

NEM TODA AUSÊNCIA TEM A MESMA HISTÓRIA: RECOMPOSIÇÃO E REPARAÇÃO EDUCACIONAL EM UM CURSINHO POPULAR (FORTALEZA/CE)

Eliz Nathanael De Oliveira Assunção Cesário¹
Antonia Suelle De Souza Alves Pereira²

RESUMO

Este trabalho apresenta reflexões produzidas a partir da prática docente nas aulas de Língua Portuguesa e Redação da Turma Belchior, do Cursinho Popular Juventude PodeMais, realizado pelo Instituto Juventude Inovação no Centro Cultural Canindezinho, em Fortaleza, Ceará. A experiência reúne jovens em preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e constitui o campo a partir do qual se discutem aproximações e diferenças entre recomposição das aprendizagens e aquilo que, aqui, começa a ser ensaiado como reparação educacional. Parte-se da compreensão de que nem toda ausência educacional possui a mesma história: há aprendizagens ainda não consolidadas, ao mesmo tempo também há conhecimentos que não encontraram as mesmas condições de reconhecimento, circulação e legitimidade no processo educacional brasileiro. Em diálogo com estudos sobre recomposição das aprendizagens, Cida Bento, as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, bell hooks, Luiz Rufino e o poema Sobre Ega e Carolina, de Talles Azigon, a reflexão toma como objeto práticas desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa e Redação. Metodologicamente, recupera-se a atuação anteriormente sistematizada em Gira dos Saberes: contribuições para um ensino decolonial, o que permite deslocar para o cursinho popular quatro movimentos: encontro, estranhamento, re-conhecimento e ampliação. Com base no exposto, propõe-se pensar a reparação educacional como movimento de reconhecer conhecimentos existentes, retomar saberes e autorias historicamente subalternizados e ampliar as possibilidades de acesso a outros códigos, repertórios e formas de produzir linguagem.

Palavras-chave: Recomposição de Aprendizagens; Reparação educacional; Cursinho Popular; Língua Portuguesa e Educação Antirracista.

Unilab, Instituto de Linguagens e Literaturas, Discente, eliz.nathanael@gmail.com¹
Unilab, Instituto de Linguagens e Literaturas, Docente, suele@unilab.edu.br²

INTRODUÇÃO

Nem toda ausência tem a mesma história. Recompôr tornou-se uma das palavras utilizadas para nomear o esforço de identificar aprendizagens que ainda precisam ser fortalecidas e construir estratégias para que os estudantes avancem em seus percursos escolares no período pós-pandemia, movimento fortalecido no Brasil pelo Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens.

Os estudos produzidos sobre essas experiências ajudam a afastar a recomposição da ideia de simples repetição de conteúdos. Ao analisarem documentos relacionados ao Programa Mais PAIC no Ceará, Damasceno, Dias e Chaves (2022) situam essas estratégias no contexto do retorno às atividades presenciais, atravessado pelo aprofundamento das desigualdades sociais e educacionais. Ao diferenciarem recomposição e recuperação, afirmam que “não estamos recuperando, já que muitos alunos sequer tiveram a oportunidade de aprender durante o isolamento social, mas sim de recompôr a aprendizagem” (DAMASCENO; DIAS; CHAVES, 2022, p. 7).

A escolha da palavra carrega uma compreensão sobre o problema. Se não houve oportunidade anterior de aprender, não haveria propriamente algo a ser recuperado. É possível, entretanto, empurrar essa pergunta um pouco mais: o que acontece quando a ausência não se explica somente pela interrupção produzida pela pandemia?

A questão ganha outra dimensão quando atravessada pelas desigualdades raciais. Ao discutir recomposição das aprendizagens, Cida Bento (2025) chama atenção para o fato de que essa “nunca foi uma realidade para as crianças negras”, durante o Seminário Recomposição e Avanço das Aprendizagens, promovido pelo Instituto Unibanco. A provocação desloca a temporalidade do problema. Se as desigualdades educacionais vivenciadas pela população negra antecedem a pandemia, não parece suficiente compreender toda ausência a partir da interrupção de um percurso que antes estivesse igualmente consolidado.

Recompôr pressupõe, em alguma medida, algo anteriormente composto.

Mas composto para quem?

As Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 ajudam a dimensionar historicamente essa pergunta. Ao tornarem obrigatório o ensino das histórias e culturas afro-brasileiras, africanas e indígenas, as legislações intervêm sobre ausências produzidas no próprio currículo brasileiro. Esses conhecimentos permaneceram vivos em diferentes territórios, práticas culturais, produções artísticas e formas de existência, embora sua presença e legitimidade não tenham encontrado as mesmas condições na educação formal. Há diferença entre um conhecimento inexistente e aquele que não foi reconhecido como digno de ocupar determinados espaços.

Essa questão dá continuidade a uma reflexão produzida em experiência docente anterior com recomposição das aprendizagens, na qual argumentei que “se recompôr exige reconhecer aquilo que ainda precisa ser aprendido, talvez também exija ampliar nossas maneiras de reconhecer aquilo que já foi aprendido, vivido, experimentado e produzido pelos estudantes” (CESÁRIO, 2026, p. X).

É desse ponto que interessa seguir.

Se existem conhecimentos produzidos pelos sujeitos que não encontram as mesmas condições de reconhecimento e conhecimentos cujo acesso foi historicamente desigual, torna-se necessário perguntar pelo que demanda recomposição e pelo que exige também reparação.

A literatura oferece uma imagem fértil para esse deslocamento. No poema Sobre Ega e Carolina, publicado inicialmente por Talles Azigon em sua página no Facebook, em 2021, o poeta escreve que “uma pessoa chamada / analfabeta / em verdade / é uma pessoa roubada” (AZIGON, 2021).

A palavra roubada interessa como provocação. Dizer que alguém não sabe localiza no sujeito aquilo que falta; perguntar pelo que lhe foi negado obriga a considerar as condições históricas que definiram quais

conhecimentos teriam acesso e legitimidade na educação.

É nesse intervalo que este trabalho ensaia a ideia de reparação educacional, como possibilidade de acrescentar à pergunta sobre aquilo que falta uma segunda questão: como essa falta foi produzida?

A reflexão parte da atuação como professora bolsista de Língua Portuguesa e Redação na Turma Belchior, do Cursinho Popular Juventude PodeMais, desenvolvido pelo Instituto Juventude Inovação no Centro Cultural Canindezinho, em Fortaleza, Ceará. A turma reúne aproximadamente 20 a 30 estudantes, em sua maioria jovens entre 17 e 21 anos, provenientes de diferentes escolas da cidade e em preparação para o ENEM.

Este trabalho tem como objetivo refletir, a partir dessa experiência docente, sobre as possibilidades de pensar a reparação educacional como ampliação da discussão contemporânea sobre recomposição das aprendizagens no ensino de Língua Portuguesa e Redação. Para isso, analisa práticas construídas no encontro entre as produções dos estudantes e diferentes produções literárias, musicais e artísticas, em diálogo com as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 e com os movimentos de reconhecer, retomar e ampliar.

METODOLOGIA

Este trabalho constitui um relato de experiência, de abordagem qualitativa e reflexiva, construído a partir da atuação docente na Turma Belchior do Cursinho Popular Juventude PodeMais, desenvolvido pelo Instituto Juventude Inovação no Centro Cultural Canindezinho, em Fortaleza, Ceará, durante o ano de 2026. A experiência envolve aproximadamente 20 a 30 estudantes, majoritariamente negros e homens, com idades entre 17 e 21 anos e provenientes de diferentes escolas de Fortaleza. As aulas articulam Língua Portuguesa e Redação e consideram também as habilidades necessárias à preparação para o ENEM.

A proposta metodológica retoma e desloca princípios experimentados no projeto Gira dos Saberes e sistematizados em Gira dos Saberes: contribuições para um ensino decolonial (CESÁRIO, 2024). Da experiência anterior interessa compreender o ensino como espaço de encontro entre conhecimentos e de questionamento das hierarquias que definem quais saberes e sujeitos encontram legitimidade nos espaços educacionais.

Na Turma Belchior, essa orientação assumiu quatro movimentos: encontro, estranhamento, re-conhecimento e ampliação. A análise parte de atividades nas quais os estudantes produziram textos, observaram suas escolhas linguísticas, encontraram produções de diferentes autorias e retornaram à escrita com outros instrumentos para reconhecer e mobilizar recursos da linguagem. Os sentidos dos quatro movimentos são discutidos a partir das situações observadas nas aulas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Uma das questões percebidas nas aulas de Língua Portuguesa e Redação da Turma Belchior foi a dificuldade de parte dos estudantes em identificar características de diferentes gêneros e tipos textuais e mobilizá-las em suas produções. A partir disso, os próprios textos da turma passaram a compor as aulas. Frases, poemas, cartas e textos argumentativos eram lidos coletivamente para localizar escolhas sintáticas, imagens, ritmos, intenções e efeitos de sentido. Em algumas situações, os estudantes já realizavam determinadas operações com a linguagem antes de conhecer a nomenclatura utilizada para descrevê-las.

Antes do nome, encontrava-se o gesto. A nomeação assumiu, então, uma função de apropriação: identificar um recurso permitia retornar à escrita, compreender uma escolha e experimentá-la em outras situações.



Essa experiência recupera questão apresentada em trabalho anterior sobre recomposição das aprendizagens, no qual argumentei que “se recompor exige reconhecer aquilo que ainda precisa ser aprendido, talvez também exija ampliar nossas maneiras de reconhecer aquilo que já foi aprendido, vivido, experimentado e produzido pelos estudantes” (CESÁRIO, 2026, p. X).

Na Turma Belchior, essa reflexão avançou para as relações entre reconhecimento, legitimidade e acesso ao conhecimento. A prática recuperou princípios experimentados no Gira dos Saberes (CESÁRIO, 2024), a partir de quatro movimentos: encontro, estranhamento, re-conhecimento e ampliação.

O encontro colocou as produções dos estudantes em relação com Saral #1, Saral #2 e Saral #3, de Talles Azigon; [ainda que] às margens, sigamos nós, de Eliz Nathanael; o álbum JESUS Ñ VOLTARÁ, de Mateus Fazeno Rock, com participação de Má Dame; e poemas de Ma Njanu. As atividades partiam de uma pergunta: o que faz com que reconheçamos este texto como aquilo que dizemos que ele é? Diante de poemas, canções e outras produções, os estudantes procuravam marcas de organização, estrutura, intenção e usos da linguagem. Em algumas atividades, o texto aparecia antes da definição. A turma formulava hipóteses e encontrava em sua materialidade elementos que posteriormente poderiam ser nomeados. O mesmo percurso alcançava suas próprias produções. Assim, um texto publicado, uma escrita da professora e um texto produzido por um estudante poderiam receber uma pergunta semelhante: como isto foi feito?

A aproximação deslocava a autoria de um lugar inacessível. Escrever passava a ser compreendido como ação constituída por escolhas, intenções, técnicas e experimentações com a linguagem. O encontro também provocou estranhamentos diante de autorias, territórios, temas e estéticas que parte dos estudantes não esperava encontrar em uma aula de Língua Portuguesa. O conflito adquiriu valor pedagógico quando a preferência pessoal abriu espaço para a investigação sobre o que aquela linguagem fazia e como fazia.

Essa experiência dialoga com bell hooks (2021) e sua compreensão da sala de aula como comunidade na qual diferentes sujeitos participam da produção do conhecimento. O pertencimento, nesse contexto, também comporta desconforto, divergência e curiosidade. A leitura crítica exige instrumentos para estabelecer relações com uma obra mesmo quando ela não corresponde às referências ou preferências anteriores do estudante.

O estranhamento conduzia ao re-conhecimento, aqui grafado como possibilidade de conhecer novamente. Depois do contato com as obras, os estudantes retornavam às próprias produções. Uma construção sintática adquiria nome, uma imagem podia ser reconhecida como recurso e determinada frase revelava uma intenção antes pouco percebida. O movimento alcançava também as referências apresentadas: uma produção inicialmente estranha ao espaço escolar podia ser relida a partir de sua construção linguística.

Essa questão encontra interlocução com Rufino (2021), quando a descolonização convoca a educação a desaprender hierarquias naturalizadas. Algumas delas definem quais autores parecem pertencer naturalmente ao currículo e quais precisam justificar sua presença.

As Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 dão dimensão histórica e política a esse problema. Sua efetivação alcança também as escolhas pelas quais um conteúdo se torna ensinável. Autores negros podem ensinar sintaxe, construção de sentidos e gêneros textuais; autorias indígenas podem ensinar recursos estéticos e interpretação. Essas autorias também ensinam língua.

Nesse sentido, Talles Azigon, Ma Njanu, Mateus Fazeno Rock e Má Dame aparecem como produtores de linguagem e conhecimento. A presença de [ainda que] às margens, sigamos nós, de autoria da professora, ao lado das produções dos estudantes, também aproxima os lugares de autoria. Ampliar as referências modifica aquilo que aprendemos a reconhecer como conhecimento e quem reconhecemos como sujeito capaz de produzi-lo.

Após encontrar e nomear características presentes nas obras e em suas próprias escritas, os estudantes



retornavam à produção. Escolhiam um tipo de texto e um tema e construíam uma escrita na qual os recursos estudados aparecessem de forma intencional. O conhecimento voltava para a linguagem em uso. Aprender uma estrutura significa adquirir instrumentos para utilizá-la, deslocá-la e compreender os efeitos dessas escolhas.

Inclusive para desmantelá-la. É nesse ponto que a experiência conduz à reparação educacional. Ao discutirem a recomposição das aprendizagens no Ceará, Damasceno, Dias e Chaves (2022, p. 7) afirmam que “não estamos recuperando, já que muitos alunos sequer tiveram a oportunidade de aprender durante o isolamento social, mas sim de recompor a aprendizagem”. A distinção revela que as palavras carregam interpretações sobre a história daquilo que falta. A recomposição considera aprendizagens que não encontraram oportunidades suficientes de consolidação.

A reparação acrescenta outra temporalidade. As desigualdades educacionais que atravessam sujeitos negros e indígenas antecedem a pandemia. As Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 respondem a uma história na qual determinados conhecimentos e sujeitos tiveram condições desiguais de presença no currículo. A provocação de Cida Bento acerca da recomposição para crianças negras amplia esse tempo histórico.

Em Sobre Ega e Carolina, Talles Azigon (2021) escreve que “uma pessoa chamada / analfabeta / em verdade / é uma pessoa roubada”. A palavra roubada desloca o olhar para a história da ausência. Aquilo que um sujeito desconhece pode indicar uma aprendizagem necessária e carregar marcas de desigualdade de acesso, apagamento e deslegitimação.

É dessa tensão que este trabalho ensaia a ideia de reparação educacional a partir de três movimentos: reconhecer, retomar e ampliar. Reconhecer alcança conhecimentos e capacidades existentes, inclusive sob formas pouco privilegiadas pela educação formal. Retomar dirige-se às histórias, autorias e saberes que permaneceram vivos apesar das condições desiguais de legitimidade. Ampliar sustenta o direito de acessar outros códigos, repertórios e formas de produzir linguagem.

A reparação acrescenta, portanto, uma dimensão histórica à discussão sobre recomposição. Diante daquilo que ainda precisa ser aprendido, interessa também compreender as condições que produziram a ausência. As duas perspectivas encontram-se no compromisso com a aprendizagem e abrem perguntas distintas: o que ainda falta aprender e qual história produziu essa falta?

CONCLUSÕES

A experiência da Turma Belchior permitiu aproximar aquilo que ainda precisa ser aprendido das condições pelas quais determinados conhecimentos foram historicamente reconhecidos, acessados ou afastados dos espaços formais de educação. Ao partir dos textos dos estudantes e colocá-los em relação com outras produções, as aulas criaram possibilidades para nomear recursos já mobilizados, acessar outros repertórios e interrogar quais autorias aprendemos a reconhecer como produtoras de conhecimento.

Os movimentos de encontro, estranhamento, re-conhecimento e ampliação, retomados do Gira dos Saberes, encontraram no ensino de Língua Portuguesa outra materialidade. A experiência também permitiu ensaiar a reparação educacional a partir de três movimentos: reconhecer, retomar e ampliar. O primeiro alcança conhecimentos já produzidos pelos sujeitos; o segundo reivindica condições de presença para histórias, autorias e saberes historicamente subalternizados; o terceiro preserva o direito de aprender aquilo que ainda não se sabe.

A reparação educacional permanece como uma formulação em construção. Sua contribuição inicial está em acrescentar uma dimensão histórica à pergunta sobre aquilo que falta. Se a recomposição nos ajuda a

perguntar o que ainda precisa ser aprendido, a reparação convoca outra questão: qual história produziu essa falta?

Se nem toda ausência tem a mesma história, nossas formas de ensinar também não podem supor que todos chegaram ao presente pelos mesmos caminhos. Reparar talvez comece justamente aí: reconhecer os caminhos percorridos, reencontrar aqueles que foram interditados e ampliar as possibilidades dos que ainda podem ser inventados.

AGRADECIMENTOS

A Lili Aragão, Marcos Rocha e Pedru Sousa, que me aguentam continuamente falar sobre a sala de aula e as andanças na pesquisa-educação. A profa. Suele Alves, pelas trocas na Universidade. Ao Instituto Juventude Inovação, na pessoa de Luiz Sergio, pela parceria e autonomia na condução das aulas. Sigamos de mãos dadas.

REFERÊNCIAS

AZIGON, Talles. Sobre Ega e Carolina. Facebook, 2021. Publicação em rede social. Disponível em: página pessoal de Talles Azigon no Facebook. Acesso em: 22 ago 2026.

AZIGON, Talles. Saral #3.

BENTO, Cida. In: SEMINÁRIO RECOMPOSIÇÃO E AVANÇO DAS APRENDIZAGENS. Instituto Unibanco, 2025.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639/2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Brasília, DF, 2008.

CESÁRIO, Eliz Nathanael de Oliveira Assunção. Gira dos Saberes: contribuições para um ensino decolonial. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE, 3., 2024, Redenção. Anais [...]. Redenção: Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, 2024.

CESÁRIO, Eliz Nathanael de Oliveira Assunção. O que há para recompor? Experiências com Língua Portuguesa em uma política de recomposição das aprendizagens no Ceará. 2026. SEMUNI, UNILAB, 2026.

DAMASCENO, Gerviz Fernandes de Lima; DIAS, Idalina Maria Sampaio da Silva Feitosa; CHAVES, Edmilson Rodrigues. Recomposição da aprendizagem: caminho e/ou possibilidade através do Programa Mais PAIC. Epistemologia e Práxis Educativa – EPEduc, Teresina, v. 5, n. 3, p. 1-17, 2022.

HOOKS, bell. Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança. Tradução de Kenia Cardoso. São Paulo: Elefante, 2021.

MATEUS FAZENO ROCK. JESUS Ñ VOLTARÁ, 2024.

RUFINO, Luiz. Vence-demanda: educação e descolonização. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.