Entretextos - Artículos/Articles/Aküjialu'u
Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe
Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia
ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159, Año: 20 N.º 39 (enero-abril), 2026, pp. 188-205
Para citar utilice este ARK: https://n2t.net/ark:/47886/17850912
Este trabajo fue depositado en Zenodo: DOI: https//doi.org/10.5281/zenodo.17850912
Licencia CC BY NC ND 4.0 / Derechos de autor: autores /Derechos de publicación: revista
Recibido: 23-09-2025 · Aceptado: 19-11-2025

Entre Jolibert e Freire: caminhos para uma educação crítica e antirracista

Entre Jolibert y Freire: caminos para una educación crítica y antirracista

Between Jolibert and Freire: pathways to a critical and anti-racist education

Nümaaya Jolibrrt jee Freites: wopo'u jüpüla wanee ekirajawaa kanüikiseyuusu jee mayoutalaa wayumain

Mairce da Silva Araujo
https://orcid.org/0000-0003-1434-7796
mairce@hotmail.com
Universidade do Estado do Rio de Janeiro –FFP/UERJ, Brasil

Danusa Tederiche Borges de Faria
https://orcid.org/0000-0001-7317-8393
danusa.tederiche@hotmail.com
Universidade do Estado do Rio de Janeiro –FFP/UERJ, Brasil

Geni de Oliveira Lima
https://orcid.org/0009-0005-4990-7505
genilima@gmail.com
Universidade do Estado do Rio de Janeiro –FFP/UERJ, Brasil

Resumo

O presente artigo estabelece um diálogo entre a Pedagogia de Projetos, de Josette Jolibert, e a Pedagogia da Autonomia, de Paulo Freire, tendo como base as experiências vividas nos cotidianos escolares de duas redes públicas municipais, de São Gonçalo, município do Estado do Rio de Janeiro, a partir da articulação entre redes e coletivos docentes. Buscamos nessa escrita refletir sobre práticas pedagógicas que articulam alfabetização crítica, relações étnico-raciais e interculturalidade, evidenciando a centralidade da escuta, do diálogo e do protagonismo discente que visam uma educação comprometida com a transformação social, a partir da valorização dos saberes docentes e discentes, em uma perspectiva crítica e emancipadora.

Palavras-chave: educação emancipadora; pedagogia de projetos; formação docente.

Resumen

Este artículo establece un diálogo entre la Pedagogía por Proyectos, que plantea Josette Jolibert y la Pedagogía de la Autonomía que plantea Paulo Freire, a partir de las experiencias de la vida escolar cotidiana en dos escuelas públicas municipales de São Gonçalo, municipio del estado de Río de Janeiro, mediante la articulación entre redes y colectivos docentes. En este artículo, buscamos reflexionar sobre las prácticas pedagógicas que articulan la alfabetización crítica, las relaciones étnico-raciales y la interculturalidad, destacando la centralidad de la escucha, el diálogo y el empoderamiento estudiantil, buscando una educación comprometida con la transformación social, basada en la valoración del conocimiento docente y estudiantil, desde una perspectiva crítica.

Palabras clave: educación emancipadora; pedagogía de proyectos; formación docente.

Abstract

This article stages a dialogue between Josette Jolibert's Project-Based Pedagogy and Paulo Freire's Pedagogy of Autonomy, grounded in everyday school life in two municipal public schools in São Gonçalo, in the state of Rio de Janeiro, and in the work of teacher networks and collectives. We seek to reflect on pedagogical practices that bring together critical literacy, ethnoracial relations, and interculturality, highlighting the centrality of listening, dialogue, and student empowerment in the pursuit of an education committed to social transformation. The discussion is anchored in the valuing of teachers' and students' knowledge from a critical.

Keywords: emancipatory education; project-based pedagogy; teacher education.

Jüküjia palitpütchiru'

A'yatawaakat tü arutkaajiraasü jünain aashajirawaa julu'ujee jukua'iá ekirajawaa jüka jü'yataaya kasa mochoojuusalü nainjala Josette Jolibert münakai jüma jukua'ipa jikirajaaya laülasükat nükaraloutse müliashii Paulo Freire, jünainjee nütütüin nikirajaaiwa'aya julu'upüna piamsü ekirajiapalaa chaya São Gonçalo juumainru'u Rio de Janeiro, jünainjee laintaawain alekerüyaa jüma na'yataala wayuu apashii namaa ekirajülii. Wachejaaka julu'ujee karaloutakaa jia wapansaajüin jüchikua jütüjia elirajawaa alainre'eraka ekirajawaa kanüinseyuuka, jürütleeria nakua'ipa kusinairua jee tü piamakua'ipaakat, jüpüla achejawaa jüpülain tü aapajakat, tü aashajawaakat jee natütüinpala na ekirajaashiikana, achejaakat wanee ekirajawaa anakua'ipalü, wnaee ekirajawaa achuntaaka a'awnajawaa akua'ipaa kainnalaka kojutaa atuma natüjain ekirajülii jee ekirajaashii jümanajialu'ujee kanüikiseyuusu jee amüloujalü atüjalaa.

Püchi katsüimsükat: Ekirakawaa amüloujalü atüjalaa; Ekirajawaa jünain kasa mochoojusalü; Nekirajia ekirajülii.

Pontos de partida: uma breve reflexão

Gente preta é bonita, tem que botar isso na cabeça!
(Vitória, 2024)

Abrimos o presente artigo com a afirmação de Vitória, uma menina de 10 anos, em sala de aula, que nos instigou à reflexão sobre a potência de um trabalho pedagógico desenvolvido a partir de projetos e comprometido com a formação de um sujeito crítico e autônomo, tendo como interlocutores Josette Jolibert e Paulo Freire.

Vinculadas ao Programa de Pós-graduação Processos formativos e desigualdades sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PGEDU/UERJ), nossos estudos e investigações se debruçam sobre o campo da formação docente inicial e continuada, tendo como centralidade as questões da aprendizagem-ensino da leitura e da escrita. Investigando a formação docente no/do/com o cotidiano escolar (Oliveira, Alves, 2021) temos entremeado as reflexões sobre alfabetização crítica, relações etnicorraciais, em diálogo com redes e coletivos de docentes latino-americanos, comprometidas com a construção de uma educação democrática e emancipadora na América-latina. Dentre tais coletivos, destacamos a Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje, com quem dialogamos no presente artigo.

Nossos diálogos com as redes e coletivos de docentes latino-americanos têm se dado a partir da Rede de docentes que narram sobre alfabetização, leitura, escrita e infância (REDEALE), coletivo por nós coordenado, vinculado à Faculdade de Formação de Professores, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Criada em 2015, na cidade de São Gonçalo, a REDEALE, em seus dez anos de existência, vem tecendo teias, enredando fios, costurando experiências instituintes de formação na interlocução universidade-escola básica-movimentos sociais. Quando falamos em experiências instituintes estamos nos referindo àquelas que se contrapõem aos modos hegemônicos e colonizadores de pensar, pesquisar e produzir conhecimento sobre a escola, sobre os processos de aprender-ensinar, sobre a apropriação da leitura e da escrita.

Compreendemos as redes e coletivos docentes latino-americanos como movimentos instituintes de formação que nos ajudam a pensar uma educação e uma cultura outra, pautadas pela "afirmação intransigente da igualdade humana, em suas dimensões educacionais e escolares, políticas, econômicas, sociais e culturais (Linhares; Heckert, 2009, p.6)."

A partir de Linhares (2007), entendemos nossas experiências vivenciadas no contexto das interlocuções com redes e coletivos latino-americanos como um movimento de formação docente insurgente e instituinte, que ultrapassando limites e fronteiras geográficas e institucionais, delineia sentidos de uma educação libertadora e emancipatória.

Assim, nossos propósitos se afinam com a Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje, "fundada por maestros e maestras em 1988, com

el objeto de promover el Trabajo em las aulas a partir de proyectos y de la interlocución com las entidades interesadas em la cualificación permanente de el sistema educativo", na medida em que também apostamos na potencialidade do trabalho por projetos na escola e/ou na sala de aula, como uma perspectiva potente de produção de uma educação mais ética e plural.

Nos encontros e diálogos com redes e coletivos de docentes latino-americanos temos fortalecido as redes como espaços de reflexão-formação entre docentes e estudantes que buscam romper com uma concepção formativa pautada pela linearidade, pela sequencialização de etapas, que não reserva aos docentes o protagonismo de suas ações pedagógicas, concepção característica de projetos tecnicistas, neocolonizadores. Nas palavras de Duhalde, os processos formativos potencializados pelos encontros entre redes e coletivos de docentes latino-americanos, caminhando numa direção oposta às perspectivas colonizadoras, têm *generar âmbitos más democráticos, donde la horizontalidad es posible, en tanto cada uno de los miembros del colectivo as una que siempre hay algo que enseñar y algo que aprender* (2009, p.23).

Para Morais (2016) o trabalho com redes e coletivos docentes traz como potência e desafio de compreender o papel do grupo na ressignificação da formação docente e da prática pedagógica, ao reconhecer as formas próprias e singulares de ser professora/r e de *pensarfazer* escola, que se revelam nos movimentos entre pares. O diálogo entre docentes de países latino-americanos tem permitindo aos coletivos identificar a similiaridade de desafios enfrentados nas práticas cotidianas, demarcadas por políticas educacionais neoliberais, herança de projetos neocolonizadores que marcam a América Latina, reafirmando "a urgência e a necessidade da construção de pedagogias comprometidas com o rompimento com processos educativos colonizadores que se expressam pela dominação do poder, do ser e do saber" (Araujo, 2022, p. 56).

Nossos referenciais teóricos-metodológicos têm se pautado pelo reconhecimento dos docentes como autores e produtores do conhecimento, na perspectiva do profissional reflexivo e questionador de suas práticas, como nos legaram, dentre outros teóricos, Schön, (1992); Garcia, (2001); Freire, (1996, 2020). Ao refletir sobre seus fazeres e saberes cotidianos, em diálogo com seus pares, o docente não só amplia a compreensão sobre o processo ensino-aprendizagem, como também mobiliza seu processo formativo, vivendo o que nomeamos como movimento de investigação-formação.

Tal opção nos levou ao encontro de pedagogias como: a Pedagogia por Projetos, de Josette Jolibert *et al*. (1994), que instiga o processo de construção de conhecimento de professores e estudantes no cotidiano da prática docente, e a Pedagogia emancipatória de Freire, que prega a indissociabilidade entre teoria e prática, entre o ensinar e aprender, no movimento ação-reflexão-ação.

Desde a década de 1960, Paulo Freire tem defendido a necessidade urgente de romper com concepções teórico-práticas do processo alfabetizador baseadas na "memorização visual e mecânica de sentenças, de palavras, de sílabas, desgarradas de um universo existencial – coisas mortas ou semimortas" (Freire, 1978, p. 111). Em contraposição a esse modelo, ele propõe práticas que favoreçam atitudes de criação e recriação. Em

outras palavras, práticas que contribuam para a formação de crianças, jovens e adultos leitores e produtores de textos.

Inspiradas nos referenciais freireanos também temos defendido que

> As culturas e os mundos próprios das crianças precisam ser incorporados ao cotidiano escolar como parte do currículo e de um processo de alfabetização que propiciem a elas "formas de dizer pela escritura que as possibilitem assumir diferentes papéis de narradoras, escritoras, leitoras, protagonistas" (Araújo; Castro, 2019, p. 239). Em outras palavras, uma alfabetização que inicie as crianças "em um universo cultural complexo em que a escrita aparece como mediadora de valores e formas de conhecimento" (Brito, 2012, p. 13), sendo o domínio do código uma decorrência desse processo, sem desprestigiar a cultura no qual a criança já está inserida, numa concepção que compreende que a linguagem utilizada na escola não pode estar desvinculada das práticas cotidianas fora da escola. (Araujo, Pestana, Abreu, 2021, p.1689)

Os estudos de Jolibert, enfatizando aspectos cognitivos, afetivos e sociais do aprendizado, também apontam para um processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita mais significativo e conectado à realidade dos alunos, que possa promover uma aprendizagem ativa e contextualizada,

> É na medida em que se vive no meio social sobre o qual se pode agir, no qual é possível com outros discutir, realizar, avaliar, que são criadas as condições mais favoráveis para o aprendizado — não só da criança, não só para a leitura — mas de tudo e todos. (Jolibert, 1994, p.5)

Se o aprendizado acontece em contextos interativos para todas as pessoas, assim também a criança não deve ser percebida como um mero receptor, pelo contrário, a criança aprende na relação com o outro, com o mundo.

A partir desses referenciais, temos como propósito, nessa escrita, compartilhar algumas experiências que entendemos como instituintes, que fazem parte de nossos repertórios de investigação-formação, a fim de refletir sobre a potência do trabalho pedagógico referenciado nos aportes freireanos e na pedagogia de projeto.

A primeira experiência, retratada na fala de Vitória, que trouxemos em epígrafe, aconteceu na E M Irene Barbosa Ornellas e enuncia um projeto comprometido com a construção de uma escola e de uma sociedade antirracista, que nasce a partir de uma escuta atenta e sensível aos rumores da sala de aula. Já a segunda experiência evidencia a disposição dos docentes da Escola Municipal Evadyr Molina, também da rede pública de São Gonçalo, em investir na elaboração de currículos interculturais e decoloniais, que favoreçam a construção de visões de mundo mais amplas, mais democráticas e emancipadoras. No diálogo com as experiências entrecruzamos as contribuições de Jolibert e de Freire, no sentido de pensar um processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita que não está preso a uma técnica de ensino, mas que ofereça instrumentos aos estudantes para intervir em sua própria realidade.

Ambas as experiências tiveram como cenário a cidade de São Gonçalo, na qual se localiza a Faculdade de Formação de Professores, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, única instituição de nível superior pública do município. Com intuito de contextualizar melhor o local onde as experiências aconteceram fazemos uma breve apresentação da cidade e da faculdade.

O município de São Gonçalo separa-se da capital, a cidade do Rio de Janeiro, por uma ponte de treze quilômetros de extensão, com uma população próxima a um milhão de habitantes, se constituindo como o segundo município em população do Estado do Rio de Janeiro e pode ser caracterizada, como uma cidade negra, na medida em que 62,9 % da sua população se autodeclarou como parda 45,9% e negra 17%, no Censo de 2022.

O passado colonial da cidade, cuja origem remonta aos primórdios da própria existência do país, traz as marcas da colonização de terras, que originalmente pertenciam aos índios Tamoios, e se desenvolveu economicamente a partir da criação de fazendas, engenhos de açúcar e aguardente, sendo a mão de obra escravizada a base desse desenvolvimento. Este passado deixou as marcas de expropriação, da ausência de investimentos e de desmembramento do espaço territorial de forma não planejada, corroborando para que a cidade fosse transformada numa grande periferia. Pobreza material, que, contudo, não se reflete como pobreza cultural. A história colonial, a influência nordestina e as manifestações populares se encontram, criando uma identidade única. Os moradores da cidade, se reconhecem como produtores de cultura, a partir dos diálogos promovidos pelas escolas, pelas igrejas, pelas escolas de samba e pelos movimentos sociais.

A cidade de São Gonçalo abriga a Faculdade de Formação de Professores da UERJ, instituição que ao longo de seus cinquenta anos de existência tem se firmado como um importante centro de formação de professores da região e participado ativamente da discussão sobre as questões centrais da vida social, política e econômica da cidade de São Gonçalo. O Programa de Pós-graduação em Educação: processos formativos e desigualdades sociais (PPGEdu/FFP), ao qual as autoras se filiam, teve início em 2009 com a implantação do Mestrado e em 2019 a implantação o curso de Doutorado. O Programa possui forte política de internacionalização, através de parcerias e convênios firmados com outras universidades e centros de pesquisa da América Latina, da África e da Europa. O impacto social do Programa na educação pública é explícito pelo perfil dos mestrandos, doutorandos e egressos, em sua maioria, docentes que trabalham na educação básica pública.

A partir desses contextos, trazemos a seguir as experiências que mobilizaram as reflexões que estamos propomos no presente artigo.

Como nascem os projetos no miúdo da sala de aula?

> *Gente preta é bonita, tem que botar isso na cabeça!* A ênfase de Vitória, 11 anos, em contraponto a posição de Igor, 12 anos, que se reconhecia preto, mas não achava nenhum preto bonito, ecoou na sala de aula e provocou a discussão. Heloisa, a professora, que, no primeiro momento foi impactada pela voz de

> Vitória, rapidamente, se recompôs e retrucou: como aparece a beleza negra nos corpos de meninos e meninas? As crianças falaram que era na boca, nos dentes, nos cabelos, na pele, nos olhos... Então, a professora sugeriu que fizessem pesquisa em casa e recortassem de revistas e jornais imagens referentes ao que haviam dito, para que no dia seguinte fizessem um cartaz coletivo. (Lima, 2022, pag.120)

No debate entre as crianças Vitória e Igor, sobre quem é bonito e quem é feio em nossa sociedade, que tem como pano de fundo a questão do racismo, tão bem conduzido pela Professora Heloisa, emergiam as possibilidades e a potência de um trabalho pedagógico pautado pelo compromisso ético, estético e político com a formação de um sujeito autônomo. O exercício da criticidade (Freire, 1996, p.34), que favorece a passagem do pensamento ingênuo, eivado de preconceitos e ideologias, ao pensamento crítico, reafirmava a sala de aula como um espaço de luta por uma sociedade antirracista e mais digna para todas as pessoas.

O episódio acima foi extraído da dissertação de mestrado intitulada "Memórias, Saberes e Fazeres de Professoras Alfabetizadoras do Município de São Gonçalo: a construção de propostas antirracistas tecidas com o cotidiano escolar" (Lima, 2022). A pesquisa, de natureza narrativa e afinada com os princípios da pesquisa-ação, foi realizada na Escola Municipal Irene Barbosa Ornellas, no bairro Jardim Catarina, na cidade de São Gonçalo, região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro. Um território demarcado pelo baixo índice de desenvolvimento humano (IDH).

Do compromisso ético, estético e político da autora, uma professora pesquisadora negra e coordenadora pedagógica, nasceu uma pesquisa da urgência de assumir na escola e, consequentemente, nas práticas pedagógicas, uma postura comprometida com a educação antirracista. O marco legal para a promoção de práticas antirracistas no cotidiano escolar sustentava-se na Lei 10.639/ 2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas públicas e privadas do Brasil.

Muitas professoras diziam não se sentirem preparadas para lidar com situações de racismo que emergiam no cotidiano escolar. Nesse contexto foi proposto ao grupo de docentes a realização de rodas de conversas que compartilhando experiências contribuíssem para subsidiar um projeto pedagógico antirracista na escola.

O livro *O pequeno manual antirracista,* de Djamila Ribeiro, foi um dos livros escolhidos para leitura, reflexão e acabou se tornando fonte de inspiração. Situações em que as crianças cobravam das professoras e da escola uma atitude diante de ataques racistas foram emergindo durante os estudos do livro. O que fazer? Como fazer? Ainda sem respostas definidas para tais questionamentos, surgiu a proposta de construir junto com as crianças um *Manualzinho Antirracista,* no qual as crianças, além de encontrarem espaço para expor suas ideias e vivências com o racismo, também fossem convocadas a construir caminhos para combatê-lo.

A escrita do Manualzinho antirracista com as crianças demandou do grupo de professoras um planejamento de ações e estudos que pudessem trazer as informações, as reflexões e os procedimentos pedagógicos favoráveis aos objetivos propostos. As

etapas do projeto foram sendo construídas coletivamente envolvendo aulas expositivas, oficinas e atividades de arte. Para construção do Manualzinho Antirracista foram propostas questões para as crianças a serem abordadas do jeito que quisessem: a partir de textos, desenhos, colagens, poesias, letras de músicas, etc. As respostas foram organizadas em sete capítulos, que compuseram o manual.

As questões norteadoras foram: O que é racismo? Eu discrimino ou sou discriminado por causa do meu cabelo, minha cor da pele, meu nariz ou minha boca? O que significa ser negro para você? Escolha modelos de beleza negra. Evidencie uma pessoa negra bem sucedida. Como combater o racismo? Denuncie o racismo.

Nascia assim um Manualzinho antirracista: "feito por muitas mãos, cabeças e corações [que] provocou reflexões, definiu diretrizes e instruções de enfrentamento ao racismo. (Lima, p. 108)."

Selecionamos a seguir algumas respostas das crianças com intuito de socializar suas reflexões e deixá-las reverberar em nós.

O que é o racismo?

Racismo é quando as pessoas pretas são tratadas piores que as pessoas brancas (Mayara, 8 anos)

Quando acham que uma pessoa é ruim só porque é pretinha (Bruno, 9 anos)

O que é ser negro?

Ser negro é bom, mas quando querem matar o negro é ruim ser negro (Francisco, 10 anos)

Como combater o racismo?

Tem que falar com a professora. Mas tem que fazer alguma coisa! (Fernanda, 8 anos)

Tem que falar que todo mundo é igual e escolher os alunos pretos pra fazer as coisas (Laura, 9 anos)

Denunciando o racismo

Todas as vezes que eu entro naquele mercadinho aqui da rua, a moça que trabalha lá fica me olhando estranho e andando atrás de mim. Ela não faz com os outros garotos. Eu sei que ela faz isso porque eu sou preto. (Leandro, 9 anos)

O racismo tem cura

Eu falava umas coisas pra zoar, mas não falo mais, porque é maldade e é crime. (Hiago, 10 anos)

As respostas e produções das crianças trouxeram denúncias e muitas pistas para a construção de novos projetos e práticas antirracistas, baseadas na experiência cotidiana. Nas rodas de conversa semanais do grupo docente, as reflexões sobre as narrativas e sobre os trabalhos produzidos pelas crianças, nas quatro turmas,

envolvidas no projeto, despertou o interesse pela temática etnicorracial para os demais segmentos da escola. O projeto antirracista tomava corpo e ganhava voz, deixando de ser uma iniciativa promovida por uma pesquisa, para anunciar outros modos de viver de uma comunidade inteira, de um povo.

Como assinalou Camila, uma das professoras, o trabalho realizado com as crianças sobre as relações etnicorraciais, reclamava uma intervenção/ mediação, demandando uma escuta atenta e um posicionamento, suscitando a emergência de práticas antirracistas. O projeto deixava a ver de forma explícita que as crianças, cotidianamente, revelavam formas de compreender as dinâmicas do racismo expressas nas diferenças de tratamento em relação às crianças mais pobres, mais vulneráveis, na predominância da valorização de uma estética eurocêntrica e nas experiências de serem preteridas na escola. Questões que não podia ser naturalizadas.

Neste contexto, não foram apenas as crianças que estavam aprendendo a "ler o mundo" e "a escrever a palavra", como dizia Freire, sobre si mesmas, sobre a sociedade e sobre a história da escravidão no país, também as professoras estavam aprendendo, tanto sobre os conhecimentos que estão sendo mobilizados, como também sobre o próprio processo ensino-aprendizagem. As professoras aprendiam que as crianças não são meras receptoras de informação, pelo contrário, elas aprendem e ensinam na relação umas com as outras, com a professora, com o mundo.

Nesse sentido, e em concordância com Jolibert e Freire, a partir da proposta de projetos é possível confirmar a escola como um espaço de promoção do diálogo. Um espaço onde é possível construir movimentos de ação-reflexão-ação com intuito de romper com práticas racistas, profundamente arraigadas, tanto na estrutura escolar e quanto na estrutura social. Como nos Freire nos convida a pensar: " a prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia (1996, p. 18) e " ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo (1996, p. 38)."

De fora para dentro, quando a escola recebe uma visita - pedagogia de projeto em movimento

A segunda experiência tem como cenário a Escola Municipal Evadyr Molina, outra escola da rede pública de São Gonçalo da Educação Básica, que atende aproximadamente quinhentos estudantes do primeiro segmento do Ensino Fundamental. A escola está localizada no bairro Venda da Cruz, também este bairro periférico da cidade de São Gonçalo.

No primeiro semestre de 2024, nosso coletivo Redeale recebeu na Faculdade de Formação de Professores e na Escola Municipal Professor Evadyr Molina docentes de coletivos colombiano e mexicano: Red Latinoamericana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje (Colômbia) e Red de Investigadore/as Educativos em México, respectivamente.

A disposição da Escola Municipal Evadyr Molina para a promoção de uma educação intercultural e decolonial se materializou para nós a partir de um desejo expresso, por uma professora colombiana, Blanca Bojacá, que visitava nosso grupo de pesquisa, na Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo, para conhecer uma escola pública brasileira de ensino fundamental.

A orientadora pedagógica, participante do grupo de pesquisa, viu no desejo da professora uma oportunidade de expansão do currículo escolar que permitiria as crianças o contato com outra língua, outra cultura, apostando que a iniciativa favoreceria que estudantes e comunidade escolar pudessem conhecer outro país da América Latina. Assim, estendeu o convite para que a professora colombiana visitasse a escola.

Cotejamos a experiência vivida com a afirmação de Jolibert (2006), segundo a qual os projetos não são uma metodologia completa em si, um manual a seguir à risca, mas um princípio de organização. É preciso considerar a organização do espaço, o tempo disponível para a realização do trabalho e ao conjunto de atividades que se planeja trabalhar.

A proposta acolhida pelas professoras e pela equipe pedagógica com muito entusiasmo e animação, deu origem ao Projeto "A Colômbia na minha escola." Projeto esse que foi planejado e vivenciado junto com as crianças rompendo com práticas isoladas e descontextualizadas, dando lugar ao encontro, ao contato físico (abraços, afagos...), ao diálogo, à interação social e as trocas de afetos e presentes (doces e livros), que eram oferecidos às crianças. A escola assumia um papel mais ativo na formação cidadã das crianças, ampliando o repertório cultural a partir da experiência com outras culturas.

Dentre as atividades planejadas para que as crianças pudessem conhecer a cultura da Colômbia estavam: painéis com imagens das festas do país e da culinária, exposição de objetos, projeção de filmes, audição de músicas, leitura e relatos de pessoas da própria comunidade que conheciam pessoas colombianas ou que já haviam ido à Colômbia. A proposta provocou a curiosidade das crianças sobre diversos aspectos relacionados aos modos de viver e as similaridades e diferenças entre o Brasil e Colômbia. O desejo de conhecer diferentes culturas foi mitigado pela prática de pesquisa, protagonizada pelas crianças, que reconheceram a professora colombiana como fonte e sujeito de suas pesquisas.

A realização da visita foi acompanhada de muitas expectativas, perguntas e até houve quem arriscasse a falar a língua ensaiando um bom *portunhol*. "Tia, eu falo um espanhol mucho bon!", disse Pedro, estudante do 3º ano, chamando a atenção da professora Blanca e a convidando para conversa. Ranciére nos ensina que improvisar é o exercício da virtude primeira de nossa inteligência e que a virtude de nossa inteligência está menos no saber do que no fazer. Para o autor, "saber não é nada, fazer é tudo" (2005, p. 96) e esse ato de fazer é, para ele, fundamentalmente ato de comunicação que, "como um poeta o homem se comunica, um ser que crê que seu pensamento é comunicável, sua emoção, partilhável." Talvez seja isso que nos ensinava aquela criança, que não era o saber a língua que estava colocada como questão para comunicação entre a criança brasileira e a professora colombiana, mas o desejo

do diálogo, da descoberta do outro, do encontro com tudo que poderia oferecer a experiência forjada pelo gesto da conversa.

Visitando sala por sala, Blanca seguia, em cada nova classe que adentrava despertava diferentes olhares, curiosidades e muitos desejos de perguntar. Uma vontade de saber pela voz da colombiana o que poderiam descobrir sobre seu país, mas também havia o forte desejo de contar tudo o que conheciam do Brasil, de São Gonçalo e de sua escola.

Das muitas perguntas, algumas ecoavam:

> "Tia, o que vocês comem na Colômbia?"
>
> "Lá tem praia?"
>
> "Aqui no Brasil a gente gosta de praia, tem muita festa e tem o carnaval."
>
> "Lá tem carnaval?"
>
> "Na Colômbia tem comida boa?"
>
> "E as escolas, são boas ou ruins?"
>
> "Lá na Colômbia é frio ou calor?"

A professora Blanca recebeu muitas perguntas e informações, e seguiu conversando demoradamente com as crianças, respondeu perguntas sobre a história colombiana, os costumes, as festas. Criava-se uma intimidade, onde ela não era mais vista como uma estrangeira, mas como uma pessoa amiga. Ao cantarem juntos, descobriram mais uma afinidade: a canção popular conhecida na Colômbia como "Cangrejo" foi reconhecida na versão brasileira "Caranguejo não é peixe". O lindo coral formado por professora e estudantes foi embalado pelo sonido do português e espanhol. Ao final da canção, Andrea, uma criança do 2º ano, concluiu: *Vocês são muito parecidos com a gente, mas também são diferentes*! Este pronunciamento foi atravessado por muitas declarações que demonstraram que ao passo que a interação acontecia, o envolvimento nos aproximava. Ao final da visita da professora à escola, alguns depoimentos de docentes relatavam o quanto se sentiram inspiradas pelas reflexões da professora, enfatizando seu compromisso político com a escola pública, compromisso revelado em seu fazer pedagógico.

Interessante perceber que a diferença linguística não foi empecilho para a comunicação pois, como afirma Faria "a afetividade rompe com muitos desafios imaginado" (2021, p. 67). Assim sendo, embora tanto as crianças brasileiras, falantes da língua portuguesa, e a professora colombiana, falante da língua castelhana, ignorassem, do ponto de vista do conhecimento, a língua uma da outra, a afetividade do encontro permitia a compreensão entre elas pois, o vivido não exigia uma ação de tradução, mas sim um movimento de compreensão, de conhecerem-se, de saberem suas histórias.

A experiência da visita da professora colombiana e dos docentes mexicanos à Escola Evadyr Molina foi registrada no *ebook* do VIII Vozes da Educação e Democracia na América Latina: a escola pública como um território de (re)construção democrática, através do artigo intitulado "Andarilhagens de docentes latino-americanos/as:

processos formativos entre pares (2025)". A nosso ver, o artigo concretiza a pedagogia do encontro e o exercício formativo entre pares latino-americanos:

> O grupo foi recebido na Escola Municipal Evadyr Molina, em São Gonçalo (RJ), por crianças e professoras que abriram as portas da escola para acolher docentes vindos do México e da Colômbia. No pátio, mesas com trabalhos das turmas, cartazes com desenhos e frases de boas-vindas expressavam o entusiasmo e a curiosidade das crianças. Entre risos, abraços e cânticos, as crianças apresentaram as pesquisas que vinham desenvolvendo sobre os países latino-americanos, num gesto de autoria e partilha. Os professores visitantes, emocionados, dialogaram com as crianças, perguntando sobre suas escolas e suas leituras. Em um dado momento, um menino perguntou: "Vocês têm festa de escola como a gente tem aqui?", e a professora mexicana respondeu sorrindo: "Temos, mas nunca tão bonita como esta!". O encontro, permeado por afetos, foi atravessado por gestos de reconhecimento e escuta, em que se tornava visível o sentido latino-americano de uma educação que se faz nas trocas e nas presenças. (Araújo, Bampi, Lima e Faria, 2025, p. 273–274).

Esse registro reforça o que defende Jolibert (2006): os projetos nascem do cotidiano, das situações reais de comunicação e da escuta sensível das perguntas e curiosidades das crianças. O projeto tornou-se, nesse contexto, um espaço de formação mútua, onde professores e estudantes experimentaram o aprendizado como produção de sentidos e como prática de liberdade, no sentido freireano do diálogo e do reconhecimento do outro.

Falando um pouco mais da experiência na visita dos professores mexicanos, o texto Andarilhagens de docentes latino-americanos/as: processos formativos entre pares (2025), registra que a presença desses docentes intensificou o diálogo sobre os sentidos da escola pública e da docência em nossos territórios:

> Durante a visita, os professores mexicanos dialogaram demoradamente com as docentes da Escola Evadyr Molina sobre as metodologias de trabalho com projetos e as formas de inserção da leitura e da escrita no cotidiano das crianças. Interpelaram sobre os desafios enfrentados no Brasil e partilharam as estratégias utilizadas em escolas rurais e urbanas do México para manter viva a curiosidade e o protagonismo estudantil. Em uma das rodas, uma professora mexicana afirmou: 'O que vocês fazem aqui é resistência — transformar o pouco em muito, o cotidiano em poesia'. As palavras dela ecoaram nas docentes brasileiras, que reconheceram no olhar estrangeiro o valor do que produzem todos os dias, entre carências e potências. O encontro se encerrou com um gesto coletivo: professores brasileiros, colombianos e mexicanos uniram as mãos num círculo, reafirmando que a docência é também uma forma de caminhar juntos." (Araújo, Bampi, Lima e Faria, 2025, p. 276–277)

Essa travessia, que se deu em meio a conversas, cantos e trocas de presentes simbólicos, reafirma o que Freire (1996) nos ensinou: "ensinar exige disponibilidade para o encontro e a humildade para aprender com o outro." A pedagogia do encontro,

vivida nesse momento, revelou-se como prática concreta da interculturalidade latino-americana, em que cada gesto de diálogo se converteu em um ato político e formativo.

A presença dos professores mexicanos, em continuidade à visita da professora colombiana, fez a escola respirar outros ares. O espaço foi tomado por uma mistura de sotaques, gestos e modos de pensar à docência que desafiavam a todos a olhar novamente para o que já se vivia no cotidiano da escola. O encontro com os mexicanos não foi apenas uma troca de experiências, mas uma oportunidade de reconhecer que, apesar das diferenças geográficas e culturais, partilhamos o mesmo sonho latino-americano de uma educação pública, democrática e transformadora.

> Os/as professoras/es visitantes conversaram demoradamente com as crianças, responderam perguntas sobre a história, os costumes e suas experiências, sendo incorporados à comunidade escolar e não mais vistos/as como pessoas estranhas ou estrangeiras. Visitantes e crianças cantaram, fizeram registros fotográficos e belíssimas apresentações artísticas[...]
>
> [...] Professoras da escola declararam que se sentiram inspiradas pelas práticas compartilhadas no encontro e pelo envolvimento político, indissociável do fazer pedagógico. (Araújo, Bampi, Lima e Faria, 2025, p. 272)

Essa narrativa ilustra concretamente o que Jolibert (2006) define como pedagogia de projeto em movimento: uma prática que se constrói na escuta e no imprevisível, renovando-se no contato com o outro. Não há roteiro fixo, mas uma abertura permanente ao que surge — à curiosidade, ao espanto, à possibilidade de reconstruir o sentido do trabalho pedagógico a partir do diálogo. O relato da experiência vivida na Escola Municipal Evadyr Molina confirma que o projeto, longe de ser uma metodologia estanque, se configura como um espaço de invenção cotidiana, de humanização e de produção coletiva de saberes.

Freire (1996; 2020) complementa essa perspectiva ao nos lembrar que o encontro pedagógico é também um ato de reconhecimento: o saber se faz nas relações, no compartilhamento de histórias e esperanças. Quando as professoras brasileiras narram suas práticas e escutam o eco do que há de comum no outro, reafirmam-se como sujeitos históricos, forjados no coletivo e na experiência. A convivência com os docentes mexicanos evidencia que o aprendizado não reside apenas no conteúdo partilhado, mas na própria experiência de estar junto, de dialogar e de co-construir sentidos.

Ao aproximar as duas vivências — com a professora colombiana e com os docentes mexicanos — percebemos que a pedagogia se manifesta na troca, no afeto e na atenção às singularidades. Trata-se de uma escola que se abre ao mundo e, ao fazê-lo, se descobre parte de uma rede latino-americana de educadores que, como diria Freire, seguem reinventando o mundo pela palavra e pelo gesto. Assim, o diálogo entre experiência e teoria, entre relato e pedagogia, mostra que ensinar e aprender são processos inseparáveis da convivência, da escuta e do movimento constante de criação coletiva.

Alguns apontamentos finais

Dentre os méritos principais que Jolibert (2006, p. 34) atribui ao trabalho por projetos, alguns nos chamaram a atenção nas propostas apresentadas: as atividades escolares ganharam novos sentidos para estudantes e professores; o trabalho cooperativo foi fortalecido; a comunicação entre a escola e a comunidade revelou novas possibilidades; e a autoestima de professoras e estudantes foi incrementada em função da visibilidade do reconhecimento do projeto.

As experiências apresentadas revelam que práticas pedagógicas comprometidas com a escuta, com o diálogo e com a justiça social são fundamentais para a construção de uma escola mais democrática, inclusiva e crítica. A partir da fala de Vitória, na primeira experiência compartilhada, vimos como é possível enunciar um projeto educativo antirracista que nasce do cotidiano escolar, sustentado por uma escuta atenta. Esse gesto pedagógico revela a potência de uma educação sensível às vozes silenciadas, às urgências do presente e às possibilidades de transformação.

Na segunda experiência, vivida na EM Evadyr Molina, professoras e crianças exercitaram alguns princípios elencados por Freire em seu livro "Pedagogia da Autonomia" de que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (p.24)" e de que "Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino (p.32). O exercício da curiosidade (p.94) e da criticidade (p.34), que promove a passagem da curiosidade ingênua, à curiosidade epistemológica (p. 35) convocando a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar... princípios que se davam a ver nos murais, nas apresentações, nas perguntas, nas cantorias, no clima de alegria que a escola transpirava.

Aliando a perspectiva da Pedagogia de Projetos, conforme propõe Jolibert (1994), e os princípios da Pedagogia Emancipatória de Paulo Freire (1989; 1996), compreendemos que ensinar é um ato ético e político. Trata-se de promover a leitura e a escrita não apenas como competências técnicas, mas como caminhos de produção de sentidos e de intervenção no mundo. Ao reconhecer as experiências dos sujeitos como ponto de partida para o conhecimento, reafirma-se o papel da escola como espaço de formação crítica, criativa e libertadora.

Enfim, tanto a Pedagogia de Projetos, segundo Jolibert, quanto a Pedagogia Emancipatória de Freire convocam à reflexão sobre a prática educativa como ato ético e transformador. Ambas compreendem o ensino como processo vivo, dialógico e contextualizado, voltado à formação de sujeitos críticos e autônomos. A leitura e a escrita, entendidas como práticas sociais, tornam-se instrumentos de participação e transformação. Enquanto Jolibert valoriza o protagonismo discente nos projetos, Freire defende a alfabetização como ato político. Em ambas as propostas, o educador deve criar condições para que estudantes se tornem autores de suas próprias histórias.

Ao ampliarmos o olhar, percebemos que essas diretrizes se enriquecem quando articuladas às experiências de diálogo internacional vivenciadas com docentes latino-americanos. No caso de Vitória, por exemplo, a atenção à escuta e ao cotidiano escolar evidenciou como projetos educativos antirracistas podem ser gestos de intervenção

social e cultural, que potencializam a construção de saberes significativos. Da mesma forma, a vivência na Escola Municipal Evadyr Molina com professores mexicanos e colombianos mostrou que o intercâmbio entre culturas pedagógicas distintas permite problematizar práticas, ampliar repertórios e fortalecer o compromisso ético da educação pública, democrática e transformadora.

Esses encontros internacionais reforçam o que Jolibert (2006) aponta sobre a pedagogia de projetos: o aprendizado se dá no contato com o imprevisível e com o outro, e a prática educativa se transforma em espaço de invenção e experimentação contínua. Paralelamente, a perspectiva freireana lembra que ensinar é também reconhecer e valorizar a experiência do outro, promovendo aprendizagens que ultrapassam fronteiras e contextos locais. Ao observar as trocas entre docentes latino-americanos e estudantes, torna-se evidente que a afetividade, o diálogo e a colaboração são componentes essenciais para a produção de conhecimento crítico e para o fortalecimento da identidade coletiva de educadores e educandos.

Essas experiências nos convidam a refletir sobre as lições que emergem quando o projeto pedagógico se articula com práticas de justiça social e com o compromisso de formação ética e política: a escola pode se tornar um território de intercâmbio cultural, de fortalecimento da autoestima, de protagonismo estudantil e de ampliação de horizontes cognitivos e afetivos. Em síntese, a integração entre experiências locais e internacionais, alinhada aos princípios de Jolibert e Freire, evidencia que a educação emancipa não apenas pelo conteúdo, mas pela vivência compartilhada, pelo diálogo e pelo reconhecimento das múltiplas vozes que constituem a comunidade escolar.

Além disso, essas experiências evidenciam que a pedagogia de projetos e a pedagogia emancipatória não se restringem a técnicas ou métodos, mas se materializam na capacidade de criar espaços de convivência significativa, onde o conhecimento se constrói coletivamente. As visitas dos docentes mexicanos e colombianos à Escola Municipal Evadyr Molina permitiram que estudantes e professoras percebessem o valor de suas próprias práticas, revelando como gestos cotidianos, como organizar murais, compartilhar histórias ou construir pequenas pesquisas, podem se tornar atos de resistência pedagógica e social. Ao mesmo tempo, para os docentes visitantes, essas trocas forneceram elementos para refletir sobre as semelhanças e diferenças culturais, desafios enfrentados e estratégias inovadoras que circulam em contextos latino-americanos distintos, reforçando a dimensão transnacional da educação crítica.

A articulação entre as experiências de Vitória, as práticas antirracistas e o diálogo internacional também reforçam a compreensão de que ensinar é sempre um ato ético, estético e político. A escuta atenta às vozes silenciadas, a valorização das experiências de vida dos estudantes e a abertura ao intercâmbio cultural expandem a noção de protagonismo discente proposta por Jolibert, enquanto a perspectiva freireana se manifesta na constante criação de oportunidades para que estudantes e professores construam conhecimento de forma colaborativa, reflexiva e transformadora. A presença de múltiplos sotaques, modos de pensar e gestos docentes evidencia, de forma concreta, que a escola não é apenas um espaço físico, mas um território simbólico de produção e circulação de saberes.

Outro ponto relevante é a dimensão afetiva e relacional desses encontros. O engajamento das crianças e das professoras brasileiras no diálogo com docentes estrangeiros mostrou que a aprendizagem se dá não apenas pelo conteúdo, mas pelo compartilhamento de experiências, pela empatia, pelo reconhecimento do outro e pela criação de uma rede de apoio e inspiração mútua. Essa dimensão relacional fortalece a pedagogia de Jolibert ao tornar visíveis as interações, o cuidado e o compromisso com o coletivo, e reafirma o olhar freireano de que ensinar e aprender se realizam sempre em comunhão, na abertura para o desconhecido e na capacidade de reinventar práticas cotidianas de forma crítica e criativa.

Por fim, a experiência vivida na Escola Municipal Evadyr Molina, articulada ao projeto educativo de Vitória e às trocas internacionais, nos provoca a repensar a escola como espaço de interdependência entre teoria-prática e vida social. Ensinar torna-se, assim, um exercício de diálogo contínuo entre culturas, histórias e saberes, e a pedagogia se afirma como instrumento de humanização, emancipação e transformação social. A reflexão sobre esses encontros nos convida a reconhecer que a educação crítica não se limita a um território ou a um currículo formal, mas floresce na tensão produtiva entre o que já se sabe e o que ainda pode ser descoberto/inventado/construído coletivamente.

Referencias bibliográficas

Araújo, M. S., Bampi, M. L. F., Lima, G. O., & Faria, D. T. B. de. (2025). Andarilhagens de docentes latino-americanos/as: Processos formativos entre pares. In *VIII Vozes da Educação e Democracia na América Latina: A escola pública como um território de (re)construção democrática* (pp. 266–280). São Carlos: Pedro & João Editores.

Araújo, M. S., Pestana, A. de S., & Abreu, A. da C. (2021). Crianças de seis anos no ensino fundamental: Por onde caminham as práticas alfabetizadoras? *Revista Zero-a-Seis, 23*(44), 1684–1708. Universidade Federal de Santa Catarina.

Araújo, M. S., Trindade, R. A. C., & Faria, D. T. B. de. (2022). Entre redes e coletivos docentes latino-americanos. *Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade, 31*, 31–46.

Araújo, M. S., Trindade, R. A. C., Ramos, I. C. F., & Souza, R. D. (2022). Deslocamentos andarilhos entre redes latino-americanas na perspectiva formativa investigativa freireana. *Formação em Movimento, 4*(1), 49–67.

Duhalde, M. Á. (Coord.). (2009). *Investigación educativa y trabajo en red: Debates y proyecciones*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Faria, D. T. B. de. (2021). *Experiências formativas entre professoras/es de redes e coletivos docentes latino-americanos* [Trabalho de conclusão de curso, Universidade do Estado do Rio de Janeiro].

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (23ª ed.). Paz e Terra.

Freire, P. (2020). *Política e educação* (5ª ed.). Paz e Terra.

Garcia, R. L. (2001). Para quem investigamos, para quem escrevemos: Reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador. In A. F. B. Moreira et al. (Orgs.), *Para quem pesquisamos, para quem escrevemos: O impasse dos intelectuais* (pp. 15–27). Cortez.

Jolibert, J. (1994a). *Formando crianças leitoras* (Vol. 1). Artes Médicas.

Jolibert, J. (1994b). *Formando crianças produtoras de texto* (Vol. 2). Artes Médicas.

Jolibert, J. (2006). *Além dos muros da escola: A escrita como ponte entre alunos e comunidade*. Artmed.

Lima, G. O. (202?). *Memórias, saberes e fazeres de professoras alfabetizadoras do município de São Gonçalo: A construção de propostas antirracistas tecidas com o cotidiano escolar* [Dissertação de mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro].

Linhares, C. (2007). Experiências instituintes na educação pública? Alguns porquês dessa busca. *Revista de Educação Pública, 16*(31), 139–160.

Linhares, C., & Heckert, A. L. (2009). Movimentos instituintes nas escolas: Afirmando a potência dos espaços públicos de educação. *RevistAleph, 12*, 5–12.

Oliveira, I. B., & Alves, N. (Orgs.). (2001). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: Sobre redes de saberes*. DP&A.

Rancière, J. (2005). *O mestre ignorante: Cinco lições sobre a emancipação intelectual* (L. do Valle, Trad., 2ª ed., 1ª reimp.). Autêntica.

Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Artmed.

Biodata

Mairce da Silva Araujo: Professora titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Pós-doutorado no Instituto Politécnico de Leiria, Portugal e na Faculdade de Educação - Unicamp. Doutorado em Educação, pela UFRJ – 2003. Mestrado em Educação, pela UFF – 1994. Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Barra do Piraí – 1982. Procientista. Docente do Programa Processos Formativos e Desigualdades Sociais, Líder do Grupo de Pesquisa Vozes da Educação: memórias, histórias e formação docente. Coordenadora da pesquisa Alfabetização, memória e formação de professores e relações etnicorraciais (ALMEFRE). Coordenadora do grupo de pesquisa Rede de docentes que narram sobre Infância, Alfabetização, Leitura e escrita (REDEALE).

Danusa Tederiche Borges de Faria: Doutoranda e mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – PPGedu/UERJ. Pós-graduada com especialização em Gestão Escolar e graduada em Pedagogia pela Faculdade de

Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – FFP/UERJ. Integrante do grupo de pesquisa Alfabetização, Memória, Formação Docente e Relações Étnico-raciais – ALMEFRE. Vice coordenadora da Rede de Docentes que Estudam e Narram sobre Infância, Alfabetização, Leitura e Escrita – REDEALE. Tutora profissional da pessoa com deficiência e coordenadora no projeto Inclusive Luísa pela Agência de Iniciativas Cidadãs - AIC.

Geni de Oliveira Lima: Doutoranda e mestre em Educação pelo PPGedu/UERJ. Pós-graduada com especialização em Orientação Educacional, Supervisão Educacional, Psicopedagogia e Arteterapia em Educação e Saúde (UCAM), graduada em Pedagogia pela Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – FFP/UERJ. Integrante do grupo de pesquisa Alfabetização, Memória, Formação Docente e Relações Étnico-raciais – ALMEFRE. Integrante da Rede de Docentes que narram sobre Infância, Alfabetização, Leitura e Escrita – REDEALE. Pesquisadora associada a Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as - (ABPN) Professora da Rede Municipal de São Gonçalo/RJ e da Universidade Candido Mendes/UCAM.