para garantir a essa população, historicamente alijada de direitos, reparação desde a infância.

Ou seja, dentre outros desdobramentos, a opção para que os/as responsáveis inscrevessem suas crianças ao sorteio também não passaria por oferecer atendimento presencial de inscrição, se não na escola, mas, em postos de inscrição em territórios específicos?

Neste sentido, as contribuições desta pesquisa também se dão no carregamento de mais algumas “folhinhas” no trabalho de formiguinha, que tem sido a tarefa da democratização e popularização do Colégio Pedro II, no qual possam ser inseridas de forma equânime, as infâncias das classes populares. Ação com a qual o Mutirão CP2 Popular tem se comprometido, desde 2018. Neste percurso, entendo que apesar das diferentes propostas e visões de encaminhamento presentes entre os sujeitos praticantes do movimento Mutirão CP 2, sempre cabe *chamar as companheiras*, para *virem em bando*, com as/os sujeitos coletivos internos às demais instituições SINDSCOPE, NEABI – CPII e outras, que emergirem *no e com* o cotidiano, discutir sobre a emergência dos debates que o Mutirão trouxe à reflexão, que envolvem a democratização da informação, a oferta de postos presenciais para a inscrição, a gratuidade de inscrição e as cotas raciais associadas ao Sorteio.

Por toda a sua importância, é necessário registrar nessas últimas linhas, que se reconhecemos o Mutirão CP2 Popular como um movimento social de luta por direitos, que emergiu do compromisso político de alguns militantes no cotidiano da comunidade escolar, sua existência também confirma que outros movimentos na luta por direitos se revelam no cotidiano, reafirmando que se os caminhos que as classes populares encontram para acessarem direitos são diversos, diversas também são suas metodologias.

REFERÊNCIAS

ADCHIE, C.N. *O perigo da história única*. Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt . Acesso em: 22 julho 2020.

AKOTIRENE, C. *Interseccionalidade*. São Paulo: Pólen, 2019.

ALGEBAILLE, E. *Escola pública e pobreza no Brasil: Ampliação para menos*. Rio de Janeiro, Lamparina, Faperj, 2009.

ALMEIDA, S. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Pólen, 2019.

ARAÚJO, M. S. “Cenas do cotidiano de uma escola pública: olhando a escola pelo avesso”. In: GARCIA, R.L. (Org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro, DP&A Editora, 2003.

BOSI, E. *O tempo vivo da memória*. Ensaios de psicologia Social. São Paulo, Ateliê Editorial, 2003.

_____. *Memória e Sociedade: lembrança de velhos*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1995.

BENJAMIN, W.O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

BARROS, S A. P. Um balanço sobre a produção da história da educação dos negros no Brasil. In: _____; FONSECA, M.V; BARROS, S. A. P (Org.). *A História da Educação dos Negros no Brasil*. 2. ed. Niterói, RJ: EdUFF, 2016. Disponível em: https://www.academia.edu/33553284/A_Historia_dos_negros_na_educacao_no_Brasil_.pdf Acesso em 20 de janeiro de 2020.

BASTOS, P.C. *Lei de Cotas no ensino médio: investigando o acesso de jovens negros e negras ao Colégio Pedro II*. Disponível em: Acesso em 20 de Janeiro de 2020.

BOURDIEU, P. Escritos de Educação. In: _____; NOGUEIRA: Maria Alice, CATANI, Afrânio, (Org.). 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. Efeitos de Lugar. In _____; BOURDIEU, Pierre. *A miséria do mundo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 159 – 166.

BRASIL. Lei nº 11.892/08. *Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências*. Brasília. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm>. Acesso em: 2 de julho de 2020.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. *Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.* Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm>

BRASIL. Lei n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003. *Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino.* Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

CAMARGOS, M.L. e GIOVANI, F. Resistência eportunhol: fronteira e linguagem no contexto da pandemia de Covid 19. In: *Resistências, palavras e contrapalavras.* São Carlos, Pedro & João, 2020.

CARNEIRO, S. Gênero, raça e ascensão social. *Estudos Feministas*, ano 3, 2º semestre, 1995, pp. 544-552. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16472/15042> Acesso em 20/05/2021.

CARVALHO, F.A. *Criação dos Pedrinhos: Análise histórica das concepções de currículo dos dois primeiros planos gerais de ensino dos anos iniciais do ensino fundamental do Colégio Pedro II (1986-1996/97)* Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. UNIRIO, Rio de Janeiro, 2012.

CAVALIERE, A. M. O Colégio Pedro II encontra o século XXI. *Revista Contemporânea de Educação.* Rio de Janeiro, v. 3, n. 6 – jul./dez. 2008.

CAVALLEIRO, E. Educação antirracista: o compromisso indispensável para um mundo melhor. In: _____; *Racismo e antirracismo na educação: repensando a escola.* São Paulo: Selo Negro, 2001.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano 1: as artes de fazer.* Petrópolis: Vozes, 1998.

COLLINS, P.H. *Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento.* São Paulo: Boitempo, 2019.

CUNHA, M.I. CONTA-ME AGORA! as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo. v. 23, n.1/2, p. 189-195, jan./dez. 1997.

CRAVEIRO, C. B. A.; XIMENES, D. A. *Dez anos do programa bolsa família: desafios e perspectivas para a universalização da educação básica no Brasil.* In: _____; Programa Bolsa família: Uma década de inclusão e cidadania. (Org). Tereza Campello, Marcelo Côrtes Néri. Brasília, IPEA, 2013.

DOMINGUES, P. Um “Tempo de luz”: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. In: _____; FONSECA, M.V; BARROS, S.A. P. (Orgs.). *A História da Educação dos Negros no Brasil.* 2. ed. Niterói, RJ: EDUFF, 2016. p.329 – 362.

EVARISTO, C. *Ponciá Vicêncio.* Belo Horizonte: Mazza Edições, 2003.

_____. *Becos da Memória.* Rio de Janeiro: Pallas, 2017

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1977

FONSECA, M.V. A população Negra no Ensino e Na Pesquisa. In: _____; FONSECA, M.V; BARROS, S.A. P (Org.). *A História da Educação dos Negros no Brasil*. 2. ed. Niterói, RJ: EdUFF, 2016. Disponível em:
https://www.academia.edu/33553284/A_Historia_dos_negros_na_educacao_no_Brasil_.pdf
 Acesso em: 08 de Janeiro de 2020.

FONSECA, C. Quando cada caso NÃO é um caso Pesquisa etnográfica e educação. Apresentado na *XXI Reunião Anual da ANPEd*, Caxambu, setembro de 1998 Universidade Federal do Rio Grande do Sul Trabalho
https://anped.org.br/sites/default/files/rbe/files/rbe_10.pdf

GALVÃO, M. C. S. *A jubilação no Colégio Pedro II: que exclusão é essa?* Dissertação (Mestrado) apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Niterói: 2003.

GOMES, N.L. Educação cidadã, Etnia e Raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, E. *Racismo e Antirracismo na Educação: repensando a escola*. Selo Negro, São Paulo, 2001

_____. *O movimento negro educador. Saberes construídos na luta por emancipação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GONZALEZ, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Revista Ciências Sociais Hoje*, Anpocs, 1984, p. 223-244.

GOHN, M.G. Movimentos Sociais na contemporaneidade. *Revista Brasileira de educação*, v.16 n.47 maio-ago. 2011. Disponível em:
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5505223/mod_resource/content/1/Maria%20da%20Glória%20Gohn.pdf Acesso em: 10 de maio de 2021.

GUAZZELL, D.G. O dever de memória e o historiador: uma análise de dois casos brasileiros. *Revista Mosaico*.v. 2, n.4, 2010. Disponível em: https://bibliotecadigital.fgv.br/ds_11/07/21 acesso 11/07/21

KILOMBA, G. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogá, 2019.

LIMA, M.E.C.C, GERALDI, C.M.G e GERALDI, J.W. O trabalho com narrativas na investigação em educação. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v.31, n.01, p.17- 44, jan./mar. 2015. Acesso em 21 de janeiro de 2021

MORAIS, J.F.S. A escrita de si em memoriais de formação. In: *V Congresso de Letras da UERJ-São Gonçalo*, 2008, São Gonçalo. Livro de programação e resumos. São Gonçalo: Botelho Editora, 2008. p. 1-16

GUIMARÃES, M.L.S. Disponível em: *A História da Educação dos Negros no Brasil*. 2. ed. Niterói, RJ: EdUFF, 2016. Disponível em: https://www.academia.edu/33553284/A_Historia_dos_negros_na_educacao_no_Brasil_.pdf. Acesso em: 22 julho 2020.

HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. Tradução de Beatriz Sidou. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2013.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir*. A educação como prática de liberdade. São Paulo, Ed. WMF Martins Fontes, 2017.

IBGE, 2019. *Desigualdades sociais por cor e raça no Brasil*. In: _____. Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica. N. 41. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf>

IBGE. *Censo Demográfico 2010*. Tabela 3175. População Residente por Cor ou Raça, segundo a situação do Domicílio, o sexo e a idade. 2010. Disponível em: <<https://sidra.ibge.gov.br/Tabela/3175>>.

LE GOFF, J. *História e Memória*. São Paulo: Ed. Unicamp, 1990. Disponível em: <<https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/Hist%C3%B3ria-e-Mem%C3%B3ria.pdf>>

LIMA, M.B. *Jovens negros do colégio Pedro II: o protagonismo na construção de um coletivo de resistência*. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais, do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ. Rio de Janeiro, 2016.

MOCHOCOVITCH, L.G. A escola e a introdução dos cidadãos na vida estatal e na sociedade civil: Os direitos e os deveres. In: _____. *Gramsci e a escola*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1990. p.62 - 65.

MORAIS, J.F.S; ARAÚJO, M.S; A memória que nos contam: narrativas orais e escritas como dispositivo de formação docente. *Interfaces da Educação*, Paranaíba, v.4, n.10, p.134 – 148, 2013.

POLLAK, M. Memória e identidade social. *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-215, jul. 1992. Disponível em: Acesso em: 20 Jul. 2020.

QUEIRÓZ, S.R.R., *Escravidão Negra em Debate*. In: FREITAS, M. *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 2001.

RIBEIRO, D. *O que é Lugar de Fala?* Belo Horizonte: Letramento: Justificando: 2017.

RICOEUR, P. *Memória, história, esquecimento*. Budapeste: 2003
https://www.uc.pt/fluc/uidief/textos_ricoeur/memoria_historia. Acesso em 30 de maio de 2021.

SANTOS, B.S. *A Cruel Pedagogia do Vírus*. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SPIVAK, G.C. *Pode o subalterno falar?* 1. ed. Trad. Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

TEIXEIRA, A. *Educação não é privilégio*. 5. ed. Comentada por Maria Cassim. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.