

Das construções identitárias à cultura escolar: reflexões sobre as concepções pedagógicas de uma professora

ARTIGO

Alexandre Ferraz da Conceiçãoⁱ

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, Brasil

Isabel Aparecida Bilhãoⁱⁱ

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, Brasil

1

Resumo

O artigo analisa práticas pedagógicas voltadas à promoção da cidadania desenvolvidas em uma instituição escolar de ensino fundamental da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, situada na cidade de Montenegro, RS. O objetivo específico é compreender o impacto da atuação de uma professora, entre os anos de 1968 e 1997, nas concepções educacionais dessa instituição que contribuíram para que estas práticas ocorressem. Para tanto, como procedimento investigativo, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, orientadas metodologicamente pela História Oral. Como resultados, o presente estudo contribui para o aprofundamento da discussão sobre cultura escolar, pensada com base nas transformações coletivas em interface com os processos identitários individuais, e também para o conhecimento de propostas pedagógicas democráticas e inclusivas que podem ser consideradas inovadoras no contexto em que ocorreram.

Palavras-chave: Cidadania. Instituição Escolar. Práticas Pedagógicas. Processos Identitários.

From identity constructions to school culture: reflections on the pedagogical practices of a teacher

Abstract

The article analyzes pedagogical practices aimed at promoting citizenship developed in an elementary school institution of the State Education Network of Rio Grande do Sul, located in the city of Montenegro, RS. The specific objective is to understand the impact of a teacher's performance, between 1968 and 1997, on the educational conceptions of that institution that contributed to these practices. Therefore, as an investigative procedure, it is based on semi-structured interviews were used, methodologically guided by Oral History. As a result, the present study contributes to the deepening of the discussion about school culture, thought based on collective transformations in interface with individual identity processes and also to the knowledge of democratic and inclusive pedagogical proposals that can be considered innovative in the context in which they occurred.

Keywords: Citizenship. School Institution. Pedagogical Practices, Identity Processes.

1 Introdução

2

Este artigo é um recorte de uma investigação mais ampla que resultou em uma dissertação de mestrado¹. Essa pesquisa buscou analisar, por meio de narrativas de professoras e ex-alunas, um projeto de valorização da história e da cultura afro-brasileira ocorrido em uma instituição escolar de ensino fundamental da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, situada na cidade de Montenegro, RS. A partir das entrevistas, produziram-se novas perspectivas de estudo, incluindo a observação e análise de práticas pedagógicas voltadas à promoção da cidadania desenvolvidas nessa instituição e que podem ser consideradas inovadoras, especialmente se observarmos o contexto de sua realização, questão a ser abordada nesse texto. Mais especificamente, buscaremos analisar o impacto da atuação de uma professora nas concepções educacionais dessa instituição, entre os anos de 1968 e 1997, a partir do seguinte problema de pesquisa: De que forma as intenções pedagógicas de uma professora puderam contribuir para produção da cultura escolar da instituição na qual ela atuou entre os anos de 1968 e 1997?

Acreditamos que a importância desta pesquisa reside na possibilidade de ampliar as reflexões no tocante à produção da cultura escolar e de como a prática docente pode influenciar nesta elaboração. Neste sentido, esta produção, inscrita no campo da História da Educação, tensiona não apenas como pode ser forjado o modo de uma instituição escolar operar e produzir sua cultura, mas também o entendimento subjetivo do profissional docente a respeito da Educação e como este pode ser produzido e transformado historicamente em seus distintos processos identitários.

Assim, observamos, em concordância com outros estudos de trajetórias de educadoras negras, que o empoderamento experimentado pela via educacional desdobra-se em novas formas de atuação que rompem com estereótipos e também geram novas formas de militância. A título de exemplo, podemos mencionar os estudos sobre as

¹ Intitulada *KIZOMBA – festa da consciência negra*: Um projeto escolar influenciado pelo Movimento Negro (Montenegro/RS de 1988 a 2002), defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), em 2022.

biografias de Maria Zelma de Araújo Madeira (Fialho e Hernández, 2020) e de Zuleide Fernandes Queiroz (Fialho, Freire e Souza, 2022). No caso delas, as análises apontam para a superação de enormes dificuldades que as levaram, na contramão do percurso de outras meninas pobres e negras, não apenas concluir a Educação Básica, mas tornarem-se professoras universitárias. A primeira, na Universidade Estadual do Ceará e, a segunda, na Universidade Regional do Cariri. Suas trajetórias educativas, marcadas pela falta de recursos financeiros, foram ressignificadas com a participação ativa na luta pelos direitos civis e de cidadania das mulheres pobres, em especial, as negras.

No caso da trajetória estudada nesse texto, da Professora Maria Izabél Vargas da Silva, observamos algumas aproximações e também alguns distanciamentos em relação às protagonistas dos estudos mencionados acima. A primeira diferença é o fato de que Maria Izabél atuou ao longo de toda a sua carreira na Educação Básica e em nenhum momento relatou maiores dificuldades financeiras ou geográficas para concluir seus estudos. Filha de um pai operário e de uma mãe dona de casa, ela encontrou na docência tanto uma forma considerada honrosa de trabalho feminino quanto uma possibilidade de ampliação de sua inserção social e profissional. Em comum com as professoras dos estudos precedentes, pode-se mencionar o fato de que para Maria Izabél Vargas a docência também se tornou parte de sua militância pela visibilidade e valorização da cultura negra em uma sociedade marcada pela discriminação e pelo racismo.

No desenvolvimento dessa pesquisa realizamos entrevistas semiestruturadas, embasadas metodologicamente pela História Oral. Para Alessandro Portelli (2016), a História Oral pode ser entendida como a arte da escuta. Sobre os seus efeitos, o autor escreve: “a história oral diz respeito ao significado histórico da experiência pessoal, por um lado, e ao impacto pessoal das questões históricas, por outro” (2016, p. 16). Portelli assegura ainda que:

A história oral, então, é a história dos eventos, história da memória e história da interpretação dos eventos através da memória. A memória, na verdade, não é um mero depósito de informações, mas um processo contínuo de elaboração e reconstrução de significado (Portelli, 2016, p. 18).

Conforme mencionado anteriormente, a pesquisa apresentada é um recorte de uma dissertação de mestrado que realizou entrevistas com professoras e ex-alunas da instituição escolar aqui retratada. A entrevista que escolhemos para produzir este artigo trata-se da que foi realizada com a professora Maria Izabél Vargas da Silva. Cabe ressaltar que desde o ano de 2020 iniciaram-se as conversas com essa professora. Primeiramente, foram feitas ligações telefônicas, mensagens de texto e áudios via *whatsapp*, uma vez que estávamos enfrentando a pandemia de coronavírus e necessitávamos manter o distanciamento social.

Antes da entrevista, as participantes da pesquisa receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Ao assinarem este documento, houve o acordo na utilização das narrativas produzidas. A entrevista presencial com a professora Maria Izabél ocorreu no dia 10 de julho de 2021, em sua residência, durante 03 horas e 21 minutos, sendo depois transcrita, textualizada e validada por ela, no mês de agosto do mesmo ano. Procurou-se manter a transcrição literal para que a análise levasse em consideração os aspectos mais sensíveis que podem ser captados pela fala coloquial e suas emoções.

Quanto à entrevistada a que este ensaio faz referência, a professora Maria Izabél Vargas da Silva, pontua-se a sua atuação por mais de três décadas no educandário estudado, contribuindo significativamente para a adoção de práticas educacionais que podem ser consideradas inovadoras e inclusivas até os dias atuais. Ela formou-se no Curso Normal no ano de 1965, graduou-se em licenciatura em Pedagogia em 1977 e trabalhou na instituição escolar analisada no período de 1968 a 1997, atuando na regência de sala como alfabetizadora, bibliotecária, supervisora pedagógica e, finalmente, como diretora da instituição².

Ao longo de sua atuação, essa professora idealizou e ajudou a implementar vários projetos pedagógicos. Entre eles, destacamos dois que tiveram muitas edições: o primeiro, iniciado em 1981, consistia em incentivar a coleção de selos e em explorar as

² Em razão dos cuidados éticos, não apresentaremos o nome da instituição escolar.

possibilidades pedagógicas do trabalho com a filatelia. A docente relatou que o projeto deu um passo adiante, pois a prática extrapolou os muros da escola e possibilitou que os estudantes e suas famílias tivessem uma visão mais cosmopolita a partir do estudo dos selos. Assim, mesmo sem viajar a qualquer lugar distante da escola, eles acessavam outros países e construía novos conhecimentos e noções culturais sobre eles.

O segundo projeto, que teve início em 1988, mobilizou a instituição e a comunidade escolar para reflexões no tocante à valorização da cultura negra. A escola desenvolveu então um plano de atividades para celebrar a negritude e problematizar aspectos referentes ao racismo em nosso país. Em sua narrativa, a docente salienta a importância de a escola ter apresentado a população negra para além do prisma da escravidão e de ter abordado também as relações existentes entre o Brasil e o continente africano. Já na década de 1990, o projeto passou a abranger também o estudo das culturas indígenas brasileiras.

Esses dois projetos, iniciados na década de 1980, remontam ao contexto histórico do final do regime civil-militar no Brasil e apontam para atuação da escola quanto à tônica sociopolítica daquele período. Nos relatos, a professora explanou sobre as aspirações da instituição escolar em promover a cidadania. Mas, além do contexto contemporâneo a sua realização, deve-se levar em conta também as características do município e da escola onde esses projetos foram desenvolvidos.

A cidade de Montenegro situa-se no Vale do Rio Caí, na região metropolitana de Porto Alegre/RS, distante aproximadamente 62 km da capital, e recebeu este nome em razão do conjunto de morros de vegetação escura que cercam o município. Em relação às características populacionais, os primeiros habitantes da região foram os indígenas do grupo dos Ibiraiaras, que ali viviam pelo menos desde o século XVII. Os primeiros habitantes europeus foram os portugueses, que se instalaram à margem direita do Rio Caí, no período de 1730 a 1740. A partir de 1824, chegaram os imigrantes alemães; em 1832, um grupo de franceses; e, em 1857, os imigrantes italianos instalaram-se no município. Assim como os alemães, os italianos concentravam suas atividades na

agricultura e também na suinocultura, enquanto os franceses, que vieram em menor número, desenvolveram principalmente o artesanato (Montenegro, 2021).

No tocante à presença de afrodescendentes, não há menção na maioria dos livros que contam a história de Montenegro. No entanto, algumas informações relevantes sobre essa população podem ser encontradas no documentário “O Negro no Vale do Rio Caí” (1997). Essa produção informa que, a partir de 1750, os afrodescendentes começaram a se deslocar para a região, utilizando o Rio Caí, que costeia a cidade, como rota de fuga da escravidão. Além disso, ainda de acordo com o mesmo documentário, a família de descendência alemã, fundadora da localidade de Pareci Novo, distrito de Montenegro, chegou a contabilizar mais de 400 escravizados.

A invisibilização da presença indígena e afro-brasileira, tanto na produção memorialística quanto nos dados oficiais sobre a cidade, interessam a esse artigo porque ajudam a compreender a importância de projetos escolares como os que foram desenvolvidos pela escola em estudo. Neste sentido, faz-se referência a um dos projetos adotados pela instituição que propôs abordar a temática étnico-racial com viés nas discussões sobre negritude e, posteriormente, na temática indígena, em um período anterior à sanção da lei 10.639 de 2003. A referida legislação alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, instituindo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, bem como da lei 11.645, de 2008, que acrescentou a obrigatoriedade do ensino da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica no Brasil.

A instituição em questão iniciou suas atividades no ano de 1966, sendo então definida como Escola Integrada. Conforme o Plano Trienal de Educação (1963-1965)³, as Escolas Integradas seriam destinadas ao ensino primário, com limite de capacidade de alunos. Segundo o Plano, o primeiro objetivo para o ensino primário era a “Construção de Escolas Integradas na proporção de uma unidade para cada grupo de 200 crianças não escolarizadas ou escolarizadas em condições de extrema deficiência”. (Brasil, 1963, p. 19).

³ Aprovado, portanto, antes do golpe de Estado que instaurou a ditadura civil-militar, de 1964 a 1985, no país.

De acordo com a professora entrevistada, a filosofia das Escolas Integradas era a integração entre lar, escola e comunidade. Conforme seus relatos, a interpretação dada à integração entre comunidade e escola se estendia, inclusive, ao fato de a escola ceder espaço para a realização de batizados, festas de aniversários e de casamentos. A docente aponta, também, que em seus primeiros anos de funcionamento, o educandário não tinha muros e essa condição parecia significar que aquele espaço era feito, de fato, para a comunidade.

Buscando compreender as relações entre a noção de cidadania, integração e escolarização, que marcaram o funcionamento da escola no período em questão, nos embasamos na noção de cultura escolar, a partir da definição proposta por Antonio Viñao-Frago (2007). Para ele, elementos como a filosofia da instituição, a tradição, os rituais, os objetos, as práticas cotidianas dos professores, os modos de ser dos sujeitos que ali estão inseridos, bem como as formas da administração escolar, implicam na definição de cultura escolar. Nas palavras do autor:

A Cultura escolar estaria constituída por um conjunto de teorias, ideias, princípios, normas, pautas, rituais, inércias, hábitos e práticas (formas de fazer e pensar, mentalidades e comportamentos) sedimentadas ao longo do tempo em forma de tradições, regularidades e regras de jogo não questionadas, e compartilhadas por seus atores, no seio das instituições educativas (Viñao-Frago, 2007, p. 73).

Como mencionado, a produção das narrativas analisadas neste artigo foi realizada com base nos procedimentos da História Oral. Para isso, foram realizadas três entrevistas com a Professora Maria Izabél, entre agosto de 2020 e julho de 2021. A seguir, apresentamos e analisamos essas narrativas, organizando-as em dois tópicos. No primeiro tópico, tratamos dos aspectos da trajetória pessoal e profissional que ajudam a compreender o engajamento da professora nos projetos pedagógicos em prol da cidadania, desenvolvidos na escola. No segundo tópico, explicitamos mais detalhadamente as práticas pedagógicas e suas relações com a sociedade e com outros movimentos sociais da cidade.

2 Trajetória pessoal e profissional de uma professora engajada: lembranças e construções identitárias de Maria Izabél

A professora Maria Izabél é natural de Montenegro e pertence a uma família de onze filhos. Seu pai foi ferroviário, e sua mãe, dona de casa. Como mencionado, ela se formou no Curso Normal em 1965, pelo Colégio São José, em Montenegro. Posteriormente, cursou Licenciatura em Pedagogia, graduando-se em 1977, pela Federação de Estabelecimentos de Ensino Superior, em Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul.

Conforme seu relato, sua família consistiu em um arcabouço para as suas concepções, pois seus pais apresentavam posicionamentos políticos muito evidentes. Assim, ela acompanhou a militância do pai, filiado ao Partido Trabalhista Brasileiro, antes do golpe civil-militar de 1964 e, a partir de 1979, ao Partido Democrático Trabalhista. Sua mãe, embora não tivesse filiação partidária, também se posicionava politicamente, exercendo influência sobre a sua constituição. As mobilizações do pai junto ao Círculo Operário Ferroviário do Rio Grande do Sul⁴ somavam-se às ideias de justiça social que, conforme a professora, aprendeu ainda muito jovem.

A construção da identidade da professora Maria Izabél foi fortemente influenciada pela tônica política de sua família e também atravessada pelas complexidades quanto ao seu reconhecimento enquanto negra. De mãe branca e pai de origem negra, seu processo de negritude foi marcado por negações e silenciamentos. Embora o pai tivesse visões progressistas e se relacionasse com pessoas negras, a sua afirmação étnica nunca foi proferida. Sobre isso, a professora Maria Izabél expõe a forma como percebia seu pai: “[...] *meu pai [...] capaz que ele ia se considerar negro. Não porque ele dissesse que não era negro, simplesmente não cruzava pela cabeça dele que ele era negro*” (Maria Izabél Vargas da Silva, Visita à residência da entrevistada).

⁴ O Círculo Operário Ferroviário foi uma extensão dos Círculos Operários. Criados e mantidos pela Igreja Católica desde 1930, propunham, inicialmente, uma vigilância nas organizações trabalhistas a fim de evitar conspirações políticas de natureza comunista (Souza, 2002).

Pensar acerca deste posicionamento pode apontar para as marcas que o racismo produziu na sociedade brasileira e na interpretação do que ser negro representa nesta estrutura social racista. Neusa Santos Souza (1983) propõe que se entenda que a negação dos sujeitos em afirmarem-se negros, pode ser uma estratégia de blindarem-se contra as perversidades do racismo. Conforme Souza (1983), uma maneira de os negros firmarem-se enquanto atores sociais que se educam, se politizam e ascendem, saindo da marginalidade, passa por se distanciarem da sua origem étnica. Ao introjetar o ideal do branqueamento, embora negros no tom de pele, esses sujeitos passam a ser aceitos na sociedade. Para a autora,

Lutando muitas vezes contra a maré da dominação, o negro foi aos poucos conquistando espaços que o integravam à ordem social e lhe permitiam classificar-se no sistema vigente de classes sociais. A ascensão surgia, assim, como um projeto cuja realização traria consigo a prova insofismável dessa inserção. Significava um empreendimento que, por si só, dignificava aqueles que o realizassem. E mais: retirando-o da marginalidade social, onde sempre esteve aprisionado, a ascensão social se fazia representar ideologicamente, para o negro, como um instrumento de redenção econômica, social e política, capaz de torná-lo cidadão respeitável, digno de participar da comunidade nacional (Souza, 1983, p. 21).

A negação silenciosa do pai se refletiu em algumas situações vivenciadas pela professora. Na lógica inconsciente de negar sua negritude, a docente relatou que, por exemplo, ainda jovem, penteava-se como uma senhora. Isto se dava por ela ter um cabelo que não era liso. Ao fazer coques e ao usar *spray* fixador, sua aparência era um motivo de conflito interno. Sobre isso ela comentou que: “[...] *aquilo era o melhor da época para um cabelo como o meu que ‘não podia ser deixado solto’ porque ele não era bonito, não correspondia a um padrão de apresentação de uma moça*” (Maria Izabél Vargas da Silva, Visita à residência da entrevistada).

Consideramos que essa constatação da entrevistada pode ser pensada a partir do estudo de Nilma Lino Gomes (2003). O cabelo, conforme a autora, é um elemento que se culturalizou junto aos corpos étnicos e, portanto, carrega ancestralidades, bem como as histórias de um povo. O julgamento social pelo qual o indivíduo sofre não se dá pelo uso do cabelo preso ou solto, e sim pela identidade étnica que este revela. Ao pensar no

cabelo da professora Maria Izabél enquanto traço negro, pode-se observar uma tentativa de subtrair essa característica em detrimento de uma cultura que se entende como dominante: a eurocêntrica. Sobre isso, Gomes explica ainda que:

O corpo localiza-se em um terreno social conflitivo, uma vez que é tocado pela esfera da subjetividade. Ao longo da história, o corpo se tornou um emblema étnico e sua manipulação tornou-se uma característica cultural marcante para diferentes povos. Ele é um símbolo explorado nas relações de poder e de dominação para classificar e hierarquizar grupos diferentes. O corpo é uma linguagem e a cultura escolheu algumas de suas partes como principais veículos de comunicação. O cabelo é uma delas. O cabelo é um dos elementos mais visíveis e destacados do corpo. Em todo e qualquer grupo étnico ele é tratado e manipulado, todavia a sua simbologia difere de cultura para cultura. Esse caráter universal e particular do cabelo atesta a sua importância como símbolo identitário (Gomes, 2003, p. 174).

Os traços étnicos da professora Maria Izabél, bem como seu cabelo, causaram ainda determinada estranheza à população de Portugal, quando ela esteve lá em 1981. Essa experiência de estar em outro país e ser observada como uma pessoa diferente daqueles nativos, sobretudo pela tonalidade da pele, foi algo significativo. Segundo a professora: “[...] lá eu tinha tido esta experiência de estar em uma população majoritariamente branca, e eu, de uma outra cor. Eu vim, envolvida com estas coisas de maneira muito forte” (Maria Izabél Vargas da Silva, Visita à residência da entrevistada).

Essas inquietudes observadas pela professora se complexificaram ao passo que, na leitura que então fazia, não sentia propriedade para ser uma negra em razão do seu tom de pele não ser escuro, mas também não se entendia como branca. Essa questão, vivenciada por muitas pessoas no Brasil, foi analisada por Kabengele Munanga (1999). Para ele, a mestiçagem foi concebida como ponte para o branqueamento. Por tal razão, a autoafirmação do sujeito negro enquanto miscigenado é uma zona fronteira em que a definição entre ser ou não negro é influenciada pelas concepções que sociedade escravocrata brasileira estabeleceu sobre os negros. O autor aponta que:

Essa divergência sobre a sua ‘autodefinição’, observada entre os afros politicamente mobilizados através dos movimentos negros de um lado, e as bases negras constituindo a maioria não mobilizada, de outro lado, configura o nó do problema na formação da identidade coletiva do negro. Como formar uma

identidade em torno da cor e da negritude não assumidas pela maioria cujo futuro foi projetado no sonho do branqueamento? Como formar uma identidade em torno de uma cultura até certo ponto expropriada e nem sempre assumida com orgulho pela maioria de negros e mestiços? (Munanga, 1999, p. 124).

Foi com o passar do tempo que a professora Maria Izabél percebeu que a sua negritude poderia ir além da cor da pele. De acordo com a professora, essa definição, que inclui uma identidade cultural e se apoia na ancestralidade, passou a ser encarada por ela como uma vontade de denunciar opressões que já sentira.

Ainda em diálogo com Munanga (1999), percebe-se que a mobilização para o fortalecimento da construção da identidade negra foi uma das frentes empreendidas pelo Movimento Negro a partir da década de 1970. Por meio deste interesse, buscou-se ressignificar que ser negro não consistia apenas em ter pele preta, mas numa definição social e política, completamente cabível aos mestiços e aos pardos. A esse respeito, o autor assim explica:

Os movimentos negros brasileiros contemporâneos, nascidos na década de 70, retomaram a bandeira de luta dos movimentos anteriores representados pela Frente Negra, substituindo o antirracismo universalista pelo antirracismo diferencialista. Sob a influência dos movimentos negros americanos, eles tentam dar uma redefinição do negro e do conteúdo da negritude no sentido de incluir neles não apenas as pessoas fenotipicamente negras, mas também e sobretudo os mestiços descendentes de negros, mesmo aqueles que a ideologia do branqueamento já teria roubado (Munanga, 1999, p. 124).

Para a professora Maria Izabél, a década de 1980 foi intensa no tocante às leituras sobre negritude que estava empreendendo e isso se refletiu no seu trabalho como supervisora escolar. Por volta de 1982, ao perceber a diminuição do número de alunos negros da escola, fato que já vinha observando com o passar dos anos, ela decidiu fazer uma enquete com as professoras, a fim de verificar o índice possível de reprovação desses alunos para o final daquele ano letivo. A pesquisa comprovou o que ela já suspeitava: no grupo dos que supostamente reprovariam, a maioria seria de alunos negros.

Essa análise causou um incômodo à professora, pois, como ela conta, a baixa autoestima revelada nas crianças negras foi, também, sentida por ela em momentos da

vida e, muitas vezes, pelos mesmos motivos. Essa enquete foi realizada em um momento em que a escola estava prestes a modificar seu regimento e forma de avaliação. Nas constatações da professora Maria Izabél, a análise dos resultados demonstrou a necessidade de um sistema de educação e de avaliação equânime aos alunos. Questão à qual retornaremos no próximo tópico.

No processo de entender-se como negra, a professora participou, em 1983, de um curso de extensão sobre Folclore em que percebeu a potência da ancestralidade africana e reconheceu a falta da valorização do negro no espaço escolar. Alguns anos mais tarde, no contexto em que se comemorou o centenário da abolição da escravidão no país, a professora Maria Izabél interessou-se em trabalhar este evento na escola, a fim de reconhecer o protagonismo negro. Para tanto, propôs que, naquele ano, a tônica da negritude fosse estudada por meio de atividades e reflexões sobre aquele primeiro século da condição livre do negro brasileiro. Esse projeto escolar denominou-se Kizomba – Festa da Consciência Negra e foi reeditado até 2002.

Naquele contexto, em maio de 1988, a professora Maria Izabél participou do 1º Acampamento Negro Internacional, promovido por entidades ligadas ao Movimento Negro, na cidade de Osório, Rio Grande do Sul. Devido às problematizações apresentadas no encontro – como a condição do negro brasileiro nos primeiros cem anos de pós-abolição, a necessidade de valorização da cultura afro-brasileira e do entendimento de que o Brasil é um país marcadamente constituído pela descendência africana – a professora Maria Izabél revelou emocionada, sua percepção que muito significou para sua identidade: “*Todos somos negros!*” (Maria Izabél Vargas da Silva, Visita à residência da entrevistada).

Ao apresentar, neste tópico, a trajetória pessoal e profissional da professora Maria Izabél, é possível reconhecer que os atravessamentos de natureza étnica que se fizeram presentes nestes percursos ajudaram a constituir uma subjetivação de pertencimento identitário que pode reverberar em seu ofício docente. A este respeito, o próximo tópico do texto busca apresentar a maneira pela qual as concepções de educação para a cidadania puderam ser efetivadas por meio das ações idealizadas pela professora.

3 Da trajetória pessoal às propostas pedagógicas: ações em uma escola em transformação

Segundo a narrativa da entrevistada, com a intenção de se tornar cada vez mais atenta para que todos os alunos matriculados fossem acolhidos, independente de qualquer condição, a escola mantinha uma ideia de integração social. Assim, o prestígio comunitário da escola dava-se pela forma como recebia seus alunos. Nesse sentido, ela relata como a instituição se posicionava:

“[...] Matrícula aberta realmente a todos, sem deixar de aceitar nenhuma família que procurasse a escola para a matrícula e, sobretudo, durante o ano, a questão de acolher aqueles que eram expulsos de outras escolas e receber alunos de outros zoneamentos que tinham sido recusados por escolas que sim, praticam discriminação. [...] E isso mesmo é que fez o prestígio da escola. Ela ser buscada por essa acolhida e cuidado com relação a alunos que tinham dificuldade de comportamento ou aprendizagem, fosse o que fosse” (Maria Izabel Vargas da Silva, Visita à residência da entrevistada).

Acerca dos depoimentos da professora quanto à forma pela qual a instituição acolhia os seus alunos, reflete-se nisso a cultura da instituição. Considerando que a escola tinha essa visão preocupada com os alunos, cada vez mais foi se tornando uma instituição popular, o que também ampliou o acesso de alunos oriundos de famílias que viviam à margem do sistema social. Esse fato era observado na pequena presença de alunos de famílias de maior poder aquisitivo do bairro que, segundo a professora, geralmente matriculavam seus filhos em outras escolas. Assim, a instituição estudada recebia majoritariamente crianças de baixa renda daquele bairro e de outros no entorno.

Naquela conjuntura, um fato importante também marcou o posicionamento da escola. Como mencionado, em 1982 a professora Maria Izabel, então supervisora da escola, com base em uma enquete sobre os possíveis alunos a serem reprovados naquele ano, propôs uma mudança de sistema avaliativo. A docente, que já havia estudado o método de avaliação por habilidades e competências, defendia que este proporcionaria a todos os alunos, independente de suas condições sociais, formas de aprendizagens significativas e condizentes com a realidade da comunidade escolar. Assim, propôs que

fosse retirada a avaliação quantitativa para que se inserisse uma avaliação qualitativa, baseada nas habilidades e competências dos alunos. Conforme a narrativa da professora, a aceitação dessa mudança não foi imediata. Após relutâncias da Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul, o sistema foi aceito e passou a ser implantado e compreendido na comunidade escolar. Dessa forma, o sistema avaliativo adotado pela escola consistiu na elaboração de objetivos específicos para cada área do conhecimento, série e disciplina. Ao se fazer um rol de objetivos, os alunos eram aprovados quando conseguiam atingi-los⁵.

Refletindo acerca das mudanças na cultura e organização escolar, observa-se que a proposta de redefinição da avaliação sugerida pela docente, vai ao encontro das considerações de Viñao-Frago, quando o autor pondera que por meio das reestruturações, os produtos específicos de uma cultura escolar vão sendo remoldados. No caso da instituição estudada, tanto os alunos quanto os professores e a comunidade escolar passariam por uma reorganização do fazer pedagógico na instituição.

Em se tratando desta circunstância, Viñao-Frago (2007) reflete sobre as “práticas sedimentadas” vistas nas ambiências escolares e suas ressignificações. Ao passo que as instituições escolares cultuam tradições no sentido de valorizar a história e a cultura escolar, elas podem estar atentas às aspirações e crenças do tempo presente. Neste sentido, o autor ajuda a pensar sobre as modificações de uma cultura escolar ao referir que, por meio destas mudanças, se engendram novas conformações.

Cultura é um produto histórico, portanto, que passa por mudanças, que goza de uma relativa autonomia para gerar formas de pensar e fazer próprias e, como consequência, produtos específicos em relação com o ensino e aprendizagem, entre os quais se encontrariam as disciplinas escolares, os modos de organizar o espaço, o tempo e a comunicação em aula, as avaliações e as formas de certificação (Viñao-Frago, 2007, p. 79).

⁵ É interessante observar que essa discussão antecipava alguns dos postulados de autonomia avaliativa das redes escolares, que viriam a ser aprovados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996.

Em concordância com Faria Filho *et al* (2004), compreende-se que a cultura escolar é praticada por todos aqueles que se situam na ambiência escolar e que se constitui por meio de intencionalidades para além de doutrinas ou protocolos a serem cumpridos. É neste sentido que as práticas educativas, entendidas como elementos da cultura escolar, situam-se na produção de conhecimentos e subjetivações forjadas no cotidiano pedagógico. Segundo os autores:

[...] os praticantes da cultura escolar desenvolvem suas práticas a partir de seus lugares, de suas posições no interior de um sistema de forças assimétricas. Tais práticas, no entanto, não visam apenas a operacionalização destas ou daquelas prescrições, mas objetivam produzir lugares de poder/saber, inteligibilidades e sentidos para a ação pedagógica escolar junto às novas gerações. Tais práticas são entendidas, nesses estudos, como produtoras de sujeitos e de seus respectivos lugares no interior do campo pedagógico. [...] De fato, tais práticas produzidas pelos sujeitos no seu dia-a-dia escolar, também os produzem (Faria Filho *et al*, 2004, p. 154).

No tocante à forma pela qual a escola estudada tentava mostrar aos alunos o seu protagonismo enquanto ser social, a professora mencionou atividades com este objetivo. Por exemplo, ela relata que em todos os inícios de semana os alunos eram convidados a se expressarem, em um momento cívico. Entoava-se o hino nacional e, depois, quem quisesse poderia apresentar um texto ou até mesmo denunciar situações. Nas palavras da professora, esta prática era considerada “*Medida pedagógica que não se consistia de aula, mas de uma prática de libertação*” (Maria Izabél Vargas da Silva, Visita à residência da entrevistada). Como ao longo da ditadura civil-militar a realização de atos e horas cívicas tornou-se obrigatória nas escolas, pode-se pensar que essa prática, originalmente de cunho autoritário, foi apropriada e resignificada, talvez com base em elementos da pedagogia freireana. As noções de dialogicidade e a realização da prática dos círculos de cultura, embora reprimidas pelo regime, seguiam mobilizando o engajamento de educadores que ansiavam pelo retorno à democracia.

Dessa forma, o uso da fala, mesmo que durante a realização de uma hora cívica, pode ser entendido como prática que enuncia direitos. A liberdade que todos tinham por meio da fala, seja para contestar, argumentar ou simplesmente para se fazerem

compreendidos frente ao grupo, pode ser interpretada, com base em Paulo Freire (2018), como uma possibilidade de “quebrar silêncios”. Nas palavras do autor,

A ‘cultura do silêncio’, que se gera na estrutura opressora, dentro da qual e sob cuja força condicionante vêm realizando sua experiência de ‘quase-coisas’, necessariamente os constitui desta forma. Descobrirem-se, portanto, através de uma modalidade de ação cultural, dialógica, problematizadora de si mesmos em seu enfrentamento com o mundo, significa, num primeiro momento, que se descubram como Pedro, Antônio, como Josefa, com toda a significação profunda que tem esta descoberta. No fundo, ela implica numa percepção distinta da significação dos signos. Mundo, homens, cultura, árvore, trabalho, animal, vão assumindo a significação verdadeira que não tinham. Reconhecem-se, agora, como seres transformadores da realidade [...] (Freire, 2018, p. 238).

Com essa proposição de produzir outros alcances aos alunos, alguns projetos foram se desenvolvendo com o passar dos anos. Dentre os realizados pela instituição, que tiveram muitas edições, destacam-se dois deles, organizados pela então supervisora e docente entrevistada. O primeiro teve início em 1981 e consistia no incentivo à coleção de selos e em toda a significação que aquilo apresentava. A docente relatou que esse trabalho possibilitava que os alunos tivessem uma visão cosmopolita a partir dos selos. As professoras solicitavam aos alunos que trouxessem os selos de cartas que tinham em casa e elas também levavam à escola este material. A proposta consistia em abordar aspectos sobre a história e a cultura que estariam vinculadas a personalidades, fatos ocorridos e o próprio local geográfico retratado nos selos. As atividades pedagógicas ficavam a cargo das professoras, que se encarregavam de estabelecer quais seriam os direcionamentos do trabalho com as turmas de regência. A culminância do trabalho se dava a cada dia 1º de agosto, dia nacional do selo no Brasil, data em que se realizava uma exposição dos trabalhos que haviam sido desenvolvidos, intitulada Mostra Anual de Filatelia. Acerca das percepções da professora sobre o projeto, em sua narrativa ela relata que:

[...] “Aquilo” colocava uma reflexão sobre o valor, hoje em dia está muito diferente, mas naquela vez... Um selo é um objeto valioso monetariamente, além do seu valor histórico, do valor político, do valor cultural [...] sempre foi objeto de publicações sobre assuntos muito importantes, personagens e tal. Colocar os alunos pequeninos e maiorzinhos diante de uma estampilha, um selinho que tinha uma figura, dava a impressão que eles penetravam naquele mundo de uma

maneira lúdica por causa do encanto do colorido dos selos, além dos “papos” que os tornavam pensadores sobre coisas que eles nunca tinham pensado (Maria Izabél Vargas da Silva, Visita à residência da entrevistada).

De acordo com a professora Maria Izabél esta prática mobilizou os alunos, uma vez que despertava interesse por temas ainda não compreendidos, além de incentivar a coleção de selos como algo educativo, do ponto de vista pedagógico. Este projeto escolar perdurou por alguns anos e foi, durante um período de tempo, realizado concomitantemente com o segundo projeto que passa a ser apresentado na sequência.

Iniciado no ano de 1988, o segundo projeto que será apresentado, mobilizou a instituição e a comunidade escolar para reflexões no tocante à valorização da cultura negra, na contramão do racismo. Em um contexto anterior à obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira na Educação Básica, a escola analisada propunha um exercício para celebrar a negritude e problematizar aspectos referentes à população negra.

Com a tentativa de elaborar uma ação alusiva ao centenário da abolição, buscando promover a exposição e valorização da cultura afro-brasileira e produzir tensionamentos sobre o significado da data, a professora Maria Izabél sugeriu a realização de um projeto que chamou de “Kizomba – A Festa da Consciência Negra”. De acordo com a docente, este projeto também pode resultar dos conflitos que se produzem quanto à negritude e, sobretudo à sua autoafirmação. Conforme a professora, as aflições que sentira a esse respeito poderiam ser as mesmas enfrentadas pelos alunos negros e os não brancos. Tratava-se, então, além de uma comemoração, de uma construção identitária. Nas palavras da professora Maria Izabél, ela se refere ao Kizomba pensando-o como:

“[...] um manifesto que eu como educadora julguei necessário não só pela educação. Tem generosidade nisso, mas tem a questão da minha manifestação. É um manifesto. Uma manifestação de que os negros existem e que os não brancos existem e que há muito sofrimento dentro disso. É uma revelação. Uma manifestação a respeito do sofrimento que existe dentro desta raça Brasil” (Maria Izabél Vargas da Silva, Visita à residência da entrevistada).

Este projeto, que se revelou em um ato político, conforme as proposições da professora Maria Izabél, teve seu nome inspirado na escola de samba Unidos de Vila Isabel, do Rio de Janeiro. Essa agremiação venceu o carnaval de 1988, com um desfile cujo samba-enredo denominou-se “Kizomba – A festa da raça”. Para melhor compreendermos o alcance desse projeto na vida da comunidade escolar, é interessante observarmos as considerações de Rodrigo Muniz Ferreira Nogueira (2008), que estudou o carnaval tendo em vista a representatividade negra e seus efeitos nesta festa popular.

O autor explica como esta manifestação no Brasil foi sendo constituída pela matriz afro-brasileira, uma vez que inicialmente o carnaval no país inspirava-se nas comemorações dos carnavais europeus e não permitiam a presença dos negros. As festas e comemorações afro-brasileiras, existentes desde o período colonial, ajudaram a construir o que se entendeu por cultura negra. Nesta expressão, a musicalidade, a dança e os ritos de ordem religiosa foram alguns dos elementos que ajudaram a construir a identidade afro-brasileira.

Permitir atravessamentos desta ordem em uma festa de origem eurocêntrica não condizia com as intenções do governo imperial do Brasil, assim como com o ordenamento político das primeiras décadas da República brasileira. Nogueira (2008), ao refletir sobre a história do carnaval no país, considera que esta manifestação popular, que no princípio quis afastar as influências africanas e afro-brasileiras das suas intenções, foi conquistada e ressignificada com a participação da população negra, ampliando as possibilidades de autoafirmação da negritude em uma manifestação que se propôs tanto identitária quanto política. A esse respeito, Nogueira menciona que “O carnaval passou a se constituir num território negro, conquistado através das festas, lutas e resistências aos elementos hegemônicos brancos” (Nogueira, 2008, p. 90).

Retornando às reflexões no tocante ao carnaval carioca de 1988 e relacionando o que Nogueira (2008) pontuou sobre a expressão desta manifestação popular para a negritude, pode-se pensar que a escola de samba Unidos de Vila Isabel, em ato festivo de congregação, produziu um discurso sobre a raça e sobre a influência negra na formação do Brasil. Um documentário, produzido em 2018, em homenagem aos trinta anos da

conquista do título, intitulado “Kizomba - 30 anos de um grito na Sapucaí”, assim define o termo:

Kizomba é uma palavra do Kimbundo, uma das línguas da República Popular de Angola. A palavra Kizomba significa encontro de pessoas que se identificam numa festa de confraternização. Do ritual fazem partes inerentes o canto, a dança, a comida e a bebida, além de conversações em reuniões e palestras que objetivam a meditação sobre problemas comuns. (Kizomba - 30 anos de um grito na Sapucaí, 2018).

O enredo propunha um samba que reverenciou Zumbi, o líder do Quilombo de Palmares⁶, criticou a escravidão brasileira, apresentou elementos da cultura afro-brasileira, saudou a nova Constituição Federal, que estava sendo escrita naquele ano; propôs uma discussão sobre a constituição étnica do país e desejou o fim do regime segregacionista do *Apartheid* na África do Sul. De autoria de Rodolpho, Jonas e Luiz Carlos da Vila, esse samba-enredo, na opinião da professora Maria Izabél, é um dos mais emblemáticos dos carnavais brasileiros.

Na escola, dentro do projeto Kizomba, uma série de atividades foram desenvolvidas propondo o reconhecimento da contribuição dos povos africanos e afro-brasileiros por meio da história e cultura. Neste sentido, a contação de histórias, as oficinas referentes à cultura negra, as apresentações artísticas, as ações interdisciplinares que se abriam à tônica da negritude, palestras com integrantes de grupos do Movimento Negro, eram algumas das realizações do projeto. Como mencionado, na década de 1990, a discussão sobre a contribuição dos povos indígenas também se somou aos trabalhos já realizados pelo projeto Kizomba.

Estes dois projetos, iniciados na década de 1980, remontam ao contexto histórico do final do regime civil-militar do Brasil e em como a escola portava-se quanto à tônica sociopolítica daquele período. Nos relatos, a professora explanou sobre as aspirações da instituição escolar em promover a cidadania.

⁶ Zumbi (1665-1695) liderou a maior organização nacional que recebia escravizados em situação de fuga: O quilombo dos Palmares, situado em Alagoas. Foi capturado em 20 de novembro de 1695, data escolhida como o Dia Nacional da Consciência Negra.

“[...] foi uma década muito poderosa essa. Eu compartilhava na escola com os professores, com os alunos, tudo o que a gente podia dizer, Ah, aconteceu tal coisa... A gente falava. Tu te ‘sente’ um constituinte, entende? [...] Assim, tu te sentia empoderado, vai acontecer a nova Constituição, nós já derrubamos esses caras aí, eles vão ter que se reger pela nova Constituição [...] Então, tudo isso são discussões bem preciosas, de minúcias importantes do processo político, da conjuntura também” (Maria Izabél Vargas da Silva, Visita à residência da entrevistada).

Neste aspecto, observa-se que o enfraquecimento da Ditadura Civil-militar e o processo de redemocratização política, especialmente a eleição da Assembleia Nacional Constituinte, para a elaboração da Constituição Federal de 1988, estavam atravessando o ambiente escolar por meio dos diálogos que ali se estabeleciam, favorecendo o sentimento de cidadania presente nestas aspirações. Augustín Escolano Benito (2017), quando se refere às modalidades da cultura escolar na perspectiva política, assegura que o estudo de uma prática educativa, enquanto cultura escolar, deve considerar os arranjos políticos que orientam as diretrizes, normativas, preceitos ou encaminhamentos pelos quais a prática torna-se concreta. Nesta direção, ao reconhecer as práticas dialógicas lembradas pela professora na tentativa de promover uma escola e uma sociedade democráticas, pode-se pensar que a instituição escolar analisada acompanhou a movimentação para a redemocratização política do país, assim como produziu alguns ensaios pedagógicos que, mais tarde, seriam estabelecidas nas legislações referentes à educação escolar.

4 Considerações finais

A partir do que se analisou, foi possível constatar que, desde a sua origem, o educandário foi pautado pela busca de inclusão dos alunos e da comunidade escolar. As narrativas da professora Maria Izabél, docente que acompanhou a trajetória da escola por várias perspectivas - professora, bibliotecária, supervisora e diretora - indicam que, no período analisado, a cultura escolar da instituição foi moldada em práticas educativas que visavam à integração e ao favorecimento dos alunos, tendo em vista as necessidades por eles apresentadas.

Com o estudo, constatou-se também que uma instituição escolar constrói suas práticas com base em sua filosofia e na maneira pela qual professores e gestão pedagógica buscam manter a tradição do educandário, mas também pela inclusão de outras e novas propostas. A esse respeito, percebeu-se um movimento para que a filosofia de Escola Integrada se fizesse presente ao longo dos anos analisados. Este fato não impediu que abordagens diferenciadas fossem trabalhadas, muito pelo contrário. O que parece é que a definição de Escola Integrada foi uma justificativa para redefinir o sistema avaliativo, como também para inserir no cotidiano escolar uma discussão sobre a diversidade geográfica e cultural, por meio dos selos, e ainda um projeto sobre a temática racial e valorização da cultura afro-brasileira. Por meio das narrativas da docente, compreendeu-se o quão expressiva foi sua atuação na instituição e como as suas formas de ler e interpretar a sociedade influenciaram a cultura escolar da instituição estudada.

Referências

BENITO, Agustín Escolano. **A Escola como Cultura**: experiência, memória e arqueologia. 1. ed. Campinas: Alínea, 2017. 282p.

BRASIL. **Plano trienal de educação 1963-1965**. (1963). Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001498.pdf> Acesso em jan. 2021.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de *et al.* A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.30, n.1, p. 139-159, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/gWnWZd8C5TxsxYC7d6KzbTS/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 20 agosto 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018. 256p.

FIALHO, Lia Machado Fiuza; HERNÁNDEZ DÍAZ, José. Maria. Maria Zelma de Araújo Madeira: memórias de formação e resistências da docente universitária negra. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 20, n. 65, p. 775 - 796, 2020. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/26441>. Acesso em: 12 mar. 2024.

FIALHO, Lia Machado Fiuza; FREIRE, Vitória Chérída Costa; SOUSA, Francisca Genifer Andrade de. Deslocamento social mediante a educação: tessituras da mulher pobre e periférica (1970-1994). **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 70, p. 227 – 239, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/66947/43065>. Acesso em: 12 mar. 2024.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a12v29n1.pdf> Acesso em: 30 jun. 2020.

KIZOMBA -30 ANOS DE UM GRITO NEGRO NA SAPUCAÍ. Direção: Nathalia Sarro. Produção: Beatriz Barcelos, Danilo Alegre, Vitor Hugo Santos, Fabiana Mello. Roteiro: Nathalia Sarro, Fatima Rodrigues, Vinicius Natal. Fotografia: Nathália Rodrigues. País: Brasil. Produtora: Departamento Cultural da Unidos de Vila Isabel. Ano: 2018. Formato: Documentário online. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IkDCnLUuMTU>. Acesso em: 20 mai.2020.

SILVA, Maria Izabel Vargas da. **Entrevista**. Montenegro, 10 julho. 2021.

MONTENEGRO. **Prefeitura Municipal de Montenegro**. 2021. Disponível em: <https://www.montenegro.rs.gov.br/> Acesso em jan.2021.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional *versus* identidade negra. 1. ed. Petrópolis/RS. Vozes, 1999. 140p.

NOGUEIRA, Rodrigo Muniz Ferreira. **Carnaval de Itabuna**: Memória, Identidade e Turismo. Dissertação. (Mestrado em Cultura e Turismo) - Programa de Pós-Graduação em Cultura e Turismo, Universidade Estadual de Santa Cruz, Bahia, 2008. 186p. Disponível em: http://www.uesc.br/cursos/pos_graduacao/mestrado/turismo/dissertacao/dissertacao_rodrigo_muniz.pdf Acesso em: 31 jan. 2022.

O NEGRO NO VALE DO RIO CAÍ. Direção: Roberto dos Santos. Produção: Grupo Consciência Negra de Montenegro. País: Brasil. Produtora: Vídeo's Art Filmagens. Ano: 1997. Formato: VHS.

PORTELLI, Alessandro. **História Oral como arte da escuta**. 1. ed. São Paulo: Letra e Voz, 2016. 200p.

SOUZA, Jesse Jane Vieira de. **Círculos Operários**: a Igreja Católica e o mundo do trabalho no Brasil. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002. 320p.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. 1. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983. 176p.

VIÑAO-FRAGO, Antonio. **Sistemas Educativos, Culturas Escolares e reformas**. 1. ed. Mangualde, Portugal: Edições Pedagogo, 2007. 160p.

23

ⁱ**Alexandre Ferraz da Conceição**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3624-0300>

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Mestre em Educação e doutorando no PPG-Educação, da Unisinos. Professor da Educação Básica no Instituto São José, Montenegro, Rio Grande do Sul.

Contribuição de autoria: realização das entrevistas, escrita e revisão textual.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8093251324050158>.

E-mail: alexandreferrazconceicao@gmail.com

ⁱⁱ**Isabel Aparecida Bilhão**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2299-1429>

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Doutora em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora e pesquisadora no PPG-Educação da Unisinos.

Contribuição de autoria: revisão bibliográfica, escrita e revisão textual.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9411371632646979>.

E-mail: ibilhao@unisinos.br

Editora responsável: Genifer Andrade

Especialista *ad hoc*: Andrea Abreu Astigarraga e Lia Machado Fiuza Fialho

Como citar este artigo (ABNT):

FERRAZ DA CONCEIÇÃO, Alexandre.; BILHÃO, Isabel Aparecida. Das construções identitárias à cultura escolar: reflexões sobre as concepções pedagógicas de uma professora. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 6, e11246, 2024. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/11246>

Recebido em 12 de agosto de 2023.

Aceito em 14 de março de 2024.

Publicado em 19 de abril de 2024.