

Educação Integral em movimento

A pesquisa da própria
prática como caminho para
transformação sistêmica

Prática de pesquisa-ação

Realização:

CIDADE ESCOLA
APRENDIZ

Apoio:

 **imaginable**
futures

Educação Integral em Movimento

A pesquisa da própria
prática como caminho para
transformação sistêmica

ISBN

Ficha Técnica

PUBLICAÇÃO

Raiana Ribeiro

Autoras

Bergman de Paula Pereira
Giulia Luz Garuzi
Helena Freire Weffort
Heloísa H. D. Martins Proença

Diretoria de Comunicação para o Desenvolvimento

Roberta Tasselli

Gerente de Programas

Maíra da Costa

Leitura crítica

Jaqueline Lima Santos
Maria Thereza Marcílio

Projeto

Pesquisa-ação: Territórios
Educativos e Educação Integral
em contexto de crise: caminhos
para a transformação de redes
e escolas brasileiras

Revisão ortográfica

Paula Craveiro

Gestão

Helena Freire Weffort

Edição

Raiana Ribeiro
Roberta Tasselli

Revisão ortográfica

Paula Craveiro

Pesquisadoras e Formadoras

Bergman de Paula Pereira
Giulia Luz Garuzi
Heloísa H. D. Martins Proença

Diagramação

Vinícius Correa

CIDADE ESCOLA APRENDIZ

Assessoria

Maria Thereza Marcílio

Direção Colegiada

Paula Patrone
Raiana Ribeiro
Roberta Tasselli

Apoio

Imaginable Futures

Diretoria Institucional

Paula Patrone

Diretoria de Programas

Sumário

1. Contexto

2. Princípios e preceitos metodológicos

2.1 Metodologia de formação ancorada no território

2.2 Visão sistêmica

2.3 Interseccionalidade e a garantia de direitos à Educação

2.4 Teoria e prática: conhecimento em movimento

3. Estratégias metodológicas

3.1 A Arte, o Sensível: olhar para si e para o outro, escuta e problematização de práticas sociais

3.2 História: reflexões e ampliação do conhecimento sobre as histórias negra, africana e indígena

3.3. Narrativas e experiências: abertura do campo de responsabilidade e reflexão a partir das práticas profissionais

3.4 Análise de dados do território: construção de diagnósticos que visam à garantia de direitos

3.5. Sistematização processual do conhecimento coletivo e a promoção de processos de metacognição

3.6. Fomento a práticas coletivas sistêmicas

4. Para continuar o diálogo: a aposta no fortalecimento das redes locais

Referências

Voa
Se conhecer pra destruir pra construir
Humanizar sem perceber
Acreditar mais alto. Voa.
Mas como assim distanciar pra
[entender?
Poder voltar pra debater
Poder sair pra compreender e se [afastar
pra poder ver
Se tocar, se desfazer pra se refazer [mais
alto. Voa
Poder sentir pra imaginar
Imaginar para criar
Produzir mas não comprar
Dividir é não vender, socializar
Voltar na história, se informar

De lá beber se embriagar
Não são meus rios que vão secar
Seu alento não vai parar
Oralidade registrar se não avoa
É atingir o patamar
Sujeitar não se entregar
Voltar é lapidar

Um novo tempo relatar
Nova arte registrar

Pra voltar a comunicar
se não avoa
Voa mais alto, voa
Meu povo voa
Se não avoa
Voa mais alto, voa
Besouro voa
Se não avoa
A medicina tava lá
A matéria tava lá
Os griots estavam lá
Nossa arte tava lá
É preciso lembrar se não avoa
Matriarcado tava lá
O continente tava lá
Conhecimento tava lá
É preciso lembrar se não avoa
Voa mais alto voa
Meu povo voa
Se não avoa
Voa mais alto, voa
Besouro voa
Se não avoa

(Ba Kimbuta, 2012)



1. Contexto

Já imaginou como seria se cada prática educativa também fosse uma investigação? Se cada encontro na escola, cada diálogo entre educadores, estudantes e comunidades, fosse uma oportunidade de aprender e transformar a realidade?

É com essa lente que olhamos para a Educação Integral. Acreditamos que educar é pesquisar, e que não há processo de ensino e de aprendizagem significativa sem uma escuta atenta ao território e às pessoas que o habitam. Nossa **pesquisa-ação** nasce dessa perspectiva: um compromisso com uma Educação emancipatória e promotora da equidade, que reconhece desafios concretos e aposta na construção de soluções coletivas com as comunidades, em uma perspectiva sistêmica, portanto, intersetorial, participativa e centrada nas experiências de territórios, grupos e pessoas (confira mais informações no **Box 1**).

Sabemos que transformar a Educação não é uma tarefa isolada. Nenhuma escola, nenhum sistema educativo pode, sozinho, dar conta da complexidade da formação integral dos sujeitos. Por isso, olhamos para além dos muros da escola e buscamos tecer redes – conectando educadores, estudantes, famílias, gestores e organizações sociais para construir condições reais de mudança.

Nosso trabalho não é sobre encontrar respostas definitivas, mas sobre perguntar melhor. Sobre experimentar, errar, reformular e avançar. Nossa pesquisa não se limita a diagnósticos ou análises distantes da realidade. Ela acontece dentro dos territórios, na troca com as pessoas, no enfrentamento dos desafios e na busca conjunta por caminhos possíveis.

É nesse movimento que **os saberes da experiência** ganham centralidade (**Box 2**). O conhecimento está no cotidiano da escola, nas histórias dos educadores, nas vivências de crianças, adolescentes e jovens, nas narrativas das comunidades, não apenas nos textos acadêmicos ou nas políticas institucionais. Aprendemos com o território e com as relações que nele se estabelecem.

Nosso propósito com este texto é apresentar os *saberes da experiência da pesquisa* e as construções metodológicas que nosso percurso nos levou a fazer na tentativa de enfrentar desafios complexos.

As mesmas preocupações de um fazer pedagógico investigativo na escola ou na comunidade nos guiam na pesquisa-ação:

Como criar processos formativos em que as pessoas sejam protagonistas da construção dos saberes (**Box 3**)? Como fomentar a sua atuação em seus territórios, considerando-os como espaços educativos vivos, nos quais diferentes aprendizagens se cruzam e se ampliam?

Não temos todas as respostas. Nem esperamos tê-las. Acreditamos no inacabamento dos processos, na potência das trocas e na força da construção coletiva.

Esperamos que esta caminhada possa fazer com que você se pergunte, reconheça e reflita sobre os saberes, as intencionalidades e os preceitos metodológicos que orientam a sua prática (seja a sua, individualmente, ou sua e do coletivo com quem trabalha). Vamos refletir juntos sobre como a *epistemologia da prática de formação* pode não apenas transformá-la, mas transformar também a própria maneira como pensamos a educação. A *epistemologia*, em sentido amplo, é o campo que se ocupa de investigar como os conhecimentos são produzidos, compartilhados e reconhecidos em diferentes contextos. Ao mobilizarmos essa perspectiva em nossas práticas formativas, voltamos nosso olhar para os saberes que emergem do cotidiano, das relações, das experiências vividas por educadores e comunidades. Nossa proposta, portanto, nas práticas formativas e também com este texto, é construir uma epistemologia da prática de formação ancorada na escuta, na experimentação e na reflexão crítica sobre o que fazemos, como fazemos e com quem fazemos.

Box 1 Um pouco mais sobre a pesquisa-ação

A pesquisa-ação em questão chama-se “Territórios Educativos e Educação Integral em contexto de crise: caminhos para redes e escolas brasileiras” e é desenvolvida desde 2021 pela Cidade Escola Aprendiz com o apoio da Imaginable Futures.

Ela nasceu de uma ampla escuta sobre os desafios enfrentados para praticar uma Educação Integral por parte de redes e escolas durante a pandemia nas cinco regiões do país. Mas, além dos desafios, escutamos e refletimos também sobre os caminhos que essas mesmas redes e escolas conseguiram construir a fim de fortalecer a concepção de Educação Integral em seus territórios. Essa escuta foi fundamental para nossas primeiras compreensões sobre o que fundamentava os caminhos que se mostravam potentes para o enfrentamento às desigualdades educacionais, assim como mostrou quais desafios precisavam ser observados para uma intervenção sistêmica.

Na sequência, a segunda fase da pesquisa consistiu na cocriação, com um diversificado conjunto de profissionais, setores e organizações das escolas e outros lugares do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente, das principais hipóteses metodológicas sobre a atuação sistêmica e mobilização de rede.

Em agosto de 2023, a pesquisa-ação iniciou o diálogo com dois territórios específicos: Soledade (RS) e Conceição da Barra (ES) e, com eles, passou a experienciar suas hipóteses metodológicas em um trabalho que se estende até dezembro de 2025.

Box 2 Saberes da Experiência: o conhecimento que se vive

“O saber da experiência não é um saber que se tem, mas um saber que se é.” (Jorge Larrosa)

Em muitos espaços educativos, o conhecimento ainda é tratado como algo externo à pessoa, um conteúdo que se acumula, armazena e transfere. Mas será que aprender é apenas absorver informações? E a experiência, o vivido, o que sentimos e percebemos no cotidiano – não são também fontes legítimas de conhecimento?

Entendemos os saberes da experiência como o conhecimento construído a partir da prática, da investigação do cotidiano. O termo é uma forma de se referir ao conhecimento gerado a partir das práticas profissionais e, mesmo, de forma mais ampla, das experiências e trajetórias de vida.

Pesquisadoras, educadoras e escritoras, de dentro e fora do campo da Educação, do Brasil e de fora do país, voltam-se para as relações entre a experiência e a construção de conhecimento. No geral, tecendo caminhos de teorização da própria prática, de forma orgânica.

Sempre, a tônica é o pensamento sobre e a partir do cotidiano, tantas vezes invisibilizado, por não serem as pessoas que narram e refletem sobre esse cotidiano reconhecidas socialmente como produtoras de conhecimento.

Na epistemologia da prática, valorizamos os saberes da experiência – aqueles que nascem da interação com o mundo, das relações estabelecidas, das histórias que contamos e escutamos. Como nos provoca Jorge Larrosa, professor de Filosofia da Educação na Universidade de Barcelona, a experiência não é algo que simplesmente acontece, mas algo que nos atravessa e nos transforma. Um professor que observa a curiosidade de uma criança diante de um fenômeno cotidiano, uma gestora

que escuta as necessidades de sua comunidade escolar, estudantes que ressignificam seus aprendizados a partir de suas vivências – tudo isso é experiência que gera conhecimento.

Esse saber não se reduz a conceitos abstratos ou normas generalizáveis. Ele se constrói na relação com outras pessoas, no encontro com o território, na escuta sensível do que emerge no dia a dia da escola. Quando falamos em formação de educadoras e educadores, não estamos apenas discutindo métodos e teorias, mas criando espaços de troca em que elas e eles possam reconhecer o que sabem, questionar o que vivem e reinventar suas práticas.

Reconhecendo os saberes da experiência, rompemos com a hierarquia tradicional do conhecimento e afirmamos que as pessoas não são apenas receptoras, mas produtoras de saberes, capazes de transformar seus contextos a partir do que vivem, sentem e refletem.

“Quando aceitamos que todo mundo tem habilidade para usar o poder da mente e integrar pensamento e prática, reconhecemos que o pensamento crítico é uma forma totalmente democrática de saber. Ao nos convidar para examinar criticamente nosso mundo, nossa vida, a sabedoria prática nos mostra que todo aprendizado genuíno exige de nós uma abertura constante, uma disposição de se engajar na invenção e na reinvenção, de forma que possamos descobrir esses espaços de transparência radical onde o conhecimento pode empoderar. O educador Paulo Freire sempre defendeu a ideia de que, ao abordar o conhecimento dessa maneira, desenvolvemos um ‘comportamento permanentemente crítico’. Aprender a refletir, a expandir nossa visão de modo que possamos enxergar o contexto por inteiro, é um princípio básico da sabedoria prática”.

bell hooks, 2020. p. 280.

Box 3 Construção dos saberes a partir das escolas

A escola sempre foi considerada um lugar de aprendizagem, mas será que também chegou a ser pensada, na mesma medida, como um lugar de produção de conhecimento? Quem são as pessoas que, historicamente, foram reconhecidas como produtoras de conhecimento, aquelas que pensam, analisam e elaboram saberes?

Quando afirmamos que as pessoas que vivem na escola são protagonistas da construção dos saberes, estamos reivindicando algo essencial: o conhecimento não se restringe aos especialistas ou às teorias consolidadas. Ele se constrói na prática, na experiência e na reflexão sobre o vivido.

Cada educadora, cada estudante, cada comunidade carrega consigo repertórios únicos, narrativas que dão sentido ao que aprendem e ensinam. A professora que observa e escuta sua turma antes de planejar uma atividade está realizando uma ação de pesquisa da sua prática. A gestora que dialoga com a comunidade para entender seus desafios e suas potencialidades, que registra reflexivamente sua prática e toma decisões a partir daí, está produzindo conhecimento. O estudante que questiona, experimenta e ressignifica o que aprende está elaborando saberes a partir da sua experiência.

Na pesquisa-ação que desenvolvemos, essa ideia ganha centralidade: a escola é um espaço vivo de investigação e formação contínua. Pesquisar a própria prática significa reconhecer que não há respostas prontas, que cada contexto exige escuta, análise e experimentação. Significa, também, afirmar que o conhecimento que se constrói no fazer, na troca, no encontro com as outras pessoas.

Se somos protagonistas da construção dos saberes, então precisamos perguntar: quais histórias e experiências ainda não foram reconhecidas como conhecimento legítimo? Que práticas e vozes ainda estão silenciadas nos processos formativos?

Uma escola que pesquisa é uma escola que se reinventa. E se transformar também é um modo de aprender.

2. Princípios e preceitos metodológicos

A prática de formação da pesquisa-ação se constrói a partir de princípios e preceitos metodológicos, que garantem aderência ao contexto dos territórios, estruturando processos de ensino e de aprendizagem conectados à realidade social, política e cultural das pessoas e suas comunidades.

Esses princípios orientam as estratégias metodológicas da pesquisa-ação, proporcionando uma abordagem que privilegia a participação ativa, o diálogo constante e a construção coletiva do conhecimento. São, ao mesmo tempo, teóricos e práticos, reflexivos e aplicáveis, estruturados e flexíveis.

Juntamente com as macroestratégias que apresentaremos no item seguinte (III), esse conjunto de preceitos são as respostas que pudemos construir sobre como *provocar um olhar sistêmico que promova o Direito à Educação*.

2.1 Metodologia de formação ancorada no território

A vida acontece nos territórios, que são forjados por pessoas em relação. Por isso, a construção do conhecimento na prática formativa precisa estar enraizada no território, respeitando suas especificidades, dinâmicas socioculturais e experiências históricas. Dessa forma, a metodologia

utilizada não se impõe como um modelo externo, mas emerge do próprio contexto no qual se insere. Esse princípio pressupõe que o processo de formação deve estar diretamente vinculado às experiências concretas do grupo com o qual se trabalha e de seu contexto, permitindo que as aprendizagens façam sentido em suas trajetórias e contribuam efetivamente para suas práticas.

Para isso, a pesquisa-ação valoriza os saberes locais e promove espaços de troca, em que educadores, estudantes, diretores, famílias, lideranças comunitárias e demais agentes sociais podem compartilhar percepções, narrativas e desafios enfrentados no cotidiano. Ao reconhecer que cada território tem suas singularidades, a metodologia busca criar pontes entre o conhecimento teórico e o conhecimento prático, ampliando o repertório formativo sem desconsiderar as realidades vividas, ao mesmo tempo que promove um repertório comum que permite o diagnóstico dessa rede local e proporcione a criação de um mapa compartilhado e engajado à transformação.

2.2 Visão sistêmica

O que visão sistêmica e Educação Integral têm em comum? E como essas concepções juntas podem inundar o campo da Educação de novos sentidos e práticas? A pesquisa-ação em curso parte do entendimento de que os desafios educacionais e sociais não podem ser analisados isoladamente, pois são atravessados por múltiplos fatores e interdependências que exigem uma abordagem integrada. Dessa forma, a visão sistêmica constitui um princípio metodológico essencial, estruturando processos que articulam diferentes setores, territórios e pessoas na construção de soluções compartilhadas para a Educação Integral.

Para que a formação tenha impacto real e efetivo, é necessário compreender a interdependência entre políticas públicas, práticas pedagógicas

Afinal, o que entendemos por **sistêmico?**

A pesquisa-ação em desenvolvimento pela Cidade Escola Aprendiz fundamenta essa abordagem ao compreender a Educação como um processo vivo, dinâmico e interdependente, no qual as pessoas não apenas aprendem, mas produzem conhecimento a partir de suas experiências, trajetórias e contextos. Inspirada no pensamento crítico de Paulo Freire (1987), na pedagogia engajada de bell hooks (2017), na concepção de mudança sistêmica de Jewlya Lynn (2021) e na cosmologia de mundo de Antônio Bispo dos Santos (2023), essa perspectiva desloca o olhar da comunidade escolar como um espaço neutro e universal para reconhecê-la como um território de trocas, história e pertencimento, onde múltiplas vozes se entrelaçam na construção de novas possibilidades.

A mudança sistêmica, conforme apontado por Jewlya Lynn, exige a identificação de padrões e narrativas que sustentam as estruturas vigentes, de modo a possibilitar intervenções transformadoras que não sejam meras ações pontuais, mas processos articulados de reformulação da realidade e das mentalidades dos sujeitos em relação (Lynn, 2021, p. 17).

Essa concepção dialoga diretamente com o pensamento de Paulo Freire, para quem a Educação deve ser um ato de transformação coletiva, no qual toda pessoa é protagonista do processo de aprendizagem e construção de um mundo mais justo e equitativo. Para Freire, “a educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo” (Freire, 1987, p. 24). Esse princípio metodológico reposiciona docentes, estudantes, famílias, comunidades e gestores e gestoras como agentes históricos da mudança social, reafirmando a escola como um espaço político e de disputa de sentidos.

e dinâmicas comunitárias, explicitando a necessidade de conceber e implementar políticas públicas intersetoriais. Nesse sentido, cabe à escola o lugar de articuladora, buscando o diálogo e a interação com órgãos e programas das áreas da Saúde, Assistência Social, Cultura, Lazer, Trânsito e outras que, de algum modo, se relacionem com os sujeitos que integram a comunidade escolar e, assim, construindo desde a base uma rede de cuidado, proteção e garantia de direitos.

Na pesquisa-ação, o Mapa Sistemico configura-se como uma ferramenta que dá visibilidade às redes de relações, aos desafios, às estratégias e às potencialidades locais e impulsiona o planejamento de intervenções de maneira colaborativa. Como explica Antônio Bispo dos Santos, “o território não é apenas o chão que se pisa, mas um espaço onde os saberes se cruzam e se recriam continuamente” (Santos, 2023, p. 56). Essa abordagem rompe com a concepção tradicional da escola como um espaço apartado da realidade local, incorporando a diversidade e a riqueza dos territórios na construção dos processos educativos.

O conceito de **intersectorialidade**, nesse sentido, destaca-se como um princípio estruturante da pesquisa-ação, garantindo que as políticas educacionais sejam desenvolvidas em diálogo com outras áreas estratégicas. Para Jewlya Lynn, os problemas sociais nunca são causados por um único fator isolado, mas, sim, por um conjunto de relações interconectadas que exigem abordagens sistêmicas (Lynn, 2021, p. 29). Esse olhar fortalece a noção de que a Educação deve estar integrada a redes mais amplas de cuidado, proteção, e promoção e garantia de direitos, assegurando que a comunidade escolar seja um ponto de articulação entre diferentes políticas públicas.

A **participação social**, por sua vez, garante que o processo educativo seja horizontal e democrático, no qual o papel de todas as pessoas seja reconhecido na construção de suas realidades. Como afirma bell hooks, “a Educação como prática da liberdade só pode acontecer quando os

educadores reconhecem o valor da experiência dos alunos e a incorporam no processo de aprendizagem” (hooks, 2017, p. 202). Essa visão se alarga, para além da relação educadora ou educador-estudante, garantindo assim um olhar equânime e dialógico entre os diversos grupos que compõem a rede educacional presente nos municípios.

Dessa forma, a visão sistêmica proposta na pesquisa-ação ressignifica temas clássicos da Educação Integral ao reconhecer a escola como parte de um sistema vivo e interdependente, no qual a transformação não ocorre de forma linear, mas por meio de redes interconectadas de aprendizado, escuta e ação coletiva. Ao articular os conceitos de território, interseccionalidade e participação social, essa abordagem possibilita a construção de processos formativos potentes, contextualizados e emancipatórios, garantindo que a Educação Integral Antirracista e Antisexistista, por exemplo, não seja apenas um conceito, mas uma prática política e social capaz de projetar futuros mais equânimes e, por isso, necessariamente diversos.

2.3 Interseccionalidade e a garantia de direitos à Educação

A interseccionalidade, concebida por Kimberlé Crenshaw (1989), analisa a interação entre diferentes marcadores sociais, como raça, gênero, classe e território, para compreender como desigualdades e privilégios estruturais se reproduzem. No campo da Educação Integral, a interseccionalidade orienta a formulação de políticas e práticas que não apenas reconhecem essas desigualdades, mas buscam ativamente repará-las, promovendo a diversidade como elemento essencial na transformação educacional.

Como destaca Patricia Hill Collins (2002), as desigualdades estão inseridas em “matrizes de dominação”, e a escola pode ser tanto um espaço de reprodução dessas hierarquias quanto um campo de resistências e

transformação. As iniciativas implementadas pela pesquisa-ação nos territórios de Soledade (RS) e Conceição da Barra (ES) exemplificam essa perspectiva ao propor estratégias pedagógicas que problematizam desigualdades estruturais, promovendo um letramento racial e de gênero¹ voltado à equidade na Educação.

A prática interseccional no ambiente escolar também requer uma revisão crítica de currículos, formação docente, produção de materiais didáticos e paradidáticos, e políticas institucionais, assegurando a participação ativa das comunidades educacionais no enfrentamento das desigualdades. Esse compromisso também envolve a compreensão do impacto da violência estrutural na Educação, como aponta Djamila Ribeiro (2017), reafirmando a necessidade de fortalecer práticas pedagógicas que promovam pertencimento e que garantam que a escola faça parte de uma rede de proteção mais ampla. A articulação entre interseccionalidade e educação emancipatória, conforme proposto por bell hooks (2017), evidencia que a Educação deve questionar hierarquias e fomentar justiça social de maneira concreta em todas as suas dimensões.

Como veremos a seguir nas macroestratégias da pesquisa-ação, abordar a história do território e as relações raciais, estratégias contra o racismo institucional e parcerias com movimentos sociais demonstra como a interseccionalidade se traduz em *prática política e metodológica*. Assim, não se trata apenas de uma ferramenta analítica, mas um compromisso ativo

1 A centralidade do letramento racial e de gênero emerge na pesquisa-ação na fase de cocriação das hipóteses metodológicas, como uma estratégia para efetivar as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. Embora essas leis tenham tornado obrigatória a incorporação da história das culturas afro-brasileira, africana e indígena aos currículos e práticas pedagógicas há mais de 20 anos, o racismo, em sua operação cotidiana, exprimindo-se seja pela resistência deliberada, seja pelo desconhecimento continuamente desculpado, naturaliza o seu descumprimento. Entendemos o letramento como um processo de estudo comprometido com a historicização e transformação das práticas sociais – pessoais, profissionais e institucionais –, o que nos parecia fundamental realizar nos contextos com os quais trabalhávamos.

com a transformação estrutural da Educação, garantindo que escolas e redes de ensino sejam espaços de inclusão, pertencimento e emancipação, promovendo uma Educação antirracista, antissexista e equitativa.

2.4 Teoria e prática: conhecimento em movimento

A pesquisa-ação em curso se fundamenta na compreensão de que o conhecimento não é uma produção fixa e verticalizada, mas um processo contínuo de construção, experienci(a)ção e ressignificação. A integração entre pesquisa e prática é um princípio epistemológico que valoriza a produção do conhecimento de forma situada e comprometida com a transformação social. Essa concepção tenta, assim, superar com a dicotomia entre teoria e prática, reconhecendo que o saber se constitui na e pela experiência, em um movimento dinâmico de investigação e intervenção.

Ao partirmos da concepção do sujeito da Educação Integral, buscamos garantir nos processos formativos o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões: intelectual, física, emocional, social e cultural. Para isso, a formação dos profissionais não pode se limitar ao desenvolvimento de competências técnicas, mas deve abranger uma dimensão mais ampla, que envolve sensibilização, ampliação de repertório cultural e fortalecimento da capacidade crítica e reflexiva. Como destaca bell hooks (2017), a prática educativa crítica deve estar ancorada em um modelo de aprendizado experiencial e dialógico, pois “quando os alunos aprendem a pensar criticamente, eles assumem um novo nível de agência em suas vidas acadêmicas e pessoais” (p. 47). Esse princípio se alinha ao percurso formativo da pesquisa-ação, que propõe metodologias participativas em que educadoras e educadores, estudantes e comunidades não apenas absorvem conhecimento, mas se tornam coautores do processo investigativo.

Essa perspectiva encontra ressonância na epistemologia feminista negra, que valoriza o conhecimento produzido a partir das experiências concretas das pessoas. Como argumenta Patricia Hill Collins (2002), “o conhecimento situado não é apenas sobre localização geográfica ou posição social, mas sobre a capacidade de transformar a experiência vivida em um espaço de resistência e elaboração crítica” (p. 256). No contexto da pesquisa-ação, isso significa que a produção de conhecimento ocorre em diálogo com o território, com a história e com as lutas sociais, reconhecendo a comunidade escolar como um espaço de disputa de sentidos e de afirmação de novas narrativas, isto é, de transformação.

Para garantir que os processos formativos mobilizem esses princípios de maneira significativa, a pesquisa-ação incorpora diferentes linguagens e estratégias que estimulem a dimensão sensível, o pensamento criativo e a alteridade. As artes, por exemplo, são utilizadas como ferramentas potentes para promover deslocamentos de percepção e questionar visões de mundo cristalizadas. A história é mobilizada para oferecer uma investigação profunda das dinâmicas sociais de opressão e de reação constitutivas da realidade sociocultural brasileira. Já as narrativas pessoais e coletivas são empregadas para criar conexões entre experiências, trajetórias e processos históricos mais amplos, fortalecendo a consciência individual e coletiva e o compromisso com a transformação social.

No território de Soledade (RS), as **Pipocas Pedagógicas** (ver mais no tópico 3.3.) são um exemplo de como esses princípios podem ser operacionalizados na prática. As narrativas criadas por meio dessa estratégia foram fundamentais para ativar a escuta sensível, fomentar o debate crítico e fortalecer os vínculos entre educadores, estudantes e a comunidade, resignificando a escola como um espaço de diálogo e de resistência. Concordamos com Lélia Gonzalez ao afirmar que a construção do saber ocorre “num contínuo de luta e resistência, onde a experiência cotidiana se entrelaça com a elaboração teórica, criando novas possibilidades de interpretação do mundo” (Gonzalez, 1988, p. 104).

A pesquisa e a prática integradas, portanto, exigem uma metodologia que respeite a pluralidade de saberes e que favoreça processos de aprendizagem colaborativos. Paulo Freire (1987) argumenta que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram no corpo da prática docente, como prática indissociável” (p. 32). Esse princípio orienta o desenvolvimento do **Mapa Sistemico e dos Laboratórios de Pesquisa**,² que possibilitam que quem vive e atua no território se torne pesquisador da sua própria realidade, construindo conhecimentos que respondam a suas demandas e potencialidades.

A ideia de conhecimento em movimento também se ancora na concepção de Educação libertadora, que reconhece a prática como um espaço de produção epistemológica. Como ressalta Gloria Anzaldúa (2015), a epistemologia deve ser pensada de forma transgressora, pois “o conhecimento se move na intersecção entre diferentes mundos, onde fronteiras são desfeitas e novas formas de entendimento emergem” (p. 87). No contexto da pesquisa-ação, essa ideia se materializa na troca de experiências entre diferentes agentes, permitindo que a rede e a comunidade escolar se tornem espaços de experimentação e renovação constante, onde a prática educacional é transformada a partir da escuta e do engajamento coletivo.

As linguagens diversificadas utilizadas na formação buscam despertar a metacognição das pessoas em interação. São pensamentos de pessoas singulares que, juntos e em alteridade, mobilizam o processo formativo pela investigação, pelo diagnóstico e pela comunicação. Esse movimento reforça que a pesquisa-ação não apenas investiga práticas educativas, mas também transcende o papel de observadora e intervém no processo, reconfigurando dinâmicas institucionais e pedagógicas.

2 Ver mais no texto “Mapa Sistemico e a criação dos laboratórios de pesquisa em Soledade (notas metodológicas)”, disponível em cidadeescolaaprendiz.org.br/atuacao-sistemica.

Dessa forma, a articulação entre pesquisa e prática na metodologia da pesquisa-ação em curso não apenas qualifica os processos de formação docente e pedagógica, como também reposiciona a rede e a comunidade escolar como um território de investigação, experimentação, experienci(a)ção e produção de conhecimento. Esse movimento reafirma o compromisso com uma educação que seja dialógica, contextualizada, emancipatória, intercultural, democrática e comprometida com a transformação social, garantindo que o saber não seja algo fixo e imposto, mas um processo vivo, em constante construção, reflexão e diálogo.

3. Estratégias metodológicas

Como vimos, a pesquisa-ação segue princípios metodológicos que compõem um desenho formativo de diferentes camadas que se complementam e garantem a coerência das ações. Isto permite que os processos sejam conduzidos e alinhados em respeito aos tempos e às especificidades de cada território.

As estratégias partem de preceitos em consonância com os tempos e os movimentos de uma concepção de Educação Integral que se propõe *antirracista, antissexista e sistêmica*. Esse olhar tem possibilitado articular aprendizados que surgem de deslocamentos, incômodos, reposicionamentos e (re)elaborações que ocorrem ao longo dos processos formativos de pesquisa-ação.

Por meio da colaboração e da reflexão, nossa intenção tem sido construir uma abordagem metodológica em que a produção do conhecimento e saberes do grupo e do território, sua história e sua memória sejam reconhecidos como fontes de ações transformadoras.

Apresentamos a seguir seis macroestratégias que consideramos movimentos fundamentais para uma abordagem sistêmica.

3.1 A Arte, o Sensível: olhar para si e para o outro, escuta e problematização de práticas sociais

A arte é uma potente estratégia de elaboração e reelaboração de si, das relações que nos afetam, do coletivo. Como mobilizadora de sentidos, significados e sensações, ela é capaz de provocar, muitas vezes nas brechas, os sentidos e os significados de ser, estar e como estar em si e no mundo. Em suas múltiplas formas de expressão, são como ondas circundadas por escrevivências, por danças, por músicas, por imagens, por vozes em um constante deslocar-se, em rotação e translação, do pensar e do apreender de nós mesmas enquanto memória histórica e coletiva.

A arte nos provoca, nos faz refletir, desperta em nós emoções distintas e cria pontes entre nossas experiências individuais e coletivas. Além disso, a apreciação estética provoca em nós o pulsar do criar, do refletir e do pensar sensível e crítico, ao permitir a cada um de nós a interpretação e (re)interpretação da arte em suas múltiplas linguagens com base em nossas trajetórias e contextos.

Esse conhecimento é profundo e transformador, pois desperta sentidos e significados, estéticos-dialéticos-poéticos. É nessa interação que cada pessoa evidencia diferentes histórias, desafia suas próprias percepções e amplia seu repertório sociocultural. A partir da observação, da análise, da escuta e da reflexão, desenvolvemos uma compreensão mais rica e complexa das dinâmicas humanas e sociais, promovendo um aprendizado contínuo e cheio de significado.



Gosto muito também de trazer para literatura talvez imagens e situações que olhadas de fora não tem nenhuma poesia [...]. Quando eu me aposentei tinha um rapaz negro no morro de São Carlos no Rio de Janeiro e esse rapaz estava em pé na postura mesmo de sentinela com a metralhadora atravessada no peito e ali de plantão e quando eu olho vem uma mulher negra bastante jovem com uma criança. Essa criança deveria ter uns 3 ou 4 anos, vem caminhando em direção ao soldado do tráfico quando ele vê essa criança, esse rapaz abaixa e joga a arma para trás e abraça a criança que é o filho dele. A qualquer momento aquele gesto de afeto, aquele pequeno momento de carinho poderia se transformar em sangue bastava a polícia tá subindo o São Carlos naquele momento ou bastavam um outro soldado do tráfico do grupo rival entrar ali numa disputa com ele. Olhando aquela cena não é uma cena poética, é uma cena dura, é uma cena de ameaça à vida, mas há um momento em que eu acho que o texto literário tem esse poder; dependendo da maneira que eu escrevo esse texto, e dependendo do meu olhar, porque eu vi aquela cena, há o momento que a arma, tudo que estava ali some, o momento que perdurou para mim, era um pai bastante jovem abraçando um filho. Agora, como transformar isso no texto literário? Como você retirar uma poética dessa cena? É um exercício grande, é uma cena que você escreve de uma hora para outra não. Quero trabalhar bem em cima, tenho que encontrar palavras, tenho de encontrar as construções que importa ali, que é descrever um rapaz, um pai bastante jovem abraçando o filho.

(Evaristo, 2020)

Exemplo: Prática sensível com uma manifestação artístico cultural em Conceição da Barra

Em meio ao processo de letramento racial e de gênero no território de Conceição da Barra, as participantes dançam e cantam ao som do jongo, estabelecendo conexão entre o canto, a dança e suas raízes. A intenção dessa atividade “mística” pós-almoço é anunciar: alinhar corpo e mente, de modo a engajar a retomada das discussões com uma energia renovada. Escolhe-se o Jongo por sua base ancestral africana, circular e histórica. O grupo reflete sobre o significado e a importância do jongo na cultura e na história.



Imagens: Proposta de dança e canto feita aos participantes com o objetivo de reintegrar corpo e mente

Letra do jongo
Cangoma me chamou

**“ Tava durumindo
cangoma me chamou
Tava durumindo
cangoma me chamou
Disse levante povo
cativoiro já acabou”**

(Clementina de Jesus)



Reflexão da coordenadora da Ceafro sobre sua relação com o jongo

“O finado Hermógenes, que era também um historiador e contador de causos, ele, junto com esposa, começou a montar o grupo São Bartolomeu, que é de sainha azul, camisa branca e o lencinho azul. A partir desse daí, surgiram outros grupos. Hoje a gente tem mais 10 grupos só de jongo aqui em Conceição da Barra, e depois de lá para cá surgiram em cada comunidade, assim como aqui no Centro da Barra, lá em Santana tem dois grupos de Jongos. E essa manifestação, a maioria são mulheres que dançam, só tem um homem na cabeceira, que fica no tambor e os dois no reco-reco [...]. Em 2003 não tinha ainda essa cultura nas escolas. Em 2003 eu trabalhava lá, eu criei um grupo de jongo e não tinha mestre dentro das escolas. Eu criei, com um CD na época, eu peguei e conversei com a diretora lá na época, e falei se eu posso criar um grupinho de jongo do Balbejo com meus parentes dançando, ela falou que sim. Eu formei esse grupo e deu tanto destaque que até a faculdade chamava para levar esse grupinho de crianças para apresentar. Eu achei muito legal naquela época, em 2003 [...]”.

(Sidneide Vidigal, 2024)

3.2 História: reflexões e ampliação do conhecimento sobre as histórias negra, africana e indígena

Eu acho que para empreender um estudo crítico a respeito da história do negro e trazer ao mesmo tempo para o negro uma perspectiva do que foi a sua história real você tem que partir da história deles como grupo livre, como empreenderem uma sociedade livre, mesmo que nessa sociedade tenha existido escravos, mas basicamente o quilombo é homens que procuram conscientemente organizar uma sociedade para si onde eles possam viver de acordo com seu passado histórico africano-brasileiro, com seus hábitos e costumes, sua cultura, a sua forma de ser (Beatriz Nascimento,³ 2018, p. 196).

Aprofundar-se na investigação, na reflexão sobre a história, é um convite que estendemos a todas as pessoas que desejam envolver-se com a produção de transformações sistêmicas. Ao tecer um olhar crítico para o passado e visualizar como as desigualdades e o modo pelo qual as violências foram institucionalizadas, reconhecemos como se estruturam nossas dinâmicas sociais, políticas e culturais. Também pela investigação histórica, podemos reconhecer e reverenciar as inúmeras formas de resistência e luta que surgem diante dessas estruturas desiguais, inscrevendo no presente uma memória de reação, de busca por liberdade, cidadania e direitos, em que se imprimem contribuições de várias naturezas – tecnológicas, dos campos da arte e linguagens aos da engenharia, da medicina, entre tantos outros.

3 Professora, historiadora, poeta, ativista, pesquisadora, escritora, pensadora e intelectual. É uma das pesquisadoras negras que mais se dedicou ao tema dos quilombos, abrindo vários aspectos (toponímia, memória, relação África-Brasil, territorialidade e espaço) e exercitando uma elaboração diversa de seu trabalho (entrevistas, artigos, poemas, filme).

A importância da problematização histórica está em estabelecer um campo de responsabilidade e reflexão sobre as práticas profissionais e sociais, promovendo um ambiente em que o grupo possa reconhecer e questionar comportamentos racistas e sexistas. Possibilita uma reflexão sobre o lugar que cada uma e cada um ocupa na história.

[...] Foi nesse gesto perene de resgate dessa imagem, que subjaz no fundo de minha memória e história, que encontrei a força motriz para conceber, pensar, falar e desejar e ampliar a semântica do termo. Escrivência, em sua concepção inicial, se realiza como um ato de escrita das mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado, em que o corpo-voz de mulheres negras escravizadas tinha sua potência de emissão também sob o controle dos escravocratas, homens, mulheres e até crianças. E se ontem nem a voz pertencia às mulheres escravizadas, hoje a letra, a escrita, nos pertencem também. Pertencem, pois nos apropriamos desses signos gráficos, do valor da escrita, sem esquecer a pujança da oralidade de nossas e de nossos ancestrais. Potência de voz, de criação, de engenhosidade que a casa-grande soube escravizar para o deleite de seus filhos. E se a voz de nossas ancestrais tinha rumos e funções demarcadas pela casa-grande, a nossa escrita não. Por isso, afirmo: “a nossa escrevência não é para adormecer os da casa-grande, e sim acordá-los de seus sonos injustos. [...] Esse passado é uma maneira também de reivindicar uma posição de dignidade no presente e talvez mais do que isso ainda trabalhar esse passado na literatura é uma forma também de você afirmar a sua identidade afro-brasileira (Evaristo, 2020).

Exemplo: Fatos da história que mobilizam o reconhecimento dos processos de reação e resistência em diáspora

A manhã de trabalho começa com questionamentos e reflexões cheios de significado após a leitura do poema “Tereza de Benguela”. O grupo reconhece como é fundamental a identificação de contribuições negras na nossa formação social para desmistificar lugares e papéis inferiorizados a fim de provocar deslocamentos aproximativos do letramento racial e de gênero. A reflexão ganha ainda mais corpo com provocações sobre a implicação institucional para a transformação das práticas locais (como a formação continuada e a escolha de livros didáticos).

A leitura mobilizou reflexões importantes no grupo: o fato de não se conhecer Tereza de Benguela e o quilombo, como uma organização política foi um primeiro ponto destacado. Falou-se bastante sobre as tantas lideranças negras femininas e os diversos quilombos existentes ao redor do Brasil que não chegam aos currículos. A necessidade de se considerar a visão que se difunde sobre história do Brasil e ter critérios para seleção de livros didáticos (que superem a visão eurocêntrica e branca da história), por exemplo, foi algo levantado pelo grupo a partir da leitura.



Intervenção sobre a foto Mulher negra da Bahia, de Marc Ferrez, c. 1885.

Poema

Tereza de Benguela

Na história do Brasil
Nas escolas ensinadas
Aprendemos a mentira
Que nos é sempre contada
Sobre o povo negro e índio
Sobre a gente escravizada.
Um exemplo muito grande
Que mantinha uma querela
Contra o branco opressor
Sem aceite de tutela.

[...]

Nos contaram que escravos
Não lutavam nem tentavam
Conquistar a liberdade
Que eles tanto almejavam
E por isso que passivos
Os escravos se encontravam
Ô mentira catimboza
Me dá nojo de pensar
Pois o povo negro tinha
Muita força para juntar
E com grande inteligência
Se uniam para lutar.

É Tereza de Benguela
A rainha de um quilombo
O sistema muito rico
Tinha até um parlamento
E também um conselheiro
Era o gerenciamento!
Pra rainha embasamento
Que exemplo grandioso
[...]

No quilombo liderado
Era possível encontrar
Estrutura de política
Que seria de invejar
E a administração
Também era exemplar.
[...]

Oh, Tereza de Benguela!
Nosso espelho ancestral
Sua alma ainda vive
E entre nós é maioral
Nós honramos sua luta
Sua força temporal!

(Jarid Arraes, 2017)



© Ina_Souza/Stockphoto.com

Dia da Mulher Negra Latino-americana e Caribenha. Dia Nacional de Tereza de Benguela e da Mulher Negra.

Em homenagem a Tereza de Benguela, o dia 25 de julho é oficialmente, no Brasil, o Dia Nacional de Tereza de Benguela e da Mulher Negra. A data comemorativa foi instituída pela [Lei n. 12.987/2014](#)⁴. É um dia importante para refletirmos sobre o apagamento histórico que o racismo impõe às mulheres negras, às violências diversas que seus corpos estão expostos. Mas também é o dia para lembrar estratégias de lutas, de mostrar as produções negras e resistências contra tudo isso, porque, como mostram os versos da Jarid Arraes, mulheres negras nunca se calaram, nunca aceitaram, aquilombaram-se, resistiram e lutaram juntas.

⁴ Dispõe sobre a criação do Dia Nacional de Tereza de Benguela e da Mulher Negra. Art. 1º É instituído o Dia Nacional de Tereza de Benguela e da Mulher Negra, a ser comemorado, anualmente, em 25 de julho. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l12987.htm.

3.3. Narrativas e experiências: abertura do campo de responsabilidade e reflexão a partir das práticas profissionais

“Somos o que fazemos, mas somos, principalmente, o que fazemos para mudar o que somos” (Eduardo Galeano⁵).

A pesquisa da própria prática convida profissionais da Educação a assumirem um papel ativo na construção de conhecimento a partir do que vivem, observam e transformam em suas realidades. Quando uma educadora ou um educador reflete sobre sua trajetória, analisa desafios e ressignifica suas escolhas pedagógicas, não apenas aprimora sua atuação, mas também se insere em um processo contínuo de aprendizagem e produção de saberes. Nesse contexto, as narrativas da experiência emergem como ferramentas essenciais para dar sentido ao vivido, conectando o cotidiano escolar com os grandes desafios estruturais da sociedade. Ao documentar e compartilhar experiências, profissionais da Educação não apenas ampliam sua percepção sobre a prática educativa, como também constroem um campo de investigação coletiva, em que histórias individuais se entrelaçam e se tornam fontes legítimas de conhecimento.

Narrar e compartilhar as práticas profissionais provoca movimentos de identificação e reconhecimento com outras histórias e trajetórias. Ao compartilhar nossas práticas profissionais, possibilitamos que outras pessoas, inseridas em contextos semelhantes, também se identifiquem e deem visibilidade a situações que muitas vezes são naturalizadas ou invisibilizadas. Esse processo permite não apenas o fortalecimento das trajetórias e experiências individuais, mas também a análise crítica dos movimentos que estruturam desigualdades. Identificar, reconhecer e analisar essas dinâmicas amplia o olhar para o racismo, o machismo, o

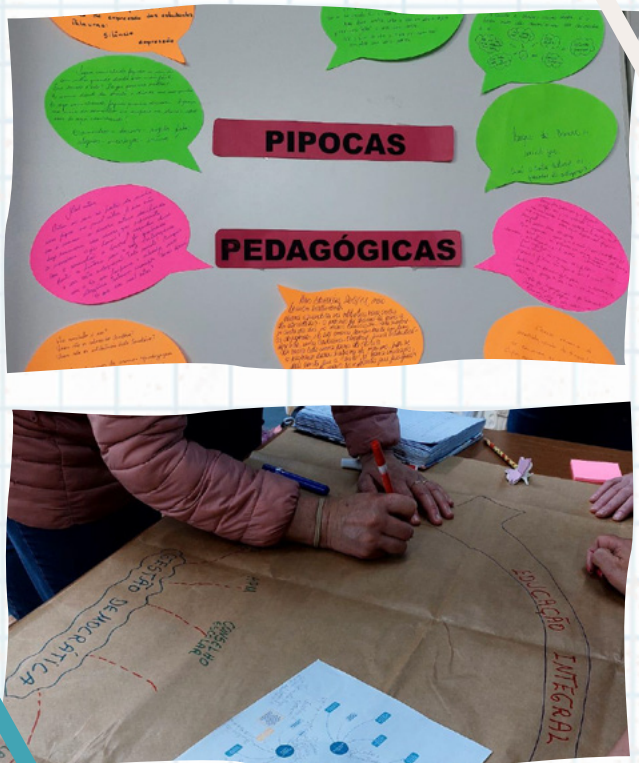
5 Escritor uruguaio (1940-2015).

sexismo e suas discriminações institucionalizadas, ao mesmo tempo que evidencia as diversas formas de resistência e contribuição de quem luta e lutou contra essas estruturas desiguais. Assim, a prática profissional, sendo narrada e compartilhada, transforma-se em um campo de responsabilidades, onde o vivido e sua narrativa se torna parte da construção de um conhecimento coletivo e transformador.

Essa experienci(a)ção, quando conectada às diversas histórias e memórias populares e comunitárias presentes nos territórios, enriquece o olhar pessoal e profissional, fortalecendo uma visão abrangente e contextualizada, tecida por práticas reflexivas e sensíveis aos acontecimentos sociais do mundo e do território. Assim, a prática profissional pode passar a aliar ao caráter técnico uma atuação mais diversa e um compromisso orientado para o coletivo. Em outras palavras, a integração dos saberes e trajetórias individuais com as coletivas proporciona uma visão mais abrangente e complexa das dinâmicas humanas e socioculturais.

Exemplo: Narrativas que disparam processos e contribuem para construção de uma perspectiva sistêmica

Cada pessoa do grupo é convidada a escrever e, em seguida, compartilhar uma narrativa a partir da sua experiência no formato de Pipocas Pedagógicas. A partilha leva o grupo a observar as recorrências das ações e a refletir sobre as experiências e a sua dimensão profissional e pública. Esta reflexão mobiliza o grupo a compreender a perspectiva sistêmica na relação com o território e a seguir na construção do Mapa Sistêmico local.



Imagens: Proposta a partir da escuta de narrativas e redesenho do Mapa Sistêmico a partir de narrativas

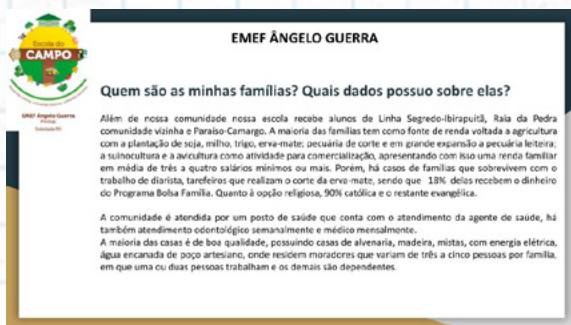
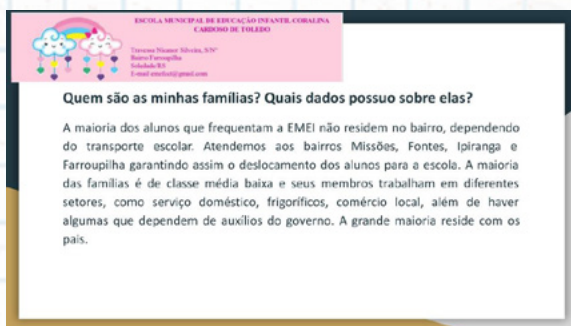
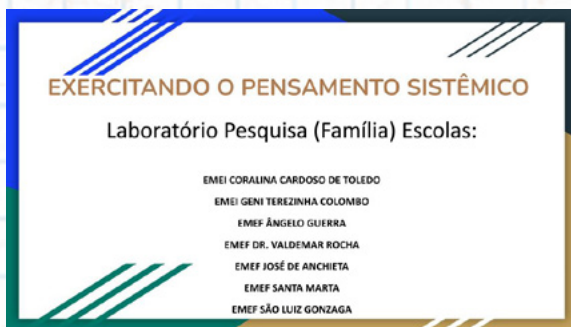
3.4 Análise de dados do território: construção de diagnósticos que visam à garantia de direitos

A análise de dados desempenha um papel crucial na identificação, na avaliação e no monitoramento das diretrizes e políticas. A partir da coleta e análise de dados, é possível avaliar a eficácia das ações já realizadas, bem como identificar áreas que necessitam de melhorias ou ajustes. Esse processo permite uma visão mais profunda das condições e necessidades da população e das dinâmicas sociais, facilitando a tomada de decisões informadas e estratégicas. Funciona como uma lupa levando à identificação do que é necessário construir e consolidar nas políticas públicas.

Com base em uma boa leitura das evidências, profissionais da docência ou da gestão, mas, em alguns casos, também a comunidade mais ampla e profissionais de outros setores, para além da Educação, podem promover iniciativas que respondam de forma efetiva aos desafios e às demandas dos territórios. A análise criteriosa de dados é um dos elementos que permitirão às políticas públicas não se limitarem a respostas reativas a problemas existentes, mas se consolidarem como, de fato, primordiais à garantia de direitos.

Exemplo: Produção e análise de dados no território para definição de um Plano de Trabalho

No processo de elaboração dos planos de trabalho, o grupo das escolas do campo de Soledade (RS), no Laboratório “Escolas e Famílias” (ver macroestratégia 6), faz um primeiro levantamento diagnóstico sobre as famílias atendidas e os dados que possuem sobre elas. Esse levantamento orienta o desenvolvimento de ações, inicialmente envolvendo cada equipe, em separado, com a sua comunidade escolar e, em um segundo momento, envolvendo todas as escolas que integram o laboratório.



Imagens: Sistematização das escolas do campo sobre a análise do primeiro diagnóstico



Imagens: Sistematização das Escolas do Campo sobre a análise do primeiro diagnóstico e de algumas ações desenvolvidas

3.5. Sistematização processual do conhecimento coletivo e a promoção de processos de metacognição

A construção de conhecimento ocorre no coletivo, processualmente, a partir da reflexão sobre o cotidiano, sobre nosso lugar na história e sobre as marcas que carregamos. Nesse processo, nada acontece espontaneamente. Ao contrário, precisa ser guiado intencionalmente por meio de estratégias que contribuam para o grupo se observar e refletir sobre o pensamento coletivo que vai se formando, encontro a encontro.

E é nesse movimento que a tomada de consciência sobre o próprio pensamento pode acontecer – os *processos de metacognição*, necessários para promover a transformação de práticas. A reflexão coletiva sobre o próprio percurso formativo amplia a compreensão dos desafios e das possibilidades de ação, favorecendo práticas mais conscientes e contextualizadas.

Para que esse processo seja significativo, as estratégias de sistematização precisam não simplesmente garantir o registro, mas evidenciar as percepções do grupo sobre as próprias práticas e dinâmicas sistêmicas que atravessam seu contexto, sejam elas desafios a serem superados ou oportunidades a serem exploradas.

Dar visibilidade aos achados do grupo exige o uso de múltiplas linguagens – textuais, visuais e, em alguns casos, audiovisuais. O uso de diferentes formas de expressão não apenas fortalece a análise coletiva, como também amplia a compreensão e o impacto dos processos formativos, tornando-os mais acessíveis e mobilizadores.

Exemplo: Construção de plano de ação a partir da reflexão sobre ações estruturantes e interdependentes

Feitas as primeiras reflexões a partir do diagnóstico das políticas da rede de Conceição da Barra, o grupo é provocado a formular as suas intenções para o ciclo de trabalho. Nos próximos encontros as diversas ações projetadas são analisadas, observando-se a relação entre elas e aquelas que são mais estruturantes. A partir daí, fica mais fácil visualizar as ações prioritárias e iniciar a elaboração de um plano de ação.

Intenções identificadas no último encontro deste grupo

Mobilização da Comissão	Estruturar uma proposta curricular com toda a comunidade
Lutar por recurso humano	Estruturar formação continuada de equipes escolares
Ter melhores condições estruturantes	Realizar formação interna na Secretaria sobre relações raciais e de gênero
Lutar por recurso didático e literário	

Como uma intenção se liga a outra?



1. Individualmente, escreva 1 ou 2 ações, que considere fundamental para que cada intenção se efetive.
2. Associe as ações às respectivas intenções, posicionando-as uma ao lado da outra no quadro.
3. Agora, em grupo, vamos analisar: o que estrutura o quê?
4. Pensando nas ações que estruturam umas as outras, vamos reagrupar as tarjetas, construindo um mapa de intenções e ações.

Imagens: Registro das intenções coletivas escutadas em um dos primeiros encontros – provocação para pensar na interdependência entre elas



Ações

- Formação continuada
- Atualizar o regimento escolar
- "Tirar o PPP da gaveta"; priorizar a sua revisão
- Melhorar os índices de aprendizagem
- Instituir um núcleo ou designar uma pessoa na escola referência pelas relações raciais e de gênero
- Criar uma disciplina sobre relações raciais e de gênero
- Criar comissões dentro das escolas pela observação das relações raciais e de gênero, incluindo a rede intersectorial
- Criar uma cartilha de orientação

Estratégias

- Avaliação e monitoramento dos PPPs
- Aproximar as famílias da escola e das ações de letramento racial e de gênero
- Ouvir a comunidade escolar: reuniões gerais, semanais (à exemplo da escola de tempo integral)
- Identificação e observação dos casos de racismo e discriminação ou violência de gênero
- Trabalho intersectorial e junto à rede de apoio

Imagem: Reorganização das primeiras intenções para um primeiro rascunho do plano de ação

Por que trabalhar com recursos visuais e mapas?

“A construção de novas histórias e narrativas territoriais requer ferramentas que promovam a participação e estimulem a reflexão a partir de perspectivas dialógicas. [...] A utilização desses recursos amplia as metodologias de pesquisa participativa e, a partir da incorporação de recursos criativos e visuais, surgem formas diversificadas de compreensão, reflexão e sinalização de diversos aspectos da realidade cotidiana, histórica, subjetiva e coletiva. [...] Assim se produzem idas e vindas permanentes onde o espaço da oficina cartográfica territorializa a criação coletiva, a participação plural e a visibilidade de um horizonte de sentido crítico e transformador.”⁶

6 CEMADEN. *Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa*. Buenos Aires: Tinta Limón, nov. 2013. Segunda edição: ago. 2015, p. 14. Disponível em: <https://educacao.cemaden.gov.br/midioteca/manual-de-mapeo-colectivo-recursos-cartograficos-criticos-para-procesos-territoriales-de-creacion-colaborativa/>.

3.6. Fomento a práticas coletivas sistêmicas

Se pudéssemos sintetizar o movimento dos grupos envolvidos no processo de pesquisa, diríamos que, no início, o que está em questão é o reconhecimento e gradual envolvimento com a proposta da pesquisa-ação, em que cada participante se vê e se pergunta sobre o seu lugar nela, sendo provocado a ocupar um lugar ativo, de pesquisa da própria realidade – pessoal, interpessoal, profissional, institucionalmente. Esse movimento inicial de descoberta e posicionamento de cada pessoa no grupo é fundamental para que, de fato, se construam possibilidades de transformação coletivas e institucionais. A partir desse desenvolvimento, podem consolidar-se participações mais ativas, implicadas com a transformação das práticas profissionais e institucionais. E esse é um ponto de virada no movimento dos grupos envolvidos em pesquisa-ação.

São diversas as formas que o trabalho mais coletivo e sistêmico pode assumir e, sem dúvida, dependem de cada contexto – do quão articulado, participativo e integrado o trabalho era e dos desafios que o grupo se vê como provocado a tentar superar.

Por exemplo, uma equipe técnica que se reúne pouca frequência para discutir as suas práticas profissionais pode sentir a necessidade de estabelecer uma sistemática de estudo e partilha de experiências profissionais, que, a partir daí, passem a ganhar mais consistência e sentido compartilhado, fortalecendo o sentido da política pública em seu compromisso com o território e com a garantia de direitos. Outra equipe técnica, em outro contexto, pode se sentir convocada a criar grupos de trabalho intersetoriais e participativos, articulando profissionais da Secretaria de Educação, da escola e outras organizações do território para pesquisar e atuar sobre a sua realidade.

Seja qual for a maneira encontrada, o enraizamento do processo de pesquisa-ação e de transformação depende da construção dessas práticas, revelando, ao mesmo tempo, autonomia do grupo e certo grau de imprevisibilidade.

Exemplo: Criação dos laboratórios de pesquisa do território

A criação dos Laboratórios de Pesquisa em Soledade (RS) foi resultado de um processo coletivo e dinâmico, fundamentado na escuta ativa e na construção colaborativa entre a equipe de pesquisa e a rede de ensino do município. A ideia dos laboratórios começou a se formar a partir da análise dos registros coletivos e individuais realizados durante os encontros presenciais. Esses registros revelaram questões cruciais sobre o planejamento educacional, como a necessidade de uma maior articulação entre o currículo, os potenciais do território e os desafios sociais, como as desigualdades territoriais, e o gênero. Além disso, ficou evidente a demanda por práticas educativas que promovessem o protagonismo dos estudantes e valorizassem a diversidade local. A partir dessas reflexões, os Laboratórios de Pesquisa foram concebidos como espaços experimentais voltados à implementação prática dos conceitos teóricos discutidos.



Imagens: O percurso vivenciado e a criação dos laboratórios

4. Para continuar o diálogo: a aposta no fortalecimento das redes locais

A possibilidade de promover transformações profundas, sistêmicas, está ligada, entre outros fatores, ao enraizamento e fortalecimento das pautas relacionadas aos direitos sociais nos territórios e à possibilidade de que, com isso, as dinâmicas sociais que historicamente reproduzem desigualdades estruturais possam, aos poucos, se alterar.

Do lugar de onde falamos, do âmbito da atividade formativa e da pesquisa implicada com a transformação, como é o caso da pesquisa-ação, entendemos que nosso compromisso é com a construção de um olhar sistêmico que promova o direito à Educação.

E esse é um trabalho que se faz com diálogo, com escuta atenta, sem o qual não é possível compreender ou analisar as dinâmicas e experiências locais. É também um trabalho que se faz com rigor (ao registrar, analisar, devolver para o grupo e voltar a escutar) e com boas provocações capazes de impulsionar o crescimento coletivo (que provoquem a superação das desigualdades estruturais de raça, gênero e territoriais, e estimule o reconhecimento das singularidades no processo educativo).

Nesse percurso por um olhar sistêmico e crítico (de pesquisa) em relação às práticas profissionais e institucionais, a coleta e/ou a produção e análise de dados sobre o território são momentos fundamentais em que a urgência de transformação se evidencia com mais força. É o momento

em que o que é considerado natural se historiciza e em que a possibilidade de mudança emerge, no presente. As construções em grupo nascem dessa compreensão compartilhada que possibilita enxergar saídas, alternativas de criação e de resistência coletiva. Que sejamos capazes de aprender e provocar o olhar pesquisador e transformador das realidades locais, em parceria, colaboração e aprendendo com as pessoas e que vivem nelas.

Referências

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

ANZALDÚA, Gloria. **Light in the Dark/Luz en lo Oscuro**: Rewriting Identity, Spirituality, Reality. Durham: Duke University Press, 2015.

ARAÚJO, Aracy Maria C. (org). **Vozes da EMEI Nelson Mandela**: a escola pública contada por ela mesma. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2023.

BRASIL. Casa Civil. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 mar. 2008. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=11645&ano=2008&ato=d-c6QTS61UNRpWTcd2>.

BRASIL. Lei n. 12.987, de 2 de junho de 2014. Dispõe sobre a criação do Dia Nacional de Tereza de Benguela e da Mulher Negra. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12987.htm.

COLLINS, Patricia Hill. **Black Feminist Thought**: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment. New York: Routledge, 2002.

CRENSHAW, Kimberlé. **Demarginalizing the Intersection of Race and Sex**. University of Chicago Legal Forum, 1989.

DUARTE, Lima Constância; NUNES, Isabella Rosado (orgs.). **Escrevivência**: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GONZALEZ, Lélia. Cultura Negra e Educação. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves (org.). **Educação e Identidade Negra**: reflexões e propostas. Belo Horizonte: Autêntica, 1988.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2017.

KIMBUTA, Ba. Vooa. Álbum: Universo Preto Paralelo (U.P.P.), 2012. Disponível em: [youtube.com/watch?v=6i-n0sHyme4](https://www.youtube.com/watch?v=6i-n0sHyme4).

HOOKS, bell. Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática. São Paulo: Elefante, 2020.

NASCIMENTO, Beatriz. **Beatriz Nascimento, Quilombola e Intelectual**: Possibilidades nos dias da destruição. Filhos da África, 2018

LYNN, Jewlya. **Exploring Systems Change**: An Accessible, Action-Oriented Framework. PolicySolve, 2021.

RATTS, Alex. **Eu sou Atlântica**. Sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. São Paulo: Imprensa Oficial, 2006.

RIBEIRO, Djamilá. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RODA SONORA. **Jongo: Brasil Brasileiro**. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=T8NOrmaENS8>.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A Terra Dá, a Terra Quer**. São Paulo: Ubu Editora, 2023.

**Acesse os materiais da pesquisa-ação
pelos seguintes canais:**

cidadeescolaaprendiz.org.br/atuacao-sistemica



www.facebook.com/associacaocidadeescolaaprendiz



www.instagram.com/cidadeescolaaprendiz/



go.aprendiz.org.br/oxjLPD

Realização:

CIDADE ESCOLA
APRENDIZ

Apoio:

 **imaginable**
futures