

ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO

# Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas



Giseli Barreto da Cruz  
Claudia Fernandes  
Helena Amaral da Fontoura  
Silvana Mesquita  
(Organizadoras)



# ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO



## DIDÁTICA(S) ENTRE DIÁLOGOS, INSURGÊNCIAS E POLÍTICAS

Giseli Barreto da Cruz  
Claudia Fernandes  
Helena Amaral da Fontoura  
Silvana Mesquita  
(Organizadoras)

# ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO



## O XX ENDIPE – RIO - 2020 É UMA ORGANIZAÇÃO CONJUNTA DAS SEGUINTE INSTITUIÇÕES:

Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ  
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO  
Universidade Federal Fluminense – UFF  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ  
Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ  
Universidade Estácio de Sá – UNESA  
Universidade Católica de Petrópolis – UCP  
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio  
Instituto Benjamim Constant – IBC  
Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES  
Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro – ISERJ

### COORDENAÇÃO GERAL

Giseli Barreto da Cruz – UFRJ  
Claudia Fernandes – UNIRIO

### COORDENAÇÃO EMÉRITA

Vera Maria F. Candau – PUC-Rio

### COMITÊ ORGANIZADOR

Andrea Vilella Mafra da Silva – ISERJ  
Antonio Flavio Barbosa Moreira – UCP  
Claudia Miranda – UNIRIO  
Débora Barreiros – UERJ  
Edméa Oliveira dos Santos – UFRRJ  
Inês Barbosa de Oliveira – UNESA  
Luis Paulo Cruz Borges – EB/CAP-UERJ  
Maria das Graças C. A. Nascimento – UFRJ  
Maria Inês Marcondes – PUC-Rio  
Mônica Vasconcellos – UFF  
Naiara Miranda Rust – IBC  
Patrícia Bastos de Azevedo – UFRRJ  
Sandra Maciel – UFF  
Talita Vidal Pereira – FEBF/UERJ  
Vania Finholdt Angelo Leite – FFP/UERJ  
Yrlla Ribeiro de Oliveira C. Silva – INES

### SECRETARIA

Helena Amaral da Fontoura – FFP/UERJ  
Silvana Soares de Araújo Mesquita – PUC-Rio

### PRODUÇÃO EXECUTIVA

Cristina Lucia Lima Alves – EB/SME-Rio  
Fernanda Lahtemaher Oliveira – EB/CAP-UFRJ  
Leticia Costa da Silva Mesquita – Graduanda IQ/UFRRJ  
Leticia Oliveira Souza – EB/SME-Araruama  
Luis Paulo Cruz Borges – EB/CAP-UERJ  
Talita da Silva Campelo – EB/SME-Caxias (Coord.)

### APOIO TÉCNICO

Alessandra do Nascimento dos Santos Moraes  
Guilherme de Azeredo Coelho  
Larissa da Cunha Gama

### COMITÊ CIENTÍFICO

Alexandra Garcia Ferreira Lima – FFP/UERJ  
Ana Ivenicki – UFRJ  
Andrea Rosana Fetzner – UNIRIO  
Adriana Hoffman – UNIRIO  
Anelise Monteiro do Nascimento – UFRRJ  
Antonio Flavio Barbosa Moreira – UCP  
Carmen Teresa Gabriel Le Ravallec – UFRJ  
Claudia Fernandes – UNIRIO  
Edméa Oliveira dos Santos – UFRRJ  
Giseli Barreto da Cruz – UFRJ  
Graça Regina Reis – EB/CAP-UFRJ  
Inês Barbosa de Oliveira – UNESA  
Marcia Denise Pletsch – UFRRJ

Maria das Graças C. A. Nascimento – UFRJ  
Maria Inês Marcondes – PUC-Rio  
Naiara Miranda Rust – IBC  
Patricia Raquel Baroni – UFRJ  
Rosanne Dias Evangelista – UERJ  
Talita Vidal Pereira – FEBEF/UERJ  
Vania Leite – FFP/UERJ  
Vera Maria F. Candau – PUC-Rio  
Victor Giraldo – UFRJ  
Walécia Barreto Alves – UFF  
Wânia Gonzalez – UNESA  
Yrlla Ribeiro de Oliveira C. Silva – INES

# ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO



## DIDÁTICA(S) ENTRE DIÁLOGOS, INSURGÊNCIAS E POLÍTICAS

Giseli Barreto da Cruz  
Claudia Fernandes  
Helena Amaral da Fontoura  
Silvana Mesquita  
(Organizadoras)



**XX ENDIPE – RIO 2020**



**CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO  
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ**

---

F82

**Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas** / organização: Giseli Barreto da Cruz; Claudia Fernandes; Helena Amaral da Fontoura; Silvana Mesquita. - 1. ed. - Rio de Janeiro/Petrópolis: Faperj; CNPq; Capes; Endipe /DP et Alii, 2020.

641 p. E-book

Inclui bibliografia  
digital

ISBN 978-85-8427-051-4

1. Educação - Didática - Brasil. 2. Professores - Pesquisa 3. Prática de Ensino. 4. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. 5. Título.

16-36253

CDD: 370.71

CDU: 37.02

---

20/07/2020

**XX ENDIPE - 2020**

Avenida Pasteur, 250 – Urca – 22290-902

RIO DE JANEIRO – RJ – BRASIL

Tel: (21) 2542-2281

E-mail: [xxendiperio2020@gmail.com](mailto:xxendiperio2020@gmail.com)

Homepage: <http://www.xxendiperio2020.com.br/home>

Rio de Janeiro  
2020

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO - 10

### PARTE 1

#### TENSÕES E PERSPECTIVAS NA RELAÇÃO COM FORMAÇÃO DOCENTE

“COMPLEXO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES”: NOTAS SOBRE UM “NOVO” ARRANJO  
INSTITUCIONAL POSSÍVEL - 21

Carmen Teresa Gabriel (UFRJ)

ENTRE(VER) A FORMAÇÃO: DIÁLOGOS IMPLICADOS SOBRE (AUTO)BIOGRAFIA E  
RESISTÊNCIAS - 36

Elizeu Clementino de Souza (UNEB)

ESTÁGIO, PIBID E RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: ENTRE CONVERGÊNCIAS E DISPUTAS NA  
FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE - 49

Flavia Medeiros Sarti (UNESP)

BASE NACIONAL COMUM DA FORMAÇÃO COMO PROPOSTA DE DESMONTE E  
DESCARACTERIZAÇÃO DA FORMAÇÃO - 61

Lucília Augusta Lino (ANFOPE)

E QUANDO A LEI N. 10.639 ACABAR, O QUE FAZER? INSURGÊNCIA POLÍTICA E  
EPISTÊMICA? - 79

Luiz Fernandes de Oliveira (UFRRJ)

O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE INSERÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE?

Marli André (PUC/SP) - 107

OUVIR, APRECIAR, CANTAR, TOCAR: EXPERIÊNCIAS MUSICAIS ARREBATADORAS NA  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES - 118

Monique Andries Nogueira (UFRJ)

A DIDÁTICA FUNDAMENTAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA:  
TENSÕES, FRAGILIDADES E POSSIBILIDADES - 128

Patricia Cristina Albieri de Almeida (FCC)

### PARTE 2

#### TENSÕES E PERSPECTIVAS NA RELAÇÃO COM CURRÍCULO E AVALIAÇÃO

O DESAFIO É TRANSFORMAR A AVALIAÇÃO EM UM PROJETO DE APRENDIZAGEM - 145

Claudia de Oliveira Fernandes (UNIRIO)

MUDAR AS ESCOLAS SEM MUDAR A AVALIAÇÃO? - 155

Guilherme de Alcantara (UFMG)

UM, DOIS, TRÊS... E JÁ!! A IMPORTÂNCIA DAS ARTES CÊNICAS NA FORMAÇÃO HUMANA  
- 166

Márcia Strazzacappa (UNICAMP)

POLÍTICAS CURRICULARES, FORMAÇÃO DE PROFESSORES, (IM)POSSIBILIDADES  
FORMATIVAS E... O QUE HÁ NO MEIO DO CAMINHO? - 181

Rita de Cássia Prazeres Frangella (ABdC)

AVALIAÇÃO E CURRÍCULO: DELINEAMENTOS E TENDÊNCIAS DE UMA INTERAÇÃO NA  
GESTÃO DA EDUCAÇÃO - 194

Sandra Zakia Sousa (USP)

AS MÚLTIPLAS (CON)FIGURAÇÕES DA AÇÃO PEDAGÓGICA: INSURGÊNCIAS POSSÍVEIS -  
207

Walkiria Rigolom (SEE/SP)

### **PARTE 3**

#### **TENSÕES E PERSPECTIVAS NA RELAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, INTERCULTURALIDADE E RELIGIÕES**

MOVIMENTOS DE REVISÃO CURRICULAR: INTERAÇÕES POSSÍVEIS - 227

Andréa Borges de Medeiros (SME/JF)

O ENSINO RELIGIOSO COMO DISCIPLINA ESCOLAR: CONTENDAS ENTRE OS CAMPOS DA  
EDUCAÇÃO, DA POLÍTICA E DA RELIGIÃO - 244

Andréia Martins (UFPI)

O PAPEL DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NA GESTÃO DO TERRITÓRIO DE  
CONCEIÇÃO DAS CRIOULAS/PE - 257

Givânia Maria da Silva (UnB/CONAQ)

QUAL EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS? UMA CONTRIBUIÇÃO PARA PENSAR OS  
DESAFIOS DAS PAUTAS DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO BRASIL EM  
TRAVESSIA - 269

Paulo Cesar Carbonari (ISFB)

PAULO FREIRE E AS COSMOVISÕES DOS POVOS ORIGINÁRIOS - 283

Reinaldo Matias Fleury (UFSC)

A ADI 4.439/DF NO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL: A CONTROVÉRSIA CONSTITUCIONAL  
SOBRE ENSINO RELIGIOSO NAS ESCOLAS PÚBLICAS CONTINUA? - 299

Roseli Fischmann

PRÁTICAS EDUCATIVAS INSURGENTES, DECOLONIAIS E INTERCULTURAIS - 315

Susana Sacavino (NOVAMERICA)

“NO CORAÇÃO DE XANGÔ TEM UM TAMBOR DE FOGO. PARECIA UMA GUERRA” NOTAS COM CRIANÇAS DE TERREIROS PARA METODOLOGIAS ANTIRRACISTAS - 337

Stela Guedes Caputo (UERJ)

#### PARTE 4

### **TENSÕES E PERSPECTIVAS NA RELAÇÃO ENTRE NOVAS EPISTEMOLOGIAS, BIODIVERSIDADE, DIFERENÇA, DEMOCRACIA E INCLUSÃO**

CEGUEIRA E BAIXA VISÃO NÃO SÃO DOENÇAS NEM DEFEITOS. PELO CONTRÁRIO, SÃO QUALIDADES POSITIVAS: SUPERANDO A HEGEMONIA VIDENTE PARA UMA PRÁXIS INCLUSIVA DE ENSINO - 350

Eder Pires de Camargo (UNESP)

CONHECIMENTO E DEMOCRACIA: POSSIBILIDADES EMANCIPATÓRIAS EM CONTEXTOS EDUCACIONAIS, SOCIAIS, POLÍTICOS E EPISTÊMICOS PLURAIS - 362

Inês Barbosa de Oliveira (UNESA)

DESEMPAREGAR EM BUSCA DE UMA PEDAGOGIA NATIVA – “DIÁLOGOS ENTRE A FILOSOFIA DE SPINOZA E SABERES DE POVOS INDÍGENAS BRASILEIROS” - 381

Léa Tiriba (UNIRIO)

A BROTAÇÃO DAS COISAS: PROCESSOS E TÁTICAS PARA ENCONTROS ENTRE ARTE E AGROECOLOGIA COM ALUNOS SURDOS - 394

Lucia Vignoli (INES)

NEOCONSERVADORISMO E SUAS IMPLICAÇÕES À DEMOCRACIA: EDUCAÇÃO, INSURGÊNCIAS E FAZERES POLÍTICOS - 401

Marcio Caetano (FURGS)

BIODIVERSIDADES EM NOVAS EPISTEMOLOGIAS: NECESSÁRIAS INSURGÊNCIAS PARA A COMPREENSÃO DE SI E DO MUNDO AO DESCOLONIZAR O CURRÍCULO - 414

Marco Antonio Leandro Barzano (UEFS)

PEDAGOGIA CRÍTICA: A RADICALIDADE DA DIALÉTICA DOMINAÇÃO-RESISTÊNCIA - 424

Maria Amélia Santoro Franco (UNISANTOS)

AS INFÂNCIAS DA DEMOCRACIA E A DEMOCRACIA (ATRAVÉS) DA INFÂNCIA - 440

Renato Nogueira (UFRRJ)

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EMANCIPATÓRIAS: EXPERIÊNCIAS ESCOLARES TREMEMBÉ E TAPEBA - 449

Rita Gomes (SEE-Ceará)

UMA CARTA SOBRE INCLUSÃO... (OU SOBRE ALGUMAS PALAVRAS TITUBEANTES EM TORNO DE UMA PEDAGOGIA NAS DIFERENÇAS) - 457

Tiago Ribeiro (INES)



EDUCAÇÃO E PODER: PEDAGOGIAS EMANCIPADORAS E A INSURGÊNCIA DA ESCOLA DEMOCRÁTICA - 464

Umberto de Andrade Pinto (UNIFESP)

## PARTE 5

### TENSÕES E PERSPECTIVAS NA RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E TECNOLOGIAS

A CULTURA VISUAL E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS: QUESTÕES PARA REFLEXÃO - 472

Adriana Hoffmann (UNIRIO)

CAMINHAR UBÍQUO COMO DISPOSITIVO DE PESQUISA-FORMAÇÃO NA CIBERCULTURA: A INSURGÊNCIA DE PRÁTICAS EDUCATIVAS NA RELAÇÃO *CIDADECIBERESPAÇO* - 482

Edméa Santos (UFRRJ)

PARA PENSAR IMAGEM, IMAGINAÇÃO E CRÍTICA NA MÍDIA-EDUCAÇÃO - 499

Gilka Girardello (UFSC)

CULTURA DIGITAL, O ESCOLAR E A DIDÁTICA: JUNTOS APRENDEMOS - 506

Katia Morosov Alonso (UFMT)

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E CULTURA DIGITAL: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS DA MOBILIDADE E DA UBIQUIDADE - 520

Lucila Pesce (UNIFESP)

VIDIGAL: EXERCÍCIOS DE PENSAMENTO O PROJETO DE CINEMA DA ESCOLA E A MEMÓRIA DA FAVELA - 532

Marta Guedes (SME-Rio)

CIBERCULTURA E TECNOLOGIAS: “SUBSTITUIÇÃO DAS AULAS PRESENCIAIS POR AULAS EM MEIOS DIGITAIS ENQUANTO DURAR A SITUAÇÃO DE PANDEMIA DA COVID-19” - 548

Tânia Maria Hetkowski (UNEB)

## PARTE 6

### TENSÕES E PERSPECTIVAS NA RELAÇÃO ENTRE INFÂNCIAS, JUVENTUDES E VIDA E ADULTA

ALFABETIZAÇÃO ANTIRRACISTA: MOVIMENTOS DE PENSAMENTOS, EXPERIÊNCIAS E NARRATIVAS INFANTIS - 561

Ana Paula Venâncio (ISERJ)

POR UMA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA: O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO - 574

Cecília Maria Aldigueri Goulart (UFF)

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E CIDADANIA SUBSTANTIVA: IDENTIDADE, PERTENCIMENTO E RESISTÊNCIA NA CLASSE DE ALFABETIZAÇÃO DO CIEP GREGÓRIO BEZERRA - 591

Cyntia Kelly Menezes da Silva Burguinhão (SME-Rio-PEJA)

EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA: DESCOLONIZAÇÃO DE SABERES COMO FORMA DE INSURGÊNCIA - 602

Ivanilde Apoluceno de Oliveira (UEPA)

PRÁTICAS FORMATIVAS DE COLETIVOS JUVENIS UNIVERSITÁRIOS E DE OCUPAS DE ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO - 612

Luís Antonio Groppo (UNIFAL/MG)

A INFÂNCIA NOS TEMPOS DE CÓLERA - 622

Maria Cristina Soares de Gouvês (UFMG)

DE CADA UM CONFORME SUAS POSSIBILIDADES, A CADA UM CONFORME SUAS NECESSIDADES – O ÚNICO MÉTODO POSSÍVEL PARA ALFABETIZAR - 632

Rosaura Soligo (ABAPURU)



# APRESENTAÇÃO

## DIDÁTICA(S) ENTRE DIÁLOGOS, INSURGÊNCIAS E POLÍTICAS

*É possível, urgente e necessário mudar a ordem das coisas.*  
Paulo Freire

Em tempos tão desafiadores, organizar um livro com textos que buscam didáticas outras, formas de pensar e fazer a educação escolar de maneiras insurgentes, diferentes, nos pareceu de grande importância e compromisso com a área e com nossos(as) colegas professores(as), especialmente aos colegas da educação básica.

Todos os textos aqui presentes foram elaborados a partir de um convite por ocasião da realização do XX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (XX Endipe-Rio). Os textos foram escritos a partir dos temas para os quais os simposistas foram convidados, mas vão além de suas falas no evento, portanto não se configura, esse livro, em anais de Endipe. Nossa ideia foi produzir um livro que trouxesse reflexões sobre a Didática e as Práticas de Ensino com temas contemporâneos e urgentes.

A produção do livro se deu em meio às incertezas trazidas pela pandemia mundial causada pela Covid-19. Os desafios para sua produção foram enormes, inclusive para os autores que buscaram inspiração, muitos já em isolamento social em suas casas. Esperamos que sua leitura seja tão instigante e desafiadora quanto foi sua produção.

Este e-book apresenta diversas pesquisas na área de Educação, de profissionais comprometidos com fazeres e saberes, construções comprometidas com uma sociedade mais democrática, inclusiva, plural, mais criativa em encontrar soluções urgentes para que o mundo se torne um lugar melhor para se viver. Nesse contexto tão complexo e desafiador, no qual estamos inseridos, desejamos que a educação escolar oferecida possa ser mais irreverente, criativa, atentas às mudanças necessárias para um viver mais responsável, saudável e feliz entre os seres humanos.

A parte 1, intitulada *Tensões e perspectivas na relação com a formação docente*, traz trabalhos que falam de Didática, Prática de Ensino, políticas de formação docente, estágio, Pibid e Residência Pedagógica, Base Nacional Comum Curricular, em uma perspectiva de propostas de construção e resistência. Essa parte inicia com o texto de Carmen Teresa Gabriel, intitulado “Complexo de Formação de Professores: notas sobre um ‘novo’ arranjo institucional possível”, que apresenta a postura epistêmica que embasa a política de construção do Complexo de Formação de Professores (CFP/UFRJ), desvelando propostas e possíveis encaminhamentos para a formação docente, em uma lógica de articulação entre instâncias formativas, que percebe a docência como profissão que não se reduz à transmissão, mas que consiste em produção envolvendo articulação entre diferentes saberes.

A seguir, Elizeu Clementino de Souza escreve o texto “Entre(ver) a formação: diálogos implicados sobre (auto)biografia e resistências”, que discute pesquisa (auto)biográfica, destacando modos de trabalhar o tema, a partir de rede de pesquisa com narrativas, no campo da formação inicial e continuada de professores, destacando proposições e desafios formativos e autoformativo, analisando as narrativas como dispositivo de pesquisa-formação, no contexto da aprendizagem da docência e do desenvolvimento profissional.

O texto de Flavia Medeiros Sarti, intitulado “Estágio, Pibid e Residência Pedagógica: entre convergências e disputas na formação inicial docente” discute os temas presentes no título, tanto os dois programas federais como o estágio e suas especificidades, diferenciando o que cada um dos três espaços formativos traz de legislação específica e de área de atuação dentro do campo da formação docente, questionando o produtivismo associado aos programas governamentais, enfatizando a necessidade de estratégias efetivas de enfrentamento dos problemas identificados no desenvolvimento dos estágios supervisionados no país.

O texto de Lucília Augusta Lino, “Base Nacional Comum da formação como proposta de desmonte e descaracterização da formação” desvela o papel da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), que defende a educação pública, gratuita, laica, estatal, universal e inclusiva, democrática e republicana, de qualidade socialmente referenciada nas necessidades formativas das crianças, jovens e adultos brasileiros, comprometida com a proposição de políticas públicas de formação de professores e de valorização do magistério, ancorada nas lutas e movimentos dos educadores, reforçando a necessidade de resistência dos profissionais da Educação.

Luiz Fernandes de Oliveira escreveu o texto “E quando a Lei n. 10.639 acabar, o que fazer? Insurgência política e epistêmica?”, que discute a conjuntura política e econômica do Brasil após as últimas eleições presidenciais, apontando para o nível de denúncia, a ser superado pelas ações, especialmente em temas como o antirracismo nas escolas, nas universidades e nos espaços comunitários, apontando para caminhos insurgentes de reconhecimento e superação de situações de invisibilização.

Marli André traz em seu título uma pergunta: “O que dizem as pesquisas sobre inserção profissional docente?”, suscitando a discussão de questões relacionadas à inserção profissional docente, percorrendo como o grupo de pesquisa por ela coordenado vem investigando este assunto; para tal retoma os dados do último projeto de pesquisa desenvolvido pelo grupo, indicando os principais questionamentos que dele emergiram, trazendo ainda proposições para novos estudos.

O texto de Monique Andries Nogueira, “Ouvir, apreciar, cantar, tocar: experiências musicais arrebatadoras na formação de professores”, apresenta experiências musicais ocorridas em curso de Pedagogia, como idas a concertos e ensaios abertos e composição musical de raps com temas do cotidiano, que se revelaram experiências formativas potentes.

Finalizando essa parte, temos o texto de Patricia Cristina Albieri de Almeida, intitulado “A Didática Fundamental na perspectiva da Educação Inclusiva: tensões, fragilidades e possibilidades”, no qual a autora revisita obras fundantes no movimento que pensou a Didática e que está na origem dos Endipes, observando que questões que estavam em pauta no início ainda merecem nossa atenção, especialmente a necessária articulação do método didático em oposição à segmentação, focando na educação inclusiva.

A parte 2, intitulada *Tensões e perspectivas na relação com currículo e avaliação*, apresenta trabalhos que falam de políticas de currículo e de avaliação para a educação básica, tecendo diálogos entre Didática, Currículo e Avaliação nos diferentes níveis de ensino e nas diferentes áreas. O artigo que abre esta parte é de Claudia Fernandes e se intitula “O desafio é transformar a avaliação em um projeto de aprendizagem”, em que a autora propõe pensar a partir da possibilidade de uma avaliação não neutra nem objetiva que organize e reorganize os processos de aprendizagem, de forma que ela própria, a avaliação, torne-se aprendizagem em relação direta com a concepção do sistema avaliativo, seus instrumentos e sua metodologia, contemplando inclusive a autoavaliação.

O segundo texto, “Mudar as escolas sem mudar a avaliação?”, de Guilherme de Alcantara, propõe uma discussão sobre o lugar da avaliação nos movimentos de transformação e conservação da organização e das práticas político-pedagógicas em um estabelecimento de ensino, sem defender ou criticar nem analisar instrumentos ou inovações pedagógicas, mas sim contribuir para a reflexão sobre o lugar na avaliação naquela organização escolar.

Márcia Strazzacappa escreveu o texto a seguir, intitulado “Um, dois, três... E já!! A importância das Artes Cênicas na formação humana”, que propõe uma mudança de paradigma em relação à relevância das artes cênicas na formação humana, especificamente o teatro e a dança, linguagens artísticas nas quais o corpo é o centro, da educação infantil aos estudos universitários, destacando a urgência de tomada de atitude diante das conjunturas atuais.

O trabalho de Rita de Cássia Prazeres Frangella, “Políticas curriculares, formação de professores, (im)possibilidades formativas e... o que há no meio do caminho?”, alimenta um debate necessário e urgente sobre propostas para a educação básica relacionadas a propostas sobre

formação de professores, a saber BNC-formação, BNCC, na busca pela superação de binarismos e por uma educação democrática.

Sandra Zakia Sousa, em artigo intitulado “Avaliação e Currículo: delineamentos e tendências de uma interação na gestão da educação”, traz considerações sobre avaliação e currículo da escola básica com foco em iniciativas do governo federal, implementadas no Brasil, que tendem a se materializar com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O texto de Walkiria Rigolom, “As múltiplas (con)figurações da ação pedagógica: insurgências possíveis”, fecha esta segunda parte, com a análise das repercussões das tensões, contradições, bem como as perspectivas de insurgências nos fazeres-saberes pedagógicos, a partir da retrospectiva da trajetória profissional de uma professora alfabetizadora ao longo de mais de três décadas como docente na educação básica da rede pública estadual paulista.

A parte 3, intitulada *Tensões e perspectivas na relação em Direitos Humanos, interculturalidade e religiões*, fala dos desafios das pautas da educação em/para os direitos humanos nos diversos níveis de ensino, da interculturalidade presente nos diálogos entre universidade, escola e movimentos sociais, questões sobre racismo, antirracismo, culturas religiosas e laicidade, temas desafiadores para a Didática e as práticas de ensino. O primeiro texto desta parte, de autoria de Andréa Borges de Medeiros, intitula-se “Movimentos de revisão curricular: interações possíveis”, no qual a autora narra, a partir de sua inserção profissional na gestão pública municipal da Secretaria de Educação de Juiz de Fora, o processo de reconstrução curricular motivado pelo movimento para a “implementação” da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tecendo fios a partir da entrada em cena de escolas, de movimentos sociais, da universidade e das equipes formadoras da secretaria de educação.

A seguir temos o texto “O ensino religioso como disciplina escolar: contendas entres os campos da educação, da política e da religião”, de Andréia Martins, que problematiza as buscas das instituições religiosas e políticas pela implementação do Ensino Religioso como uma disciplina escolar, atentando para a importância de pensarmos a formação de professores e os concursos públicos para essa “nova disciplina escolar” e como a mesma será trabalhada nas escolas públicas.

Givânia Maria da Silva apresenta o texto “O papel da educação escolar quilombola na gestão do território de Conceição das Crioulas/PE”, no qual apresenta a trajetória de uma escola quilombola que mudou os marcos normativo do município de Salgueiro/PE, trazendo que a escola pode ser considerada como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra e na

luta por direitos, assegurando que as diferenças dos indivíduos sejam respeitadas, sem serem anuladas ou omitidas.

A seguir, Paulo Cesar Carbonari escreve o texto “Qual educação em Direitos Humanos? uma contribuição para pensar os desafios das pautas da educação em direitos humanos no Brasil em travessia”, que pontua os desafios das pautas da educação em direitos humanos na educação básica e superior nos dias atuais, considerando o contexto no qual este debate está inserido, retomando elementos do contexto atual apontando para desafios na travessia.

Reinaldo Matias Fleury, no texto “Paulo Freire e as cosmovisões dos povos originários”, retoma estudos anteriores sobre as possíveis relações do pensamento freireano com os princípios não coloniais inerentes às cosmovisões dos povos originários, que resistem e reexistem aos genocídios e epistemicídios perpetrados no mundo de Abya Yala pelos processos colonizatórios nos últimos cinco séculos.

No trabalho intitulado “A ADI 4439/DF no Supremo Tribunal Federal: a controvérsia constitucional sobre ensino religioso nas escolas públicas continua?”, Roseli Fischmann traz dados obtidos e vividos com relação ao debate histórico em torno do ensino religioso em escolas públicas, tendo em vista a presença na Constituição Federal de 1988, após intenso e forte debate público, de dispositivo que propõe que a oferta de ensino religioso seja obrigatória para as escolas públicas, garantida a matrícula facultativa para os alunos e alunas.

A seguir, o texto “Práticas educativas insurgentes, decoloniais e interculturais” de Susana Sacavino, que defende um projeto intercultural e decolonial de universidade e de instituições de educação, que, ao propor rupturas com a fragmentação do saber, se define como promotor de um currículo que requer uma permanente e disciplinada pesquisa e reflexão epistemológica sobre os conhecimentos coletivos, em relação dialética com os conhecimentos científicos.

Fechando esta parte, temos o texto de Stela Guedes Caputo, “No coração de Xangô tem um tambor de fogo. Parecia uma guerra”: notas com crianças de terreiros para metodologias antirracistas” que compartilha narrativas de crianças como forma de pensar na interseccionalidade: raça/classe/gênero/religião, desafiando a escola a pensar em como aprender com diversas religiosidades dos alunos e alunas e, ao mesmo tempo, assegurar uma educação laica.

A parte quatro, intitulada *Tensões e perspectivas na relação entre novas epistemologias, biodiversidade, diferença, democracia e inclusão*, traz trabalhos que priorizam práticas educativas emancipatórias e democráticas a partir de uma perspectiva insurgente, lançando mão de novas



epistemologias para pensar tensões e desafios educacionais no contexto atual de diversidade, inclusão e alteridade. Esta parte inicia com o texto de Eder Pires de Camargo, intitulado “Cegueira e baixa visão não são doenças nem defeito, pelo contrário, são qualidades positivas: superando a hegemonia vidente para uma práxis inclusiva de ensino”, que trata da necessidade da práxis inclusiva reconhecer a cegueira e a baixa visão como qualidades positivas e não como doenças ou defeito, apontando que perceber as relações entre alunos videntes, cegos e com baixa visão contribuirá para a construção de ambientes de ensino/aprendizagem acessíveis, metodologias interativas/participativas, atividades experimentais multissensoriais, avaliações diagnósticas e formativas.

A seguir, Inês Barbosa de Oliveira escreve “Conhecimento e democracia: possibilidades emancipatórias em contextos educacionais, sociais, políticos e epistêmicos plurais”, em que aborda a pluralidade político-epistemológica do mundo em práticas políticas, artísticas e sociais; a partir do debate sobre novas epistemologias, o texto explora contextos insurgentes de democracia nos/dos/com (re)conhecimentos que foram negados e invisibilizados na modernidade.

O texto de Léa Tiriba, “Desemparedar em busca de uma pedagogia nativa ‘diálogos entre a filosofia de Spinoza e saberes de povos indígenas brasileiros’”, propõe um diálogo entre as práticas tupinambá de educação infantil, os conceitos da filosofia de Baruch Espinosa e a visão de mundo de etnias indígenas brasileiras, apontando questões que desafiam a criação e o exercício de metodologias de formação decoloniais teórico-brincantes, com vistas a insurgir e reinventar a escola.

Lucia Vignoli apresenta o artigo intitulado “A brotação das coisas: processos e táticas para encontros entre arte e agroecologia com alunos surdos”, trazendo o tema da diversidade e práticas insurgentes na perspectiva da surdez; a partir da narrativa de experiências e práticas desenvolvidas com crianças e jovens surdos, o texto aponta as relações dialógicas e decoloniais como formas possíveis para a tessitura e (re)significação do conhecimento escolar.

Marcio Caetano escreve o texto “Neoconservadorismo e suas implicações à democracia: educação, insurgências e fazeres políticos”, em que apresenta uma discussão político-midiático em torno das políticas de identidades e suas tensões e acordos nos fazeres da educação, iluminando um debate sobre o emaranhado político na qual os projetos de Brasil são inseridos no meio digital em tempos de neoconservadorismos.

O trabalho de Marco Antonio Leandro Barzano, “Biodiversidades em novas epistemologias: necessárias insurgências para a compreensão de si e do mundo ao descolonizar o currículo”, trata da

descolonização dos saberes e dos currículos com suporte em pesquisas no campo da Educação Ambiental, das Relações Étnico-Raciais e da Educação Quilombola, evidenciando possibilidades no incremento de insurgências e insubordinações capazes de promover currículos descolonizadores desde a educação infantil à universidade, com saberes, didáticas e práticas educativas que promovem uma **educação para o/no cuidado de todas as formas de vida**.

Maria Amélia Santoro Franco escreve “Pedagogia crítica: a radicalidade da dialética dominação-resistência”, em que propõe uma leitura crítica das práticas pedagógicas procurando responder: quais os princípios e possibilidades de uma pedagogia crítica em tempos neoliberais? Como a pedagogia crítica pode fazer emergir práticas insurgentes, especialmente na escola pública?

O texto de Renato Noguera, “As infâncias da democracia e a democracia (através) da infância”, trata de um ensaio especulativo a respeito das relações entre democracia e infância, concebendo a infância como um modo de conhecimento e enfatizando a emancipação e a prática participativa em contextos educacionais.

A seguir temos o artigo “Práticas pedagógicas emancipatórias em EEI: experiências escolares tremembé e tapeba”, de Rita Gomes, que apresenta experiências curriculares das escolas indígenas do Ceará, acionadas como importantes demarcadores da presença indígena no estado, definindo os contornos dos territórios e se constituindo como práticas de construção de insurgências, resistências e autonomias.

Tiago Ribeiro, em trabalho intitulado “Uma carta sobre inclusão... (ou sobre algumas palavras titubeantes em torno de uma pedagogia nas diferenças)”, apresenta o formato de um texto-carta que compartilha uma experiência vivida no cotidiano com estudantes jovens e adultos de uma escola especializada na educação de surdos, objetivando convidar o leitor a pensar sobre inclusão e alteridade, problematizando uma suposta necessidade de estar formado, preparado, capacitado para incluir.

O texto que encerra a parte quatro, de Umberto de Andrade Pinto, “Educação e poder: pedagogias emancipadoras e a insurgência da escola democrática”, resgata o debate sobre as relações entre educação e política, posicionando a pedagogia crítica como uma referência teórica fértil para os dias de hoje, capaz de articular organicamente a educação emancipadora com o papel da escola na perspectiva de construção de uma sociedade efetivamente democrática.

A parte cinco, intitulada *Tensões e perspectivas na relação entre educação, comunicação e tecnologias*, aborda a temática da cibercultura, culturas visuais, cinema e saberes digitais no

contexto da Educação Básica e da Pedagogia universitária. O primeiro texto de Adriana Hoffmann, “A cultura visual e as práticas educativas: questões para reflexão”, trata da relação entre imagem e educação, refletindo sobre como os professores usam e, até mesmo, criam com os elementos da visualidade no seu cotidiano, e parte do pressuposto que trabalhar com e sobre imagens pode ajudar a contextualizar os efeitos do olhar e, com práticas críticas, a explorar as experiências em torno de como o que vemos nos conforma, podendo levar a elaborar respostas não reprodutivas.

A seguir, o artigo de Edméa Santos, “Caminhar ubíquo como dispositivo de pesquisa-formação na cibercultura: a insurgência de práticas educativas na relação *cidadeciberespaço*”, aponta que pesquisar na cibercultura é buscar compreender o nosso tempo, seus fenômenos científicos, tecnológicos, artísticos, comunicacionais, antropossociais e culturais, mais especificamente ligados aos processos formativos; a autora opta por falar das lutas, de invenções de pesquisa e formação nesse contexto, procurando cartografar diferentes saberes digitais.

Gilka Girardello, em seu texto “Para pensar imagem, imaginação e crítica na mídia-educação”, retoma algumas possíveis relações entre imagem, imaginação e a dimensão crítica da mídia-educação, no âmbito da cultura visual contemporânea, se orientando pela questão: Como podemos distinguir entre usos encarceradores e usos emancipadores da imagem?, refletindo sobre a necessidade de se trazer imagens para pensar, mais que para ilustrar, reconhecendo que as imagens são geradoras, que desencadeiem, que inspirem, que produzam fios de narrativas e teçam pontes com a memória.

O texto de Katia Morosov Alonso, “Cultura digital, o escolar e a didática: juntos aprendemos”, trata de um repensar do processo educativo naquilo que lhe concerne enquanto instituído, apontando implicações profundas no modo de organizar a escola, os processos formativos e as relações que aí se estabelecem, a partir de um diálogo com os processos de ensinar e aprender na cultura digital, a partir da chegada das TIC nas escolas.

Lucila Pesce escreve o artigo “Docência universitária e cultura digital: contribuições e desafios da mobilidade e da ubiquidade”, em que apresenta um estudo teórico-conceitual sobre a docência universitária em tempos de cultura digital adotando como principal referência a perspectiva dialógica freireana; temas como cultura digital, mobilidade, ubiquidade são abordados, assim como um debate sobre a integração dos dispositivos móveis em rede aos processos formativos entre estudantes e docentes do ensino superior.

O trabalho de Marta Guedes, “*Vidigal: exercícios de pensamento: O projeto de cinema da escola e a memória da favela*”, apresenta os resultados de um projeto de integração da pesquisa com

as ações de ensino a partir da criação de escolas de cinema em escolas de Educação Fundamental. O objetivo do projeto é realizar e investigar a iniciação ao cinema por parte professores e estudantes dentro e fora da escola básica.

Tânia Maria Hetkowski escreve o texto “Cibercultura e Tecnologias: substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Covid-19”, em que problematiza a imersão na cultura digital e o uso dos instrumentos tecnológicos diante do isolamento imposto por uma pandemia mundial, sugerindo repensar as formas de se comunicar, trabalhar, conviver, ensinar e aprender, diante do uso desenfreado e necessário das tecnologias digitais e dos serviços online e o uso das TIC na educação.

Conclui-se esse livro com a parte seis, intitulada *Tensões e perspectivas na relação entre infâncias, juventudes e vida e adulta*, que traz desde análises críticas da realidade até a socialização de práticas insurgentes identificadas nos contextos da educação infantil, da alfabetização, da educação de jovens e adultos. Estão presentes textos que proporcionam reflexões sobre a educação em diferentes fases da vida e suas formas de insurgências cotidianas. O primeiro texto da parte seis é de Ana Paula Venâncio, “Alfabetização antirracista: movimentos de pensamentos, experiências e narrativas infantis”, que adota uma escrita narrativa em interlocução com as crianças que integram os resultados de uma produção investigativa na sala de aula, *espaçotempo* na qual a pesquisa é tecida. O que pensam as crianças sobre racismo? O que sabem sobre isso? O que sentem? são debates trazidos no texto que se propõe a refletir sobre a alfabetização antirracista nas narrativas infantis.

A seguir, Cecília M. A. Goulart traz o trabalho intitulado “Por uma sociedade democrática: o processo de alfabetização”, no qual apresenta aspectos da história da alfabetização com base em estudos de autores brasileiros com foco na questão do método, vista na perspectiva da prática e da teoria, refletindo sobre a prática pedagógica como prática política e também considerações acerca da Política Nacional de Alfabetização de 2019.

“A educação de jovens e adultos e cidadania substantiva: identidade, pertencimento e resistência na classe de alfabetização do Ciep Gregório Bezerra”, escrito por Cyntia Kelly Menezes da Silva Burguinhão, trata do processo de construção do conhecimento e cidadania substantiva no contexto da sala de aula de turmas da educação de jovens e adultos, tomando como referência a ação educativa como emancipatória, humanista-crítica, com viés transformador da educação popular no trabalho com *História de Vida: Resgate da Cidadania* dos alunos.

Ivanilde Apoluceno de Oliveira escreve “Educação ao longo da vida: descolonização de saberes como forma de insurgência”, analisando, à luz dos princípios teórico-metodológicos de Paulo Freire, as matrizes do pensamento decolonial e o processo de descolonização dos saberes na educação de jovens, adultos e idosos; consiste em uma pesquisa bibliográfica com a utilização de fontes referentes ao pensamento educacional de Paulo Freire e de autores que adotam a perspectiva freireana.

O texto “Práticas formativas de coletivos juvenis universitários e de ocupas de escolas de ensino médio”, de Luís Antonio Groppo, apresenta resultados de pesquisas conduzidas pelo Grupo de Estudos sobre a Juventude da Universidade Federal de Alfenas, a partir de uma reflexão sobre práticas formativas insurgentes de adolescentes e jovens que têm cultivado coletivos juvenis e vêm participando de ações políticas de grande importância na história recente de nosso país.

Maria Cristina Soares de Gouvêa escreve o texto “A infância nos tempos de cólera”, no qual apresenta uma reflexão a partir de duas questões: como a criança compreende e significa a dimensão política da vida social? Como compreende e significa um mundo social num contexto disruptivo?, debatendo sobre as dimensões políticas dos conceitos de ator e agência infantil em diálogo singularidade da linguagem infantil contextualizadas com as situações políticas e sociais dos tempos atuais.

A parte seis se encerra com o texto de Rosaura Soligo, “De cada um conforme suas possibilidades, a cada um conforme suas necessidades – o único método possível para alfabetizar”, que trata do processo de alfabetização inicial e dos procedimentos essenciais para quem se alfabetiza e para os professores que alfabetizam, discutindo procedimentos específicos de alfabetização a partir das experiências de professores que assumiram o desafio de desenvolver uma prática pedagógica focada na aprendizagem, em contextos de uso significativo da leitura e da escrita em situações diversificadas de letramento.

Esperamos que as leituras sejam proveitosas para os que se aventuram pelo campo desafiador da Educação, como nós. Fechamos com Freire, que nos lembra que “A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.”

Com amorosidade,  
As organizadoras



## “COMPLEXO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES”: NOTAS SOBRE UM “NOVO” ARRANJO INSTITUCIONAL POSSÍVEL<sup>i</sup>

**Carmen Teresa Gabriel**

*O trabalho fronteiriço da cultura exige um encontro com “o novo” que não seja parte do continuum de passado e presente. Ele cria uma ideia do novo como ato insurgente de tradução cultural. Essa arte não apenas retoma o passado como causa social ou precedente estético; ela renova o passado, reconfigurando-o como um entre-lugar contingente, que inova e interrompe a atuação do presente. O passado-presente torna-se parte da necessidade e não da nostalgia, de viver (BHABHA, 1998, p. 27).*

Estamos vivendo tempos sombrios, de retrocesso e perda de conquistas sociais importantes, de recrudescimento do obscurantismo, de desmonte da “coisa pública”. Manifestações anticência emergem de contextos os mais insólitos e inesperados. A universidade pública é desvalorizada, adjetivada de ineficiente, seus profissionais considerados parasitas pelas autoridades competentes que assumiram a gestão educacional no atual governo. Discutir o Complexo de Formação de Professores, como aqui pretendido, é se colocar frontalmente contra essa percepção da universidade pública e assumir a defesa de seu papel crucial na formação de profissionais do campo educacional. É operar de forma articulada com o pessimismo da razão e o otimismo da vontade política (GRAMSCI, 1975) nas disputas “pelo que há, pelo que está acontecendo, pelo para onde-vão as coisas” é reconhecer, pois, que na atual conjuntura, vivemos “mais do que uma guerra de interpretações, uma disputa hegemônica pelo mundo em que vivemos.” (BURITY, 2010, p. 2)

Esse diagnóstico severo e depreciativo sobre as universidades públicas se estende igualmente para todo o sistema educacional brasileiro. Frequentemente apoiado em dados estatísticos – que tendem a ser tomados como evidências inquestionáveis – e/ou em comparações com sistemas educacionais de outros países – sem muitas vezes considerar suas trajetórias históricas e suas condições materiais diferenciadas – o setor da educação básica é caracterizado pelos órgãos competentes pela condução das políticas públicas nessa área como sendo de baixa qualidade, com elevada taxa de evasão escolar e um excesso de disciplinas que apresentam uma discrepância entre os conteúdos da sala de aula e a realidade dos alunos. Assimilada a uma empresa, a escola pública é avaliada negativamente pelo seu baixo desempenho segundo parâmetros nacionais e internacionais mobilizados em testagens de grande escala.

As recentes políticas públicas na área educacional (BNCC, Novo Ensino Médio, Diretrizes de Formação inicial dos professores da educação básica/ Resolução n. 2 de 2019) operam com os efeitos performativos das estatísticas, assumindo de forma acrítica o diagnóstico de “crise da qualidade de educação”. Mas qual o sentido de qualidade que tende a ser hegemônico nos discursos favoráveis à implementação dessas reformas? Reconhecendo a impossibilidade de estabelecer sentidos unívocos entendidos como “o mais verdadeiro” ou “mais correto” para qualquer termo, esta escrita defende que o jogo político implica, justamente, disputar, em meio aos múltiplos processos de significação em torno do significante qualidade, a hegemonização de um sentido particular desse termo em função dos interesses que sustentam os projetos de escola, de universidade e de sociedade pelos quais apostamos e lutamos.



Este texto se inscreve, portanto, no conjunto de reflexões do campo educacional que questionam tanto esse tipo de diagnóstico quanto os caminhos propostos para mudar o jogo. Afinal, na lógica neoliberal predominante, o que estaria em crise? A escola? A universidade? Ou uma maneira particular de significá-las? Como afirma Macedo (2018): “[...] os resultados ruins são, em muito, produto de um modelo de intervenção baseado em resultados estatísticos da suposta avaliação. O que está em crise não é uma educação qualquer, mas aquela subsidiada por este modelo” (MACEDO, 2018, p. 53).

O fato de o sistema educacional público estar exposto a tantas críticas – ocupando o epicentro das disputas entre diferentes grupos de interesse por projetos de sociedade, de universidade e de escola – se explica pelo próprio lugar estratégico que o mesmo ocupa. Para o neoliberalismo, a compreensão desse lugar é bastante nítida e está na base das políticas que o sustentam. Com efeito, a racionalidade neoliberal hegemonizada em nosso tempo presente extrapola a dimensão econômica, se impondo como um “sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida” (DARDOT; LAVAL, 2016, s/p).

Nessa lógica, as escolas e as universidades não são apenas percebidas como empresas concorrenciais, mas igualmente como espaços de produção de subjetividades e como tais precisam ser altamente reguladas e controladas. Nessa mesma linha argumentativa, os sujeitos que ocupam a posição de professor nesses espaços precisam ser formados para se enquadrar nesse “ethos” marcado por princípios, como os da concorrência, da competição, da eficiência e do individualismo.

Não é, pois, por acaso, que responsabilizados pelas mazelas que afligem a educação brasileira, os docentes se tornam alvo de ataques, sua formação passa a ser questionada, reformas curriculares salvacionistas são apresentadas como verdadeiras panaceias, reforçando algumas teses que pautam a lógica da razão neoliberal e alimentam os debates políticos contemporâneos. Para fins da reflexão aqui pretendida, destaco pelo menos duas dessas teses que tendem a ser mobilizadas de forma articulada: (i) a da necessidade e urgência em superarmos a “crise” da educação sem necessariamente questionar substantivamente o sentido particular desse termo que se quer hegemonizar nessas políticas educacionais e (ii) a da crença desmesurada dos efeitos positivos da mudança curricular na definição de “qualidade do ensino”.

Sem negar os graves problemas e desafios enfrentados pelo sistema educacional brasileiro, tampouco desconsiderar que a luta pela melhoria de sua qualidade não é apanágio ou monopólio de um grupo ou setor particular da sociedade, este texto se propõe a entrar nessas disputas de formar a



ir além da linguagem de denúncia dos efeitos da ordem neoliberal no campo educacional e propor uma outra leitura possível para o enfrentamento dos desafios que interpelam a educação, em particular no que ela concerne à formação dos professores da educação básica.

Ele está organizado em dois conjuntos de notas inconclusivas com o intuito de deixar transparecer mais a postura epistêmica que embasa a política de construção do Complexo de Formação de Professores do que certezas sobre qual “o” caminho que deve ser tomado. No primeiro momento, o texto explora essas duas teses e os pressupostos teóricos que as sustentam e, em seguida, apresenta, em linhas gerais, outras possibilidades de enfrentamento com as questões levantadas.

### **NECESSIDADE E URGÊNCIA DE REFORMAS CURRICULARES: PARA QUEM?**

Basta atentarmos para os argumentos sustentados pelos defensores das atuais políticas educacionais nos debates contemporâneos sobre as reformas curriculares para nos darmos conta da presença recorrente da tese da necessidade articulada à da urgência salvacionista como uma verdade consensual e, portanto, inquestionável. Pautados na descrição de um cenário de precariedade generalizada, seja da aprendizagem dos(as) alunos(as) da educação básica, seja da formação inicial docente, sem discriminação dos diferentes modelos formativos – público e privado; presencial e à distância existentes no contexto nacional, o diagnóstico de crise (e da urgência em superá-la) se mostra implacável e prepara o terreno para o argumento da “solução milagrosa” e supostamente inovadora a ser apresentada.

Não se trata de negar a necessidade de melhorar o sistema de ensino brasileiro em sua globalidade. Os desafios que se apresentam ao sistema educacional brasileiro têm sido objeto de reflexão há décadas, suscitado debates acirrados no campo educacional e motivado propostas de mudanças visando superar os obstáculos identificados como entraves para a sua melhoria. No entanto, o reconhecimento dessa necessidade não sugere assumir ou validar certos discursos aos quais ela vem sendo articulada para justificá-la, como por exemplo o da “crise”, da “urgência” e/ou o da “qualidade” .

Assim como anteriormente explicitado para os termos “crise” e “qualidade” e sem entrar, por ora, no conteúdo proposto nessas reformas – BNCC, Reforma do Ensino Médio, BNC-Formação/ Resolução n. 2/ 2019 – a forma como elas vêm sendo conduzidas, sem uma discussão ampla e democrática com os profissionais e as entidades da área, já é suficiente para questionar a urgência preconizada. Como tive oportunidade de questionar em outra oportunidade (GABRIEL,

2018a): o que justifica essa urgência, em meio a tantos outros desafios que se apresentam hoje para a educação brasileira, a ponto que isso seja feito de maneira tão desrespeitosa e aligeirada?

Essa pergunta se torna mais pertinente quando sabemos que as questões que envolvem essas reformas foram e continuam sendo objeto de discussão e até mesmo de propostas alternativas como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais produzidos nos anos de 1990 e a Resolução de 2015 que trata da formação inicial e continuada dos professores da educação básica, revogada no final do ano passado. No caso desta última, a despeito das críticas que possam lhe ser endereçadas, ela foi resultante de um longo processo de revisão crítica das políticas educacionais de formação docente ao longo de mais uma década, aprovada no Conselho Nacional de Educação e homologada pelo MEC, encontrando-se, até então, ainda em fase de implementação, o que inviabilizaria a alegação de seu fracasso e a necessidade, portanto, de sua reformulação.

De forma semelhante, o que há de novo sob o sol da BNCC que justificaria tamanha pressa e investimento por parte das políticas públicas? E sob a Reforma do Ensino Médio? No que diz respeito à BNCC, a retórica em torno da sua suposta potencialidade inovadora e transformadora, apresentada como uma proposta curricular consensual e abrangente – incluindo as referentes à formação inicial dos professores – como deixam entrever as últimas Diretrizes Curriculares de Formação inicial e continuada dos professores da educação básica (Resolução n. 2 de 2019), conhecida, não por acaso, como a BNC-Formação – basta uma leitura atenta de seu texto oficial para compreender que o que é chamado de ineditismo por seus defensores, pode ser também entendido tanto como retrocesso dos avanços dos debates na área educacional, quanto como a assunção de perspectivas políticas aliadas à razão neoliberal.

Que demandas de conhecimento são valorizadas e incorporadas na BNCC? O que dizer sobre as demandas de diferença e de igualdade formuladas no seio dos movimentos sociais e que interpelam, há décadas, instituições como escola e universidade? Em que medida uma proposta de reforma curricular que silencia ou secundariza - em nome da urgência de suprir sejam as exigências de um modelo avaliativo, sejam as necessidades do mercado de trabalho – as suas funções de socialização e de subjetivação pode efetivamente contribuir para fazer avançar os debates sobre a democratização do sistema de ensino?

Essas são algumas das interrogações que permeiam os debates acadêmicos educacionais indicando que a produção de currículos não se limita a selecionar um conhecimento disciplinar objetivado a partir de um padrão de objetividade hegemônico ao longo da modernidade e que se encontra, hoje, no alvo das críticas às leituras essencialistas e deterministas de mundo. Produzir

currículo implica, sobretudo, explorar o tipo de relação com o mundo, com os diferentes sujeitos e consigo mesmo, que esses saberes/ conhecimento escolar / universitário permitem estabelecer.

A mesma falta de ineditismo e a presença de sinais de retrocesso marcam a BNC para a formação docente (Resolução n. 2/2019). A leitura atenta desse documento permite evidenciar as estratégias mobilizadas nessa proposta que combinam a apropriação de críticas do próprio campo educacional, muitas vezes deslocadas de seu contexto de formulação, sem o devido rigor metodológico e científico, com a reafirmação de interesses contrários aos defendidos pelos pesquisadores e professores. Um dos exemplos mais gritantes – e que será retomado na próxima seção – diz respeito à clássica discussão sobre a complexa articulação entre saberes teóricos e práticos no processo formativo envolvendo os professores da educação básica. Ignorando a literatura especializada e acumulada nessas últimas décadas, o documento preconiza a defesa de um praticismo já de longe superado nos debates da área, como se pode ler em pareceres anteriores do próprio CNE e na própria Resolução de 2015, vigente até época recente.

Outro aspecto que merece destaque é a forma como a Resolução de 2019 equaciona a desvalorização das licenciaturas no âmbito da cultura universitária. Como desenvolverei mais adiante, embora esse aspecto não possa ser silenciado, sendo seu reconhecimento e sua autocrítica condição inclusive para a sua superação, isso não significa negar o potencial dessa instituição na formação desses profissionais, por meio da indução, como o faz a BNC-Formação – do deslocamento do lócus de formação docente da Universidade Pública para outras instituições. Em vez de defender o entendimento das licenciaturas das IES públicas como curso de identidade própria no seio do espaço acadêmico, a Resolução de 2019 aponta caminhos que colaboram para a fragilização desses cursos, reforçando outros espaços cuja proliferação encontra terreno fecundo nas instituições privadas.

A despeito das particularidades de cada uma dessas reformas em função do nível de ensino a que elas estão endereçadas, elas possuem em comum o fato de reatualizarem tanto perspectivas teóricas consideradas ultrapassadas pelos estudiosos da área quanto posicionamentos políticos que assumem discursos de não responsabilização do Estado acerca da baixa atratividade da carreira do magistério em função das condições objetivas que são oferecidas para o exercício dessa profissão, de enfraquecimento das universidades públicas como lócus de formação desse profissional, de alinhamento das escolas aos modelos de avaliação em larga escala, de culpabilização do docente pelo fracasso da instituição escolar. Outro ponto convergente dessas reformas é o fato de

mobilizarem discursos que investem na reatualização da visão tecnicista e instrumental dos processos de ensino-aprendizagem como estratégia de valorização do professor da educação básica.

A segunda tese anteriormente mencionada e bastante difundida nesses debates diz respeito à reafirmação da crença desmesurada nos efeitos positivos de uma mudança curricular na melhoria da qualidade de ensino. Interessante observar que essa afirmação não se pauta em estudos científicos e evidências empíricas que permitam articular diretamente mudanças curriculares (aqui tomado no sentido restrito da seleção e distribuição dos conhecimentos, conteúdos legitimados e validados como objeto de ensino) e melhoria da aprendizagem, acarretando um melhor rendimento escolar e, conseqüentemente, a melhoria da qualidade do sistema de educação. Por que a reforma curricular tem sido, pois, uma estratégia recorrente das políticas educacionais para “solucionar” crises nessa área? Afinal, segundo os textos dessas propostas de reforma curricular nos diferentes níveis de ensino, bastaria aplicar corretamente “a base” para garantimos os direitos de aprendizagem das crianças e jovens escolarizados, bem como colocarmos no mercado professores da educação básica devidamente preparados e eficientes. Embora em meus estudos e pesquisas (GABRIEL; CASTRO, 2013; GABRIEL, 2013; 2016; 2017; 2018; 2018b; 2018c) tenho defendido e apostado no lugar político incontornável do conhecimento escolar nas políticas educacionais, essa associação deve ser analisada de forma mais cuidadosa e contextualizada com as diferentes variáveis que contribuem para a reflexão sobre o sistema educacional brasileiro.

Por que outras tantas necessidades e situações precárias diagnosticadas e denunciadas há tempo por diferentes setores de nossa sociedade que afetam diretamente à qualidade da educação como, por exemplo, as condições objetivas dos professores da educação básica para exercer com qualidade e dignidade seu ofício não merecem a mesma atenção quando a discussão gira em torno de melhoria do ensino médio? Não se trata de negar a importância e o lugar do currículo nessa discussão, mas sim de problematizar certas naturalizações que escamoteiam projetos de sociedade bem definidos. Pensando do lugar de gestores das políticas de educação em escala nacional, caberia interrogar: por que o investimento com tanto afinco em determinadas ditas “soluções” para a superação da crise em detrimento de outras? A quem interessa?

## **CFP: UM “NOVO” ARRANJO INSTITUCIONAL SEM “INVENTAR A RODA”**

Como já explicitado em outras oportunidades (GABRIEL, 2019; GABRIEL 2019a, GABRIEL; LEHER, 2019, NÓVOA, 2017; 2019) o Complexo de Formação de Professores (CFP/UFRJ) é uma política institucional de iniciativa da UFRJ voltada para a formação inicial e

continuada de professores da educação básica do Estado do Rio de Janeiro pautada em premissas que se inscrevem na contramão das teses mencionadas na seção anterior.

A primeira premissa faz referência ao *lócus* privilegiado para essa formação e pode ser vista como o eixo estruturante dessa política. Ao contrário das políticas públicas educacionais em curso, o CFP assume que a universidade pública tem como uma de suas funções sociais e políticas estratégicas a formação inicial e continuada de professores da educação básica. Esse reconhecimento, no entanto, não significa reatualizar relações de poder hierárquicas historicamente construídas entre esses dois contextos de formação. O mesmo movimento que está na base da construção dessa política universitária, ao chamar para si a responsabilidade da formação desse profissional, reconhece paradoxalmente que o papel crucial da universidade pública nesse processo depende igualmente da reconfiguração desse *lócus* de formação para além dos muros universitários. O que está em jogo pois, é a invenção de um novo arranjo institucional que favoreça a criação de um terceiro espaço (ZEICHNER, 2010) o de “uma casa comum” (NÓVOA, 2017; 2019), que possa funcionar como um “entre-lugar”, entendido tal como proposto por Bhabha (1998) na epígrafe escolhida para este texto. Um espaço *entre* a cultura universitária e a cultura escolar que se caracteriza pela lógica da incompletude e não da complementação. Um espaço que não opera com a ideia de novo, como continuidade do passado tampouco como sua negação; um espaço que não entende a emergência do presente como resultado do fazer tábua rasa do passado. Um espaço que se quer novo na medida em que seu desenho institucional busca romper com certas tradições da cultura universitária, bem como com o modelo hegemônico da sua articulação com as escolas, mas que não pretende inventar a roda em relação às análises sobre os desafios já apontados pelos estudos sobre formação de professores, em particular no que eles decorrem da consolidação das políticas de universitarização. (NÓVOA, 1995; 2017; 2019; ZEICHNER, 2010; SHULMAN, 1989; 2004; 2005; SARTI, 2012; 2013; 2019 ). Trata-se, assim, de menos inovar no que diz respeito aos eixos de discussão sobre essa temática do que criar as condições institucionais que permitam efetivar ou explorar estratégias de enfrentamento apontadas pelas pesquisas empíricas dessa área.

O Complexo de Formação pode ser, assim, visto como a materialização institucional desse entre-lugar ou terceiro espaço, emergindo como ato insurgente em meio às políticas educacionais que insistem em negar a potência criativa da universidade e das escolas públicas. Ao operar com o entendimento que a formação inicial de professores se faz em articulação com o espaço de atuação desse futuro profissional – as escolas de educação básica – o CFP assume os princípios de horizontalidade, pluralidade e integração entre saberes, sujeitos e territórios, abrindo novas

possibilidades de articulação entre esses dois espaços institucionais que se distanciam de percepções binárias como as que reforçam visões dicotômicas entre pesquisa e ensino, teoria e prática, bacharelado e licenciatura, ciência e pedagogia. Como afirma Nóvoa (2017, p. 1.116): “O segredo deste ‘terceiro lugar’ está numa fertilização mútua entre a universidade e as escolas, na construção de um lugar de diálogo que reforce a presença da universidade no espaço da profissão e a presença da profissão no espaço da formação.”

Isso implica potencializar e visibilizar as múltiplas experiências de formação inicial e continuada de professores existentes nas diferentes unidades acadêmicas da UFRJ, bem como das demais instituições parceiras com o intuito de firmar a posição docente e afirmar a profissão docente (NÓVOA, 2017a).

Importa sublinhar que a concepção sustentada no Complexo, de um lado, reconhece alguns dos desafios apontados pelos estudiosos da área, e muitas vezes apropriados, como apontado anteriormente, pelas políticas educacionais em curso no país, de outro, propõe caminhos de enfrentamento bem diferenciados dos que os propostos nas reformas curriculares implementadas recentemente. No que concerne, por exemplo, à articulação proposta entre saberes teóricos e práticos no âmbito da “casa comum”, em vez de investir em um conhecimento mais ou menos teórico, mais ou menos prático ou mais ou menos crítico “em si” que possa ser legitimado nos currículos de licenciatura, trata-se de desproblematizar a própria natureza ou os tipos de relações com o mundo – teórica, prática e/ou crítica – que os conhecimentos/saberes produzidos e mobilizados nos diferentes contextos formativos podem propiciar. Isso permite pensar tanto os currículos da educação básica como os das Licenciaturas não apenas em termos de inclusão ou de exclusão de saberes ou disciplinas escolares de uma grade curricular, mas também em termos de interrogação sobre quais tipos de relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo interessa investir nos percursos formativos que atuam e produzem efeitos nos processos de subjetivação desse profissional.

De modo semelhante, a docência é percebida como uma profissão que estabelece uma relação particular com o conhecimento científico, e como tal não se reduz à transmissão de saberes produzidos em outros espaços, mas sim exige uma produção singular e contextualizada no cotidiano, envolvendo a articulação crítica e epistemologicamente fundamentada entre diferentes saberes. A valorização desse profissional da educação básica pressupõe, portanto, diferente do entendimento predominante nas reformas curriculares em curso, o reconhecimento do docente como formador e produtor de conhecimento específico (TARDIF, 2002; TARDIF; LESSARD;

LAHAYE, 1991; SHULMAN, 2005) e da sua participação efetiva na produção de currículos, o deslocando “do lugar do morto”, ou do “referencial passivo” (NÓVOA, 1995; SARTI, 2012) na formação de seus futuros colegas de profissão onde as políticas educacionais tendem a colocá-lo.

É nessa lógica que se insere no Complexo a constituição do Grupo de Escolas Parceiras (GEP)<sup>iii</sup> composto por escolas públicas localizadas no Estado do Rio de Janeiro, pertencentes às diferentes redes – municipal, estadual e federal – e que junto com a UFRJ e as demais instituições federais<sup>iv</sup> pertencentes a essa malha de formação inicial e continuada configuram essa nova institucionalidade. A construção dos Núcleos de Planejamento Pedagógico das Licenciaturas (NPPL)<sup>v</sup>, dos Grupos de Orientação Pedagógica (GOP)<sup>vi</sup> ou ainda das Redes de Educadores de Prática de Ensino (REPs)<sup>vii</sup> traduzem as formas de interiorização dessas premissas na comunidade acadêmica da UFRJ. Mais importante do que descrever sua composição e atribuição, importa sublinhar a natureza híbrida dessas instâncias envolvendo sujeitos posicionados diferentemente no processo de formação.

A segunda premissa que subjaz a construção do CFP é o fato dele se inscrever também na ordem do político, e não apenas da política. Ainda que não caiba, nos limites deste texto, um aprofundamento teórico sobre essa distinção conceitual, interessa destacar as implicações da diferenciação entre a lógica do político e a lógica da política. Para pensar os problemas políticos (RETAMOZO, 2009), como os que envolvem a questão da formação inicial e continuada dos professores da educação básica. Essas duas lógicas permitem compreender a operação hegemônica da instituição contingencial de uma ordem social específica bem como os mecanismos para sua manutenção e mudança. O político possui uma função instituinte, enquanto a política supõe uma lógica instrumental de administração do instituído (RETAMOZO, 2009, p. 79). Ou, ainda, nas palavras de Marchart (2008): “enquanto a política se refere ao nível ôntico (a multiplicidade de práticas da política convencional) o político se relaciona com o plano ontológico (a dimensão instituinte)” (MARCHART, 2008, p. 91).

Desse modo, pensar o Complexo de Formação na lógica do político significa reconhecê-lo como um lugar instituinte de outras possibilidades de pensar as políticas de formação docente, isto é de compreendê-lo como um lócus com intenção de abarcar a infinitude na finitude de uma ordem (LACLAU; MOUFFE, 2004) e simultaneamente, de não deixar cair no esquecimento a força da contingência, isto é a lembrança daquilo que sempre escapa de toda e qualquer tentativa de domesticação política ou social (MARCHART, 2009).



Esse novo arranjo institucional não se reduz, portanto, à apresentação de uma proposta de política de formação docente pautada em uma reconfiguração epistemológica e pedagógica dos currículos de licenciatura em articulação com as escolas da educação básica. Ao operar com a ideia de um terceiro-espaco ou entre-lugar, essa política institucional se inscreve igualmente nas lutas pela significação do termo “comum”, produzindo deslocamentos e outros antagonismos (GABRIEL, 2019; GABRIEL, 2019a). Com efeito, o CFP mobiliza um entendimento de “comum” que não oscila entre a perda e a universalização das particularidades de cada contexto que participa de sua construção. Inspirada nas contribuições de Dardot e Laval (2017) e, longe de pretender definir ou impor “o”, tampouco “um melhor”, significado para esse termo, o que está em jogo, na construção dessa política é entrar na disputa pelo termo “comum” a partir do reconhecimento da potência analítica do deslocamento de seu sentido do registro jurídico para o registro político defendido por esses autores. Isso pressupõe que, em vez de continuar investindo na cadeia de equivalência que articula o termo “comum” à ideia de apropriação-pertença (bens e direitos), investir em processos de significação que associam esse termo à ideia de “apropriação-destinação (relação de finalidade dessa apropriação)” (DARDOT; LAVAL, 2015, p. 269). O primeiro tipo de associação – a interface comum-apropriação, historicamente construída no mundo ocidental capitalista em torno da ideia de propriedade individual e/ou coletiva – se acirra, sem dúvida, com a hegemonização da lógica neoliberal a partir dos anos 1980. A articulação comum-apropriação-destinação, defendida por esses autores, por sua vez, investe na desestabilização desse sentido particular de “comum” fixado hegemonicamente em torno da ideia de “propriedade como direito”, colocando no jogo político de sua definição, o argumento do “imperativo social do uso comum”, isto é do “exercício de direito de uso coletivo”. O “comum” passa a ser percebido como um princípio político a ser aplicado e não mais apenas como uma qualidade de pertencimento a ser instituído. O que está em jogo, nesse caso, é menos a defesa de um “direito comum” do que o “direito do comum” ou de “comuns”. Como afirmam esses autores:

(...) é preciso por um lado evitar entender o comum no sentido restrito de bens comuns e, por outro, desenvolver um direito do comum como um novo tipo de direito de uso, onde apropriações se distinguem dos usos proprietários e levem a criação de instituições do comum (DARDOT, LAVAL, 2016, s/p).

A defesa do Complexo de Formação de Professores como uma instituição do comum abre caminhos teóricos para que outros sentidos de “comum” possam participar das lutas pela significação que as atravessam de forma a instituir um espaço público de formação sem que isso signifique o apagamento das diferenças das comunidades acadêmica e escolar, tampouco a



valorização da neutralidade do conhecimento validado como objeto de ensino-aprendizagem nos currículos da licenciatura e nos da educação básica. O desenho institucional do Complexo de Formação de Professores da UFRJ foi pensado para que sua operacionalização garanta esse diálogo e a construção de um lugar comum cujas regras de pertencimento – a essa rede de formação docente – e uso possam ser compartilhadas entre todos que com ela interagem.

Assumir essa postura não tem sido tarefa fácil (GABRIEL, 2019; GABRIEL, 2019a). No entanto, como afirmou Nóvoa (2019) em publicação recente ao se referir ao Complexo de Formação de Professores: “Se tal vier a concretizar-se, a UFRJ dará um sinal forte de compromisso com a escola pública e com a renovação da formação de professores. Precisamos desses sinais, no Brasil e no resto do mundo” (NÓVOA, 2019, p. 14). Na conjuntura política atual, isso, sem dúvida, não é pouca coisa.

## REFERÊNCIAS

- BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior** (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 3. versão. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017a.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Novo Ensino Médio**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017b.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica**. Institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Resolução n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019.
- BURITY, J. Teoria do discurso e educação: reconstruindo vínculo entre cultura e política. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, n. 22, p. 01-23, 2010. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias>. Acesso em: 09 set. 2019.
- DARDOT, P., LAVAL, C. **Comum**. Ensaio sobre a Revolução no século XXI. São Paulo: Boitempo, 2017.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. **O Comum**: um ensaio sobre revolução no século 21. Tradução: Renan Porto. [S.l.]: Universidade Nômade, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2sXx8AL>. Acesso em: 5 dez. 2019.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. Propriedade, apropriação social e instituição do comum. **Tempo social**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 275-316, jun. 2015.
- GABRIEL, C.T.; CASTRO, M.M. Conhecimento escolar: objeto incontornável da agenda política educacional contemporânea. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 45, n. 31, p. 82-110, jan./abr. 2013.
- GABRIEL, C.T. Conhecimento científico e currículo: anotações sobre uma articulação impossível e necessária. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 33, p. 44-57, 2013. Dossiê Especial.
- GABRIEL, C.T. Conhecimento Escolar e Emancipação: uma leitura pós-fundacional. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], v. 46, n. 156, p. 104-130, jan./mar. 2016. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/index>. Acesso em: 05 dez. 2019.
- GABRIEL, C.T. Conteúdo-rastro: um lance no jogo da linguagem do campo curricular. **Currículo sem Fronteiras**, [s.l.], v. 17, n. 3, p. 515-538, set./dez. 2017.
- GABRIEL, C.T. Sentidos de público e comum nas políticas curriculares: que efeitos na definição de conhecimento escolar? **Revista Educação e Filosofia**, [s.l.], v. 32, n. 64, jan./abr. 2018.
- GABRIEL, C.T. Reforma do Ensino Médio: desafios ou ameaças para a construção de uma escola democrática. In: FERREIRA, Marieta M.; PAIM, José H. (orgs.). **Os desafios do ensino médio**. Rio de Janeiro: FGV, 2018a. p. 171-186.
- GABRIEL, C.T. Objetivação e subjetivação nos currículos de licenciaturas: revisitando a categoria saber docente. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 23, e230071, nov. 2018b. DOI: 10.1590/s1413-24782018230071.
- GABRIEL, C.T. Relação com o saber: uma proposta de releitura pós-fundacional. In: LOPES, A.C; OLIVEIRA, A.L.; OLIVEIRA, G.G.S. **A teoria do discurso na pesquisa em educação**. Recife: Editora UFPE, 2018c.
- GABRIEL, C.T. Complexo de Formação de Professores: uma experiência (inter)institucional em curso. **Revista de curriculum y formación del profesorado**, [s.l.], v. 23, p. 189-209, 2019.

- GABRIEL, C.T. Currículo e construção de um comum: articulações insurgentes em uma política institucional de formação docente. **Revista E-currículum**, São Paulo: PUC-SP, v. 17, p. 1.545-1.565, 2019a.
- GABRIEL, C.T.; LEHER, R. Complexo de formação de professores da UFRJ: Desafios e apostas na construção de uma política institucional. **Revista da Anfope - Formação em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 219-238, dez. 2019. Dossiê temático: Formação do Magistério da Educação Básica nas Universidades Brasileiras: institucionalização e materialização da Resolução CNE/CP 02/2015.
- GRAMSCI, A. **Quaderni del carcere**. Torino: Einaudi, 1975.
- LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemonía y estrategia socialista**. Hacia una radicalización de la democracia. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2004.
- MACEDO, E. **Uma alternativa às políticas centralizadas**: formar professores e produzir currículos nas escolas. Projeto de pesquisa e intervenção inovadora apresentado ao Edital “Apoio à pesquisa e à inovação em Ciência Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas”. Linha 1: Educação Básica: ensino e formação docente. [S.l., s.n.]: 2018.
- MARCHART, O. La política y la diferencia ontológica, en Simom Critchleye Olivier Marchart (comps.). **Laclau, Aproximaciones críticas a su obra**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2008.
- MARCHART, O. **El pensamiento político pos fundacional**: la diferencia política en Nancy, Lefort, Badiou y Laclau. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.
- NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.
- NÓVOA, A. **Complexo de Formação de professores**: um novo modelo institucional para a formação de professores na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Relatório de final de missão institucional. [S.l., s.n.]: 2017.
- NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], v. 47, n. 166, p. 1.106-1.133, 2017a. DOI.ORG/: 10.1590/198053144843.
- NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educ. Real.**, Porto Alegre ,v. 44, n. 3, e84910, 2019. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362019000300402&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000300402&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 08 mar. 2020.
- RETAMOZO, M. Lo político y la política: los sujetos político, conformación y disputa por el orden social. **Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales**, México, v. 51, n. 206, 2009.
- SARTI, F. O triângulo da formação docente: seus jogadores e configurações. **Educação e Pesquisa**, [s.l.], v. 38, n. 2, p. 323-338, 2012.
- SARTI, F. M. Pelos caminhos da universitarização: reflexões a partir da masterização dos IUFM franceses. **Educação em Revista**, [s.l.], v. 29, n. 4, p. 215-244, 2013.
- SARTI, F. M. O curso de pedagogia e a universitarização do magistério no Brasil: das disputas pela formação docente à sua desprofissionalização. **Educação e Pesquisa**, [s.l.], v. 45, e190003, maio 2019.
- SHULMAN, L. S. Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. In: WITTRUCK, M. (ed.). **La investigación de la enseñanza I**. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós, 1989.
- SHULMAN, L. S. **The wisdom of practice**: essays on teaching and learning to teach. San Francisco: Jossey-Bass, 2004.
- SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. **Revista de Currículum y Formación de Profesorado**, [s.l.], v. 9, n. 2, p. 1-30, 2005.
- TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, [s.l.], v. 4, p. 133-215, 1991.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

ZEICHNER, K. Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university - based teacher education. **Journal of Teacher Education**, [s.l.], v. 61, n. 1-2, p. 89-99, 2010.

## Notas de fim

<sup>i</sup> Texto produzido no âmbito dos projetos Currículo como espaço biográfico: subjetivação e profissionalização docente em múltiplos tempos e espaços e Currículo como espaço biográfico: conhecimento, sujeitos e demandas em diferentes contextos de formação financiados respectivamente pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e pela fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj), no âmbito do programa Cientista do Nosso Estado.

<sup>ii</sup> O conjunto de diretrizes voltadas para o Ensino Médio, antes de ser sancionado em lei (16 de novembro de 2017), foi apresentado pelo governo federal em 22 de setembro de 2016 sob a forma de Medida Provisória (MP).

<sup>iii</sup> Grupo de escolas que integram o espaço formativo do CFP, isto é, que habitam essa “casa comum”. Isso significa poder propor e compartilhar ações de formação – ensino/estágio, pesquisa e extensão – envolvendo todos os sujeitos que participam da construção permanente dessa rede: professores universitários, professores da educação básica, licenciandos(as), alunos(as) da educação básica.

<sup>iv</sup> Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ); Instituto Federal Fluminense (IFF); Colégio Pedro II, Instituto Benjamim Constant (IBC); Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines), Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet-RJ); Fundação Oswaldo Cruz.

<sup>v</sup> Constituído por representações das unidades acadêmicas da UFRJ diretamente ligadas à formação inicial de licenciandos(as), os Núcleos de Planejamento Pedagógico das Licenciaturas têm como principais atribuições: (i) Elaborar um plano de ação a partir da oferta expressa na cartografia de percursos formativos elaborada pelo Comitê Permanente para as 1000 horas do curso de Licenciatura constitutiva da formação do(a) licenciando(a); (ii) Interagir com o Núcleo Docente Estruturante (NDE) da respectiva unidade/ curso da IES de origem do(a) licenciando(a); (iii) Coordenar as atividades dos Núcleos de Orientação Pedagógica (NOP) e as Redes de Educadores de Prática de Ensino (REP).

<sup>vi</sup> Constituído por representações diretamente ligadas à formação inicial de licenciandos(as), em sua formação pedagógica geral e específica, assim como em sua inserção nas instituições-campo, os Grupos de Orientação Pedagógica têm como principal atribuição acolher e orientar academicamente a escolha do percurso acadêmico do(a) estudante de licenciatura, desde o início do seu curso, em relação às 400 horas de prática como componente curricular e 200 horas de atividades acadêmicas complementares a partir da cartografia de ações do CFP.

<sup>vii</sup> Constituído por representações diretamente ligadas à Prática de Ensino dos(as) licenciandos(as), seja da sua IES como das escolas-campo, as Redes de Educadores de Prática de Ensino têm como principal atribuição orientar e acompanhar o estudante em relação às 400 horas do Estágio Supervisionado (grupos de 10 a 25 estudantes por REP).



## ENTRE(VER) A FORMAÇÃO: DIÁLOGOS IMPLICADOS SOBRE (AUTO)BIOGRAFIA E RESISTÊNCIAS

**Elizeu Clementino de Souza**

## CENÁRIOS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DIÁLOGOS INICIAIS

O texto discute questões sobre pesquisa (auto)biográfica, ao destacar modos próprios como temos trabalhado, a partir de uma rede de pesquisa com as narrativas, no campo da formação inicial e continuada de professores, destacando proposições e desafios formativos e autoformativos. Intenciono situar questões relacionadas ao contexto político brasileiro e suas implicações para o campo educacional e a formação de professores, assim como sistematizar aspectos epistemológicos e metodológicos da pesquisa (auto)biográfica, ao analisar as implicações das narrativas como dispositivo de pesquisa-formação, no contexto da aprendizagem da docência e do desenvolvimento profissional.

A configuração política que vivemos contemporaneamente no país impacta, sobremaneira, no campo educacional e, conseqüentemente, nas políticas e programas de formação de professores e seus desdobramentos para as condições de trabalho dos professores da educação básica, mas não tão somente. Vivenciamos e assistimos, desde o final dos anos 1980 e início dos anos 1990, embates diversos sobre políticas de formação, as quais voltavam-se para implementações de sentidos outros, *lócus*, espaços e tempos de formação, sem, contudo, considerar avanços e indicativos das pesquisas da área e princípios construídos historicamente pelas associações e entidades científicas da área educacional, especialmente no que se refere à formação de professores, às condições de trabalho e ao ofício docente. Cabe aqui destacar ações e políticas contemporâneas voltadas para controles, injunções de meritocracias, através de outras lógicas de avaliação, regulação, controle do trabalho e do pensamento dos professores na contemporaneidade, tais como o Projeto Escola sem Partido, mediante apresentação do Deputado Federal Izalci Lucas do Projeto de Lei (BRASIL, PL n. 867/2015), que busca desavergonhadamente alterar princípios da Lei de Diretrizes e Bases Nacional n. 9.394/96, para instituir outras diretrizes sobre a educação nacional, ferindo princípios democráticos, de autonomia pedagógica e do pensamento dos professores.

Diferentes transformações ocorridas na sociedade brasileira, contemporaneamente, evidenciam descompassos e contradições entre o que indicam as pesquisas sobre formação de professores e a descontinuidade das políticas implementadas, implicando em medidas de exclusão dos professores do processo de decisão e reafirmando indicativos de organismos internacionais sobre o desenvolvimento profissional dos professores, com ênfase nas políticas de desempenho, avaliação e regulação do trabalho docente.

Em trabalho anterior (SOUZA, 2003), busquei cartografar questões históricas sobre a formação de professores, tomando a década de 1980 até os nossos dias, como recorte espaço-temporal, na tentativa de apreender e analisar dispositivos relacionados à formação de professores/professoras, por compreender que diferentes princípios já foram sinalizados pelo estado da arte sobre formação de professores, bem como indicativos sobre a base docente como eixo da formação. Ainda assim, assistimos no início dos anos 1990 uma descaracterização da formação e um acirramento entre as políticas oficiais e os reais interesses e necessidades de uma formação assentada numa base teórica sólida, na pesquisa e na prática como alguns dos axiomas para a formação docente no Brasil. No novo século e com as refigurações políticas e retomada da extrema-direita no país, a formação e o trabalho docente têm vivido ações de descaracterização e desmonte, sendo os docentes configurados como algozes e perseguidos ideologicamente, como se a ação pedagógica fosse neutra e o trabalho docente despreziosamente desassociado de um fazer político e pedagógico. O que se busca implementar, contemporaneamente, como política de formação é um centramento numa racionalidade técnica, esvaziando e controlando o pensamento e o trabalho dos professores, assentando-se numa reafirmação de postulados neoliberais frente à formação docente na sociedade brasileira.

A formação tem sido utilizada como palavra de ordem nas reformas contemporâneas. São diversos os princípios e as concepções apresentados no contexto atual sobre formação de professores, os quais traduzem mecanismos de controle e de desvalorização da formação e da profissão em função dos interesses econômicos. É pertinente compreender que a formação de professores se configura como um problema político, porque se vincula ao sistema de controle e de regulação social pelas relações que se estabelecem entre poder e saber. Também é a formação um problema filosófico (HONORÉ, 1980), visto que se articula ao conceito de homem e das suas relações com o mundo e com o projeto social. É também a formação de professores um processo histórico situado, o qual reflete os interesses e as perspectivas atuais referendadas pelas políticas e contexto nacional e internacional que estamos vinculados. Por fim, apreendo que a formação de professores se inscreve numa problemática mais ampla que envolve dimensões científicas e epistemológicas sobre os saberes da profissão e sobre a profissão.



## “BRASIL, MOSTRA A TUA CARA”: CENÁRIO POLÍTICO E CRISE DA DEMOCRACIA

Parece-me inevitável discutir questões sobre conhecimento implicado, domínios e vitalidades da pesquisa (auto)biográfica, sem, contudo, considerar, mesmo que de forma abreviada, questões sobre a crise da democracia que se instala no Brasil, após o golpe e o *impeachment* e suas consequências para o processo de produção de conhecimento, a pesquisa, a universidade pública, as questões relacionadas à diversidade e diferenças no espaço social brasileiro.

A orquestração do golpe e destituição da presidenta Dilma Rousseff inscreve-se como ação articulada por uma onda extrema e neoconservadora, implicada com justaposições jurídicas e promessas de resoluções da crise gerada pela corrupção no país. Do governo Michel Temer, de maio de 2016 a dezembro de 2018, na condição de governo interino e, a partir de agosto de 2016, empossado após o circo armado no Congresso nacional e o show midiático e conservador, quando da votação do *impeachment*. Neste período, inicia-se, de forma mais concreta, o desmonte da democracia brasileira, embora com promessas de que seria um governo reformista, muito em função da crise econômica instalada no país. A aprovação de medidas econômicas, tais como controle do gasto público, reforma trabalhista, liberação da terceirização para atividades-fim e proposta inicial da reforma da previdência, demarcam impactos das reformas e suas consequências para os campos social e educacional. Em relação à educação, o governo Temer realizou a reforma do Ensino Médio e estabeleceu a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), partindo da ideia de que a base, através da definição de matrizes de competências e habilidades poderá resolver questões concernentes à organização do Ensino Médio no país.

A materialização da crise e a consolidação do golpe deram-se com o processo eleitoral para a presidência da república, tendo sido eleito Jair Bolsonaro, mediante campanha forjada com o apoio dos Estados Unidos e uma onda de *fake news* e ações cibernéticas inimagináveis, centradas basicamente no argumento e desmonte do Partido dos Trabalhadores. A polarização entre uma direita conservadora e o movimento de resistência de esquerda, apoiada pelo capital econômico do país, levou para a presidência da república a figura do “mito”, como salvador da pátria e defensor da moral e dos bons costumes. Exatamente daí, emerge um discurso político *fake*, truncado e agressivo, defensor de princípios religiosos e em nome da família monogâmica brasileira e um constante ataque à diversidade, especialmente à população LGBTIQ+, às comunidades quilombolas e populações indígenas, à cultura de matriz africana e à desconstrução do mito da diferença racial no Brasil.



A despeito de todas essas questões e tendo em vista a situação atual em que vivemos em relação à democracia do país, frente à crise política e ao golpe de estado como um acontecimento político que presenciamos, compreendendo-o como uma crise política e como uma ameaça, implica metaforicamente na ideia de uma democracia doente, a qual configura-se como uma cronicidade antidemocrática, que com certeza trará consequências irremediáveis para o povo brasileiro. O golpe, inscreve-se numa patologia autoritária e antidemocrática, através das formas como se forjou uma cisão social e política contra a democracia no país. Cabe verificar, por exemplo, a posição do Ministro da Saúde do governo interino – Michel Temer – pós-golpe e pró-*impeachment*, quando levanta bandeira em nome da privatização da saúde, com base numa lógica mercadológica e em defesa, mesmo que de forma subliminar, dos planos privados de saúde, com questionamentos e possíveis limitações do Sistema Único de Saúde (SUS).

Além desse cenário anterior, o atual tem sido instalado com ênfase nas políticas de desmonte, as quais incidem na lógica de privatizações e de desestatização de políticas sociais, aprovação da reforma da previdência, congelamento e cortes de recursos para as áreas de saúde e educação, desmonte da política de ciências, tecnologia e inovação (CT&I), corte de verbas e da autonomia das universidades e do Sistema Único de Saúde (SUS), acirramento da crise do meio ambiente e de uma crise jurídica que se alinha à lógica do governo em curso. Cabe ainda destacar a irresponsabilidade do governo brasileiro em relação ao coronavírus (Covid-19), especialmente, atitudes do presidente e a negação da pandemia mundial como se fosse uma histeria coletiva. Ações do Ministério da Saúde, de alguns governadores de estados com casos de incidência do vírus e da pandemia que se alastra, revelam intenções políticas, sanitárias e epidemiológicas para contenção do processo de infecção da população e de alastramento de seu adoecimento.

O que nos interessa saber é o que nos espera na condição de cidadãos e cidadãs, que assistimos e vivenciamos as articulações e conchavos que ferem a vida e a democracia, e que, sem dúvidas, trarão consequências desastrosas para o país. As relações entre educação, produção de conhecimento e democracia não podem ser abaladas, em função de interesses corporativos e pautados em retrocessos políticos, com base em articulações nepotistas e que instalam uma certa cronicidade na democracia brasileira.

A análise que aqui apresento não pode se eximir de considerar a situação política em que vivemos e a necessidade de continuar lutando por princípios democráticos, universais que possam restaurar “uma nova ordem nacional”, para além dos ditames da “nova ordem mundial”, que

considere e reafirme princípios éticos, numa reforma política nacional a favor de uma sociedade mais justa e igualitária.

Tal digressão política é fundamental, pois demarca um lugar de fala, um modo de ler histórias e memórias, de contar a vida, a profissão, de pensar e fazer pesquisa como ato político de resistência. Narrar a vida é um desafio que se inscreve nas nossas experiências e nos modos como tecemos a vida, como aprendemos em processos de pesquisa e de pesquisa-formação colaborativa. Ampliar diálogos em redes de cooperação acadêmico-científica é, sem dúvida, um fértil caminho de reaproximação e reafirmação de vínculos entre grupos de pesquisas que têm construído caminhos outros para se pensar a vida, a formação, a profissão, as condições de trabalho e outras possibilidades, diante de crises sucessivas e de políticas de desmonte da educação pública e da democracia no país.

Narrar é uma das formas de resistir, uma forma de não esquecer, de enfrentar e de entender que nossas utopias não serão apagadas, que nossos sonhos não serão vilipendiados, que nossa ação política é pedagógica e que nossa ação pedagógica é política. É necessário manter a força, a crença e a capacidade de existir para resistir, sempre.

Discutir sobre pesquisa (auto)biográfica, numa disposição que implica pensar em modos como o singular e o plural ou mesmo o individual e o coletivo se inserem numa arena política, são fundamentais para entendermos os desafios que se colocam para lutarmos, mesmo que no luto, em defesa da memória e da cultura brasileira, da história das diversas instituições e das experiências dos diferentes sujeitos, como ancoradas em processos civilizatórios que carregam a diversidade constitutiva do povo brasileiro.

É desse lugar e com base nessas reflexões que busco situar princípios epistemológicos da pesquisa (auto)biográfica para o campo da formação e possíveis contribuições para pensa-la como prática de resistência, de enfrentamento e modos outros de entre(ver) a formação, as condições de trabalho dos professores e outros sentidos para a construção identitária, a prática docente implicada, numa democracia que se esvai a cada dia, mas que, a despeito de todas as manobras políticas e ideológicas que vêm sendo construídas, continuamos a luta em defesa da educação pública, gratuita e universal e da formação como uma das chaves para a transformação social.

## PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA E FORMAÇÃO: OUTROS MODOS DE ENTRE(VER) A FORMAÇÃO

A opção pela pesquisa (auto)biográfica, enquanto dispositivo epistêmico-metodológico, advém da possibilidade de, no encontro entre pesquisador-sujeito-autor, acessar a vida das pessoas, prestando atenção nas (re)significações das experiências pessoais, as relações com o outro e com o contexto social. Tal abordagem metodológica faz parte de um extenso universo de pesquisas que utilizam as narrativas dos sujeitos para valorizar a singularidade de suas vidas, “[...] através da tomada da palavra como estatuto da singularidade, da subjetividade e dos contextos dos sujeitos” (SOUZA, 2006, p. 27).

O movimento biográfico que se desenvolve e consolida nas Ciências Humanas e Sociais, mais do que invadir a vida humana, parte de princípios deontológicos e busca assegurar a vida, ao abrir espaços para socializações e partilhas de modos próprios como os sujeitos vivem, se desenvolvem, aprendem, enfrentam conflitos, buscam alternativas para superar as adversidades da vida frente aos processos de inclusão/exclusão social.

Ao teorizar sobre o campo da pesquisa biográfica, Delory-Momberger (2012) apresenta questões pertinentes aos pressupostos epistemológicos, às dimensões metodológicas e às possibilidades de análise. As discussões construídas pela autora buscam evidenciar configurações epistemológicas da pesquisa biográfica no domínio da sociologia, ao entrecruzar relações específicas entre o indivíduo na sua singularidade com o biográfico e as experiências que são construídas ao longo da vida. Destaca também aspectos relacionados à construção/produção de entrevista biográfica e categorias de análise, no que se refere aos discursos, ações, motivos e gestão biográfica, contidos nos textos narrativos.

As relações estabelecidas entre o projeto epistemológico da pesquisa biográfica e a antropologia social, conforme teorizadas por Delory-Momberger (2012; 2016), inscrevem-se na constituição dos indivíduos e suas implicações socioculturais, linguísticas, históricas, econômicas e políticas, ao explicitar marcas como os indivíduos representam-se a si mesmos e aos outros numa perspectiva temporal de sua existencialidade e das experiências construídas ao longo da vida.

Assim, a pesquisa (auto)biográfica nasce do indivíduo, em sua inserção social, mediante modos próprios de biografização e de seus domínios social e singular. Da mesma forma, a temporalidade biográfica configura-se como outra vertente estruturante da experiência humana e das narrativas num tempo biográfico, ao explicitar territórios da vida individual e social, através das experiências vividas e narradas pelos sujeitos, implicando-se com princípios hermenêuticos e

fenomenológicos que caracterizam a vida, o humano e suas diferentes formas de expressão e manifestação.

A crescente utilização da pesquisa (auto)biográfica e das narrativas em educação busca evidenciar e aprofundar representações sobre as experiências educativas e escolares dos sujeitos, bem como potencializa entender diferentes mecanismos e processos históricos relativos à educação em seus diferentes tempos. Também porque as biografias educativas permitem adentrar num campo subjetivo e concreto, através do texto narrativo, das representações dos diferentes sujeitos e atores sociais sobre as relações consigo próprios, com os outros e com o mundo, dando significados diversos.

As discussões sobre a utilização ou origem das histórias de vida enquanto método/técnica de pesquisa vinculam-se a princípios teóricos da Escola de Chicago e as influências exercidas pelas reconfigurações de diferentes campos do conhecimento. Cabe aqui destacar implicações da História Oral e suas relações com a Escola dos Annales, centrando-se nas fontes orais de excluídos da história como uma possibilidade de apreensão do cotidiano e a escuta das vozes dos atores, as quais foram negadas pela histórica factual, eurocêntrica e dos vencedores. A pertinência teórico-metodológica das histórias de vida como método e técnica de pesquisa assenta-se, em sua origem, no confronto entre ciência positivista, atrelada ao binômio racionalidade metodológica e objetividade, desdobrando-se, como forma de resistência e de confronto, com princípios da abordagem qualitativa e do movimento de virada no domínio das pesquisas com Ciências Humanas e Sociais, a partir dos anos de 1960.

A crescente utilização e os diferentes modos de trabalho com as autobiografias tomam como referência influências da história social, especificamente as contribuições teórico-epistemológicas da história cultural, seu interesse pelo cotidiano, o pessoal, o privado, o familiar e suas representações e apropriações sobre a singularidade humana. No campo educacional e no domínio da formação, cabe destacar estudos da didática, formação de professores, história da educação, história do currículo, das instituições escolares, das práticas e culturas escolares, do processo de profissionalização e desenvolvimento profissional, com ênfase nas práticas docentes e nas aprendizagens construídas cotidianamente pelos próprios sujeitos, bem como narrativas sobre processos de aprendizagens com a doença, narrativas de resistências e empoderamento e narrativas digitais.

Com o advento dos métodos (auto)biográficos nas ciências sociais em meados do século XX e, posteriormente, nas pesquisas educacionais, anuncia-se um período de ressignificação da

subjetividade humana, em que as pessoas passam de estatuto de objeto das análises para o de sujeito protagonista da investigação. Desse modo, o sujeito passa a “produzir um conhecimento sobre si, sobre os outros e o cotidiano, o qual revela-se através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes, ao narrar com profundidade” (SOUZA, 2006, p. 54).

Nesse sentido, tal perspectiva metodológica alinha-se aos estudos de vertente qualitativa, desenvolvidos no âmbito das ciências sociais. Assim sendo, por considerar fenômenos eminentemente humanos e situados em um contexto, o campo da pesquisa narrativa demarca outros movimentos epistemológicos e paradigmáticos, que envolvem princípios ontológicos, éticos e subjetivos. Neste sentido, a pesquisa (auto)biográfica constituiu-se como uma perspectiva fértil de investigação, permitindo romper com o antigo paradigma entre o cientista e o objeto estudado, e, do mesmo modo, capturar, compreender e interpretar experiências humanas, inscritas numa realidade subjetiva (olhar para si) e intersubjetiva (relação com o contexto).

Por meio deste método de pesquisa, por conseguinte, de suas perspectivas epistêmico-metodológicas, compreende-se a experiência humana e suas (re)significações como estrutura fundante do processo de narrar. Nesse sentido, a produção da narrativa biográfica torna-se um ato, uma disposição ontológica. Isto porque os sentidos produzidos pelos sujeitos sobre si e sobre seus mundos sociais revelam modos de apreensão e interpretação do vivido. Tais narrativas colocam em evidência a experiência humana, marcada por motivos, escolhas, valores e princípios que orientam as ações dos narradores, que, ao assumirem a “condição biográfica”<sup>i</sup>, anunciam compreensões de si, circunscritas em um espaço social.

A utilização da pesquisa (auto)biográfica no contexto educacional (NÓVOA; FINGER, 1988) está associada a uma dimensão flexível de pesquisa extrapolando os traçados rígidos, fechados e quantificáveis da ciência moderna. Por isso, o argumento central que mobiliza o uso da narrativa biográfica e (auto)biográfica ancora-se na possibilidade privilegiada de compreender tais experiências, então desprezadas pela ciência moderna, que entrecruzam o pessoal e o social, num movimento singular de produção de conhecimento.

Com base nas reflexões epistemológicas aqui apresentadas, observa-se que a pesquisa (auto)biográfica se insere em um campo que legitima outros modos de produção de conhecimento, por vezes menosprezados pela ciência conservadora, a partir de um movimento hermenêutico, subjetivo e qualitativo. Portanto, não se trata de considerar a realidade narrada como uma verdade científica, no seu sentido objetivo, mas de compreender os significados de cada relato na produção da existência narrada.

Nessa perspectiva, a experiência narrada constitui-se como “[...] um processo de autotransformação do sujeito que envolve e provoca aprendizagens em diferentes domínios da existência [...] traduzindo-se na dinâmica que estrutura ou é estruturada por cada um no seu modo de ser, estar” (SOUZA, 2014, p. 48), emergindo assim, o sujeito da experiência. Este por sua vez, no trabalho com a narrativa, torna-se um porto ou um ponto de chegada e de partida das suas vivências, dando-lhe abertura, escuta, implicação e modificando-se, a partir da sua exposição aos saberes advindos da experiência.

A crescente utilização da abordagem (auto)biográfica em educação busca evidenciar e aprofundar representações sobre as experiências educativas e educacionais dos sujeitos, bem como potencializa entender diferentes mecanismos e processos históricos relativos à educação em seus diferentes tempos e espaços. Ademais, a pesquisa (auto)biográfica permite adentrar num campo subjetivo e concreto, através do texto narrativo, ao entender os sujeitos, os sentidos e as situações circunscritos em contextos educacionais e sociais.

É nesse sentido que se inscreve o trabalho com narrativas (auto)biográficas, tal como temos empreendido no Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral (Grafho/Uneb), consolidando, assim, a produção de um conhecimento mais próximo da vida, das experiências de formação e das trajetórias profissionais dos diversos sujeitos em seus respectivos espaços socioeducacionais (SOUZA; MEIRELES, 2017). Há uma variedade de fontes no trabalho com a pesquisa biográfica ou biográfica-narrativa, que se organizam em três campos distintos que dialogam entre si, a saber: narrativas orais (entrevistas, relatos), escritas (cartas, diários, ateliês biográficos) e imagéticas (fotografias, imagens, desenhos, pinturas).

## **PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA E FORMAÇÃO: ABRINDO NOVAS PISTAS**

As discussões epistemológicas e teórico-metodológicas sobre formação de professores no Brasil têm destacado desde o final dos anos 1990 do século passado e início dos anos 2000 a emergência de um discurso acadêmico de valorização da pesquisa tanto em relação à formação de professores quanto ao desenvolvimento profissional, articulando-se com categorias teóricas no campo dos saberes docentes, identidade, história de vida como dispositivo de formação inicial e continuada, profissionalização, desenvolvimento pessoal e profissional, bem como em relação às possibilidades teórico-metodológicas da pesquisa na área educacional e suas contribuições para a ampliação dos diálogos entre universidades e escolas de educação básica.

No contexto do movimento biográfico que temos empreendido no Brasil, desde a edição do primeiro Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica<sup>ii</sup> temos desenvolvido pesquisas que se centram nas histórias de vida, na memória, nas representações sobre a profissão, nos ciclos de vida, no trabalho com a autobiografia ou com as narrativas de professores em exercício, em final de carreira ou em formação, contribuindo para outros olhares e diálogos possíveis sobre a formação de professores e as condições de trabalho docente. Essa perspectiva de pesquisa vincula-se ao movimento internacional de formação ao longo da vida, o qual toma a experiência do sujeito adulto como fonte de conhecimento e de formação.

No campo educacional brasileiro as pesquisas (auto)biográficas têm se consolidado como perspectiva de pesquisa e como práticas de formação, tendo em vista a oportunidade que remete tanto para pesquisadores, quanto para sujeitos em processo de formação narrarem suas experiências e explicitarem, através de suas narrativas orais e/ou escritas, diferentes marcas que possibilitam construções de identidades pessoais e coletivas.

A consolidação desta abordagem de pesquisa vem sendo marcada por diversos estudos (PASSEGGI; SOUZA, 2017; MIGNOT; SOUZA, 2015; SOUZA, 2008; SOUZA; SOUSA; CATANI, 2008; STEPHANOU, 2008; BUENO *et al.*, 2006) empreendidos nos diferentes programas de pós-graduação, os quais se voltam para os domínios das pesquisas (auto)biográficas na vertente da socialização de experiências em contextos de formação e de aprendizagens profissionais de professores em formação inicial e/ou continuada.

A narrativa remete o sujeito para uma dimensão de autoescuta, como se estivesse contando para si próprio suas experiências e as aprendizagens que construiu ao longo da vida, através do “*conhecimento de si*” (SOUZA, 2006; 2010). É com base nessa perspectiva que a pesquisa (auto)biográfica se instaura como um movimento de investigação-formação ao focar o processo de conhecimento e de formação que se vincula ao exercício de tomada de consciência, por parte do sujeito, das itinerâncias e aprendizagens construídas ao longo devida.

O ato de narrar possibilita ao sujeito organizar a sua narrativa através do constante diálogo interior, através do processo de formação e de conhecimento. A narrativa permite ao sujeito compreender, em medidas e formas diferentes, o processo formativo e os conhecimentos que estão implicados nas suas experiências ao longo da vida porque o coloca em transações consigo próprio, com outros humanos e com o seu meio natural. Essas relações oferecem condições fundamentais para a escrita da narrativa, para a ampliação do conhecimento de si e para uma outra compreensão da formação de professores como um movimento epistêmico-político de investigação-formação.



## REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Projeto de Lei N. 867, 23 de março de 2015**. Altera a Lei n. 7.998, de 11 de janeiro de 1990, a fim de determinar direito à suspensão por 04 (quatro) meses dos contratos de trabalho com direito à percepção do seguro-desemprego o trabalhador dispensado devido à pandemia de coronavírus (Covid-19). Brasília: Câmara dos Deputados, 2020. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/141165>. Acesso em: 02 mar. 2020.
- BUENO, Belmira Oliveira; CHAMLIAN, Helena Coharik; SOUSA, Cynthia Pereira; CATANI, Denice Barbara. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 385-410, 2006. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022006000200013&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022006000200013&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 02 mar. 2020.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, [s.l.], v. 1, n. 1, p. 133-147, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2526>. Acesso em: 02 mar. 2020.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagem metodológica na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 17, n. 51, p. 523-740, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/02.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2020.
- HONORÉ, Bernard. **Para uma teoria de laformacion**. Tradução: Maria Teresa Palácios. Madrid: Narcea, 1980.
- MIGNOT, Ana Chrystina; SOUZA, Elizeu Clementino de. Modos de viver, narrar e guardar: diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 16, n. 32, p. 10-33, set./dez. 2015. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723816322015010>. Acesso em: 28 fev. 2020.
- NÓVOA, António; FINGER, Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.
- PASSEGGI, Maria Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino. O Movimento (Auto)Biográfico no Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo Educacional. **Investigación Cualitativa**, [s.l.], v. 2, n. 1, p. 6-26, 2017. Disponível em: <https://ojs.revistainvestigacioncualitativa.com/index.php/ric/article/view/56>. Acesso em: 28 fev. 2020.
- SOUZA, Elizeu Clementino de (org.). **(Auto)biographie: écrits de soi et formation au Brésil**. Paris: L'Harmattan, 2008. Coleção Histoire de Vie, Direção Gaston Pineau.
- SOUZA, Elizeu Clementino de. Cartografia histórica: trilhas e trajetórias da formação de professores. **Revista da FAEBA**, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, v. 12, n. 20, p. 431-445, jul./dez. 2003. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/es/revista/revista-da-faceba/articulo/cartografia-historica-trilhas-e-trajetorias-da-formacao-de-professores>. Acesso em: 02 mar. 2020.
- SOUZA, Elizeu Clementino de. Modos de narración y discursos de la memoria: biografización, experiencias y formación. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino. **Memoria docente, investigación y formación**. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2010. p. 153-172.
- SOUZA, Elizeu Clementino de; MEIRELES, Mariana Martins. Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 39, p. 282-303, 2018. Disponível em: <http://revistaadmmade.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/4750>. Acesso em: 02 mar. 2020.
- SOUZA, Elizeu Clementino de; SOUSA, Cynthia Pereira; CATANI, Denice Barbara. La recherche (auto)biographique et l'invention de soi au Brésil. In: PINEAU, Gaston (dir.). **Le biographique, la réflexivité et les temporalités**. Paris: L'Harmattan, 2008. p. 155-170.
- SOUZA, Elizeu Clementino. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Revista Educação UFSM**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 85-104, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/11344/0>. Acesso em: 02 mar. 2020.
- SOUZA, Elizeu Clementino. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: EDUNEB, 2006.



STEPHANOU, M. Introdução – Jogos da memória nas esquinas dos tempos: territórios e práticas da pesquisa (auto)biográfica na pós-graduação em Educação no Brasil. *In*: SOUZA, Elizeu Clementino de; PASSEGGI, Maria Conceição (orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica**: cotidiano, imaginário e memória. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 18-53.

## **Notas de fim**

---

<sup>i</sup> Num sentido antropológico, remete a uma das dimensões constitutivas da experiência humana: a capacidade que tem o ser humano de configurar narrativamente sua existência e de biografar sua experiência singular do mundo histórico e social (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 17).

<sup>ii</sup> O Congresso inicia em 2004 com o I Cipa (PUCRS-Porto Alegre), o II Cipa (Uneb-Salvador, 2006), o III Cipa (UFRN-Natal, 2008), o IV Cipa (USP-São Paulo, 2010), o V Cipa (PUCRS-Porto Alegre, 2012), o VI Cipa (Uerj-Rio de Janeiro, 2014), o VII Cipa (UFMT-Cuiabá, 2016), o VIII Cipa (Unicid-São Paulo, 2018) e em planejamento o IX Cipa na UnB, em para setembro de 2020, contribuindo para a ampliação de uma rede de pesquisa que toma as fontes (auto)biográficas como domínio de pesquisa, de formação e de práticas de formação.



# ESTÁGIO, PIBID E RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: ENTRE CONVERGÊNCIAS E DISPUTAS NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

**Flavia Medeiros Sarti**

Há mais de duas décadas, o campo de estudos da formação de professores no Brasil e nossas políticas públicas voltadas para a área gravitam em torno do movimento internacional de profissionalização do magistério, mesmo que marginalmente, sem assumir integralmente seus desígnios. Tal movimento tem por norte transformar o estatuto da docência, de um ofício a uma profissão mais bem estabelecida do ponto de vista epistemológico, ético, político e econômico (BOURDONCLE, 1990) e assume considerável espaço nos discursos educacionais reformistas em diferentes países, como uma resposta política à baixa qualidade identificada no desempenho das escolas (TARDIF, 2013).

A profissionalização do magistério aponta para mudanças importantes relacionadas à atividade, às formas de organização, aos saberes, bem como à formação dos professores. No que se refere mais especificamente à formação, o processo de profissionalização requer uma dupla elevação de seu nível: do ponto de vista acadêmico, tornando-a mais esotérica quanto aos saberes envolvidos (TARDIF, 2006) e profissional, aproximando-a do trabalho a ser desenvolvido e do grupo que o exerce (BOURDONCLE, 1990). Essa dupla exigência tem desafiado o campo e o mobilizado a intentar a busca por uma “verdadeira formação profissional universitária” (ALTET, 2009, p. 218) dirigida aos professores, o que tem se revertido em políticas de formação diversas nos diferentes países (ETIENNE *et al.*, 2009; LENOIR, 2010; PÉRISSET, 2010; ZEICHNER, 2010, entre outros).

Uma tal formação, profissional ao mesmo tempo que universitária, requer o estabelecimento de uma “pedagogia da alternância” (ALTET, 2009), capaz de aliar a aproximação com a prática docente desenvolvida nas escolas com o emprego de saberes teóricos, no sentido de uma articulação de espaços formativos, que possibilite aliar “duas aventuras humanas fundamentais, a da ação e a da reflexão” (LESSARD; BOURDONCLE, 2002, p. 146). A alternância na formação docente aponta para um processo de “fertilização mútua entre a universidade e as escolas, na construção de um lugar de diálogo que reforce a presença da universidade no espaço da profissão e a presença da profissão no espaço da formação” (NÓVOA, 2017, p. 116). Prevendo a instituição de uma verdadeira **formação universitária com finalidade profissional**, que se caracteriza por aportes universitários e cursos apropriados, mas também pela estruturação de saberes profissionais específicos que ofereçam lugar às práticas, posturas, valores, práticas sociais de referência (ALTET, 2009, p. 222, tradução livre a partir do original francês, grifos meus).

Uma formação desse tipo envolve desafios importantes, entre os quais está a superação da lógica disciplinar como fundamento da formação, passando a considerar outras lógicas, incluindo

aspectos relativos à socialização profissional, que pressuponham uma relação complexa com os saberes de diversas fontes (TARDIF, 2006). A alternância segue, pois, em direção à constituição de uma formação pensada a partir da “criação de espaços híbridos nos programas de formação inicial de professores que reúnem professores da Educação Básica e do Ensino Superior, e conhecimento prático profissional e acadêmico em novas formas para aprimorar a aprendizagem dos futuros professores” (ZEICHNER, 2010, p. 487). A criação desses espaços híbridos, concebidos como “terceiros espaços”, pressupõe “uma rejeição das binaridades tais como entre o conhecimento prático profissional e o conhecimento acadêmico, entre a teoria e a prática, assim como envolve a integração, de novas maneiras, do que comumente é visto como discursos concorrentes” (p. 486).

A constituição de uma formação docente híbrida (ZEICHNER, 2010) com fins profissionais e ancorada pela perspectiva da alternância (BOURDONCLE, 2000; BORGES, 2008; ALTET, 2009) pressupõe uma forte articulação entre os espaços formativos, que devem possibilitar aos estudantes universitários a apropriação de saberes da formação profissional, como também a imersão em processos de socialização na cultura ocupacional de referência, requerendo para tanto a participação ativa de professores em exercício (SARTI, 2009; 2013).

No contexto brasileiro, esse horizonte da alternância na formação docente tem sido almejado e vem orientando grande parte de nossos discursos sobre o tema, consubstanciando-se inclusive em textos normativos recentes. Nessa direção, o recém-publicado Parecer n. 22/2019 do Conselho Nacional de Educação aponta para a centralidade da prática por meio de estágios que enfoquem o planejamento, a regência e a avaliação de aula, sob a mentoria de professores ou coordenadores experientes da escola campo do estágio, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) (art. 7º, inciso VIII).

Assim, seguindo na mesma direção da normativa anterior referente ao tema (CNE 02/2015), as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores (CNE 02/2019) mantém o mínimo de 800 horas de “prática” para os cursos de licenciatura, sendo 400 horas de Estágio Supervisionado, “em situação real de trabalho” (CNE n. 22/2019, p. 23) e 400 horas de “prática” vinculadas aos demais componentes curriculares do curso, como Prática como Componente Curricular (PCC).

As muitas dúvidas e controvérsias em torno da PCC (SOUZA NETO; PINTO, 2014), previstas inicialmente nas Diretrizes Curriculares de 2002 (CNE n. 01/2002) têm fragilizado a proposta, que assim não chega a abalar significativamente a lógica disciplinar que sustenta nossos cursos de licenciatura. Nos casos em que o princípio da alternância se faz de fato presente na

formação dos licenciandos, tal presença tem se dado mais comumente por três vias principais, que se mostram portanto convergentes nessa direção, quais sejam: os estágios supervisionados, tradicionalmente presentes na formação profissional; e dois programas federais, específicos da área, que integram a Política Nacional de Formação de Professores (2009), o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e o mais recentemente criado Residência Pedagógica (RP).

Dessas três estratégias formativas ligadas à dimensão prática da formação, somente os estágios<sup>1</sup> assumem o estatuto de componente curricular obrigatório, tal como disposto no artigo 61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996) que o prevê como recurso para promover a associação entre teoria e prática, um dos fundamentos da formação docente.

Os textos normativos que se seguiram àquela LDB pautaram-se em tal ideia nuclear de associação entre teoria e prática e se orientavam em direção ao princípio mais amplo da alternância, também presente, como antes mencionado, no debate internacional da formação docente. Nesse sentido, os Referenciais para a Formação de Professores (1999) já indicavam a necessidade da criação de “[...] dispositivos de articulação entre o trabalho da instituição formadora e o trabalho das escolas do sistema de ensino, como, por exemplo, o estágio planejado e acompanhado pelas duas instituições [...]” (p. 65), viabilizado por uma “ação conjunta” entre a instituição de formação inicial e a escola do sistema que recebe os professores em formação, que se reverta em “um projeto compartilhado onde as duas instituições assumam responsabilidades e se alimentem mutuamente” (p. 67).

Aquele documento avançava nessa direção, propondo a criação da figura do “professor formador” (p. 65) para atuar nos estágios supervisionados, “[...] um professor experiente que recebe o estagiário em sua turma e o acompanha, discutindo com ele o que faz, as decisões que toma, as dificuldades que encontra e participando da orientação de seu projeto de trabalho como estagiário” (p. 65). Para tanto, seguindo pela via da alternância, o documento indicava a necessidade de que os formadores da instituição formativa estabelecessem um “trabalho sistemático com o professor formador” (p. 65). Esclarecia, ainda, que o estágio requeria um processo de preparação dos estudantes, desde o início do curso:

Os trabalhos de estágio precisam ocorrer progressivamente, para que os alunos possam ir aprendendo a assumir a postura de professores. O primeiro ano, pode ser dedicado à preparação para o estágio nas escolas de educação infantil e ensino fundamental, trazendo a discussão da realidade do seu dia a dia para dentro da escola de formação, de modo que, ao iniciar o estágio os futuros professores saibam qual é sua função, sua responsabilidade, e estejam em condições de desenvolver um trabalho

cooperativo onde forem estagiar. A ida às escolas pode ocorrer a partir do segundo ano com uma intensidade passível de garantir a imersão no contexto profissional, sempre organizada pelo espaço de supervisão (MEC, 1999, p. 130).

E, para além do estabelecimento da alternância entre as instituições de formação e as escolas, nossos textos normativos pós-LDB n. 9.394/96 enfatizam, também, que a formação docente não pode prescindir da alternância entre as dimensões teórica e prática no interior dos cursos de formação. Nesse sentido, o parecer CNE/CP n. 09/2001 apontou a necessidade de superação da ideia de que “o estágio é o espaço reservado à prática, enquanto, na sala de aula se dá conta da teoria” (p. 23), indicando que “o planejamento e a execução das práticas no estágio devem estar apoiados nas reflexões desenvolvidas nos cursos de formação” (p. 23). O parecer ressaltava, assim, a “dimensão teórica dos conhecimentos como instrumento de seleção e análise contextual das práticas” (p. 22), problematizando a segmentação entre a dimensão teórica e a dimensão prática da formação docente.

De sua parte, as Diretrizes Curriculares instituídas em 2015 (CNE/CP n. 02/2015) definiram o estágio como “componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico” (art. 13, § 6º). Mais recentemente, o Parecer CNE n. 22/2019 indicou que, no estágio, “a prática deverá ser engajada e incluir a mobilização, a integração e a aplicação do que foi aprendido no curso, bem como deve estar voltada para resolver os problemas e as dificuldades vivenciadas nos anos anteriores de estudo e pesquisa” (p. 27).

Vê-se, pois, que há mais de duas décadas nossos textos normativos vêm preconizando que os estágios supervisionados atuem para o estabelecimento de uma “articulação entre os espaços formativos” (ALTET, 2009) na formação docente. Em que pese o alto grau de sofisticação desses discursos e a sintonia que estabelecem com os avanços internacionais sobre o tema, não logramos avanços muito significativos nesse período quanto aos modos pelos quais os estágios efetivamente são realizados nos cursos de licenciatura no país. Assim, como destaca Gatti (2014), esses estágios “[...] mostram-se, em sua maioria, sem um planejamento que diga de seus propósitos e ações. Também não explicitam as formas de relação com a rede escolar e não oferecem condições para um acompanhamento efetivo por parte de docentes que são designados para sua supervisão.” (p. 40-41). Ademais,

Em geral os estudantes, isoladamente, procuram escolas e professores da educação básica que os recebam, e o estágio desenvolvido configura-se como observação passiva de salas de aula. Não se tem registro das horas efetivadas. As IES atribuem a

um professor, responsável pelo estágio, várias dezenas ou centenas de estudantes, o que inviabiliza a real orientação e supervisão desses estágios. Não são oferecidas aos docentes condições de estar nas escolas de alguma forma, conhecerem os professores e o trabalho que os estagiários eventualmente possam estar desenvolvendo na escola e nas salas de aula. Não lhes é dada a mínima condição de, efetivamente, fazerem o acompanhamento, discussão e avaliação dessa atividade obrigatória. Nesse cenário, os estágios curriculares dos cursos de licenciatura, de modo geral, estão longe do cumprimento da legislação pertinente (GATTI, 2014, p. 41).

Esse anacronismo inscrito no modo como os estágios supervisionados são comumente realizados na formação dos professores brasileiros, que nos afasta a possibilidade de uma efetiva alternância no processo formativo, motivou a busca por estratégias que pudessem induzir mudanças nesse cenário, que nos aproximassem dos princípios anunciados por nossos textos normativos. Esse movimento nos trouxe o PIBID e, mais recentemente, o Residência Pedagógica, programas ligados à Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (CAPES, 2009), que vem se caracterizando por uma atuação do Estado de modo mais incisiva e direta na formação inicial e em serviço dos professores. Desses dois programas, o RP é o que se propõe mais diretamente a induzir mudanças nos estágios supervisionados, buscando sua “reformulação” e “aperfeiçoamento” (CAPES, 2018). Trata-se de um programa que se propõe a estimular “a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica” (CAPES, 2018, p. 1), pautando-se pois por princípios que, desde a LDB 9.394, mostram-se claramente associados ao estágio supervisionado, tal como observado nos textos que o normatizam nesse período.

É falsa, portanto, a sensação que tal programa concorre com o estágio no espaço da formação docente. Sua proposição, assim como ocorre com o Pibid, ratifica os princípios que já há algum tempo tem fomentado nossas discussões acerca da importância dos estágios supervisionados para a formação docente. Programas como o Pibid e o RP, fomentados pela Capes, trazem para a cena formativa dos professores brasileiros ideias e direcionamentos que há bastante tempo circulam no espaço internacional da formação docente, acerca da necessidade de envolvimento das equipes escolares na formação, sobretudo os professores, no acompanhamento dos licenciandos que podem, por meio da participação em atividades diversas que compõem o cotidiano escolar, desenvolver sentimentos de pertencimento ao grupo, importantes para sua socialização profissional. Tais pressupostos, no entanto, estão presentes nas discussões internacionalmente empreendidas sobre os estágios na formação docente. É cada vez mais consensual na área a percepção de que os estágios



docentes devam fomentar a articulação entre os espaços formativos, de modo a possibilitar aos futuros professores a apropriação de saberes da formação profissional, como também a imersão em processos de socialização na cultura docente (BOUTET; ROUSSEAU, 2002; MOLINA; GERVAIS, 2008; BOUTET; PHARANT, 2008; SARTI, 2009; 2013; PIMENTA; LIMA, 2011; LACOSTE; LOARER; MONNANTEIUL, 2011; GUILMETTE; L'HOSTIE, 2011; GERVAIS; DESROSIERS, 2013; ALMEIDA; PIMENTA, 2014; CYRINO; SOUZA NETO, 2014; ARAÚJO; SARTI, 2014; AROEIRA; ALMEIDA, 2014; BENITES; SARTI; SOUZA NETO, 2015; CYRINO; BENITES; SOUZA NETO, 2015, entre outros).

É clara, pois, a convergência entre os pressupostos que sustentam as discussões sobre os estágios supervisionados atualmente e as propostas formativas ligadas aos Programas da Capes (Pibid e RP). Cabe-nos, entretanto, alguns questionamentos sobre a pertinência e a necessidade da proposição de tais programas, que podem, ao contrário dos objetivos que proclamam, trazer alguma estagnação e mesmo certo retrocesso para as discussões sobre os estágios supervisionados no espaço nacional da formação docente.

O primeiro e mais óbvio aspecto a considerar diz respeito à abrangência. Tais programas não atendem a todos os cursos e nem mesmo a todos os estudantes dos cursos em que são implementados; enquanto já alcançamos a obrigatoriedade de 400 horas de estágio para todos os licenciandos do país. Nesse sentido, o investimento na “reformulação e aperfeiçoamento” dos estágios supervisionados docentes (CAPES, 2018) deveria alcançar a todos os futuros professores – não somente os chamados pibidianos e residentes – de modo que pudessem experimentar a formação preconizada em nossos textos normativos.

Um outro aspecto, articulado com o primeiro, refere-se a uma certa pulverização das discussões sobre a dimensão prática da formação nas licenciaturas, distraíndo-nos do debate amplo e coletivo sobre a necessidade de estratégias mais efetivas de enfrentamento dos problemas identificados no desenvolvimento dos estágios supervisionados no país. Uma política nacional de formação de professores deveria centrar esforços para a efetivação desse debate, considerando a questão em sua dimensão *política* e não como um problema a ser solucionado por meio de intervenções de natureza técnica, pontuais, por meio de programas.

E um último aspecto a ser destacado aqui. Os programas federais mencionados, voltados à formação dos licenciandos, baseiam-se, como dito antes, em discussões internacionalmente partilhadas no campo sobre a importância da dimensão prática para a formação de professores e, mais especificamente, sobre estratégias e dispositivos de formação ligados aos estágios



supervisionados. A proposição dos mesmos ocorre por meio da apropriação desses discursos que, demarcados e, de certa maneira, tangibilizados sofrem processos de *produtificação* para seu lançamento, como “programas” por meio de editais. As IES recorrem então ao Pibid e ao RP para agregarem a seus cursos princípios sobre a formação docente (valorização da dimensão prática, parceria com as escolas e redes públicas, participação de professores formadores, sistematização das práticas, etc.) que orientariam um estágio de qualidade.

Seguindo ao limite com os neologismos, podemos afirmar tratar-se de um processo de “startupização” das relações no campo educacional. Somente os contemplados pelos editais, consumidores dos produtos formativos, ganharão a chancela de boas práticas na formação, ao terem seus “pibidianos” e seus “residentes” entre os estagiários. Processo orientado pela visão gerencialista, que busca produzir uma “cultura empresarial competitiva” (BERNSTEIN, 2000, p. 75) no campo educacional.

Cabe-nos questionar as razões pelas quais optamos no país por criar *produtos* em torno de práticas formativas que internacionalmente são ligadas ao estágio curricular supervisionado. Por que optamos, desse modo, por uma via alternativa, em que tais *produtos* são consumidos pelos IES e, caso equiparados ao estágio supervisionado, possam ocupar o lugar de um componente curricular nas licenciaturas?

A opção por criar programas, como o Pibid e o RP, que “entreguem” – seguindo com o vocabulário gerencial – a “parte prática” da formação inicial docente pode nos levar, inadvertidamente, a uma situação de terceirização curricular, com a substituição dos estágios supervisionados, desenvolvidos necessariamente pelas instituições de ensino superior, por produtos formativos concebidos por outras instâncias (públicas, até o momento, mas não necessariamente) e implementados por meio de contratos que prevejam uma participação meramente incidental dos agentes da instituição responsável pela formação.

Esse caminho, pautado por uma perspectiva de *produtificação* das práticas formativas, vai ao encontro da ampliação, diversificação e aquecimento do mercado da formação docente que se configura no país há alguns anos. Trata-se de um mercado, entendido sob a perspectiva bourdieusiana (2005), onde bens simbólicos são produzidos, disputados e consumidos e onde atos econômicos são transfigurados em atos simbólicos, legitimados por aqueles que detêm capitais considerados mais valiosos no campo educacional. (SOUZA; SARTI, 2014). Atualmente, esse mercado, em suas dimensões materiais e simbólicas, reúne diversas instâncias e agentes como universidades – públicas e privadas; secretarias de educação; agências de avaliação e fomento do

ensino superior, como a Capes e o CNPq; agências de consultoria e organismos internacionais, como a Unesco e o Banco Mundial; fundações e institutos – com e sem fins lucrativos – sindicatos e associações de docente, editoras etc. Para além dos agentes tradicionais da formação docente, outros formadores de professores habitam esse mercado, especialmente no que se refere à formação continuada: os consultores pedagógicos, os *coaches*, os tutores e orientadores das formações *on line*, os palestrantes motivacionais. Tal mercado da formação docente atrai novos grupos e instituições e integra o mercado mais amplo da educação, transnacional (SOUZA SANTOS, 2011), considerado o mais vibrante do nosso tempo.

Até o momento, a formação inicial docente vem participando desse mercado de um modo um tanto conservador. As disputas que a envolvem se referem, basicamente, ao oferecimento por instituições superiores distintas do ponto de vista acadêmico (universidades, centros universitários, faculdades) e de financiamento (público e privado), sob diferentes modalidades (presencial e a distância) implicando na ampliação dos agentes formadores nela envolvidos (BUENO, 2016). No entanto, considera-se que a vida de *produtificação* da formação docente, aqui explorada, reverta-se em aquecimento também para esse nicho do mercado, que passaria então a demandar novos produtos formativos a serem consumidos por instituições de formação, que poderão assim terceirizar elementos de seu trabalho formativo.

Tem-se, pois, que a existência desses programas, embrionariamente produzidos pela Capes, não se configura como mera disputa entre diferentes estratégias formativas. Trata-se da criação de demanda por novos produtos no mercado da formação docente; o que diz respeito a disputas mais amplas, que incidem sobre o lugar da universidade e das outras instituições de ensino superior nessa formação, levando-nos a uma das questões centrais em jogo: a quem compete formar os professores? (SARTI, 2012).

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.I.; PIMENTA, S.G. Centralidade do estágio em cursos de didática nas Licenciaturas: rupturas e ressignificações. *In: ALMEIDA, M.I.; PIMENTA, S.G. (orgs.). Estágios supervisionados na formação docente: educação básica e educação de jovens e adultos.* São Paulo: Cortez, 2014. p. 113-151.

ALTET, Marguerite. Des tensions entre professionnalisation et universitarisation en formation d'enseignants à leurs articulation: curriculum et transations nécessaires. *In: ETIENNE, R.; ALTET, M.; LESSARD, C.; PASQUAY, L.; PERRENOUD, Ph. (orgs.). L'université peut-elle vraiment former les enseignants?* Bruxelas: De Boeck, 2009.

ARAÚJO, S.R.P.M.; SARTI, F.M. Acolhimento no estágio supervisionado: entre modelos e possibilidades para a formação docente. **Educação**, Porto Alegre, RS, [s/d]. (no prelo).

AROEIRA, K.P.; ALMEIDA, M.I. Estágio supervisionado colaborativo e possibilidades formativas na construção de saberes por futuros professores. *In: CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2.; CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES: "POR UMA REVOLUÇÃO NO CAMPO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES", 7., 2014, Águas de Lindóia/SP. Anais [...].* São Paulo: [s.n.], 2014. p. 2.252-2.264.

BENITES, L.C.; SARTI, F.M.; SOUZA NETO, S. De mestres de ensino a formadores de campo no estágio supervisionado. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], v. 45 293 n.155, p. 100-117, jan./mar. 2015.

BORGES, C. A formação docente em Educação Física em Quebec: Saberes, espaços, culturas e agentes. *In: TRAVERSINI, C. (org.). Trajetórias e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas.* Porto Alegre: EDIPUCSRS, 2008. p. 147-174.

BERNSTEIN, B. Official knowledge and pedagogic identities: the politics of recontextualising. *In: BALL, S.J. (ed.). The Sociology of education: major themes.* London: Routledge Falmer, 2000.

BOURDONCLE, R. De l'instituteur à l'expert: les IUFM et l'évolution des institutions de formation. **Recherche et Formation**, Paris, n. 8, p. 57-72, 1990.

BOURDONCLE, R. Professionnalisation, formes et dispositifs. **Recherche et Formation**, Paris, n. 35, p. 117-132, 2000.

BOUTET, M; PHARAND, J. **L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement.** Quebec: Presses de l'Université du Québec, 2008.

BOUTET, M.; ROUSSEAU, N. (orgs.). **Les enjeux de la supervision pédagogique des stages.** Québec: Presses de l'Université du Québec, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 3, 26 set. 2008.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2 /2015. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, p. 8-12, 2 jul. 2015.

BRASIL. Parecer CNE. Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: Brasília, 18 set. 2019.

BUENO, B. **Formadores de professores presenciais e a distância:** entre processos de profissionalização e desprofissionalização. Projeto de Pesquisa, Edital Universal CNPq, 2016.

CYRINO, M.; SOUZA NETO, S. de. O estágio curricular supervisionado na experiência brasileira e internacional. **Educação em Questão**, [s.l.], v. 48, n. 34, p. 86-115, 2014. DOI.ORG/: 10.21680/1981-1802.2014v48n34ID5731.

CYRINO, M.; BENITES, L.C.; SOUZA NETO, S. Formação Inicial em Pedagogia: os professores colaboradores no Estágio Supervisionado. **Educação Unisinos**, [s.l.], v. 19, n. 2, p. 230-238, maio/ago. 2015. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2015.192.09>. Acesso em: jan. 2020.

ETIENNE, R. *et al.* **L' université peut-elle vraiment former les enseignants?** Bruxelas: De Boeck, 2009.

GATTI, B. Formação inicial de professores para a Educação Básica: pesquisas e políticas educacionais. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014.

GERVAIS, C.; DESROSIERS, P. Les stages: un parcours professionnel accompagné. **Canadian Journal of Education**, [s.l.], v. 26, n. 3, p. 263-282, 2001. Disponível em: [www.csse-scee.ca/CJE/...3/CJE26-3-Gervais.pdf](http://www.csse-scee.ca/CJE/...3/CJE26-3-Gervais.pdf). Acesso em: 30 jan. 2013.

GUILLEMETTE, F.; L'HOSTIE, M. **Favoriser la Progression des stagiaires en enseignement.** Quebec: Presses de l'Université du Quebec, 2011. p. 121-141.

LACOSTE, J-P.; LOARER, C.; MONNANTEUIL, F. **Les stages en responsabilité dans la formation initiale des professeurs.** Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation Nationale et de la Recherche. França: Rapport IGAENR - Rapport conjoint IGENI.G.A.E.N.R., mars 2007. Disponível em: <http://www.education.gouv.fr/cid5098/lesstages-en-responsabilite-dans-la-formation-initiale-des-professeurs.html>. Acesso: 24 mar. 2011.

LENOIR, Y. La réforme de la formation à l'enseignement au Québec. **Revue internationale d'éducation de Sèvres**, [s.l.], n. 55, 2010. Disponível em: <http://ries.revues.org/930>. Acesso em: jan. 2020. DOI: 10.4000/ries.930.

LESSARD, C.; BOURDONCLE, R. Qu'est ce qu'une formation professionnelle universitaire? 1. Conceptions de l'université et formation professionnelle. **Revue Française de Pédagogie**, Paris, n. 139, p. 131-153, 2002.

MOLINA, E.; GERVAIS, C. (coord.). **Les stages en formation à l'enseignement.** Quebec: PUQ, 2008.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1.106-1.133, out./dez. 2017.

PÉRISSET, D. Quelle professionnalisation pour les nouvelles institutions de formation en Suisse ? Enjeux et ambiguïtés. **Spirale**, [s.l.], n. 46, p. 75-86, 2010.

PIMENTA, S.G.; LIMA, M.S.L. **Estágio e Docência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, B. de S. **A Universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SARTI, F. M. Parceria intergeracional e formação docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 133-152, 2009.

SARTI, F.M. O triângulo da formação docente: seus jogadores e configurações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 323-338, jun. 2012.

SARTI, F.M. Relações intergeracionais e alternância na formação docente: considerações a partir de uma proposta de estágio supervisionado. **Cadernos de Educação UFPel**, Pelotas, v. 46, p. 83-99, 2013.

SOUZA, D.T.R de; SARTI, F.M. (org.). **Mercado de Formação Docente: constituição, funcionamento e dispositivos**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação e Sociedade**, v. 34, n. 123, p. 551-571, 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, Santa Maria, p. 479-504, dez. 2010. ISSN 1984-6444. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2357/1424>. Acesso em: 28 ago. 2019.

## Notas de fim

---

<sup>i</sup> Definido pela legislação como “ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos [...]” (Lei n. 1.1788/08, Artigo 1º), prevendo “acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente” (artigo 3º, parágrafo 1º).



# BASE NACIONAL COMUM DA FORMAÇÃO COMO PROPOSTA DE DESMONTE E DESCARACTERIZAÇÃO DA FORMAÇÃO

**Lucilia Augusta Lino**

## APRESENTANDO O PROBLEMA E CONTEXTUALIZANDO O CENÁRIO

O convite para participar do simpósio “Didática e Prática de Ensino na Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica” no XX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe), junto com companheiras da Associação Brasileira de Currículo (AbdC), e da Associação Nacional de Didática e Prática de Ensino (Andipe), é uma honra e um privilégio, mas provocou uma grande reflexão dado o enorme desafio. Primeiramente, por ter a missão de representar a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) e depois por, neste grave momento político do país, falar de forma sintética, mas criticamente, do desmonte das políticas educacionais, em especial da formação de professores. Amplia o desafio, o tema deste simpósio – a didática e a prática de ensino na Base Nacional Comum da formação (BNC-Formação), normativa que consideramos o maior ataque à formação de professores empreendido nesse país, em todos os tempos.

Enunciado o desafio, cabe situar o cenário. Desde o golpe jurídico-parlamentar-midiático-empresarial, consumado em 2016, que alterou os rumos políticos do país, uma série de ataques à democracia se sucedem, ameaçando direitos sociais assegurados pela Constituição de 1988 e, em especial, o direito à educação. O desmonte acelerado da política educacional se materializa com a imposição de medidas que impactam a educação pública, dentre as quais apontamos como principais a Reforma do Ensino médio, a BNCC e, agora, a BNC-Formação.

Como explicitado, em Editorial, no primeiro número da Revista Formação em Movimento, a Anfope, ao longo de sua trajetória, “forjou de forma participativa um amplo movimento visando intervir nas políticas educacionais e construir coletivamente um projeto de formação dos profissionais de educação” (ARRUDA; LINO 2019, p. 7). A Anfope é uma entidade que surge como movimento dos educadores pela formação, “em um momento histórico de ricos e intensos debates no processo de redemocratização do país, participando da luta pela ampliação do direito à educação, assegurado constitucionalmente em 1988” (ARRUDA; LINO, 2019, p. 7). Desde a sua criação como entidade, a Anfope defende, de forma intransigente, a educação pública, gratuita, laica, estatal, universal e inclusiva, democrática e republicana, de qualidade socialmente referenciada nas necessidades formativas das crianças, jovens e adultos brasileiros, e, particularmente, comprometida com a proposição de políticas públicas de formação de professores e de valorização do magistério, ancorada nas lutas e movimentos dos educadores (ARRUDA; LINO, 2019).



A Anfope, em movimento coletivo com as demais entidades científicas do campo educacional, tem se posicionado contra os retrocessos na política educacional e em defesa da democracia, assim como, em passado recente, se empenhou na proposição coletiva de projetos educacionais que permitissem a construção de uma sociedade mais democrática, justa e igualitária: ainda uma utopia a realizar. Foi assim, com a luta por uma Lei de Diretrizes e Bases que contemplasse os anseios da sociedade brasileira, derrotada no Congresso Nacional em 1996, assim como também ocorreu com o Plano Nacional de Educação, em 2000, também denominado da sociedade brasileira, em contraposição ao aprovado. O atual Plano Nacional de Educação 2014-2024 foi uma conquista coletiva importante, ainda que parcialmente desfigurado, e hoje, devido ao descaso governamental e a edição da Emenda Constitucional n. 95/2016, que congelou os necessários investimentos ao cumprimento de suas 20 metas, tem sua efetivação comprometida. Dentre as 20 metas estabelecidas pelo PNE, considerado como “epicentro das políticas educacionais” (DOURADO; TUTTMAN, 2019) que visam a afirmar o direito à educação, quatro – Meta 15, 16, 17 e 18 – se referem à formação e valorização dos profissionais da educação e à instituição de uma política nacional de formação dos profissionais da educação.

Ao longo da sua trajetória, a Anfope consolidou uma concepção de formação conhecida como *base comum nacional*, que mais do que nunca é preciso reafirmar, e que se opõe frontalmente às concepções impostas pela BNCC da educação básica e pela BNC da Formação. Os princípios da base comum nacional – sólida formação teórica e interdisciplinar; unidade teoria-prática; trabalho coletivo e interdisciplinar; gestão democrática; compromisso social e valorização do profissional da educação; avaliação e regulação dos cursos de formação – formulados e reafirmados ao longo das últimas quatro décadas em encontros nacionais e documentos da entidade, se tornaram um consenso no campo acadêmico. Como resultado da participação coletiva de diferentes entidades, instituições e sujeitos, vimos os princípios que asseguram uma base comum nacional na formação, finalmente, contemplados na legislação, com a Resolução CNE n. 02/2015, que estabeleceu a necessária organicidade no processo formativo e articulação entre as instituições de educação básica e superior, articulada à política de valorização profissional dos professores, contemplando formação, carreira e condições de trabalho – e às demandas formativas da escola básica.

Em 20 de dezembro de 2019, com a homologação pelo MEC da Resolução CNE/CP n. 02/2019, que define “novas” Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica e institui uma Base Nacional Comum (BNC) para a Formação de Professores, a Resolução 02/2015 foi revogada. Tal medida desconsiderou as manifestações das entidades



nacionais, ancoradas em estudos e pesquisas, que denunciavam que a adoção de concepções ultrapassadas como a pedagogia das competências e uma visão restrita e instrumental de docência, em nome da pretensa necessidade de adequação dos currículos dos cursos de formação de professores à BNCC, descaracterizariam a formação de professores, com impactos negativos na qualidade do ensino.

É importante destacar que o processo de elaboração das novas DCNs foi encaminhado de forma aligeirada, sem discussão mais aprofundada com a área acadêmica, representada pelas entidades nacionais, privilegiando o diálogo com instituições e fundações privadas, interessadas na mercantilização de pacotes e materiais instrucionais. Sua aprovação foi efetuada de forma injustificavelmente acelerada, desconsiderando o fato de que as IEs de todo o país estavam realizando reformulações curriculares dos cursos de licenciatura à luz da Resolução 02/2015, como justificaram o Colégio de Pró-reitores de Graduação das universidades públicas da Andifes – o Cograd, e as entidades nacionais do campo acadêmico, dentre as quais destacamos a Anfope, a Anped, a ABDC, a Anpae, o Cedes e o Forumdir, em diversas manifestações públicas.

Fiel à sua história, a Anfope, mais uma vez, conclama à resistência propositiva e contra-hegemônica em defesa da formação e valorização dos profissionais da educação, contra o desmonte da escola pública efetivada pela edição de medidas que configuram intenso retrocesso nas políticas educacionais.

Nesse sentido, participar desse evento é um desafio, pois sabemos que a lógica da padronização tem sido apresentada como a panaceia para os problemas da educação brasileira, e hoje tem hegemonia, não só no MEC e no CNE mas também entre os dirigentes das redes públicas estaduais e municipais, pois o Consed e a Undime integram o movimento “todos pela base”, ajudando a construir uma hegemonia cujos pressupostos equivocados nos cabe denunciar.

Este texto aponta para a necessidade de desconstrução dessa hegemonia, e se posiciona em defesa da educação pública e da formação de professores em uma concepção emancipadora. Anuncio, assim, a posição da Anfope, que junto com as entidades nacionais, denuncia que o desmonte projetado é mais amplo, vinculado à redução do Estado e dos direitos constitucionais, e que seus efeitos na escolarização, como a conhecemos, na qualidade e na democratização da educação, será arrasador, com marcas profundas, por muitos anos, a menos que consigamos frear esse retrocesso, agora.

## TODOS PELA BASE: A PADRONIZAÇÃO CURRICULAR COMO SOLUÇÃO UNIVERSAL

A padronização curricular, atualmente em fase de implantação nas redes de ensino de todo o país, teve seu movimento inicial em 2015, quando começa a elaboração da BNCC da educação infantil e do ensino fundamental, aprovada em dezembro de 2017, em um processo marcado por idas e vindas, simulação de diálogo, repúdio das entidades nacionais, intensa propaganda e quatro versões díspares. Em dezembro de 2018, veio a aprovação da BNCC do ensino médio, em um inexplicavelmente acelerado processo de tramitação, em que das cinco audiências públicas previstas, duas não ocorreram devido a protestos dos professores. Cabe destacar que em 2016, a Reforma do ensino médio foi imposta por medida provisória, transformada em lei, em fevereiro de 2017, mas não implantada devido à espera pela aprovação da BNCC. A pergunta que não quer calar é: Por que a pressa, então? Em dezembro de 2019, veio a homologação da Resolução n. 02/2019, que instituiu a Base Nacional Comum da Formação dos Professores da Educação Básica.

A Anfope, em coro com as demais entidades nacionais do campo educacional, considera todo esse processo como imposição de uma padronização e centralização curricular desnecessária. Tal processo, em vez de, como é largamente alardeado, promover a melhoria da educação básica, visa apenas a ampliar o controle, induzindo ao aligeiramento curricular atendendo interesses de fundações e institutos privados que hegemonizam o mercado da produção de material didático, livros, *softwares*, pacotes e programas de gestão e de formação de professores.

Caracterizamos, inicialmente, nosso repúdio à forma como esse processo transcorreu, desde 2015, e especialmente após 2016, em que a falta de diálogo, a pressa e a adesão a concepções pedagógicas ultrapassadas, a par de propagandas enganosas sobre os efeitos positivos de tais ações, foram um padrão. Nesse período, o país mudou com o golpe parlamentar-jurídico-midiático-empresarial que amplifica ao invés de reduzir, como prometido, a crise institucional: vimos o recrudescimento de medidas autoritárias, ataques à democracia, retirada de direitos sociais, com destaque para os trabalhistas e para a redução do direito à educação, altas taxas de desemprego, piora nos serviços públicos, em um processo eleitoral marcado por polarização ideológica inédita, intervenções do judiciário suspeitas, uma avalanche de *fake news* e ataques e discursos de ódio contra diversos segmentos mais vulneráveis da população. A par da instabilidade política amarga-se crise econômica que as medidas de austeridade não conseguem diminuir.

Em meio a esse cenário, a educação tem centralidade: sofre ataques em três instâncias importantes: a gestão do MEC, a descaracterização do Fórum Nacional de Educação (FNE) e a revogação de portarias de nomeação de Conselheiros do CNE. Esta última medida é importante

para a alteração no processo de elaboração e discussão da BNCC<sup>i</sup>, aprovada em dezembro de 2017. Ao longo de 2018, a discussão sobre a BNCC do ensino médio, que ocorre de forma bastante aligeirada, desperta a comunidade acadêmica, que percebe o significado do desmonte que a padronização curricular representava, ampliando a reação e o repúdio à BNCC, mas apesar das críticas, esta é aprovada em dezembro de 2018. Causa espanto a pressa em desmontar, anular, cancelar e descontinuar políticas educacionais que vinham sendo implementadas, até 2016, em especial as que asseguravam o direito à educação, a democratização do acesso, o respeito e a valorização da diversidade.

Nesse cenário, o avanço do ultraconservadorismo no país, principalmente de vertente religiosa fundamentalista, amplificou a perseguição a instituições educacionais, institutos de pesquisa, entidades de professores, estudantes, e aos próprios professores ameaçados de criminalização, especialmente, com a disseminação do projeto Escola sem partido e com a indução ao denunciamento. Cabe destacar, ainda, a desresponsabilização do poder público com o cumprimento do PNE e com o financiamento da educação, desde a Emenda Constitucional n. 95/2016 até o contingenciamento de recursos para as IFES e os cortes de bolsas de pesquisa pela Capes. Nesse contexto, temos o abandono de políticas de valorização de professores, como previa o PNE 2014-2024.

Em resposta ao anúncio pelo MEC, em 13 de dezembro de 2018, de que proporia uma Base Nacional Comum para Formação de Professores<sup>ii</sup> dentro da “nova” política de formação de professores, a Anfope e o Forumdir publicaram nota, endossada por mais 8 entidades nacionais, em que denunciaram a “imposição de propostas curriculares desvinculadas das demandas formativas de estudantes e professores e da realidade concreta da escola pública brasileira”, e que esta

[...] desconsidera a pluralidade de ideias e concepções pedagógicas, os avanços do conhecimento no campo educacional e a autonomia universitária corporificada nos seus projetos de formação e não estabelece o necessário diálogo com os principais atores da formação de professores, os professores e estudantes tanto dos cursos de licenciatura, dentre os quais se destaca a pedagogia, quanto da escola básica a que esta formação se destina (ANFOPE; FORUMDIR, 2018).

As duas entidades destacavam e apontavam o “caráter impositivo e arbitrário” da proposta em contraste com o processo de elaboração da Resolução CNE n. 02/ 2015, discutida com os professores, entidades, universidades, escolas e sindicatos quando do seu processo de elaboração. A nota explicitava a defesa das DCNs de 2015, que materializavam os princípios da *base comum nacional*, destacando dentre estes dois “explicitamente desconsiderados” na proposta apresentada:

(1) a sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, que não podem ser dissociados do domínio dos conteúdos da educação básica, se ensejamos criar condições para o exercício da análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional; e (2) a unidade teoria-prática atravessando todo o curso de modo a garantir o trabalho como princípio educativo na formação profissional (ANFOPE; FORUMDIR, 2018).

Na mesma direção, a Anped elaborou nota, assinada por 10 entidades nacionais<sup>iii</sup>, que explicitava que a BNC da Formação seria “a melhor forma de não enfrentar os problemas reais da educação brasileira” e clamava que o CNE retomasse “o diálogo verdadeiro com a comunidade educacional brasileira” (ANPED *et al.*, 2018). Na nota, as entidades denunciavam a “imposição contínua de políticas sem debate”, e a adoção por parte do MEC, a partir de 2016, de uma posição unilateral, cuja tônica era “a ausência de participação da sociedade, a negação da possibilidade de diálogo, a interdição da possibilidade de negociação”, como ocorreu com a tramitação reforma do ensino médio, a BNCC e as DCNs do ensino médio. O mesmo processo se instaurou na tramitação e aprovação das DCNs e da BNC da Formação.

Em 2019, o CNE começou a discutir a elaboração de proposta de alteração das diretrizes curriculares e a BNC da formação. A recomposição da Comissão Bicameral de formação inicial e continuada de professores<sup>iv</sup>, cuja tarefa seria “acompanhar, monitorar, orientar e apoiar a implementação de diretrizes curriculares nacionais”, no caso obviamente da vigente (Resolução n. 02/2015), “visando a consolidação de política nacional de formação dos profissionais da educação”, já apontava para “a revisão das licenciaturas de formação de professores”. Na prática a Comissão dava início aos trabalhos de elaboração de proposta visando à alteração da Resolução n. 02/2015: outro processo marcado por falso diálogo, em que as posições fundamentadas das entidades nacionais não foram acatadas, tendo em vista o privilegiamento de interesses das fundações privadas.

Foram inúmeras as manifestações ao longo de 2019, das entidades nacionais, em defesa da imediata implementação da Resolução n. 2/2015, postergada por diversas resoluções que adiavam o prazo para sua efetivação nas IES. Tais adiamentos, segundo Dourado e Tuttmann (2019, p. 203), foram “tentativas de inviabilizar a materialização da Resolução CNE/CP n. 2/2015, tendo como um dos protagonistas o próprio Conselho Nacional de Educação (CNE)”, como descrevem minuciosamente, na apresentação do dossiê “Formação do magistério da Educação básica nas universidades brasileiras: institucionalização e materialização da Resolução n. 2/2015”, publicado na revista *Formação em Movimento*. Assim, apesar dos esforços e manifestações de diversas

entidades, que reafirmaram a relevância das DCNs para a formação dos profissionais da educação no país, e que a construção de projeto institucional de formação inicial e continuada dos profissionais da educação era fundamental e precisava ser concluído, não havendo necessidade de alteração do prazo, que comprometia a materialização da Resolução, o CNE permaneceu surdo a esses reclames.

Destacamos a seguir as normativas do CNE que efetivaram processos que dificultaram que os dispositivos da Resolução CNE/CP n. 2/2015 fossem plenamente respeitados, institucionalizando diversos adiamentos do prazo inicial de 1º julho de 2017, para 1º julho de 2018 (Parecer CNE/CP n. 10, de 10 de maio de 2017/Resolução CNE/CP n. 1, de 9 de agosto de 2017); depois para 1º julho de 2019 (Resolução CNE/CP n. 3, de 3 de outubro de 2018), determinado como “prazo improrrogável”, e por último para 22 de dezembro de 2019 (Resolução n. 1, de 2 de julho de 2019). Antes deste último prazo, a Resolução n. 2/2015 foi finalmente revogada pela Resolução n. 2/2019. A ampliação dos prazos provocou a procrastinação de muitas IES e cursos na materialização da reformulação proposta, a par das notícias que esta seria efetivamente revogada, sendo que dada a extensão de prazo, muitas IES que efetivaram o processo de reformulação, não conseguiram que este fosse finalizado com a aprovação dos Conselhos Superiores até 20 de dezembro.

A descrição desse processo demonstra o esforço do CNE e do MEC em anular os efeitos da Resolução n. 2/2015, visando a adequar os cursos de licenciatura aos referenciais da BNCC, instituídos pelas Resoluções CNE/CP n. 2/2017 (educação infantil e ensino fundamental) e CNE/CP n. 4/2018 (ensino médio), como explícito no art. 1º da Resolução n. 2/2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e institui a BNC-Formação. A Resolução n. 2/2019 deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação docente (art. 1º), sendo que as Instituições de Ensino Superior (IES) têm o prazo-limite de até dois anos, isto é, até 21/12/2021, sendo que as IES que já implementaram a Resolução CNE/CP n. 2/2015, terão mais um ano de prazo (até 21/12/2022), tendo como referência a data da publicação da Resolução, para adequação das competências profissionais docentes previstas.

Como explicitado em documento da Anfope, sobre a sua posição na reunião realizada em 9 de abril de 2018, no CNE, sobre a Formação Inicial e Continuada de Professores, repudiamos a vinculação da formação de professores à BNCC, pois esta

[...] representa a prevalência de uma concepção esvaziada e reduzida de currículo, e ao privilegiar as posições defendidas por setores do empresariado interessados na

padronização do ensino, desvela-se o real interesse de atender fins mercadológicos, como a venda de material didático e a oferta de serviços de consultoria para a implementação da BNCC, além da venda de pacotes de formação continuada, em um processo que desvia recursos públicos para empresas e fundações privadas, agora elevados, com o aval do MEC, a parceiros preferenciais das redes de ensino, em detrimento das Universidades públicas (ANFOPE, 2018).

Ademais, a Anfope defende uma concepção formativa de base comum nacional, que em nada se assemelha à proposição da BNC da Formação.

A base comum nacional, que defendemos historicamente e que está contemplada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação para a Formação Inicial e Continuada de Professores (Resolução CNE n. 2/2015), é uma concepção básica de formação do educador e um corpo de conhecimento fundamental em que a docência se constitui como a base da identidade profissional de todo educador, e, portanto, não pode ser confundida como um currículo mínimo ou um elenco de disciplinas (ANFOPE, 2018).

Nossa posição é de que “a lógica centralizadora nos processos educativos e a vinculação intrínseca a avaliações de larga escala de instituições, professores e estudantes, para a geração de índices de desempenho” não oferecem qualquer garantia de melhoria do ensino ou de elevação da qualidade dos processos formativos, ao contrário, a rebaixam e desqualificam (ANFOPE, 2018).

A pressa em adiar e, posteriormente, revogar as DCNs em processo de implementação – sem efetuar a necessária avaliação desta implantação e seus efeitos – e, assim, adequar os cursos à BNCC, está associada a uma concepção que, simplificada, reside em dois pressupostos equivocados: (1) a centralidade da formação de professores nos processos de elevação da qualidade da educação básica, e (2) a padronização curricular como indutora da equalização educacional. Obviamente, sabemos e defendemos que a formação de professores é fundamental para a elevação da qualidade do ensino, mas também sabemos que a formação por si só não é determinante nessa promoção. Políticas de formação devem vir acompanhadas de políticas de valorização dos profissionais da educação, dos recursos necessários para assegurar condições concretas de funcionamento das escolas, e da articulação entre as instâncias formativas e as de atuação, isto é, das instituições de ensino superior e da educação básica. Não se pode descuidar, ainda, da articulação entre formação inicial e continuada, alinhada às demandas formativas da população, respeitadas as diversidades das instituições e do público-alvo, assim com a pluralidade de concepções pedagógicas, e possibilidade de construção coletiva do projeto pedagógico da escola.

Tal proposição era assegurada pela Resolução n. 2/2015, e sua revogação aborta rico processo de construção de projetos institucionais de formação em curso em IES de todo o país, como apresentam Dourado e Tuttman (2019).

Quando o MEC apresentou à imprensa a proposta da BNC da Formação, em dezembro de 2018, destacou alguns pressupostos, baseados em evidências: (1) “A origem socioeconômica do aluno pode influir no desempenho escolar, mas pode ser compensada pela ação da escola”; (2) “Uma boa formação dos professores faz diferença significativa na aprendizagem”; (3) “Evidências mostram que, entre os fatores que podem ser controlados pela política educacional, o professor é o que tem maior peso na determinação do desempenho dos alunos (Ocde)”.

Sem querer estender o debate sobre a qualidade educacional<sup>v</sup>, analisaremos, brevemente, os, argumentos apresentados pelo MEC.

Essas meias verdades, alardeadas pela mídia, responsabilizam as escolas e seus profissionais, especialmente os professores, pelo baixo desempenho dos estudantes, especificamente, nos exames de larga escala. Assim, desconsidera-se o fato de que sem ações de assistência estudantil, que minimizem o desfavorecimento socioeconômico, não há significativa elevação do desempenho escolar do aluno, como comprovam os índices de evasão, repetência e desempenho. Concordamos que esse efeito pode ser compensado pela ação da escola, desde que esta possua os recursos materiais e humanos necessários, o que não é a realidade da maioria das escolas brasileiras, que não dispõem de laboratórios, bibliotecas, quadras, salas de aula, banheiros e refeitórios, em condições de utilização, e nem dos equipamentos e materiais didáticos necessários, assim como dos recursos humanos. As salas de aula superlotadas demonstram que faltam professores. Os recursos que dariam condições à escola de “compensar” a origem socioeconômica dos alunos, assegurando a efetiva igualdade de oportunidade, requerem financiamento, sempre aquém das necessidades e, hoje, contingenciado.

Atribui-se ao professor maior peso na “determinação do desempenho dos alunos”, tendo como referência dados da Ocde, o que é relativamente real desde que sejam fornecidas ao professor as condições materiais para tal, o que no cenário brasileiro, ainda é uma utopia, pois o professor enfrenta cotidianamente adversas condições de trabalho, a que se devem acrescer os baixos salários e a ausência de planos de carreira, que evidenciam a desvalorização do magistério por parte do poder público. Concordamos inteiramente que “uma boa formação dos professores faz diferença significativa na aprendizagem”, e como a maioria dos professores brasileiros é formada em instituições privadas, não universitárias, e hoje, na modalidade a distância, essa é uma “evidência”



de que a proposta de reformulação não está voltada para o cerne do problema: a disseminação de cursos sem qualidade mínima que, sem maior controle, formam a maioria dos licenciados no país. As IES públicas ostentam níveis de excelência no ensino, associam ensino, pesquisa e extensão, e apresentam elevada produção acadêmica, e hoje sofrem ataques a sua autonomia e cortes de verbas sem precedentes. A BNC-Formação propõe reduzir currículos e descaracterizar a formação, desmontando e desqualificando os cursos exitosos, em um processo que equalizará por baixo a qualidade dos cursos de licenciatura, o que certamente não elevará a qualidade da educação básica. O mesmo é proposto pela BNCC.

Começamos 2019 com a BNCC da educação básica aprovada e com prazo para a sua implementação. Nos estados da federação, apenas o Rio de Janeiro, por meio do seu Conselho Estadual de Educação (CEE), fez uma proposição para que as diretrizes curriculares respeitassem a autonomia dos sistemas e da diversidade de público e instituições no estado, em um processo democrático, envolvendo o FEE e as entidades nacionais, em uma ampla e rica discussão.

Não trataremos aqui das concepções equivocadas de currículo que imperam na BNCC e agora na BNC da Formação, nem da ultrapassada pedagogia das competências, que dá a base conceitual a essas propostas e nem dos danos que uma padronização imposta e descontextualizada trará para as redes de ensino e que será a base curricular dos cursos de licenciatura. Para este texto, abordaremos, ainda que brevemente, a questão da falsa dicotomia teoria-prática, um dos argumentos exaustivamente utilizados para justificar a “reformulação” da formação, atribuindo aos cursos de licenciatura um excesso de teoria e uma ausência da prática. Dada a escassez de tempo, este será, doravante, o recorte utilizado.

## **TEORIA E PRÁTICA: UMA FALSA DICOTOMIA**

Hoje, no campo educacional, há uma crítica bastante disseminada de que os cursos de formação de professores são predominantemente teóricos e que a prática é subalternizada. Assim, os gestores de políticas afirmam ser esta uma das causas da alardeada “perda de qualidade” da formação e do “despreparo” do magistério no início da carreira e, conseqüentemente, dos baixos índices de aprendizagem dos estudantes. Assim, se produziu nas esferas dos sistemas educacionais um discurso – encampado por entidades de dirigentes educacionais (Consed e Undime), com grandes repercussões na mídia, influenciando a opinião pública, que mudando a formação, tornando-a mais prática, esse desempenho será alavancado. Impõe-se um discurso hegemônico, pautado no senso comum, de que “a teoria na prática é outra”, que há mais do que uma dicotomia



entre teoria e prática, mas o excesso da primeira e a carência da segunda, e defendendo a primazia da prática sobre a teoria, se propõe a inversão dessa simetria. Atribui-se à dicotomia teoria-prática, isoladamente, a determinação da qualidade dos cursos e da atuação dos professores e, também de forma isolada, a inversão deste binômio, a solução dos problemas atuais da formação.

Cabe destacar dois princípios da base comum nacional, indissociáveis, e que não podem ter primazia um sobre o outro, pois são complementares e igualmente importantes:

- sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, bem como o domínio dos conteúdos da educação básica, de modo a criar condições para o exercício da análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional e o pleno desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes da educação básica;
- unidade teoria-prática atravessando todo o curso e não apenas a prática de ensino e os estágios supervisionados, de modo a garantir o trabalho como princípio educativo na formação profissional (ANFOPE, 2014, p. 15).

Cabe pontuar, agora, como a Resolução n. 02/2019 vê essas duas questões. Segundo as novas DCNs, em seu art. 5º, citando a LDB, a formação dos professores teria como fundamentos:

- I. a sólida formação básica, com conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II. a associação entre as teorias e as práticas pedagógicas; e
- III. o aproveitamento da formação e das experiências anteriores, desenvolvidas em instituições de ensino, em outras atividades docentes ou na área da Educação (BRASIL, 2019).

Note-se que a sólida formação teórica e interdisciplinar é reduzida à formação básica, logo, apenas elementar, e que os conhecimentos dos fundamentos científicos e sociais também referem-se, apenas, às competências de trabalho. Da mesma forma, não há mais a proposição da unidade teoria/prática mas a associação entre teorias e práticas, não necessariamente articuladas. A premissa do aproveitamento de formação e experiências anteriores, é mais um elemento preocupante, pois reduz mais ainda a formação.

O campo educacional, nas últimas décadas, avançou bastante nas teorizações sobre a importância da interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, em uma tentativa de superar a multidisciplinaridade e a fragmentação de saberes. Da mesma forma, tem se ampliado a tendência de que a dimensão da prática perpassasse todo o curso, sendo cada vez mais comum atividades de

pesquisa, observação, inserção e conhecimento do campo, em escolas favorecendo que o licenciando tenha experiências práticas com o *locus* da futura atuação. Cabe destacar que o Pibid favoreceu muito esta inserção prática nas escolas, desde os primeiros períodos do curso, a par de outras atividades de pesquisa e extensão. Assim, hoje, é mais comum a realização de atividades eminentemente práticas, em disciplinas com carga horária exclusivamente teórica.

Em uma simplificação metodológica, para avançar na discussão proposta, destacamos, no curso de Pedagogia, duas áreas que consideramos materializar mais essa falsa dicotomia: os chamados fundamentos da educação, área que agrega disciplinas como filosofia da educação, sociologia da educação, história da educação, antropologia da educação, economia da educação e política da educação, entre outras, e a área das metodologias de ensino que agregam a didática geral e as didáticas ou metodologias de ensino específicas e as práticas de ensino. Há uma falsa concepção de que as disciplinas de práticas de ensino e os próprios estágios curriculares prescindem da teoria, e mesmo da leitura de textos, o que é uma inverdade. Cabe destacar o avanço que significou a Resolução n. 2/2015, para a formação, ao incentivar maior aproximação entre as instituições formadoras e o campo de atuação profissional, orientando os estudantes no mundo do trabalho, desde o início do curso mediante a Prática com 400 horas e o Estágio Supervisionado, também com 400 horas.

A fronteira, no campo acadêmico, entre a teoria e a prática, é cada vez mais fluida, como comprovam inúmeros estudos, sendo que a aprendizagem é mais eficaz quanto mais se eliminam as barreiras que colocam teoria e prática, artificialmente, em campos opostos, principalmente na formação de professores.

Como anunciamos, não trataremos nesse texto do conceito de competências, que permeiam toda a Resolução n. 2/2019, mas cabe fazer alguns destaques em itens que chamam a atenção pelo absurdo da proposição. Assim, não cabendo aqui espaço para analisar itens do art. 8º, que elenca os fundamentos pedagógicos dos cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, em número de nove, destaco, pelo estranhamento que provoca, o último, que expressa como fundamento: “IX. decisões pedagógicas com base em evidências”.

Ainda que de forma breve, é necessário apontar a questão da carga horária e da distribuição desta entre os componentes curriculares. A inversão proposta conceitualmente entre a teoria e prática se materializa na distribuição da carga horárias dos cursos, por reduzir ao mínimo (25%) as disciplinas a que se atribui a formação teórica.

No Art. 11, há a distribuição da carga horária de 3.200 horas, em três grupos:

I. Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.

II. Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.

III. Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas:

a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e

b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora.

Cabe destacar outro estranhamento, que se refere ao estágio, em situação real de trabalho, o que induz a pensar na precarização do trabalho do licenciando, que está em atividade de estágio, logo de aprendizagem, e não de trabalho. No art. 7º, que trata dos princípios norteadores da organização curricular dos cursos, aponta no inciso VI, o fortalecimento da responsabilidade, do protagonismo e da autonomia dos licenciandos com o seu próprio desenvolvimento profissional. Perguntamos se essa responsabilização, autonomia e protagonismo não embutem a desresponsabilização da instituição com o estudante, substituindo profissionalização e profissionalidade por precarização.

Segundo o art. 12 da Resolução n. 2/2019, as atividades do Grupo I devem ter início no 1º ano, integrando três dimensões das competências profissionais docentes, conhecimento, prática e engajamento profissionais, entendidas como organizadoras do currículo e dos conteúdos segundo as competências e as habilidades previstas na BNCC. As temáticas a serem trabalhadas no Grupo I, seriam: I. currículos e seus marcos legais; II. didática e seus fundamentos; III. metodologias, práticas de ensino ou didáticas.

No art. 13, há a discriminação das temáticas do Grupo II, em que a carga horária de 1.600 horas deve efetivar-se do 2º ao 4º ano. Aqui há uma questão muito grave, pois menciona três tipos de cursos, separando, assim, a formação do professor multidisciplinar ou generalista, hoje realizada na Pedagogia, em dois cursos distintos: I. formação de professores multidisciplinares da Educação Infantil; e II. formação de professores multidisciplinares dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

As licenciaturas, seriam o tipo de curso III. formação de professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Segue-se uma discriminação das habilidades a serem incluídas nos chamados “estudos comuns” a esses três cursos, nas 1.600 horas; além do aprofundamento nas áreas e nos componentes curriculares da BNCC de cada curso específico de formação de professores (1) para a Educação Infantil; (2) para os anos iniciais do Ensino Fundamental, (3) para os anos finais do Ensino Fundamental, e do Ensino Médio, além dos saberes específicos: conteúdos da área, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento previstos pela BNCC e correspondentes competências e habilidades.

O proposto pela Resolução n. 2/2019 é totalmente diverso do até hoje experienciado pelos cursos de formação de professores, desde o Estatuto das Universidades Brasileiras. Uma mudança tão radical não pode ser implementada, apenas baseada em evidências, desprezando os avanços do conhecimento pedagógico. As concepções, princípios e fundamentos dessas “novas” diretrizes, ademais de confusa leitura e precária compreensão, partem de pressupostos equivocados, falsas evidências, e um completo desrespeito pelas IES comprometidas com a elevação da qualidade da formação.

## **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Como destacado pela Anfope (2016, p. 34), a Resolução n. 2/2015 constituiu um importante avanço para a formação de professores, e não somente para as series iniciais, mas para toda a educação básica, por “incorporam a formação para a gestão no percurso formativo de todos os estudantes, de todas as licenciaturas, para todas as áreas, níveis e modalidades de ensino”. No que tange à valorização dos profissionais da educação, elas são uma conquista relevante, ao propor “a articulação entre a formação inicial e a continuada, levando, também, em consideração as condições de formação acadêmica, as condições materiais de trabalho, os planos de carreira e de salários” (ANFOPE, 2016, p. 34).

As atuais DCNs e a BNC da Formação (Resolução n. 2/2019) trazem uma drástica mudança de concepção formativa e uma fundamentação ancorada em pedagogias ultrapassadas. Partindo do falso pressuposto de que a teoria e a prática, ao invés de articuladas indissociavelmente, são dicotômicas e a primazia deve ser ofertada à prática, quando ambas são primordiais, produz uma proposta de curso que, se implementada, destituirá os futuros professores da capacidade de formular

e refletir sobre a sua prática, pois terão, como o “Velho do Restelo”, cantado por Camões, um “saber só de experiências feito”.

Nesse sentido, interrompe-se o lento, mas progressivo processo de profissionalização do professor, que recua. No lugar, teremos um subprofissional, capaz apenas de seguir os manuais didáticos de implantação dos componentes da BNCC, condizente com o cenário anunciado de precarização da atividade docente. Isso só será possível pela alienação gerada por uma formação que expurga o conhecimento científico de seu currículo, privilegiando não a prática, mas a execução de tarefas, impostas por uma lucrativa, porém vazia e empobrecida, padronização. Como denunciavam as entidades, vivemos mais um retrocesso educacional, “que agora propõe o desmonte dos cursos de formação de professores em nível superior e ameaça a carreira do magistério, ao assumir uma visão tarefaira, reduzida e alienada da docência” (ANFOPE; FORUMDIR, 2018).

As áreas da didática e da prática de ensino serão, assim, como os fundamentos da educação, vítimas dessa padronização, e longe de se fortalecerem, serão aviltadas, deformadas e descaracterizadas. O movimento renovador no campo da didática, que a colocava em questão e clamava por uma nova didática, que superasse a orientação tecnicista, está na base da criação do Endipe. Hoje, o neotecnicismo avança, dentro do processo de imposição da padronização e centralização que a comunidade acadêmica repudia. Resistimos! É, mais do que nunca, necessário.

Ademais, não haverá a garantia dos direitos de aprendizagem tão propagandeados como objetivos da BNCC, e nem da equidade prometida, a menos que o padrão de equidade seja a penúria intelectual e o conhecimento reduzido a evidências, à alienação de estudantes e de professores que executam tarefas sem sentido e significado, tão distante da utopia de uma educação emancipadora, que alimentou de esperança gerações de educadores.

Esperançamos, se não desesperamos.

## REFERÊNCIAS

- ANFOPE. **Documento Final do XVII Encontro Nacional da ANFOPE**. Políticas Nacionais de Formação no Sistema Nacional de Educação. Base Nacional Comum para a educação básica e a formação de professores. Brasília, DF: Anfope, 2014. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/17%C2%BA-Encontro-Documento-Final-2014.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2020.
- ANFOPE; FORUMDIR. **Manifesto em defesa da formação de professores**. [S.l.: s.n.]: 14 dez 2018. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/cartas-e-manifestos/2018>. Acesso em: 17 fev. 2020.
- ANFOPE. **Documento referente à Reunião da Comissão Bicameral do Conselho Nacional de Educação sobre a Formação Inicial e Continuada de Professores**. Brasília: [s.n.], 2018. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/ANFOPE-CNE-9abr-2018-.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.
- ANPED *et al.* **Nota sobre a Base Nacional Comum para Formação de Professores**. [S.l.: s.n.]: 17 dez. 2018. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/nota-sobre-base-nacional-comum-para-formacao-de-professores> Acesso em: 17 fev. 2020.
- ARRUDA, M. da C.C.; LINO, L.A.L. Editorial. **Formação em Movimento**, [s.l.], v. 1, n. 1, p. 7-10, jan-jun. 2019. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/issue/view/93>. Acesso em: 17 fev. 2020.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de Dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 87-90, 10 fev. 2020. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/>. Acesso em: 17 fev. 2020.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 2/2015, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 124, p. 8-12, 2 de jul. 2015. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/>. Acesso em: 17 fev. 2020.
- DOURADO, L.F.; TUTTMAN, M.T. Formação do magistério da Educação básica nas universidades brasileiras: institucionalização e materialização da Resolução n. 2/2015. Apresentação Dossiê. **Formação em Movimento**, [s.l.], v. 1, n. 2, p. 197-217, jul-dez. 2019. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/issue/view/108/DA>. Acesso em: 17 fev. 2020.

## Notas de fim

<sup>i</sup> Há uma mudança significativa na metodologia, aumentam as reações contrárias intensificadas a partir da divulgação de uma terceira versão da BNCC, diferente da primeira e da segunda versão. Os canais de diálogo com o campo acadêmico são substituídos por um simulacro de participação em audiências em que inexistente a possibilidade do contraditório, desconsiderando críticas qualificadas ao documento.

<sup>ii</sup> A “Proposta para a Base Nacional Comum da Formação dos Professores da Educação Básica” foi apresentada à imprensa pelo Ministério da Educação, em 13 de dezembro de 2018.

<sup>iii</sup> Anped, Anfope, ABdC, Abrapec, Anpae, Cedes, Fineduca, Forumdir, SBEnBio e Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio.

<sup>iv</sup> A Comissão Bicameral de formação inicial e continuada de professores foi recomposta pela Portaria CNE/CP n. 10, de 8/4/2019, com o objetivo de acompanhar, monitorar, orientar e apoiar a implementação de diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações articuladas entre o CNE, o MEC, as Instituições Ensino Superior, o INEP, a CAPES, as entidades de campo, as Secretarias de Educação (seus sistemas e redes), visando à consolidação de política nacional de formação dos profissionais da educação, bem como promover a revisão das licenciaturas de formação de professores.

Compõem a Comissão, os conselheiros: Maria Helena Guimarães de Castro (presidente), Mozart Neves (relator), Alessio Costa Lima, Antonio Carbonari, Aurina Santana, Luiz Curi, Marília Ancona, Nilma Fontanive, Suely Menezes e Tania de Almeida. (Portal do MEC/CNE).

<sup>v</sup> A avaliação da qualidade da educação é por demais complexa para ser reduzida apenas aos resultados dos estudantes, mas deve considerar diversos fatores, a maioria de ordem material, que requerem recursos e investimentos, e que determinam a elevação ou o rebaixamento dessa qualidade, assim como do desempenho dos estudantes.





## **E QUANDO A LEI N. 10.639 ACABAR, O QUE FAZER? INSURGÊNCIA POLÍTICA E EPISTÊMICA?**

**Luiz Fernandes de Oliveira**

Em primeiro lugar, gostaríamos de fazer dois esclarecimentos sobre o título deste texto. O primeiro é que a denominação da Lei é meramente política, pois o que existe de fato (ainda) são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER), que regulamentam e normatizam o artigo 26º da LDBEN. O segundo esclarecimento é que este texto começou a ser escrito menos de uma semana após a posse do novo governo federal de ultradireita, conservador e composto por militares, ruralistas do agronegócio, fundamentalistas religiosos, banqueiros e defensores da Escola Sem Partido, nos principais postos de comando do Estado Brasileiro. Em seguida, foi desenvolvido ao longo do ano de 2019.

O que a atual conjuntura nacional nos demonstra, com a vitória eleitoral da ultradireita e com sucessivos fatos e interpretações deles, é que vivemos um período de grandes retrocessos políticos, sociais, econômicos e, no que diz respeito à temática deste texto, culturais, racial e ideológico.

Nesta conjuntura, quando pensamos em elencar vários pontos de reflexão, nos parece rememorar velhas lutas que estavam superadas e algumas, inclusive, superadas há séculos. Não nos cabe aqui analisar todas, mas ao menos elencar algumas como “a terra é plana”, o “fantasma do comunismo”, “o fim do socialismo no Brasil”, “povos indígenas emperram o desenvolvimento brasileiro”, “não há dívida histórica com os povos africanos e seus descendentes, pois estes se deixaram escravizar”, “professores são doutrinadores e as universidades são formadoras de subversivos”. No aspecto de políticas de estado, “o mercado deve ser o propulsor de políticas sociais”, as leis trabalhistas e os direitos “são fechaduras para desenvolver o país e não combate o desemprego”, a previdência social “um monstro que dá prejuízo ao Estado” e, enfim, um retorno de meio século: “os militares são os que sabem como desenvolver o Brasil”.

## **AS TAREFAS ANUNCIADAS PELA MILITÂNCIA POLÍTICA**

A palavra de ordem contra essas iniciativas virtuais e de Estado é “resistência” ou “ninguém solta a mão de ninguém”. Porém, o foco dessas palavras de ordem já demonstra que nos situamos numa posição reativa e não propositiva, em que iniciativas políticas, mobilizações, ações organizadas etc., se deslocam para um estado de denúncia e de mobilização para que direitos conquistados não desapareçam. As iniciativas propositivas, incluindo o nível da propaganda (virtual ou não), estão no campo da direita e da ultradireita. “A terra não é redonda”, “as vacinas causam

doenças”, “o comunismo ainda existe no Brasil”, enfim, proposições expressas naquilo que José de Abreu (ator teatral) narra como “ignorância orgulhosa”.

O confronto de ideias nesse nível suscita até mesmo novas formulações conceituais como a “pós-verdade” e a “auto-verdade” (D’ANCONA, 2018), ou seja, o que é dito, narrado e divulgado por autoridades, sejam elas governamentais ou não, sem nenhuma referência fundamentada em pesquisas ou estudos, se qualificam como se fossem realidade, embora sejam meras interpretações.

Nesse confronto, as tarefas colocadas pelos movimentos sociais e pela esquerda, em geral, se limitam ao campo da denúncia, da contraposição argumentativa e retórica, com muito pouco poder de reversão de políticas públicas ou proposição e implementação de novas. No plano governamental, legislativo e jurídico, retrocessos sociais são implementados, legislações e regulamentações de políticas públicas são cortadas naquilo que são sua materialidade: recursos humanos e financiamento. Por outro lado, leis são reinterpretadas na medida em que os movimentos sociais tenham forças de resistência.

Entretanto, nos parece que o horizonte da resistência, numa perspectiva de médio e longo prazo, ainda se torna pior na medida em que os sujeitos políticos contra hegemônicos com maior capacidade de ação política, têm como limite de ação somente o processo eleitoral, embora realizem ações políticas de conscientização. Porém, esta história não é nova. Não vivenciamos, neste aspecto de limites de horizontes, uma novidade, desde que tenhamos evidentemente conhecimento histórico e sociológico.

Quantas vezes as gerações passadas vivenciaram profundos períodos de refluxos dos movimentos populares e sociais? Quantas vezes vivenciamos regimes de exceção, em que direitos sociais e políticos não existiam ou eram reprimidos? Quantas vezes as gerações passadas de lutadores sociais vislumbravam, quando o faziam, uma transformação somente nos próximos 50 anos de vida? Se pensarmos em grandes transformações políticas profundas, já se vão mais de 50 anos.

A perspectiva que trabalharemos neste texto é aquela de que o horizonte da utopia igualitária está sempre presente, pois aprendemos com a história que aquilo que foi impossível e inimaginável um dia, se concretizou a partir da ação política concreta de sujeitos coletivos que assumiram a tarefa de transformar sua realidade, pois não satisfeitos com ela, inventaram novos horizontes de vida e novas possibilidades comunitárias, sejam elas culturais, tecnológicas, políticas ou sociais.

## OS ATAQUES À EDUCAÇÃO E A GUERRA IDEOLÓGICA PARA A DISPUTA DO FUTURO

Com a entrada do novo governo de ultradireita, logo nos primeiros meses se instalou uma crise que, ao contrário do que se pensa, não é conjuntural, mas um projeto pensado, articulado e divulgado para mais a frente pode se constituir numa ação de Estado permanente, especialmente na educação, em que o futuro é o que está em disputa.

Os ataques à educação brasileira nos mais diversos meios de comunicação e nas redes sociais evidenciam que este governo não quer somente privatizar a educação, mas, principalmente, evitar a constituição e crescimento de uma massa crítica num futuro bem próximo. Portanto, divulgações esdrúxulas como o terraplanismo, a ineficiência das vacinas, o anti-intelectualismo exacerbado, a improdutividade das universidades, o doutrinário de docentes na educação básica etc., não são sintomas de ignorância medieval ou falta de caráter de certos ideólogos de extrema-direita. Pelo contrário, é um projeto de poder de médio e longo prazo.

Os ataques do ponto de vista material foram imediatos: corte de verbas, contingenciamentos, tentativas midiáticas de desqualificação das universidades, desqualificação da profissão docente no que diz respeito à formação e investimento material na educação básica, congelamento e cortes de direitos dos profissionais da educação.

A guerra ideológica se expressa como numa guerra real tradicional, ou seja, a cada trincheira e *front* uma granada para cegar o inimigo, confundi-lo, distraí-lo ou chamar atenção para embaçar a visão dos “inimigos da nação”. A cada granada, uma preocupação, uma tensão que, cotidianamente, tenta desorientar a massa daqueles que podem ser a coletividade crítica e numerosa contra as iniciativas estratégicas de manipulação dos oprimidos.

Essas ações, enquanto projeto, não têm nenhum pudor de enfrentar as reações, pelo contrário, do lado da ultradireita há também uma militância que imprime um ritmo colossal, seja nas redes sociais, seja nas ações diretas em nível governamental. Quando estudantes e profissionais da educação vão as ruas, com milhões de pessoas, imediatamente os sujeitos governamentais formulam uma reação midiática e vão para os meios de comunicação e, além de ignorarem os protestos, partem para convocar a massa menos crítica para desqualificarem os manifestantes. São táticas de guerra intensiva. Enfim, neste cenário, se faz urgente e necessário reaprender e rememorar cotidianamente as experiências que nos fizeram avançar e construir o que foi conquistado democraticamente em tantas lutas populares que travamos nos últimos 30 anos.

## A LEI 10.639/2003 SOBREVIVEU PELA INSURGÊNCIA COTIDIANA

Num artigo intitulado “Guerrilhas na Educação: a ação pedagógica do Movimento Negro na escola pública”, Pereira (2003) nos alerta que o antirracismo na educação brasileira foi forjado num longo período. Situando brevemente a longa luta do movimento negro como propulsor de políticas públicas e sujeito que fere a baioneta o mito da democracia racial, o autor descreve e analisa como pesquisadores, professores e militantes, através de diversas iniciativas institucionais ou não, se inserem em espaços brancos – universidades, institutos de pesquisas, escolas, eventos etc. – e desobedecem um certo *status quo*, denunciando o racismo presente nestes espaços e propondo conceitos e ações antirracistas. Como numa guerrilha, esses sujeitos pensam, formulam, mobilizam e agem para desconstruir a ordem epistêmica, social e cultural branca do pensamento social e pedagógico na educação brasileira. Como toda tática de guerrilha, ela exigiu um engajamento e uma militância, que vai além dos padrões institucionais exigidos e permitidos.

A lei 10.639/2003 não foi um presente de parlamentares e do governo Lula à época, sobre políticas de combate ao racismo na educação. Há um histórico de reflexões que tem início no período pré e pós-abolição, que alcançam os intensos debates sobre a identidade nacional no final do século XIX e início do XX, e são incorporadas pelos diversos setores negros e intelectuais ao longo do século XX, até a emergência das questões atuais em educação.

Observando movimentos mais recentes, os movimentos negros a partir dos anos de 1980 atribuíam à educação um papel prioritário na superação do racismo. Segundo Gonçalves e Silva (2000), o Movimento Negro Unificado estimulou no seu interior organizações e militantes capazes de formular propostas em relação ao tema da educação. Essa mudança na capacidade de formulação de propostas está relacionada ao crescimento de militantes com nível superior. Aqui se inicia um maior intercâmbio e trocas de experiências entre espaços acadêmicos e militância.

Um caso exemplar é a Convenção do movimento negro, ocorrida em 1982, em Belo Horizonte. O evento foi marcado pela aprovação do Programa de Ação do MNU, que propunha: modificação dos currículos visando a eliminar da formação dos professores os preconceitos e estereótipos relativos à cultura afro-brasileira e a criação de condições para que os negros não só ingressassem em todos os níveis educacionais como pudessem permanecer no sistema de ensino (GONÇALVES; SILVA, 2000). O MNU constituiu-se em um movimento nacional, ramificado em todas as regiões brasileiras e, além da denúncia ao racismo, seus quadros se utilizaram e produziram novos estudos e pesquisas sobre o acesso e a escolarização da população negra.

Não podemos esquecer que, além das alianças acadêmicas, a partir de 1982, com a eleição de alguns representantes de oposição à ditadura militar em alguns governos estaduais, muitos militantes do movimento negro ingressaram em assessorias para assuntos da comunidade negra e em secretarias estaduais de educação e cultura. Em estados como Rio de Janeiro, São Paulo e Bahia, muitos desses assessores militantes buscavam interferir nos currículos escolares e nos livros didáticos.

Um dado fundamental para se pensar a conjuntura do movimento negro e suas relações com a educação no período subsequente é a sua relação com o movimento dos professores na década de 1980:

Na medida em que o movimento negro se engajou nas lutas pela valorização da escola pública, ele pôde sensibilizar o setor educacional na defesa de suas reivindicações contra o racismo (GONÇALVES, 1997, p. 499).

O movimento negro passou, assim, praticamente a década de 80 inteira, envolvido com as questões da democratização do ensino. Podemos dividir a década em duas fases. Na primeira, as organizações se mobilizaram para denunciar o racismo e a ideologia escolar dominante. Vários foram os alvos de ataque: livro didático, currículo, formação dos professores etc. Na segunda fase, as entidades vão substituindo aos poucos a denúncia pela ação concreta. Esta postura adentra a década de 90 (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 155).

Um marco histórico de ação do Movimento Negro e suas relações com os docentes e o mundo acadêmico, foi o Seminário “O Negro e a Educação” organizado pelo Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra do Estado de São Paulo e a Fundação Carlos Chagas. Segundo Pereira (2003, p. 28):

Foi como um rito de passagem. As intervenções já eram manifestamente engajadas na denúncia das desigualdades raciais na educação, fato até então incomum em eventos com essa temática. [...] Com clareza apresentavam a concepção de que nos currículos, equipamentos e procedimentos didáticos se encontravam fatores fundamentais de reprodução do racismo, potencializando os elevados índices de repetência e evasão escolar entre a população negra.

A partir dessa conjuntura histórica é que surgem também as discussões no campo das ações afirmativas na década de 1990, como por exemplo, a polêmica que envolve a sociedade acerca das cotas para negros nas universidades públicas e outros setores governamentais e produtivos.

O Movimento Negro em 1988 viveu profundamente o Centenário da Abolição. Em todo o Brasil ocorreram eventos, publicações de pesquisa, matérias de jornais sobre a situação da população negra no Brasil, dentre eles, a temática da educação recebeu uma atenção especial. Ainda em 1988, segundo Silva Jr. (2000), estabeleceu-se um marco para a redefinição do papel da África na concepção da nacionalidade brasileira. Foi assegurado na Constituição o reconhecimento da pluralidade étnica da sociedade brasileira e a garantia do ensino das contribuições das diferentes culturas e etnias na formação do povo brasileiro.

Além disso, a prescrição da Constituinte que transformou racismo em crime a ser punido com pena de prisão por meio do artigo 5º, inciso XLII, e foi regulamentada pela Lei n. 7.716/89, consolidou a chamada “Lei Caó”. Este fato foi considerado pelo Movimento Negro um grande avanço. Foi criada neste momento também a Fundação Cultural Palmares, entidade vinculada ao Ministério da Cultura e que tem como principal objetivo lutar pela preservação dos valores culturais, sociais e econômicos oriundos da influência africana na formação da sociedade brasileira.

Em 1995, o Movimento Negro comemora os 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares. Nesse momento, deflagra-se um intenso processo de discussões sobre a população negra. A Universidade de São Paulo, por exemplo, produz um documento chamado “Zumbi, tricentenário da Morte de Zumbi dos Palmares” com proposições sobre políticas antirracistas, as chamadas Ações Afirmativas com ênfase na educação, culminando na Marcha Zumbi dos Palmares: Contra o racismo, pela cidadania e a vida, na qual cerca de 30 mil negros e negras foram à Brasília, no dia 20 de novembro, com um documento reivindicatório que foi entregue ao então presidente Fernando Henrique Cardoso. Dentre as reivindicações no campo educacional, ressaltamos: monitoramento dos livros didáticos, manuais escolares e programas educativos controlados pela União; desenvolvimento de programas de treinamento de professores e educadores que os habilite a tratar adequadamente com a diversidade racial, identificar as práticas discriminatórias presentes na escola e o impacto destas na evasão e repetência das crianças negras e; o desenvolvimento de ações afirmativas para o acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta.

Em fins da década de 1990, com a contribuição também de muitos intelectuais negros, surgiu uma nova conceituação, para definição de 45% do povo brasileiro: a de afrodescendente, que abrange os pretos e pardos, assim denominados nas pesquisas estatísticas do IBGE. Assim, o que se procura construir é uma nova identidade positivamente afirmada, com histórias e culturas, tradicionalmente herdadas ou reconstruídas de uma África ressignificada<sup>1</sup>. Mas também constitui-se



numa resposta-proposta às ambiguidades classificatórias que tanto pesaram e pesam sobre os negros e seus descendentes no Brasil.

Momento significativo dessas novas elaborações foi a preparação e participação da delegação brasileira à Conferência contra o Racismo, a Xenofobia, a Discriminação e a Intolerância, promovida pela ONU, realizada na cidade de Durban (África do Sul), entre 31 de agosto e 8 de setembro de 2001. Houve um intenso engajamento das organizações negras brasileiras na construção e realização desta Conferência.

A conferência abriu uma agenda no Brasil que impulsionou debates e reflexões acadêmicas muito além das propostas de cotas. Para Carneiro (2002, p. 213),

[...] o que Durban ressalta e advoga é a necessidade de uma intervenção decisiva nas condições de vida das populações historicamente discriminadas. É o desafio de eliminação do fosso histórico que separa essas populações dos demais grupos, o qual não pode ser enfrentado com a mera adoção de cotas para o ensino universitário. Precisa-se delas e de muito mais.

O Brasil, como signatário da “Declaração de Durban”, revigorou o debate sobre a implementação de políticas de ações afirmativas como estratégia de combate ao racismo e, após a posse do presidente eleito, Luiz Inácio Lula da Silva, em 2002, como resultado de uma negociação entre o governo e os movimentos sociais, foi criada em 21 de março de 2003, a SEPPIR, órgão assessor da Presidência da República<sup>ii</sup>.

Para muitos militantes do movimento negro, a SEPPIR foi a materialização de uma histórica reivindicação do movimento negro em âmbito nacional e internacional. De fato, foi a primeira vez que o Estado se colocou como responsável pelo enfrentamento estrutural das relações de desigualdades raciais.

O longo caminho de reafirmação de reivindicações dos movimentos negros dá origem à Lei n. 10.639/2003, um projeto de lei apresentado em 11 de março de 1999 pelos deputados federais Ester Grossi (educadora) e Ben-Hur Ferreira (oriundo do Movimento Negro), ambos do PT. A lei modificou a LDBEN e foi sancionada pelo Presidente Lula e pelo Ministro Cristovam Buarque, em 09 de janeiro de 2003. Ela torna obrigatória a inclusão no currículo oficial de ensino a temática “História e Cultura Afro-brasileira”<sup>iii</sup>.

A lei, de início, trouxe consigo uma intensa polêmica: para alguns significava imposição, para outros uma concessão. Porém, com a realização de diversos fóruns estaduais e nacionais promovidos pelo MEC e o empenho de diversos educadores e dos movimentos negros, os debates

sobre o ensino da História da África e dos negros no Brasil nos currículos escolares foi conquistando espaços significativos de luta antirracista na sociedade brasileira.

Ao lado das discussões sobre as ações afirmativas, em especial a polêmica sobre as cotas, as reflexões acadêmicas foram se ampliando e adentrando outras discussões já presentes no campo educacional como currículo, práticas de ensino, multiculturalismo, educação inclusiva etc. Publicações que começaram a tomar corpo no cenário acadêmico, assim como nas revistas de divulgação científica e também na mídia, as iniciativas da Anped na formação de um Grupo de Estudos Afro-brasileiros e Educação em seus encontros anuais a partir de 2002, a recorrência de publicações de artigos nas principais revistas acadêmicas de educação a partir dos anos 1990 e a fundação da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN) em 2000, são algumas das iniciativas que vêm se afirmando na área de educação. Destaca-se também a ampliação, principalmente após a publicação da Lei n. 10.639/2003, de cursos de pós-graduação *lato-sensu* sobre História da África, relações raciais e educação em diversas universidades.

Em 2005, temos a edição do projeto “Cor da Cultura”, veiculado pela TV Futura em parceria com o governo federal que, através de programas educativos, contribuiu para divulgar ações e iniciativas de educadores, escolas e ONGs no campo das relações raciais e educação, dando prioridade às metodologias pedagógicas para aplicação das diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais.

Faz-se necessário destacar, ainda, a presença dos pesquisadores negros em algumas das principais universidades e programas de pós-graduação do Brasil. Sem dúvida alguma, a presença desses pesquisadores nestas instituições acadêmicas representa uma força institucional de legitimação de suas elaborações científicas e militantes.

Nos últimos 15 anos, foram publicadas centenas de pesquisas, artigos, revistas e foram realizadas centenas de eventos acadêmicos e de movimentos sociais negros que, por sua vez, geraram milhares de artigos e textos. Sem contar a abertura de editais para elaboração de propostas de cursos de aperfeiçoamento e/ou especialização, manutenção de permanente diálogo com associações de pesquisadores tais como ABPN, Anped, Núcleos Estudos Afro-brasileiros (Neabs) e organizações do movimento negro e, a inclusão dessas reflexões no Sistema Nacional de Formação de Professores, sob a coordenação da Capes. Muitas dessas iniciativas viraram textos de políticas de Estado, como por exemplo, a proposta do “Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei n. 10.639/2003” (BRASIL, 2008).

A professora Mônica Lima da UFRJ, em uma entrevista para uma pesquisa de doutorado em 2009, afirmou que “Essa lei foi acompanhada de uma pouco comum pressão da sociedade [...]” (OLIVEIRA, 2012, p. 181). Essa afirmação deve ser interpretada como uma atenção especial naquilo que descrevemos acima, ou seja, as legislações antirracistas só conseguiram ganhar força nas universidades e nas escolas porque ocorreu uma militância ou guerrilha permanente, onde cada espaço, permitido ou não, foi ocupado para promover denúncias e proposições antirracismo.

A princípio, parece que em milhares de escolas foi implementada a Lei n. 10.639/2003 como formulada e intencionada pelos movimentos sociais negros. Entretanto, o que observamos em diversas pesquisas, e o que ocorreu e ocorre ainda hoje, é que onde há debate e ações educativas sobre racismo e antirracismo, isso só foi possível devido à presença direta ou indireta de militantes ou profissionais engajados nas lutas antirracistas (PEREIRA, 2013).

A força da legislação está viva até hoje e foi forjada no coração, nas veias e na vitalidade utópica da militância. Sem isso, jamais teríamos condições de presenciar essa história. Conceitos foram forjados, novas formulações foram edificadas, padrões epistêmicos de pensamentos sobre relações sociais brasileiras foram profundamente questionados e outros ascenderam como fundamentos educacionais e pedagógicos.

Numa publicação recente, Oliveira e Cunha (2017) afirmam que “a militância e o engajamento produzem conhecimento e novas compreensões sobre a realidade” (p. 61) e mais:

Se os homens [e as mulheres] são seres do que fazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E na razão mesma, em que o que fazer é práxis, todo fazer do que fazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O que fazer é teoria e prática. É reflexão e ação (FREIRE, 1987, p. 145).

Em outros termos, poderíamos acrescentar que a prática da militância (a ação sobre o mundo) constitui uma unidade dinâmica com a produção teórica sobre esse mesmo mundo ou, nos termos de Hooks (2013), um engajamento mediado por uma determinada pedagogia.

Quando o trabalho intelectual surge de uma preocupação com a mudança social e política radical, quando esse trabalho é dirigido para as necessidades das pessoas, nos põe numa solidariedade e comunidade maiores. Enaltece fundamentalmente a vida (HOOKS, 1995, p. 478).

Nos próximos anos que virão, não podemos nos esquivar de tudo o que fizemos enquanto sujeitos coletivos. Não podemos ser ingênuos e pensar que partimos do zero, e mais, não podemos nos dar ao luxo de não aprender com as novas realidades, com novos desafios, com novas

demandas, pois foi assim que várias gerações passadas aprenderam e produziram o que temos hoje. Eles não partiram do zero, mas também souberam, no seu tempo, inventar e reinventar ações, pensamentos, conhecimentos para intervir no mundo, sem jamais deixar de pensar na conexão entre tática e estratégia e, o mais importante, não se limitando unicamente na dimensão do Estado e dos aspectos jurídicos dos direitos.

## **COM LEI OU SEM LEI, A INSURGÊNCIA VAI CONTINUAR**

Assim, chegamos à atual conjuntura em que está posta uma ameaça real e dolorosa para muitos militantes, docentes, estudantes e intelectuais, que é o fim das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER), que regulamentam e normatizam o artigo 26a da LDBEN. Essa ameaça surge como um monstro atrás da porta, prestes a nos engolir e sepultar definitivamente nossas energias de luta. Mas é um monstro virtual ainda, um espectro que ronda nossas mentes e cotidiano que também nos informa o cuidado que temos que ter para saber agir e resistir.

O atual chefe do governo de ultradireita, recentemente afirmou em entrevista que o racismo “é coisa rara no Brasil”. Muito dos seus seguidores, com esta afirmação e outras ao longo da campanha eleitoral de 2018, estavam e estão autorizados a repetirem cotidianamente uma outra afirmação que se constitui como contraponto cotidiano àqueles que lutam contra o racismo: “falar de racismo no Brasil é vitimismo”.

Esse discurso autorizado de acusação de “vitimismo” precisa ser denominado com todas as letras por tudo que analisamos neste texto, ou seja, ele significa uma militância, um engajamento político. Entretanto, esse discurso não é novidade histórica, a diferença é a intensidade legitimada oficialmente pelo chefe de governo e pela conjuntura de guerrilha implementada pelo neoconservadorismo fascista. Quando afirmamos que não é novidade, devemos aqui descrever alguns episódios que vivenciamos junto a outros docentes na educação básica no Rio de Janeiro.

Durante 4 anos (entre 1999 e 2002) de atuação como professor de sociologia, um dos temas prioritários do currículo eram as relações raciais no Brasil. Os conteúdos que trabalhávamos não se limitavam aos aspectos formais ou meramente conceituais, muito menos ficávamos restritos a atuação em sala de aula. Realizamos junto aos jovens estudantes debates com militantes do movimento negro, organizávamos palestras, exposições, oficinas, reflexões com vídeos de entrevistas e documentários e, por outro lado, junto os nossos pares docentes, reflexões pedagógicas acerca do antirracismo necessário às práticas pedagógicas de forma interdisciplinar.

À época, nossas ações e discursos não possuíam um lugar de legitimidade, pois o conceito de raça, por exemplo, era rechaçado por muitos colegas; por outro lado, a força do mito da democracia racial era muito forte dentro das escolas. Alguns docentes muitas vezes afirmavam que, por exemplo, a África já constava nos currículos de história quando se abordava a escravidão no Brasil colônia e o período de descolonização da África e da Ásia. Tínhamos essa reflexão por conta de nossas histórias de vida, próxima da luta antirracista e anterior ao nosso encontro na escola enquanto colegas.

Foram anos de penúria, nadando contra a corrente, criando situações constrangedoras, na medida em que éramos julgados como aqueles que “viam racismo em tudo”. Nos debates sobre evasão escolar, repetência ou sobre “alunos problemáticos”, evidenciávamos a marca racial (da maioria dos casos) que perpassava os jovens envolvidos. Nossa condição não envolvia somente uma disputa ideológica, ética, pedagógica e cognitiva. Estávamos envolvidos numa proposta que estava além, ou seja, um processo de didatização para a construção de um conhecimento escolar antirracista, que não se limitava ao encontro da melhor forma de trabalhar um conteúdo antirracista e com materiais adequados. Esse conhecimento escolar necessitava enfrentar uma dimensão que as reflexões raciais mobilizam permanentemente quando explicitadas, ou seja, as angústias, as tristezas, as dores, os medos, as humilhações e tantos outros sentimentos humanos que o racismo produz de forma negativa e que operam hierarquias e podem, inclusive, alterar a saúde dos indivíduos. Além disso, mobilizavam cadeias de desprezo racial que são um dos elementos estruturantes dos espaços escolares brasileiros.

Enfim, lidávamos também fundamentalmente com medos, sofrimentos, angústias, negação do próprio ser e questionamento de experiências intensamente vividas pelos sujeitos. Portanto, não nos restringíamos ao cognitivo, pois nossa ação didática antirracista nos mobilizava a propor uma mudança profunda, ao mesmo tempo cognitiva e emocional. Era uma batalha cotidiana em que não bastava dizer repetitivamente, com exemplos ou com denúncias, que uma criança ou jovem negro, que não se considera como tal, precisa de um reconhecimento e se reconhecer. E nossas palavras eram quase explícitas no coração das pessoas: mudanças numa educação antirracista só podem acontecer se a mesma criança ou jovem negro conseguir superar medos, angústias e saber – sentindo – dos riscos e possibilidades de se assumir negra numa sociedade racista. Era uma operação que não iria se estabelecer na ordem simples do discurso ou através de uma técnica (didática) racional e planejada, pois o racismo não é somente pensado, mas fundamentalmente sentido enquanto dor, enquanto violência emocional diária que compromete a integridade e a

dignidade humana. Era um trabalho de Sísifo, pois ao mesmo tempo não existia uma legitimidade política e jurídica.

Entretanto, surge a Lei n. 10.639, em 9 de janeiro de 2003 e, no ano seguinte, as DCNERER que, como uma granada, explode nas reuniões pedagógicas e são cobradas pelos militantes externos às escolas, são divulgadas e se transformam em objetos de estudo e reflexões em diversas universidades. Enfim, a legislação adentra as escolas e, no nosso caso, a acusação daqueles que diziam que “víamos racismo em tudo” quase que vira letra morta. A Lei n. 10.639/2003 se transforma num artigo da LDBEN e, a cada questionamento ou defesa do mito da democracia racial, nós “batíamos na mesa” e contestávamos: “Mas vocês não defendem a LDBEN?” “Então, agora podemos falar de racismo e antirracismo sem estar fora da Lei!”

Esta situação, anos mais tarde, foi pensada por militantes negros que passaram a caracterizar essas ações como iniciativas dos “agentes da Lei”. Este termo foi utilizado pelo professor Amauri Mendes Pereira no XXIV Simpósio Nacional da Associação Nacional de História (ANPUH) em 2007 e refere-se à condição dos divulgadores e dos cobradores da aplicação da Lei n. 10.639/2003. Ironicamente, este professor afirmava que se, em anos anteriores, muitas das ações dos movimentos sociais se encontravam na ilegalidade, agora, com uma Lei que “instrumentaliza” negros e negras a lutarem contra o racismo, os defensores dessa legislação são mais do que “militantes” são os “agentes da Lei”, ou seja, sujeitos que, numa condição análoga a dos militares, governos ou juízes, exigem o cumprimento da Lei n. 10.639/2003, se encontrando numa posição “contraditória”, pois ocorre uma inversão de papéis sociais, ou seja, são os “governados” que exigem a aplicação jurídica da Lei n. 10.639/2003 e punição dos infratores. Este momento da ANPUH foi a primeira vez que ouvimos este termo, mas, segundo o mesmo professor, esta expressão já estava sendo recorrente em diversos espaços acadêmicos e políticos.

Evidentemente, tínhamos um instrumento poderoso em mãos e, nos anos seguintes, junto com outras parcerias em dezenas de escolas no Rio de Janeiro, articulamos diversas redes de apoio e ações conjuntas, que geraram processos que já foram expostos nos parágrafos anteriores.

Entretanto, com esta pequena história, o mais importante na análise é o fato de explicitar a militância, a dedicação organizada em ações múltiplas, a insurgência cotidiana que educa gerações e corações, a desobediência epistêmica e política, muito além do aspecto formal escolar ou acadêmico. Obviamente que um instrumento poderoso expresso numa legislação contribui muito numa ação militante, porém, como queremos argumentar, leis e normativas, no plano

governamental ou jurídico, são decorrências da vida real, sentida, pulsada e experienciada com dor e emoção.

Portanto, sob o espectro que ronda as questões raciais e o antirracismo na educação brasileira diante da ameaça do fim das legislações antirracistas, há que se pensar, no sentido forte do termo, em aprimorar a organização e aprofundar as contradições para construir uma nova consciência, ou seja, continuar o que fizemos sempre, mas com mais rigor teórico e mais militância. Rigor teórico aqui significa estreitar as alianças entre universidades e escolas na medida em que o pensamento crítico antirracista é forjado nesses dois lugares de produção de conhecimento. Por outro lado, militância aqui significa alçá-la como um conceito gerador não somente de ações e proposição políticas, mas também como produtora de novas perspectivas de conhecimento da realidade. Entretanto, cabe aqui uma reflexão antes de terminar esta seção.

Convivemos no atual período histórico com duas gerações de educadores, uma que foi socializada em ambientes educacionais em que legislações antirracistas não existiam e outra que entrou nos sistemas de ensino (sendo estudante ou docente) presenciando ações militantes e governamentais a partir das legislações antirracistas que os conscientizaram (em vários níveis). Demarcar esta diferença é importante para se pensar ações coletivas insurgentes nos espaços educacionais diante de uma conjuntura extremamente desfavorável. Isto porque as experiências dos sujeitos formam expectativas e enunciações possíveis sobre ações que visam possibilidades de transformações pedagógicas.

Por um lado, os sujeitos que se formaram sob o espectro do mito da democracia racial e não tinham o apoio político de legislações e de direitos jurídicos minimamente garantidos, ou tiveram que necessariamente optar por uma militância a contrapelo, ou seja, se engajar cotidianamente numa luta ou, não tinham consciência, por força daquele mesmo mito, de que a questão racial era uma questão relevante nos processos educacionais. Decorre daí, para aqueles sujeitos antirracistas, uma experiência de engajamento que os formou a partir de uma perspectiva cognitiva e emocional utópica, no sentido de que um horizonte de possibilidade e espera (de esperar ativo) mobilizava suas ações e intenções pedagógicas e políticas. Esses sujeitos têm em sua formação geracional, experiências marcadas fortemente pela militância e pelo engajamento tático e estratégico em suas intencionalidades. Vimos, anteriormente, o que eles foram capazes de produzir, embora as relações estruturantes do racismo na educação não tenham se transformado substancialmente desde então.

Por outro lado, existem os sujeitos mais jovens, com outras experiências marcantes em suas formações. Formaram-se e se engajaram a partir de uma mobilização das gerações anteriores,



porém não vivenciaram, como dissemos anteriormente, o trabalho de “Sísifo”. Quando adentram aos espaços educacionais, as legislações e direitos jurídicos adquiridos já existiam e mobilizavam (a partir de sua e das gerações anteriores) intencionalidades e ações pedagógicas. Diferente de gerações anteriores, esses sujeitos se amparam naquilo que está instituído legalmente, não tendo experienciado nenhuma relação de engajamento duro e, por vezes, violento contra o racismo, mas tendo como recurso o amparo da Lei. A consciência formada não foi a partir de processos de engajamento “fora da Lei”, mas na defesa da Lei. Não que essa consciência seja menos significativa ou inferior às gerações anteriores, mas sua característica tem uma certa base de sustentação, ou seja, está amparada por dentro das instituições estatais com suas hierarquias e limites. Porém, há que se destacar que esta geração “formada pela lei” também vivenciou profundos processos de conscientização, na medida em que foi percebendo os limites institucionais do estado racista e colonial. Muitas dessas experiências, num primeiro momento, se acenderam com a crescente mobilização antirracista na educação, porém, com uma reflexão coletiva, junto ou não às gerações anteriores, começaram a perceber os limites, os entraves, os desafios e os profundos conflitos que pesam sobre uma intencionalidade antirracista na educação.

Esta reflexão deveria ser objeto de mais pesquisas, pois, como estamos tentando desenvolver aqui, mais do que proposições e retóricas antirracistas, a experiência da luta antirracista requer uma profunda vontade utópica daqueles que pretendem agir no mundo para construir processos formativos transformadores. E isto não requer somente uma formação pedagógica e teórica fundamentada em processos cognitivos formais, pois

Em muitas situações de ação de movimento, os sujeitos que dele participa, colocam em jogo sua condição existencial ou parte importante de sua vida. Em algumas situações, suas vidas são colocadas em situações de risco. Pois, algumas mobilizações sociais se caracterizam como situações de risco para certos indivíduos e coletivos: arriscando o emprego, a segurança, a identidade, a vida. Essas ações e riscos deixam marcas viscerais e estas as fazem aprender e ensinar para novas ações e geram conhecimentos sobre a realidade, constroem memórias coletivas, ou seja, constroem sua própria história (OLIVEIRA, 2015, p. 177).

Mais do que uma tarefa acadêmica, analítica e descritiva, o que se coloca para um conjunto significativo de militantes, docentes, estudantes e intelectuais negros e não negros, é uma tarefa política de insurgência permanente na realidade educacional brasileira e, aqui, tentamos arriscar três níveis de intervenção insurgente: nas escolas junto aos docentes, as crianças e aos jovens; nas universidades junto aos jovens e na militância política comunitária cotidiana.

## ANTIRRACISMO NAS ESCOLAS

Um trabalho crucial de ações pedagógicas insurgentes se desenvolve nas escolas. Aqui se encontra a base de todo o trabalho numa perspectiva utópica, é uma aposta no futuro, é o caminho que nos leva a várias direções possíveis, é o lugar onde podemos aprender a desaprender e reaprender novos horizontes de transformações políticas.

Com os docentes nas escolas é o trabalho político de aprender/educar/transformar, é viver junto/com e a partir deles os desafios permanentes do fazer educativo. Com os docentes, se aprende o fazer educação na medida em que eles enfrentam as urgências e as incertezas das relações pedagógicas e, nessas, eles produzem um novo conhecimento e a matéria-prima da transformação, que é a perspectiva da mudança e do avanço do pensamento para uma vida bem vivida, para construção de repertórios sociais e culturais transformativos. Evidentemente, se faz necessário estar presente em todas as suas lutas por direitos e por dignidade profissional, ao lado/com suas mais legítimas demandas sociais.

Com as crianças é o saber cuidar, proteger e defender suas vidas. Crianças não são tábula rasa, elas são carregadas de razões, emoções e observações atentas sobre os adultos que estão ao seu redor. Mas há “crianças” e “crianças”. Nosso foco político, numa perspectiva antirracista, deve girar para as crianças mais vulneráveis e negras. Há que se investir nossas energias pedagógicas na defesa intransigente dos direitos delas, há que se combater toda a forma de violência, racismos e exclusões contra as crianças. Obviamente, não temos o poder de interferir em todos os momentos de socialização das crianças, entretanto, o exemplo ético e político deve permear todas as nossas ações pedagógicas. Por uma questão simples: educadores são também sujeitos que marcam a ancestralidade das novas gerações, pois todos nós temos uma história marcante de vida em que os que nos educaram sempre estão impressos em algum momento de nossas narrativas de coração. Dessa disputa de futuro, não podemos nos esquivar, pois somos finitos e são as novas gerações que nos manterão vivos e que poderão manter a chama utópica do bem viver.

Com os jovens se faz necessária, além do exemplo ético-político, a sensibilidade de aprender com eles. Dos jovens podem partir as ideias de autogestão, de questionamento das hierarquias estabelecidas pelos adultos e de criação de novas formas de organização coletiva e simbólica. Além disso, podemos identificar em vários momentos das ações dos jovens, algumas críticas profundas em como a escola não consegue perceber as especificidades da juventude. Um exemplo é esta crítica de jovens italianos nos anos de 1960, às posturas da escola em relação à suposta timidez de jovens camponeses:

Cara senhora,

Você nem se lembra do meu nome. E você reprovou muitos. Mas tenho pensado muitas vezes em você, nos seus colegas, nessa instituição que se chama escola, e nos meninos que foram “rejeitados”. Nos rejeitaram nos campos e nas fábricas e nos esqueceram. Dois anos atrás, no primeiro ano, você me intimidava.

Além disso, a timidez me acompanhou durante toda minha vida. Desde pequeno não levantava os olhos do chão. Rastejava pelas paredes, para não ser visto. No começo eu pensei que era uma doença minha ou da minha família. Minha mãe era daquelas que diante de um telegrama se intimidava. Meu pai observava e escutava, mas não falava. Mais tarde, eu acreditava que a timidez era apenas um mal dos camponeses [...] Agora eu vi que os trabalhadores deixam aos filhos mimados todas as posições de responsabilidade nos partidos políticos e todos os postos no parlamento. Então, eles são como nós. E a timidez dos pobres é um mistério muito antigo. Eu não sei como explicar [...]. Talvez a timidez não seja nem covardia nem heroísmo. É apenas falta de prepotência (SCUOLA DI BARBIANA, 1996, p. 9-10).

Dessas críticas, surgem novas formas de aprendizagens. Coletivos de jovens se auto-organizam para aprender e ensinar. Enfim, de um presente vivido entre autonomia e opressão, se tenta construir um futuro.

As juventudes precisam ser compreendidas naquilo que é a sua potência, ou seja, a reinvenção do mundo é mais possível do que nós adultos possamos imaginar. E, no que diz respeito à juventude negra, se faz urgente a denúncia de seu extermínio e a defesa intransigente de suas vidas.

## **ANTIRRACISMO NAS UNIVERSIDADES**

Quando pensamos no trabalho com jovens nas universidades, uma reflexão preliminar se faz necessário do nosso ponto de vista: a produção de conhecimento é para que e para quem? Essas perguntas são cruciais para uma perspectiva política que defendemos aqui. E isto nos leva a uma reflexão recente:

Nas ciências sociais e da educação aprendemos que não podemos ser militantes em nossas pesquisas, isto por que aquilo que estudamos e pesquisamos devem ser objetos de análise, ou seja, ter um caráter analítico e não normativo, pois a pesquisa tem como horizonte saber investigar aquilo que não conhecemos e não aquilo que queremos para nossas vidas. Na esteira dessa concepção se encontra o significado daquilo que

diversos cientistas denominam de neutralidade axiológica. Ou seja, a postura científica exige a isenção de valores numa investigação, nenhum procedimento científico pode conter uma resposta sobre a desejabilidade de uma coisa. A natureza da ciência é testar, experimentar sem um julgamento de valor de quem está investigando (OLIVEIRA; CUNHA, 2017, p. 55-56).

Esta concepção ainda é dominante nos espaços acadêmicos e, na atual conjuntura política, falar em militância dentro do contexto universitário parece dar armas e argumentos para a ultradireita, já que esta também é herdeira da matriz colonial de poder defensora da neutralidade axiológica.

Entretanto, a realidade é muito mais complexa do que possamos imaginar e o que nos cabe num contexto extremamente adverso é a postura da desobediência epistêmica, como formulado por Mignolo (2008), qual seja: permitir e fomentar que pensamentos não hegemônicos adquiram *status* científicos a partir de seus próprios enunciados e que dialoguem entre si e com os conhecimentos hegemônicos, porém, não se curvando diante das hierarquias preestabelecidas pelo pensamento ocidental eurocêntrico.

Fanon (*apud* MIGNOLO, 2008, p. 186) afirmava que para um negro que trabalha numa plantação de açúcar [nas Antilhas], a única solução é lutar, mas que ele “a empreenderá e a conduzirá não após uma análise marxista ou idealista, mas porque, simplesmente, ele só poderá conceber sua existência através de um combate contra a exploração e a fome”.

Essa afirmação de Fanon, formulada a partir de uma análise das relações sociais entre negros e brancos no colonialismo, também pode ser referenciada para pensar a nossa época e os nossos contextos de aprendizagens institucionalizados na academia com os jovens. Pois, diante de tantas opressões cotidianas, também presentes nos espaços universitários, não há como não lutar, não há como concordar com o paradigma da neutralidade. Na medida em que os movimentos sociais se posicionam e se afirmam como existentes, o campo do conhecimento hegemônico é posto à prova e não há mais como negar a presença das mulheres, dos jovens das periferias, dos negros, dos homossexuais, dos trabalhadores do campo etc., nas diversas universidades brasileiras. Em movimento, esses sujeitos anunciam que existem outras formas de pensar o mundo, outras formas de projetar a vida e que é necessário reorganizar a condição humana superando a condição sub-humana. Assim, o foco no trabalho acadêmico com as juventudes deveria nos conduzir a ideia e práxis de que quaisquer processos educacionais, que se pretendem focar numa educação crítica e de qualidade, só têm a possibilidade de serem como se pretendem se forem engajadas insurgentes. No

mais, a possibilidade de não realização desta perspectiva, significa nossa própria derrota geracional diante dos ataques neoliberal/conservador/fundamentalista/racista/capitalista à educação brasileira.

Todos nós somos sujeitos produtores de conhecimento e somos mobilizados por uma inquietação intelectual, que tem sua matriz na realidade concreta em que ele está implicado. Paulo Freire (1987) nos diz que a cultura não pode ser arrancada do sujeito, pois este só existe porque a cultura lhe é constitutiva. Implicado em sua realidade, este sujeito não tem como ser objetivado para fora de si. Portanto, a neutralidade não existe e o combate a ela é a desobediência epistêmica.

## **ANTIRRACISMO NOS ESPAÇOS COMUNITÁRIOS**

A luta antirracista insurgente fora dos espaços institucionais de ensino, mas conectados a estes, requer a compreensão de duas dimensões fundamentais: a força do mito da democracia racial e a colonialidade do ser.

Segundo Munanga (1999), o discurso da mestiçagem foi uma estratégia inteligente das elites para evitar tanto o aparecimento explícito do racismo quanto a dominação cultural branco-europeia. O autor afirma que a miscigenação não foi voluntária, mas fator do desequilíbrio demográfico entre homens e mulheres brancas. O “mulato”, afirma o autor, nasce de uma relação imposta pelo branco sobre a mulher negra e índia. Nesse sentido, estabelece-se, desde a colônia, um contingente populacional mestiço grande que cumpriu um papel intermediário na sociedade com tarefas econômicas e militares na opressão aos africanos escravizados e seus descendentes. Esse fator crescente de miscigenação imposta exerceu direta influência no pensamento social brasileiro e no imaginário popular. A decorrência desses movimentos foi a teoria da democracia racial, ou seja, a ideia de que a diferença entre grupos étnicos não se constitui como fator de desigualdade.

Ainda segundo Munanga (1999), a contribuição de Freyre (1971) nos anos de 1930 é ter demonstrado que negros e mestiços tiveram contribuições positivas na cultura e identidade nacional; entretanto, ao transformar a mestiçagem em valor positivo, e não negativo sob o aspecto da degenerescência, Freyre formula os contornos de uma identidade nacional que há muito tempo vinha sendo desenhada. Ou seja, ele consolida a possibilidade de uma interpretação de um mito de origem da sociedade brasileira, baseado na harmonia das três raças, onde, da dupla mistura – biológica e cultural – brota lentamente o mito da democracia racial.

Este mito, apesar de ter sofrido significativos ataques culturais, epistêmicos e políticos, ainda se mantém como base explicativa da constituição das relações sociais brasileiras. O

movimento social negro que fez com que os debates raciais na sociedade brasileira ganhassem visibilidade, evidenciando que existe uma condição racial subalterna em relação àquela construída sob a hegemonia branca, estabelece muitos conflitos subjetivos e sociais. O mito da democracia racial ainda é forte, e tende a se acentuar numa conjuntura conservadora. Ele se constitui, ainda, como uma retórica mobilizadora de explicação da realidade brasileira.

A outra dimensão é a colonialidade do ser. Este conceito se refere à experiência vivida da colonização e seus impactos na linguagem, que responde à necessidade de explicitar a pergunta sobre os efeitos da colonialidade na experiência da vida e não somente na mente dos colonizados.

Catherine Walsh (2005) recorda as palavras de Frantz Fanon (1983) para relacionar colonialismo a não existência: “em virtude de ser uma negação sistemática da outra pessoa e uma determinação furiosa para negar ao outro todos os atributos de humanidade, o colonialismo obriga as pessoas que ele domina a perguntar-se: em realidade quem eu sou?” (FANON *apud* WALSH, 2005, p. 22). E mais:

O mundo colonial é um mundo maniqueísta. Não basta ao colonizador limitar fisicamente o colonizado, isto é, com seus policiais e guardas, o espaço do colonizado. Como que para ilustrar o caráter totalitário da exploração colonial, o colono faz do colonizado uma espécie de quintessência do mal. A sociedade colonizada não é apenas descrita como uma sociedade sem valores. [...] O indígena é declarado impermeável à ética. Ausência de valores, e também negação dos valores. Ele é, ousemos dizer, o inimigo dos valores. Neste sentido, ele é o mal absoluto. Elemento corrosivo, destruindo tudo de que se aproxima, elemento deformante, desfigurando tudo o que se refere à estética ou à moral, depositário de forças maléficas [...] (FANON, 2005, p. 57-58).

A colonialidade do ser é pensada como uma negação de um estatuto humano para africanos e indígenas, por exemplo, na História da modernidade colonial. Esta negação, segundo Walsh (2007), implanta problemas reais em torno da liberdade, do ser e da História do indivíduo subalternizado por uma violência epistêmica.

A violência epistêmica se constrói em torno ao conceito de raça, no qual novas categorias foram criadas como branco, negro, índio, mestiço etc., e relaciona sujeitos numa classificação social de forma vertical. Maldonado-Torres (2007) deduz daí que a ideia de seres não europeus como inferiores produziu formas de desumanização. Por outro lado, Dussel (2009) afirma que a negação que o ser europeu faz do outro colonizado, a forma como desconhece a alteridade e o modo como

relega o diferente, o converte em um não ser. Esta, portanto, foi a experiência vivida na colonialidade.

Maldonado-Torres vai mais longe e afirma que o privilégio do conhecimento na modernidade e a negação de faculdades cognitivas nos sujeitos racializados, fornecem as bases para uma negação ontológica do outro não europeu. Ou seja, a ausência da racionalidade está vinculada na modernidade com a ideia de ausência de ser nos sujeitos racializados. Neste sentido, podemos entender melhor a ideia de Fanon de que, em um mundo anti-negro, o negro não tem resistência ontológica diante dos olhos dos brancos (FANON, 1983).

Seguindo as formulações de Fanon sobre os condenados da terra, Maldonado-Torres (2007) caracteriza também a colonialidade do ser como experiências invisibilizadas, não como simples sujeitos, mas na sua própria humanidade. Esta seria uma das expressões primeiras da colonialidade do ser.

O mito da democracia racial e a colonialidade do ser produzem relações sociais estruturantes no cotidiano brasileiro e se conecta estreitamente com processos escolares e universitários. O não branco, na maioria das situações cotidianas, vive numa zona de “não ser”: não tem capacidades cognitivas, não tem autoridade política, não é autorizado a ocupar certos espaços, enfim, os negros, especialmente as mulheres negras em muitos momentos, são somente uma mercadoria, objeto de desejos sexuais ou herdeiro de um tempo de escravidão que, por sua natureza não humana, não conseguiu superar. Por outro lado, essas visões não são assumidas pela maioria de brancos ou daqueles que incorporam a branquitude. Assim, como é possível um trabalho de base, onde por um lado se desumaniza negros e negras e, por outro, se nega a existência dessa desumanização?

Diferentemente de um trabalho político-sindical, em que uma reivindicação concreta por direitos mobiliza contra uma situação de injustiça explícita, ou seja, baixos salários, ausência de cumprimento de legislações que garantem direitos sociais ou a ausência de direitos políticos, o racismo é negado pela ampla maioria das pessoas. Sendo negado, subjetivamente e objetivamente, a reivindicação por direitos iguais e equânimes em relação a brancura, se posiciona na contramão de um dado real considerado natural, como a lei da gravidade.

A luta contra o racismo em espaços comunitários, onde o cotidiano nega o racismo, é um trabalho político de longo prazo. Ela não pode ter a ingenuidade de que a curto e médio prazo o racismo vai acabar ou vai ser neutralizado por uma retórica antirracista.



O trabalho antirracista envolve a dedicação militante em todos os momentos da vida de negr@s e blanc@s antirracistas. Mas o que é ser militante antirracista? Como se insurgir contra as práticas racistas? As respostas a estas perguntas não possuem uma receita de bolo. O que podemos apontar são simplesmente algumas pistas.

O professor da UFRRJ Amauri Mendes Pereira, em um debate sobre relações raciais na mesma universidade, foi questionado se brancos podem ingressar na luta contra o racismo. Sua resposta foi enfática contando um momento de sua história de vida.

Nos anos de 1970, ele estava procurando uma escola para lecionar Educação Física. Um de seus amigos (branco) lhe disse que foi chamado numa escolar particular e, em sua entrevista, além de terem ficado satisfeitos com seu perfil e sendo admitido, lhe perguntaram se ele conhecia algum professor de Educação Física, pois a escola estava precisando de um, urgentemente. Esse amigo imediatamente indicou o professor Amauri. Dias depois, Amauri se dirigiu à escola e se apresentou para a vaga ofertada. Entretanto, ao vê-lo, o entrevistador afirmou ao professor Amauri que a escola não precisava de nenhum professor de Educação Física. A reação do professor foi de estranheza, pois seu amigo tinha lhe informado sobre a urgência da escola em ter um profissional em sua área. Em seguida, o professor Amauri voltou a conversar com seu amigo sobre o ocorrido. O que fez esse seu amigo? Retornou à escola para perguntar o por quê Amauri não foi contratado. A resposta foi típica: “ele não se encontra no perfil da escola”. Imediatamente, esse amigo percebeu que a questão não era o perfil profissional, mas a postura racista da escola. Depois dessa conversa, esse amigo (branco) disse que não pretendia mais trabalhar numa escola racista e que não aceitaria jamais um trabalho onde o critério de seleção de docentes fosse a cor de pele branca.

O professor Amauri, com esta resposta a indagação feita por parte de uma estudante, quis dizer explicitamente que o problema racial no Brasil não é uma coisa “só do negro” e que brancos antirracistas precisam ser fortes aliados junto à população negra. E pergunta: quantos estão dispostos a fazer isso? E quando fazem isto, precisamos desconfiar dos brancos por que são brancos? Essa pequena história nos diz que a luta racial deveria significar uma luta de toda a sociedade brasileira. Outra história vem de um município do interior do estado do Rio de Janeiro, o município de Macaé.

Era o ano de 2005. Dois professores realizavam um minicurso sobre relações raciais numa escola dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Neste minicurso, se abordavam temas como racismo, raça, história da África e relações raciais em sala de aula. Debates profundos durante 4 semanas seguidas. Na última semana, no momento de finalização e avaliação coletiva, uma

professora alfabetizadora deu o seguinte depoimento: “esse curso me fez perceber uma coisa chocante. Nunca tinha percebido que minhas dez crianças que alfabetizo são negras”. E mais: “depois deste curso entendi que o conceito de ‘negro’ não é pejorativo. Antes eu ficava com medo de expressar esta palavra, pois sabe como é, era um receio de estar ofendendo alguma criança”.

Apesar da satisfação que os professores que ministravam este curso tiveram, pois representou um avanço nos debates sobre consciência antirracista, alguns minutos depois a mesma professora fez uma pergunta que ficou sem resposta: “mas, professor, aprendi aqui a não mais ter medo de classificar uma criança negra de negra. Mas se os pais dessa criança não gostarem dessa classificação e tentarem me intimidar ou denunciar? O que devo fazer?”

Essa última fala perturbou a todos ali presentes. A resposta não era simples, pois exigia mais 16 horas de curso, ou, como refletimos alguns anos depois:

Depois de alguns dias, me dei conta de que as professoras tinham muitas ideias sobre o racismo no Brasil, mas também interpretei que elas me deram um recado: como discutir a História da África, o racismo, os preconceitos, se nós temos muitas coisas para resolver, principalmente os preconceitos contra nós mesmos e contra nossas crianças? Essa questão me perseguiu durante os anos subsequentes. E fui amadurecendo a ideia de que para se discutir a Lei n. 10.639/03 com os professores, era necessário ir além, ou seja, na complexidade da formação docente em termos subjetivos e objetivos (OLIVEIRA, 2012, p. 264).

Dez anos após esta história, vivenciamos outra, agora num contexto envolvendo a relação entre professor e estudante de pós-graduação.

Era o ano de 2014 e uma pedagoga se apresenta ao professor numa disciplina de mestrado na UFRRJ denominada “Colonialidade e Racismo Epistêmico: formação docente e relações raciais”. Seu objetivo não era somente cursar uma disciplina de um tema que ela nunca havia estudado, mas também conhecer o professor que poderia ser seu futuro orientador.

Nos primeiros debates, ela quase não se expressava. Quando o fazia, descrevia suas dificuldades em debater sobre racismo e sobre sua identidade racial (dizia ela que outras pessoas a atribuíam, às vezes como mulata, às vezes como parda). Os colegas em torno, a abordavam carinhosamente no sentido de tentar mobilizá-la para todo um debate já acumulado por eles, afirmando que essa reflexão é um processo longo e doloroso, pois não é fácil o reconhecimento da própria condição racial. Não fizeram uma abordagem agressiva no sentido de exigir que ela se assumisse enquanto negra, mas na perspectiva de que somente ela poderia perceber se é negra ou

não. Cabe ressaltar aqui que esta pedagoga se apresentou com seus belos cabelos lisos e, por algum tempo, continuou assim.

Durante esses primeiros momentos, ela iniciou seu processo de seleção ao mestrado e, após provas e entrevistas, conseguiu ser selecionada em 2015 para o mestrado em educação. A partir daí muita coisa mudou, pois começou a priorizar a compra de livros, a leitura de textos, a participação em eventos acadêmicos e de movimentos sociais negros, a participação em grupos de pesquisa e, o mais importante, a fazer do debate sobre o racismo uma rotina na família e nos seus círculos de amizade. Outra mudança, foram os diversos eventos dos quais ela participou enquanto protagonista (sendo palestrante, mediadora ou apresentando trabalhos). Decorre daí também, a mudança corporal: não alisou mais os cabelos e adotou o visual “natural”, a saber, os “cabelos afros”.

Estas histórias nos remetem a uma perspectiva de pensamento político e analítico fundamental: somente o nível da argumentação e da retórica antirracista não é suficiente para um avanço da luta contra o racismo, é preciso ir mais além. Essas experiências nos informam que a retórica antirracista é relevante, mas o mais significativo é a experiência dos sujeitos na pele, na dor, no sentimento de negação, no medo, na consciência do desprezo, ou seja, afetos que também movem os sujeitos muito além dos interesses estruturais e econômicos. E, no campo dos afetos, mesclados com a argumentação, é que talvez possamos avançar pedagogicamente em espaços não institucionalizados.

O enfrentamento ao racismo é um conflito que mobiliza o desprezo, a dor, a ansiedade, o medo, o não lugar, enfim, a insegurança humilhante do não reconhecimento enquanto ser e sujeito. O que se faz necessário é a militância e engajamento num outro sentido, na medida adequada para a construção de outras experiências de sociabilidade.

Outro exemplo pode ser considerado nesta perspectiva, que desenvolvemos recentemente (OLIVEIRA, 2019, p. 57-58):

No samba de roda todas as pessoas são chamadas a dança, mesmo que algumas delas não saibam mexer o corpo, ou seduzir o grupo. Além disto, o elemento principal da dança não é a demonstração das habilidades de cada um, da capacidade de dançar, mas a confraternização do grupo, criar a harmonia comunitária através da linguagem corporal, pois o corpo é um dos centros sagrados do mundo.

No samba de roda a realização de cada um é a realização do grupo, em função da alegria coletiva. Na realização pessoal de cada um dentro do grupo, toda a roda toma parte do bailado. Assim, diferenciando-se das estruturas de organização da escola e de

seus discursos, o samba de roda se caracteriza como um recurso pedagógico, um meio permanente de iniciação à sabedoria e da sociabilidade do grupo.

As dinâmicas das culturas negras de matriz africana podem nos mostrar que existem outras formas de construir pedagogicamente uma sociedade mais justa e mais igualitária. O Samba de Roda e as danças africanas, nos permitem e exibem um outro método de convivência democrática entre pessoas e grupos.

Samba de Roda é um folguedo e uma herança africana, constituído de danças, passos muito requebros, umbigada e cantoria. O ritmo é marcado por atabaques, pandeiros, berimbaus e batidas de palmas. No Recôncavo Baiano o samba de roda é uma forma típica de samba, geralmente dançado somente por mulheres, cuja coreografia se desenvolve no círculo de participantes, tendo ao centro uma solista, que executa movimentos ágeis e graciosos, acompanhados de instrumento de percussão e de palma. Oliveira (2019, p. 55) ainda afirma:

Nestas manifestações culturais, se expressa uma visão de mundo muito peculiar trazida pelos africanos escravizados e reconstruído pelos afrodescendentes. Ou seja, a dança negra é um meio de identificar um consenso comunitário, uma harmonia participativa, onde todas as pessoas devem colocar suas qualidades e potencialidades em benefício do grupo. Além disso, não podemos esquecer que a dança negra, no contexto da opressão escravista, era também um meio de afirmação pessoal, graças ao qual o descendente de escravo deixava de sentir-se objeto da ação para converter-se em agente do mundo.

Para Muniz Sodré (1988), a dança negra faz parte de um elemento da cosmologia africana, é um “sentir, mas de uma experiência radical, de uma comunicação original com o mundo, que se poderia chamar de cósmica, isto é, de um envolvimento emocional dado por uma totalização sagrada de coisas e seres” (1988, p. 137). E mais:

O samba de Roda expressa muito bem essa maneira de ser de um povo, que procura se construir na coletividade, não tendo outra alternativa. E a roda respeita cada participante como ele é, e com a contribuição que ele tiver. Em todos os momentos, cada um é o centro e nesse momento e por alguns momentos ele ou ela é o dirigente máximo do processo, ou melhor dizendo, da roda. No centro da roda cada um faz o que pode e o que sabe, não existe uma exigência. De certa forma é um exercício da plenitude humana e da construção da cidadania, é um movimento alegre e festeiro, como tem que ser a vida nessa visão de mundo, em que a cada momento, uma pessoa é o centro da roda, é observado por todos, como também de certa forma, ensina a todos. Nesse momento dar-se a plenitude da pessoa. O samba de roda nos ensina a

sermos profundamente democráticos e acreditarmos nesse princípio como um valor importante na construção do processo coletivo. Ela também nos ensina a lidar com a alternância de poder. O poder que precisa ser compartilhado, socializado. Ela também nos ensina o respeito a todos, as várias alternativas, posições, expressões, as diferenças. É uma lógica interessante pelo respeito às diferenças. É uma relação profundamente coletiva no envolvimento, na sedução, na participação e no papel de direção (OLIVEIRA, 2019, p. 55-56).

Estes exemplos nos permitem especular: por que não aprendemos a desenvolver um trabalho político insurgente semelhante aos processos de resistências e afirmações de nossos ancestrais? Estes fizeram política permanente e num período histórico em que, por exemplo, políticas públicas de Estado eram inimagináveis.

Este nos parece ser o sentido profundo da desobediência epistêmica e da insurgência política, ou seja, afirmar processos e dinâmicas outras fora da lógica hegemônica, a partir dos conhecimentos negros, populares e subalternizados que se forjam nas lutas concretas contra a opressão, o patriarcalismo, o capitalismo, o sexismo e o racismo.

Por fim, este texto se apresenta como uma pequena contribuição epistêmica e política, na medida em que a conjuntura histórica que presenciamos exige de nós um debate mais amplo e profundo com aqueles aos quais a modernidade ocidental invisibilizou e tentou exterminar.

## REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amílcar Araújo. Qual África? Significados da África para o movimento negro no Brasil. **Estudos Históricos**, [s.l.], n. 39, p. 25-56, 2007.
- BRASIL. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Relatório de gestão 2003-2006**. Brasília, DF: SEPPIR, 2007.
- BRASIL. **Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Lei n. 10.639/2003. Brasília, DF: MEC, 2008.
- CARNEIRO, Suely. A batalha de Durban. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 209-214, 2002.
- D'ANCONA, Matthew. **Pós-Verdade: A nova guerra contra os fatos em tempos de Fake News**. Barueiri: Faro Editorial, 2018.
- DUSSEL, Enrique. Meditações anti-cartesianas sobre a origem do anti-discurso filosófico da modernidade. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009. p. 283-335.
- FANON, Frantz. **Peles negras, máscaras brancas**. Rio de Janeiro: Ed. Fator, 1983.
- FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala**. Rio de Janeiro: Schimidt-Editor, 1971.
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], n. 15, p. 134-158, 2000.
- HOOKS, Bel. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013. ]
- HOOKS, Bel. Intelectuais Negras. **Estudos feministas**, [s.l.], v. 2, n. 3, p. 464-478, 1995.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (orgs.). **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.
- MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, Dossiê: Literatura, língua e identidade, Rio de Janeiro, n. 34, p. 287-324, 2008.
- MUNANGA, Kabengele. (org.). **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CUNHA, Lilian do Carmo Oliveira. Produzir conhecimento é um pensar militante. **Revista Pensamiento Actual**, [s.l.], v. 17, n. 28, p. 54-65, 2017.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **História da África e dos africanos na escola**. Desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação dos professores de história. Rio de Janeiro: Ed. Imperial Novo Milênio; Faperj, 2012.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. É nas lutas sociais que aprendemos? Mas aprendemos o quê? Algumas ideias e algumas histórias negras para a educação. **Revista Retta**, [s.l.], v. 7, n. 11, p. 171-194, jan./jun. 2015.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. O samba de roda e o xirê: por uma crítica decolonial da educação bancária. *In*: FONSECA, Lana (org.). **Educação Não Formal em Espaços Religiosos: relações entre ciência, educação e religião**. Belo Horizonte: Venas Abiertas, 2019. p. 45-61.

PEREIRA, Amauri Mendes. Guerrilhas na Educação: a ação pedagógica do Movimento Negro na escola pública. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza: Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, v. 2, n. 46, p. 26-35, 2003.

PEREIRA, Amauri Mendes. **Para além do racismo e do anti-racismo**: a produção de uma cultura de consciência negra na sociedade brasileira. Itajaí: Casa Aberta Editora, 2013.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei n. 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento negro. *In*: BRASIL. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2005. p. 21-37.

SCUOLA DI BARBIANA. **Lettera a una professoressa**. Firenze: Libreria Fiorentina, 1996.

SILVA Jr., Hédio. Do racismo legal ao princípio da ação afirmativa. *In*: GUIMARÃES, Antônio Sergio Alfredo; HUNTLEY, Lynn (orgs.). **Tirando a máscara**. Ensaios sobre o racismo no Brasil. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. p. 359-387.

SODRÉ, Muniz. **O terreiro e a cidade**: a forma social negro-brasileira. Petrópolis: Vozes, 1988.

WALSH, Catherine. Introducción – o (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad. *In*: WALSH, Catherine (org.). **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial**. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005. p. 13-35.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica / pedagogía decolonial. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DIVERSIDAD, INTERCULTURALIDAD Y CONSTRUCCIÓN DE CIUDAD, 2007. **Anais [...]**. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2007.

## Notas de fim

<sup>i</sup> Alberti e Pereira (2007), num artigo para a *Revista Estudos Históricos*, vão, brilhantemente, ressaltar que o Movimento Negro a partir da década de 1970, descobre a África como um poderoso processo de instrumentalização da militância negra para ampliar a consciência sobre as origens do povo negro no Brasil e propiciar novas possibilidades de ação antirracista. Recolhendo depoimentos de velhos militantes negros deste período, até os dias atuais, eles vão constatar que um dos objetivos desses era reescrever a História do Brasil. E chegam às seguintes conclusões, depois de identificar diversas cooperações entre militância negra e estudiosos da História da África em algumas universidades brasileiras: “Não há dúvida de que a busca de uma África livre dos estereótipos dos animais selvagens e da miséria foi importante para a consolidação dos movimentos negros a partir dos anos 70 [...]”. (p. 43) “O conhecimento do passado africano e dos acontecimentos recentes envolvendo populações negras espalhadas pelo mundo teve uma função importante no processo de construção e consolidação da identidade negra do militante. [...] importava buscar uma África livre de estereótipos, um passado que fosse motivo de orgulho para militantes, crianças e jovens negros. [...] O debate e a socialização dos novos conhecimentos, tanto no interior das entidades como entre elas, foram fundamentais para a formação de uma massa crítica capaz de expandir a causa do movimento para diferentes setores da sociedade, o que culminou com a Lei 10.639, que tornou obrigatório o ensino desse conteúdo nas escolas do país” (p. 47-48).

<sup>ii</sup> Entretanto, a SEPPIR resultou de um processo de construção de longos anos, que envolveu as ações e reivindicações dos movimentos negros e as ações dos governos de Fernando Henrique Cardoso como a criação, em 2001, do Conselho Nacional de Combate à Discriminação; o Programa Diversidade na Universidade; o Programa Brasil Gênero e Raça, Ações Afirmativas no Ministério do Desenvolvimento Agrário e o programa Bolsas-Prêmio de Vocação para a Diplomacia (BRASIL, 2007).

<sup>iii</sup> Santos (2005) descreve que antes da apresentação do Projeto de Lei n. 259/1999, que culminou na aprovação da Lei n. 10.639/03, já existiam diversas legislações estaduais e municipais que, em função das pressões dos movimentos negros, incluíam nos currículos da educação básica a História dos negros no Brasil e do continente africano, tais como: a constituição do Estado da Bahia em 1989, a Lei orgânica de Belo Horizonte, de 1990, a Lei n. 6.889, de 1991, em Porto Alegre, a Lei n. 11.973, de 1996, na cidade de São Paulo, entre outras.





## O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE INSERÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE?

**Marli André**

Este texto discute questões relacionadas à inserção profissional docente. Inicia com uma justificativa da importância do tema e de como o grupo de pesquisa, por mim coordenado, vem investigando a temática. Em seguida, retoma os dados do último projeto de pesquisa desenvolvido pelo grupo, indicando os principais questionamentos que dele emergiram. Na sequência, refere-se a alguns pontos críticos apontados pela literatura sobre o momento de inserção profissional dos professores novatos. Conclui retomando os pontos comuns aos diversos autores e faz proposições para novos estudos.

A temática dos professores iniciantes vem sendo um dos focos de pesquisa do nosso grupo nos últimos anos. Por que é importante o estudo de professores iniciantes? Por um lado, porque é um tema ainda pouco estudado no Brasil, como apontado por vários mapeamentos da literatura, embora venha recebendo maior atenção nos últimos anos (MARIANO, 2006; PAPI; MARTINS, 2010; CORRÊA; PORTELLA, 2012; PERRELLI, 2013; MIRA; ROMANOWSKI, 2016; GONÇALVES, 2016). Por outro lado, esse período da carreira docente tem que ser considerado em sua especificidade. É um momento que se diferencia da formação inicial e continuada, pelas suas peculiaridades, de fase de transição, de integração na cultura docente, de inserção na cultura escolar, de aprendizagem dos códigos e das normas da profissão.

Em um texto muito provocativo sobre os desafios do trabalho docente, Nóvoa (2006) aponta a necessidade do cuidado com os professores iniciantes como um dos maiores desafios da profissão docente. Segundo ele, cuidamos muito mal dos jovens professores, pois ao ingressarem na docência eles vão para as piores escolas, têm os piores horários, recebem as piores turmas e são “lançados às feras”, sem qualquer tipo de apoio. Ele nos chama a atenção e adverte:

[...] se não formos capazes de construir formas de integração, mais harmoniosas, mais coerentes, desses professores, nós vamos justamente acentuar, nesses primeiros anos de profissão, dinâmicas de sobrevivência individual que conduzem necessariamente a um fechamento individualista dos professores (NÓVOA, 2006, p. 14).

Esse fechamento ou isolamento profissional de que nos fala o autor torna-se um fator de impedimento da socialização do iniciante na profissão. A diversidade e a complexidade de situações com as quais ele se depara podem dificultar seu percurso profissional, gerar sentimento de insegurança e desejo de desistir da profissão.

Compactuando com a preocupação de Nóvoa, no último projeto desenvolvido pelo nosso grupo de pesquisadores, com apoio do CNPq, buscamos analisar o processo de inserção profissional de professores iniciantes, egressos de três programas de iniciação à docência: Programa

institucional de bolsas de iniciação à docência (Pibid), Bolsa Alfabetização e Residência Pedagógica da Universidade Federal de São Paulo/Guarulhos. A metodologia, de métodos mistos, envolveu uma primeira etapa em que foi realizada uma *survey* com 1.237 egressos, provenientes de 18 Instituições de Ensino Superior das regiões Nordeste, Centro Oeste, Sul e Sudeste do país. Com a *survey*, objetivou-se caracterizar os egressos quanto à idade, à trajetória escolar, à destinação profissional e às condições de exercício da docência. Na segunda etapa da pesquisa, foram realizados 18 estudos de caso em escolas de educação básica em que atuavam professores egressos dos programas analisados e que haviam respondido o questionário. A intenção era aprofundar alguns resultados da *survey*, conhecendo mais detidamente os processos de inserção profissional dos professores iniciantes.

Os dados da *survey* foram ilustrativos para se conhecer quem são os egressos dos três programas de iniciação à docência: são professores iniciantes jovens, a grande maioria frequentou o ensino fundamental e médio todo em escola pública, o que mostra que esses programas deram oportunidade a egressos do ensino público de terem uma formação profissional qualificada. Esses egressos completaram a licenciatura em diferentes áreas, mas a maior parte em Pedagogia, Ciências Biológicas, Letras, História, Matemática, Física e Educação Física.

Quanto à destinação profissional dos egressos, os dados indicaram que, em 2016, 67% estavam atuando como docentes na educação básica (64% ex-pibidianos, 83% do programa Bolsa Alfabetização e 87% ex-residentes). Grande parte desses em escolas públicas (60%), fato que revela um retorno do investimento do governo federal e das Instituições de Ensino Superior, já que esses programas objetivavam prover formação docente qualificada, tendo em vista a melhoria do ensino nas escolas públicas.

Os dados do questionário mostraram que, quanto à inserção na docência, os egressos não apontaram problemas, seja em relação aos recursos disponíveis nas escolas, ao clima escolar, ao apoio da equipe pedagógica, à gestão da sala de aula e à relação com os pais e com os pares. Esses resultados nos intrigaram porque contrariavam os dados de pesquisas (LIMA *et al.*, 2006; MIZUKAMI, 2013; GARCÍA, 1999; VAILLANT; MARCELO, 2012; ANDRÉ *et al.*, 2017) que indicavam haver, em geral, falta de apoio e de acompanhamento aos professores iniciantes em sua inserção profissional. Essas pesquisas também revelavam dificuldades nas relações com os colegas, com os pais dos alunos e no trabalho de sala de aula.

Isso nos deixou mais motivados para a realização dos estudos de caso, em que pudemos acompanhar, por meio de observação, entrevistas e análise documental, o trabalho dos egressos em

suas escolas. Os dados das entrevistas com os iniciantes revelaram que, embora tivessem tido uma recepção amistosa nas escolas, como por exemplo, os gestores os saudavam e indicavam brevemente as turmas em que atuariam, não havia um acompanhamento sistemático de seu trabalho. Em nenhuma das dezoito escolas distribuídas por nove estados do país foi localizado um programa institucionalizado de acompanhamento e apoio sistemático ao iniciante. Isso nos provocou, por um lado, a fazer questionamentos sobre a persistência e manutenção do entusiasmo e do engajamento profissional dos egressos (mesmo quando enfrentavam situações adversas) detectados nos estudos de caso. Perguntávamos: Até quando eles resistirão? Sua capacidade de refletir sobre a prática e de buscar recursos de superação das dificuldades serão suficientes? A escola não teria o papel de acolhê-los e acompanhá-los? Por outro lado, tais constatações nos instigaram a querer investigar mais profundamente os processos de acompanhamento – ou de indução – para os professores iniciantes nas escolas, o que veio a se tornar o tema do novo projeto.

Paralelamente aos resultados do projeto com os egressos, pesquisas de mestrado e doutorado que foram desenvolvidas por nossos orientandos trouxeram muitas questões a respeito dos processos de inserção profissional. Por exemplo, a tese de doutoramento de Gonçalves (2016) que coletou dados em dois grupos de discussão com 12 egressos do curso de pedagogia de uma Universidade Federal do interior de Minas Gerais revelou que os egressos do Pibid foram recebidos de forma amistosa nas escolas, mas tiveram que assumir as turmas mais difíceis e, para isso, tiveram que buscar ajuda e recursos fora da escola, com outros iniciantes, com amigos, familiares, ex-professores, ou em blogs e cursos. Essas iniciativas dos professores nos pareceram muito positivas, porque sugeriram uma atitude de autonomia profissional (refletir sobre a prática e buscar recursos e ferramentas para melhor realizar seu trabalho) e mostraram indícios de uma postura investigativa (identificar o problema, decidir o que buscar e o que era preciso fazer para resolvê-lo). As observações feitas nas salas de aula das egressas e as entrevistas com as gestoras das escolas confirmaram as atitudes de autonomia e a segurança demonstradas pelas egressas e sua competência quanto ao quê e como ensinar.

Os dados do estudo realizados por Gonçalves (2016) indicaram que, embora tenha enfrentado dificuldades, a maioria das iniciantes conseguiu sobreviver na profissão. Com uma base de conhecimentos teóricos e capacidade de mobilizá-los em sua prática ou, ainda, com capacidade de refletir sobre a prática e confrontá-la com os conhecimentos teóricos, as iniciantes foram percebendo que conseguiam dar boas aulas e que seus alunos estavam envolvidos em aprendizagens significativas. Favoráveis ao diálogo, à problematização e ao questionamento, tinham os alunos

como balizadores de suas práticas. Seus relatos mostraram que não aceitavam algumas das práticas naturalizadas na rotina escolar e reagiam a isso, criando situações mais críticas e criativas de ensino e aprendizagem e implementando propostas desafiadoras tanto a elas como aos alunos.

As possíveis explicações para tais atitudes e comportamentos foram, por um lado, a qualidade do curso de formação inicial, cujo Projeto Político-Pedagógico era alicerçado nas concepções freirianas de autonomia, diálogo, reflexão, análise crítica da realidade, que as iniciantes apontaram em seus depoimentos como fundamentais para seu desempenho profissional. Por outro lado, o Pibid, com uma matriz epistemológica que tomava como pressuposto o diálogo, a reflexão, o trabalho coletivo, a indissociabilidade dos conhecimentos teóricos e práticos e a problematização da prática, forneceu a essas professoras recursos para enfrentar as situações encontradas. Seus depoimentos foram veementes quanto à contribuição do Pibid para sua inserção profissional.

Para a maioria das professoras, o clima institucional não facilitou a chegada à escola, pois lhes faltaram maior consideração e atenção e elas mesmas tiveram que buscar equilíbrio interno para enfrentar a situação. Mesmo sendo situações distintas, as análises foram mostrando que o contexto escolar, marcado pelas condições em que se dá a atuação profissional e pelo clima de trabalho, são elementos-chave no processo de inserção das professoras.

É de Nóvoa (2013, p. 16) o argumento adequado para esta situação, de que é preciso promover novos modos de organização da profissão, que ainda é marcada por fortes tradições individualistas ou por rígidas regulações burocráticas. O autor defende que o campo profissional dos professores precisa se abrir, flexibilizar ações coletivas e grupos de compartilhamento, implementar uma cultura colaborativa, aspectos que têm maior conexão com a autonomia que é requerida hoje pelas escolas e seus professores.

Acolhendo as proposições de Nóvoa e revendo agora com mais distância os achados das pesquisas acima descritas, busquei novas leituras sobre formas (ou programas) de apoio e acompanhamento aos iniciantes na sua inserção profissional.

## **NOVOS ESTUDOS SOBRE A INSERÇÃO PROFISSIONAL**

A revisão de novos textos e autores coincidiu com o convite para o simpósio do XX ENDIPE, que tinha como tema “Práticas de ensino e suas implicações para a inserção profissional docente: desafios do desenvolvimento profissional”. O exame do título da mesa me levou, num primeiro momento, a transformá-lo em uma pergunta: quais as implicações das práticas de ensino

para a inserção profissional docente? E quais os principais desafios para o desenvolvimento profissional? No entanto, as novas leituras (ÁVALOS, 2016; TICKLE, 1994, 2000; MARCELO; VAILLANT, 2017; WONG, 2004) e as discussões derivadas tanto do meu grupo de pesquisa quanto de proposições de textos de colegas (FIORENTINI; CRECCI, 2016; CRECCI; FIORENTINI, 2018; PASSOS, 2007, entre outros), ofereceram muitos argumentos para as questões que compartilharei com vocês.

Os autores revistos são unânimes em apontar quão complexa é a situação que os professores encontram no momento da inserção profissional. Por mais que tenham tomado consciência dos principais desafios do início da carreira nos cursos de formação inicial, só quando, de fato, assumem a docência é que vão colocar suas capacidades, competências, motivações à prova. Isso porque, como alerta Ávalos (2016) ao fazer uma revisão de 463 artigos, publicados nos últimos 15 anos sobre professores iniciantes, são muitos os fatores que estão em jogo na aprendizagem da docência: são conhecimentos, disposições, crenças, visão de si mesmo e do outro, assim como, formas de conceber e de atuar na profissão. Além disso, como Ávalos (2016) argumenta, o trabalho docente envolve interagir com propostas curriculares específicas, com os colegas, com grupos de alunos, os mais diversos, e com a comunidade. A gama de combinações desses vários fatores ou as possibilidades e restrições de cada contexto, diz a autora, serão certamente novos para cada iniciante. Isso nos faz concluir que a proposição de programas para o período de inserção profissional – chamados de programas de indução – precisa levar em conta o enfrentamento dessas múltiplas condições.

Ainda na busca de conhecer melhor a temática, recorri à leitura dos textos de Tickle (1994; 2000), pesquisador britânico que nos traz muitas provocações, decorrentes de dados de pesquisa e análise de políticas referentes a um país (Reino Unido) que tem programas de indução há cinquenta anos. No primeiro texto (1994), o autor relata que, ao ser convidado para desenhar e implementar um currículo de indução para iniciantes na docência, começou por fazer uma ampla revisão de literatura e verificou que os resultados eram pouco consistentes. Também percebeu que o conhecimento sobre o período pós-indução, em termos do que é esperado de um professor qualificado e de como ele aprende a partir de sua experiência de sala de aula, não estava claro nas pesquisas e que valia a pena investigar isso.

O autor buscou, então, definir certos princípios para orientar seu trabalho e chegou à conclusão de que dois aspectos eram bastante defendidos na literatura especializada: a prática reflexiva e a pesquisa do professor. Mas como esses conceitos também não eram suficientemente

explicitados nas pesquisas por ele revistas, decidiu realizar um trabalho de campo, uma pesquisa-ação com 6 professores em processo de indução e um estudo de caso com outros 5 professores iniciantes. Manteve contato por um ano com os grupos e coletou registros escritos, fez observação diária e grupos de discussão com os participantes, de modo a obter subsídios para o projeto de indução que seria implantado no ano seguinte, com 150 iniciantes. O livro relata o desenvolvimento do projeto e a análise dos dados.

No segundo livro, Tickle (2000) deixa mais explícitas suas provocações: por um lado propõe que não se considere a indução como uma ponte que leva, de maneira tranquila, da formação inicial ao início da docência e, posteriormente, à expertise. Isso porque ainda não se tem muita clareza sobre o que é ser um bom professor, qual é realmente a função da escola, qual o tipo de educação que deve ser proposta para o futuro... O autor sugere que antes de uma preocupação com o delineamento de um programa específico de indução, deve-se pensar e definir qual a concepção de formação que orientará o programa. E, nesse sentido, defende a formação centrada na reflexão da prática e na investigação.

Por outro lado, ele também alerta que o uso da expressão professor iniciante pode refletir uma tendência a considerar apenas as deficiências do principiante quando comparado com o experiente. Essa tendência pode levar ao não reconhecimento do potencial criativo e profissional dos recém-formados. E acrescenta que seria interessante que os jovens professores fossem vistos como pessoas com capacidade intelectual e potencial para enfrentar os desafios e transformar a educação. Se essa imagem positiva do iniciante for adotada, a indução será vista como um processo que se estenderá para o desenvolvimento profissional dos jovens professores e não apenas como um momento pontual.

Essas ideias, segundo Tickle (2000, p. 3), resultam de seus estudos das políticas e de projetos que buscaram “conciliar as necessidades dos novos professores como aprendizes, com seu potencial de educadores qualificados, profissionais, dedicados”. O autor esclarece, ainda, que o reconhecimento das capacidades e potencialidades dos iniciantes, assim como das necessidades e oportunidades de desenvolvimento profissional será muito maior se for um empreendimento compartilhado, algo a ser discutido e negociado entre os novos professores e os demais colegas e gestores da escola. A concepção do autor é de uma indução profissional que seja calcada nas práticas educacionais, num processo de aprendizagem de todos que fazem parte do coletivo escolar e na constituição de comunidades investigativas.



Outros autores que investigaram o assunto foram Marcelo e Vaillant (2017). Analisaram programas de indução em países da América Latina (Brasil, Chile, México, Peru e República Dominicana) e concluíram que as experiências são relativamente recentes, variadas em extensão e em estratégias, mas sinalizam que a aprendizagem da docência para os iniciantes requer processos formativos dentro e fora da escola, observação, retroalimentação, reflexão e colaboração tanto com docentes experientes quanto com os que se iniciam na carreira.

Outro autor que tem inspirado nossos estudos sobre o acompanhamento dos iniciantes é o norte-americano Wong (2004), que fez uma revisão exaustiva de pesquisas sobre os programas de indução e também enfatiza a necessidade de envolvimento de todos que fazem parte do coletivo escolar, no processo de inserção profissional. Uma das contribuições importantes desse autor é a distinção bastante clara que faz entre indução e mentoria. Diz ele:

A indução é um processo – um processo abrangente, consistente e detalhado de desenvolvimento profissional abrangente, coerente e contínuo – que é organizado por um distrito escolar para formar, apoiar e reter novos professores e fazê-los progredir em um programa de aprendizagem ao longo da vida. Mentoria é uma ação. É o que os mentores fazem. Um mentor é uma pessoa singular, cuja função básica é ajudar um novo professor. Normalmente, a ajuda é para a sobrevivência, não para a aprendizagem profissional sustentada que leva a se tornar um professor eficaz. Mentoria não é indução. Um mentor é um componente do processo de indução (WONG, 2004, p. 42).

O autor afirma que a mentoria em si não é um problema, mas que ao se propor um programa de apoio aos iniciantes tem-se que ir além da mentoria, integrá-la em um processo longo e contínuo de desenvolvimento profissional.

Com base nos resultados de uma pesquisa citada em sua revisão, que analisou programas de indução em 1.027 escolas, Wong (2004, p. 50-51) assevera que os professores aprendem mais em programas que são longos, permanentes e intensivos; quando a participação é coletiva; e quando os novatos percebem a aprendizagem da docência como parte de um programa coerente de desenvolvimento profissional.

Enfatiza que os melhores programas de indução promovem ligação dos participantes em rede, porque estão estruturados em comunidades de aprendizagem, em que professores novatos e veteranos interagem e tratam uns aos outros com respeito e são valorizados por suas respectivas contribuições. Acrescenta ainda que o que mantém bons professores no ensino são programas de desenvolvimentos profissional estruturados, duradouros, intensivos que permitem aos novos

professores observar e serem observados, e fazer parte de redes ou de grupos de estudos em que todos os professores compartilham, crescem e aprendem a respeitar uns aos outros (p. 52).

Concluindo, podemos dizer que os escritos dos vários autores, que analisaram experiências e programas de indução implantados em países diferentes, assinalam aspectos comuns quanto à inserção profissional dos docentes: esse é um momento especial, que merece atenção e cuidado por parte dos gestores das escolas, dos formadores e dos agentes políticos. As contribuições importantes trazidas pelos autores, com base em estudo dessas experiências indicam que tão importante quanto a existência de apoio e acompanhamento aos jovens professores é que eles estejam envolvidos em um processo formativo centrado na escola, que leve em conta as peculiaridades do contexto, que seja calcado na reflexão das práticas e no desenvolvimento de uma postura investigativa. Esse processo deve envolver professores iniciantes e experientes, gestores e os demais profissionais que atuam na escola, num ambiente de colaboração e de aprendizagem conjunta. Além disso, as experiências mostraram que esse trabalho será mais efetivo se estiver inserido em um processo de desenvolvimento profissional duradouro e coerente e se puder contar com o apoio dos gestores das políticas.

Concluo o texto com a proposição de que muito mais do que um conjunto de técnicas a serem seguidas, os projetos de inserção profissional aos iniciantes devem ser fundamentados numa concepção de formação voltada para as questões de cada escola, com suas peculiaridades, seu contexto, os profissionais que nela atuam, suas formas de funcionamento e suas vinculações institucionais. Além disso, não se pode mais esperar que cada um, individualmente, encontre respostas para questões tão complexas que se fazem presentes hoje, e futuramente, no dia a dia das escolas. É preciso empenhar-se na constituição de comunidades de aprendizagem (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999), que compartilhem saberes, concepções, explicações e que juntos possam encontrar os melhores caminhos para o aperfeiçoamento da prática pedagógica e para que os objetivos educacionais sejam alcançados.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M.; CALIL, A.M.G.; MARTINS, F.P.; PEREIRA, M.L. O papel do outro na constituição da profissionalidade de professores iniciantes. **Reveduc**, [s.l.], v. 11, n. 2, p. 505-520, 2017.
- ÁVALOS, B. Learning from research on beginning teachers. In: LOUGHRAN, J.; HAMILTON, M.L. (eds.). **International Handbook of Teacher Education**. Singapore: Springer, 2016. p. 487-522.
- CORREA, P.; PORTELLA, V.C.M. As Pesquisas sobre Professores Iniciantes no Brasil: uma revisão. **Revista Olhar do Professor**, Ponta Grossa, v. 15, n. 2, p. 223-236, 2012.
- COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S.L. Relationships of Knowledge and Practice: teacher learning in communities. **Review of Research in Education**, USA, v. 24, p. 249-305, 1999.
- CRECCI, V.; FIORENTINI, D. Desenvolvimento profissional em comunidades de aprendizagem docente. **Educação em Revista**, [s.l.], v. 34, p. 1-18, 2018. (on-line).
- FIORENTINI, D.; CRECCI, V. Interloquções com Marilyn Cochran-Smith sobre aprendizagem e pesquisa do professor em comunidades investigativas. **RBE**, [s.l.], v. 21, n. 65, abr./jun. 2016.
- GARCÍA, C.M. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Porto: Editora Porto, 1999.
- GONÇALVES, G.S. **Inserção profissional de egressos do Pibid**: desafios e aprendizagens no início da docência. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.
- LIMA, E.F. de *et al.* (org.). **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Liber livro, 2006.
- MARIANO, A.L.S. **A Construção do Início da Docência**: um olhar a partir das produções da Anped e do Endipe. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006. 142 p.
- PAPI, S.; MARTINS, P.L.O. Professores Iniciantes: As Pesquisas e suas bases teórico-metodológicas. **Linhas Críticas**, [s.l.], v. 15, n. 29, p. 251-269, out./dez. 2009.
- PAPI, S.; MARTINS, P.L.O. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 39-56, 2010.
- MARCELO, C.G.; VAILLANT, D. Políticas y Programas de Inducción em la docência em Latinoamérica. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], v. 47, n. 166, p. 1224-1.249, out./dez. 2017.
- MIRA, M.; ROMANOWISKI, J.P. Processos de Inserção Profissional Docente nas Políticas de Formação: o que os documentos legais revelam. **Acta Scientiarum**, [s.l.], v. 38, n. 3, p. 283-292, 2016.
- MIZUKAMI, M. da G.N. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, B.A. **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013. p. 23-54.
- NÓVOA, A. Nada Substitui o Bom Professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In: GATTI, B.A. *et al.* (orgs.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: UNESP, 2013. p. 199-210.
- NÓVOA, A. **Desafios do Trabalho do professor no mundo contemporâneo** – Nada Substitui o Bom Professor. Palestra feita no SINPRO, São Paulo, 2006. Disponível em: [http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto\\_novoa.pdf](http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf). Acesso em: 10 jun. 2014.
- PASSOS, L.F. A relação professor-pesquisador: conquistas, repercussões e embates da pesquisa colaborativa. **Revista Horizontes**, Itatiba-USF, 2007.

PERRELLI, M.A. de S. O apoio ao docente iniciante: Experiências e Pesquisas relatadas no “Congreso Internacional del Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la docência” – 2008, 2010 e 2012. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 4, n. 11, p. 72-97, 2013.

TICKLE, L. **The Induction of New Teachers** – reflective professional practice. [S.l.]: Cassel, 1994.

TICKLE, L. **Teacher Induction - the way ahead**. [S.l.]: Open University Press, 2000.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Ed.UTFPR, 2012.

WONG, H. Induction Programmes that keep new teachers teaching and improving. **National Association of Secondary School Principal**, NASPP Bulletin, n. 88, p. 41-59, 2004.



# **OUVIR, APRECIAR, CANTAR, TOCAR: EXPERIÊNCIAS MUSICAIS ARREBATADORAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

**Monique Andries Nogueira**

## INTRODUÇÃO

*“Mas a menos que ela queira ser infiel à sua função social, a arte precisa mostrar o mundo como possível de ser mudado. E ajudar a mudá-lo”.*  
(Ernst Fischer).

O Brasil é celebrado pela riqueza e diversidade de suas manifestações musicais e, no entanto, a linguagem musical permanece à margem dos currículos de formação do professor generalista, ou reduzida a eventos pontuais. Passadas mais de duas décadas da LDB n. 9.394/96 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), a Música, enquanto linguagem integrante do componente curricular Arte, continua em posição irrelevante. Nem mesmo a Lei n. 13.278/2016, que reforça a obrigatoriedade desta linguagem no currículo ou a Resolução CNE/CEB n. 2 de 2016, que trata da operacionalização desta obrigatoriedade, com recomendações claras no tocante aos cursos de Pedagogia, foram suficientes para mudar a tradição curricular positivista que hierarquiza saberes e campos de conhecimento, em prejuízo das artes e da cultura. É no contexto desta contradição que se estrutura a presente reflexão.

Há cerca de uma década, desenvolvi pesquisa acerca do lugar da Música nos currículos de Pedagogia do Rio de Janeiro (NOGUEIRA, 2010), a partir da análise dos currículos das quatro maiores universidades públicas do estado (UFRJ, Uerj, UniRio, UFF). Naquela ocasião, foi possível comprovar que neles a Música tinha presença irrisória, quando não inexistente. Na totalidade dos casos, apenas uma disciplina, genericamente nomeada Arte e Educação ou Educação Estética, tratava de todas as linguagens artísticas. Nas ementas, quase nunca algum conteúdo musical era explícito, confirmando a hegemonia já tradicional das Artes Visuais. A exceção era uma única disciplina eletiva, na Faculdade de Educação da UFRJ, da qual posso dar maiores informações por ter sido responsável por sua criação. Embora de boa procura entre os estudantes, permanece até hoje como eletiva.

Em um olhar sobre os atuais currículos de Pedagogia das mesmas instituições, percebe-se que o quadro atual não se modificou substancialmente, embora algumas ementas apresentem atualmente uma parte de conteúdos musicais. Ainda assim, tudo muito distante do que determina a Resolução CNE/CEB n. 2 de 2016, em seu parágrafo 3º: as instituições superiores devem “incluir nos currículos dos cursos de Pedagogia o ensino de Música, visando o atendimento aos estudantes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2016, p. 2). A falta de uma política de educação musical efetiva que poderia resultar na formação de ouvintes críticos e

autônomos pode explicar a indigência estético-musical do que é veiculado pelos meios de comunicação de massa, o que nos leva a concordar com Milton Nascimento (2019).

Mesmo reconhecendo a dificuldade do lugar de defesa de algo que permanece sendo visto como irrelevante nos currículos, mas que paradoxalmente ocupa espaço preponderante no cotidiano (e este termo não é fortuito...) das estudantes<sup>1</sup>, passarei agora a apresentar experiências musicais ocorridas no curso de Pedagogia, nos últimos anos.

## **OUVIR E APRECIAR**

*"[...] para aquele que também pensa com o ouvido, os elementos individuais da escuta se tornam imediatamente atuantes como elementos técnicos, sendo que nas categorias técnicas se revela, essencialmente, a interconexão de sentido"*  
(Adorno).

Há alguns anos, decidi que para além das práticas de apreciação musical ocorridas no espaço da sala de aula, nas quais buscava ampliar os referenciais estético-musicais das alunas, trazendo repertório diversificado e abrangente, das diversas matrizes culturais, preferencialmente pouco presentes nos meios de comunicação de massa, sistematizaria idas a concertos e ensaios abertos. Para tanto, estabelecemos parceria com a Orquestra Petrobras Sinfônica (OPES), agendando datas previamente, para que constassem no programa da disciplina Arte e Educação.

O “Ensaio aberto” se configura em uma prática comum por parte de orquestras ao redor do mundo. No Brasil, apesar de já usual, esta prática costuma ficar restrita a estudantes de música, sendo pouco conhecida por educadores. Nessas ocasiões, a orquestra (ou grupo de câmara) usa dias anteriores de concertos para “abrir” seus ensaios ao público. Dessa forma, divulga o repertório a ser futuramente apresentado, motiva a ida à apresentação e, sobretudo, estabelece uma proximidade com o público.

É justamente na dimensão da proximidade que buscamos investir: em geral, as alunas de Pedagogia têm pouca familiaridade com a música de concerto e, além disso, desconhecem a rotina da vida do músico, permanecendo com uma visão romantizada sobre a Arte e a Música. É preciso desconstruir essa visão idealizada de talento inato, de dom especial, na direção de uma concepção que contemple as dimensões de trabalho, de reflexão, de envolvimento e persistência presentes na vida cotidiana do músico. Entendemos que esse não entendimento da música como trabalho, como atividade cognoscente, está na base da concepção que prejudica sua inserção nos currículos de formação de professores.



Já no início do semestre, as alunas eram informadas de que uma das atividades extraclasse seria a frequência a um ensaio aberto de uma orquestra e, para as que se interessassem, a possibilidade de ingressos para o concerto que aconteceria posteriormente. A simples enunciação era suficiente para despertar atitudes que iam do interesse e excitação quase infantis à desaprovação ostensiva, passando por uma maioria de posturas de surpresa: *“Ensaio de orquestra? Nós? Para quê?”*.

Após explicações sobre os objetivos da atividade e algumas informações sobre o repertório, aguardávamos o dia do ensaio. Como nem sempre o mesmo ocorria em horário de aula, não podia contar com a totalidade das alunas; em geral, um grupo de 20 alunas comparecia, cerca de 50% da turma. Na porta da sala de ensaio, reiterava as recomendações comuns da necessidade de observação do silêncio, da proibição de alimentos e bebidas, além dos comentários para relembrar as informações sobre o repertório.

À simples entrada no espaço, as alunas demonstram um encantamento, pois para muitas delas era a primeira experiência com uma orquestra ao vivo. Antes mesmo de começar a música, o deslumbre visual: excitam-se com a visão dos diferentes instrumentos, o brilho dos metais, o tamanho dos contrabaixos e tuba, o grande contingente de violinos e violas, a elegância das flautas e oboés, tudo novo e desconhecido. Além disso, a presença descontraída dos músicos afinando seus instrumentos, conversando, examinando as partituras traz a elas uma visão mais corriqueira daqueles que em geral parecem tão distantes, para quem não os tem no convívio.

Após se acomodarem, ainda comentando, aos cochichos, as primeiras impressões, o maestro inicia o ensaio, solicitando silêncio da plateia. Dá informações sobre a peça a ser executada, pede ao solista que se levante e apresente seu instrumento. Mais uma vez, o encantamento das alunas ao reconhecerem naquele instrumento de nome diferente (“oboé”) o timbre (parâmetro do som conhecido por elas, conceito aprendido anteriormente nas aulas da universidade) presente em filmes e desenhos de encantadores de serpente, fato lembrado pelo maestro. O oboísta, sempre solícito, faz um pequeno solo para exemplificar ainda mais.

A música começa e enche o espaço. O corpo sonoro da orquestra é vigoroso e algumas alunas chegam a arregalar os olhos por tamanho volume! Ouvidos também abertos aos timbres não usuais. Ao fim da primeira peça, novos esclarecimentos e brincadeiras do regente, outros instrumentos se destacam. Dessa vez, uma obra de um compositor nacional. O maestro pergunta se a plateia o conhecia e fica feliz ao ver que crianças, alunos de uma creche municipal, respondem de forma afirmativa e até citam uma outra composição do autor. O regente parabeniza a professora das

crianças por ter feito o “dever de casa”. Minhas alunas também se surpreendem com o conhecimento das crianças: a maior parte delas só teve acesso a esse tipo de aprendizado recentemente, nas aulas de Arte e Educação no curso de Pedagogia. Por fim, uma última peça, novos conhecimentos e as duas horas e meia de puro deleite passam rápido.

Ao término do ensaio, as alunas tardam a sair do recinto e alguns músicos se oferecem para maiores explicações. Como crianças em loja de brinquedos, vejo aquelas jovens mulheres avançarem em direção aos instrumentos: recebem informações sobre como segurá-los, quais suas potencialidades, experimentam fazê-los soar. Os músicos também se divertem, respondem perguntas sobre com que idade começaram a estudar, sobre quanto tempo treinam por dia, causando surpresa às alunas. A proximidade faz com que a reflexão sobre as condições objetivas do trabalho dos profissionais se misture à admiração pelos momentos anteriores de fruição musical.

A saída do espaço do ensaio é tumultuada, muitos comentários, lembranças. Deixo que falem, que se emocionem, sem nenhuma interferência: combino que na aula seguinte faríamos uma avaliação da atividade e me despeço, sem antes olhar mais uma vez para trás e ver aquelas jovens felizes, arrebatadas pelo poder da música.

Dias depois, em aula, as alunas contam aos colegas como foram suas experiências e impressões sobre o ensaio. Falam das sensações, dos timbres diferentes, dos instrumentos, dos músicos. Falam da emoção de entender mais a obra e sua estrutura, informações que as auxiliam a fruir melhor a música. Comentam a vontade de ir ao concerto futuro para ouvirem tudo de novo e ficam felizes quando confirmo que conseguimos ingressos gratuitos para a apresentação da orquestra no Theatro Municipal do Rio de Janeiro. Para muitas, será a primeira vez naquele recinto que, embora público, permanece inacessível a muitas pessoas das classes populares. Apenas esse fato – a primeira vez em uma sala de concertos – originaria muitos outros textos, mas me deterei aqui na experiência, já por demais rica, do Ensaio aberto.

E então, ocorre algo que sempre se repete: uma aluna faltosa comenta que não pensa em ir a esse tipo de atividade, que *não gosta de música clássica*. Imediatamente, muitas vozes se voltam e explicam: *eu também não gostava, achava chato, mas adorei! Você precisa ir, é muito legal, você vai se surpreender!* Até que alguém se lembra do texto estudado em classe anteriormente e pergunta: *como é mesmo aquilo que Adorno falou? Que a gente gosta do que reconhece?* E assim aproveito para voltar ao texto sobre o fetichismo na música (ADORNO, 1983) e assim retomar o debate sobre a questão da democratização do acesso à arte e à cultura, sobre a construção do gosto.

O mais significativo ocorre ao fim da aula: na saída, um grupo de alunas se aproxima e uma delas me diz: *quando eu me formar e tiver a minha turma, também vou querer levar ela em coisas assim!*

Nessa atividade, percebe-se que na união entre a emoção proporcionada pela apreciação musical e a reflexão sobre as desigualdades sociais que promovem desigualdades também no acesso à cultura, um outro patamar de experiência ocorre. Como destaca Fischer (2002, p. 20): “a arte é necessária para que o homem se torne capaz de conhecer e mudar o mundo. Mas a arte também é necessária em virtude da magia que lhe é inerente”.

## CANTAR E TOCAR

*“Eu não sei fazer o som do momento; eu faço do momento um som!”  
(Mc Marechal).*

Outra dimensão de atividades que ocorrem junto às alunas de Pedagogia é aquela que envolve a execução musical, a improvisação e a invenção, a *performance*. Ainda que não sejam profissionais, nem mesmo amadoras, busco proporcionar experiências em que o trato com os elementos da linguagem musical possam ser apropriados por elas e organizados criativamente. Obviamente se contasse com uma disciplina obrigatória, específica para a linguagem musical ou, pelo menos, de maior carga horária para os conteúdos musicais na disciplina Arte e educação, estas ocorreriam com maior frequência. Trago aqui uma dessas atividades para exemplificar.

Estudamos o tema da indústria cultural (ADORNO, 1994), analisando o processo de como a obra musical se torna mercadoria. Nesse processo, a mesma perde suas características potencialmente transformadoras e, de forma asséptica, torna-se produto inócuo, pronto a ser consumido freneticamente pelas massas. Identificamos esse processo em gêneros como o *rap* e o *funk*, portadores das vozes de uma juventude periférica, pobre e, em sua maioria, negra. Originalmente, esses gêneros oferecem momentos de fruição estética somados à reflexão sobre as desigualdades sociais, a violência policial, a liberdade, entre outros temas. Nos produtos oferecidos pelos grandes meios de comunicação de massa, no entanto, apenas as versões despolitizadas, misóginas, que promovem o consumismo são ofertadas. Esse mesmo processo acontece com diferentes gêneros, como o ocorrido com a música caipira quando passou a ser vendida como sertaneja.

Em seguida ao debate, apreciamos obras de Mc Marechal (“Espírito independente”, “É a guerra, neguim!”) e do *rapper* português Valete (“Indústria do nada”), como exemplos do gênero que não sucumbiram aos desmandos da grande mídia. Iniciamos a análise com a identificação dos

elementos rítmicos e da forma musical, percebendo a supremacia do ritmo sobre a melodia, cumprindo as características originais que dão nome ao gênero (*Rhythm And Poetry*). Em seguida, discutimos também passagens das letras, relacionando-as com os textos estudados. As alunas se impressionam com a atualidade do pensamento adorniano (1994) e, por outro lado, com a capacidade de reflexão social feita pelos jovens compositores.

A seguir, apresentamos a proposta de atividade: divididas em grupos de até seis membros, as alunas deveriam compor um *rap* ou, pelo menos, duas quadras de versos, sobre tema que seria escolhido por mim, a fim de aumentar o desafio. Para tanto, duas bases de *rap*, disponíveis na internet eram executadas para que os grupos escolhessem sobre qual delas colocariam seus versos. Os temas, selecionados nas composições apreciadas anteriormente, foram racismo, educação, igualdade, corrupção, violência.

Em um primeiro momento, a surpresa: “*vamos ter mesmo que compor um rap? A letra toda? E tem que encaixar nessa base? Ai, não quero me apresentar, não*”. Fica evidente a baixa autoestima que grande parte das alunas de Pedagogia demonstram, como se já antecipassem a desvalorização profissional do professor que certamente encararão mais tarde. Após desmistificar a ideia da composição, lembrando textos sobre o fetiche do talento (ADORNO, 2000) e repetir exaustivamente que seria uma atividade simples, sem pressão, sabendo que ninguém ali era profissional da música, a resistência se esvai. Os grupos se afastam, fecham-se em si e passam a raciocinar sobre o tema e rascunhar a letra. Enquanto isso, as bases de *rap* continuam ao fundo e vez por outra uma aluna se aproxima e cantarola alguns versos para ver se “*dá certo*”. Quando percebo a dificuldade, me aproximo e auxilio, fazendo com que a aluna sinta no corpo a batida e os acentos. Em geral, em pouco tempo, as alunas conseguem atingir o resultado, encaixando os versos na base rítmica, e voltam excitadas para o grupo.

Após o tempo necessário para que cada grupo finalize as duas quadras (e alguns produzem até mais que isso), há o momento do ensaio: o grupo se aproxima e canta, baixinho, para não prejudicar o ineditismo na hora da apresentação. Após cada grupo fazer seu ensaio, todos voltam aos seus lugares e começa a apresentação.

O primeiro grupo se apresenta com o tema Racismo e narra a situação que foi objeto do *rap* composto. No início do semestre letivo, no dia em que foram à escola onde fariam o estágio curricular obrigatório nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tiveram que se apresentar ao porteiro. No entanto, apenas o aluno negro teve sua mochila revistada. Essa discriminação, vivida pelo aluno em seu cotidiano, indignou as colegas que protestaram inutilmente junto à escola. O fato,

que ficou marcado para o grupo, é apresentado sob forma de Arte e recebe o título “13 de maio, 22 de março”, numa alusão à data da pretensa libertação dos escravos e ao dia em que se deu a discriminação com o colega negro. Ainda cantam: “*Só porque eu sou preto, sou revistado? Tudo que eu faço é sempre mais visado*”. A plateia vibra e ao fim canta junto o refrão: “*13 de maio, 22 de março...*”.

Outro grupo se apresenta, com o tema violência. Também se baseiam em fato vivido por algumas: a falta de merenda nas escolas de estágio, em função do desvio de verbas ocorrido. Interessante notar que a apropriação do tema por parte das alunas, majoritariamente de classes populares, não caminha pelas já cansativas lamúrias de classe média e mostram também terem sido estimuladas pelos *raps* contestadores apreciados no primeiro momento da aula. Preocupadas em garantir o entendimento da mensagem, optam por primeiro declamar a poesia, sem a base rítmica, talvez também por se sentirem inseguras. Isso evidencia que, embora potente, esse tipo de experiência poderia obter resultados muito mais satisfatórios se a linguagem musical pudesse de fato ser aprendida e ensinada por mais tempo, como indica a legislação. Apesar da insegurança, as alunas empolgam a plateia com a letra engajada: “*Bandido bom é bandido morto; bandido grande é bandido solto?*”. E continuam: “*engravatado, com sobrenome e perfume importado, comprado com dinheiro da merenda, enquanto o pobre é o marginal que paga a prenda*”.

E assim continua a apresentação dos grupos, sempre impressionando a plateia, formada não só pela própria turma, mas a essa altura, também por funcionários terceirizados da limpeza, que chegam à porta para ouvir. Ao fim da aula, as alunas saem muito excitadas, combinando de fazerem novos *raps* para apresentações de trabalho de outras disciplinas.

## À GUIA DE CONCLUSÃO

*“Quando você ouvir essa canção que eu fiz, não se esqueça de sonhar...”  
(Lô Borges e Ronaldo Bastos).*

As atividades aqui descritas, tanto a apreciação musical no Ensaio Aberto quanto a composição/apresentação de *raps*, são exemplos de experiências de fato formativas. Concordamos com Adorno quando se refere às experiências como aquelas que transformam o sujeito no contato com o objeto (ADORNO, 2000), diferentemente das vivências que podem apenas serem acumuladas e rapidamente esquecidas. Por isso, por essa efemeridade, são impróprias ao aprendizado, que requer humildade para reconhecer-se incompleto e abertura para a mudança. A experiência, entendida aqui sob a ótica frankfurtiana, tem alto potencial educativo, exatamente por

mobilizar e desestabilizar o sujeito, obrigando-o a reajustar seus conceitos, a aventurar-se na criação.

Foi exatamente isso que aconteceu com as alunas de Pedagogia quando se deixaram envolver pela Arte, em espaços/propostas não usuais para elas. Puderam, naqueles momentos, exercitar o saber sensível (ENTEL, 2008), unindo emoção e razão, sensibilidade e raciocínio para apreciar e para compor.

Muitas vezes, durante as aulas de todas as disciplinas, as alunas tratam de vários assuntos: checam mensagens no celular, respondem às redes sociais, buscam arquivos de textos das aulas anteriores. Em meio a tudo isso, ouvem o professor, quando sobra tempo. Os muito otimistas afirmam que as novas gerações desenvolveram essa habilidade que lhes permite fazer várias coisas ao mesmo tempo, com efetividade. TÜRCKE (2010) discorda e, na sua reflexão acerca da distração concentrada, desvela com propriedade esse fenômeno, demarcando o quanto são descartáveis certas vivências contemporâneas. Concordamos com TÜRCKE (2016) quando, ao contrário da maioria, afirma que esse comportamento aponta para uma superficialidade, podendo ser em parte responsável pela onda de transtornos de déficit de atenção visto nas escolas. Para esse autor, vivemos uma “cultura de hiperatividade” (TÜRCKE, 2016), isto é, estamos cultivando crianças e jovens cada vez mais dispersos, ansiosos e superficiais.

Nas atividades aqui descritas, procurei trilhar o caminho contrário. Na apreciação privilegiei o silêncio, a escuta ativa, a atenção, o zelo, o respeito pelo trabalho do artista. Na composição, busquei o rigor, a artefania, o cuidado, o preparo cuidadoso. Oxalá fossem esses momentos não exclusivos da linguagem musical, mas firmemente presentes nas artes, mais frequentes nos cursos de Pedagogia.

Como afirmei no início desse texto, trago aqui a defesa de algo que é visto pela maior parte dos curriculistas e dirigentes educacionais como irrelevante, frente aos imensos desafios que se colocam contemporaneamente à Educação. Contudo, creio que as hierarquias são falsas e é preciso buscar em outros campos do saber alternativas para o envolvimento das futuras professoras. É por seguir acreditando no papel de professores e professoras na transformação da sociedade que aposto na ampliação de sua formação cultural, concretizada, por vezes, na presença de experiências musicais arrebatadoras, que lhe ofereçam material racional e sensível, na direção da construção de um ser humano integral e integrado a um mundo mais igualitário.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor. W. **O fetichismo na música e a regressão da audição**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. [Coleção “Os pensadores”].
- ADORNO, Theodor. W. A indústria cultural. *In*: COHN, Gabriel (org.). Theodor W. Adorno. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994. [Coleção “Grandes Cientistas Sociais”].
- ADORNO, Theodor. W. **Educação e emancipação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. **Lei n. 13.278, de 2 de maio de 2016**. Brasília, DF: MEC, 2016.
- BRASIL. Conselho Nacional da Educação. **Resolução n. 2, de maio de 2016**. Brasília, DF: CNE/CEB, 2016.
- ENTEL, Alicia. **Dialectica de losensible** – imagenes entre Leonardo y Walter Benjamin. Buenos Aires: Aidos, 2008.
- FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte**. 9. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2002.
- NASCIMENTO, Milton. **A música brasileira hoje está uma merda**. [S.l.: s.n.], 2019. [Entrevista concedida à Folha de São Paulo em setembro de 2019].
- NOGUEIRA, Monique Andries. A música nos currículos de Pedagogia: espaço em disputa. *In*: CONGRESSO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL (ABEM), 10., Goiânia, 2010. **Anais [...]**. Goiânia: [s.n.], 2010.
- TÜRCKE, Christoph. **Sociedade excitada**: filosofia da sensação. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.
- TÜRCKE, Christoph. **Hiperativos**: abaixo a cultura do déficit de atenção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

## Notas de fim

---

<sup>i</sup> Utilizamos as referências a estudantes e alunas de Pedagogia sempre no feminino, uma vez que nas turmas observadas neste texto, o percentual de mulheres ultrapassou 90%.





# A DIDÁTICA FUNDAMENTAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: TENSÕES, FRAGILIDADES E POSSIBILIDADES

**Patrícia Cristina Albieri de Almeida**

## INTRODUÇÃO

Lendo o tema do XX Endipe – Fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgência e políticas –, bem como a apresentação do evento, na qual o Comitê Organizador ressalta os desafios da Didática e da área de educação no atual contexto político e tendo, ainda, aceitado o convite para compor, na condição de palestrante, o Simpósio “Movimentos Insurgentes na formação docente: práticas, propostas, resistências e (re)existências”, fui desafiada a “superar a falta de ânimo, o cansaço e a desesperança” que, vez ou outra, tomam conta de mim e a aceitar o chamado do XX Endipe para “resistir, insurgir e criar espaços de diálogo orientados a construir processos educativos que fortaleçam a democracia, a justiça e a solidariedade no nosso país”.

Assim, imbuída da tarefa de escrever o texto que comporá o *e-book* do XX Endipe, fui tomada pela necessidade de reler as produções do movimento de revisão da Didática que teve início no 1º Seminário – A Didática em questão –, realizado na PUC-Rio, em 1982. Reler, pois, essas produções fizeram parte da minha formação e influenciaram meu pensar e fazer como professora de Didática e de Prática de Ensino. Foi um prazer revisitar **A Didática em questão; Rumo a uma nova Didática; Didática: ruptura, compromisso e pesquisa; Didática: o ensino e suas relações; Alternativas do ensino de Didática; A Didática e as contradições da prática.**

Essas obras retratam o esforço coletivo de revisão crítica do ensino e da pesquisa em Didática. Esse movimento se constituiu compromissado com a redemocratização da sociedade brasileira, com a democratização da escola pública e com a formação de um professor politicamente comprometido com a transformação social. Passados quase 40 anos, a luta continua pelas mesmas causas.

É preciso considerar que o movimento de revisão da Didática, especialmente nas décadas de 1980 e 1990, não era só de denúncia, mas, também, de busca de caminhos e tinha na agenda discutir o papel da Didática na formação dos professores, redefinir os pressupostos teóricos do seu ensino e explicitar abordagens alternativas. As releituras das obras de intelectuais pertencentes ao movimento, me levam a concluir que essa agenda é atual e continua sendo um desafio para a construção de uma Didática que articule a prática pedagógica concreta com a perspectiva de mudança social em um mundo em constante transformação.

A questão básica que fundamentava a revisão da Didática era a de que ela se relacionava com a aprendizagem escolar das classes populares em um momento em que muitas crianças, adolescentes e jovens não tinham acesso à escola ou não permaneciam nela. Hoje, mesmo

reconhecendo que os avanços sociais no Brasil resultaram na ampliação do direito à educação e de oportunidades de acesso a todas as etapas da escolarização, ainda persistem fortes desigualdades quanto ao acesso à educação, à capacidade de prosseguir nos estudos e à qualidade da educação recebida (GATTI *et al.*, 2019).

Nas últimas décadas, contamos com medidas, ações e programas que demandaram não só significativo investimento do poder público, bem como o empenho dos atores envolvidos nesses processos. Ainda assim, o retorno na qualidade das aprendizagens dos estudantes tem estado sempre aquém do esperado (GATTI *et al.*, 2019). Na contramão dos esforços empregados por aqueles que trabalham pelo aprendizado dos estudantes e por uma formação de professores de qualidade, tem a tradição de se ofertar cursos de licenciatura aligeirados, programas de formação de professores simplificados e, para piorar, apostou-se na modalidade a distância, sem a necessária regulação e monitoramento.

Considerando esse o contexto, podemos questionar: no que retomar o movimento de revisão da Didática contribui, hoje, na luta por qualificar as formações docentes? Revisitando aquelas análises e propostas, considero que muitas das questões que estavam em pauta naquele momento ainda merecem nossa atenção, como, por exemplo, o entendimento e o uso que se faz dos estruturantes do método didático (o elemento lógico, o sujeito da aprendizagem, o contexto onde se dá a prática educativa, o conteúdo etc.) no ensino de Didática e na pesquisa. Ainda há forte tendência de dar exclusividade a alguns deles, sem articulá-los.

Candau, em 1988, já argumentava que o desafio estava na superação do formalismo, do reducionismo e na ênfase na articulação que “tenta trabalhar dialeticamente os diferentes estruturantes do método didático, considerando cada um deles, suas inter-relações com os demais, sem querer negar nenhum deles” (CANDAU, 1988b, p. 35). E foi consciente dos limites e insuficiências de uma perspectiva meramente instrumental da Didática, que Candau (1983) propôs o que chamou de “Didática Fundamental”, ou seja, o ensino de Didática deveria partir de uma visão de totalidade do processo de ensino-aprendizagem, de uma perspectiva multidimensional que articula as dimensões humana, técnica e político-social da prática pedagógica. Logo, “a competência técnica e a competência política do educador se exigem mutuamente e se interpenetram” (CANDAU, 1983, p. 107). Mais tarde, Candau incluiu também a dimensão cultural em sua proposição.

Desde as primeiras proposições do movimento de revisão da Didática, a luta tem sido contra o peso das desigualdades no sentido de possibilitar que todos os alunos adquiram os aprendizados

fundamentais, que sejam removidas as barreiras à aprendizagem e fornecido o apoio adequado para todos, tendo em vista facilitar a aprendizagem e o desenvolvimento. Para garantir tais condições é fundamental não só que o professor e toda a equipe escolar estejam atentos às necessidades de cada criança, adolescente ou jovem, mas que saibam o que e como fazer para promover intervenções que superem, sobretudo, práticas que ratificam a desigualdade.

Fiz uso deste preâmbulo para contextualizar e apresentar, na sequência, como estruturei minha contribuição para os “movimentos insurgentes na formação docente”, o que implica dizer como vislumbro práticas, propostas, resistências e (re)existências.

Dentre as muitas possibilidades de encaminhar essa discussão, optei por analisar a *perspectiva da Didática Fundamental no contexto da educação inclusiva*. Num primeiro momento, esclareço o que estou entendendo por educação inclusiva para, na sequência, problematizar a histórica tensão entre as dimensões política e técnica na formação docente e a frágil articulação entre as áreas que constituem fonte de conhecimento para a formação dos professores, com especial destaque ao caso da Psicologia da Educação. Tanto em um caso como em outro, a intenção foi colocar em evidência as implicações de visões reducionistas para a educação inclusiva.

Essas tensões e fragilidades, construídas historicamente, contribuíram para causar um efeito imobilizador nas práticas formativas desenvolvidas nos cursos de licenciatura, mesmo quando tudo o que vinha ocorrendo na formação docente e nas escolas de educação básica exigia uma alteração no pensar e fazer dos currículos dos cursos de licenciatura. Contudo, nos últimos anos, observo que a imobilidade tem dado lugar não só à prática de pensar a prática, mas, também, tem mobilizado novas formas de atuar que sinalizam possibilidades no âmbito da formação inicial, mesmo considerando que a maioria dessas iniciativas ocorre no contexto das disciplinas e não do curso (GATTI *et al.*, 2019; ANDRÉ *et al.*, 2010).

Quando relatei, no início deste texto, que o XX Endipe me desafiou a “superar a falta de ânimo, o cansaço e a desesperança”, é porque há em mim uma impaciência frente a algumas questões que, a priori, já deveriam ter sido superadas. Por outro lado, estou aprendendo a ter “paciência histórica”. Trata-se de um termo utilizado, segundo Cortella (2014, p. 15), por Paulo Freire, que define como sendo “a percepção do momento adequado em que as coisas podem ser alteradas”. Isso significa saber identificar “o momento em que as coisas acontecem e observar se estão suficientemente maduras para poderem ser mexidas”.

Assim, me pareceu oportuno trazer à baila a necessidade de superarmos algumas visões reducionistas que dificultam os avanços na qualidade da formação oferecida aos futuros

professores. Creio que há mais espaço e receptividade, hoje, nos cursos de licenciatura, para a construção de caminhos alternativos. Como já mencionei, têm crescido as iniciativas no sentido de ressignificar as práticas de formação inicial.

## A NOÇÃO DE INCLUSÃO

A noção de inclusão a que faço referência sublinha a necessidade de se alcançar uma educação de qualidade para todos, centrada no respeito e valorização das diferenças. Nessa perspectiva, os sistemas educativos têm o desafio de atender às características e necessidades da diversidade dos estudantes. Logo, o desenvolvimento de escolas inclusivas e, portanto, capazes de educar todas as crianças, não é “[...] unicamente uma forma de assegurar o respeito aos direitos das crianças com deficiência de forma que tenham acesso a um ou outro tipo de escola, senão que constitui uma estratégia essencial para garantir que uma ampla gama de grupos tenha acesso a qualquer forma de escolaridade” (DYSON, 2001, p. 150).

A inclusão nessa perspectiva não é trivial, pois como explica Braslavsky (1985, *apud* AGUERRONDO, 2008), há três tipos de marginalização educativa. A primeira é a marginalização por exclusão total, ou seja, o não ingresso no sistema educativo que resulta na total exclusão ao acesso ao conhecimento escolar. A segunda é referente à marginalização por exclusão precoce ou evasão do sistema escolar antes das habilidades básicas serem consolidadas pelo aluno. E a terceira é a marginalização por inclusão, que implica na permanência no sistema escolar sem assegurar o aprendizado. E, mesmo quando o processo de escolarização é concluído, não há garantias de aquisição dos conhecimentos escolares.

É importante lembrar que a escola tem a tradição de construir hierarquias de excelência (CRAHAY, 2013) em que crianças, adolescentes e jovens, especialmente de contextos desfavorecidos, são os mais afetados pelas práticas que ratificam a desigualdade. Crahay (2013) adverte que é muito comum a escola tratar todos os aprendizes, por mais desiguais que sejam, como iguais, bem como utilizar abordagens pedagógicas que favorecem os alunos melhores e prejudicam os mais fracos. Essa lógica ratifica as desigualdades, pois a igualdade de tratamento na escola não só não consegue assegurar a justiça igualitária, como também confirma as desigualdades de origem social. É importante lembrar, também, que o indivíduo que não tem acesso e domínio dos códigos sociais básicos, não tem possibilidade de inclusão social.

E, no sentido contrário a essa lógica, caberia à escola lutar contra o peso das desigualdades de origem social, levando todos os indivíduos a adquirirem os aprendizados fundamentais. Assim, a

democratização do ensino, no contexto da educação inclusiva, supõe três grandes etapas, a saber: (i) o acesso à educação, ou seja, garantia do acesso à escola e ao conhecimento sistematizado; (ii) o acesso à educação de qualidade, o que pressupõe a qualidade do ensino oferecido e o prolongamento do tempo de permanência na escola, para que os estudantes possam se preparar para estudos posteriores. Para tanto, é fundamental o aperfeiçoamento dos currículos, da formação pedagógica e do material didático; (iii) e, a terceira etapa, somente é possível depois de estabelecer essas estruturas básicas e contar com um sistema de educação que considere as necessidades individuais dos estudantes (HALINEN; JÄRVINEN, 2008).

A educação inclusiva a que nos referimos garante igualdade de acesso à escola, bem como currículos e ambientes de aprendizagem de qualidade e professores capazes de ensinar a grupos heterogêneos (HALINEN; JÄRVINEN, 2008), o que implica em criar ambientes de aprendizagem que sejam versáteis, bem como incentivar a cooperação entre diversos profissionais para o desenvolvimento de práticas de ensino inclusivas e colaborativas.

## **AS DIMENSÕES POLÍTICA E TÉCNICA DA PRÁTICA DOCENTE: ARTICULAÇÃO NECESSÁRIA**

Um elemento que vem produzindo impacto mais direto nas características objetivas e subjetivas do trabalho docente é a universalização do atendimento escolar de crianças, adolescentes e jovens na escola pública obrigatória e gratuita, o que pressupõe ensino de qualidade e o atendimento às diferenças de toda natureza. Nesse processo, os docentes enfrentam um duplo desafio: o de atender mais alunos e atender outros alunos (FANFANI, 2007). São outras as vidas que buscam “a escola – além daquelas oriundas das classes média e alta, clientela por excelência dos períodos anteriores – e que, portanto, exigem um novo projeto de escola que atenda a essas vidas diferentes e que tenha como norte a superação das desigualdades sociais” (MIZUKAMI *et al.*, 2002, p. 11).

Esse cenário complexo de demandas que hoje pesam sobre as escolas, bem como a carência de respostas eficazes, colocou em evidência “[...] certa inadequação do sistema educativo, quer para formar cidadãos capazes de responder à pluralidade de desafios com que actualmente se deparam, quer para atenuar algumas assimetrias e desigualdades que continuam a proliferar socialmente” (MORGADO, 2011, p. 795).

Assim, as mudanças sociais associadas às transformações no sistema educativo para atender às expectativas das classes populares pela instituição escolar têm consignado um papel especial aos

professores, “que continuam a ser vistos como agentes efectivos de mudança, deles dependendo, em grande parte, tanto as transformações que urge imprimir na escola e no ensino, quanto o sucesso educativo dos estudantes e a sua realização como pessoas” (MORGADO, 2011, p. 439). Porém, é preciso ressaltar que não basta os professores assumirem esse compromisso, é essencial que estejam preparados para isso. Dito de outro modo, que estejam preparados para o exercício de “uma prática educativa contextualizada, atenta às especificidades do momento, à cultura local e ao alunado diverso em sua trajetória de vida e expectativas escolares” (GATTI, 2013, p. 53).

Desse modo, formar para a educação inclusiva implica promover uma formação que articule e harmonize os elementos estruturantes da Didática e que evite, sobretudo, a polarização entre a formação política e a técnica, ainda presente em nossas discussões e práticas. É importante considerar que, se por um lado, colocar a especificidade da educação descolada da sua compreensão histórica significa “introduzir disfarçadamente [...] na escola o gérmen do esvaziamento do seu papel social e político, reduzindo-a ao cumprimento de suas funções técnicas” (GADOTTI, 1984, p. 22), por outro, “deixar de insistir na necessidade da competência técnica do educador significa não atender as necessidades formativas das classes populares” (GADOTTI, 1984, p. 33).

Candau já advertia, nos anos de 1980, que “a dimensão técnica da prática pedagógica, objeto próprio da Didática, tem de ser pensada à luz de um projeto ético e político-social que a oriente” (CANDAU, 1988a, p. 15), pois a reflexão Didática tem um compromisso com a transformação e a justiça social. É esse comprometimento que, segundo Candau (1983), orienta a busca por práticas pedagógicas que tornem o ensino de fato *eficiente* para todos os alunos. Mas o que seria “eficiente”? Candau (1983; 1988a; 1988b) não só usa a expressão “eficiente”, como destaca no texto que não se deve ter medo da palavra *eficiente* e a busca pela *eficiência* não deve ser negada pela Didática. É preciso perguntar o que se entende por eficiência e a serviço do que e de quem ela está.

No entanto, muitos ainda entendem a técnica nos limites do tecnicismo. O que é um equívoco. Se lutamos por procedimentos escolares menos elitistas, menos reprodutores e mais democráticos, o saber fazer técnico do professor deve ser entendido como uma condição indispensável ao exercício da prática docente, bem como do seu papel político. O desafio de ontem e hoje é formar um professor capaz de “buscar e fazer uso de sua capacidade técnica, com a dimensão política que ela carrega subjacente” (PAULO, 1988, p. 109).

Mesmo considerando que são vários os fatores que interferem na qualidade da educação oferecida às crianças, adolescentes e jovens, a influência do professor no desempenho dos alunos,



para além de estar no imaginário coletivo, é retratada em vários estudos, como o de Darling-Hammond e Bransford (2019, p. 12). Os autores explicam que, normalmente, se pressupõe “que o histórico dos alunos – como renda, educação dos pais e outros fatores familiares – seja o principal motivo para grandes diferenças no desempenho deles”, entretanto, há evidências de que “a qualidade dos professores pode ter um efeito igualmente importante” (p. 12). As pesquisas apresentadas pelos autores indicam que estudantes que, por anos seguidos, estudam com professores que desenvolveram *expertise* na disciplina ou segmento de ensino em que atuam, têm ganhos significativos no aproveitamento escolar.

No entanto, como bem ressaltam Darling-Hammond e Bransford (2019, p. 4), seria ingênuo achar que melhorar a qualidade da formação docente é suficiente para mudar os resultados da educação. Para os autores, é preciso atender simultaneamente a ambos os lados da moeda: “[...] as escolas precisam continuar se transformando para criar as condições dentro das quais um ensino e uma aprendizagem poderosa possam ocorrer, e os educadores devem estar preparados para fazer parte desse processo de transformação”.

Logo, como bem ressaltam os autores, o contexto do ensino cumpre um papel fundamental, pois é esperado que os professores trabalhem em escolas que lhes possibilitem não só a usar o que sabem, mas, acima de tudo, que possam aprender e se desenvolver com os seus pares.

Assim, diante da necessidade de melhorar a qualidade da formação docente e promover uma educação inclusiva, pergunta-se: qual o papel da Didática e das Práticas de Ensino na preparação de professores capazes de ensinar em grupos heterogêneos? Como preparar professores que saibam criar ambientes de aprendizagem versáteis e que saibam elaborar estratégias e metodologias adequadas às necessidades de aprendizagem dos alunos?

Essas perguntas provocam outros questionamentos: *se e como* as disciplinas de Didática e de Práticas de Ensino têm possibilitado aos professores não só o desenvolvimento de um conhecimento crítico sobre contextos desfavorecidos e seus efeitos sobre os alunos. Além disso, é preciso questionar como se tem *ensinado a ensinar* para atender às diversidades no contexto da sala de aula e da escola. E, ainda, dada a complexidade e responsabilidade inerentes à educação inclusiva, *se e como* tem sido favorecida a construção e consolidação de práticas baseadas na colaboração, uma vez que as escolas inclusivas requerem uma comunidade de atores e uma dinâmica de relações sociais em seu interior que viabilize o trabalho com as diversidades.

Em 2018, a Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe/ OREALC-Unesco, de Santiago do Chile, desenvolveu uma pesquisa que abordou, dentre outros aspectos, a

formação inicial docente para as pedagogias de inclusão em sete países: Argentina, Brasil, Colômbia, Chile, Guatemala, México e Peru. O estudo apresentou um diagnóstico e uma análise comparativa<sup>1</sup> sobre a situação da formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental em pedagogias para inclusão.

Todos os sete países contam com uma política de formação que valoriza a inclusão, a diversidade e prevê a necessidade de acesso equitativo às oportunidades de aprendizagem, incluindo fatores socioeconômicos e culturais, necessidades especiais, bem como fatores de raça, gênero e orientação sexual. Todavia, essa conscientização política sobre a relevância da inclusão educacional não tem seu equivalente no nível pedagógico, no desenvolvimento de conhecimentos e habilidades mais próximas ao ensino em sala de aula que devem ser adquiridas na formação. Logo, o aprendizado de práticas pedagógicas que contribuam para viabilizar um ensino equitativo não tem uma presença clara ou proeminente nos currículos ou nas práticas das instituições estudadas.

A fraca presença na formação inicial de oportunidades de aprendizado sobre metodologias relevantes de trabalho em sala de aula para contextos desfavorecidos e de modelos de trabalho baseados em colaboração revela as mazelas do sistema educacional de países da América Latina. Nesses países, parte das crianças, adolescentes e jovens não têm aprendido o que os currículos sinalizam como o mínimo necessário para o seu desenvolvimento. Assim sendo, nota-se uma profunda desigualdade de natureza socioeconômica e cultural nesses sistemas, refletida nas diferenças entre as escolas e o rendimento dos alunos, especialmente quando se considera o tipo de população escolar atendida.

Pesa sobre as políticas públicas e sobre os cursos de formação inicial a construção de propostas mais orgânicas e com potencial para transpor essas dificuldades. Recorro às reflexões de Fanfani (2007) para destacar a necessidade de analisarmos a tensão entre o princípio da racionalidade instrumental e o princípio da racionalidade orgânica na profissionalização docente. Para o autor é preciso encontrar estratégias que incorporem elementos de ambas as racionalidades:

El modelo orgánico enfatiza esta dimensión que remite a consideraciones de orden cultural, político y humano. Sin embargo es obvio que no se puede prescindir de la ineludible dimensión instrumental que tiene cualquier acción colectiva. Toda práctica tiene una racionalidad medio/fin que es preciso atender. El conocimiento racional técnico permite obtener eficiencia y eficacia, objetivos legítimos en uno contexto de escasez estructural de recursos (FANFANI, 2007, p. 347-348).

Essa perspectiva de análise retoma o caráter multidimensional do processo de ensino-aprendizagem proposto por Candau (1983), pressupondo, assim, a necessária articulação entre as dimensões política, humana, técnica e cultural.

Nesse sentido, o lugar da dimensão técnica na formação docente, tendo em vista a educação inclusiva, que inclui, dentre outros aspectos, conhecimentos e habilidades para um ensino eficaz no contexto da diversidade, não pode mais ser confundido com “tecnicismo”. Superar esse tipo de reducionismo é uma prática de resistência e (re)existência em prol do ensino equitativo.

### **A FRÁGIL ARTICULAÇÃO ENTRE AS ÁREAS QUE CONSTITUEM FONTE DE CONHECIMENTO PARA A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES: O CASO DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO**

Desde os anos de 1980, são inúmeros os estudos que buscam não só compreender e estipular os conhecimentos profissionais dos professores, mas, também, entender como os docentes aprendem em diferentes momentos do seu desenvolvimento profissional. Essas pesquisas têm disponibilizado conceitos e estratégias, já bastante difundidos no campo da formação de professores no Brasil, para fundamentar a preparação inicial e continuada dos docentes.

Os estudos sobre os conhecimentos profissionais são abundantes e possuem uma diversidade considerável de enfoques teóricos e metodológicos. Ainda assim, não é comum encontrarmos, no Brasil, pesquisas que se dedicam a investigar a correlação entre os tipos de experiências que as crianças, adolescentes e jovens precisam para aprender e se desenvolver e os tipos de conhecimentos que os professores necessitam tendo em vista facilitar essas experiências.

Reconhecer essa lacuna significa ressaltar que a produção do conhecimento e o ensino no campo da Didática, das Práticas de Ensino, o que inclui as especificidades do “ensino de”, se beneficiam do conhecimento produzido sobre como as pessoas aprendem e se desenvolvem. É importante considerar as demandas das escolas de hoje em relação aos conhecimentos produzidos sobre o desenvolvimento, a aprendizagem, a cultura e o ensino para que seja possível oferecer suporte aos professores.

Darling-Hammond e Bransford (2019, p. 19) argumentam que o “que sabemos sobre como os alunos aprendem deve influenciar as práticas de ensino, e o que sabemos sobre práticas de ensino eficazes, bem como sobre a aprendizagem de professores, deve influenciar a formação de professores”. Esse movimento e articulação entre as pesquisas parece ser uma prática necessária para o aperfeiçoamento da formação dos professores. Assim, compreender e definir o que é próprio

da ação docente vai além de estabelecer uma tipologia de conhecimentos que estão na base da docência. Os autores apresentam sólidos argumentos e muitos exemplos para analisar a importância de se investir, no campo da formação docente, na articulação entre a pesquisa básica sobre aprendizagem, a pesquisa sobre o ensino e a formação de professores.

No Brasil, esse movimento requer o enfrentamento da frágil produção de conhecimento sobre aprendizagem e ensino e sobre a frágil relação entre as disciplinas tidas como de fundamentos, as disciplinas de conhecimentos específicos (conteúdos de ensino) e aquelas consideradas pedagógicas.

Da mesma forma que a Didática, a Psicologia e a Sociologia, por exemplo, já foram colocadas em questão. As contribuições dessas áreas de conhecimento foram questionadas a partir das denúncias de psicologização e do sociologismo na educação.

Parte das propostas educacionais no século XX teve na Psicologia e, posteriormente, na Sociologia, seu ponto de sustentação, delineando uma tendência para explicar as problemáticas educacionais apenas a partir de um enfoque psicopedagógico ou sociológico. Esse processo resultou em análises frágeis da realidade educacional, as quais culminaram em movimentos de resistência que resultaram na perda do espaço da Psicologia e da Sociologia para se pensar a educação e a formação dos professores.

Os equívocos presentes nessas análises devem ser historiados e é preciso enfrentar o desafio de discutir os limites e possibilidades dessas áreas e de outras na formação de professores e as interfaces com a Didática e as Práticas de Ensino.

Especialmente no caso da Psicologia, o viés psicologizante contribui, até hoje, para que ela não seja reconhecida, por muitos, como um conhecimento necessário à formação de professores e como constitutiva da profissionalização docente.

Superar leituras reducionistas e unilateralidades de abordagens exige o esforço de problematizar aspectos da educação sob um olhar mais complexo. Como sugere Gatti (2003), a tematização, a problematização, o enfoque teórico-metodológico e a análise dos dados de pesquisa na área da educação precisam ser realizados de forma mais integradora, incorporando conhecimentos de várias outras áreas com que estabelecem interface. Além disso, é preciso considerar que as ações pedagógicas são intencionais e, portanto, que as questões políticas e sociais interagem com o campo educacional.

Essa perspectiva na produção de conhecimentos coloca em evidência o potencial de contribuições das diferentes áreas do conhecimento para o ensino. No caso da Psicologia, as contribuições para a prática educativa podem se constituir de diferentes formas: a começar pela sua pluralidade de sistemas teóricos, perpassando as possibilidades de diálogo teórico dentro e fora do seu campo de conhecimento e, ainda, o diálogo com a prática educativa, que pode ser mediado pelo próprio professor, quando este faz uso da Psicologia e de outros saberes com a finalidade de promover intervenção pedagógica. É nessa perspectiva que há um esforço de ressignificar o papel e o lugar da Psicologia da Educação na formação dos professores e a proposta de modificação de seu *status*: de fundamento da educação para uma disciplina teórico-prática.

Larocca (2007, p. 302) explica que o “formato de fundamento conduz o ensino de Psicologia à simples assimilação de conceitos, princípios e teorias que os aprendizes de professor apenas devem reproduzir nas aulas, nos textos, nas avaliações”. E esse formato dificulta o processo de conduzir o futuro professor à teorização da prática pedagógica.

Se concordarmos que no domínio da formação de professores, compete à Psicologia apresentar-se em toda a sua diversidade, o professor de Psicologia da Educação e o curso de formação terão que ter claros os critérios que direcionarão às escolhas em relação à inserção dos conhecimentos psicológicos na matriz curricular dos cursos de licenciatura. É muito comum que o aprendizado dos conhecimentos da Psicologia fique restrito a momentos pontuais no interior da própria disciplina, o que não é desejável, uma vez que os conhecimentos de que a Psicologia dispõe podem ser mobilizados em diferentes contextos formativos (ALMEIDA, 2005).

Assim sendo, a presença da Psicologia nos cursos de licenciatura deve ser pensada no conjunto do curso tendo em vista as suas peculiaridades e necessidades, e não exclusivamente no interior da disciplina de Psicologia da Educação e/ou Psicologia do Desenvolvimento e/ou Psicologia da Aprendizagem, seja qual for a sua denominação.

É preciso ter claro que os conhecimentos psicológicos agem em função da intervenção pedagógica, exigindo do professor uma ação deliberativa que se constrói num processo dialético entre as convicções pedagógicas e as possibilidades de realizá-las, o que indica que a Psicologia também pode ajudar o professor a refletir criticamente sobre sua prática e imprimir-lhe novos direcionamentos (ALMEIDA, 2005). Logo, o conhecimento que o professor tem dos estudantes e de seu desenvolvimento nos contextos sociais é essencial para estruturar as suas experiências de aprendizagem lembrando que a “capacidade para entender o outro não é inata; ela é desenvolvida

por meio de estudo, reflexão, experiência guiada e investigação” (DARLING-HAMMOND, 2014, p. 239).

Os resultados das pesquisas sobre o aprendizado e desenvolvimento humano contribuem, por exemplo, para o entendimento de como o aluno aprende, das condições necessárias para a aprendizagem significativa, o significado das crenças, do que torna um aprendizado mais fácil ou mais difícil, e de tantos outros aspectos. Porém, é preciso considerar a complexidade da prática docente decorrente, especialmente, das variáveis que intervêm nesse processo. Ensinar aprendizes diversos tendo em vista uma prática pedagógica equitativa também exige que os professores desenvolvam, o que Darling-Hammond e Bransford (2019, p. 207) denominam, de uma *prática culturalmente responsiva*, pois

[...] as atitudes e as expectativas dos docentes, bem como seu conhecimento de como incorporar as culturas, as experiências e as necessidades de seus alunos à prática docente, influenciam significativamente o que os alunos aprendem e a qualidade de suas oportunidades de aprendizagem.

Os autores destacam, também, a importância de o professor saber “examinar as próprias premissas culturais para entender como elas moldam os pontos de partida para sua prática” (DARLING-HAMMOND; BRANSFORD, 2019, p. 207).

Assim, dada a complexidade e multidimensionalidade do ato educativo, a mobilização de conhecimentos pelo professor, para ensinar e favorecer tomadas de decisão, não está circunscrita em um saber constituído apenas pela assimilação de conceitos, princípios e teorias; ao contrário, o ensino na formação docente deve promover vivências que permitam aos futuros professores perceberem, em situações do cotidiano escolar, as possibilidades de mobilização dos conhecimentos acadêmicos permeados por uma reflexão crítica que promova a articulação dialética entre conhecimento teórico e saber prático a partir dos contextos concretos da prática, em que os problemas têm origem social e histórica.

A compreensão do ensino, nessa perspectiva, assume como premissa o papel social da educação e o caráter multidimensional do processo de ensino-aprendizagem. Logo, as possibilidades de práticas, propostas, resistências e (re)existências dependem de uma série de elementos que constituem a formação do professor, não só do ponto de vista da Psicologia ou da Didática, mas, sobretudo, das propostas de formação que, via de regra, se constituem na ausência de integração entre as disciplinas e na dicotomizada relação teoria-prática. O pouco entrosamento entre as disciplinas tidas como de fundamentos da educação e as disciplinas de formação pedagógica,

incluindo as específicas, e dessas com o estágio curricular supervisionado é crônico nos cursos de licenciatura. Esse parece ser um indicativo de que um dos desafios mais eminentes para os cursos de formação inicial continua a ser o de superar uma organização disciplinar pouco flexível e promover um efetivo diálogo entre as disciplinas, o que implica um diálogo entre os professores formadores, pois a possibilidade de avanços passa necessariamente pelas mãos daqueles que protagonizam essa história (ALMEIDA, 2005).

A superação do psicologismo na educação não reside, portanto, na negação da Psicologia na formação, mas no estímulo a mecanismos de formação que explorem novas formas de ensinar e de formar os profissionais de ensino. Movimentos de fortalecimento das relações entre as áreas que constituem fonte de conhecimento profissional para o professor também é uma forma de resistência e (re)existência.

## EM SÍNTESE

*“Uma verdadeira viagem de descoberta não é a de pesquisar novas terras, mas de ter um novo olhar.”  
(PROUST, apud MORIN, 2000).*

Escolhi esta epígrafe para finalizar, pois penso que ela define bem a minha intenção de dar um novo olhar para velhas questões colocando em destaque a educação inclusiva.

Nessa perspectiva, um desafio que as instituições formativas necessitam enfrentar é de natureza ética. A formação do professor tem reflexos diretos sobre a educação escolar das novas gerações num contexto de mudanças sociais complexas. É preciso, pois, que as instituições formativas assumam seu compromisso social com a educação inclusiva apoiadas na convicção de que é por meio da educação que construiremos uma sociedade justa, entendendo “[...] por sociedad justa aquella que respeta la diversidad per que elimina la desigualdad” (TEDESCO, 2006, p. 332-333).

Ora, se queremos professores capazes de lidar com situações complexas no processo de ensino-aprendizagem tendo em vista proporcionar aos alunos uma educação mais equitativa, precisamos recuperar não só a conexão entre a dimensão política e técnica, circunscrita nesta discussão, mas a articulação entre todas as dimensões que configuram o fazer docente.

E pensar a Psicologia da Educação como uma das fontes que estão na base do conhecimento do ensino é fundamental para compreendê-la a partir da intersecção com outras ciências e com a prática, para que o futuro professor possa adquirir, paulatinamente, consciência das suas crenças,



teorias e saberes e, ao mesmo tempo, ressignificar conceitos, proposições e princípios sobre as diferentes fontes do conhecimento que estão na base da profissão docente.

Concluo com a esperança renovada diante das possibilidades de transpormos visões reducionistas e do potencial das nossas práticas quando arquitetadas não só por um forte senso de propósito moral e ético, mas, principalmente, quando fortalecidas pelo conhecimento, pela cultura de trabalho comum e pela vontade coletiva de inclusão.

## REFERÊNCIAS

- AGUERRONDO I. Revisar el modelo: un desafío para lograr la inclusión. **Revista Perspectivas** 145, [s.l.], v. 38, n. 1, mar. 2008.
- ALMEIDA, P.C.A. **Os saberes necessários à docência no contexto das reformas para a formação de professores: o caso da Psicologia da Educação**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- ANDRÉ, M.E.D.A.; ALMEIDA, P.C.A.; HOBOLD, M.S.; AMBROSETTI, N.B.; PASSOS, L.F.; MARINQUE, A.L. O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, [s.l.], v. 91, p. 122-143, 2010
- CANDAU, V.M. **A Didática em questão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1983.
- CANDAU, V.M. A revisão da Didática. In: CANDAU, V.M. **Rumo a uma nova Didática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1988a.
- CANDAU, V.M. A Didática e a relação forma-conteúdo. In: CANDAU, V.M. **Rumo a uma nova Didática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1988b.
- CORTELLA, M.S. **Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes**. São Paulo: Cortez, 2014.
- CRAHAY, M. Como a escola pode ser mais justa e eficaz? **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 09-40, jun. 2013.
- DARLING-HAMMOND, L.; BRANSFORD, J. (orgs.). **Preparando os professores para um mundo em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2019.
- DARLING-HAMMOND, L. A importância da formação docente. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 230-247, dez. 2014.
- DYSON, A. Dilemas, contradicciones y variedades en la inclusión. In: ALONSO, M.A.V.; VEGA, F.J. J. de U. (orgs.). **Apoyos, autodeterminación y calidad de vida**. Salamanca: Amarú, 2001. p. 145-160.
- FANFANI, E.T. Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 335-354, maio/ago. 2007.
- GADOTTI, M. **Pensamento pedagógico brasileiro**. São Paulo: Ática, 1984.
- GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.; ANDRÉ, M.E.D.A.; ALMEIDA, P.C. A. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.
- GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.
- GATTI, B.A. Tendências da pesquisa em Psicologia da Educação e suas contribuições para o ensino. In: TIBALLI, E.F.A.; CHAVES, S.M. (orgs.). **Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- HALINEN, I.; JÄRVINEN, R. En pos de la educación inclusiva: el caso de Finlandia. **Perspectivas** 145, Revista Trimestral de Educación Comparada, Paris, v. 38, n. 1, mar. 2008.
- LAROCCA, P. O ensino de Psicologia no espaço das licenciaturas. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 8, n. 2, p. 295-306, jun. 2007.

MIZUKAMI, M.G.N. *et al.* **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MORIN, E. **Complexidade e transdisciplinaridade**: a reforma da universidade e do ensino fundamental. Tradução: Edgard de Assis Carvalho. Natal: EDUFRN, 2000.

MORGADO, J. C. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. Ensaio: avaliação e política pública. **Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out./dez. 2011.

PAULO, I. A dimensão técnica da prática docente. *In*: CANDAU, V.M. **Rumo a uma nova Didática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1988.

TEDESCO, J.C. A modo de conclusión: una agenda de política para el sector docente. *In*: **El oficio de docente**: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. Buenos Aires: Siglo XXI editores Argentina, 2006.

UNESCO. **Estrategia Regional sobre Docentes OREAL-Unesco Santiago**. Formación Inicial Docente en Competencias para el Siglo XXI y Pedagogías para la Inclusión en América Latina: análisis comparativo de siete casos nacionales. Santiago do Chile: OREALC/Unesco, abr. 2018.

## Notas de fim

---

<sup>1</sup> Em cada um dos países em que o estudo foi realizado, a metodologia contemplou: a) políticas referentes à formação inicial docente dos sete países nas últimas duas décadas; b) currículos de 22 instituições formadoras (três por país, mas houve casos, em que se estudaram quatro); c) entrevistas a acadêmicos e autoridades das respectivas instituições para se conhecer suas percepções sobre as oportunidades formativas oferecidas, aqui, em relação às pedagogias de inclusão; d) entrevistas grupais a estudantes, que se encontravam em fase final de sua formação.



## O DESAFIO É TRANSFORMAR A AVALIAÇÃO EM UM PROJETO DE APRENDIZAGEM

**Claudia de Oliveira Fernandes**

*Pesquisar é um processo de criação e não de mera constatação. A originalidade da pesquisa está na originalidade do olhar. Os objetos não se encontram no mundo à espera de alguém que venha estudá-los. Para um objeto ser pesquisado é preciso que uma mente inquiridora, munida de um aparato teórico fecundo, problematize algo de forma a constituí-lo em objeto de investigação. O olhar inventa o objeto e possibilita as interrogações sobre ele. Assim, parece que não existem velhos objetos, mas sim, olhares exauridos (COSTA, 2002).*

Início esse capítulo com a epígrafe acima, pois há algum tempo me pergunto o que a pesquisa em avaliação escolar tem produzido sobre as implicações dos exames de larga escala para a escola, os docentes, as práticas, os estudantes, desde uma perspectiva crítica? O que a pesquisa tem revelado acerca das práticas avaliativas na educação básica? Parece-me que algumas questões já foram respondidas inúmeras vezes, a partir dos vários apontamentos das pesquisas realizadas. Entretanto, poucas mudanças têm ocorrido na prática. Considerando que, não somente uma, mas muitas são as razões para que as práticas não se modifiquem – e não estou aqui generalizando ou dizendo que não há práticas diferenciadas/novas/criativas, pois também há inúmeras – mas argumento que, desde o ponto de vista da pesquisa e sua relação com sua função social, talvez seja necessário, nesse momento, instaurar novos olhares para a mesma temática.

No texto, pretendo explorar algumas novas possibilidades, novos olhares para essa não mais tão nova temática. Olhares que pretendem ver através das brechas, dos não ditos, dos invisíveis, presentes nos cotidianos das escolas, das salas de aula e dos sujeitos.

Pensar sobre avaliação é sempre desafiador. Por ser um termo de múltiplos significados, fortemente relacionados aos propósitos a que pretende com a avaliação, é necessário delimitar, inicialmente, a qual função e qual dimensão da avaliação trataremos aqui. Não se trata de menor importância tratar das dimensões macro ou meso da avaliação educacional, mais relacionadas com as políticas de avaliação, as avaliações externas ou as instituições, mas trataremos aqui da avaliação na dimensão micro, ou seja, a dimensão da sala de aula e, portanto, das aprendizagens. O convite para esse texto será pensar a partir da possibilidade de uma avaliação que organize e reorganize os processos de aprendizagem, de forma que ela própria, a avaliação, torne-se aprendizagem.

Ao longo do texto, serão levantados alguns aspectos que compõem um necessário quebra-cabeça em torno do qual se constrói a avaliação, posto que avaliar é uma atividade complexa, totalmente desprovida de neutralidade e de objetividade, como ingenuamente desejaríamos que fosse. Os pontos destacados pretendem trazer a relação entre currículo e avaliação e as escolhas pertinentes à essa relação. Procuram, também, provocar a reflexão acerca:

1. Da separação que existe entre currículo e avaliação, e mais, entre avaliação e processos de aprendizagem;

2. Da dificuldade de encontrar dentre as produções do campo, mesmo que tenhamos avançado muito teoricamente no que tange aos processos de uma avaliação formativa, inclusiva, democrática, emancipatória, a não alusão, em boa parte dos textos, a não necessidade de

estabelecimento de critérios que classifiquem as aprendizagens dos estudantes. Há dificuldade, que a produção de conhecimento no campo expressa, de abrir mão de uma concepção de avaliação somativa. Com quais concepções de escola, conhecimento e aprendizagem a avaliação somativa conversa?

3. Da não incorporação nas práticas avaliativas da autoavaliação, que poderia proporcionar a construção de uma maior autonomia por parte dos estudantes, coadunando com a possibilidade da avaliação ter um caráter libertador (FREIRE, 2004; HOOKS, 2013).

Por fim, a provocação do texto será no sentido de dizer que não mudamos os paradigmas na educação e, conseqüentemente, na avaliação, salvo raras exceções.

Alerto, também, que o texto se constitui numa aproximação escrita da intervenção oral preparada para o Simpósio Por uma relação outra entre didática, currículo, avaliação e qualidade da educação básica no XX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Endipe-Rio 2020.

## **A AVALIAÇÃO ESCOLAR E SUA RELAÇÃO COM O LUGAR QUE A ESCOLA OCUPA NA SOCIEDADE**

Insisto em pensar a avaliação na sua relação como lugar que a escola ocupa na sociedade e, nesse caso, a sociedade contemporânea. Qual o papel da escola hoje na vida das pessoas? Para que e por que as crianças e os jovens do século XXI vão à escola? Estabelecido esse debate, outro se faz em seguida: por que e para que avaliamos as aprendizagens dos estudantes na escola?

Discutir avaliação escolar numa perspectiva outra, só faz sentido se relacionarmos sua concepção e práticas com a concepção de mundo, de pessoas, de vida, de meio ambiente, de cultura e, em última e primeira instância, à concepção de escola que temos. Só faz sentido pensar e pesquisar sobre a avaliação da/na escola, se estranharmos as práticas naturalizadas de avaliação que permanecem em nossas escolas e salas de aula e que afetam sobremaneira o papel social de estudantes e professores(as) no processo educativo.

Embora estejamos na segunda década do século XXI, a relação entre avaliação, aprovação, reprovação, notas e provas é forte e tem papel central em todos os processos pedagógicos na escola. À crença pedagógica de que a reprovação é uma forte e importante estratégia pedagógica para que os estudantes aprendam os conteúdos escolares que não aprenderam ao longo de todo um ano letivo, soma-se a crença social de que uma escola de boa qualidade reprova. O ideal de passar de ano é uma construção social e histórica que tem como ideia de fundo uma concepção classificatória

e, portanto, quase sempre, excludente. A crença de que se não há prova, o aluno não estuda e, conseqüentemente, não aprende está diretamente relacionada à crença de que se estuda para fazer prova. Essa lógica linear habita o cotidiano escolar e guia, majoritariamente, as ações dos professores e professoras, alunos e alunas. Digo, na maior parte das vezes, pois há práticas avaliativas significativas e libertadoras sendo realizadas nas escolas. Entretanto, a compreensão de que a avaliação é um processo e não uma medida ou um produto ainda precisa ser construída. A ideia de que se avalia para aprender também ainda está em construção. Há um descompasso entre discursos e práticas (FERNANDES, 2012). É possível uma avaliação sem fins de reprovação? É possível uma avaliação sem classificação?

### **AVALIAR PARA APRENDER OU AVALIAR PARA APROVAR OU REPROVAR?**

*Considero o sistema educacional brasileiro conservador de uma "pedagogia da repetência".*  
(RIBEIRO, 1991)

As experiências municipais ou estaduais, que em diferentes épocas, por diferentes motivações, implementaram uma política de não reprovação dos estudantes nas escolas enfrentaram fortes resistências não só de docentes, como da sociedade em geral.

A organização da escolaridade e a forma como os estudantes avançarão em seu processo de aprendizagem são construções e decisões que se relacionam com a concepção que se tem da educação escolar e da função social da mesma. São construções históricas e culturais. Considerando a complexidade do ato de ensinar e de aprender, podemos compreender que muitas são as formas de se conceber a avaliação e de praticar a avaliação: desde a utilização de testes e provas, concebendo-os como as únicas tarefas avaliativas legítimas, até a ideia de que todas as tarefas e trabalhos cotidianos são atividades de avaliação. Entre uma prática e outra, existem diversas possibilidades de praticar e conceber a avaliação na escola. Algumas práticas se coadunam com a perspectiva de que o conhecimento é algo possível de ser medido; outras se aproximam da concepção de que as aprendizagens são distintas e, por isso, a avaliação subjetiva se aproxima de um processo que envolve diferentes etapas e tarefas; ainda podemos encontrar práticas que nos revelam que se avalia para que as aprendizagens se realizem, pois sem avaliar não é possível aprender. Enfim, as formas de avaliar são coerentes com as concepções de ensino, de escola e da relação entre a avaliação e o papel social da escola.



Tradicionalmente, nossas experiências em avaliação têm sido marcadas por uma avaliação classificatória, seletiva e, muitas vezes, excludente. Dessa forma, pensar um sistema de avaliação mais coerente com uma perspectiva democrática de escola implica, por parte dos professores e profissionais da educação, um comprometimento pedagógico e político marcado pela lógica da inclusão, do diálogo, da construção da autonomia, da mediação, da participação, da construção da responsabilidade com o coletivo.

Mas para isso, um desafio se impõe: como tornar a avaliação dos processos de aprendizagem mais interativos, dialógicos? Como abrir mão da ideia de que no momento em que o estudante está sendo avaliado formalmente, não se pode interferir, como por exemplo, responder a uma dúvida estudantil no momento de realização de um teste ou uma prova? Essa interferência interferirá no resultado? E, se interferir, qual o problema que se coloca? O estudante está sendo posto à prova?! Esse é um dos dilemas que vivem os docentes. Muitas horas são gastas na escola, em reuniões de acompanhamento e de planejamento, em que os(as) professores(as) discutem os procedimentos para o momento da prova. Discutem se devem ou não atender uma dúvida do estudante na hora da realização do exame. Não seria esse um momento ótimo de aprendizagem? Afinal, para que se avalia? Para provocar mais e mais possibilidades de aprendizagens, não!?

No âmbito desse texto, entendemos que a avaliação deve orientar os estudantes para a realização de seus trabalhos e de suas aprendizagens, ajudando-os a localizar suas dificuldades e suas potencialidades, redirecionando-os em seus percursos.

Outro aspecto fundamental de uma avaliação que busca o comprometimento do sujeito em seu processo de aprendizagem diz respeito à possibilidade de construção da autonomia a partir das práticas avaliativas, na medida em que é solicitado ao estudante um papel ativo em seu processo de aprender. Ou seja, a avaliação, tendo como foco o processo de aprendizagem, numa perspectiva de interação e de diálogo, coloca também no estudante e não apenas no professor, como ocorre tradicionalmente, a responsabilidade por seus avanços e suas necessidades. Em texto produzido a partir de alguns questionamentos e diálogos com professores (FERNANDES, 2018), afirmava que ainda não incorporamos em nossa prática cotidiana a autoavaliação, embora ela aconteça informalmente, em diferentes momentos e situações. Na maioria das vezes, quando é realizada, aparece de forma assistemática ou apenas em determinadas épocas do ano letivo, quase que separada de todo o processo. **A autoavaliação ainda não faz parte da cultura escolar brasileira.** Por que insistimos na sua importância? Se quisermos sujeitos autônomos, críticos, por que não incorporamos tal prática? Por que ainda insistimos numa avaliação que não contempla em seu

planejamento a aprendizagem? Numa concepção mais tradicional, cujo foco do processo de ensino e aprendizagem é o(a) professor(a), há coerência com uma prática de avaliação cujos critérios e expectativas estejam somente a cargo do(a) docente. No entanto, orientar a avaliação para uma prática mais emancipatória e libertadora, contemplando a autoavaliação, torna-se um pressuposto.

A escola brasileira, tradicionalmente, está pautada por uma pedagogia fundamentada no acerto e erro, na aprovação ou na reprovação, portanto num conceito de avaliação que se norteia por valorizar aquilo que não se aprendeu e não o que já foi aprendido ou ainda está em potencial para ser aprendido. Sabemos que mudar as práticas é algo demorado, que envolve uma série de disposições incorporadas nos sujeitos, relativas a valores, crenças, atitudes, conhecimentos. A ação do professor traz reflexos de nossa cultura e de nossas práticas vividas, que ainda estão muito impregnadas pela lógica da classificação e da seleção, no que tange à avaliação escolar. Instaurar uma cultura avaliativa, no sentido de uma avaliação entendida como parte inerente do processo e não desvinculada para uma atribuição de nota, é tarefa não muito fácil.

Um exemplo diz respeito ao uso das notas escolares que colocam os avaliados em uma situação classificatória. Nossa cultura de uma avaliação somativa naturaliza o uso das notas a fim de classificar os melhores e os piores. Em termos de educação escolar, os melhores seguirão em frente, os piores voltarão para o início da fila, refazendo todo o caminho percorrido ao longo de um período de estudos. Essa concepção é naturalmente incorporada em nossas práticas e nos esquecemos de pensar sobre o que, de fato, está oculto e encoberto por ela.

Transformar a prática avaliativa em prática de aprendizagem está diretamente relacionado com a forma como o sistema de avaliação é concebido e como os instrumentos e a metodologia de avaliação são adotados.

Uma prática com ênfase no processo e não somente no desempenho, que não utilize a prova como o seu único instrumento, coloca a avaliação no centro das aprendizagens. A avaliação, entendida como um elemento fundamental do processo de ensino e de aprendizagem, não deve ser confundida com prova ou teste. Provas e testes não são sinônimos de avaliação, mas são instrumentos que podem ajudar no processo de avaliação dos alunos, dependendo da forma como são utilizados. É importante ainda que exista uma grande variedade de instrumentos para que o processo de avaliação seja o mais diversificado possível.

Avaliar é necessário para a mudança de prática e continuidade do conhecimento. Nesse sentido, a avaliação pode ser compreendida ainda como uma leitura orientada da realidade (HADJI, 2001). Uma leitura em que sentido? Uma leitura é sempre seletiva. O leitor levanta indícios para

construir sentido em função das informações disponíveis em sua estrutura cognitiva. Leitura não é medida, ela é orientada por um sistema de expectativas julgadas legítimas, que constitui o referente da avaliação.

Enfim, avaliamos para aprender ou para aprovar/reprovar os estudantes?

Tal questionamento, a princípio, parece ter uma simples resposta: é importante que nossas crianças e nossos jovens aprendam aquilo que a escola os ensina e que a avaliação os ajude nessa tarefa, pois é para isso que vão à escola. Porém, ao escutarmos os estudantes, eles nos dizem que estudam para fazer provas e não para aprender coisas novas. Os professores, por sua vez, dizem aos alunos que devem estudar para fazer as provas e testes. A naturalização na cultura escolar em relação à realização de provas e exames denuncia o papel social que, na prática, fica destinado à escola: aprovar ou reprovar para certificar.

## MUDAMOS DE PARADIGMA?

*“Modificar la enseñanza en las escuelas nunca ha sido una tarea sencilla pero resulta más complicada si a los naturales conflictos que despierta la innovación, se le agregan dificultades provocadas por el modo como en que se intentan promover las reformas”*  
(FELDMAN, s/d, p. 16)

Entendendo paradigma na perspectiva de Kuhn (1995) e a avaliação como mais um elemento do currículo escolar, compreendemos que, se o desenho curricular oficial representa a seleção oficial dos conteúdos escolares, muitas coisas se sucedem entre o estabelecimento de temas e enfoques no currículo e o tratamento desses conteúdos na situação escolar. A educação é uma atividade política e social. O currículo, entendido como um projeto para a educação, é uma prática e um produto político e social. O mesmo podemos dizer em relação à avaliação. Além das adaptações e transformações que se realizam na prática das escolas, é necessário ter em conta que os estudantes e os docentes também vivem experiências diversas, com valor formativo, muitas independentes do desenho curricular expresso. O desenho curricular expresso envolve o que podemos chamar de avaliação oficial. Os planejamentos oficiais da avaliação ainda estão marcados por práticas somativas e mais conservadoras, embora a teorização acerca da avaliação nesses documentos vá em direção a uma concepção mais formativa. Os documentos das redes de ensino públicas e privadas citam concepções de avaliação que apontam para uma avaliação democrática, formativa, valorizando as diferenças, os diferentes tempos e modos de aprender. A perspectiva conservadora vai se revelar nas portarias e resoluções que normatizam a avaliação dos estudantes. As pesquisas têm mostrado uma grande defasagem entre a teoria expressa nos projetos pedagógicos e as

normatizações concretas dos sistemas escolares e das escolas. Esses dados nos permitem dizer que ainda não mudamos o paradigma da avaliação. Falamos de um jeito e fazemos de outro. Por quê? Fica-nos o questionamento, uma vez que as respostas exigem reflexões complexas, advindas de uma rede de conhecimentos gerados pelas inúmeras pesquisas no campo.

Entretanto, para além da avaliação proposta oficialmente pelos desenhos curriculares das redes e escolas, há as experiências avaliativas cotidianas que não se revelam nos planejamentos e documentos oficiais. As experiências de sala de aula, revelam práticas tanto conservadoras quanto que rompem com os padrões de avaliação já estabelecidos. É importante, nessa análise, considerar que há inúmeros motivos e motivações para que não mudemos as práticas ainda muito corriqueiras de avaliação, como, por exemplo, os testes-surpresa, os pontos atribuídos ao bom comportamento, os prêmios e estrelinhas nos cadernos por bons trabalhos e boas notas. O campo da avaliação é fértil em chamar para si todas as mazelas da educação, como, por exemplo, avaliação como objeto disciplinador e mantenedor da ordem acadêmica; como objeto mantenedor do poder do docente sobre os estudantes e até mesmo sobre o conselho escolar; como prática de fazer os alunos estudarem e se dedicarem às demandas escolares. Tais mazelas, afastam a educação escolar de seu propósito primeiro, qual seja, incentivar e despertar o desejo por conhecer e aprender e legitimar práticas que nos colocam na direção contrária a uma prática de avaliação para as aprendizagens. Entretanto, quando as pesquisas se propõem a desvelar o cotidiano de práticas avaliativas, distintas daquelas que estão presentes nos documentos oficiais como portarias e resoluções, mas que estão nas salas de aula, sendo o *currículo praticado*, encontramos indícios de um processo de avaliação informal preocupado com as aprendizagens, com a construção de autonomia e de conhecimentos relevantes para as crianças e os jovens.

As oportunidades de aprendizagem dos alunos e alunas dependem, em grande medida, das mediações que realizam os docentes entre o currículo e a prática escolar. Neste processo se passa do currículo documento ao currículo realmente atuante, ou seja, de uma prática de avaliação “artificializada” pelos testes e exames para uma prática viva de uma avaliação cotidiana que se preocupa com a finalidade para a qual aquelas crianças e jovens estão ali, na escola.

Dessa forma, avaliar para aprender (FERNANDES, 2009) tem sido a tônica dos discursos oficiais, das palestras proferidas por especialistas, dos textos críticos e não críticos. Vivemos um tempo em que os discursos se homogeneizam. Entretanto, as bases epistemológicas são bastante distintas, e conseqüentemente, as bases políticas. O papel da teoria para uma prática refletida torna-se cada vez mais fundamental na formação do(a) professor(a) que tem se tornado, nos últimos

tempos, aplicador de testes, atividades, exames, feitos e elaborados por terceiros, ou seja, aplicador de um currículo oficial da avaliação (FERNANDES, 2014; 2015; 2017). O papel da pesquisa é mais uma vez fundamental, pois pode revelar o currículo praticado de uma avaliação mais viva e próxima do cotidiano das salas de aula. Concordo com Costa (2002, p. 143): “Para um objeto ser pesquisado é preciso que uma mente inquiridora, [...] O olhar inventa o objeto e possibilita as interrogações sobre ele. Assim, parece que não existem velhos objetos, mas sim, olhares exauridos.”

A escola contemporânea apresenta conflitos epistemológicos (que, aliás, sempre existiram) muito latentes no cotidiano de suas práticas educativas/avaliativas, seja nas salas de aula, seja na gestão. Essas diferenças podem e deveriam desafiar-nos a pensar qual escola queremos.

A provocação fica no sentido de afirmar que, apesar da produção do conhecimento no campo da avaliação ter avançado nas últimas décadas, muito pouco saímos do lugar. Não mudamos a lógica positivista e cartesiana de ver e praticar a avaliação. Não mudamos o paradigma. O desafio é transformar a avaliação em um projeto de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

- COSTA, Marisa Vorraber. “Uma agenda para jovens pesquisadores.” *In*: COSTA, M.V. **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 143-156.
- FERNANDES, Claudia de O. Avaliação: diálogo com professores. *In*: SILVA, J.; HOFFMAN, J.; ESTEBAN, M.T. **Práticas Avaliativas em todas as áreas: rumo às aprendizagens significativas**. 11. ed. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2018.
- FERNANDES, Claudia de O. (org.). **Avaliação das aprendizagens e sua relação com o papel social da escola**. São Paulo: Ed. Cortez, 2014.
- FERNANDES, Claudia de O. Avaliação, currículo e suas implicações. Projetos de sociedade em disputa. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 397-408, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/>. Acesso em: 10 jan. 2020.
- FERNANDES, Claudia de O. O que a escola pode fazer com os resultados dos testes externos? *In*: VILLAS BOAS, Benigna M. de Freitas (org.). **Quando a avaliação contribui para a organização do trabalho pedagógico da escola**. São Paulo: Ed. Papirus, 2017.
- FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender**. São Paulo: Ed. Unesp, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 29. ed. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2004.
- HADJI, Charles. **Avaliação, regras do jogo – das intenções aos instrumentos**. Porto: Ed. Porto, 1994.
- HOFFMAN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa. **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo**. 9. ed. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2012. p. 95-104.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a Educação como prática de liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013.
- KUHN, Thomas. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. 3. ed. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1995.
- MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Portugal: Instituto Piaget, 1995.
- RIBEIRO, S.C. A Pedagogia da repetência. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, FCC, n. 4, p. 73-86, jul./dez. 1991.
- SACRISTÁN, Jose Gimeno. Escolarização e Cultura: A Dupla Determinação. *In*: HERON, L. da. *et al.* (orgs.). **Novos Mapas Culturais/ Novas Perspectivas Educacionais**. Porto Alegre: Ed. Sulina, 1996. p. 34-57.



## MUDAR AS ESCOLAS SEM MUDAR A AVALIAÇÃO?

**Guilherme de Alcantara**



Os discursos de crítica à escola no Brasil e no mundo têm se expandido nas últimas décadas, vindos de diferentes instituições, atores individuais e coletivos, com diversas perspectivas ideológicas e teóricas. Contudo, mesmo entre muitos que contestam diferentes dimensões da Escola na atualidade, são menos comuns críticas mais consistentes acerca do papel da avaliação na sustentação das práticas e da estrutura escolar as quais se questiona. Ao contrário, em muitas dessas críticas percebe-se certa naturalização ou apagamento do papel da avaliação na estruturação da relação pedagógica. Em certa medida, muitos discursos acerca da escola, críticos ou não a esta, tendem a realizar um descolamento entre práticas sociais e estruturas organizacionais e sociais. Por exemplo, muitos argumentarão que professores, gestores, alunos e/ou famílias devem mudar ou melhorar suas práticas para gerar mais aprendizagem. Porém, nem sempre este clamor estará associado ao entendimento de quais são os condicionantes sociais e organizacionais que contribuem para que os atores ajam desta ou daquela forma em relação à escola e à aprendizagem.

A partir da análise das práticas político-pedagógicas de uma escola municipal da periferia de Duque de Caxias, proponho uma discussão sobre o lugar da avaliação nos movimentos de transformação e conservação da organização e das práticas político-pedagógicas no estabelecimento de ensino. Mais especificamente, a análise parte de um exercício de compreensão de um posicionamento político-pedagógico bastante simbólico e peculiar tomado pela escola pesquisada: a recusa de aplicação de testes padronizados de matemática e português censitários aplicados em larga escala, como a Prova Brasil e a ANA.

Há pelo menos duas décadas esta escola é amplamente reconhecida como uma escola de qualidade e democrática. Fundada em 1987, após um movimento da associação de moradores de luta pelo direito à educação das crianças do bairro, ao longo de sua primeira década de existência, a escola construiu um projeto político-pedagógico voltado para a busca da garantia do direito à educação – significado como direito à aprendizagem e à cidadania – dos estudantes atendidos. Nos últimos 20 anos, a escola tem realizado um trabalho reconhecido por diferentes atores (comunidade escolar, gestores e professores da rede, comunidade acadêmica e mídia) como promotor de qualidade da educação, especialmente focado na formação cidadã, na melhoria das aprendizagens e na redução das desigualdades educacionais. Este projeto se baseou em mudanças significativas nos processos de coordenação das ações entre os atores escolares e na organização escolar, incluindo, entre outros movimentos, uma ressignificação do sentido da avaliação escolar no estabelecimento de ensino (ALCANTARA, 2017).

Em 2005, quando o governo federal do PT implementou a Prova Brasil, a escola seguiu o movimento de boicote estimulado por muitos sindicatos no estado do Rio de Janeiro. Passados 15 anos, a escola se constitui em uma das poucas escolas públicas urbanas, talvez na única, que, se apoiando no princípio da autonomia e em seu Projeto Político-Pedagógico, nunca aplicou este tipo de testes padronizados em larga. Para os atores escolares, estes testes não se ajustam à proposta desenvolvida pela escola nas últimas décadas.

Tensão semelhante aparece no debate público sobre as políticas de avaliação do sistema de ensino desde os anos 1990. A adoção de um sistema de avaliação baseado em um teste padronizado censitário, a Prova Brasil, vinculado à elaboração de um índice que se propõe a medir a qualidade dos estabelecimentos de ensino, o Índice de desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), intensificou e orientou o debate acadêmico acerca das políticas de avaliação nos últimos anos (BROOKE, 2006; 2013; FREITAS, 2012; 2013; BAUER *et al.*, 2015; ALVES; SOARES, 2013 e BONAMINO, 2016). Contudo, nem mesmo os questionamentos baseados em evidências das pesquisas recentes à limitação e aos efeitos deste sistema de avaliação têm sido capazes de abalar a prevalência e os movimentos de expansão deste tipo de política de avaliação dos sistemas de ensino.

Mais do que defender ou criticar o sistema de avaliação federal, ou analisar os instrumentos e inovações pedagógicas da escola pesquisada, pretende-se aqui contribuir para a reflexão sobre o lugar da avaliação naquela organização escolar. A partir da análise das teorizações, discursos e ações dos atores da escola estudada, este texto se propõe a: (a) apresentar quais foram as razões que os levaram a recusar a aplicação de testes padronizados em larga escala; e (b) discutir quais são os sentidos que dão a este tipo de instrumento de avaliação externa e à avaliação escolar de forma mais ampla. Os dados utilizados para esta análise foram extraídos de uma pesquisa etnográfica com quase dois anos de observação de campo, que tinha como objetivo compreender os sentidos empregados e as estratégias adotadas pelos atores escolares na construção cotidiana de um projeto político-pedagógico considerado exitoso por cerca de três décadas e quais eram os constrangimentos vividos neste esforço (ALCANTARA, 2017).

## **A ESCOLA, O PROJETO**

A escola pesquisada está situada em um bairro de alta vulnerabilidade social na periferia do município de Duque de Caxias, região da Baixada Fluminense, acerca de 50 km do centro do Rio de Janeiro. O estabelecimento era um dos 174 da rede municipal em 2015, e atendia em torno de 330

alunos na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental nas modalidades regular e Educação de Jovens e Adultos, esta última à noite.

Fundada em 1987, a partir de uma mobilização da associação de moradores, a escola e sua comunidade viveram muitas dificuldades nos primeiros anos de funcionamento. Penúria de recursos materiais e humanos, infraestrutura precária, e o difícil acesso contribuíam para a alta rotatividade de professoras. Por outro lado, a escola contava com o suporte primordial da associação de moradores, e esta relação iria influenciar profundamente a formação da identidade organizacional que a escola mantém até os dias atuais (ALCANTARA, 2017). Com o passar dos anos, se consolidou um grupo, liderado pela então diretora, que desenvolveu um sentido diferenciado para o trabalho naquela escola.

Resumidamente, as profissionais da escola começaram a perceber que aquilo que chamavam de ensino tradicional, o modo como aprenderam a ensinar em sua formação inicial, não dava conta do objetivo que identificavam como basilar da organização escolar: efetivar o direito à educação dos alunos. Ainda nos dias de hoje, para muitos profissionais da educação esse direito se vincula ao acesso à matrícula e à exposição ao conteúdo. Ou seja, este direito não passa pelo compromisso com a aprendizagem. Naquele momento, um grupo de professoras da escola sentiu que era necessário ir além do direito de acesso. Era preciso garantir melhor aprendizagem.

Esta mudança parece algo simples, banal, inclusive por ser atualmente um discurso comum na mídia e em muitos estabelecimentos de ensino. Entretanto, sua busca, efetivação e sustentação na longa duração numa localidade como aquela, nas condições dadas pelas dinâmicas de funcionamento da sociedade e do Estado numa periferia metropolitana de um país extremamente desigual como o nosso, exige um engajamento vigoroso. Mais do que isso, pôr em prática essa mudança passou, naquela escola, por processos de mudança identitária e de reelaboração dos princípios de justiça e da ética profissional predominantes que orientariam a organização escolar e as relações entre os atores, bem como destes com o conhecimento (ALCANTARA, 2017). A vontade de fazer valer o direito à educação estimulou a busca coletiva por conhecimento e formação. O grupo predominante de profissionais, bastante apoiado pela comunidade, e por uma política de formação continuada criada pela prefeitura<sup>1</sup>, se empenhou no estudo de pedagogias emergentes à época. A empolgação da maioria levou à adoção de novas práticas e a propostas de mudança da organização escolar. Aos poucos, a escola foi ganhando uma reputação muito particular na rede municipal. Era a escola identificada pelos de fora como atuante no movimento sindical, nas

lutas pela qualidade da educação e “construtivista”, que tinha um trabalho pedagógico diferenciado, em que os professores atuavam e estudavam coletivamente.

Mais adiante, em 1996, este processo desembocaria na construção coletiva do primeiro Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola. Desde então, anualmente, o PPP é de algum modo discutido ou atualizado nas semanas de planejamento. Em alguns anos, a escola realizou uma revisão mais ampla e sistemática do documento. O trabalho de campo da pesquisa ocorreu entre 2013 e 2015. Quase 20 anos depois da construção do PPP, o modo de funcionamento da escola tinha como pilares os horizontes apontados pelo documento. Mais do que isso, as ideias contidas no documento continuavam servindo como orientadoras e reguladoras das ações dos diferentes atores, em especial, dos profissionais da educação.

## **A AVALIAÇÃO NA ESCOLA**

Um dos achados da pesquisa aqui mencionada foi que o processo de transformação da organização escolar e das práticas pedagógicas naquela escola esteve diretamente relacionado a mudanças substanciais nas concepções pedagógicas, de direito à educação e de justiça escolar predominantes no estabelecimento. Este processo levou à constituição de uma ética profissional peculiar, e ao desenvolvimento de uma pedagogia voltada a dar conta dos problemas a partir do modo como eram elaborados e significados pelo grupo principal de profissionais da escola (ALCANTARA, 2017). Foi neste contexto de mudança dos sentidos da organização escolar e das práticas docentes que veio se desenvolvendo o sistema de avaliação da escola.

Antes das mudanças promovidas pelo grupo, a avaliação, pontual e rigidamente definida no espaço e no tempo escolar exercia a função de auferir e certificar o desempenho, entendido como sinônimo de aprendizagem. A avaliação, entendida como testagem, constituía-se a etapa final de um processo ou ciclo de ensino-aprendizagem. A prova e a nota assumiam um lugar central nesta estrutura organizacional, boa parte das ações pedagógicas se orientavam a partir delas e tinham a testagem e a certificação como finalidades.

Desde meados dos anos 1990, com as mudanças político-pedagógicas implementadas pelo grupo de profissionais e comunidade escolar, a avaliação passou a funcionar como um instrumento diagnóstico de práticas de ensino e de aprendizagem voltado para a reflexão do que se deve fazer para incrementar o trabalho pedagógico e as aprendizagens de docentes e de discentes. O PPP de 2004, ano anterior à implementação da Prova Brasil, já apontava as características da avaliação na escola:

- Entendemos a avaliação escolar como um aspecto do processo de ensino e aprendizagem articulado a nossa filosofia de trabalho e que, portanto, explicita nossas concepções de educação, de homem e de sociedade;
- A avaliação, em nossa escola, é entendida não como um fim em si mesma, mas como um processo permanente de reflexão e ação, investigativa e diagnóstica, que busca abranger todos os aspectos do processo de ensino e aprendizagem e todos os elementos envolvidos nele;
- A avaliação deve investigar os avanços e as dificuldades de seu processo de aprendizagem, sendo o aluno parâmetro de si mesmo;
- A avaliação como processo que possibilita a constante reflexão da prática do professor, entendendo que esta deva se dar no cotidiano das ações pedagógicas, de forma permanente e contínua;
- O momento de registro da avaliação do aluno, longe de constituir-se em um ritual burocrático, significa para nós mais um espaço de reflexão acerca do nosso trabalho, visando à retomada e ao replanejamento de nossa intervenção pedagógico (ALCANTARA, 2017).

Ressalto que a escola se inspirou em uma série de iniciativas progressistas à época, ou seja, há cerca de 30 anos atrás. Em especial, a escola conseguiu aplicar a reflexão trazida pela psicogênese e por outros teóricos não somente na relação estrita entre professor e educando na sala de aula, mas na reflexão sobre os modos de coordenação das ações e de organização escolar compatíveis e capazes de pôr em prática e sustentar essa forma de pensar a educação e as relações de ensino e aprendizagem.

A partir do momento em que os profissionais estabeleceram uma dinâmica séria e intensa de estudos, bastante inspirada no construtivismo de Emilia Ferrero, mas que bebia de fontes diversas, foram percebendo que o modo tradicional como se organizava a escola e as relações entre atores e destes com o conhecimento trazia uma série de limitações para a implementação da proposta que vinham elaborando. Logo, viu-se a necessidade de mudar ou flexibilizar certos ordenamentos, de criar dispositivos orientados aos seus interesses e objetivos. Foi assim, por exemplo, que em 1993 a escola criou por conta própria um horário semanal para grupo de estudos e planejamento coletivo das ações, apesar da negativa da Secretaria de Educação.

A mudança na organização da avaliação se deu em sentido semelhante, isto é, a partir da percepção de que a organização tradicional da avaliação impunha constrangimentos à implementação de práticas mais condizentes com os princípios de justiça e direito e com a ética profissional que se consolidavam no estabelecimento. Se um princípio fundamental para a organização escolar é a busca da garantia da aprendizagem do estudante, o sentido da avaliação deve ser contribuir para a promoção e potencialização das aprendizagens de todos os atores envolvidos no processo. Assim, mesmo que as dimensões de aferição, controle e certificação não deixem de estar presentes em um estabelecimento de ensino que continua fazendo parte de uma rede municipal de ensino com um funcionamento relativamente padronizado, a avaliação na escola assume outro propósito. Esta passou a funcionar como um instrumento de investigação e diagnóstico, de produção de dados e informações a serem empregados durante processos de ensino-aprendizagem, e não mais focada na certificação final de cada ciclo.

Este caráter da avaliação da escola nos ajuda a entender o porquê a escola decidiu não aplicar a Prova Brasil. Decerto, são vários os fatores que influenciaram nesta decisão. Primeiramente, uma clara compreensão de que “não há competição justa” nos sistemas de ensino de sociedades capitalistas desiguais (BROWN *et al.*, 2010). E, em consequência, por mais que uma escola com grande concentração de estudantes com poucos recursos faça um ótimo trabalho, e estes aprendam num ritmo acima da média de crianças em condições semelhantes, dificilmente a nota se equipará a de escolas com alta concentração de estudantes com muitos recursos. Embora a forte influência dos recursos culturais e econômicos sobre o desempenho escolar seja um fenômeno social identificado pela ciência há mais de meio século (BOURDIEU, 1964), ela é ignorada pelo sistema de avaliação do governo federal.

Os atores da escola entendiam que num contexto social e educacionalmente tão dispar quanto o brasileiro, estes dispositivos contribuem intensamente para a estigmatização de certos estabelecimentos e seus atores e para a produção da segregação educacional (ALCANTARA, 2017). Outro fator fundamental consiste no entendimento de que testes padronizados em larga escala não condizem com a proposta político-pedagógica da escola, que não tem mais as provas como elemento central da avaliação, do controle e da dinâmica de fluxo de estudantes. Além disso, existia certo receio do efeito da participação na prova sobre a dinâmica de funcionamento da escola, devido ao poder de indução deste tipo de dispositivo, ao poder de afetar as subjetividades dos sujeitos e suas práticas pedagógicas (OZGA; GREK, 2013).

Por fim, estava claro que o tipo de informação que a Prova Brasil disponibiliza à comunidade escolar tinha pouquíssima ou nenhuma relevância para o esforço de melhora dos processos internos e da aprendizagem dos alunos. O coletivo de profissionais conseguiu desenvolver um sistema de produção de informações das práticas pedagógicas escolares que os atores consideram muito mais efetivo – no sentido de prover mais subsídios para as ações de melhora da qualidade do ensino e da aprendizagem.

## A AVALIAÇÃO COMO CONDICIONANTE DA AÇÃO PEDAGÓGICA

Pesquisas recentes vêm apontando a incapacidade do Ideb de medir a eficácia do trabalho pedagógico das escolas, tornando-se um índice cuja variação se encontra exageradamente atrelada à composição social da escola (ALMEIDA *et al.*, 2013; ALVES; SOARES, 2013 e BONAMINO, 2016). Nesse sentido, negar a realização de testes padronizados em larga escala representa uma atitude coerente ao posicionamento histórico da escola. Os testes de matemática e de português padronizados como a Prova Brasil ou a ANA operam um processo de simplificação das experiências pedagógicas e dos processos de ensino-aprendizagem de cada indivíduo ou em cada sala de aula. Além disso, o modo como é construída a indexação da qualidade das escolas via IDEB tende a efetuar um verdadeiro processo de invisibilização dos trabalhos de coordenação das ações pedagógicas e de ensino-aprendizagem nas escolas.

Na realidade, o funcionamento do sistema de ensino opera com base em uma série de processos de simplificação da realidade, e o sistema de avaliação tem papel importante nesta dinâmica. Provas e outros tantos instrumentos de mensuração e avaliação são exemplos desses processos de simplificação necessários para o funcionamento da organização burocrática escolar. No entanto, um movimento crucial para a mudança do caráter do trabalho na escola estudada foi, justamente, uma reorientação para busca de maior complexificação das relações entre atores escolares, destes com a instituição e com os conhecimentos (ALCANTARA, 2017).

Esta orientação não erradica a existência e a necessidade de certos processos de simplificação da realidade nas dinâmicas de funcionamento das organizações escolares. O que se pretende enfatizar é que essa dinâmica de simplificação e busca de complexificação pode se constituir em uma tensão permanente implícita no trabalho pedagógico em uma escola que procura construir práticas pedagógicas mais justas e uma proposta de educação orientada pela garantia do direito à aprendizagem dentro do sistema de ensino formal.



O caso aqui relatado traz à luz um outro conflito que subjaz as relações no sistema de ensino, em especial, em escolas com perfil semelhante ao do estabelecimento analisado, refletido na tensão que representa o foco na mensuração e na certificação (nota/desempenho), frequentemente estimulado por certas políticas públicas e ações da burocracia das redes de ensino, em oposição à valorização dos processos de ensino-aprendizagem individuais e coletivos (ALCANTARA, 2017). Em muitas escolas, um número razoável de profissionais tende a centrar as discussões acerca da trajetória escolar dos estudantes em números, que não necessariamente representam o processo de desenvolvimento e de aprendizagem, ou a condição em que o indivíduo se encontra. A nota operaria como um critério de equivalência, mas, pela própria natureza do processo de ensino-aprendizagem, os critérios de valoração e quantificação podem variar bastante de um docente para outro.

A partir do modo como a escola construiu sua proposta político-pedagógica, os processos de mensuração, classificação, hierarquização, certificação e controle associados aos modos mais tradicionais de organização da avaliação passaram a não traduzir as demandas surgidas na escola. Inevitáveis e intrínsecos à estrutura e à função da escola moderna, eles passaram a conviver com outras finalidades e sentidos. Ao redirecionar o trabalho pedagógico para dar mais relevância à avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem, a escola opera um processo de complexificação das relações sociais dentro do estabelecimento, que tem efeito positivo sobre o esforço de promover o direito à educação dos estudantes (ALCANTARA, 2017).

Para os atores engajados no projeto político-pedagógico da escola, a avaliação deve ir além da mensuração, da classificação, da hierarquização, da certificação e do controle associados ao ritual dos exames, pois precisa ser investigativa, constituir diagnóstico, subsidiar a elaboração dos problemas escolares e orientar a ação. Adquiriu-se uma consciência do reducionismo, da parcialidade e da imprecisão de certos instrumentos de avaliação, bem como da dificuldade de quantificação dos processos de aprendizagem dos estudantes. E de que a centralidade e a supervalorização da prova e da nota, em especial nas séries iniciais, podem contribuir para que os profissionais e gestores da educação percam de vista a incompletude desses dispositivos.

## **CONSIDERAÇÕES**

A partir da análise do caso de uma escola pública que acumula mais de 30 anos de reflexões sobre possibilidades de construção de uma educação de qualidade, mais justa e igualitária, para estudantes de bairro da periferia da metrópole do Rio de Janeiro, este texto procurou trazer algumas reflexões sobre o papel que exerce o sistema de avaliação sobre a organização da prática

pedagógica, e, conseqüentemente, sobre as possibilidades de se mudar essas práticas no interior das escolas em direção a pedagogias mais democráticas e igualitárias. Para os atores da escola analisada, não era possível mudar os sentidos da organização escolar e do trabalho pedagógico sem uma concomitante mudança nos sentidos e na organização da avaliação dentro do estabelecimento de ensino. Os instrumentos de avaliação possuíam um papel fundamental no processo de busca de complexificação das relações entre atores escolares almejado no Projeto Pedagógico da escola. Daí decorre a adoção de instrumentos e modos de organização da avaliação mais focados nos processos de ensino e aprendizagem, em detrimento dos instrumentos que dão mais ênfase à mensuração e à certificação, nos quais se incluem os testes padronizados em larga escala.

O movimento que levou à ressignificação dos propósitos da organização escolar foi concomitante à valoração e adoção de certos princípios de justiça e de ética profissional. A sustentação de uma mudança pedagógica substancial e efetiva por cerca de 30 anos tem passado, dentre outros fatores, pela adequação da avaliação escolar a estes princípios, aos sentidos e aos propósitos do projeto pedagógico da escola.

## REFERÊNCIAS

- ALCANTARA, Guilherme. **A política da escola**: justiça e qualidades no sistema de ensino. Curitiba: Editora Appris, 2017.
- ALMEIDA, Luana C.; DALBEN, Adilson; FREITAS, Luiz Carlos de. O Ideb: limites e ilusões de uma política educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1.153-1.174, out./dez. 2013.
- ALVES, Maria Teresa G.; SOARES, José F. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 177-194, jan./mar. 2013.
- BAUER, Adriana; ALAVARSE, Ocimar; OLIVEIRA, Romualdo. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1.367-1.382, dez. 2015.
- BONAMINO, Alicia. A evolução do Saeb: desafios para o futuro. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 96, p. 113-126, maio/ago. 2016.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Los herederos**: los estudiantes y a cultura. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2006.
- BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 377-401, 2006.
- BROOKE, Nigel. Controvérsias sobre políticas de alto impacto. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 336-347, jan./abr. 2013.
- BROWN, Phillip *et al.* La méritocratie scolaire: un modèle de justice à l'épreuve du marché. **Sociologie**, [s.l.], v. 1, p. 161-175, 2010.
- FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério a destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.
- FREITAS, Luiz Carlos. Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 348-365, jan./abr. 2013.
- OZGA, Jenny; GREK, Sotiria. Governing through learning: school self- evaluation as a knowledge-based regulatory tool. **Recherches sociologiques et anthropologiques**, [s.l.], v. 43, n. 2, p. 35-52, 2013.

## Notas de fim

<sup>i</sup> No início dos anos 1990, a Prefeitura de Duque de Caxias implantou um projeto piloto de uma política de formação continuada que visava difundir o construtivismo nas escolas da rede municipal, o Repensando a Alfabetização. A escola aqui analisada foi uma das poucas a participar do projeto piloto, e a única a constituir uma participação mais engajada na iniciativa, que incluía aulas para os docentes no Colégio de Aplicação da Uerj e o acompanhamento de tutores da Secretaria de Educação durante alguns anos. Após a experiência com as escolas piloto, o governo seguinte optou por não expandir a política aos demais estabelecimentos da rede.



# UM, DOIS, TRÊS... E JÁ!! A IMPORTÂNCIA DAS ARTES CÊNICAS NA FORMAÇÃO HUMANA

**Márcia Strazzacappa**

## UM EPISÓDIO

Como toda boa contadora de histórias, inicio minha fala narrando um episódio ocorrido em 2004, por ocasião do XII Endipe realizado na Pontifícia Universidade Católica do Paraná, em Curitiba, cujo tema era “conhecimento universal e conhecimento local”.

Era a primeira vez que participava de um Endipe. Recém-credenciada no Programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da Unicamp, estava na capital do Paraná acompanhada por dois mestrados do Laborarte, Cristina Decico e Conrado Federici. Havíamos proposto uma mesajuntos e estávamos entusiasmados pela perspectiva de apresentar nossas pesquisas sobre personagens, faz de conta e *clowns* na escola. No entanto, ao pegarmos a programação, constatamos que nossa mesa estava locada no último horário do último dia do encontro. Testemunhei a mudança de expressão dos mestrados à medida que localizava no mapa impresso a sala de nossa sessão: no último andar do prédio mais distante da Faculdade de Medicina. Do entusiasmo por estarmos lá com um trabalho aprovado, para o descontentamento (quase desilusão) ao ter ciência da conjuntura espaço-temporal de nossa sessão. De fato, após 4 dias de encontro e já com o certificado de participação em mãos, quem restaria no evento para ir à nossa comunicação?

O tema por nós proposto era “Quando o corpo ganha voz na sala de aula”. Havíamos preparado uma comunicação fora dos padrões convencionais para tratar do assunto. Ao invés de slides de Power Point, cada qual iria realizar sua exposição por meio de seus respectivos personagens: Conrado Federici iniciaria a mesa com seu clown, o Lord, todo formal e fazendo citações em alemão. Em seguida, Cristina Decicofalaria sobre como trabalhar com o faz de conta na hora da leitura em sala de aula pela presença da professora-personagem, transformando-se, durante sua fala, em Nona Carmela. Eu, até então ausente da sala, chegaria de surpresa com minha personagem clownesca, Dona Clotilde – uma faxineira que fala o que lhe vem à cabeça –, para fechar a discussão. Porém, palhaçaria, faz de conta e personagens só funcionam na interação com o outro. De que adiantaria trazer os personagens sem público? Com pouquíssimas pessoas presentes? Ou ainda pior, estando apenas entre nós?

Rapidamente, propus aos mestrados que fôssemos até a Feira de Livros que acontecia no saguão central da universidade para anunciar a nossa sessão. Mas, divulgar como? Com filipetas? No *tête-à-tête*? Não. Sugeri que levássemos os próprios personagens. Num primeiro momento, eles toparam, mas na hora, apenas Dona Clotilde ocupou o espaço e, gritando em meio às pessoas, foi chamando a atenção para si e tumultuando

a feira. Em poucos minutos, um círculo se formou ao seu redor com várias pessoas querendo saber o que estava acontecendo. Neste momento, os mestrandos interpelavam os curiosos convidando-os para assistirem à continuação da cena em nossa sessão, fornecendo hora e local.

No dia da mesa, um pouco antes de começar nossa apresentação, convidei ainda estudantes de Enfermagem que estavam tendo aula numa sala ao lado da nossa. Conversei com a professora, expliquei sobre o que se tratava e ela liberou a turma para assistir.

As táticas funcionaram: tivemos público! A mesa foi um sucesso e rendeu vários frutos<sup>i</sup>.



Dona Clotilde na Feira de Livros do XII Endipe na PUC-PR, em Curitiba

Crédito da foto: Conrado Federici, 2004.

Ao narrar esse episódio ocorrido há quase duas décadas, tenho um duplo intuito: Primeiro, mostrar, àquela época, o lugar que a arte ocupava dentro de eventos no campo da educação; segundo, evidenciar o próprio poder da arte ao ter sido o meio de comunicação para conduzir as pessoas à sessão oral e à reflexão.

Após esta primeira comunicação sobre personagem e faz de conta na escola, participei da edição seguinte do Endipe, no Recife/PE, ao lado de duas doutorandas, Livia Brasileiro e Valéria Figueiredo, com uma sessão intitulada “Educação, Corpo e Arte: sensibilização à flor da pele”. Nesta ocasião específica, não foi necessário ir à Feira de Livros para divulgar a mesa. Pelo

contrário, havia outras sessões que abordavam o ensino de arte, provavelmente pelo tema do encontro: “Educação, Questões Pedagógicas e Processos Formativos: compromisso com a inclusão social”. Embora não seja meu desejo adensar tal discussão aqui, gostaria, no entanto, de salientar o quanto a arte costuma ser o carro-chefe quando se trata de projetos sociais e/ou projetos de inclusão, mas perde esse *status* no instante seguinte, quando o(a) jovem egresso(a) do projeto decide fazer da arte sua profissão<sup>ii</sup>.

No referido Endipe, apresentei uma comunicação em parceria com Eliana Ayoub, na qual compartilhei as experiências acerca de uma disciplina do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação denominada “Educação, Corpo e Arte”. Esta disciplina, criada em 1998 como optativa, três anos mais tarde tornou-se obrigatória na Pedagogia e eletiva para as demais licenciaturas. Uma disciplina de cunho prático que, justamente por isso, não permitia (nem permite) exercícios domiciliares. O conhecimento nela é construído pela práxis. Minha participação na mesma se dava por meio de discussões sobre a Dança e o Teatro. Além do Endipe, já discorri sobre as contribuições dessa disciplina em congressos e eventos como Anped, Confaeb, Enaef, Cole<sup>iii</sup>, dentre outros.

Embora não possa chegar (ainda) a uma conclusão, ousou sinalizar alguns acontecimentos que podem ter influenciado a mudança ocorrida nos últimos quinze anos, em que o corpo foi marcando presença nas escolas de diferentes níveis da educação, seja na sala de aula de artes, seja nos projetos educacionais.

Um dos primeiros pontos que destaco é a própria LDB n. 9.394/96. Nos primeiros anos de sua promulgação, pouca coisa ocorreu, no entanto, quando se aproximava 2006, prazo limite para a adequação à nova legislação, houve uma grande mobilização por parte de universidades públicas e privadas, centros de formação, secretarias de educação, visando à certificação dos professores e/ou a complementação curricular<sup>iv</sup>.

Em segundo lugar, especificamente no tocante à dança, destaco que o Brasil passou de 12 cursos superiores de dança para um total de 43 graduações entre bacharelados e licenciaturas. A mesma expansão ocorreu nos programas de pós-graduações em artes cênicas (dança e teatro) que elevaram, por sua vez, o número de mestres e doutores formados<sup>v</sup>. Com mais pesquisadores na área, aumentou o número de pesquisas e, conseqüentemente, de publicações. Houve o fortalecimento de associações de pesquisadores da área como a Abrace e a criação de uma nova associação de pesquisa sobre dança, a Anda. No campo da Educação, a criação de um GT específico focado na



Arte dentro da tradicional Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (Anped) foi um marco na década passada.

Infere-se que a geração de conhecimento específico no campo das artes cênicas e a divulgação deste contribuíram para a expansão do pensamento sobre ensino de arte. Embora de forma lenta, o ensino de arte foi ocupando espaços antes reservados apenas para a língua portuguesa e a matemática. Dentro dos conteúdos do componente Arte, o corpo foi, paulatinamente, se tornando mais evidente e o ensino de arte passou a ser compreendido para além das artes visuais, abarcando as demais linguagens artísticas como a música, a dança e o teatro.

Dentro deste contexto, deixo registrada aqui a minha satisfação ao participar do XX Endipe e testemunhar a Arte em posição de destaque num dos mais importantes encontros de educação do país. Ver a Arte se deslocar da última hora no último dia em 2004 para ser tema de um dos simpósios integradores no Endipe de 2020, não tem preço. Esse destaque comprova que as lutas valem a pena!

## DOIS CONCEITOS

Minha contribuição para a mesa intitulada “Artes, movimento e transgressão: insurgências formativas na escola e na universidade” traz como recorte artes cênicas, isto é, o teatro e a dança.

Explicito o conceito de dança como sendo “movimentos humanamente organizados segundo uma intenção estética” (STRAZZACAPPA, 2007). Esta definição, cunhada pela primeira vez durante uma sessão especial na Anped, visava a desmistificar a ideia de uma dança espetacular e elitista, feita por poucos e para poucos, permitindo ao professorado (tanto de sala de aula quanto responsável pelas aulas de arte) trabalhar com esta linguagem. A dança é uma produção humana e está presente em todas as culturas do planeta. Trata-se de um patrimônio cultural imaterial. Cada povo tem seu ritmo e seu movimento característicos.

O teatro, assim como a dança, também é uma produção humana. Compartilho a explicação dada pelo teatrólogo inglês radicado na França, Peter Brook, que, em sua obra de referência intitulada “O Espaço vazio” (1977/2015), afirma que basta um espaço vazio, alguém que atravessa enquanto outro o observa para se ter o teatro. Compactuo igualmente com a definição do saudoso diretor teatral campineiro, Luis Otávio Burnier, para quem o teatro é a arte de ator (BURNIER, 2001). Para nossa discussão, especificamente, chamo outro brasileiro, Augusto Boal, que via no fazer teatral um ato político (BOAL, 1999).

Tanto a dança quanto o teatro se materializam no/com o corpo. Linguagens nas quais o corpo está em cena, em evidência, em movimento, em ação. Linguagens em que o corpo se apresenta como suporte. São linguagens artísticas de um o corpo *vst* (BURNIER, 2001). Ao me aproximar e pesquisar a educação somática (FORTIN, 1999; 2008) sobretudo em sua interface com as artes cênicas, opto por substituir o verbo “ter” da máxima – “temos um corpo” –, pelo verbo ser – “somos um corpo” – e, desta forma, defendo o ponto de vista de que nós somos nosso corpo. O corpo visto e compreendido como um todo, como um soma. É por meio do corpo e seus sentidos que nos relacionamos com o mundo, intervindo nele e aprendendo com ele (ROBINSON, 2015).

Essas duas linguagens artísticas, dança e teatro, nas quais o corpo está no centro, foram reconhecidas como conteúdos a serem contemplados dentro do espaço escolar com a LDB n. 9.394/96, mas ainda estão sendo paulatinamente incorporadas à prática escolar, como citado anteriormente. Majoritariamente, ainda se presencia nas escolas o ensino de arte como sinônimo de artes plásticas (desenho, pintura, colagem, modelagem) ou de artes visuais (incluindo-se aí a fotografia, o vídeo, o cinema). Em algumas regiões do país, além das artes visuais, a música também ocupa um lugar de destaque por meio da criação de fanfarra marcial. Em outros casos, com aulas específicas de banda rítmica e de canto coral<sup>vi</sup>.

Diferentemente das artes visuais e da música que demandam materiais (papéis, tinta, cola, argila, tecidos, dentre outros) e instrumentos musicais, poderíamos afirmar que as artes cênicas são as “primas pobres” do ensino de arte, pois necessitam única e exclusivamente do corpo em movimento e de um espaço vazio. Essa percepção das artes cênicas como “primas pobres” não são por mim apelidadas. O teatrólogo polonês, Jerzy Grotowski, em sua obra “Em busca de um teatro pobre” (1987), defendia justamente a eliminação de todos os aparatos como cenário, figurino, adereços, iluminação, sonoplastia, mantendo apenas o necessário, ou seja, o(a) artista em sua vulnerabilidade, diante de uma plateia. Para ele, a essência do teatro está na ação do(a) artista em cena e sua relação com o público.

Numa pesquisa<sup>vii</sup> realizada entre 2007 e 2010, identifiquei que as escolas que tinham aula de teatro (e, em alguns casos, aulas de dança) não o faziam por opção. Pelo contrário, faziam justamente diante da falta de opção. Em outras palavras, era a ausência de material básico para as aulas de música como instrumentos musicais, e para as aulas de artes plásticas como papéis, tinta, pincéis, dentre outros, que impulsionava os(as) professores(as) a trabalharem o teatro e a dança. De fato, basta um espaço vazio e a presença de estudantes com seus corpos em movimento para que o teatro e a dança aconteçam.

Ocorre, no entanto, por muitas vezes, professores e estudantes utilizarem parte da aula justamente empurrando cadeiras e mesas para criar o espaço vazio dentro da sala e, em seguida, utilizarem outra parte da aula para recolocar o mobiliário no lugar, restando apenas 30 dos 50 minutos da aula para os jogos teatrais e para os processos de criação cênica e coreográfica em si.

## TRÊS PREOCUPAÇÕES

Após a narrativa de um episódio e da apresentação de dois conceitos, compartilho com o leitor algumas preocupações recentes (e crescentes) das quais, para o presente texto, gostaria de destacar apenas três.

A preocupação mais incisiva diz respeito à conjuntura política atual em que o corpo e a arte passaram a ser clara e abertamente ameaçados, tendo sido colocada em cheque a autonomia dos cidadãos. Não se podia imaginar que, em pleno século XXI, iríamos presenciar situações de cerceamento da liberdade de expressão e de tentativas de aprisionamento dos corpos, com a volta da censura, tanto nas artes quanto na imprensa, e afirmações como “meninas vestem rosa e meninos vestem azul”.

Para citar apenas alguns atos governamentais contundentes<sup>viii</sup>, assistimos estupefatos esta gestão extinguir o Ministério da Cultura e substituí-lo pela criação de uma secretaria subordinada ao Ministério de Turismo (?), explicitando claramente que visão de cultura é por ela sustentada. O então secretário desta nova secretaria divulgou, no dia 16 de janeiro, um edital para o Prêmio Nacional das Artes por meio de um vídeo no qual fez referência a uma “arte heroica e nacional”, parafraseando Joseph Goebbels, ministro de Hitler. A sociedade civil e políticos de diferentes partidos se posicionaram de forma categórica contra o vídeo e escreveram críticas e manifestos sobre esse episódio nas mídias sociais e nos jornais. O protagonista do vídeo acabou sendo exonerado do cargo. Gostaria, porém, de focar no edital em si, que foi cancelado alguns dias após a saída do secretário. O conteúdo do mesmo acabou ficando em segundo plano com tamanha polêmica sobre sua divulgação. No referido edital, havia premiação para ópera (indicada em primeiro lugar), para teatro, música, literatura, conto, história em quadrinhos, mas absolutamente nenhuma premiação para dança, circo nem performance. Ora, por que essas linguagens explicitamente do corpo não foram contempladas?

Não é apenas a recém-criada secretaria que vem realizando ações nefastas. Poderia seguir citando impropriedades de outras pastas como as do Ministério da Educação ou as do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, porém optei em destacar apenas três das muitas

preocupações, selecionando as que tocam diretamente a arte. Passo, então, à segunda, que não está ligada ao governo e sim à globalização e diz respeito ao uso das tecnologias.

Por mais que as tecnologias já estejam incorporadas ao nosso cotidiano, que estejam aí para nos ajudar e, de fato, nos ajudam, preocupa-me o tipo de uso que grande parte da sociedade tem feito delas a ponto de alterar seu comportamento. São alguns desvios observados quando, por exemplo, uma pessoa considera mais importante registrar um momento que vivê-lo. Assim, em restaurantes, parques, museus, festas, ao invés de se estar nos lugares, de se contemplar, provar, admirar, degustar ou simplesmente conversar, a prioridade é fazer pose, fotografar e postar a foto. Pior ainda, estar nestes lugares e ficar a ver a foto do outro, a pose do outro, o corpo do outro pelo celular.

Vivemos a era do choque entre o real *versus* o virtual. Um fenômeno que começou com os jovens e que hoje os adultos assumiram para si. Neste contexto, deparamo-nos com pessoas aparentemente esclarecidas que privilegiam os interlocutores virtuais, com quem dialogam pelo celular, que o amigo real sentado à frente à mesa. Neste diálogo virtual (algumas vezes, com mais de uma pessoa ao mesmo tempo), a manifestação das emoções é feita por meio *emojis*, substituindo-se a expressão corporal e vocal por “carinhas amarelas”.

Para além da crítica às tecnologias das mídias sociais, gostaria de falar sobre a Inteligência Artificial (HARARI, 2019). Não sou pesquisadora do campo, mas como uma hábil observadora das pessoas no mundo, gostaria especificamente de refletir sobre os aplicativos de uso pessoal voltados, em teoria, à saúde dos indivíduos. Refiro-me aos monitores de atividade física (*fitbit*), aqueles “relógios de pulso” que medem a frequência cardíaca<sup>ix</sup>, as horas de sono, que alertam o usuário para a hora de beber água, de se mexer etc. Digo “em teoria” pois acredito que se trata de um desserviço do aplicativo ao retirar do indivíduo a percepção de si. Ao invés de sentir suas necessidades através dos sinais em seu próprio corpo, passa-se à terceirização dos sentidos. Esses acessórios podem colaborar para a saúde, sobretudo de idosos que, justamente pela idade avançada, perderam a percepção da sede e acabam não se hidratando corretamente, por exemplo. Mas, e para o indivíduo comum? O aplicativo acaba por deseducar a pessoa sobre si própria.

É notório como já incorporamos e naturalizamos a terceirização como, por exemplo, do senso espacial. Para se localizar numa cidade, na grande maioria das vezes, recorre-se ao GPS. Terceirizamos as emoções, ao usar *emojis* para expressar como nos sentimos. Terceirizamos a percepção da sensação térmica pois, em vez de se esticar o braço para fora ou de se olhar pela janela, busca-se os dados sobre o clima fornecidos pelo site. Talvez a mais séria terceirização seja a

de nossas habilidades, como a memória: Quantos números de telefone e endereços, sejam de amigos ou de familiares, datas de aniversário, compromissos da agenda, se sabe de cor? Ao não usarmos o cérebro para tarefas prosaicas, diminuimos a ativação das células nervosas e, com isso, estamos perdendo nossa capacidade de armazenamento e nossa capacidade de realizar sinapses. Fico a imaginar que, num futuro não muito distante, as pessoas terão de consultar o que indica o aparelho no pulso para poder responder à simples pergunta: “Olá, tubo bem?”

Destaco que não podemos negar as tecnologias, nem rejeitar os avanços que elas representam em nossas vidas. As tecnologias estão aí e a tendência é que elas sigam sendo aprimoradas, evoluindo, avançando e inovando. O problema, afinal, não está nas tecnologias em si, mas no uso que se faz delas, sobretudo quando elas influenciam o desenvolvimento e/ou manutenção de nossas habilidades e sentidos, como afirmei acima. Quanto mais se usa a tecnologia, menos se usa o corpo (incluindo aqui a mente) e isso leva a consequências tanto físicas quanto psíquicas. E assim, chego à terceira e última preocupação.

Trata-se de uma preocupação localizada. Refere-se ao número exorbitante de estudantes universitários sofrendo com depressão, solidão, ansiedade, síndrome do pânico e síndrome de *burnout*. Refere-se igualmente à constatação do aumento no número de suicídios e de tentativas de suicídio entre jovens universitários. Estariam esses fatores interligados? O que estaria ocorrendo nas universidades para se tornar cenário dessas situações?

A desesperança é grande.

Desesperança diante do quadro político nacional e mundial. Desesperança ao ver conquistas sociais que levaram anos para serem alcançadas sendo desmanteladas. Desesperança diante dos cortes de auxílios para a educação superior. Desesperança diante do fato de que a formação universitária de hoje pode se tornar obsoleta amanhã. Desesperança diante da falta de perspectiva de um futuro próspero, imaginando que, ao substituir pessoas por máquinas ou pela inteligência artificial, não haverá emprego para todos. Desesperança por simplesmente não se saber o que esperar.

Mas, qual a relação destas três preocupações com as artes cênicas? Com o tema do presente simpósio? O que isso tudo tem a ver com nossa discussão sobre a arte na escola e na universidade?

## E JÁ! – PROPONDO UMA TOMADA DE ATITUDE

Não sou profissional do campo da filosofia, nem da psicologia, nem das Ciências Sociais. Sou artista da cena e clown, logo, é a partir do lugar da imaginação, do sonho, da criação e da ação, que faço minha reflexão. O tempo urge. Estamos sendo atropelados e não podemos perder o passo. Por isso afirmo que é para já!

Defendo a necessidade de as artes cênicas estarem presentes de forma prática e vivencial nos diferentes níveis da educação básica, da educação infantil ao ensino superior, passando pelo ensino fundamental, ensino médio e ensino técnico, pois defendo a importância da arte do corpo na formação de todo e qualquer indivíduo. Por quê? Qual sua relevância?

Sua importância se encontra no fato de que, na atualidade, estes dois fazeres, teatro e dança, são dos poucos a colocar o indivíduo em contato consigo próprio, com seu corpo, com suas emoções, com suas sensações e sua individualidade. E as pessoas estão carentes de si próprias.

Estar carente de si próprio parece ser a epidemia que assola a contemporaneidade.

Não se trata de uma visão romântica, nem de uma solução milagrosa. Não se trata sequer de crer que as artes cênicas sejam salvadoras do mundo. Longe disso. Trata-se de reconhecer o potencial que estas linguagens têm para se trabalhar questões primordiais para a vida dos indivíduos, lembrando que, historicamente, a vida cotidiana das pessoas envolvia a totalidade do corpo em movimento (LABAN, 1990), seja no ambiente doméstico, seja no ambiente de trabalho. No âmbito social, as pessoas se ocupavam de projetos criativos e faziam-no tanto de forma individual quanto coletiva.

O século XX trouxe a revolução digital, permitindo maior agilidade nas ações, facilitando a comunicação e acelerando a vida dos cidadãos para, em teoria, oferecer uma melhor qualidade de vida às pessoas, porém, a maior preocupação foi com o aumento da produtividade. Já estamos na segunda década do século XXI, era da inteligência artificial. Será que aprendemos com os erros e acertos de nossas escolhas passadas?

Com as tecnologias terceirizando os sentidos, as habilidades e as emoções; com tantas virtualidades; com tantas mentiras (*fake news*) e imagens distorcidas, urge trazer o jovem para o mundo real e concreto. Precisamos tomar consciência do aqui e agora, do tocar e do sentir, em outras palavras, precisamos simplesmente estar presentes de corpo inteiro.

O historiador israelita Yuval Noah Harari, grande pensador da atualidade, afirma que a tecnologia nos dá um poder imenso, mas ainda somos nós que decidimos o que fazer com ela

(HARARI, 2019). Cursos de meditação, *mindfulness*, yoga e tantas outras propostas apontam caminhos para superar (e em alguns casos suportar) as preocupações apontadas anteriormente que representam alguns dos desafios deste novo século. Cada dia que leio, estudo, ouço um *podcast*, me informo, identifico os benefícios e vejo as conexões que existem entre estas práticas sugeridas e as artísticas, como o teatro e dança. Pessoalmente, ainda não fiz nenhuma destas formações, porém, tenho ao meu redor colegas que vêm flertando com algumas dessas práticas e, ao ouvir atentamente seus relatos, reflito sobre as constatações e confirmo algumas suposições. Identifico que a prática artística da cena trabalha, por princípio, com vários dos aspectos contidos nestas técnicas agora tão em voga, estudadas e divulgadas.

Como artista da cena, por exemplo, eu danço, interpreto e represento. Eu coloco meu corpo em estado de atenção. Busco um estado de presença e, para tal, dilato meus sentidos. Para conseguir esta ampliação da presença, preciso, primeiramente, me ocupar de minha consciência corporal. Pensar em meus apoios, minhas articulações, minha respiração, os músculos ou as cadeias musculares envolvidas em determinada postura e/ou movimento. Preciso ter consciência da distribuição do meu peso entre os apoios, preciso ter noção do espaço que ocupo na sala, na cidade, no mundo. Preciso aguçar todos os meus sentidos. Preciso estar com os olhos, ouvidos, olfato, tato, paladar atentos para perceber o mundo.

Quando assumo um papel, seja numa improvisação teatral seja quando incorporo minha clown, Dona Clotilde, isso me obriga a estar dentro e fora de mim ao mesmo tempo. Como um corpo dilatado em que se está dentro do personagem, em cena, jogando com o outro e, ao mesmo tempo, se está fora de si, assistindo a cena de outro ângulo e imaginando a próxima ação.

Para se improvisar em cena, é necessário ampliar os sentidos para permanecer atento a todo e qualquer acontecimento, pois a mínima ocorrência pode ser o estopim para outro desfecho da cena. Ao realizar o exercício de estar dentro e fora de mim no ato da improvisação, acabo por incorporar essa prática e realizo a mesma ação em muitos momentos do cotidiano. Assim, a prática teatral acaba por ser um ensaio para a vida. E, ao fazer isso, posso prever reações do outro e pensar em minhas próprias ações, posso me colocar no lugar do outro, posso pensar e me apropriar de um discurso, posso me conhecer melhor.

Conhecer-se melhor é um dos objetivos de se praticar atividades meditativas. Yuval Noah Harari, pensador acima citado, aponta para os benefícios da meditação e compartilha sua experiência pessoal dizendo que medita duas horas por dia. Dentro da lógica universitária em que se tem de quantificar a produção acadêmica e alcançar metas, isso poderia parecer uma perda de



tempo – ora, por que ele fica duas horas “sem fazer nada” ao invés de estar lendo? Produzindo um texto? Preparando sua próxima palestra? O historiador responde que consegue ter uma produção intensa justamente por passar todo este tempo meditando, abrindo espaços para que novas conexões se estabeleçam e se conhecendo melhor.

Ao acreditar na relevância e defender a arte do corpo na formação de professores, tenho invertido minhas aulas (STRAZZACAPPA, 2012), tanto da graduação quanto na pós-graduação, iniciando com uma prática/vivência corporal/sensorial, seguida de um registro imagético, poético, textual individual dos participantes para, somente então, trazer indicações de leituras e fazer reflexões filosóficas. Com isso, tenho mostrado o quanto o corpo é nossa mais básica tecnologia (MAUSS, 2003) e tenho comprovado o quanto o corpo é potência. Isto posto, convoco pesquisadores e docentes universitários, a uma tomada de atitude: Retornemos ao básico! Voltemos ao corpo! Nós somos nosso corpo (STRAZZACAPPA, 2001).

Defendo, mais do que nunca, nos dias atuais, a necessidade de estudos acerca das artes cênicas, teatro e dança, estarem presentes nos cursos de formação de pedagogos, aqueles profissionais que trabalharão com crianças de zero a dez anos de idade.

Defendo a necessidade de estudos acerca das artes cênicas estarem presentes também nos cursos de licenciaturas, que formam professores especialistas que trabalharão com as disciplinas específicas no Ensino Fundamental 2, no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Defendo a necessidade de estudos acerca das artes cênicas igualmente estarem presentes nos diferentes cursos superiores, seja como atividades de extensão, extracurriculares, seja como disciplinas obrigatórias nos distintos bacharelados como já fazemos no caso da Faculdade de Medicina na Unicamp.<sup>x</sup>

Compreendo a palavra “estudos” aqui para além da aquisição de saberes racionais, teóricos, históricos, por meio de leituras, reflexões abstratas, filosóficas. Reconheço a palavra “estudos” no sentido da experiência prática em si, da vivência, da experimentação. Enfatizo a importância de se por “a mão na massa”, ou melhor, o corpo em movimento. Afinal, o teatro e a dança compõem uma área em que a forma de se construir conhecimento passa, necessariamente, pela ação, pela práxis. Uso como analogia para falar sobre o ensino de arte a ideia de que só se aprende a nadar, nadando. Assim, só se aprende a fazer teatro, teatrando. Só se aprende a dançar, dançando.

Assim, vamos nos colocar em movimento! Vamos abrir espaços na escola, empurrar cadeiras dentro da sala de aula. Fazer um círculo com as pessoas, estudantes, professores e demais

agentes escolares, todas pessoas de mãos dadas (ninguém solta a mão de ninguém), percebendo sua individualidade no círculo, como elo único que compõe a corrente e, ao mesmo tempo, reconhecendo a força do coletivo. Vamos fazer teatro! Vamos improvisar cenas nas quais possamos colocar nossas questões e problemáticas em evidência e assim possamos, no coletivo, pensar outras soluções possíveis. Vamos dançar! Vamos mover nossos corpos de acordo com os movimentos dos colegas, seguindo os sons do ambiente, ou as músicas propostas, vamos expressar pelo gesto nossas sensações vividas e, assim, vamos experimentar novos ritmos e outras vibrações. Vamos criar com o corpo!

Ao interpretar e ao dançar, ao se reconectar consigo próprio por meio da arte, ao se apropriar de seu corpo é que o indivíduo se torna consciente, potente e criativo. Uma vez empoderado, individualmente, torna-se capaz de pensar e promover mudanças coletivamente. Cabe a nós, docentes, promover espaços/tempos para que crianças, adolescentes e jovens possam vivenciar a arte da cena e, assim, possam se preparar para os desafios que despontam neste nosso século e, quem sabe, possamos ter um futuro diferente. Finalizo reproduzindo a frase do psicanalista Roberto Gambini no encerramento do Encontro Poéticas do Fazer<sup>xi</sup>: “Artistas, pensadores, poetas: mãos à obra, que está é longa, e a vida, curta” (GAMBINI, 2010).

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BOAL, A. **A estética do Oprimido**. Rio de Janeiro: Funarte, 2008.
- BROOK, P. **L'espace vide** – écrits sur le théâtre. Paris: Seuil, 1977.
- BURNIER, L.O. **A arte de ator**: da técnica à representação. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.
- FORTIN, S. Educação somática: novo ingrediente na aula de dança. **Cadernos do GIPE-CIT**, número 2. Estudos do Corpo. Salvador: Edefba, 1999.
- FORTIN, S. **Danse et santé**. Montréal: Presses de l'Université du Québec, 2008.
- GAMBINI, R. Com a cabeça nas nuvens. **Pro-Posições**, [s.l.], v. 21, n. 2, p. 149-159. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643346>. Acesso em 11 jan. 2020.
- GROTOWSKI, J. **Em busca de um teatro pobre**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1987.
- HARARI, Yuval. **Sapiens**. Uma breve história da humanidade. São Paulo: L&PM Editores, 2018.
- HARARI, Yuval. **21 lições para o século 21**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- LABAN, R. **Dança educativa Moderna**. São Paulo: Icone, 1990.
- MAUSS, M. **As técnicas do corpo**. Antropologia. São Paulo: Cosac & Naif, 2003.
- ROBINSON, K. **Creative Schools**. The grassroots revolution that's transforming education. New York: Penguin, 2015.
- STRAZZACAPPA, M. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 21, n. 53, p. 69-83, apr. 2001. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622001000100005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000100005&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 31 jan. 2020. DOI/ORG: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622001000100005>.
- STRAZZACAPPA, M. Dança: outro aspecto da /na formação estética dos indivíduos. [S.l.: s.n.], 2007. Disponível em: [http://30reuniao.anped.org.br/sessoes\\_especiais/sessao%20especial%20-%20marcia%20strazzacappa%20-%20int.pdf](http://30reuniao.anped.org.br/sessoes_especiais/sessao%20especial%20-%20marcia%20strazzacappa%20-%20int.pdf). Acesso em: 30 jan. 2020.
- STRAZZACAPPA, M. **Invertendo o jogo**: a arte como eixo na formação de professores. Reunião da Anped. [S.l.: s.n.], 2017. Disponível em: [http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT24%20Trabalhos/GT24-1335\\_int.pdf](http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT24%20Trabalhos/GT24-1335_int.pdf). Acesso em: 30 jan. 2020.

## Notas de fim

<sup>i</sup> A mesa fez sucesso junto aos estudantes do campo da Saúde. Eles pediram meu contato e convidaram, posteriormente, Dona Clotilde para a abertura de um evento no Centro Acadêmico da Medicina, no mesmo ano. Concluíram que era muito interessante discorrer sobre um assunto de forma crítica por meio da personagem.

<sup>ii</sup> Sobre esse tema, aconselho a leitura da dissertação de mestrado de Alexandre Randi intitulada: “Palco, Academia, Periferia: a dissonante polifonia da Banda Bate Lata na (trans)formação de um educador”, com orientação de Ana Angélica Albano, 2006.

- <sup>iii</sup> Respectivamente. Associação Nacional de Pesquisa e pós-graduação em Educação (Anped); Encontro Nacional de Arte e de Educação Física (Enaef); Confederação Nacional de Arte Educadores do Brasil (Confaeb); Congresso de Leitura do Brasil (Cole).
- <sup>iv</sup> O Laboratório de Estudos sobre Arte, Corpo e Educação/Laborarte, grupo de pesquisa do qual faço parte, foi convidado por mais de uma ocasião a ministrar cursos voltados aos professores de arte da rede pública (graduados na antiga Educação Artística ou em Artes Plásticas) para complementar sua formação e permitir que também trabalhassem noções de teatro, música e dança na escola.
- <sup>v</sup> Dados obtidos em consulta ao portal do MEC ([emec.mec.gov.br](http://emec.mec.gov.br)) em 29/01/2010.
- <sup>vi</sup> Lembrando que isso ocorre não pela importância ou relevância das linguagens artísticas em si, mas pelo fato de que pesquisas demonstraram o quanto o ensino de artes visuais contribuiu para a melhoria do aprendizado da escrita e a música para a aquisição de conhecimentos no campo da matemática.
- <sup>vii</sup> “Visão de Arte das professoras da rede pública da Região Metropolitana de Campinas/SP”. Pesquisa de Iniciação Científica com bolsa Capes. Estudantes bolsistas: Gustavo Valezzi e Lucia Kakazu.
- <sup>viii</sup> Trata-se de um texto datado, que estava sendo redigido em janeiro de 2020, quando diversas ações ocorreram no campo da cultura. Num futuro próximo, alguém pode acreditar que esses fatos não aconteceram. Optei em não citar nomes, apenas cargos para não dar visibilidade a estas pessoas.
- <sup>ix</sup> Yuval Harari em sua palestra em Davos, em 24 de janeiro de 2020, fez um alerta sobre como as informações obtidas e armazenadas por esses aplicativos poderiam num futuro ser usadas de forma nefasta por políticos, empresas e pessoas mal-intencionadas. Vide o Youtube (<https://www.youtube.com/watch?v=gG6WnMb9Fho&feature=youtu.be>).
- <sup>x</sup> Desde 2012, introduzimos uma disciplina obrigatória no currículo do curso de formação de médicos na Universidade Estadual de Campinas/Unicamp, oferecida para o segundo ano (4º semestre). A princípio, a disciplina visava o desenvolvimento da comunicação médica. Com o tempo, desenvolvemos uma metodologia que intitulamos *Medical Education Empowered by Theater* (MEET), que contribui para a formação do indivíduo.
- <sup>xi</sup> Encontro “Poéticas do Fazer”, promovido pelo Laboratório de Estudos sobre Arte, Corpo e Educação/Laborarte da Faculdade de Educação da Unicamp em 2010.



## POLÍTICAS CURRICULARES, FORMAÇÃO DE PROFESSORES, (IM)POSSIBILIDADES FORMATIVAS E... O QUE HÁ NO MEIO DO CAMINHO?

**Rita de Cássia Prazeres Frangella**

*No meio do caminho tinha uma pedra  
tinha uma pedra no meio do caminho  
tinha uma pedra  
no meio do caminho tinha uma pedra.*

*Nunca me esquecerei desse acontecimento  
na vida de minhas retinas tão fatigadas.  
Nunca me esquecerei que no meio do caminho  
tinha uma pedra  
tinha uma pedra no meio do caminho  
no meio do caminho tinha uma pedra.*

Carlos Drummond de Andrade, 1930.

O que há no meio do caminho? O poema que escolho para me acompanhar e que incita a reflexão sobre a formação de professores e suas possibilidades formativas, usualmente é trazido à baila quando se faz referência a problemas/obstáculos encontrados, mais que em interrupção, ele me incita a pensar em desvios, atalhos; caminhar pensando que as pedras fazem parte do caminho. Entre possibilidades/impossibilidades, lá está ela, a pedra/Base Nacional Comum Curricular, promulgada pelo Conselho Nacional de Educação em dezembro de 2017, após um processo que contou com a divulgação de diferentes versões, discussões, audiências públicas, num delineamento de uma tendência que se adensa no desenrolar de ações subsequentes nas políticas educacionais: uma forte guinada às perspectivas de centralização das decisões e a dicotomização das esferas de produção e “implementação” de políticas educacionais.

No contexto atual, discutir a formação de professores exige um alinhamento da discussão à promulgação da BNCC e ações decorrentes dessa, o que de forma clara é indicado na própria BNCC quando nela se afirma que:

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC (BRASIL, 2017, p. 21).

Se tal perspectiva já indicava que o alinhamento à BNCC se coloca como “*pedra angular*” para as ações e políticas públicas em elaboração e/ou desenvolvimento no país, também expressa a vinculação e atrelamento de propostas no âmbito da formação de professores à BNCC, tal como se materializou na promulgação da Resolução n. 2/2019, do Conselho Nacional de Educação, que institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica – BNC-Formação.

Ao longo das pesquisas que tenho desenvolvido nos últimos anos (FRANGELLA, 2016; 2019) acerca de políticas de currículo tanto para a educação básica quanto para a formação de professores, observo que essas, a partir do diálogo com a obra de Homi Bhabha, são movimentos que se dão sob rasura, não como significantes em si, mas imbricamento de rastros discursivos que abalam a ideia de uma anterioridade que ampara as iniciativas em prol de um ou outro.

Sendo assim, a falácia das justificativas, que apontam que a existência da BNCC da Educação Básica exige que se faça a adequação e alinhamento da formação de professores a essa, se erige na possibilidade de traçar uma trajetória sequencial que culmine num determinado ponto, no caso, a busca da qualidade na educação que, em sua transparência, parece se constituir máxima para qual convergem todas as ações e se dá partir de passos objetivos, racionais, num sentido unívoco que congrega e direciona uniformemente os esforços para consecução desses objetivos.

Ainda que pese a necessidade de aprofundar a discussão sobre os sentidos de qualidade que estão postos na BNCC, o que busco destacar é o atrelamento aqui posto. De fato, também não acredito que seja possível a dissociação entre projetos para educação básica e para a formação de seus professores, até por entendê-los atrelados a um disputa de significação de mundo, como projetos culturais, mas o que assistimos é uma cadeia articulada de projetos submetidos a uma lógica de entendimento de qualidade mensurável, balizada por índices de desempenho e controle, além do adensamento do caráter instrumental das políticas curriculares contemporâneas, que se expressam ainda mais na própria BNC-Formação como estratégia de disseminação da BNCC da Educação Básica. O que se depreende dos movimentos em curso não é a relação dialógica entre propostas para a Educação Básica e Formação de professores, mas uma submissão que reduz a formação a ser a portadora da boa-nova que é a BNCC.

Uma versão preliminar da Base Nacional Comum da Formação de professores da Educação Básica foi entregue ao Conselho Nacional de Educação em 14 de dezembro de 2018. À época, já se chamava atenção para a possibilidade de que a produção e promulgação da BNCC da Formação de professores se constituísse esvaziamento (ou até a revogação) da Resolução CNE/CP de 2 de julho de 2015, alterada, primeiramente, pela CNE/CP de 3 de outubro de 2018, que trata do art. 22 da Resolução n. 2/2015, ampliando e estabelecendo como prazo para reformulação curricular dos cursos de formação 4 anos a partir da sua data da publicação, o que implica dizer que a secundarização dos movimentos feitos por diferentes universidades na produção de propostas de acordo com a resolução, inviabilizando a avaliação desses projetos, inclusive sob os mesmos termos postos para a exigência de criação da BNC-Formação: seu diálogo com as deliberações atuais para a Educação Básica. Mas, mais que isso, abalam-se os significados postos para elaboração de Projetos curriculares para a Formação: as premissas estabelecidas na Resolução n. 2/2015 investem na elaboração coletiva e dialogada de produção dos projetos formativos, em negociação com demandas locais/institucionais, como o que se observa no art. 3 que trata dos princípios da formação dos profissionais do magistério da educação básica, o que seria suprimido pela lógica de re-elaboração



curricular como tradução da BNCC em documento local, o ponto focal muda, ou seja, a “*pedra angular*” da produção curricular.

§ 5º. São princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

I. a formação docente para todas as etapas e modalidades da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica;

II. a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação;

III. a colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação (MEC), as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino e suas instituições;

IV. a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras;

V. a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;

VI. o reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério; VII - um projeto formativo nas instituições de educação sob uma sólida base teórica e interdisciplinar que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação;

VIII. a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais;

IX. a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de educação;

X. a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente,

integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica;

XI. a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e da necessidade de seu acesso permanente às informações, vivência e atualização culturais (BRASIL, 2015, p. 9).

A defesa da manutenção CNE/CP n. 2/2015 foi o ponto de articulação das diferentes entidades nacionais ao longo do processo de tramitação da proposta e que estiveram presentes em audiência pública realizada pelo Conselho Nacional de Educação em outubro de 2019, quando foi apresentado novo texto-referência para a produção da BNC-Formação. Ainda que essa se apresentasse não como alteração, mas como apenas uma adequação da Resolução n. 2/2015 ao contexto pós-promulgação da BNCC da Educação Básica, as entidades enfatizam que:

Reafirmamos nossa posição em defesa da Resolução CNE n. 2/2015, pois esta fortalece uma concepção de formação indissociável de uma política de valorização profissional dos professores para formação, carreira e condições de trabalho e representa um consenso educacional sobre uma concepção formativa da docência que articula indissociavelmente a teoria e a prática, dentro de uma visão sócio-histórica, emancipadora e inclusiva, defendida pelas entidades acadêmicas do campo da educação. Assim nos manifestamos pela manutenção sem alterações e pela imediata implementação da Resolução n. 2/2015. (Disponível em: <https://www.abdcurriculo.com.br/noticias-1>)

Assim, mais que adequação, a BNC-Formação, trata-se de um projeto formativo que privilegia uma dada concepção de docência, conhecimento, educação que se põe em disputa, uma luta política em torno da significação da educação, currículo, professor e escola. O que observamos são as articulações feitas que fortalecem que uma dada significação – instrumental, homogeneizadora – e que ganham força nessa disputa. Há de antemão um endosso da BNCC da Educação Básica e a ideia de buscar uma unidade produtiva, uma sinergia entre as políticas postas, que cria a imagem de uma decisão técnica e racional e esvazia o caráter político de tal empreitada, sem aprofundar a discussão acerca do que se altera, no caso, a assepsia do projeto de formação. Faço tal afirmação a partir do trecho que pus em destaque da Resolução CP n. 2/2015 – dos princípios da formação. Nesses é possível notar que se considera a indissociabilidade da pesquisa-ensino-extensão, o destaque à questão das diversidades, a ênfase à dimensão cultural da formação. Esses pontos, de diferentes formas, atravessam e balizam as proposições feitas na Resolução n. 2/2015 e são subsumidas na BNC-Formação, que se concentra no esforço de demarcar, tal como a

BNCC da Educação Básica, o currículo da formação com a descrição das temáticas a serem abordadas nos três grupos que organizam a matriz curricular para a formação, bem como indicação das competências específicas em cada dimensão das competências gerais da formação docente. Trata-se da retomada de modelos já discutidos e criticados, como sinalizam Dias e Lopes (2003) em estudo sobre as reformas curriculares para a formação de professores nos fins dos anos 1990 e início dos anos 2000, sobre o que não há de novo na pretensão de atrelamento entre desempenho do professor e desempenho do aluno, desequilibrando a balança na/da formação, uma vez que o como ensinar, a dimensão prática, adquire supervalorização como foco central da formação.

Assim, a partir desses questionamentos, tomo para leitura, além da Resolução n. 2/2019 que institui a BNC-Formação, os textos preliminares apresentados em 2018 (Proposta para a BNC da Formação de Professores da Educação Básica) e 2019 (Texto referência – 3ª versão do Parecer) para discutir a construção de argumentos para justificar o investimento na formulação de tal proposta, o que observo como alinhamento ao movimento observado no processo de produção da BNCC da Educação Básica: o indicativo de falta de qualidade da educação. No caso da formação de professores a questão da falta é articulada à questão de que é decisivo para o avanço da qualidade a atuação do professor, a despeito das condições de trabalho docente ou das condições desfavoráveis que o aluno tenha, tal como preconizado no texto apresentado em 2018:

Muitos estudos têm sido realizados a partir de dados estatísticos e avaliações que nos permitem fazer análises mais profundas a respeito das aprendizagens.

Essas análises têm contribuído para aumentar o conhecimento de todo o processo educativo e vêm produzindo evidências entre as quais:

- a) a origem socioeconômica do aluno, sobre a qual a escola não tem controle, apesar de ser um fator que pese na determinação do desempenho escolar, pode ser compensada pela ação da escola;
- b) os fatores que podem ser controlados pela escola ou pelo sistema educacional, dentre os quais o professor é de longe, o que mais pesa na determinação do desempenho do aluno; e
- c) o papel desempenhado pelos professores bem preparados faz diferença significativa no desempenho dos alunos, independente do nível socioeconômico dos mesmos (MEC, 2018, p. 4-5).

Para corroborar com tais argumentos são apresentadas pesquisas da Oede e outras que indicam que a qualidade dos professores e seu ensino é o fator mais preponderante no desempenho

dos alunos. Tal nexos argumentativo é construído de forma que a questão do contexto socioeconômico não é desconsiderado, mas é tratado de forma individualista, sem inserir nesse debate o próprio contexto socioeconômico dos professores e as condições contextuais de produção da docência, que então se materializa independente dos contextos em que se insere. Sendo assim, à escola é possível descolar-se de questões socioculturais e garantir a qualidade a partir do desempenho dos professores. Para tanto, é preciso qualificar esse desempenho, uma vez que esse é um dos fatores possíveis de serem controlados.

O controle se dará exatamente pela via do desempenho, numa lógica de gestão de resultados que, apesar do discurso em favor da qualidade da educação e garantia de direitos de aprendizagem, aqui apresenta-se com o sentido próprio dado a aprendizagem: desempenho passível de ser mensurado.

Esse discurso que, de forma linear, associa ação docente ao desempenho do aluno desconectada de tantos outros fatores que não são necessariamente “controláveis”, estabelece uma relação biunívoca entre desempenho docente e desempenho discente, tal como se observa nas significações de docência e trabalho docente que se depreende da BNCC da Educação básica, adensando o discurso de responsabilização praticamente exclusiva dos professores sobre o desempenho dos alunos (FRANGELLA; DIAS, 2018).

Então, se

[...] chama a atenção o fato de o cuidado com a aprendizagem dos estudantes ser a principal incumbência do professor, ou seja, a centralidade do tradicional processo de ensino e de aprendizagem não está mais na atividade meio, ou no simples repasse de informações, mas na atividade fim que compreende o zelo pela aprendizagem dos alunos, uma vez que a finalidade primordial das atividades de ensino está nos resultados de aprendizagem (CNE, 2019, p. 7, linhas 281-283).

Seria, então, também sua principal incumbência o cumprimento do plano de trabalho proposto, a organização de forma a garantir a aprendizagem de conteúdos – esses já definidos na BCNN da Educação Básica – o que, na retomada de feições instrumentais no campo curricular, estabelece fronteiras precisas entre esferas decisórias e esferas de execução, ficando os professores responsáveis pela última; à docência cabe a prática, o saber-fazer em termos metodológicos. Assim, se erige também a perspectiva de que as definições propostas, a priori, estão a salvo de críticas e quaisquer problemas são de ordem de execução, de prática não condizente com o que é proposto.

Esse arranjo justifica a proposição da BNC-Formação e enfatiza o momento propício e necessário, até mesmo obrigatório, de revisão dada a implementação da BNCC da Educação Básica. Como essa, a BNC-Formação está assentada na noção de competência, que se expressa no domínio de habilidades que inferem principalmente que no que é indicado como pressuposto no documento apresentado em 2018: “o principal foco na formação de professores é a relação entre o conhecimento que se aprende e o conhecimento que se ensina” (MEC, 2018, p. 32) e que, mesmo que não se mantenha da mesma forma no texto apresentado em 2019, se expressa na relação biunívoca estabelecida entre a BNC-Formação e a BNCC da Educação Básica.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP n. 2/2017 e CNE/CP n. 4/2018.

Art. 2º. A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral.

Art. 3º. Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes. (BRASIL/DOU, n. 247, CNE/Resolução n. 2/2019, p.116).

Isso colocaria, num diálogo com a BNCC da Educação Básica, a possibilidade de definição clara e precisa também das aprendizagens essenciais a serem feitas pelos professores em formação e estas seriam prioritariamente o conhecimento pedagógico do conteúdo, que aparece como pressuposto assumido e defendido.

A competência, tomada a partir de uma perspectiva cognitivista de mobilização de conhecimentos e habilidades em resposta a demandas da vida cotidiana, permite a formulação da competência como um conjunto de domínios que âmbito de ação docente se define a partir de três dimensões: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. Dessa forma, o que se observa é que a aligeirada remissão à noção de competência permite também um aligeiramento sobre a discussão do conhecimento, numa ênfase da técnica e da instrumentalização, o que se alinha às análises de Vieira e Feijó (2018) sobre a base epistemológica que sustenta a

discussão acerca do conhecimento, discutindo a ideia de Economia do conhecimento que reduz o saber útil à produtividade. Os autores concluem que

A proposta de uma base nacional comum curricular, além de sua limitada compreensão do sentido e significado do que seja currículo, ajuda no empobrecimento do conhecimento, que se torna reduzido à mera competência, e não opera para a vida qualificada pela cultura, mas para produtivismo econômico, pois toda uma dimensão ética e estética é alijada do processo educacional (VIEIRA; FEIJÓ, 2018, p. 43).

Nesse sentido, isso se faz também a partir de resposta ao que estudos selecionados e indicados como referenciais e experiências internacionais trazem como parte de uma revisão dos conhecimentos já elaborados sobre a formação e que, dentre as evidências, indicam uma secundarização das didáticas e metodologias e uma formação muito teórica (MEC, 2018; MEC/CNE, 2019).

De forma perversa, acaba surgindo uma cisão que polariza as questões postas em debate, criando pares binários em oposição – técnica ou conhecimento, teoria ou prática e que parecem tratar de uma escolha entre um dos polos e não permite pensar no deslizamento e na ambivalência que constitui o social. Tal polarização tem a pretensão de estabelecer uma verdade e com Bhabha (2001, p. 269), é possível afirmar que não há verdade transparente, “as verdades vão sendo substituídas por verdades que são apenas parciais, limitadas e instáveis. Cada movimento da maré local revê a questão política do ponto de vista de todas as redes políticas.”

Esse é um ponto importante a ser destacado: a oposição entre teoria e prática desliza para o que implicitamente se coloca também como outro binarismo posto: política-técnica, o que se exacerba na ênfase em decisões com base em evidências científicas, que as dotaria então de racionalidade, a salvo da política, aí alinhadas a posições que não se balizam pela objetividade, lida como acesso a essência do real.

Sobre a polarização se observa outra: o professor como prático numa esfera que tem como seu par binário, em oposição, o lugar do teórico, da decisão curricular que dele é subtraída.

Venho defendendo ao longo dos meus trabalhos que fazemos currículo na e com a escola, no atravessamento de múltiplos contextos que se interconectam e põem em disputa a produção de sentidos para a prática pedagógica onde currículo, conhecimento, avaliação, entre outros significantes, são disputados, confrontados, negociados nesses atravessamentos e que caracteriza essa produção como política, na perspectiva em que me ancoro, política-discursiva. Sendo assim, não há sentido garantido, mas uma feitura contínua que nos faz pensar no currículo como ato de

tradução e, como na expressão de Bezerra (2012) que afirma que toda tradução é uma criação, essa se dá nas invenções e desinvenções que se dão no terreno do indecível. Essa é uma ideia potente para pensar a produção curricular que também se dá como reinscrição e deslocamento que desestabilizam uma ideia de lugar/tempo próprio de produção e exige negociação, que “não é nem assimilação, nem colaboração. Ela possibilita o surgimento de um agenciamento insterstitial que recusa a representação binária” (BHABHA, 2011, p. 91), o que rompe com um sentido de causalidade/inevitabilidade, uma vez que essa negociação se dá pela contingência. E a BNC-Formação tenta – porque é sempre uma tentativa falha – eliminar o que seria contingente.

Outra questão que se observa na BNC-Formação, alinhada à BNCC da Educação básica, é a defesa de uma visão sistêmica da formação, em regime de colaboração, dando destaque ao papel central do MEC na coordenação, assentado nas disposições da LDB (art. 8º), mas aparecendo também como argumentação a necessidade dessa articulação em países federados, sublinhando, com base em análises comparativas com experiências de outros países também federados, que os governos subnacionais – dos entes da federação – têm autonomia e podem criar uma pluralidade de possibilidades e inovações, mas isso também impõem-se como desafio na construção de referenciais vistos como esforço para a construção de consensos. Tal indicativo pode ser lido como “evidência”, me apropriando da linguagem que perpassa a construção da BNC-Formação, que essa é uma tentativa de conter essa pluralidade e proliferação de sentidos para a docência.

Das muitas inferências possíveis de serem feitas, quero pôr em destaque uma questão que subliminarmente se põe na BNC construída, numa articulação com a ideia de direito de aprendizagem que sustenta toda a discussão que fundamenta a proposição de bases: a noção de direito que, objetivado e possível de ser descrito, garantirá justiça, no caso, a justa qualidade ao ensino.

Ou seja, o direito de aprender se coloca como marco regulatório da ação docente e tendo em vista que há a definição clara e precisa do que ensinar, há então a definição clara e precisa do que se trata a ação docente. De certa forma, a BNC-Formação, ao flertar com tal perspectiva, poderia transmutar-se em possibilidade de operar como estratégia de assunção de uma lógica restritiva e que fere a autonomia docente, regulando e impondo interditos à prática docente.

Essa é uma operação discursiva que se dá no deslizamento de significantes, principalmente sobre a ideia de direito, que tomado de forma objetificada, é coisa a ser adquirida e aí transforma-se em preditividade. Há que discutir que sentidos de direito se colocam, a partir da advertência de Bhabha (2013, p. 201):



É importante dar conta da nossa incapacidade de prever como, onde ou quando haveremos de conquistar os nossos direitos; além disso, é necessário que se abstenha de indicar qualquer discurso preditivo baseado em um plano geral transcendental ou teleológico (tradução livre).

O texto de referência apresentado em 2019 e a própria resolução aprovada pelo CNE tratam dessa questão de forma oblíqua, indicando o direito como foco/marco que baliza princípios de formação, organização curricular dos cursos de formação e, de forma interessante, explicitamente é mencionado no detalhamento das competências específicas da matriz proposta para a formação, na dimensão do conhecimento profissional: “Dominar os direitos de aprendizagem, competências e objetos de conhecimento da área da docência estabelecidos na BNCC e no currículo” (BRASIL, 2019, p. 23).

Direito objetificado; direito como lei que se impõe, e aí a força da lei, fazendo referência a Derrida (2010), que permite o delineamento do direito como via de acesso à justiça, mas uma justiça que, ao reforçar o mesmo, o comum, o sentido de igualdade como mesmidade, afasta-se, se assim for possível, do sentido de justiça e se configura como normatização impositiva, na força da lei.

A ideia da força, a partir do diálogo com Derrida, também pela inferência posta no subtítulo de uma de suas obras – Força da Lei – fundamento místico da autoridade – traz importante perspectiva de problematização. Nessa obra, o autor distingue direito e justiça, afirmando que o direito é da ordem do calculável e que o direito como justiça, não é justiça. Tem a ver com determinações, com “ficções legítimas sobre as quais se funda a verdade da sua justiça” (DERRIDA, 2010, p. 22). Discute que a instituição de um direito não tem fundamento em si, mas tem a ver com a força/ violência do seu êxito performativo e um apelo à crença, sob a qual se erige sua autoridade. Para Derrida, a noção de místico põe em xeque a ideia de autoridade fundada em essências/verdades uma vez que o princípio da contradição que sustenta a racionalidade objetiva em termos de *é – não é* se desfaz no que o autor traz como jogo, lance de inscrição que, em sua imprecisão e impossibilidade de predição, mantém a indecibilidade. Ao mesmo tempo, nos permite entender que o investimento na transparência do direito como justiça é uma tentativa de conter a proliferação de sentidos possíveis, de regular a própria força performativa que também a constitui sem fundamento. Assim, a questão do limite – do que está fora/dentro, próprio/não próprio se esvai, na leitura de Derrida, mantém indecidibilidade entre real e ficção dada a impossibilidade de fundamento sem álibi do real da realidade (HADDOCK-LOBO, 2013).

Ao trazer a perspectiva derridiana para o esse jogo, ponho em destaque para o necessário investimento no debate, na problematização e na exposição de argumentos que permita refutar binarismos imobilizantes e das primazia de evidências objetivas sobre as quais a BNC-Formação versa e diz se apoiar, como se isso a revestisse de uma aura de inevitabilidade e certeza que fundamenta a autoridade de suas proposições e a possibilidade de dizer de forma assertiva e objetiva o que é a docência unificada.

“Diferença” aparece na BNC-formação nas formas e funções do que Derrida chama de “mesmice”. No entanto, como Derrida também nos ensina, não é possível controlá-la totalmente – ela aparece e é criada também no fluxo de enunciados curriculares

Nessas políticas, o que observamos é que não se leva em conta o que, nos termos de Bhabha, é o “enquanto isso” – uma sucessão sem sincronia, uma ambivalência que destaca liminaridade e as possibilidades de divergir. Mesmo que a normatividade não normalize tudo e todos, mesmo que não faça dos “muitos” como “o único”, ela ainda se normaliza em maior ou menor medida. Ainda apaga. É por isso que discutir/problematizar ou, a partir dos aportes com os que opero, desenvolver estudos desconstrutivos funciona como uma ação política responsável. Afinal, se no começo havia uma pedra no meio do caminho, retomo a pedra, mas para pensar que ainda que seja pau, pedra, resto de toco. não é o fim do caminho, é passo, é ponte, é promessa de vida...<sup>i</sup> que se faz no embate/debate democrático.

## REFERÊNCIAS

- BEZERRA, Paulo. A tradução como criação. **Estudos avançados**, [s.l.], v. 26, n.76, p. 47-56, 2012.
- BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.
- BHABHA, Homi. **O Bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses**. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.
- BRASIL. Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 124, p. 8-12, 2 jul. 2015.
- BRASIL. Resolução n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 247, p. 115-119, 23 dez. 2019.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, SEB, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Proposta para a base nacional comum para a formação de professores da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, 2018.
- BRASIL. MEC/CNE. **Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica**. 3ª. versão do Parecer. Brasília, DF: MEC/CNE, 2019.
- DERRIDA, Jacques. **A força da lei – o fundamento místico da autoridade**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- DIAS, Rosanne Evangelista Dias; LOPES, Alice Casimiro. Competências na Formação de Professores no Brasil: O que (não) há de novo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1.155-1.177, dez. 2003.
- HADDOCK-LOBO, Rafael. Derrida e a oscilação do real. **Sapere Aude**, Belo Horizonte, v. 4, n. 7, p. 25-46, 1º sem. 2013.
- FRANGELLA, Rita de Cássia. **Políticas de currículo, alfabetização e infância**: entre paradoxos e antíteses, renegociando o(s) pacto(s). Projeto de Pesquisa: Uerj, 2019.
- FRANGELLA, Rita de Cássia. **Políticas de currículo e alfabetização**: negociações para além de um pacto. Projeto de Pesquisa: Uerj, 2015.
- VIEIRA, Jarbas Santos; FEIJÓ, José Roberto. A Base Nacional Comum Curricular e o conhecimento como commodity. **Educação Unisinos**, [s.l.], v. 22, n. 1, jan./mar. 2018.

**Notas de fim**

<sup>1</sup> Faço referência à letra de “Águas de Março”, canção de Antônio Carlos Jobim.



## **AVALIAÇÃO E CURRÍCULO: DELINEAMENTOS E TENDÊNCIAS DE UMA INTERAÇÃO NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO**

**Sandra Zákia Sousa**

Este ensaio traz considerações sobre avaliação e currículo da escola básica com foco em iniciativas do governo federal, implementadas no Brasil, que tendem a se materializar, de modo mais articulado, com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Preparado como apoio para apresentação no simpósio “Políticas de Currículo e de Avaliação para a Educação Básica: quais caminhos?”, integrante da programação do XX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, condensa elementos que pretendem caracterizar, em suas linhas gerais, caminhos que vêm sendo trilhados em avaliação e currículo no âmbito de políticas educacionais, apontando para possíveis desdobramentos no que tange à regulação da educação básica.

A vertente a ser explorada é a potência dessas ações em consolidarem o governo da educação básica por meio da gestão por resultados, cujos critérios de julgamento e padrões esperados são definidos e aferidos por instâncias externas à escola, subsidiando propostas de criação de incentivos que se associam aos resultados obtidos. Na área educacional, as avaliações em larga escala e o estabelecimento de currículos nacionais são expressão de padrões da administração pública que se alinham à crença de que o controle por resultados e a meritocracia se constituem dispositivos de gestão promotores da qualidade dos serviços públicos.

Em textos anteriores, de nossa autoria ou coautoria, tomou-se esse debate como nuclear. São escritos que reúnem evidências de que usos de resultados das avaliações em larga escala, com frequência, a situam como instrumento privilegiado de ação pública (LASCOUMES; LE GALÈS, 2012) na gestão educacional (SOUSA, 1997; MAZZOTTA; SOUSA, 2000; SOUSA; OLIVEIRA, 2003; SOUSA, 2009; SOUSA; LOPES, 2010; BONAMINO; SOUSA, 2012; SOUSA, 2013; SOUSA, 2014; SOUSA, 2018; TRIPODI; SOUSA, 2018).

Não é recente o empenho do Estado brasileiro em conduzir avaliações educacionais, com iniciativas registradas desde os anos 1930 (FREITAS, 2007; COELHO, 2008). Entretanto, avaliações em larga escala, nos moldes em que hoje se realiza o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que tomam como principal indicador de qualidade o desempenho de estudantes em testes, elaborados e aplicados externamente às escolas, se realizam desde os anos 1980. Nessa perspectiva, são referências exemplares testagens conduzidas no âmbito do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural do Nordeste Brasileiro (EduRural) (III Acordo MEC/BIRD) e do Projeto Monhangara (V Acordo MEC/BIRD), direcionado à melhoria das quatro primeiras séries do ensino fundamental, em área urbana, nas regiões Norte e Centro-Oeste. Com características distintas, nos anos finais da década de 1980, sob a liderança de Júlio Jacobo Waiselfisz, foi

estruturada, pelo Ministério da Educação, a proposta de um Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau (Saep)<sup>i</sup>, feição inicial do Saeb.

As razões declaradas pelo Estado, desde os anos 1930, para fazer uso da avaliação no governo da educação básica nacional, são diversas, o que é explorado em Freitas (2007, p. 72-73). Em síntese, a autora destaca:

Nos anos 1930 e 1940, os motivos para “medir, avaliar e informar” foram enunciados em termos de necessidade e importância de o Estado conferir e verificar resultados frente a objetivos da educação nacional, aplicando a ciência para “formar a consciência técnica” no âmbito escolar, posto que condição necessária à expansão e à melhoria da educação. No período 1950-1963, o motivo principal declarado foi o de instrumentar a reconstrução da educação nacional, consoante ao princípio de promoção de autonomia no setor educação, devido ao que “medir, avaliar e informar” seriam meios para “conhecer a realidade”, fazer “diagnósticos”, com vistas a que o Estado central, em lugar de acentuar a regulação legal, pudesse fornecer “indicações e sugestões” para a qualificação da expansão do atendimento, da administração escolar e do ensino. No período 1964-1984, os motivos para “medir, avaliar e informar”, decorrentes da lógica técnica e econômica que orientou o planejamento centralizado do desenvolvimento nacional, ressaltavam a instrumentação da racionalização, da modernização e da tutela da ação educacional no País. Desde os anos 1985, os motivos declarados reportaram-se às tarefas de reajustar a regulação estatal e de criar uma cultura de avaliação no país.

Há que se assinalar que a noção de “cultura de avaliação” que vem sendo apregoada desde meados da década de 1980, pautada nos moldes em que usualmente vêm sendo conduzidas as avaliações em larga escala no Brasil, não é nova. Ela vem reiterar e fortalecer uma cultura de avaliação há muito presente na escola, que se pauta na ideia da “avaliação como medida de conhecimento, com fins classificatórios” (SOUSA, 2010, p. 107).

Contudo, a partir de meados de 1990, especialmente com o marco institucional da “Nova Gestão Pública”, cujos princípios, em alguma medida, são incorporados à administração federal, bem como positivados em um conjunto de leis e à própria Constituição Federal<sup>ii</sup>, a avaliação em larga escala passa a se tornar um novo modo de se estruturar as relações entre Estado e sociedade, em termos educacionais, sustentada por uma concepção de regulação ou governação próprios.

Valendo-se de sua capacidade de barganha e conseqüente indução de políticas, a União torna-se exitosa no processo de difusão de lógicas avaliativas em larga escala nas unidades

subnacionais, com princípios e delineamentos semelhantes aos assumidos pelo governo federal. Estudos recentes registram 23 unidades federadas com avaliações próprias, além do Distrito Federal e a criação de Índices de Qualidade em dez desses estados (SOUSA, 2013; MACHADO; ALAVARSE; ARCAS, 2015; PERBONI, 2016; SOUSA; KOSLINSKI, 2017).

Nos municípios, além da adesão aos exames elaborados pelas instâncias federal e estadual, se verifica o desenvolvimento de propostas próprias de avaliação em larga escala. Conforme resultados de *survey* (BAUER *et al.*, 2016), em que se coletou manifestações de gestores de 4.309 municípios do país (77,4% do total), 30% dos municípios contavam com iniciativas próprias de avaliação e 21% indicaram intenção de implantar uma proposta própria de avaliação. (BAUER *et al.*, 2017, p. 5).

Assim como a instituição de avaliações em larga escala, em relação ao currículo, aqui tratado como o que é prescrito em nível macro<sup>iii</sup>, orientações e normas em âmbito nacional não são recentes. Lopes (2018, p. 24) assinala a existência de uma detalhada normatização curricular no país: “diretrizes, parâmetros, orientações, documentos municipais e estaduais vêm circulando com significativa força principalmente nos últimos vinte e cinco anos”. Essas referências, antes da homologação da BNCC, aliadas à implantação das avaliações externas e em larga escala, já vinham se constituindo como fortes indutores de currículos unificados. Como observou Barretto (2013, p. 140), ao tratar de relações entre o currículo e a avaliação,

A tendência a unificar ou a padronizar as prescrições de currículo tem-se multiplicado entre as redes de ensino e elas tendem a precisar com maior ou menor detalhe o que deve ser ensinado em cada ano escolar ou ciclo, prescrevendo formas de abordagem e de avaliação dos processos de aprendizagem. Aumenta, portanto, o papel regulador do Estado sobre o currículo planejado e o executado, o que ocorre por meio do currículo avaliado, e é conseguido, em algumas redes de ensino, com o auxílio de prêmios e sanções sob a forma de bônus às escolas e seus profissionais.

Do mesmo modo, o estudo conduzido por Brooke e Cunha (2011) registra que resultados das avaliações em larga escala vinham sendo utilizados, dentre outros propósitos, para que redes de ensino implantassem um “currículo oficial”.

Portanto, há que se indagar sobre motivações que levaram à proposição de uma Base Nacional Comum Curricular, que define competências e habilidades, bem como conteúdos, chamados “objetos de conhecimento”, no caso do ensino fundamental, por meio da padronização do “que os estudantes devem aprender na Educação Básica, o que inclui tanto os saberes quanto a



capacidade de mobilizá-los e aplicá-los” (BRASIL, 2017, p. 12), desconsiderando diretrizes e proposições já vigentes em todas as etapas da Educação Básica<sup>iv</sup>. Uma resposta plausível é ser intenção governamental, por meio de mecanismos normativos e administrativos, reafirmar, recrudescer e consolidar uma lógica de gestão educacional orientada pelo controle de resultados, por meio dos rumos adotados na avaliação em larga escala e nas prescrições curriculares.

Parece ser nesta direção que Lascoumes e Le Galès (2012) afirmam que a recomposição do Estado contemporâneo, nas políticas sociais, foi acompanhada da utilização de uma série de instrumentos de ação pública, que se interagem e se articulam, orientadas particularmente pelo princípio da escolha racional e da microeconomia clássica, empregados à gestão pública. Não parece ser outra, senão, a relação de instrumentação que se estabelece entre a utilização de avaliação externa, padronização curricular e foco em gestão por resultados. Para os autores, a instrumentação da ação pública nada mais é do que:

[...] o conjunto dos problemas colocados pela escolha e o uso dos instrumentos (técnicas, meios de operar, dispositivos) que permitem materializar e operacionalizar a ação governamental. Trata-se não somente de compreender as razões que levam a se reter certo instrumento muito mais que outro, mas de considerar igualmente os efeitos produzidos por essas escolhas (LASCOURMES; LE GALÈS, 2012, p. 20).

Nesse sentido, com a padronização curricular, se fortalece o uso da avaliação enquanto instrumento de gestão educacional. Com bases detalhadamente especificadas, permite ao poder público o estabelecimento de metas a serem alcançadas pelas escolas e a associação de prêmios ou punições aos resultados obtidos, consolidando-se a regulação das práticas educativas no interior das escolas.

A questão a ser problematizada são as características preponderantes nos delineamentos avaliativos, em especial no uso de seus resultados, que tendem a se acentuar com a homologação da BNCC. Pesquisas conduzidas em diversos contextos do país têm reiterado, dentre outros efeitos dessas propostas, o empenho de gestores em induzir as escolas à conformação dos currículos escolares ao que é estabelecido nas matrizes das avaliações e, conseqüentemente, “cobrado” nas provas. Empenho nessa direção, não raras vezes, é acompanhado de medidas de caráter competitivo que abarcam a atribuição de mérito a professores, escolas e redes de ensino; o escalonamento de dados de desempenho do qual resultam classificações; o predomínio de dados quantitativos na análise dos fenômenos educacionais e a avaliação externa desconectada da avaliação interna (SOUSA, 2009).

A BNCC foi construída, entre os anos 2015 e 2018<sup>v</sup>; as versões I e II do texto definiram “direitos e objetivos de aprendizagem” enquanto a versão final, aprovada e vigente, define “competências e habilidades” (Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017 e Resolução n. 4, de 17 de dezembro de 2018). Não se trata apenas de nomenclaturas, o que já demandaria muito debate. Há também implicações importantes para a avaliação das aprendizagens.

Aqui, mais uma vez se explicita a indissociabilidade entre currículo e avaliação e, principalmente, a incidência que a avaliação pode ter sobre o currículo. A mudança não é retórica, ela impacta diretamente o “modelo” de avaliação subjacente, uma vez que a BNCC não define, nem orienta como seria a avaliação capaz de reunir evidências de aprendizagens.

Quando as definições curriculares são entendidas como direitos e objetivos a serem garantidos ou alcançados por docentes, escolas e sistemas de ensino para todos os estudantes é possível projetar uma avaliação ampla, que além de verificar se as aprendizagens estão evidenciadas nos desempenhos dos estudantes, verifica também as condições para que esses desempenhos possam refletir a qualidade da educação oferecida. Por outro lado, quando essas definições são expressas em termos de competências e habilidades estas só podem ser conferidas pelos resultados apresentados por cada um dos sujeitos-estudantes, a partir das suas possibilidades.

Essa mudança na concepção de currículo anuncia qual avaliação deve se realizar, colocando a ênfase apenas no sujeito da aprendizagem; reforçando-se todos os elementos para a manutenção das avaliações externas e em larga escala, descontextualizadas e voltadas exclusivamente para a aferição de resultados.

Na interpretação de Dourado e Siqueira (2019, p. 295), a afirmação de uma Base Nacional Comum Curricular pode ser considerada um

[...] tipo de reforma que toma o currículo e o conhecimento como objetos de regulação social e, no caso brasileiro, por meio de reducionismo do processo formativo, ratificado a partir da defesa de um discurso centrado em competências e habilidades que, além de não atender ao horizonte legal do Plano Nacional de Educação (PNE), que advoga direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, é prescritivo e padronizador.

Oportuno assinalar que a existência de avaliações em larga escala e diretrizes curriculares nacionais não implicam, necessariamente, em adoção da perspectiva que se assenta no recurso a mecanismos de quase mercado para a gestão educacional (SOUSA; OLIVEIRA, 2003). Concordando com Machado e Alavarse (2015, p. 76),

[...] não se trata de desprezar as avaliações e tão pouco seus resultados, cabe, antes, analisar os processos avaliativos, objetivando compreender seus limites e ressaltar suas potencialidades, principalmente aquelas que podem contribuir com a construção de alternativas pedagógicas para as políticas e as escolas cumprirem suas funções junto à sociedade democrática, no sentido de oferecer educação pública de qualidade para todos seus alunos e alunas.

No entanto, o sentido preponderante que vem assumindo as avaliações nas políticas educacionais tem propiciado a difusão de uma visão de qualidade da educação que se restringe ao domínio de dados sobre a assimilação de conteúdos e a demonstração de habilidades, “consequentemente, a qualidade da educação passa a ser identificada com resultados positivos nos exames nacionais e internacionais e o currículo torna-se cada vez mais dirigido pelas avaliações” (LOPES, 2018, p. 27). Índices calculados com base no desempenho de alunos em provas, permanência e aprovação escolar passam a ser tomados como expressão de qualidade, sem que se considere o contexto de sua produção. Como diz Oliveira (2018, p. 56):

Sem negligenciar a relevância desses indicadores para se auferir a qualidade do ensino, a exclusividade deles como medida evidencia desconsideração das condições e circunstâncias distintas que enfrentam professores e alunos nas escolas brasileiras; da pluralidade social, cultural e econômica do país, bem como de outros fatores inapreensíveis por meio de exames e índices.

O que se põe, no limite, em questão é o projeto de educação e de sociedade que se está afirmando. Shiroma e Evangelista (2011, p. 144) afirmam:

Um projeto para educação de um país não pode se limitar à perseguição de índices e metas; ao contrário, precisa explicitar a que projeto de sociedade se vincula. Ações que pretendem mudar resultados ou índices sem considerar e investir na melhoria das condições materiais para que sejam produzidos podem ser inócuas para a relação ensino-aprendizagem, mas são bastante eficazes para operar profundas reorganizações no interior das instituições educacionais – competição, concorrência, segmentações são efeitos da implantação dessa avaliação que produz rankings.

Além desses limites, cabe reiterar que estabelecer padrões de desempenho e implantar mecanismos de concorrenciais e de incentivos, com base em resultados de testes, para induzir a melhoria da qualidade da educação, tem como fundamento a aceitação da desigualdade entre os resultados educacionais o que é inconciliável com o compromisso de educação de qualidade para todos, suscitando o acolhimento e legitimação da desigualdade escolar e social (SOUSA, 2010), pois “políticas educacionais formuladas e implementadas sob os auspícios da classificação e seleção

incorporam, conseqüentemente, a exclusão, como inerente aos seus resultados, o que é incompatível com o direito de todos à educação” (SOUSA, 2009).

Afirmar a urgência do confronto com proposições que acolhem a desigualdade educacional, supõe trazer ao debate a noção de diferença, distinguindo seus sentidos. Barros (2018) examina as noções de desigualdade e diferenças, em articulação com o conceito de igualdade, destacando, ao finalizar o artigo, que:

[...] o combate à desigualdade deve partir, antes de mais nada, de uma compreensão muito clara e precisa sobre o que é propriamente a desigualdade – nos sentidos filosófico, sociológico, antropológico, histórico... humano. Também temos a questão das diferenças e das lutas pela afirmação das diferenças, ao lado do combate às desigualdades sociais que se entrelaçam com determinadas diferenças, sejam étnicas, etárias, sexuais, entre outras. Compreender aquilo que distingue desigualdade e diferença é também crucial. Conforme vimos, um estudo mais sistemático das relações e possíveis interações entre desigualdade e diferença nos vários meios sociais e tempos históricos – e em âmbitos tão diversos como sexualidade, nacionalidade, etnia, religião, educação – podem permitir que se compreenda melhor como os sistemas de dominação, os mais sutis ou os mais explicitamente cruéis, valem-se frequentemente de deslocamentos diversos entre os âmbitos da desigualdade e da diferença, forçando a leitura de um como se fosse o outro, de modo que possa melhor exercer a dominação.

É pertinente esta problematização, dado o potencial da BNCC e das avaliações em larga escala conformarem uma dada visão de qualidade, que abarca a seleção de temas e conteúdos que devem – ou não – integrar o trabalho escolar e, sob o argumento de garantia de patamares iguais de qualidade de ensino para todos, excluïrem, não apenas conteúdos, mas, sim, cidadãos.

Macedo (2017), ao analisar a agenda do movimento Escola Sem Partido, manifesta no processo de discussão da BNCC, realça suas demandas conservadoras que deslocam “o jogo político no sentido do controle que exclui a diferença ao mesmo tempo em que torna explícita essa exclusão.” (p. 509). Em sua crítica, a autora registra que as demandas apresentadas pelo movimento em relação ao “conteúdo” da BNCC apontam

[...] menos para o que deve fazer parte do currículo do que para o que deve ser excluído, para que a escola possa “atender a todos”. As exclusões citadas explicitamente se referem a demandas político-partidárias, raciais, de gênero e de sexualidade. O potencial dessas exclusões para deslocar as articulações sobre a BNCC é preocupante, na medida em que elas focam diretamente demandas de grupos

minoritários – de raça, gênero e sexualidade – que, ainda timidamente, têm conquistado algum espaço (MACEDO, 2017, p. 517).

A defesa do posicionamento da Escola Sem Partido ganha respaldo do governo federal com a eleição de Jair Bolsonaro para presidente. Sob um discurso de conduzir as políticas “sem viés ideológico” (NEHER, 2019)<sup>vi</sup>, recurso discursivo reiterado por integrantes de seu governo, incluindo-se Ricardo Vélez Rodriguez, que inicialmente assumiu o Ministério da Educação e o seu sucessor ministro Abraham Weintraub, difundem e defendem uma concepção de educação e de mundo ultraconservadora e antidemocrática, que reflete uma ideologia de extrema direita.

Tratar dos graves ataques e iniciativas governamentais que ameaçam a democracia, o Estado de Direito e a educação pública extrapola o escopo deste texto. No entanto, a menção a esse arcabouço político e ideológico vigente no país é necessária, dado que tende a trazer graves consequências na seleção do “conteúdo” a ser legitimado pelas avaliações. Não se trata de elucubração.

São ilustrativas as reações e ações em relação ao Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Ao comentar uma questão do Exame Nacional do Ensino Médio de 2018, sobre “dialeto secreto de gays e travestis”, o então candidato a presidente Jair Bolsonaro afirmou que, a partir do ano seguinte, iria tomar conhecimento do conteúdo do Exame antes da aplicação da prova. Em uma de suas entrevistas, à época, disse: “Uma questão de prova que entra na dialética, na linguagem secreta de travesti, não tem nada a ver, não mede conhecimento nenhum. A não ser obrigar para que no futuro a garotada se interesse mais por esse assunto. Temos que fazer com que o Enem cobre conhecimentos úteis” (FSP, 2018).

Na primeira edição do Enem sob o governo Jair Bolsonaro, em 2019, a prova não incluiu qualquer questão relativa à ditadura militar (1964-1985), o que ocorreu pela primeira vez desde que a prova adquiriu o atual formato (PINHO; MAIA; MOREIRA, 2019). Ao ser indagado sobre as razões da ausência de questões sobre a ditadura militar no Brasil no Exame, o ministro Abraham Weintraub disse que o objetivo do teste “não é polemizar” e a questão da ditadura não está “pacificada” (AGÊNCIA ESTADO, 2020). A propósito, lembra-se que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, por meio de Portaria, constituiu uma Comissão para “realizar leitura transversal dos itens disponíveis no Banco Nacional de Itens” para a montagem das provas do Enem desta edição, com o objetivo de “verificar a sua pertinência com a realidade social, de modo a assegurar um perfil consensual do Exame” (BRASIL, 2019).

Outro caminho apontado pelo presidente para incidir nos currículos escolares e nas avaliações é efetuar alterações nos livros didáticos. Em recente declaração, afirmou que os livros didáticos têm “muita coisa escrita” e que é preciso “suavizar” o material pedagógico. Anunciou: “Em 2021, todos os livros serão nossos. Feitos por nós. Os pais vão vibrar. Vai estar lá a bandeira do Brasil na capa, vai ter lá o hino nacional” (VARGAS, 2020).

Nesse cenário, a pressão exercida pela avaliação externa sobre a escola se mantém, assim como os traços da gestão por resultados, que incita a competição e a meritocracia, mas, agora, ancorados em um contexto ultraconservador de ataque ao caráter público da educação. É certo, no entanto, que as propostas estabelecidas não se enraízam no cotidiano escolar “por decreto”. O currículo vivido pelas escolas, por meio da atuação e interação dos profissionais, alunos e pais, nunca é a pura expressão do que está prescrito. Há disputas, no cotidiano escolar, de projetos de educação e de sociedade.

É preciso insistir e lutar para que esses mecanismos, especialmente aqueles decorrentes da assimilação do princípio da eficiência, introduzido ao texto constitucional, sejam estabelecidos sobre bases democráticas e não se apartem de um princípio maior que é o da justiça social.

## REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA ESTADO. Ministro da Educação defende Enem sem questões sobre ditadura. [S.l.: s.n.], 18 jan. 2020. Disponível em: <https://noticias.r7.com/educacao/ministro-da-educacao-defende-enem-sem-questoes-sobre-ditadura-18012020>. Acesso em: 20 jan. 2020.
- AGUIAR, Márcia Angela da S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de voto. In: AGUIAR, Márcia Angela da S; DOURADO, Luiz Fernandes. (orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. Recife: Anpae, 2018.
- ALVES, Nilda. Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma Base Nacional Comum. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1.464-1.479, out./dez. 2014.
- BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. As novas relações entre o currículo e a avaliação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 12, p. 133-144, jan./jun. 2013.
- BARROS, José D'Assunção. Igualdade e diferença: uma discussão conceitual mediada pelo contraponto das desigualdades. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, 2018.
- BAUER, A.; HORTA NETO, J.L.; PIMENTA, C.O.; SOUSA, S.Z. **Avaliação e Gestão Educacional em Municípios Brasileiros: mapeamento e caracterização de iniciativas em curso**. Relatório Final. Fundação Carlos Chagas; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – Anísio Teixeira. São Paulo: FCC/INEP, 2016.
- BAUER, A.; SOUSA, S.Z.; HORTA NETO, J. L. *et al.* Iniciativas de avaliação do ensino fundamental em municípios brasileiros: mapeamento e tendências. **Rev. Bras. Educ.**, [s.l.], v. 22, n. 71, 2017.
- BONAMINO, Alicia C. de.; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, [s.l.], v. 38, p. 373-388, 2012.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC\\_C\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf). Acesso em: 22 dez. 2017.
- BRASIL. **Portaria n. 244, de 19 de março de 2019**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 2019.
- BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria Amália de A. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. **Estudos & pesquisas educacionais**, São Paulo: Fundação Victor Civita, 2011.
- COELHO, Maria Inês de Matos. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008.
- DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **RBPAAE**, [s.l.], v. 35, n. 2, p. 291-306, mai./ago. 2019.
- FOLHA DE SÃO PAULO (FSP). **Bolsonaro critica questão do Enem sobre gays e promete exame com temas "úteis"**. [S.l.: s.n.], 05 nov. 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/11/bolsonaro-critica-questao-do-enem-sobre-gays-e-promete-exame-com-temas-uteis.shtml>. Acesso em: jan. 2020.
- FREITAS, D. T. de. **A avaliação da educação básica no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007. 225p.
- LASCOUMES, P.; LE GALES, P. A ação pública abordada pelos seus instrumentos. **Revista Pós Ciências Sociais**, [s.l.], v. 9, n. 18, 2012.
- LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: Anpae, 2018. [Livro Eletrônico].



- MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do movimento Escola Sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 507-524, abr./jun. 2017.
- MACHADO, C.; ALAVARSE, O. M.; ARCAS, P. H. Sistemas estaduais de avaliação: interfaces com qualidade e gestão da educação. **RBP AE**, [s.l.], v. 31, n. 3, p. 667-680, set./dez. 2015.
- MACHADO, Cristiane; ALAVARSE, Ocimar. **Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 25, n. 48, p. 67-79, jan./abr. 2015.
- MAZZOTTA, Marcos José da Silveira; SOUSA, Sandra Zákia. Inclusão escolar e educação especial: considerações sobre a política educacional brasileira. **Estilos da Clínica**, [s.l.], v. 5, n. 9, p. 96-108, 2000.
- NEHER, Clarissa. **Bolsonaro e a ideologia**. [S.l.]: DW Brasil, 19 jan. 2019. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/bolsonaro-e-a-ideologia/a-47053263>. Acesso em: 20 jan. 2020.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Políticas curriculares no contexto do golpe de 2016: debates atuais, embates e resistências. In: AGUIAR, M.A.S.; DOURADO, L.F. (orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: Anpae, 2018. [Livro Eletrônico].
- PERBONI, Fábio. **Avaliações externas e em larga escala nas redes de Educação Básica dos estados brasileiros**. Tese (Doutorado em Ciências e Tecnologia) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2016.
- PINHO, Angela; MAIA, Dhiego; MOREIRA, Matheus. **Enem deixa de abordar ditadura militar pela primeira vez desde 2009**. [S.l.]: Folha de São Paulo (FSP), 03 nov. 2019.
- SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 1, p. 127-160, jan./jun. 2011.
- SOUSA, Sandra Zákia; KOSLINSKI, Mariane Campelo. Avaliação em larga escala, índices e premiação: iniciativas de estados brasileiros e seus efeitos. In: SETTON, M.G.J. **Mérito, desigualdade e diferença: cenários da (in)justiça escolar Brasil e Portugal**. São Paulo: Annablume, 2017.
- SOUSA, Sandra Zákia; LOPES, Valéria Virginia. Avaliação nas políticas educacionais atuais reitera desigualdades. **Revista ADUSP**, [s.l.], v. 1, p. 53-59, 2010.
- SOUSA, Sandra Zákia; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de avaliação e quase mercado no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p.873-895, set. 2003.
- SOUSA, Sandra Zákia. Avaliação e gestão da educação básica. In: DOURADO, Luiz. **Políticas e gestão da educação no Brasil: novos marcos regulatórios**. São Paulo: Xamã, 2009. p. 31-45.
- SOUSA, Sandra Zákia. Avaliação em larga escala da educação básica e inclusão escolar: questões polarizadoras. **Revista Educação Especial**, [s.l.], v. 31, p. 863-878, 2018.
- SOUSA, Sandra Zákia. Avaliação externa e em larga escala no âmbito do estado brasileiro: interface de experiências estaduais e municipais de avaliação da educação básica com iniciativas do governo federal. In: BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M. R. (org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores**. Florianópolis: Insular, 2013. p. 61-87.
- SOUSA, Sandra Zákia. Avaliação: da pedagogia da repetência à pedagogia da concorrência? In: DALBEN, A.I.L.F. *et al.* **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 870p. [Textos selecionados do XV Endipe].
- SOUSA, Sandra Zákia. Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 19, n. 2, p. 407-420, jul. 2014.
- SOUSA, S.M.Z.L. Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional. In: OLIVEIRA, D.A. (org.). **Gestão democrática da educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

TRIPODI, Zara Figueiredo; SOUSA, Sandra Zákia. Do governo à governança: permeabilidade do Estado a lógicas privatizantes na educação. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], v. 48, n. 167, p. 228-253, jan./mar. 2018.

VARGAS, Mateus. **Bolsonaro diz que livros didáticos tem muita coisa escrita e pede estilo mais suave**. São Paulo: O Estado de São Paulo, 03 jan. 2020. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral/bolsonaro-diz-que-livros-didaticos-tem-muita-coisa-escrita-e-pede-estilo-mais-suave,70003142807>. Acesso em: 22 jan. 2020.

WASELFISZ, Jacobo. As origens do Saeb. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 96, p. 177-193, maio/ago. 2016.

WASELFISZ, Jacobo. Sistemas de avaliação do desempenho escolar e políticas públicas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, Cesgranrio, n. 1, p. 5-22, dez. 1993.

## Notas de fim

---

<sup>i</sup> Ver WASELFISZ, Jacobo, 1993 e 2016.

<sup>ii</sup> Ver a EC n. 19/1998, que altera o art. 37 da CF, introduzindo o princípio da eficiência na administração pública. No mesmo artigo, os incisos e parágrafos trazem os instrumentos e ferramentas que levariam ao alcance desta eficiência.

<sup>iii</sup> Esse tratamento não dá conta de uma concepção ampla de currículo, compreendido como o conjunto de proposições, práticas e interações que se realizam no âmbito escolar, que extrapola a definição de objetivos, conteúdos e habilidades, estabelecidos para serem trabalhados no processo educativo. Como diz Alves (2014, p. 1478), “os currículos – no plural – são formados por aquilo que os docentes e discentes *fazempensam* nas salas de aula de cada escola brasileira”.

<sup>iv</sup> A definição de conteúdos mínimos, assim como a avaliação dos sistemas são de prerrogativa legal da União, conforme art. 210 da CF e art. 9º da LDB. A questão que se coloca é como a União passa a implementar esta prerrogativa legal.

<sup>v</sup> Primeira versão em 2015, segunda versão em 2016 e versão final em 2018, aprovada com manifestações contrárias das Conselheiras Márcia Angela da Silva Aguiar, Aurina Oliveira Santana e Malvina Tania Tuttman (ver AGUIAR, 2018).

<sup>vi</sup> Clarissa Neher, em matéria intitulada “Bolsonaro e a ideologia”, publicada em 19/01/2019, trata de modo sintético e elucidativo essa questão. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/bolsonaro-e-a-ideologia/a-47053263>. Acesso em: 21 jan. 2020.



## AS MÚLTIPLAS (CON)FIGURAÇÕES DA AÇÃO PEDAGÓGICA: INSURGÊNCIAS POSSÍVEIS

**Walkiria Rigolom**

*Se a história é um garimpo, a memória é a bateia que revolve o cascalho do passado e busca dados preciosos para continuar nossa luta.*

*Paolo Nosella*

O objetivo do presente artigo é analisar as repercussões das tensões, contradições, bem como as perspectivas de insurgências nos fazeres-saberes pedagógicos, a partir da retrospectiva da trajetória profissional de uma professora alfabetizadora ao longo de mais de três décadas como docente na Educação Básica da rede pública estadual paulista. Deste modo, pretende-se discutir os desafios da ação educativa diante dos rumos das transformações empreendidas pelas políticas educacionais, levando-se em conta os vínculos com a lógica gerencialista que têm permeado a esfera educacional brasileira nas últimas décadas.

Para tanto, o referencial deste artigo ancora-se, dentre outros, em Norbert Elias (1897-1990), sociólogo alemão pautado na sociologia dos processos. Seu construto teórico de interpretação sociológica apoia-se no conceito de processos sociais, que pode servir à análise aqui proposta, haja vista que se refere a amplas e contínuas transformações, nos oferecendo a possibilidade analisar inter-relações complexas, por meio do conceito de interdependências entre os indivíduos, que unem os sujeitos de uma figuração.

Para Elias, todo grupo social, como os docentes, por exemplo, constitui figurações específicas, tecidas a partir das inter-relações que estabelecem. É importante ressaltar que a noção de figuração construída pelo autor surgiu de sua crítica a uma teoria social que dissociava indivíduo e sociedade, desconsiderando as dependências mútuas que se alteram e que modificam também as relações de poder nelas instituídas, e que, na perspectiva elisiana, toda relação humana envolve poder. Dessa maneira, evidencia-se o caráter relacional do poder em uma série de disputas que emergem no cotidiano da escola.

Na obra “Os estabelecidos e os outsiders” (2000), Elias e Scotson ajudam a entender as figurações e as distinções constituídas, por exemplo, na esfera do trabalho, considerando as relações de poder que se estabelecem entre eles, pois se trata de uma estrutura de pessoas que se orientam mutuamente, em torno de uma mesma atividade, sendo dependentes umas das outras, assim como no caso dos professores.

Norbert Elias, a partir de sua teoria, nos fornece importantes contribuições que podem servir inclusive às investigações dos fazeres-saberes pedagógicos, nos auxiliando na percepção e compreensão das tensões, contradições, perspectivas e possíveis insurgências que se impõem à dimensão didática do trabalho docente e sua relação com os rumos da Educação, envolvendo assim as práticas sociais, pedagógicas e políticas. Como afirma Le o (2007, p. 10): “No campo dos estudos educacionais, o trabalho de Norbert Elias abre caminhos para a compreensão da formação dos indivíduos e suas implicações com as apropriações dos objetos de cultura”.

Nesta perspectiva, o autor centra o foco na relação entre as ações individuais e os processos sociais, que, para ele, são inseparáveis, “dessa interdependência contínua resultam permanentemente transformações de longa duração na convivência social, que nem um ser humano planejou e que decerto também ninguém antes previu” (ELIAS, 2006, p. 31). Desta forma, este referencial – que permitiu a busca pela superação das polarizações comuns nas interpretações de cunho sociológicos – instituiu a possibilidade de unidade entre o desenvolvimento processual e o figuracional, que se tornam importantes ferramentas para análise, tanto das estruturas individuais quanto das ações sociais, apreendendo o que une os indivíduos uns aos outros e evidenciando que possíveis singularidades se originam nas figurações sociais e vice-versa.

Embora a proposta deste artigo não seja tecer uma análise de longa duração em torno dos saberes e fazeres pedagógicos, contamos com este referencial, a fim de buscar compreender o constante o processo de organização e de reorganizaçãoda prática pedagógica que não pode ser compreendida por meio de uma ótica exclusivamente tecnicista e/ou metodógica, desarticulada da função social da escola e de sua ação educativa, mas que precisa ser pensada a partir de processos sociais mais amplos e complexos.

Elias salienta que todas as profissões – como a docência – ou ocupações, se constituem, de certa forma, independentes dos indivíduos que a praticam num determinado tempo, podemos então aventar que as mudanças ocorridas nos fazeres-saberes docentes não se devem unicamente às ações, experiências ou aos pensamentos de um professor, isoladamente, mas de um coletivo de profissionais, assim como das condições objetivas a que estes estão submetidos. Neste sentido, as práticas pedagógicas nos remetem noção de *habitus* forjada na teoria elisiana, pois, com a incorporação de normas relativas ao trabalho pedagógico, os modos, comportamentos e ações engendradas vão sendo introjetados, no interior de uma cultura pedagógica expressa nos modos de ensinar, ou seja, traduz-se nas metodologias, nas concepções, nas ações cotidianas, e vão aos poucos se naturalizando, o que dificulta muitas vezes, a superação de práticas conservadoras, seletivas e excludentes.

Assim, forma-se uma espécie de tradição, que, por sua vez, torna-se um hábito, efetivando uma espécie de *modus operandi*, que só poderá ser superado por meio do fortalecimento de um processo coletivo e dialógico de reflexividade crítica, participativo e democrático.

Isso posto, este artigo contará com a retomada da trajetória profissional de uma professora (autora deste texto) com mais de três décadas de experiência na educação pública, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, atuando em região periférica da capital paulista e analisará a partir de seu

percurso profissional as tensões, contradições, desafios e insurgências possíveis, visando a romper com o *modus operandi*, bem como os hábitos instaurados na prática pedagógica de professores que atuam nesse segmento de ensino. Empreender um olhar mais amplo sobre uma trajetória de vida profissional favorece o processo de reflexividade crítica, pois como afirma Gatti (2003, p. 196), é preciso considerar:

[...] eventos mais amplos, sejam sociais, políticos, econômicos ou culturais, com seus determinantes que perpassam a vida grupal ou comunitária. Sabemos que a interação desses fatores molda as concepções sobre educação, ensino, papel profissional, e as práticas a elas ligadas, concepções e práticas estas que, por sua vez, são estruturalmente delimitadas pela maneira que as pessoas se veem, como estruturam suas representações, como se descrevem, como veem os outros e a sociedade à qual pertencem.

Vale ressaltar, por esse motivo, que dada a natureza discursiva do texto de cunho crítico-memorialístico, optou-se pelo emprego de seu registro em primeira pessoa.

## **DORMI CRIANÇA E ACORDEI ALUNA: A PRIMEIRA ESCOLA**

A recordação mais antiga que tenho da escola é a de que ela surgiu em minha vida como uma rival. Este fato se deu quando meu único irmão, mais velho do que eu, deixou, aos meus olhos, de ser criança, para tornar-se aluno.

De repente, me percebi sem ele. Quando indaguei minha mãe sobre sua ausência ela respondeu: “Ele foi para a escola”. Eu não entendi e pensei: “Nossa!? Que lugar será este?” Só tive a possibilidade de conhecer tal espaço três anos depois. Naquele momento, em plena infância, nunca me ocorreu que minha vida se enraizaria tão profundamente nesta instituição e, tampouco, que parte de seus conflitos, desafios, alegrias, tensões e contradições seriam, de alguma forma, também meus, no decorrer de minha trajetória de vida.

Neste espaço escolar, produzido historicamente, instituíam-se relações sociais nunca vivenciadas antes pelos meus pais, para quem a escola não fora uma alternativa, já que passaram praticamente toda a infância e juventude na “roça”. Porém, para eles, que conseguiram chegar até o 3º ano primário sob duras penas, poder escolarizar os filhos representava uma possibilidade de superação das condições de vida às quais eles haviam se submetido. Como afirma Gilberto Velho (1986), para a grande maioria dos brasileiros, a escola foi a instituição que mais gerou expectativas

nas famílias em relação ao que fora possível fazer por parte de pais e avós. Como afirmam Castro e Regattieri (*apud* BRASIL, 2009):

No mundo familiar as crianças são filhos; no mundo escolar elas são alunos. A passagem de filho a aluno não é uma operação automática e, dependendo da distância entre o universo familiar e o escolar, ela pode ser traumática.

Em meados da década de 1970, eu e meu irmão íamos para a escola a pé, andávamos cerca de 25 minutos, em ruas ainda sem asfalto, em um bairro de trabalhadores da periferia da zona leste paulista. Ao chegar à antiga 5ª série, construíram na frente da minha casa uma escola pública estadual e lá passei a estudar.

Meu pai foi um trabalhador rural vindo do interior em busca de trabalho em São Paulo, como tantos outros, tornou-se metalúrgico e conseguiu trabalhar toda sua vida em uma única fábrica no bairro da Mooca, tal qual Enrico, na obra *A corrosão de caráter*<sup>1</sup> de Sennett (2006). Trabalhava sem queixar-se, tendo sua subjetividade capturada pelo mundo do trabalho, seu tempo rotinizado de forma quase frenética, tanto que chegou a passar dez anos sem férias, já que vendia todas elas para poder ganhar um pouco mais e construir, ele mesmo, aos finais de semana, a nossa casa. Minha mãe não trabalhava fora. Essa foi a configuração inicial que forjou minhas primeiras interações com a escola, durante um período histórico em que o país estava sob um regime militar.

## **MAGISTÉRIO: “NASCE” UMA PROFESSORA**

Refletindo sobre minhas expectativas a respeito do que eu poderia ser ou fazer profissionalmente, desejei, em um primeiro momento, ser jornalista e quem sabe escritora, mas logo cedo percebi que isso não seria possível, dadas as condições objetivas da minha família e nossa cotidianidade peculiar à classe trabalhadora. Diante do conflito estabelecido entre o desejo e a necessidade, a alternativa única na época foi a de buscar uma rápida formação para o trabalho, e assim, o Magistério foi a única opção.

Ao término do antigo ginásio, me matriculei em outra escola estadual, situada cerca de uma hora de caminhada da minha casa. Cursei o Magistério de Nível Médio, em 4 anos, com habilitação para atuar como docente tanto na Educação Infantil, quanto nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Contudo, minhas incursões como professora começaram muito antes, com base no ensaio e erro, ancorada fortemente nas matrizes pedagógicas que havia experimentado, na condição de aluna, até então. Os saberes e fazeres pedagógicos praticados em sala de aula, como professora-



estagiária, eram cópias repaginadas de minhas experiências como aluna, sem qualquer reflexão ou rigorosidade metódica.

Assim, mesmo antes de me formar, eu já ministrava aulas em uma escola pública estadual, substituindo os professores que faltavam ou que tiravam licença, na escola em frente à minha casa. Desde aquela época já não havia professores substitutos suficientes nas escolas de bairros periféricos. Dessa forma, a entrada da carreira ocorreu estritamente ligada ao processo de precarização da profissão docente, pois atuava voluntariamente, sem qualquer orientação, apoio ou condição para fazê-lo. Hoje, percebo de forma bem mais nítida o peso das condições objetivas de trabalho e da formação inicial na organização do trabalho pedagógico no começo de minha carreira.

Como havia me inscrito para fazer o meu estágio obrigatório na mesma escola onde havia sido aluna, a direção da escola tomou como hábito me chamar cada vez que faltava uma professora ou um professor. Em média, dava aulas pelos menos 3 vezes por semana no período da manhã, sem nenhuma remuneração e antes da idade permitida por lei, 18 anos. Não posso aqui deixar de expressar as contradições que permearam a constituição de minha profissionalidade desde o início, que em sua origem esteve extremamente associada à noção de missão, de cuidado, dedicação e doação.

Hoje, percebo que minha própria formação, no Magistério, contribuiu para uma representação equivocada acerca da natureza do trabalho docente bem como da concepção de docência ancorada numa visão maternal e filantrópica. Além disso, ao tratar de escolas públicas, os diversos professores que tive, em sua maioria, abordavam a carreira docente na perspectiva assistencialista e compensatória, na qual educação não era um direito. Minha entrada formal oficial no magistério ocorreu um ano depois do final do período ditatorial que perdurou por vinte e um anos. Para Machado (2007, p. 279):

O mundo da educação e da escola, por exemplo, também se vê implicado e permeado pelas mesmas contingências e contradições; sua história – com as especificidades que lhe são próprias – não transcorre margem desse processo de mudanças e ajustes na organização da produção e da gestão do trabalho.

Tomando os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental como exemplo, é possível observar que estes formam uma figuração particular, já que “devemos considerar a heterogeneidade da categoria e suas divisões internas” (ENGUITA, 1991, p. 45), constituindo, assim, uma rede de interdependência específica, que vai formando diferentes figurações e que são atravessadas pelas condições sociais, políticas, econômicas e culturais de cada época.

Nesse sentido, vale a pena ressaltar ainda que, na década em que me formei professora, o Brasil vivia um processo de universalização da educação, bem como a maioria dos países da América Latina. Tal processo foi caracterizado por intensa dubiedade, haja vista que, por um lado, ampliou o acesso à educação, todavia, por outro, instituiu uma educação provida, em grande parte, de conhecimentos simplificados e compreendidos por Sampaio (2002) como mínimos. Desse modo, a universalização impôs novos impasses à política educacional, já que o acesso à educação não foi acompanhado por ações econômicas, políticas e pedagógicas que permitissem às camadas populares conhecimento capaz de contribuir para a mobilidade social.

Conforme apontam Biccás e Freitas (2009), na atualidade, são incontáveis os discursos que buscam legitimar a ideia de que o Brasil é: “um país assentado em desigualdades em decorrência da escola pública que fizemos, quando, na verdade, fizemos a escola pública que fizemos, justamente porque fizemos um país assentado em desigualdades, por vezes gritante” (BICCÁS; FREITAS, 2009, p. 31).

A precariedade da formação inicial, no Magistério, se expressava, também, na própria matriz curricular. Depois do primeiro ano básico, as estudantes (grande maioria de mulheres) daquele curso não tinham mais disciplinas como Inglês, Química, Física, Biologia. Em contrapartida, outras áreas, como Matemática, Língua Portuguesa, Artes, História, Geografia e Ciências Naturais eram tratadas apenas no âmbito da didática do ensino e contemplando apenas os conteúdos dos anos iniciais do ensino fundamental.

Por outro lado, o enfoque didático-pedagógico era abordado para que tivéssemos condições de iniciar a carreira conhecendo de alguma forma alguns dos procedimentos e rotinas da sala de aula. Percebo, ainda, o quanto a falta de politização, aliada a uma formação inicial insuficiente me levou a compreender, inicialmente, a minha profissão como um sacerdócio, uma missão, muito mais apoiada nos vínculos emocionais estabelecidos com as crianças, do que na dimensão política e intelectual da docência.

Quando me matriculei no magistério, em 1983, o primeiro governador de São Paulo, eleito após a ditadura, André Franco Montoro, naquele momento instituiu na rede pública estadual paulista o Ciclo Básico<sup>ii</sup> que deu início a uma série de mudanças que eu viria a vivenciar ao longo da minha carreira como professora, como, por exemplo, a criação e o fechamento da Escola Padrão, a separação das escolas de Ciclo I das de Ciclo II e Ensino Médio, mudanças na carga horária escolar, instituição da Progressão Continuada a implementação de avaliações externas, a instituição da Escola de Tempo Integral, a inserção da cultura meritocrática (bonificação por resultados, prova

de mérito), mudanças das matrizes curriculares, alterações nas formas de gestão e organização do trabalho docente, entre tantas outras.

Desta forma, pude sentir os efeitos da também chamada “reforma na produtividade do serviço público”, anunciada pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (doravante SEESP), por meio das diretrizes educacionais defendidas na primeira gestão do governo Mário Covas (1995-1998), que tinha à frente da Secretaria de Educação a Professora Teresa Roserley Neubauer da Silva.

Neste período, a política educacional, segundo a própria SEESP teria como finalidade garantir uma “reforma na produtividade dos recursos públicos, que em última instância deverá culminar na melhoria da qualidade do ensino” (SÃO PAULO, 1995, p. 303), e promovendo um amplo processo de reforma na educação paulista, intitulado “Escola de Cara Nova”. Esta política aportava inicialmente dois grandes objetivos: o primeiro era a necessidade de aumentar a produtividade do trabalho docente, e o segundo, mudar os padrões de gestão do sistema educacional.

Ao concluir o curso, em 1986, ingressei na 3ª maior categoria profissional do país no cômputo dos empregos formais de acordo com dados da RAIS de 2006, perdendo somente para a categoria de escriturários que ocupava o primeiro lugar com 15,2% e pela categoria dos trabalhadores da área de serviços, que ocupavam na época o segundo lugar com 14,8%. 8,4% do total de empregos registrados neste período eram ocupados por professores em âmbito nacional (BRASIL, 2009).

Na mesma escola onde atuava como professora substituta voluntária, ao me formar, assumi, logo de início, turmas de reforço. Este modelo de ação, ao longo de mais de três décadas, teve sua nomenclatura alterada, de reforço, para grupo de apoio, recuperação paralela. Tal ação era a alternativa oferecida aos estudantes que apresentavam as maiores dificuldades no processo de aprendizagem, e justamente essa turma era atribuída sempre aos professores sem os conhecimentos necessários, sem qualquer formação específica. Assim, sem a experiência e os saberes necessários, me encontrava com crianças que há anos tentavam alfabetizar-se, e confesso que, como elas também me sentia à deriva.

Estas primeiras experiências impulsionaram a construção de uma trajetória profissional forjada no campo da alfabetização. Alfabetizar passou a ser o conteúdo principal da atividade que exercia. Aqueles meninos e meninas, que tinham em média de 9 a 13 anos, já traziam consigo o estigma de serem analfabetos. Eu me identificava com eles, devido à sensação de abandono e vazio.

Diante daqueles olhares esquivos e semblantes tristes passei a investir muito do meu tempo “privado” no preparo de aulas, atividades, procurando com professores mais experientes alternativas que os ajudassem a superar aquela condição. A primeira sala que me foi atribuída em meu primeiro ano como professora formada tinha um total de 49 crianças. Havíamos optado por fazer uma espécie de triagem das crianças-acreditando na falácia das classes homogêneas.

Ainda na década de 1980, ganharam vulto as pesquisas acerca de taxas de rendimento e fluxo escolar, os altos índices de abandono e reprovação nas séries iniciais desencadearam estudos sobre o chamado “fracasso escolar”. As ditas “dificuldades de aprendizagem” chamaram atenção de diferentes campos de conhecimento, como: a Medicina, a Psicologia, as Ciências Sociais e, posteriormente, a Psicopedagogia, entre outros, que buscavam novos construtos teóricos que permitissem analisar os dados estatísticos considerados alarmantes.

Diante deste panorama, o Magistério rapidamente tomou conta do meu tempo, como afirma Linhart (2007, p. 43): “o trabalho é o grande ordenador do tempo. Ao impor sua própria duração, ele anula, apaga o tempo que o indivíduo dedica a si mesmo”.

A opção pelo trabalho docente fez com que grande parte de minha vida privada fosse permeada pela vida profissional. Muitas noites e finais de semana eram tomados pelo planejamento, organização e busca de atividades e/ou projetos que pudessem ajudar os estudantes a aprenderem mais e melhor. Certeau afirmava que “ medida que se adquire experiência, o estilo se afirma, o gosto se apura, a imaginação se liberta.” Entretanto, diante da complexidade dos desafios enfrentados cotidianamente em sala de aula, sobretudo nos fazeres e saberes pedagógicos, novas angústias, dúvidas e contradições sempre se ampliavam em maior medida do que as alternativas para sua superação.

## **DOS FAZERES AOS SABERES: A FORMADORA**

Depois de atuar por mais de 18 anos como alfabetizadora, sempre na mesma unidade escolar, onde até hoje estou lotada, tive a oportunidade de me tornar formadora, em um programa de formação continuada de professores alfabetizadores. Pela primeira vez teria de enfrentar, de forma mais direta, os embates metodológicos de forma mais aberta e sob uma nova perspectiva e também enfrentar os meus pares que já não me viam da mesma forma. Ao abordar as disputas de poder, Elias (1980, p. 80) afirma que:

O equilíbrio de poder não se encontra unicamente na grande arena das relações entre os estados, onde é frequentemente espetacular, atraindo grande atenção. Constitui um

elemento integral de todas as relações humanas. [...] também deveríamos ter presente que o equilíbrio de poder, tal como de um modo geral as relações humanas, é pelo menos bipolar e, usualmente, multipolar.

Assumir essa nova posição exigia o enfrentamento dos desafios do caráter relacional e, assim, precisaria desenvolver um conhecimento muito mais aprofundado não só sobre os fazeres e saberes docentes. Esse deslocamento de professora para formadora me trouxe novas angústias e contradições. Em contrapartida, também me possibilitou observar os nós mais recorrentes da prática educativa na educação pública.

A alternativa encontrada para lidar com os novos desafios foi justamente de retomar os estudos, investir no que Mills denomina como “artesanato intelectual”, buscando aprimorar meus saberes. Voltei a estudar, agora pela primeira vez adentrando ao Ensino Superior, realizando um movimento assim como muitos outros colegas professores, que por terem apenas o antigo curso do magistério, buscaram a mesma formação, agora no ensino superior.

Somente quinze anos depois de ter concluído o curso de Magistério, tive a oportunidade de ingressar no curso de Pedagogia, uma vez que consegui conciliar o trabalho em dois turnos: na escola estadual e numa escola particular de Educação Infantil, tendo as condições financeiras necessárias, além de duas filhas. A alternativa possível foi frequentar uma faculdade privada que ficava próxima a uma das escolas onde trabalhava, pois assim conseguia chegar a tempo nas aulas do período noturno.

O curso de Pedagogia contribuiu para que eu me aprofundasse teoricamente em conteúdos que não haviam feito parte do curso de Magistério. Principalmente no tocante às disciplinas de fundamentos da educação, como História da Educação, Sociologia da Educação, Filosofia da Educação. Porém, devo confessar que, não respondeu a um sem número de inquietações, sobretudo no que diz respeito às metodologias de ensino que me ajudassem a atuar como formadora de professores alfabetizados.

Esta mudança, trouxe em seu bojo inúmeras questões que implicavam na necessidade de análises mais aprofundadas, posto que, pela primeira vez, me distanciaria da escola para atuar no campo da formação continuada de professores. Neste período de minha vida profissional tive oportunidade de conhecer outras professoras, já que a totalidade das turmas para as quais ministrei o referido curso, eram compostas por mulheres que, como eu, tinham inúmeras dúvidas, angústias e queixas e que, preocupadas com aqueles alunos que não conseguiam se alfabetizar, viam no curso a possibilidade de encontrar alternativas para que eles avançassem em suas aprendizagens. As

expectativas que elas alimentavam sobre o curso, ampliavam minhas angústias, já que o mesmo não possibilitava levar em conta aspectos relativos às condições objetivas de trabalho.

Entendia este processo formativo, em primeiro lugar, como um direito das professoras, um espaço de diálogo e estudo coletivo entre docentes que compartilhavam suas dúvidas, tensões, desgastes e problemas muito similares. Por este motivo, este ambiente de compartilhamento experimentado na formação, segundo as professoras participantes do curso, era o que faltava em muitas escolas, razão pela qual, a meu ver, esse processo formativo de longa duração (3 semestres, com encontros semanais presenciais de três horas) tivesse alcançado tanta repercussão no âmbito estadual, sendo um curso bem avaliado pelos participantes.

Elias, traça uma boa analogia ao observar a dança para reiterar a noção de figuração ao remeter-se à mobilidade das figurações que se submetem à conjunção dos que a praticam, ou seja, as relações de interdependência são inseparáveis do equilíbrio das tensões que engendram o processo de figuração: “[...] as mesmas figurações podem certamente ser dançadas por diferentes pessoas, mas, sem uma pluralidade de indivíduos reciprocamente orientados e dependentes, não há danças” (ELIAS, 1994, p. 249). É difícil romper com as figurações instituídas, todavia, essas figurações não são estáticas, elas se alternam, como na dança, em diferentes formas, modos e ritmos. Desta forma, ações cotidianas podem promover formas de insurgências, sobretudo quando podemos contar com o trabalho coletivo e com a convergência de ações de engajamento profissional.

Neste sentido, as ações de formação continuada trouxeram possibilidade de insurgência, ou seja, oportunizavam aos grupos de professores romper com práticas pedagógicas conservadoras, permitiam, de certo modo, forjar novas formas de resistência frente aos índices de evasão, reprovação, bem como instituíam no grupo opções de alternativas de enfrentamento frente ao processo de culpabilização docente, muitas vezes engendrado implicitamente no discurso oficial e extraoficial da Secretaria de Educação do Estado paulista.

No decorrer dos encontros de formação era possível perceber o quanto muitas das professoras cursistas se culpabilizavam individual e exclusivamente, pelo fato dos alunos e alunas não terem alcançado as expectativas definidas para as suas turmas pela Secretaria de Educação. Essa “culpa” gerava um sentimento intenso de incapacidade, de incompetência e desqualificação profissional.

Era possível perceber que elas haviam internalizado o discurso da responsabilização amplamente propagado pela SEESP, e que, de certa forma, capturava a subjetividade daquelas

mulheres. Diante deste cenário, decidi retornar à universidade, agora como pesquisadora. Retornar à Universidade, agora como pesquisadora em um curso de pós-graduação – Mestrado, me ajudou a tomar distância da minha atividade profissional, tanto como formadora como professora, possibilitando o exercício de reflexão crítica sobre a prática docente. Foi muito importante poder contar com a pesquisa. Naquele momento, o retorno à universidade me possibilitou um reencontro com a docência e com meus saberes e fazeres.

## **POR QUÊ? PARA QUÊ? COMO? A PROFESSORA E SEU ENCONTRO COM A PESQUISA**

Ao iniciar a pesquisa, vivi todo o conflito e angústia que poderia, haja vista que em minha constituição identitária habitava a aluna, a professora, a formadora e a pesquisadora. Entretanto, a percepção das contradições nos discursos político-pedagógicos, nos embates metodológicos, as relações de poder, apesar dos documentos tratarem sobre a formação de um plantel de formadores da própria rede, o que na realidade acontecia era o pagamento de institutos, e até mesmo de especialistas independentes, que disputavam os projetos de formação e que desqualificavam todo o trabalho feito pelos professores que atuavam na rede estadual de ensino.

A pesquisa revelou que, a despeito do discurso oficial da formação continuada como um espaço de aprimoramento, apreendia-se que ela se constituía também como uma ferramenta para o controle do trabalho docente, ou seja, observou-se durante a pesquisa que os processos formativos tinham como objetivo central principalmente fornecer informações para o refinamento das formas de controle do trabalho docente.

Se, por um lado, adentrar à universidade como pesquisadora me possibilitou instituir algumas formas de insurgências, ao compreender melhor as possibilidades e limites da ação formativa investigada, pude repensar, junto ao próprio grupo de formação, uma série de aspectos que eram tratados no curso de forma padronizada, sem considerar as especificidades que compunha cada unidade escolar, cada equipe e até mesmo cada sala de aula.

Depois de ter atuado por 18 anos consecutivos em sala de aula, essas experiências possibilitaram aprofundamento acerca da organização do trabalho docente e das políticas de formação continuada destinadas a professores alfabetizadores.

O conflito gerado pelos deslocamentos vivenciados como aluna, professora, formadora de professores, pesquisadora entre tantas experiências aqui relatadas, foi o que justamente impulsionou a realização da minha pesquisa de Mestrado, ainda que tenha sido um processo complexo e difícil.



As dificuldades vividas durante o Mestrado foram inúmeras. Por um lado, porque não me afastei das minhas atividades profissionais. Contudo, foram elas que me permitiram elaborar as análises realizadas a partir da produção das informações que resultaram na dissertação. Por outro lado, trabalhei com diferentes procedimentos de coletas de informações: análise documental, entrevistas e filmagens de aulas desenvolvidas pelas professoras participantes da pesquisa, que fizeram com que o processo de elaboração do trabalho fosse complexo, exaustivo, mas ao mesmo tempo, muito enriquecedor.

Após o Mestrado, segui repensando a validade de minhas práticas e do meu envolvimento político com a minha própria carreira, na medida em que percebi que “todo estudioso está sempre engajado nas questões que lhe atraíram atenção, está sempre engajado, de forma profunda e muitas vezes inconscientemente, naquilo que executa” (MILLS, 2009, p. 7).

Entretanto, a incursão pelo mestrado em Educação pela PUC/SP no Programa de Psicologia da Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Sergio Vasconcelos de Luna trouxe-me novas inquietações, que ultrapassavam a dimensão da formação continuada, fazendo emergir aspectos da própria profissão. Realizei todo o Mestrado trabalhando, inicialmente na escola, depois na Diretoria de Ensino, na “oficina pedagógica” como era denominado na época.

A conclusão do Mestrado em 2007 coincidiu com outro convite, desta vez para atuar na Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), antigo órgão da SEESP. Fui compor a equipe responsável por implementar na rede estadual um novo Programa de Alfabetização, denominado Ler e Escrever. O curso de Mestrado contribuiu fortemente para o fortalecimento da minha formação inicial, sobretudo acerca das questões relativas à formação continuada e que de certa forma também envolvem a tríade Estado, sociedade e educação.

Esta nova jornada aportou também novas indagações, na mesma medida em que ampliou significativamente meus horizontes profissionais. Essa experiência na SEE proporcionou uma maior compreensão da gestão, do planejamento e dos processos de avaliação externa da educação no sistema de ensino público paulista e suas interseções com a política nacional de educação. Principalmente, permitiu conhecer as relações entre o trabalho no âmbito da secretaria de educação, das Diretorias de Ensino e nas escolas, e as formas como a política educacional determinava a organização do trabalho nestas instâncias repercutindo diretamente no planejamento, na gestão das escolas estaduais.

Durante este período em que atuei na CENP, tive a oportunidade de acompanhar de perto a implementação do referido programa, o que possibilitou observar como as políticas educacionais

ganhavam materialidade, por meio de Programas e Projetos que repercutiam diretamente na organização do trabalho de professoras e professores e demais profissionais da educação, promovendo intervenções diretas em sala de aula, ampliando, algumas vezes, o processo de precariedade e intensificação do trabalho docente.

Nesta perspectiva, a noção de precariedade surge em dois sentidos, na precariedade objetiva decorrente diante da flexibilização nas relações de trabalho, mas também conduziram a fenômenos mais complexos e abrangentes que a socióloga francesa Danièle Linhart denominou como precariedade subjetiva (2009). Tal noção diz respeito às pressões sofridas para alcance de metas, à sensação de não saber exercer sua profissão dadas as exigências incompatíveis com sua compreensão sobre o que venha ser a educação.

Diante do surgimento de novas indagações que demandavam maior conhecimento sobre a dimensão e constituição do trabalho docente e das políticas educacionais, resolvi seguir no campo da pesquisa. Desta vez, parti para estudos mais aprofundados no campo das ciências sociais na educação.

O Doutorado em Educação na Unicamp me permitiu ampliar meus conhecimentos em torno dos efeitos das ações de formação continuada, das avaliações externas e da lógica gerencialista no trabalho docente de professores alfabetizadores. O Doutorado realizado na linha das Ciências Sociais me auxiliou também a entender e reconhecer as formas de captura da subjetividade que muitas vezes acomete os profissionais da educação e de certa forma facilita a aderência destes aos projetos implantados pela administração pública, dificultando iniciativas de insurgência.

A tese de Doutorado permitiu ampliar meu olhar acerca do trabalho docente e dos efeitos das políticas empreendidas a partir dos anos 2000 na rede pública estadual paulista. A pesquisa corroborou ao que afirma Nóvoa sobre os rumos que a Educação tem trilhado com o:

[...] regresso de ideologias que afirmam a possibilidade de atribuir funções docentes a pessoas que tenham notório saber de uma dada matéria, como se isso bastasse, também contribui para o desprestígio da profissão.

A partir do segundo ano do Doutorado, solicitei uma licença sem vencimento, para poder concluir o curso. Logo que a tese foi defendida, retomei o trabalho na escola, na mesma escola onde me efetivei em 1989, pois me pareceu necessário retomar o trabalho em sala de aula, justamente para tentar empreender as insurgências possíveis, em busca de uma educação pública, laica, gratuita e de qualidade social para todos.

## DE VOLTA AO COMEÇO: O REGRESSO À EDUCAÇÃO BÁSICA

Regressar à escola, por um lado, foi uma grata satisfação, poder voltar a conviver com as crianças dos anos iniciais, rever amigos, antigos alunos, alguns inclusive agora como pais de alunos, retomar o trabalho docente me impunha novos desafios e me trazia grandes esperanças. Entretanto, nem tudo foi flores. Muitos ironizavam o fato de, depois de tanto estudo e pesquisa, eu ter retornado a lecionar no ensino fundamental, nos anos iniciais, como se fosse um demérito. Isso era compreendido, por alguns pares, como uma forma de fracasso.

Durante um tempo, enfrentei várias indiretas e colegas que ironizavam o meu retorno à sala de aula. Mas, com o tempo, foi possível reconstruir vínculos com meus pares. Foi possível ir aos poucos desfazendo alguns equívocos, lançando alguns questionamentos à equipe gestora, propondo novos caminhos junto com a equipe. A chegada de outros professores, que tinham outras vivências, como a militância sindical, outros estavam na pós-graduação, esses outros vínculos destes profissionais também fomentaram um processo de fortalecimento do coletivo. Os momentos coletivos foram aos poucos se tornando novamente momentos de estudo, de compartilhamento de experiências, de angústias.

Tive o apoio de muitos colegas e juntos fomos questionando algumas lógicas. Fomos aos poucos discutindo e revendo alguns fazeres-saberes. Cada vez mais, o espaço para o diálogo foi se abrindo. No ano em que retornei à escola, a mesma não havia atingido a meta propugnada pela secretaria no SARESP. Os profissionais (direção, professores e funcionários) ficaram sem a bonificação por mérito e isso feriu a equipe profundamente. Não pela falta do bônus em si, mas pelo que isso representava, por toda a desqualificação do trabalho realizado, pela culpabilização que implicitamente nos era imputada.

A experiência de voltar à escola, sob essas condições, me fez buscar a unidade teórico-prática, me instigou a lidar com a realidade de forma ainda mais aprofundada. As novas experiências foram se constituindo em aprendizagens que fomentaram novos saberes e fazeres. A necessidade de refletir sobre os processos de formação inicial e/ou continuada, visando a analisar até que ponto estes priorizam o conhecimento como objeto de estudo, pois como afirma Mills (2009, p. 9):

O conhecimento é uma escolha tanto de um modo de vida quanto de uma carreira; quero saiba ou não, o trabalhador intelectual forma-se a si próprio à medida que trabalha para o aperfeiçoamento de seu ofício.

A análise de Tardif, neste momento, ganhou ainda mais concretude em nosso cotidiano escolar, percebíamos de forma cada vez mais nítida como o campo da formação de professores é mesmo um fenômeno complexo e multifacetado, diante de saberes tão plurais e heterogêneos:

Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de natureza diferente (TARDIF, 2003, p. 61).

Aos poucos, as formas de insurgência foram se constituindo em inúmeras interconexões das contribuições teóricas, o tempo dedicado às atividades profissionais na escola, das relações com professores, coordenadores, gestores, com os pares, com a comunidade escolar, com observação das inúmeras expectativas que permeiam a dimensão educacional.

## **AS FORMAS DE INSURGÊNCIA: ALGUMAS (IN)CONCLUSÕES**

Neste percurso, no decorrer de tantas décadas dedicadas ao trabalho docente na escola pública, pude identificar alguns princípios, que podemos tomar como ferramentas de ruptura e que possibilitam algumas alternativas de insurgência, quais sejam: relação dialógica, conhecimento político, científico, engajamento com a educação laica, gratuita e pública. Vale a pena salientar de forma especial os momentos coletivos que incentivaram nossa curiosidade crítica, bem como o engajamento com a comunidade na qual a escola se insere, a busca contínua pela legitimidade do trabalho docente, a ajuda a evitar a desqualificação social da profissão e a renúncia à concepção de sacerdócio, de assistencialismo, de enfraquecimento da escola como espaço de construção de conhecimento.

Outra dimensão importante que foi uma grande lição aprendida, que sigo perseguindo, é a questão do conhecimento didático-metodológico, tanto para a dimensão da minha prática profissional, quanto como campo de conhecimento. Mais do que aprofundar meus conhecimentos em metodologias e práticas de ensino, tenho percebido o quanto retomar o conhecimento como um grande objeto agregador e transformador, aliado ao engajamento na luta pela Educação como um Direito de todos(as), pode ser a melhor forma de insurgência na busca pela qualidade social da educação.

Em contrapartida, muitos aspectos dificultam as possibilidades de insurgência. Dentre eles podemos citar, por exemplo, as clivagens entre os docentes que provocam o esfacelamento do

trabalho coletivo. Essa clivagem instituiu diferentes categorias de professores entre os não efetivos estabelecendo diferentes formas de contratação, que faz com que tenhamos, além das diferentes formas de contratação precarizadas, as condições de trabalho precárias em que muitos docentes efetivos se encontram, dentro da própria carreira. Além disso, a desvalorização do Magistério.

Dessa forma, vão se forjando ainda mais clivagens, entre os efetivos e contratados, entre professores iniciantes e os “mais experientes”, entre os que trabalham em escolas centrais e os que trabalham nas periféricas, entre os que trabalham em escolas de tempo integral e os que trabalham em escolas de tempo reduzido, em entre os que alfabetizam e os demais, pedagogos e especialistas, etc. Conforme afirma Rigolon (2013, p. 110):

Há os professores estabelecidos (os efetivos) e os outsiders (n o efetivos), instaurando-se, assim, entre esses profissionais, uma clivagem remarcada pela falta de concursos e contratações de temporários, devido s diferenciações nas formas de contrataç o.

Assim, poderia afirmar, utilizando a teoria elisiana, que, ao longo de mais de três décadas, na maior parte do tempo, estive aos lados dos outsiders.

Neste momento em que temos de lidar com tantas investidas contra a Educação, como Escola Sem Partido, com moralismo conservador, ausência da ética, desqualificação do campo científico, patrimonialismo e gerencialismo, temos sentido mais fortemente os efeitos da precariedade subjetiva que segundo Dani le Linhart, socióloga francesa do trabalho:

o sentimento de n o ter ajuda em caso de problemas graves de trabalho, nem do lado dos superiores hierárquicos [...] nem do lado dos coletivos de trabalho que se esgarçaram com a individualizaç o sistemática da gest o dos assalariados e o estímulo concorrência entre eles. um sentimento de isolamento e abandono (LINHART, 2009, p. 3).

As últimas mudanças no campo educacional têm exercido novas pressões, angústias e tensões cotidianamente, conduzindo a um processo de sofrimento que corrói o coletivo de professores, dificulta as relações dialógicas, uma escuta atenta e respeitosa a todos os segmentos envolvidos na esfera educativa.

Uma das formas de seguirmos em frente, portanto, requer de nós associar ao exercício da denúncia das coisas que não vão bem, a coragem para ousar fazer coisas novas, seguir acreditando que é possível lutar por uma sociedade menos desigual, mais justa por meio da educação pública. E no cenário atual, na base da insurgência, está a disponibilidade para trabalhar coletivamente, para

ver e ouvir os outros, apesar de todo o movimento que incita e valoriza o individualismo e a competitividade. Neste sentido, que possamos juntos, como categoria profissional, seguir buscando novas formas de insurgências.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. MEC/UNESCO. **Interação escola-família**: subsídios para práticas escolares. (Organizado por Jane Margareth Castro e Marilza Regattieri). Brasília: [s.n.], 2009.
- BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Rais**. Brasília: MTE, 2011.
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: 2**. Morar, cozinhar. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996. 372 p.
- ELIAS, Norbert. **Introdução à sociologia**. Lisboa: Edições 70, 1980.
- ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indiv duos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- ELIAS, Norbert; SCOTSON, John. **Os estabelecidos e os outsiders**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- ELIAS, Norbert. **Introdu o sociologia**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2005.
- ELIAS, Norbert. **Escritos e Ensaios**: Estado, processo e opini o pública. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.
- ENGUITA, Mariano. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarizaç o. **Teoria & Educa o**, Porto Alegre, n. 4, p. 44, 1991.
- FREITAS, Marcos Cezar de; BICCAS, Maurilane de Souza. **História social da Educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo: Cortez. 2009.
- GATTI, Bernadete A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 191-204, jul. 2003.
- LEÃO, Andrea Borges. **Norbert Elias e a educa o**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- LINHART, Dani le. Lesconditions paradoxales de La résistance au travail. **Nouvelle Revue de Psychosociologie**, [s.l.], n. 7, 2009.
- MACHADO, Lucilia Regina de Souza. Usos sociais do trabalho e da noção de competência. In: HIRATA, Helena; SEGNINI, Líliliana (org.). **Organização, trabalho e gênero**. São Paulo: Senac, 2007. p. 277-312.
- MILLS, C. W. **Sobre o Artesanato Intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- NOVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Caderno de Pesquisa**, [s.l.], v. 47, n. 166, 2017.
- RIGOLON, W.O. **O que muda quando tudo muda?** Uma análise da organização do trabalho de professores alfabetizadores. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Unicamp, Universidade de Campinas, Campinas, 2013.
- SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. **O cotidiano escolar face às políticas educacionais**. Araraquara: JM Editora, 2002.
- SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter**: consequências pessoais do trabalho do novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record, 2006.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes & formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- VELHO, G. A grande cidade brasileira: sobre heterogeneidade e diversidades culturais. **Revista do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, [s.l.], 1986.



## Notas de fim

---

<sup>i</sup> Nesta obra, Richard Sennett, sociólogo e historiador americano, nos desafia a analisar se a flexibilização do capitalismo moderno oferece condições melhores condições para organização do trabalho ou se é apenas uma nova forma de opressão. Para tanto, o autor apresenta uma série de reflexões acerca das novas condições de trabalho que se impõem, vinculadas ao atual modelo capitalista e pautadas na lógica neoliberal.

<sup>ii</sup> O Projeto Inovações no Ciclo Básico (IEB), criado em 1983 passou a vigorar na rede em 1984, visava, segundo a Seduc/SP, melhorar a qualidade do sistema educacional do Estado. Porém fora planejado, a princípio, para atender apenas às duas séries iniciais do Ensino Fundamental, 1ª e 2ª séries, conforme denominação à época, com o intuito de diminuir tanto a repetência como a evasão escolar. Esse projeto abrangia apenas a grande São Paulo, priorizando escolas em região de baixa renda. Teve o financiamento do Banco Mundial e previa construção e reformas dos prédios das unidades escolares públicas estaduais, além de oferecer capacitação às equipes de recursos humanos, aquisição de materiais didáticos e escolares e desenvolver também projetos destinados aos municípios de fomento à Educação Infantil. O recurso utilizado na implementação desse projeto e concedido pelo Banco Mundial foi da ordem de US\$ 245 milhões. O IEB foi alterado em 1995 por Neubauer, que instaurou, tanto nos objetivos quanto na estrutura do programa, novas medidas e modificações, que ampliaram as atividades financiadas pelo Banco Mundial.



## MOVIMENTOS DE REVISÃO CURRICULAR: INTERAÇÕES POSSÍVEIS

**Andréa Borges de Medeiros**

A narrativa que ora apresento têm o propósito de tecer fios de significado quando entram em cena, para a construção de bases curriculares para o Ensino Fundamental, no âmbito municipal, a Escola, o Movimento Social, a Universidade e as equipes de formadores de uma Secretaria de Educação.

Trata-se de uma tessitura que vai se delineando, para mim, no momento em que, no exercício de minha participação na gestão pública municipal da Secretaria de Educação de Juiz de Fora, passo a viver intensamente um processo de reconstrução curricular motivado pelo movimento para a “implementação” da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para trazer tal movimento de interação entre Instituições e Organizações distintas, faz-se necessário retomar a minha passagem por uma escola pública municipal, onde vivi intensamente a construção de um Projeto Político-Pedagógico e a experiência com práticas escolares pautadas na valorização da diversidade, da cultura popular e da promoção da igualdade étnico-racial<sup>i</sup>.

Desde o final dos anos 1990, a Escola Municipal José Calil Ahouagi iniciou um trabalho pedagógico articulado com sua equipe de professores, comunidades do entorno e movimento social (Movimento Negro) envolvendo ações e reflexões em torno de temáticas que abordavam as relações étnico-raciais. Percepções em torno do ambiente escolar nos levavam a supor que muitas crianças de ascendência negra negavam sua origem. Enquanto algumas traziam narrativas sobre uma “avó italiana” que morava, quase sempre, num lugar distante, outras viviam atormentadas pelas discriminações e preconceitos que sofriam na escola, como também fora dela, motivadas pelos traços fenotípicos característicos de sua herança afro-brasileira. A grande maioria se calava frente a situações que as expunha ao preconceito, à discriminação e ao racismo, mas se ressentia. Foi quando enfrentar a questão nos pareceu necessário para a construção de um tempo/espço escolar mais justo e promovedor de equidade nas relações étnico-raciais.

Ao longo de alguns anos, que antecederam a promulgação das Leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008<sup>ii</sup>, os registros das experiências escolares com crianças e adolescentes foram documentados num arquivo de práticas que hoje ainda persiste, o que significa um movimento de guarda que tem um recorte temporal de 20 anos. Foi nessa construção que se destacou a relação da escola com o Movimento Negro: nas buscas temáticas e literárias, nos encontros com as crianças e professores, na participação dos eventos da escola, na elaboração de eventos em parceria para tratamento dos temas da Educação para as relações étnico-raciais, como também no reconhecimento do trabalho da escola<sup>iii</sup>.

Em minha pesquisa de Doutorado, optei por buscar a Escola José Calil como campo de investigação, tendo como foco os movimentos de Memória impactados pela documentação das práticas escolares e, de maneira mais refinada, buscar os modos de lembrar, de narrar e de ser de um grupo de crianças do terceiro ano do Ensino Fundamental, com entrada na escola desde a Educação Infantil.<sup>iv</sup>

Sob a instigação de uma questão em torno do quê e do como as crianças se lembram, a experiência de linguagem tomada em seus aspectos de produção de sentidos, num cotidiano que se reinventa pelos processos de ressignificação do passado, foi amplamente considerada. Privilegiou-se a habilidade das crianças para os *deslocamentos de linguagem* interpelados pela sua capacidade de “produzir semelhanças” (BENJAMIN, 1994, p. 108). Essa habilidade humana de construir semelhanças se vale da percepção de afinidades que perpassam a vida em movimento. Tais afinidades, entendidas como um processo de mimetização com o mundo das relações e das coisas, instigam “correspondências e analogias mágicas”. Assim considerando, a troca nos eventos discursivos incita a percepção de que as crianças se expressam, nos seus movimentos narrativos, buscando a “força própria da palavra” (SELIGMANN-SILVA, 1999, p. 103).

Em torno de artefatos culturais de diferentes configurações tais como textos, imagens, objetos, avaliações escritas, álbuns documentados, desenhos, vídeos e gravações documentados pela equipe escolar da escola-campo, as crianças se envolveram nas artes de narrar suas lembranças. Num movimento de síntese alguns achados podem ser apresentados tais como os seguintes: as crianças lidam com suas lembranças adentrando um *fazer memória original*, próprio de um olhar que não se cansa de rever, de voltar atrás naquilo que viu; quando elas se lançam na ação de rememorar, brincam com as lembranças e as transformam em uma nova morada para a recriação da linguagem; a lembrança dos acontecimentos passados procede de uma releitura preñe de marcas temporais, que promovidas à linguagem se efetuam como uma *memória declarativa* veiculadora de sensações de tempo; (re)efetuar o passado pela recordação tem a ver com recursos cognitivos, do mesmo modo que implica os recursos de criação de imagens para o encontro com o visado como memória, e para a coisa visada como lembrança; *imagens-lembranças* são indicadores de produção de sentidos para a consubstanciação da memória (RICOEUR, 2007).

Ao envolver-se no ato de lembrar, as crianças vivenciam o fenômeno das lembranças das coisas e acabam lembrando-se de si; a dimensão onírica está presente nas relações de memória, da mesma forma que o acaso das lembranças; ao valorizar os detalhes, as crianças se tornam hábeis para refazer os percursos das lembranças e encontrar outras configurações de memória; ao partilhar

recordações, as crianças percebem também o que se perde. Diferentemente do esquecimento, perceber o que se perde é dar-se conta da presença da falta. No entanto, elas demonstram alegria por esta lembrança: a da falta. Surge então uma espécie de renúncia ao objeto perdido como garantia de reconciliação. O devir da *memória feliz* se encontra então com uma imagem que é poética e por isto, nas crianças, a *memória ressentida* pode sucumbir ao riso e à brincadeira; as crianças transformam lembranças em designação, criam sentidos semânticos para a memória; modos de ser na linguagem, melhor dizendo, modos de narrar, implicam em modos de ser no tempo e nas relações de memória (RICOEUR, 2007).

Para além da especificidade dos objetos da cultura e das culturas infantis projetadas nos espaços de brincar naquela escola, os enredos puderam ser interpretados como alegorias, e, portanto, como conteúdos que muitas vezes se referiam a um cotidiano que envolvia diferentes temporalidades, o que acabou apontando questões que se tornaram plausíveis para pensar uma cultura de escola possível. Como aqueles enredos ali constituídos, na materialidade dos objetos que interagiram com as crianças no contexto da pesquisa, poderiam se tornar potentes para uma experiência histórica? Como pensar a cultura daquela escola em relação às práticas de memória vivenciadas? Como relacionar outras culturas de escola e potencializar maneiras de repensar culturas escolares, currículos e programas?

Tais questões se tornaram uma inquietação para mim, bem como para aquela equipe escolar desde o término da pesquisa. A relação com a Universidade tornou-se mais forte e potente, uma vez que passamos a receber muitos pesquisadores interessados em investigar aquele espaço de experiências. Mas uma pesquisadora em particular, a professora Sonia Miranda, orientadora daquela tese e, posteriormente de outros professores pesquisadores da mesma escola, foi fundamental para a ampliação das questões acima referidas. Isto porque, para além das parcerias constituídas no âmbito da pesquisa em torno das práticas escolares que tinham interface com o Ensino de História, a professora coordenou a equipe de História na reorganização curricular que a rede municipal propunha nos anos de 2010 a 2012.

Movimentos de Memória provocaram múltiplas performances narrativas e diferentes modos de lembrar. Como tais práticas poderiam ser pensadas na perspectiva de um currículo que, do ponto de vista das relações entre ensinar e aprender poderia fortalecer outras práticas e fazeres cotidianos, instigando uma cultura escolar possível?

Aberturas de diálogos com os professores daquela escola-campo no tocante à ação de tomarem para si a tarefa de guardar e conservar as suas produções e as de seus alunos no arquivo da escola: Guardar para quê? Foi uma questão disparadora de muitos diálogos.

Aberturas de diálogos com professores de uma rede, disparados a partir de uma experiência que enfrentou o desafio de se efetivar como educação básica tal como propõe Jamil Cury, como “um momento privilegiado em que a igualdade cruza com a equidade”, como também o de tomar para si a “formalização legal do atendimento a determinados grupos sociais, como as pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais, como os afrodescendentes, que devem ser sujeitos de uma desconstrução de estereótipos, preconceitos e discriminações”. Agregando à construção de conhecimentos significativos, a escola também tem papel socializador (CURY, 2008, p. 300-301).

Faz-se necessário buscar o fio condutor desse processo amplo de construção curricular, porque ele acaba se tornando importante no contexto da política educacional da rede municipal de Juiz de Fora, no tocante, principalmente, à proposta curricular para o Ensino de História. Isto porque, frente a sua experiência educacional inovadora na busca de metodologias importantes para promover construções em torno da História e da Memória, a Escola José Calil Ahouagi passou a desempenhar um papel importante na comunidade educacional quando se expõe relatando e compartilhando suas práticas e bem como as suas estratégias de mudança curricular na escola. Ela contribuiu no passado e ainda hoje, com reflexões acerca de perspectivas curriculares e práticas que garantem a valorização das diferenças e da origem étnico-racial, da cultura popular e das afirmações de identidades.

O desenho de uma Política Pública se mostra para além dos gabinetes das gestões públicas. Ele nasce de uma confluência de interesses e necessidades que orientam as opções do Estado, e “são expressos pelos atores que compõem o todo social”. Nascem, portanto, de processos de “escolhas sucessivas, que envolvem confrontos, atritos, pressões e contrapressões: nesse processo são muitas as forças envolvidas” (ABRANCHES, 1987, p. 11). Por isto, as escolhas sobre a elaboração e a adesão a determinadas políticas educacionais precisa ser pensada, articulada, respeitosa frente ao trabalho coletivo de profissionais sérios e comprometidos com a Educação.

Já na Secretaria de Educação, em parceria com as equipes pedagógicas e de formação de professores, fizemos uma escolha frente à instigação por parte Ministério da Educação (MEC) e da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais para a implementação da BNCC, e frente à procura por orientação e esclarecimentos por parte dos profissionais da rede municipal,

principalmente coordenadores pedagógicos e diretores escolares. Decidimos valorizar e trazer para o debate os movimentos de construção curricular na rede municipal de Juiz de Fora, que ocorreram nos anos de 2010 a 2012, oriundos da participação efetiva da Universidade Federal de Juiz de Fora, tanto na coordenação dos grupos de estudo, quanto da redação dos documentos, que atualmente se encontram organizados por campos disciplinares e pelas especificidades da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Infantil. Significa dizer que a discussão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), criou o ensejo para discutirmos noções de currículo, princípios educacionais, metodologias de ensino, e o protagonismo de bebês, crianças, jovens e adultos nas relações com suas experiências vividas, o conhecimento e os modos de aprender e se relacionar com o mundo. Significa dizer que não abrimos mão do diálogo com a Universidade Pública sobre a formação de professores e a construção de bases reflexivas para as construções curriculares e a formulação de políticas educacionais inclusivas e promovedores de equidade.

## **SOBRE A PROPOSTA CURRICULAR DE HISTÓRIA DA REDE MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA**

O texto da Proposta Curricular da rede municipal de Juiz de Fora traz, logo de início, uma questão cara ao Ensino de História: “em que reside o caráter formativo da História, na erudição formativa ou numa educação histórica baseada nos nexos possíveis que podem ser estabelecidos entre o procedimento histórico e o saber escolar?”

A abordagem busca desconstruir a perspectiva da Histórica única pautada nas narrativas do passado em função dos marcos europeus. Tal perspectiva coteja o cotidiano das escolas, como por exemplo, quando o reforço na abordagem das datas comemorativas se sobrepõe à compreensão das mudanças e transformações na vida de diferentes sociedades; e quando a perspectiva do culto a heróis camufla a participação do sujeito ordinário na construção da história.

A proposta curricular, então, sugere eixos conceituais e metodológicos essenciais para a formação histórica, quais sejam: “a educação para a compreensão do Conhecimento, a educação para a compreensão do Tempo e a educação para a compreensão da Memória” (MIRANDA; ALMEIDA, 2012, p. 13).

Sobre o Conhecimento, a reflexão aponta a importância do diálogo com as fontes indicando-as como construções culturais datadas, que “expressarão sempre a voz de quem as produziu e, nesse sentido, serão sempre acessíveis de serem contrapostas a partir de outras vozes e outros pontos de vista” (MIRANDA; ALMEIDA, 2012). Tal entendimento quebra o suposto da verdade como



expressão do absoluto e, portanto, como contraposição da mentira. A seleção de conteúdos é, então, uma forma, entre tantas outras, para se contar uma história. Assim considerando, os conteúdos são assumidos como recortes parciais que apresentam conhecimentos em transformação. Isto diz respeito a toda e qualquer maneira de lidar com o Conhecimento, independente da sua matriz disciplinar.

Um dos grandes desafios da escola em qualquer nível de ensino “é o de promover uma educação que permita a emergência da compreensão de que no mundo e no processo de produção de conhecimento operam, permanentemente, diferentes pontos de vista” (MIRANDA; ALMEIDA, 2012, p. 15). Em busca de enfrentar esse desafio, o documento apresenta um conjunto de habilidades que perpassariam toda a escolarização básica.

No campo do conhecimento histórico, as relações com o passado são importantes para uma experiência histórica voltada para a compreensão de *passado aberto*, passível de ressignificações no presente, e, ao mesmo tempo interpretável do ponto de vista dos sentidos que lá se constituíram. Enfrentar essa maneira de interpretar um passado, tomado como *aberto*, requer pensar que os processos *imaginativos* que dão voz às inferências e às indagações sobre as fontes nas suas relações com o passado são válidos na composição dos procedimentos e operações históricas.

Nesse sentido, *encenar Mynemosine* com objetos e/ou artefatos, quer seja no espaço privado e/ou público, como a instituição museu e/ou a escola, “tornando diáfana a solidez de seus testemunhos, pondo em suspensão as histórias, os objetos e palavras de sentido único” (PEREIRA; SIMAN, 2009, p. 282), pode significar um modo de ensinar sobre as versões da verdade, necessárias para romper com o paradigma da História única. Implica imaginação, do mesmo modo que implica o colocar-se no lugar do outro. Desse modo, as maneiras de olhar para o mundo se ampliam nas relações de alteridade.

O segundo eixo é o da Temporalidade. Chama atenção no texto a afirmação de que as categorias temporais centrais à compreensão e interpretação históricas, quais sejam, a sucessão, a simultaneidade e a duração, se estabelecem na condição de existir dos seres humanos. Nessa condição de existir estão, por exemplo, as práticas culturais que, muitas vezes, indicam modos distintos de relação com a temporalidade. Segundo os autores, o uso da internet promove marcos produtores de sentidos de simultaneidade diferentes daqueles que pautaram as gerações anteriores à era da informática. Um internauta pode ao mesmo tempo acessar vídeos, jogos e sites de relacionamento. Da mesma forma, outros sentidos podem se construir na relação com práticas culturais distintas. Dar conta desse aspecto passa a interferir nos recortes em torno dos conteúdos

promovedores de aprendizagens históricas, uma vez que o cotidiano pode proporcionar questões instigadoras para a construção de diferentes modos de olhar para a contemporaneidade em relação ao passado, por exemplo. Evidenciar tais práticas pode significar uma mudança significativa no olhar das crianças e dos jovens para o que acontece no cotidiano em espaços distintos. Tal procedimento pode ser estruturante para o “desenvolvimento da capacidade de pensar historicamente” (MIRANDA; ALMEIDA, 2012, p. 51).

Caberia, então, pensar que a noção de simultaneidade se fortalece na percepção da anterioridade, da contemporaneidade e da posterioridade, o que implica a localização do tempo físico e a percepção das transformações do tempo histórico, relacionadas às ações humanas em tempos e espaços distintos. Entretanto há que se considerar a invenção humana comum a ambos.

Quando Ricouer (2010, p. 182) se refere à marcação temporal que define o tempo de calendário, ele indica que mesmo ela sendo “apoiada nos fenômenos astronômicos que dão sentido à noção de tempo físico, o *princípio* da divisão do tempo do calendário escapa a física e a astronomia”. A percepção da mudança histórica a partir de um ponto do contínuo histórico (ponto axial) está sujeito a uma fenomenologia do presente, para qual há noção de existir um ontem e existir um amanhã. Sem isto não seria possível dar o “menor sentido à ideia de um acontecimento novo que rompe com uma era anterior e inaugura um curso diferente de tudo o que precedeu” (RICOUER, 2010, p. 182). Tal perspectiva seria fundamental para a noção de tempo histórico e a isto se acrescenta o entendimento da duração que está vinculada ao pensamento matemático no que diz respeito à construção da noção de número. Esta habilidade, que não é somente histórica, “permite-nos olhar não só para o tempo presente, mas também para tempos outros, já vividos, e pensar em suas durações e ritmos comparativamente” (MIRANDA; ALMEIDA, 2012, p. 52).

O destaque para as práticas que instigam aprendizagens em torno das dimensões de sucessão, simultaneidade e duração, está posto sob dois aspectos: o primeiro se refere à sistematização dos modos de trabalhar com as noções temporais, mantendo um fluxo de problematização de conhecimentos ao longo da escolarização e não somente em momentos pontuais da apresentação dos conteúdos escolares. O segundo se refere à construção com as crianças da noção de mudança no sentido de abordar o tempo físico como fruto de uma construção social, na relação com outras configurações de temporalidade, além da coexistência de tempos históricos diferentes num mesmo período cronológico.

Nessa concepção de História, em que a relação presente e passado se torna o foco privilegiado das reflexões e dos procedimentos históricos, a memória, “como tradição artesanal,

afetiva, múltipla e vulnerável” assume papel importante (GALZERANI, 2008, p. 227). Sobre isto a professora denuncia as amarras culturais, presentes tanto nos círculos acadêmicos quanto nos escolares que instigam propostas de educação histórica voltada para a “imagem da História como senhora absoluta do passado [...] centrada na racionalidade técnica” (GALZERANI, 2008, p. 228-229).

Uma consideração sobre a Memória, como uma entre as demais marcas do humano, indica a organização e a movimentação de suas configurações na relação direta com a cultura (MIRANDA; ALMEIDA, 2010, p. 71). Isto crava as relações de Memória no curso das experiências vividas. Na vida cotidiana, nos processos de linguagem, sociais e coletivos, ela se consubstancia. Nesse sentido, os movimentos de seleção, preservação e/ou descarte daquilo que se pretende guardar, o acontecimento das lembranças espontâneas, que eclodem ao acaso, como também o das lembranças, pautadas no reconhecimento, são dinâmicas que potencializam as produções de sentidos que pulsam no presente em direção ao passado vivido e/ou narrado por outros. Daí o aspecto da alteridade que se transforma conforme a interação com os afetos. Da mesma forma, na percepção dessas dinâmicas, importa perceber as relações de poder entranhadas nas manifestações da memória coletiva quando se trata de fazer perdurar algumas práticas em detrimento de outras. A luta pela hegemonia de determinadas configurações de memória levada ao extremo corrobora para práticas intimistas, podendo disseminar um *dever de memória* que se fortalece nas artimanhas dos *abusos do esquecimento*, e de certa forma, nos *abusos da memória* (RICOEUR, 2007, p. 508-509).

Saindo desse panorama mais abrangente e levando as práticas de memória para a escola, a opção dos autores foi a de apresentar três formas de abordagem para a efetivação da educação para a compreensão da memória, quais sejam: memória e narrativa; memória e identidade; memória e objetos.

Uma política pedagógica sensível ao valor “evocativo e provocativo de percepções e interpretações do social vivido e do passado relido no presente” promove deslocamentos importantes para o pensamento histórico (PEREIRA; SIMAN, 2009, p. 280) e convoca a escola a cumprir o seu papel de problematizar o conhecimento e desconstruir verdades.

Desse modo, a releitura dos objetos da cultura se abre como uma perspectiva de reescrita de uma história que congrega a produção de todos os que dela participam, transformando o *sonho* em *despertar*, conforme diria Walter Benjamin. O *despertar* enfraquece e dilui a dimensão mítica que prepondera na perspectiva factual e triunfalista de História. Considerá-lo como procedimento apura o olhar para os *elementos minúsculos* do cotidiano na montagem da História, que, em *migalhas*,

inclui o vencedor e o vencido na congregação do humano, assim como congrega o *fluxo insondável de todas as coisas* (BENJAMIN, 2007, p. 501, [N, 1ª, 3]).

## **SOBRE A ANÁLISE COMPARADA ENTRE A BNCC E A PROPOSTA CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA**

Com a promulgação da BNCC em dezembro de 2017, movimentos de tensão e conflito tomaram o debate educacional. Ainda que reconheçamos processos de envolvimento por parte de alguns educadores nas consultas públicas que estiveram presentes nos processos de elaboração da Base, o processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff (2016), eivado de inconsistências, de jogos políticos e de quebras de constitucionalidade, acabou por interferir na proposta da BNCC que estava em curso nos anos de 2014 e 2015. Aprovada por um governo ilegítimo, participante de uma manobra política para depor a presidenta, a homologação da BNCC/2017 não garantiu legitimidade para adesões, ainda que o documento seja mandatário. Da mesma forma, a mudança de versões e as dificuldades de acesso no site do MEC para a efetivação da participação de todos nos processos de consulta pública comprometeram as interações entre os educadores na possível reformulação do texto final.

No que diz respeito ao Componente Curricular História, ainda em 2015, perspectivas diferentes sobre o campo disciplinar da História entraram em disputa. No campo do Ensino de História estava posta a discussão sobre diferentes paradigmas. Sobre isso, numa publicação aberta nas redes sociais, lemos um posicionamento da Professora Sonia Miranda (2015) a respeito:

[...] o Saber Histórico Escolar é um saber específico, que possui finalidades didáticas particulares e distintas das finalidades postas no âmbito das ciências de referência. Nesse sentido, esse campo de saber, há ao menos umas três décadas, vem sendo revisto em nível nacional e mundial, a partir de outras possibilidades e paradigmas de Ensino [...] há ao menos umas três décadas, a pergunta essencial deixou de ser o “como se ensina?” para ser “como se aprende?”. Sem dúvida, essa mudança de perspectiva provocou um giro de olhar muito importante e que precisa comparecer nos debates sobre a Base Nacional Comum.

O giro ao qual a professora faz referência tomou nosso olhar quando da exigência de uma “implementação” que sempre nos pareceu aligeirada, uma vez que para além de objetivos de ensino é preciso levar em conta os modos como crianças e adolescentes constroem conhecimentos: que referências evocam? Como se posicionam frente ao conhecimento novo? Como processam suas

aprendizagens? Nesse sentido, o que menos ajuda é o parâmetro de conteúdos prescritivos como uma lista a ser seguida.

Discordâncias à parte, um ponto favorável naquela primeira versão da BNCC para o componente curricular História, era a busca pela valorização das Histórias da África e das Américas, assim como pelo rompimento como um ensino centrado na História europeia [...] (ABREU, 2015). Mas isto não se manteve na versão final, conforme abordaremos a seguir.

Quando constituímos um grupo específico de trabalho para análise dos dois documentos em pauta: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora, com foco na História, fizemos a opção pela leitura dos dois documentos buscando encontrar pontos em comum e/ou discrepantes entre eles. Logo percebemos que a diferença entre as duas proposições não permitia aproximações. Então, partimos para elaborar um texto orientador, apresentando para a rede as nossas perspectivas de análise registrando, de modo sintético, a nossa posição frente a um documento e outro. Elaboramos, paralelamente, algumas tabelas que trouxeram análises sobre as proposições da BNCC. Propusemos, em seguida, alternativas para o trabalho metodológico sob a orientação dos eixos curriculares conforme a Proposta Curricular de História da Rede Municipal de Juiz de Fora. Procuramos colocar em foco a proposta curricular da rede e buscamos, no paralelismo com a BNCC, uma linha de ação que favorecesse pensar as culturas e os sujeitos nas suas diferenças, bem como nos seus modos singulares de inserção nos tempos e nos espaços da construção histórica<sup>v</sup>.

Ousamos discordar das proposições do BNCC e do formato que ela se apresenta aos professores. Para melhor expor nossa avaliação, procuramos organizar em forma de tópicos, os pontos de vista que nos pareceram relevantes levando em conta as pesquisas e as proposições no campo do Ensino História.

1. **Sobre a noção de currículo.** A Proposta Curricular de História da Rede Municipal de Juiz de Fora e a BNCC de História apresentam perspectivas muito diferentes em torno da noção de currículo, não podemos fazer sobreposições. Enquanto a primeira põe foco no procedimento, nas ações metodológicas para a construção do conhecimento histórico, a BNCC faz a opção pela listagem de conteúdos específicos para o tratamento da História. Não se preocupa em indicar modos de construir com as crianças e jovens “habilidades de pensamentos próprios da operação e dos procedimentos históricos” (Proposta Curricular de Rede Municipal, 2012, p. 08). Tal escolha se torna inadequada uma vez que a proposta é fechada, linear, do ponto de

vista formativo, e sinaliza uma acumulação passiva de informações. Isto não favorece a mobilização de pensamentos para formação crítica, questionadora e aberta à mudança de pontos de vista em relação ao conhecimento sistematizado e à realidade social. A Proposta Curricular da Rede Municipal contribui para a organização de conhecimentos e saberes importantes para a formação das crianças e dos jovens ao longo de sua vida escolar e para além dela.

2. **Sobre escolhas em relação ao modo como a História é apresentada como campo disciplinar.** A Proposta Curricular da Rede se estrutura em torno da noção de “Diretriz Curricular”. Diretriz entendida como “uma linha em torno da qual se estabelecem planos diversos e distintos de atuação” (2012, p. 08). Não é, portanto, uma proposta fechada em torno de conteúdos históricos específicos, mas elaborada em torno de eixos teórico-metodológicos essenciais à cognição em História e à educação dos sentidos e das sensibilidades, que requer uma percepção de mundo que não é única e exclusivamente sensorial, mas também social, cultural, estética e de alteridades. Os três grandes eixos dessa Proposta são: Educação para a compreensão do Conhecimento; Educação para a compreensão do Tempo e Educação para a compreensão da Memória. A BNCC-História, por outro lado, estrutura-se em torno de uma cronologia europeia baseada na quadripartição – Antiguidade, Idade Média, Idade Moderna, Idade Contemporânea. Tais características se tornam marcantes na seção do documento em que são apresentadas Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e Habilidades. Estas últimas, quase sempre, dizem respeito ao domínio de um conteúdo e não ao desenvolvimento de alguma habilidade importante para a cognição histórica.
3. **Sobre o Tempo.** Pensar o tempo envolve pensar em categorias de temporalidade e também nas maneiras como as crianças constroem modos próprios de pensar o tempo. Percebemos que na Introdução do Componente Curricular - História (BNCC) há alguns pontos que convergem com a Proposta Curricular da Rede Municipal de JF, como, por exemplo, o suposto de que as referências do passado histórico se tornam potentes na significação que ocorre no presente. Podemos dizer, então, que situações e acontecimentos vividos no presente se encontram marcados e carregados de índices e marcas do passado. Uma “atitude historiadora” frente a temas e conteúdos que fazem alusão ao passado perpassa a construção de sentidos e

significados na narrativa histórica como composições interpretativas que se deixam tocar por vários aspectos, tais como as relações de poder. Significa supor que “toda e qualquer compreensão acerca do movimento temporal, e por consequência das temáticas históricas, precisa se mobilizar a partir daquilo que lhe confere inteligibilidade no aqui e no agora” (2012, p. 56). Por isto, a defesa de que a construção de uma “Linha de Tempo” com crianças, por exemplo, precisa se constituir do presente em direção ao passado, com seus sentidos e plausibilidades. Observamos que o ponto de convergência entre as duas proposições curriculares para por aqui. A BNCC prescreve conteúdos de maneira concêntrica, ou seja, do “eu” para o outro e para as relações com o ambiente. Tal suposição não favorece pensar naquilo que afeta as crianças a partir de outros meios como a TV, por exemplo, frente a situações de guerras, de conflitos, instabilidades e comemorações. Focar o “eu”, prioritariamente, desconsiderando o mundo e as relações com os contemporâneos, interfere nas maneiras de olhar o passado e o presente, pois interfere na centralidade do “eu” e instiga pensar num ponto zero, originário de qualquer relação com o outro e consigo mesmo. Pensar alteridades implica pensar relações, fora da centralidade do “eu”, mas na relação com todos e com a cultura. Pensar historicamente envolvendo as relações entre si mesmo e os outros, implica compreender e valorizar as diferenças culturais e nos modos de vida. Outra maneira de potencializar o conhecimento nesse campo disciplinar é a elaboração e o compartilhamento de narrativas pessoais, familiares e históricas atravessadas por temporalidades distintas, bem como também a percepção de permanências e descontinuidades no tempo. Outras categorias importantes e centrais para ativar o pensamento histórico são a ordenação de acontecimentos vividos e narrados para a construção de noções de duração e simultaneidade. Nesse sentido, outra contradição flagrante da BNCC é a apresentação do conteúdo estabelecendo a quadripartição, como foi dito anteriormente. Ela se constituiu dessa forma como um modo de compreender a História Geral da Humanidade, estabelecendo uma cronologia específica que faz supor a História da África, das Américas e do Brasil, por exemplo, como temas periféricos que apenas permeiam a História da Europa. A ênfase no estabelecimento de noções de tempo acontece de modo estanque, fechado no passado. Não há escape para a produção de inteligibilidade nas relações presente/passado, levando em conta experiências culturais, sociais e políticas da



atualidade para que seja possível relacionar semelhanças/diferenças, rupturas/continuidades, nem tampouco as ações de resistência dos vencidos em contraposição à opressão dos vencedores. É uma proposta factual, historicista, ainda que tal perspectiva não esteja colocada na Introdução desse componente curricular no texto da BNCC.

4. **Sobre o lugar do sujeito na construção da História.** Colocar acontecimentos e ações em condição de relações de semelhanças e diferenças é condição para a compreensão da História e da Cidadania. Há que se pensar, então, que, para isto, o protagonismo do professor na seleção de recursos e fontes faz todo sentido. Dessa forma, será possível considerar temporalidades mais amplas. Pensar o conteúdo específico da disciplina implica reconhecer a estrutura e como os conhecimentos se relacionam do ponto de vista teórico, historiográfico, metodológico e didático. É o caso do cumprimento da prescrição legal em torno da Lei 11.645/2008, em ampliação da Lei 10.639/2003, que trata da abordagem da História da África, da cultura afro-brasileira e indígena. Na perspectiva da quadripartição, a abordagem criativa, crítica e cidadã fica por conta do professor, uma vez que a Base apresenta as questões do negro e dos povos africanos, quase que exclusivamente, a partir da temática da escravidão, ou seja, a África só aparece na sua relação com a Europa, numa situação de dominação. As relações étnico-raciais como diversidade e construção da sociedade brasileira não foram consideradas, dessa forma, a proposição de uma educação mais justa, baseada em princípios de equidade e da valorização das heranças africanas e dos povos originários não é garantida como um direito de aprendizagem na educação básica.

Apresentamos, ao final do estudo, relatos de práticas aos professores quando do compartilhamento de nossa abordagem. Eles foram registrados também em textos publicados em revistas da área. Realizamos uma análise dos textos e das práticas, a fim de localizar para os professores de ensino fundamental I, modos de interlocução com a Proposta Curricular da Rede Municipal no tocante às habilidades para a construção do pensamento histórico. Uma das práticas envolve a construção de uma Linha do Tempo, desenvolvida numa turma de terceiro ano e considerando as construções familiares das crianças em torno de eventos significativos e comemorações familiares; os objetos de Memória; as narrativas familiares; os diálogos intergeracionais; construção e a apresentação de narrativas atravessadas por temporalidades



distintas. A outra prática, intitulada “Sensíveis olhares para um violeiro cantador. Movimentos de Pesquisa e Educação para compreender a Cidade”, traz a transformação de uma prática escolar que abordava o tema da Cidade na data de comemoração de seu aniversário. A partir de um jornal que trazia em uma de suas reportagens alguns “personagens do cotidiano da cidade de Juiz de Fora”, um planejamento voltado para algumas habilidades e para as possibilidades das crianças construírem inferências a partir de fontes (o jornal) que informam sobre a realidade tomou forma. Para além de uma concepção de História pautada na valorização dos “Lugares de Memória”, as crianças, sob a orientação de sua professora de quarto ano do Ensino Fundamental, puderam rever pontos de vista sobre as pessoas que ocupam o cotidiano das cidades e perceber diferentes padrões de vida e comportamentos distintos, resultantes de processos culturais diferentes. Nosso intuito foi o de possibilitar a análise das práticas tendo como referência a perspectiva metodológica da Proposta Curricular de História da Rede Municipal de Juiz de Fora<sup>vi</sup>.

Fúlvia Rosemberg (2003) nos fala sobre a maldição de Sísifo como metáfora para as políticas nacionais de educação infantil analisadas por ela desde os anos 1980. Podemos nos valer da sua habilidade em buscar *afinidades eletivas* na linguagem estética para abordar as políticas educacionais. Não deixar que forças contrárias façam despencar “morro abaixo” construções históricas nos campos disciplinares, na defesa da ética e de uma escola de educação básica que de fato promova o entrecruzamento entre igualdade e equidade. Nossa opção é, num esforço coletivo, levar a política pública de revisão curricular para o topo, compreendendo que as escolhas de determinadas perspectivas teóricas e metodológicas precisam se colocar, para os professores, em movimentos de diálogo e de construções coletivas.

## REFERÊNCIAS

- ABRANCHES, Sérgio. **Política Social e combate à pobreza**. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.
- ABREU, Martha. **Parecer sobre a BNCC**. Componente Curricular História/ dezembro 2015. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Martha\\_Abreu.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Martha_Abreu.pdf). Acesso em: jan. 2019.
- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**. Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002.
- BENJAMIN, Walter. Passagens. Org. edição brasileira Willi Bole. 1. reimp. Belo Horizonte: Ed. UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do estado de São Paulo, 2007.
- BRASIL. **Lei n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Brasília, DF: [s.n.], jun. 2005.
- BRASIL. **Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: [www.leidireto.com.br](http://www.leidireto.com.br). Acesso em: 22 jan. 2020.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], v. 38, n. 134, maio/ago. 2008.
- GALZERANI, Maria Carolina Bovério. A produção de saberes históricos escolares: o lugar das memórias. In: FERREIRA, Antonio Celso *et al.* (orgs.). **O historiador e seu tempo**. São Paulo: Editora UNESP; ANPUH, 2008.
- MIRANDA, Sonia Regina; ALMEIDA, Fabiana Rodrigues de (cons.). **Proposta curricular. História**. Prefeitura Municipal de Juiz de Fora. Juiz de Fora: Secretaria de Educação, 2012. Disponível em: <http://www.pjf.mg.gov.br/se/documentos/2011/historia.pdf>. Acesso em: dez. 2019.
- MIRANDA, Sonia Regina. Na batalha das cartas: vozes de historiadores e o debate contemporâneo da Base Nacional Comum Curricular. Facebook. Publicação em 06 de dezembro de 2015.
- PEREIRA, Júnia Sales e SIMAN, Lana Mara. Andarilhagens em Chão de Ladrilhos. In: FONSECA, Selva Guimarães. Ensinar e aprender História: formação, saberes e práticas educacionais. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009. p. 277-295.
- RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.
- RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa**. O tempo narrado. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Sísifo e a educação infantil brasileira. **Revista Pro-Posições**, [s.l.], v. 14, n. 40, jan./abr. 2003.
- SELIGMANN-SILVA, Márcio. **Ler o livro de mundo**. Walter Benjamin: Romantismo e crítica literária. São Paulo: Iluminuras, 1999.

## Notas de fim

<sup>i</sup> ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ CALIL AHOUGI. **Revendo a caminhada:** uma forma de construir o Projeto Político-Pedagógico da escola. *In:* PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO. Juiz de Fora, nov. 2006. [Mimeografado].

<sup>ii</sup> Lei n. 10.639 (BRASIL, 2003). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.

Lei n. 11.645 (BRASIL, 2008). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

<sup>iii</sup> 3º Prêmio Educar para a Igualdade Racial. Experiências de Promoção da Igualdade Racial-étnica no Ambiente Escolar. **Anais.** CEERT (Centro de Estudos das relações de Trabalho e Desigualdades) 2006; Medalha Nelson Silva (2006) – Conferida à Escola Municipal José Calil Ahouagi. Resolução n. 1120 29 de outubro de 1999/ Câmara Municipal de Juiz de Fora: honraria criada em parceria com o Batuque Afro-Brasileiro de Nelson Silva; Publicação CEAP – Ação Afirmativa. Atitude Positiva. MEDEIROS, Andréa Borges (org.). **Práticas para a diversidade:** reflexões de professores. Rio de Janeiro: CEAP, 2010; Troféu “Lista negra” – Honraria concedida pelo CERNE (Centro de Referência Negra de Juiz de Fora) à Escola Escola Municipal José Calil Ahouagi em 2006, pelo reconhecimento ao trabalho contra o racismo, a discriminação e o preconceito racial.

<sup>iv</sup> MEDEIROS, Andréa Borges de. **Memória de crianças em crônicas de escola:** modos de lembrar, de narrar e de ser. Disponível em: <https://repositorio.uff.br/jspui/handle/uff/2662>-. Acesso em: jan. 2020.

<sup>v</sup> Grupo de estudos sobre o Componente Curricular-História: Alessandra Viana de Paula, Ana Paula dos Santos Rangel, Andréa Borges de Medeiros, Giselli Maria Araújo de Souza Pereira, Gustamara Freitas Vieira e Iverson Geraldo da Silva.

<sup>vi</sup> Os relatos e as práticas foram apresentados pela vice-diretora da Escola José Calil Ahouagi, Gustamara Vieira de Freitas, juntamente com um grupo de professoras, sendo elas: Gisela Pelizzoni e Sabrina Munck.



## **O ENSINO RELIGIOSO COMO DISCIPLINA ESCOLAR: CONTENDAS ENTRE OS CAMPOS DA EDUCAÇÃO, DA POLÍTICA E DA RELIGIÃO**

**Andréia Martins**

## INTRODUÇÃO

Na história da educação brasileira, o Ensino Religioso (ER) se faz presente na educação escolar desde o período colonial, com a ação catequética dos jesuítas. No Imperial, o catolicismo foi instituído como religião oficial do país e, mesmo após a proclamação da República e a separação entre Igreja e Estado, os interesses da Igreja Católica e suas articulações junto à política nacional fez com que o ensino religioso retornasse às escolas públicas como uma disciplina optativa nos currículos escolares a partir do Decreto n. 19.941, de 30 de abril de 1931<sup>1</sup>.

Acompanhando o cenário político brasileiro na atualidade, percebe-se um crescimento no número de parlamentares da intitulada Frente Parlamentar Evangélica (FPE). Em 2010, foram eleitos 73 deputados para a Câmara Federal; em 2014, o número subiu para 75 e, em 2018, para 84 deputados que se identificam com a crença evangélica. No Senado, a FPE conta com 7 senadores, tendo havido um aumento de 4 senadores em relação ao pleito de 2014. Estes representantes objetivam ocupações em postos-chave no governo, tais como: presidência da Câmara dos Deputados, representação na Bancada Feminina, Comissão de Constituição e Justiça, Seguridade Social e Família, Direitos Humanos e Minorias. Estas frentes envolvem projetos que discutem questões de gênero, raça, direitos reprodutivos, entre outras. Ao buscar impor sua presença nestas comissões, a FPE objetiva legislar sobre estas temáticas em uma perspectiva religiosa cristã, não levando em consideração o caráter laico do Estado e a secularização que vivemos em pleno século XXI.

## O ENSINO RELIGIOSO ENTRE A LAICIDADE E A SECULARIZAÇÃO

Com uma representação política cada vez maior no Estado Brasileiro de mandatários que se identificam como evangélicos, tem-se percebido mais a presença de valores religiosos, sobretudo cristãos dentro da esfera política que governa o Brasil. É importante reafirmamos que a Constituição Federal Brasileira de 1988 afirma que o Estado Brasileiro é laico. Segundo o dicionário Larrousse Cultural (1999): laicidade é a “concepção e organização da sociedade fundadas na separação entre Igreja e Estado e que excluem as Igrejas do exercício de todo o poder político e administrativo e, em especial, da organização do ensino” (LARROUSSE CULTURAL, 1999, p. 556).

As autoras Débora Diniz e Tatiana Lionço (2010), no artigo “Educação e Laicidade”, afirmam que laicidade e secularização são dois conceitos-chave para analisar a relação dos estados

com as religiões, dependendo das tradições políticas e sociais e culturais dos países, uma sociedade pode ser secular e normativamente laica.

Catroga (2010), ao discutir o conceito de secularização, problematiza a questão afirmando que esta é uma palavra-chave para entender o mundo contemporâneo, dentro do debate político e filosófico. Para entender o significado da palavra no contexto atual é importante entendermos a gênese da palavra. O conceito de secularização apareceu na confluência de várias tradições, podendo ser assim resumido:

[...] resultou do diálogo entre a herança Greco-Romana e o cristianismo, legado que o direito canônico virá a recolher, para denotar a separação do clero do mundo dos fieis seculares ou leigos; a que resultou da relativa diferenciação entre o domínio político e o espiritual, justificada através de argumentos de cariz jurídico-político, e a que foi fruto da experiência moderna de tempo, cujo primeiro grande momento forte se deu com a Revolução Francesa (CATROGA, 2010, p. 49).

A palavra secular para o cristianismo tem uma acepção negativa, significando “momento presente”, este século, fazendo contraponto à eternidade, ao futuro, que é a ideia da Igreja, para a mesma vivemos para o futuro, para o reino de Deus. A palavra secular é usada para indicar o mundo dos pagãos, e para definir a degradação humana em seu afastamento do divino (CATROGA, 2010).

Quando nos referimos à palavra secular, estamos referenciando o tempo presente e a necessidade de vivenciá-lo e, desta forma, o conceito passou a adquirir a conotação de perda das sociedades modernas na fé e na relação com a religião. Para se tornar secular é necessário posicionar-se no tempo presente, dentro da racionalização científica e, neste sentido, há um rompimento com a fé e a expectativa da religião que tem sempre a esperança em um mundo que está por vir.

Nas pesquisas nas áreas de ciências da religião e ensino religioso, a palavra secularização vem sempre associada à palavra laicidade: para Catroga (2010, p. 273), isso se dá “porque esta terminologia, nasceu primordialmente, no interior da religião judaico-cristã”. É necessário entender a diferença existente entre estes dois conceitos. Há três entendimentos para a palavra secularização:

[...] a que se refere ao distanciamento dos atores sociais em face das tradições religiosas; a que conota a tendência moderna para se privilegiar a pertença ao mundo; e a que traduz o processo de diferenciação estrutural e funcional das instituições, a que se chamou laicização (CATROGA, 2010, p. 274).

A laicidade está mais associada aos aspectos institucionais e políticos, sempre que nos referimos ao laico estamos nos reportando às instituições. Um Estado laico é um lugar público que não possui referência à fé religiosa, um espaço que se utiliza da racionalidade científica. E a discussão da escola enquanto espaço laicizador afirma-se como uma prioridade do Estado Moderno:

O processo laicizador afirmar-se-á, com prioridade, no terreno da educação e do ensino, sinal inequívoco de que ele visava separar as Igrejas da Escola e do Estado, também o fazia para socializar e interiorizar ideias, valores e expectativas. Daí que as suas facetas jurídico-políticas apareçam sobre determinadas, em última análise, por finalidades de matriz mundividencial (CATROGA, 2010, p. 275).

O princípio do Estado Brasileiro afirma-se por este ser laico, sem interferência de doutrinas religiosas, e a educação escolar pública deverá se basear no conceito de laicidade em seu ensino. Temos um grande desafio de reafirmar este princípio no cenário atual brasileiro, em que temos uma Câmara Federal com 512 deputados, sendo que destes 84 que representam de maneira direta os interesses dos evangélicos, valores que se fundamentam em uma tradição judaico-cristã, que envolvem diversas linhas religiosas como católicos, protestantes, pentecostais, neopentecostais, entre outras.

## **BREVE HISTÓRICO DA CONSTITUIÇÃO DO ENSINO RELIGIOSO COMO DISCIPLINA ESCOLAR**

No Estado Brasileiro, a discussão sobre o papel da escola como um espaço de transmissão de uma fé religiosa nacional sempre esteve presente, ainda mais quando se mistura a questão religiosa com o ensinamento de ética, moral e civismo. Estes debates se constituíram de forma intermitente ao longo de nossa história. No período do Brasil Colônia foi imperativa a ação catequética da Igreja Católica por meio da ação educativa dos colégios jesuítas. O que permaneceu no período Imperial (1822-1889), por meio do estabelecido na Constituição de 1824 (1ª Constituição Brasileira) o poder da Igreja Católica, como religião oficial do país (MARTINS, 2013).

A Lei da Instrução Pública, de 15 de outubro de 1827, estabelecia em seu artigo 6 que:

Os Professores ensinarão a ler, escrever as quatro operações de arithmetica, pratica de quebrados, decimaes e proporções, as nações mais geraes de geometria pratica, a grammatica da lingua nacional, e os principios de moral chritã e da doutrina da religião catholica e apostolica romana, proporcionandos á comprehensão dos meninos;



preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil (BRASIL, 1827).

Como podemos ler na citação acima, a Lei da Instrução Pública previa que os professores deveriam ensinar nas escolas públicas os princípios da moral cristã, e, especificamente, a doutrina da religião católica apostólica romana, dentro dos currículos das escolas públicas brasileiras. Esta situação permaneceu até a promulgação da segunda Constituição em 1891, após a Proclamação da República em 1889. A referida Constituição estabeleceu que o Brasil era um país laico, que não possuía uma religião nacional, separando de forma definitiva a relação entre Igreja e Estado (MARTINS, 2013).

No período da Primeira República (1889-1929) as discussões sobre o Ensino Religioso não cessaram, e vários grupos políticos buscaram se articular para que o mesmo voltasse a fazer parte dos currículos escolares. Em 30 de abril de 1931, por meio do Decreto n. 19.941, o Ensino Religioso tornou-se uma disciplina escolar facultativa para as escolas públicas brasileiras. Ação que aconteceu com a chegada de Getúlio Vargas à presidência do Brasil.

Em 1930, Getúlio Vargas chegou ao poder, tornando-se presidente do Brasil, acontecimento que levou alguns autores a denominarem de Revolução de 1930; outros, porém, argumentam que a chegada de Vargas ao poder não se caracterizou por uma revolução e sim por um movimento heterogêneo do ponto de vista de suas bases sociais e de suas aspirações políticas (HILSDORF, 2003). Vários eram os grupos e interesses que apoiaram a subida de Vargas ao poder, entre os mais influentes destacou-se a Igreja Católica, mas poucos imaginavam que ele ali permaneceria por 15 anos.

Em 14 de novembro de 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, um dos primeiros ministérios instituídos por Getúlio Vargas que havia tomado posse em 3 de novembro. Nomeou para este cargo o mineiro Francisco Campos, que havia promovido a reforma pelo movimento da Escola Nova em Minas Gerais em 1927, um católico e antiliberal (HILSDORF, 2003). Como uma de suas primeiras ações, em 30 de abril de 1931, decretou a volta do Ensino Religioso facultativo nas escolas públicas, pelo Decreto n. 19.941.

O decreto realizado por Francisco Campos foi resultado de pressões de décadas anteriores, como exemplo, podemos citar a Carta Pastoral de Dom Sebastião Leme em 1926 e as reformas realizadas, em Minas Gerais, por Antônio Carlos, que afirmava que “a fonte de todos os males do país seria a “ignorância religiosa” e o remédio estaria na instrução religiosa da população” (BAHIA HORTA, 2001, p. 148).

Francisco Campos, na época deputado federal por Minas Gerais, procurou difundir a ideia da necessidade da Educação Moral e Cívica via Ensino Religioso:

Certamente a educação moral e cívica pode concorrer para a formação e esclarecimento da consciência nacional. Mas quais os fundamentos dessa educação moral, no meio da anarquia das doutrinas contemporâneas e na desorientação geral das inteligências, sem pontos de mira ou de referência por que orientar-se ou dirigir-se? Só a religião pode oferecer ao espírito pontos de apoio e motivos e quadros de ação moral regulada e eficiente. A educação moral não é mais do que um subproduto da educação religiosa. A educação moral resulta da cultura dos sentimentos de veneração, de admiração, de entusiasmo, de reconhecimento e de temos, que só a religião, que está na raiz do espírito, pode alinhar, nutrir e aprimorar. O de que precisamos, se precisarmos de educação moral, como não se contesta, é de educação religiosa (CAMPOS, 1925, p. 1).

Campos foi muito criticado por este discurso, e respondeu afirmando que “a crise pela qual passava o Brasil era que ao Estado brasileiro faltava uma doutrina na qual fundamentar e legitimar a sua autoridade, e esta doutrina era a católica” (BAHIA HORTA, 2001, p. 149). Com este ponto de vista, que a doutrina católica seria a responsável por alinhar o comportamento da sociedade brasileira, que a luta para a inserção do Ensino Religioso nas escolas públicas era a “salvação” do país. Não é de se estranhar que uma de suas primeiras ações como ministro da educação tenha sido a inserção do Ensino Religioso nas escolas primárias brasileiras, já que, como deputado federal não conseguiu em 1926.

A partir da introdução do Decreto n. 19.941, de 30 de abril de 1931, o Ensino Religioso passou a fazer parte dos currículos escolares das escolas públicas de todo o país como Disciplina Escolar Facultativa para os alunos e obrigatória para a escola. O que foi reafirmado na Constituição Federal de 1934, 1937, 1946, 1967, 1969 e 1988 (MARTINS, 2013).

Como podemos ler ao longo do texto, não é de hoje que os governantes brasileiros buscam legislar para impor a crença de um determinado grupo religioso majoritário. Em uma busca recorrente de governar a mentalidade da nação, trazendo um conceito de religião, fê e padrão comportamental único. Foucault (1979) descreve a legislação como:

Razão do Estado, entendida não só no sentido pejorativo e negativo que hoje lhe é dado (ligado à infração dos princípios do direito, da equidade ou da humanidade por interesse exclusivo do Estado), mas no sentido positivo e pleno: o Estado se governa segundo as regras racionais que lhe são próprias, que não se deduzem nem das leis

naturais ou divinas, nem dos preceitos da sabedoria ou da prudência; O Estado, como a natureza, tem sua racionalidade própria, ainda que de outro tipo. Por sua vez, a arte de governo, em vez de fundar-se em regras transcendentais, em um modelo cosmológico ou em um ideal filosófico-moral, deverá encontrar os princípios de sua racionalidade naquilo que constitui a realidade específica do Estado (FOUCAULT, 1979, p. 286).

Nesta chamada “razão do Estado” em normatizar as relações humanas nas instituições escolares, podemos indagar: Por que o Ensino Religioso nas escolas públicas suscita tanta discussão? O que está por trás desta questão? Será apenas uma discussão sobre uma disciplina dentro de um conjunto de matérias a ser ensinadas no composto curricular de uma escola? Cury (2004) em seu artigo “Ensino Religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente” afirma que “O Ensino Religioso é mais do que aparenta ser, isto é, um componente curricular em escolas. Por trás dele se oculta uma dialética entre secularização e laicidade no interior de contextos históricos e culturais precisos” (CURY, 2004, p. 183).

A relação de força entre Igreja e Estado na história brasileira se fez e faz presente como afirmado anteriormente, se construindo e reconstruindo de maneiras diferentes ao longo do tempo. A busca de se fazer presente na arena educacional é uma forma da Igreja assegurar o seu proselitismo religioso em uma instituição que funciona como um dos aparelhos ideológicos do Estado. Esta questão sempre foi motivo de muitas discussões no seio da sociedade e revela que é muito mais do que apenas a discussão sobre uma disciplina escolar. Ela perpassa por uma forma de controle social pelas instituições políticas e religiosas.

Retomando ao pensamento de Foucault (1979), o problema do governo das almas e das condutas, tema da pastoral católica e protestante; problema do governo das crianças, problema central da pedagogia são questões presentes na atualidade, questões vivenciadas nas relações de poder em seus vários níveis, e que se reflete nas escolas e no ensino. É sabido que estas relações de governabilidade são extremamente complexas, deve-se levar em conta para realização destas análises pontos como: procedimentos, reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer de forma bastante complexa o poder, e que estas articulações têm como objeto final o controle da população, em seus aspectos econômicos, políticos e sociais.

A religião nas escolas, impostas como norma legislativa, é uma das formas de governo das almas, dos indivíduos que compõem a sociedade. O governo de almas traz algumas “doutrinas”

confessionais utilizadas pelo Estado para inculcar condutas sociais nos indivíduos, como os valores morais para as famílias, como afirma Foucault (1979).

A governamentalidade nasceu a partir de um modelo arcaico, o pastoral cristão, apoiou-se em seguida em técnicas diplomático-militar e finalmente como esta governamentalidade só pode adquirir suas dimensões atuais graças a uma série de instrumentos particulares, cuja formação é contemporânea da arte de governo (FOUCAULT, 1979, p. 293).

O Ensino Religioso faz parte de uma tradição na história da educação escolar brasileira, quando utilizo o conceito de tradição me refiro ao conjunto de sistemas simbólicos que são passados de geração a geração, ela possui um caráter repetitivo, mas é dinâmica e vai se organizando no mundo dentro de cada tempo histórico.

Hobsbawm e Ranger (2002) observaram que toda tradição é uma invenção que surgiu em algum lugar do passado, e ao longo do tempo vai passando por alterações, as tradições estão sempre mudando, de acordo com as relações sociais e as mudanças no mundo, elas vão se reinventando, o que as mantém como tradicional é a integridade de sua resistência, sua continuidade frente aos contratempos e às atualizações da modernidade.

Nesse sentido, afirmamos que o Ensino Religioso sempre fez parte da tradição escolar brasileira, dos conteúdos ensinados na escola, desde o século XVI, se afirmando em 1827 na primeira lei da instrução pública, tendo como objetivo da disciplina, história sagrada, a formação moral da sociedade. Ao retornar como disciplina escolar em 1931 há uma reinvenção da tradição, colocando-o agora enquanto disciplina escolar, com conteúdo específico, objetivos de formação dentro do currículo escolar, nesse momento ela volta com o mesmo intuito do século anterior: a formação moral da população.

As tensões estabelecidas entre intelectuais católicos e os Pioneiros da Escola Nova estavam no campo da discussão sobre o papel da escola pública pela busca do Estado Laico, entendendo que a construção da moral se dá por princípios racionais, positivistas, científicos. Partindo do princípio da escola como um espaço democrático, não aceitando o que não tenha fundamento na ciência.

## **O ENSINO RELIGIOSO NA LDB N. 9.394/96 E NA BNCC**

Luiz Antônio Cunha (2014), em seu texto “Hegemonia e confronto na produção da segunda LDB: o Ensino Religioso nas escolas públicas” apresenta como ocorreu o posicionamento dos grupos políticos ao longo dos oito anos que antecederam a publicação da Lei de Diretrizes e Bases

n. 9.394/96. De um lado estava a Igreja Católica, a maior interessada na inserção do Ensino Religioso como disciplina escolar, e do outro lado um grupo que defendia a laicidade do estado, mas não soube se articular para a efetivação do mesmo. O texto final trouxe a seguinte redação:

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido, sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter:

I. confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou do seu responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas; ou

II. interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa.

Em 1997, ocorreu uma nova redação para o art. 33:

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. (Redação dada pela Lei n. 9.475, de 22/07/1997).

§ 1º. Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores. (Incluído pela Lei n. 9.475, de 22/07/1997).

§ 2º. Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso. (Incluído pela Lei n. 9.475, de 22/07/1997).

Na primeira redação podemos entender que o Ensino Religioso é colocado como uma disciplina dentro dos currículos escolares, do ensino fundamental, há uma questão aí importante de ser entendida, passa a ser obrigatório para a escola a oferta do ensino religioso, e continua sendo facultativo para os alunos e alunas, e deve ser ministrado de acordo com as preferências religiosas da criança e da família, chama a atenção a questão referente aos custos do mesmo, pois a lei afirma que este não pode causar ônus para o Estado. É muito confuso de se entender, como a lei coloca uma disciplina escolar obrigatória sem pensar em uma formação docente e em pagamento por este trabalho?

A segunda redação proposta para o art. 33 é datada de 1997, é há importantes alterações em seu texto, alterações que considero mais conceituais do que efetivamente práticas. Por exemplo quando o mesmo afirma que é vedado qualquer forma de proselitismo religioso, e ao mesmo tempo deixa a cargo dos estados e municípios a definição de conteúdos e das denominações religiosos, há uma brecha nesta nova redação, pois, não há mais a afirmativa que o ER não poderá causar ônus para o estado, mas não apresenta como será o pagamento de professores e a formação desta disciplina dentro do currículo escolar.

Ao ler o artigo 33 e suas alterações percebemos como os legisladores pensavam de maneira confusa o papel do ER como disciplina escolar. Como nos informa Cunha (2014):

Tudo somado, o artigo 33 da LDB, tal como ela foi aprovada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo presidente da República, expressou um equilíbrio precário entre o campo político e o campo religioso no que concerne à educação pública. Esse equilíbrio durou pouco e foi rompido rapidamente pela Lei n. 9.475/97, mediante vários dispositivos, inclusive a supressão da cláusula restritiva ao uso dos recursos públicos nessa disciplina. Mas isso será objeto de outro artigo (CUNHA, 2014, p. 157).

Ao lermos o artigo 33, é evidente a pressão da Igreja Católica e uma parcial vitória, e o ponto de vista dos legisladores contrários ao trazer a questão que a disciplina não poderia exercer o proselitismo religioso, que também é uma parcial vitória, mas com a falta de objetividade e clareza do texto os dois grupos saíram perdendo, pois até hoje no cotidiano das escolas públicas a disciplina não se efetivou.

As tentativas de entidades religiosas e políticas pela implementação do ensino religioso como disciplina escolar nas escolas públicas ganhou mais um capítulo em sua historiografia a partir de 2012, quando houve o início das atividades para a produção da Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Cunha (2016), em seu texto: “A entronização do Ensino Religioso na Base Nacional Curricular Comum” nos apresenta uma discussão de como o Fórum Permanente para o Ensino Religioso (Fonaper) e os atores da política pública nacional se articularam para produzir o texto da BNCC que inseriu o ER como disciplina escolar e os conteúdos do mesmo.

Em 2015, foi apresentada a primeira versão da Base, que estabeleceu os conteúdos do ER no Ensino Fundamental.

O ER foi incluído na área de Ciências Humanas, a primeira vez que esse absurdo taxonômico apareceu em documentos oficiais brasileiros. As passagens do documento relativas ao ER contêm dois tipos de conteúdos. Um deles é a pretensão de ensinar

Ciências Sociais para alunos do Ensino Fundamental. Foi o caso da compreensão do significado da morte, do culto aos mortos e dos ancestrais nas distintas manifestações religiosas, tradições e sistemas simbólicos. Para alunos de 6 a 14 anos, sem uma aula de Antropologia Cultural nem de Sociologia (CUNHA, 2016, p. 272).

Essa foi a primeira vez que o ER entrou de forma efetiva nos currículos escolares brasileiros, normatizado pelo legislativo. Até 2015, nunca se tinha colocado em diretrizes curriculares nacionais conhecimentos específicos para serem ensinados nas escolas para o ER. Foi uma surpresa quando saiu a primeira versão da BNCC e constatamos que se fazia presente os conteúdos para esta disciplina. Cunha (2016) faz esta discussão de maneira profunda, apresentando os atores sociais envolvidos neste processo de construção e efetivação do ER na BNCC.

Na versão final da BNCC, publicada em 2018, o componente ER aparece dividido em unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades, para os nove anos do Ensino Fundamental. Do primeiro ao quarto ano, se propõe trabalhar nas Unidades Temáticas Identidades e alteridades e Manifestações religiosas, em cada ano com objetos de conhecimentos diferenciados dentro das unidades temáticas propostas. No quinto e sexto ano, o tema da unidade foca em Crenças religiosas e filosofias de vida. No sétimo ano, as unidades temáticas apresentam como discussão: Manifestações religiosas e Crenças religiosas e filosofias de vida que continua como unidade temática do oitavo e nono ano.

Foi uma vitória dos movimentos religiosos e dos grupos políticos que defendem a Frente Parlamentar Evangélica inserir na BNCC o Ensino Religioso como disciplina escolar, definindo como em outras disciplinas a organização em unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades. Vitória esta dos campos políticos e religiosos, mas fica uma indagação: É para a educação escolar? Como isto irá se efetivar? É realmente uma vitória?

Para a implementação de uma disciplina escolar, faz-se necessário pensar em primeiro lugar na formação de professores. Quem irá ministrar esta disciplina? Qual será a formação solicitada? Quem pagará esses professores? Como irão compor os horários escolares? Quantas horas-aulas por semana? São muitas perguntas, e até o momento não temos resposta.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao longo do texto problematizamos as buscas das instituições religiosas e políticas pela implementação do ER como uma disciplina escolar. É importante salientar que entendemos a

educação escolar pública como laica, em que as interferências religiosas não devem se fazer presentes.

Ao estudarmos a trajetória histórica do ER como disciplina escolar percebemos que o interesse na maioria das vezes não parte de docentes das escolas de educação básica, mas de um viés político-ideológico e de grupos religiosos que objetivam utilizar as escolas públicas como um espaço de proselitismo religioso. Em uma busca recorrente de trazer uma racionalidade científica para o ER, no caso da BNCC definindo temas, objetivos de formação e habilidades a serem alcançadas. Buscam afirmar que o mesmo é um conhecimento científico e racional e que cabe na escola.

Faz-se necessário estarmos atentos às questões levantadas anteriormente sobre a formação de professores, concursos públicos para essa “nova disciplina escolar” e como a mesma será trabalhada nas escolas públicas, pois não percebo como a política pública irá viabilizar estas questões. O que no ponto de vista desta autora levará a não efetivação na prática deste componente curricular imposto pela BNCC.

Finalizo estas reflexões reafirmando a luta por uma escola pública, gratuita e laica, dentro de um estado laico. Temos um grande desafio hoje no Brasil com um governo de direita, que se diz liberal na economia e conservador nos costumes, que tem se amparado na forte Frente Parlamentar Evangélica na Câmara e no Congresso para votar ou barrar direitos essenciais ao povo. Se no campo do estado e da religião experienciamos todas estas questões, na educação escolar precisamos estar cientes e resistentes em nosso propósito de efetivarmos uma escola para todos, e para isso é fundamental que esta tenha qualidade, que seja gratuita e laica.



## REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei da Instrução Pública 1827**. [S.l.: s.n., s/d]. Disponível em: [https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei\\_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html). Acesso em: 31 jan. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. **Base Curricular Nacional Comum**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 27 fev. 2020.
- CAMPOS, Francisco. A Reforma da Constituição. **A União**, ano XVI, n. 43, p. 1, 28 maio 1925.
- CATROGA, Fernando. Entre deuses e Césares: secularização, laicidade e religião civil: uma perspectiva histórica. 2. edição. [S.l.: s.n], 2010. [O tempo e a norma].
- CUNHA, L. A. Hegemonia e confronto na produção da segunda LDB: o ensino religioso nas escolas públicas. **Proposições**, [s.l.], v. 25, n. 1, p. 140-160. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642484/>.
- CUNHA, L.A. A entronização do Ensino Religioso na Base Nacional Curricular Comum. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 134, p. 266-284, jan./mar., 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v37n134/1678-4626-es-37-134-00266.pdf>.
- CURY, Carlos R. Jamil. **Ideologia e educação brasileira**: católicos e liberais. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1988.
- CURY, Carlos R. Jamil. **A educação na revisão constitucional de 1925-1926**. Bragança Paulista: EDUSF, 1996.
- CURY, Carlos R. Jamil. A educação como desafio na ordem jurídica. In: LOPES, Eliane Marta T., FARIA F., Luciano Mendes, VEIGA, Cynthia G. (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 567-584.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **História da educação brasileira**: leituras. São Paulo: Thomson Editora, 2003.
- HOBBSAWM, Eric; RANGER, Terence (orgs.). **A invenção das tradições**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- HORTA, José Silvério Baía. **O hino, o sermão e a ordem do dia; regime autoritário e a educação no Brasil**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.
- LARROUSE CULTURAL. **Nova Enciclopédia**. São Paulo: Nova cultura Ltda, 1999.
- MARTINS, A.O Ensino Religioso nas Escolas Públicas Brasileiras: um olhar histórico para uma questão contemporânea. In: TEIXEIRA, Rosiley; BIOTO-CAVALCANTI, P. A. (orgs.). **História da Educação Brasileira**. 1. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2013. p. 1-200.

## Notas de fim

---

<sup>1</sup> Este texto constitui parte da pesquisa de Doutorado defendida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em 2016, a tese teve como título “O ensino religioso nas escolas públicas paulistas: relações entre Estado, Igreja e Educação (1931-1961)”. Contou com financiamento da Capes. Disponível em <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10519/>. Acesso em: 29 jan. 2020.



# O PAPEL DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NA GESTÃO DO TERRITÓRIO DE CONCEIÇÃO DAS CRIOULAS/PE

**Givânia Maria da Silva**

## INTRODUÇÃO

Formados a partir das lutas contra a escravidão e por liberdade, os quilombos constituíram-se em grupos de resistência negra espalhados em todo o território nacional. Segundo Ratts e Damascena (2008, p. 51), “para melhor compreender a participação do segmento negro na formação brasileira, três dimensões são de fundamental importância: a histórica, a memória e as práticas”. Essas dimensões foram historicamente silenciadas e os quilombolas e suas lutas invisibilizadas.

Mesmo após o reconhecimento formal dos quilombos como sujeitos de direitos pela Constituição Federal de 1988, o Estado brasileiro ainda não respondeu o que determinou a Carta Magna. Um exemplo disso é que até hoje não se sabe ao certo quantos quilombolas são. O censo demográfico de 2021 tem como expectativa saber efetivamente quantos quilombos e os quilombolas existem no Brasil. Não se sabe ao certo onde vivem, suas práticas, memórias, patrimônios materiais e imateriais e as demandas por políticas públicas que os quilombolas demandam. Os números atuais de quilombos apresentam poucos dados e informações capazes de se planejar políticas públicas mais efetivas<sup>1</sup>.

Assim, as décadas de luta organizada por meio de várias estratégias pelos segmentos do Movimento Negro por direitos, levou à constituição de organizações negras, que antes, durante e pós a abolição foram as ferramentas de lutas antirracistas cuja resposta do Estado brasileiro deveria ser a consolidação de políticas públicas.

Ocorre que no Brasil algumas questões ainda não foram tratadas ou, quando tratadas, foram pouco valorizadas, como é o caso da vida organizacional e as práticas dos/nos quilombos. Esses fatos têm se tornado um dos empecilhos para os quilombolas acessarem direitos. Isso pode nos levar a algumas indagações: quais são as razões do silêncio em relação à existência dos quilombos e seus processos educativos e organizativos? Por que o reconhecimento dos direitos dos quilombolas ainda é tão conflituoso, inclusive nas instituições públicas?

Mesmo que aprofundar essa questão não seja uma meta deste texto, vale refletir e identificar pontos e tensões no debate para entender esses sujeitos, a partir das suas próprias perspectivas e processos educativos. Esses elementos podem ser usados para construir um currículo específico, situações didáticas que possibilitam outros caminhos para o ensino e a aprendizagem e, ao mesmo tempo, fortalecer a identidade e a territorialidade quilombola.

Isso nos mostra que a CF/88, ao reconhecer no seu texto constitucional a expressão “comunidades remanescentes de quilombos”<sup>ii</sup>, trouxe desafios mais profundos do que já se mensurou na perspectiva de formular políticas públicas. No campo educacional, residem grande parte dos desafios. Esses desafios estendem-se por diversos campos e perspectivas. Como fazer educação nos e com os quilombos que promova, valorize e fortaleça a identidade quilombola a partir de seus territórios, tendo-os como espaços didáticos constituídos e constituintes de saberes e fazeres e modos de vida que valorizem os patrimônios culturais materiais e imateriais<sup>iii</sup> ainda invisibilizados e uma forma de territorializar conhecimentos.

As alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), no artigo 26a<sup>iv</sup> para a inclusão da história africana e afro-brasileira visando corrigir parte da ausência das histórias dos negros e dos índios no Brasil em toda as dimensões, perspectivas e espaços, residem questões que ainda não foram tratadas, porém, refletem no dia a dia de negros(as) brasileiros(as).

O Conselho Nacional de Educação (CNE), demandado pelos quilombolas por meio da sua organização representativa, CONAQ<sup>v</sup> na CONAE<sup>vi</sup> de 2010, elaborou e publicou a Resolução 08 do CNE que, em 20 de novembro de 2012 estabeleceu as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Escolar Quilombola<sup>vii</sup> com o objetivo de incluir e valorizar a história, os saberes e os modos de vida dos quilombos para superar os desafios ainda existentes na educação brasileira, no que se refere à inclusão da história dos quilombos na educação brasileira.

A partir de um silenciamento histórico de suas narrativas, processos educativos e saberes, o quilombo de Conceição das Crioulas tomou a educação como uma ferramenta para lutar pela emancipação de seus sujeitos e vem consolidando à medida que a própria comunidade assume, de maneira mais efetiva, não só o fazer prático da educação (sala de aula), mas o pensar, a gestão da educação e do território, fazendo com que as dicotomias existentes entre teoria e prática na educação escolar e não escolar e na vida cotidiana dos quilombos.

Esse movimento vem construindo pontes entre os saberes locais e globais e normatizando processos. A luta do quilombo de Conceição das Crioulas mudou os marcos normativo do município de Salgueiro/PE, criando a categoria de professor quilombola, sendo reservado aos quilombolas atuarem como professores(as) nas escolas do território.

As mudanças nos marcos normativos fez com que hoje todos os professores(as) sejam do território (por concurso público ou seleção pública); que todos(as) tenham curso superior e 90% possuam pelo menos uma especialização, além de duas mestras em sala de aula. Todos esses

resultados aqui destacados estão ligados ao processo de educação diferenciada já mencionada ou Pedagogia Crioula.

## **A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E A GESTÃO DO TERRITÓRIO QUILOMBOLA DE CONCEIÇÃO DAS CRIOULAS**

Conta a oralidade guardada nas *memórias permanentes* (ARAÚJO, 2008)<sup>viii</sup> que a comunidade quilombola de Conceição das Crioulas foi formada em meados do século XVII, com a chegada de seis mulheres que fugiam em busca de liberdade. Não há consenso em relação ao local de origem das mulheres, apenas em relação ao número de alguns nomes que foram recuperados. Alguns falam que elas vieram da região da Bahia, outros, que vieram de Alagoas.

O certo é que essa exatidão de onde as mulheres vieram ou não nunca foi uma coisa tão relevante para os quilombolas e sim, a história e as estratégias das mulheres que fundaram e defenderam esse território: Mendencha Ferreira, Emília Ferreira, Francisca Presidente, Germana, Romana e Francisca Ferreira, sendo Francisca Ferreira líder do grupo. Esses são os nomes lembrados através da oralidade dos mais velhos e, posteriormente, o que outras mulheres fizeram na defesa e manutenção das crioulas nesse espaço, a exemplo de Agostinha Cabocla (ARAÚJO, 2008; NASCIMENTO, 2017)<sup>ix</sup>.

A permanente busca por liberdade e emancipação da comunidade quilombola de Conceição das Crioulas, na maioria das vezes liderada por mulheres, fez e continua fazendo os quilombolas lutarem por autonomia, não só em relação ao direito à terra, mas também pelos processos educativos que organizam a vida comunitária e as políticas públicas.

Esse pensar “quilombola e feminino” tem sido constante e se alimenta nos atos de resistência de um povo que, mergulhado num mundo real de exclusão, consegue “fincar-se naquele espaço”, contrariando às lógicas postas no seio da história oficial. Sua própria história de encanto e desencanto, de encontro e (re)encontro, sugere um processo de resistência e insurgência no caminhar coletivo do quilombo – o território das crioulas.

Por isso, a busca da liberdade e a conquista das crioulas são processos de superação dos limites físicos, geográficos, organizativos, de gênero e de raça. Pensar que há cerca de três séculos atrás, mulheres negras, analfabetas conseguiriam dar passos tão largos só é possível se reconhecermos a capacidade de superação e resistência dos(as) negros(as) frente a todos os obstáculos impostos pelo racismo desde a sua chegada ao Brasil até os dias de hoje.

E é nesse contexto de negação de direitos aos negros no Brasil que, até 1995, os quilombolas de Conceição das Crioulas, com poucas exceções, não estudavam além da 4ª série do ensino fundamental I, hoje denominado de 5º ano. Em maio do mesmo ano (1995), se inaugura a Escola Professor José Mendes, de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental II. O que em outros distritos do município de Salgueiro era rotina, em Conceição das Crioulas era a primeira oportunidade de ampliar os estudos que aquele povo tinha em mais de 200 anos de existência e (re)existência. Esse fato demonstra explicitamente a natureza do racismo institucional e como ele se manifesta de forma prática, muitas vezes silencioso e silenciado por aqueles(as) que por ele são afetados(as), direta ou indiretamente.

É como um projeto de liberdade que nasce a Escola Professor José Mendes. Inicialmente, o projeto ancorava-se na oralidade e na memória coletiva da comunidade e, aos poucos, foi se modelando o pensar e o fazer a educação em Conceição das Crioulas. Esse pensar ou projeto foi denominado de “educação diferenciada. A base inicial de formulação eram os conhecimentos do próprio quilombo, seus saberes, sua cultura e seus modos de vida.

Os argumentos para que quilombo ficasse tanto tempo sem acessar um direito básico – o direito à educação – era a distância da cidade, cerca de 50 km de distância. Porém, outras narrativas eram ainda mais violentas, pois sustentavam que não era preciso que povo de Conceição das Crioulas fosse à escola, já que não era necessário avançar nos estudos para dominar a técnica de votar (SILVA, 2012)<sup>x</sup>.

Márcia Nascimento (2017) afirma que: “o pensamento de se construir uma proposta educacional fundamentada na história, na luta e nos saberes da comunidade permeava por várias cabeças. Por isso, ela se constrói de maneira coletiva, jeito que permanece até os dias de hoje”. O pensar descrito pela autora esteve presente nos espaços e construiu os significados da educação escolar naquele território.

A partir dessas perspectivas, a comunidade foi construindo suas próprias ferramentas: formando professores(as), elaborando materiais didáticos, entre outros. Uma produtora de vídeo – O Crioulas Vídeo e o Jornal Crioulas a Voz da Resistência – se constituíram como uma forma de comunicar a partir da própria comunidade. Esse processo foi se consolidando e a denominação foi perdendo força e dando lugar à produção de conhecimento *dos/pelos* próprios quilombolas.

Além disso, foram construindo um currículo com espaço para a cultura local, as manifestações da comunidade e, sobretudo, as lutas por direitos. Nesse currículo, também se incluíram os lugares e os significados que compõem o repertório de luta e resistência de Conceição

das Crioulas, como, por exemplo, as pedras, caldeirões<sup>xi</sup>, serras, plantas nativas, danças, festas, igreja, sede da associação, centro comunitário, entre outros.

Esse processo, que se iniciou em 1995. Em 2017, Márcia Jucilene do Nascimento, educadora e pesquisadora quilombola, descreveu e defendeu como a “Pedagogia Crioula”. Portanto, o objetivo e esforço da Pedagogia Crioula é escutar, escrever e trazer para o currículo escolar as vozes e perspectivas do quilombo, criando situações didáticas que quebrem o silêncio e superem as fortes tentativas de apagamento da memória, das lutas e da história do quilombo de Conceição das Crioulas. Essa iniciativa fez com que a educação se transformasse em uma ferramenta para fortalecer a luta pelo acesso a terra.

Após anos de luta, resistência e insurgência, o quilombo de Conceição das Crioulas retoma parte de seu território (indenizados pelos governo federal), anteriormente invadido por fazendeiros. Em 2012, o quilombo de Conceição das Crioulas começou a receber os primeiros títulos definitivos de suas terras tradicionalmente ocupadas, baseado no artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT).

A Pedagogia Crioula toma a luta coletiva dos quilombolas como mais um tema gerador de aprendizagens e incorpora ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) do território de Conceição das Crioulas estruturado em sete eixos<sup>xii</sup>, criando situações didáticas que permitiram que alunos(as), pais e mães, lideranças comunitárias, façam o reconhecimento do território, compartilhem achados, identifiquem os pontos e marcos históricos e turísticos e se apropriem dos espaços criando com ele e nele novas perspectivas e sentidos para a vida no território. Os eixos que compõem o PPP de Conceição das Crioulas estruturam e organizam o currículo escolar, além de ser o espaço de escuta e materialização dos saberes quilombolas e universais, sempre em sintonia com as lutas territoriais por direitos.

Uma das estratégias mais importantes nesse processo tem sido o diálogo com as pessoas mais velhas para troca de conhecimentos e saberes, além de com eles traçarem estratégias para superar os desafios que devem ser enfrentados no planejamento e na preservação de um território coletivo. É por meio da memória coletiva dos mais velhos que muitas coisas resistiram já que esses espaços ficaram por mais de 60 anos sob domínio de fazendeiros e que o grande esforço dos fazendeiros durante décadas foi para apagar a história e a luta de Conceição das Crioulas para defender seu espaço como espaço de liberdade.

Nesse contexto de escuta e aprendizagem dessas histórias, os relatos são capazes de reconstruir um passado fazendo ele se tornar presente, como é para todos de



Conceição: além dos mais velhos, os adultos, os jovens e crianças, todos nós hoje conhecemos e narramos a história das seis crioulas. Com isso também aprendemos que não existe uma memória passada, o que existe é uma memória que está sempre ali permanente, que através da oralidade pode trazer narrativas que nos fazem compreender contextos atuais, nos fazendo refletir sobre nossa própria história (NASCIMENTO, 2017, p. 28).

De posse de parte das terras do território, cujos registro e domínio são da Associação Quilombola de Conceição das Crioulas (AQCC) várias ações e projetos começaram se desenvolver nas escolas visando compreender a gestão do território e compartilhar com as crianças e jovens e a comunidade de cada localidade. Um exemplo para ilustrar é o projeto desenvolvido pela Escola Bevenuto Simão de Oliveira, no Sítio Paula.

## **A ESCOLA TERRITORIALIZA SABERES E CONTRIBUI COM A GESTÃO DO TERRITÓRIO**

A escola Bevenuto Simão de Oliveira fica localizada no Sítio Paula, um dos núcleos que compõem o território quilombola de Conceição das Crioulas. A escola atende do ensino infantil ao 5º ano do ensino fundamental I e leva o nome de uma das figuras mais importantes da cultura de Conceição das Crioulas, Bevenuto Simão, pai Nuto, como a comunidade conhecia. Tocador e líder da Banda de Pífano, símbolo de Conceição das Crioulas, pai Nuto ou Bevenuto Simão de Oliveira é o patrono da escola.

A prática e a luta para colocar e memorizar os nomes em escolas e/ou outros equipamentos públicos de pessoas da comunidade são umas das formas de se garantir a memória viva de seus moradores e poder contar por dentro da escola as histórias de cada um(a) deles(as). Esses espaços antes recebiam os nomes dos Santos de devoção dos fazendeiros ou de seus familiares.

O processo de construção da educação diferenciada por meio da Pedagogia Crioula contribuiu com a tomada de consciência e a comunidade rompe com esse modelo e passa indicar os nomes das pessoas que fizeram história na comunidade. Atualmente, as Escolas, Posto de Saúde, Centro Comunitário, Casa da Juventude, levam nomes de pessoas que os moradores julgam importantes para as lutas do território.

O Sítio Paula sempre foi um núcleo que apresentava baixo nível de organização e pouca inserção de seus(uas) moradores(as) na luta por direitos dentro o território de Conceição das Crioulas. A escola, a partir do momento que foi assumida por quilombolas daquele mesmo núcleo, tomou como ponto de partida a relação da comunidade com a educação, uma das características da



Pedagogia Crioula. A escola vem contribuindo para mudar indicadores de aprendizagem e envolvimento da comunidade na defesa de seus direitos.

Isso só foi possível a partir do momento em que as pessoas da comunidade passaram acessar a educação como um direito e ingressaram em cursos superiores. Desde então, a educação em Conceição das Crioulas tem apresentado bons resultados. O principal deles é o envolvimento dos(as) moradores(as) com as lutas do território.

É nesse contexto e com o desafio de vivenciar a Pedagogia Crioula que a Escola Bevenuto Simão, de posse da área desapropriada conhecida como “Fazenda Conceição” fruto de lutas de anos da comunidades (mapas e título) e constrói seu planejamento para o ano letivo de 2019 de forma que toda a comunidade escolar e a comunidade, em geral, passasse a conhecer essa área do território. Para muitos, aquela área sempre foi um lugar intocável, por estar sob domínio do fazendeiro.

Para dar conta dessa tarefa, a escola envolve a comunidade através da Associação local e juntos planejam uma ação de reconhecimento do território. A escola leva as crianças para conhecer o território em uma ação coordenada e a Associação os(as) demais moradores(as).

O objetivo era que todas as crianças e a comunidade daquele núcleo conhecessem e reconhecessem o território, descobrissem seus pontos fortes e fracos: locais próprios para serem explorados pelo turismo; locais necessários a um maior investimento para preservação; locais mais apropriados para a construção de casas, roças e; os desafios que precisam ser pontos de atenção na gestão coletiva do território.

Em seguida, a Associação conduz a visita de moradores(as), para fazer o mesmo percurso que alunos(as) haviam feito e com os mesmos objetivos. O terceiro passo foi uma troca de experiência, escola e comunidade. Cada grupo expôs seus achados e traçaram ações conjuntas de preservação e gestão do território.

A ação da escola, em parceria com a associação de moradores, gerou novos projetos didáticos, exposições, textos, debates, contação de histórias, levantamento de referências locais, para dentro da escola. Já para a associação esse trabalho gerou o plano de ação para atuar na gestão do território no Sítio Paula. Um relato da presidenta da Associação expressa bem essa estratégia da escola.

O momento é de planejamento de como a comunidade irá fazer o uso dessas terras que agora é de todos. O encontro será na comunidade e de preferência no espaço da escola

e que deve ter a participação da comunidade escolar também. Então a partir desse momento traçamos como seria a participação da escola nesse processo de luta e conquista que julgamos muito importante para a comunidade, uma vez que já é hábito da escola trabalhar as especificidades que garantem o nosso currículo escolar (Rita Luiza da Silva – Presidente da Associação do Sítio Paula, em entrevista em junho de 2029).

Essa afirmação reflete no papel que a escola tem na territorialização de conhecimentos que se relacionem com as lutas locais e contribuam com o fortalecimento da identidade dos estudantes e com a gestão do território. São ações pedagógicas como essas que podem fazer da escola e a educação ferramentas para fortalecer a relação dos(as) alunos(as) quilombolas com seus territórios, para conhecer e valorizar seus potenciais e suas lutas. É notável que as conquistas que acontecem em Conceição das Crioulas e na sociedade, em geral, assim como todas as conquistas, são frutos de lutas sociais para consolidar direitos.

Por isso, uma proposta de educação que inclua as necessidades, os interesses e as visões de mundo dos quilombolas demonstra que é possível diminuir as dicotomias entre escolas, comunidades e lutas locais. O que se percebe é que, muitas vezes, a escola se distancia do “chão”, da vida e da realidade na qual estão inseridos os quilombos. Romper com esse modelo ainda é um desafio, talvez um dos mais significativos nos tempos de hoje.

Nessa perspectiva, quando pensamos a escola como um espaço específico de formação inserida num processo educativo e organizativo bem mais amplo e não apenas como espaços de socialização de saber que vem pronto e acabado sem deixar brechas, lacunas para outros saberes. É nesse sentido que nos deparamos com mais de um currículo dentro da mesma escola, disputando *status* ou controle. É preciso que regimentos (normas), finalidades, avaliações e conteúdos da escola contenham os olhares e as perspectivas da comunidade onde a escola está localizada.

É perceptível que no sistema educacional existem diferentes interesses que se cruzam, inter cruzam e se chocam entre si – quando a comunidade é posta de um lado e a escola por outro. O que vimos nessa experiência em Conceição das Crioulas é que é possível a junção de interesses, escola e comunidade, já que a escola não é algo à parte da comunidade. Ela é, sobretudo, um instrumento da/na vida da comunidade à qual atende e pertence.

## CONCLUSÃO

A escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra e na luta por direitos. O homem e a mulher negros não podem ser considerados fora de suas características, de modos de ser e de pensar. Quando deixamos de considerar tais aspectos, automaticamente estamos fugindo de princípios básicos da escola, que são assegurar que as diferenças dos indivíduos sejam respeitadas, sem serem anuladas ou omitidas. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, no interior da escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las, negá-las e até matá-las.

A nosso ver, estão em disputa duas concepções de educação. Em uma delas, a comunidade quer manter vivas suas raízes, seus valores. Em outra, a comunidade é o objeto e por meio da escola anula suas especificidades. Não nos parece estar a escola fora desse embate, e o filtro de uma ou de outra é o currículo.

Entendemos, portanto, que há espaço não somente na escola, mas também nela para abrigar as duas “naturezas de saberes” sem perder os valores existentes em ambos – os saberes locais e globais. Porém, respeitando aquilo que a comunidade acredita ser importante e pelo que vem lutando há anos – por uma escola em que crianças, jovens e adultos possam se ver nela e com ela e como parte dela.

A interação da escola com a vida da comunidade, pensando e elaborando materiais com as definições e pressupostos do PPPTQ<sup>xiii</sup> de Conceição das Crioulas, bem como os significados para atender à realidade de um território e não apenas de uma escola isolada é o que nos mostra a importância de alternativas coletivas a partir de um ponto de referência – aqui, a escola. Ao mesmo tempo, retrata a ausência que há nas políticas públicas de educação que vêm oferecendo aos cidadãos e cidadãs brasileiros como se eles fossem da mesma região e tivessem as mesmas características e pertencas étnico-raciais.

Se a identidade de uma pessoa, de um grupo social não é algo fixo, se ela vai se construindo a partir de questões práticas e subjetivas, ao mesmo tempo, no dia a dia, é possível construir o fortalecer uma identidade positiva das pessoas negras e quilombolas e demais grupos com marcadores raciais declarados, sem distanciá-las da vida cotidiana e sem negar sua identidade, fazendo com que esses sujeitos se vejam dentro desses espaços sem se sentir um(a) estranho(/a), menor ou inferior.

Os esforços a serem feitos agora devem ser no sentido da “desconstrução desse imaginário negativo em relação aos negros(as) de formas também concretas”, na busca de diminuir a distância entre os negros e não negros, entre urbanos e rurais no Brasil. Então, estimular as crianças quilombolas a compreender o que significa seu território, que lutas e desafios são inerentes às suas vidas, é tarefa da escola que se coloca como instrumento de luta política e disputa de outras narrativas – narrativas menos excludentes.

A busca por uma educação mais inclusiva na comunidade quilombola de Conceição das Crioulas e, pela própria comunidade, definida como educação diferenciada, não é feita apenas por aqueles(as) que estão diretamente ligados(as) aos espaços escolares (salas de aulas, gestão escolar) e, sim, por um conjunto maior de pessoas em um processo de participação ativa e busca de autonomia, de liberdade e de mudança no fazer da educação e da escola.

As possibilidades buscadas de interações entre a educação formal, hoje denominada de educação escolar quilombola e os saberes do conjunto da comunidade de Conceição das Crioulas, chamado “nossa educação quilombola”, passam pela participação e compreensão do processo de afirmação da identidade quilombola e a sua relação com o entorno, que envolvem questões específicas daquele território.

A questão do pertencimento étnico/quilombola tem gerado, em muitos momentos, conflitos, pois afeta uma relação de dominação entre os que chegaram após as crioulas (seis mulheres) e por meio impositivo ocuparam parte do território. Afirmar-se quilombola, hoje, os remete a sujeitos de direitos, o que implica a diminuição do poder dos não quilombolas. A educação foi e continua sendo, em grande parte, responsável por essa mudança de concepção. Esses são os pressupostos da Pedagogia Crioula e da Educação escolar Quilombola no quilombo de Conceição das Crioulas.

## Notas de fim

---

<sup>i</sup> Disponível em: Fundação Cultural Palmares.

<sup>ii</sup> “Art. 68. Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”.

<sup>iii</sup> “Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem – as formas de expressão; II. os modos de criar, fazer e viver; III. as criações científicas, artísticas e tecnológicas; IV. as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; V. os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico”.

<sup>iv</sup> “Art. 26. A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena (Redação dada pela Lei n. 11.645, de 2008)”.

v Coordenação Nacional das Comunidades Negras Rurais Quilombolas do Brasil (CONAQ).

<sup>vi</sup> Conferência Nacional da Educação Básica 2010 (CONAE).

<sup>vii</sup> Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

<sup>viii</sup> ARAÚJO, E. F. A. **Agostinha Cabocla**: por três léguas em quadra – a temática quilombola na perspectiva global-local. 2008. 217f. Dissertação (Mestrado em Ciências Jurídicas) – Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2008.

<sup>ix</sup> NASCIMENTO, Márcia Jucilene do. **Por uma pedagogia crioula**: memória, identidade e resistência no Quilombo de Conceição das Crioulas – PE. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável, Mestrado em Sustentabilidade junto a Povos e Territórios Tradicionais – MESPT) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

<sup>x</sup> SILVA, Givania Maria. **Educação e luta política no Quilombo de Conceição das Crioulas**. Curitiba: Apris, 2016.

<sup>xi</sup> Espaços formados entre rochas que guardam água e são usados em épocas de seca.

<sup>xii</sup> Território; História; Identidade; Organização; Saberes e conhecimentos próprios; Gênero e Interculturalidade.

<sup>xiii</sup> Projeto Político-Pedagógico do Território Quilombola de Conceição das Crioulas (PPPTQ), versão 2017.



# QUAL EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS? UMA CONTRIBUIÇÃO PARA PENSAR OS DESAFIOS DAS PAUTAS DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO BRASIL EM TRAVESSIA

**Paulo César Carbonari**

*Tentar talvez nos custe a vida, mas não tentar certamente nos levará à morte*  
Maria Stewart, apud Collins, 2019

*– Ó vida futura! Nós te criaremos.*  
Carlos Drummond de Andrade, Mundo Grande, 2012

“Qual educação em direitos humanos depois do atual Presidente da República”?, parodiando Theodor Adorno. O “depois” é expressivo por ter duplo sentido, o do tempo atual e do tempo pós-atual. Há educação em direitos humanos neste contexto? Será ela um modo de introjetar disciplinas próprias da compreensão dos direitos humanos do tipo regulatório e repressivo, o que seria por si só já um contrassenso, mas uma prática perfeitamente possível num contexto como o que vivemos?

Em outras palavras, qual educação em direitos humanos é possível em tempos de vigência da racionalidade autoritária fascista? Esta é uma outra forma de fazer a pergunta. Remete para o segundo aspecto do que nos interessa neste ensaio, que é pensar a educação em direitos humanos como promoção de condições de enfrentamento do modo fascista, ainda que em contextos marcados por ele.

Esta reflexão faz três movimentos: uma rápida análise do contexto atual; uma busca de referências, em Adorno; e a identificação de desafios esboçados como aprendizagens a serem trabalhadas na travessia. Espera-se colaborar com o processo reflexivo e com a prática da educação em direitos humanos.

## CONTEXTUALIZANDO...

Difícil de caracterizar de modo sucinto o tempo que nos é dado viver em nosso Brasil. Ensaíamos alguns traços. Assim, o caracterizaríamos nos seguintes sentidos principais: o de um populismo de direita, o de uma “racionalidade fascista” e o de um ultraneoliberalismo, combinados e funcionais um ao outro.

O ultraneoliberalismo se caracteriza como a forma de vida capitalismo (que já não é só um modo de produção) com centralidade no mercado em busca incessante de valor, mas sem produção<sup>i</sup> e financeirização de tudo pela força da especulação financeira. O “modelo empresa” se reivindica para tudo, inclusive para os indivíduos, de modo que passam a ser empresários de si<sup>ii</sup>. A vigência dos interesses individuais (do individualismo egoísta)<sup>iii</sup> instala uma concorrência generalizada na qual cada outro é transformado em potencial (senão real) inimigo, mais do que adversário, contra o qual lutar o tempo todo, mantendo a distância necessária para que, no melhor do possível, haja a tolerância baseada no medo (medo de perder tudo, de não ganhar ao máximo, de ser tomado pelos(as) outros(as)). A concentração da riqueza e o crescimento da desigualdade<sup>iv</sup>, da irresponsabilidade social e ambiental<sup>v</sup> e a quebra da solidariedade social<sup>vi</sup> são consequências diretas disso.

Os(as) principais afetados(as), os(as) mais vulnerabilizados(as), os(as) mais precarizados(as), são “culpados(as)” de sua própria condição<sup>vii</sup>, adubando um terreno fértil para uma “racionalidade fascista”<sup>viii</sup>. Ela é funcional ao ultraneoliberalismo e se caracteriza por ser: racista (nega a alteridade, que é ameaça); dogmática (simplificadora da realidade, “falência da crítica”); “neutra (se apresenta “sem ideologia”); autoritária (antidemocrática, não suporta sequer a democracia liberal e faz governo a partir do medo); fatalista (“naturalização” das relações e dos acontecimentos); antiutopista (rouba o direito de sonhar, o desejo do impossível); e anti-intelectualista (recusando-se compreender o que está acontecendo, invocando logo saídas e soluções). Ela se orienta pela atitude de “douta ignorância” (não aquela do cusano) que dá respostas fáceis e superficiais: é a elevação do senso comum ao grau de ciência ou, no movimento contrário, a invocação do tecnocrático como solução rápida que dispensa o engajamento da responsabilidade coletiva. Orienta-se ao modo Ismênia, a irmã de Antígona de Sófocles, que defendia que o impossível nem sequer pode ser tentado.

O populismo<sup>ix</sup> de direita se caracteriza por ser ultraconservador. A direita teria capturado a luta antissistêmica?<sup>x</sup> A política é transformada numa guerra permanente contra os adversários numa dinâmica de mobilização dos adeptos fieis por meio da “guerra cultural”<sup>xi</sup>, que é sintoma de uma crise de alternativas, forma de moralização, de demonização do outro, das diversidades, da política<sup>xii</sup>. Isto significa que o “fazer política”<sup>xiii</sup> é menos cumprir um programa de governo e mais um manter-se mobilizado e mobilizar permanentemente os próprios seguidores.

## UMA REFERÊNCIA HISTÓRICA...

O texto *Educação após Auschwitz* resulta de uma palestra feita por Theodor W. Adorno pela rádio de *Hessen*, em 18 de abril de 1965. Foi publicado em *Zum Bildungsbegriff der Gegenwart*, em Frankfurt, em 1967. No Brasil foi publicado em *Educação e Emancipação* (1995). Nele, buscamos apoio de referência.

A experiência da leitura deste texto é muito profunda. Uma das questões-chave revela quanto as posições que vêm de Sigmund Freud, e que são por lembradas por Adorno (2003, p. 120), seguem atualíssimas: “a civilização, por seu turno, origina e fortalece progressivamente o que é anti-civilizatório”. Opor-se a isso “tem algo de desesperador” visto que “a barbárie encontra-se no próprio princípio civilizatório” (ADORNO, 2003, p. 120). O que “apavora” é que “a barbárie continuará existindo enquanto persistirem noque tem de fundamental as condições que geram esta regressão” (p. 119). Muito próximo do que diz Walter Benjamin na VII das teses *Sobre o Conceito*



de *História* (1940): “Nunca há um documento de cultura que não seja, ao mesmo tempo, um documento da barbárie” (BENJAMIN, 2005, p. 70). Também próximo do que é construído na célebre *Dialética do Esclarecimento* (1947), que redigiu com Horkheimer. Isso significa que a “regressão à barbárie” não é apenas uma ameaça, mas é uma realidade. Nisso há uma atualidade e uma consistência difíceis de serem suplantadas pelos progressismos ou pela excessiva confiança no humanismo que, por vezes, cega ao que efetivamente vai acontecendo<sup>xiv</sup>.

O desejo de Adorno (2003, p. 119), expresso já na primeira frase de seu texto, o de que a exigência primeira para a educação é que “Auschwitz não se repita”, soa, diante do que já foi dito, como um desejo do impossível. E talvez este seja exatamente o principal desejo a ser qualificado pelo processo de educação, ainda que o autor nem trate explicitamente disso.

A convocação feita por ele vai no sentido da superação do que chamou de “ausência de consciência” (ADORNO, 2003, p. 121) e, depois, de “consciência coisificada” (*Verdinglichung*) (p. 130)<sup>xv</sup>, que guarda várias expressões, entre elas: a “índole dos algozes” (p. 124), o ideal da “severidade”, a educação “baseada na força e voltada à disciplina” (p. 128-129)<sup>xvi</sup>, o “véu da técnica” (p. 132)<sup>xvii</sup>, a naturalização do “ser-assim” (p. 132)<sup>xviii</sup>, a indiferença e a falta de empatia (p. 134)<sup>xix</sup>, o individualismo (p. 134)<sup>xx</sup>, a neutralidade (p. 136)<sup>xxi</sup> e os “assassinos de gabinete” (p. 137)<sup>xxii</sup>.

A superação destas condições se fará pela formação da consciência para a reflexão e a autorreflexão crítica e para a resistência (ADORNO, 2003, p. 122), já que o “único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz seria a autonomia, para usar a expressão kantiana; o poder para a reflexão, a autodeterminação, a não participação” (p. 125). A educação, ainda que limitada, tem uma responsabilidade fundamental de ajudar a “não esquecer” ou de alimentar a memória dos acontecimentos, passados e atuais, como formação de consciência, mas também de promoção da autorreflexão crítica, de modo a que os(as) sujeitos(as) se situem, se posicionem para resistir à barbárie que segue presente, o que certamente também inclui a sua denúncia.

## APRENDIZAGENS PARA A TRAVESSIA

João Guimarães Rosa dizia em *Grande Sertão, Veredas* (1956) que quem fica entretido nos lugares de saída ou de chegada nada vê no meio da travessia. Mais, se “Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia” (ROSA, 1994, p. 86), então, o risco é de, por apegar-se demais à saída ou à chegada, não se situar adequadamente no meio da travessia e, dessa forma, ter mais dificuldade de chegar-se à realidade. Ora, quem se

propõe à travessia é como quem “[...] quer passar um rio a nado, e passa; mas vai dar na outra banda é num ponto muito mais embaixo, bem diverso do em que primeiro se pensou” (p. 43).

Estes elementos servem nesta reflexão para o propósito de reforçar o que também encontra eco na compreensão de Adorno de que não há uma separação absoluta entre civilização e barbárie. E, se esta é uma posição aceitável, e concordamos que é, então, com Guimarães Rosa, o que está posto é a necessidade de permanecer atento ao longo de toda a travessia, não só “entre” saída e chegada, mas com o que se põe “no meio da”, visto que, para quem está “no meio da travessia”, o meio nunca é um ponto fixo, dado que ele mesmo está em travessia, em movimento, com toda vênua ao “paradoxo de Zenão”.

Se sempre chegamos à margem do outro lado do rio num ponto “bem diverso do em que primeiro se pensou”, então uma travessia não aponta um lugar, uma margem, para a qual seguir; há sempre alguma alternativa possível a ela e certamente será a uma destas a que se chegará e não à que primeiro se planejou. Isso para dizer que enfrentar o totalitarismo, o fascismo, a barbárie, é uma luta que se quer fazer, mas não se pode ter a certeza de que definitivamente se chegará à sua superação definitiva, numa “margem segura”. O que pode ser “algo desesperador” é a condição na qual se dá o processo educativo depois de Auschwitz, de modo que não se pode deixar de permanecer em vigilância para fazer frente à ameaça permanente de “regressão à barbárie”.

Mas esta não é uma luta do bem contra o mal, até porque, ainda que se queira que “[...] o bom seja bom e o rúim ruim, que dum lado esteja o preto e do outro o branco, que o feio fique bem apartado do bonito e a alegria longe da tristeza! Quero todos os pastos demarcados...”, na verdade, “A vida é ingrata no macio de si; mas transtroz a esperança mesmo do meio do fel do desespero. Ao que, este mundo é muito misturado... (ROSA, 1994, p. 307).

Trata-se de um exercício político agonístico, de luta permanente e de aprendizagem constante. Compreender a educação em direitos humanos deste modo é abandonar certezas a respeito de práticas educativas, por melhores e mais resolutivas que sejam, para assumir que serão sempre e não mais do que práticas educativas inseridas em contextos sociais e políticos e que se põe sempre “no meio da travessia”. Daí porque, reforça-se a compreensão de que a educação em direitos humanos é sempre, e não mais do que, processo, travessia, e que, por mais que se faça, nunca se terá chegado a uma margem definitiva na qual se possa “descansar” por ter chegado a um patamar de humanização satisfatório. Educar em direitos é educar para o “nunca mais”, mas, acima de tudo, é educar para a “vigilância” – o melhor estado para a educação é a vigília!

Adorno, combinado com Guimarães Rosa, inspira a pensar que os tempos autoritários não são obra passada e nem lugares ou situações estanques. Eles são parte do processo civilizatório, já que a barbárie não lhe é seu oposto e sim sua outra face constitutiva. Esta é a principal dificuldade para a educação em geral e para a educação em direitos humanos: saber que, por mais que se eduque, sempre estará posta a tarefa de seguir educando; saber que, por mais que humanize, sempre estará posto o desafio de humanizar; saber que, ao formar sujeitos(as), sempre estará posta a exigência de formar sujeitos de direitos. Este exercício é uma espécie de “querer o impossível”, como já apontamos<sup>xxiii</sup>.

Outra aprendizagem é a respeito daquilo que a educação em direitos humanos, assim como a luta contra o autoritarismo e o fascismo, tem que enfrentar. E esta não é uma agenda pequena. Não se trata de uma ou outra prática isolada ou uma dinâmica pontual ou residual; trata-se de uma racionalidade, de um modo de ser, de uma proposta de vida (ou de morte). O fascismo está entranhado, como já vimos, e, se assim o é, seu enfrentamento exige compreender no profundo o que significa e, como sugere Adorno, conhecer a “personalidade autoritária”, mas não só, porque não é suficiente, já que há uma cultura cujo “mal-estar” é estruturante, como lembra Freud. Estudar os traços característicos do modo de ser fascista é um dos desafios da educação em direitos humanos. Assim que, não basta saber se há direitos, quais são eles, se estão sendo realizados ou não. A educação em direitos humanos há de ajudar a compreender as razões do “mal-estar” de sua irrealização.

A educação em direitos humanos há de ajudar a entender a perversidade que faz com que, ainda que não suprima os direitos de direito, os destrua de fato. Esta contradição mais contundente do fascismo atual é o que desafia de modo ainda mais difícil. Os direitos humanos não foram retirados da Constituição. O Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)<sup>xxiv</sup> e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)<sup>xxv</sup>, o Parecer e a Resolução do Conselho Nacional de Educação com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos<sup>xxvi</sup>, seguem vigentes, mas não para serem realizados. Seria no mínimo ridículo fazer estudos destes instrumentos como se efetivamente permanecessem existido “para valer”, quando, a rigor, são parte da história recente, e isso não é pouco, a ser apagada pelos que estão nos postos do poder, ainda que por enquanto não tenham sido revogados ou substituídos. Seu estudo talvez possa servir para mostrar como a civilização e a barbárie convivem! E para alimentar práticas de resistência.

Há uma agenda difícil de ser enfrentada e para a qual se faz necessário aprender, mais do que ensinar. Não há modos elaborados que indiquem caminhos e talvez tenhamos que fazer um

trabalho imenso de pesquisa sobre o que se fez nos vários lugares do mundo que já passaram ou que estão passando por travessias como as nossas. O que parece certo é que já não se pode seguir fazendo mais do mesmo na educação em direitos humanos.

E, finalmente, a aprendizagem do como promover a formação da consciência para a reflexão e a autorreflexão crítica e para a resistência (ADORNO, 2003, p. 122), medida para promover o que Adorno classifica como o “único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz”, a *autonomia*, que ele traduz como “o poder para a reflexão, a autodeterminação, a não participação” (p. 125). Aqui está um programa de ação para a educação em direitos humanos que é oportuno para o tempo em que vivemos. Trata-se de insistir e fazer processos, ainda que contra a tudo o que se põe como apropriado. As três características da autonomia sugeridas por Adorno são fundamentais para a educação em direitos humanos como agenda positiva.

Trata-se de desenvolver a reflexão, a autodeterminação e a não participação. Juntas, oferecem subsídios para enfrentar o principal problema que é a “consciência coisificada”, promovendo aquilo que Paulo Freire (1975, p. 45) chama de “ontológica e histórica vocação dos homens [e mulheres] – a de SER MAIS”. A *reflexão* exige o desenvolvimento de modos diversos de “conscientização” como aprendizagem da liberdade e do seu exercício nas relações entre distintos. É ela que alimenta posturas que se recusam a aceitar o que é imposto como normal e, sobretudo, a desenvolver a capacidade de crítica como atitude e como competência. A *autodeterminação* exige que se trabalhe a independência e o posicionamento próprio. A autodeterminação é consciência do limite e da relação, posição firme na dinâmica de convivência e de construção do comum, que preserva a singularidade, mas que não se esvai em individualismos egoístas identitários – e não se confunde com o *empreendedor de si*. A *não participação*, expressa pelo negativo, é a que se traduz em resistência, em oposição, em força destituente, em recusa à colaboração. Esta é a qualidade mais difícil da autonomia em sociedades de massa e totalitárias, visto que requer ir contra ao modo convencional de fazer e de ser. Como bem lembra Primo Levi, em *É isto um homem?* (1958, p. 55), “[...] mas ainda nos resta uma opção. Devemos nos esforçar por defendê-la a todo custo, justamente porque é a última: a opção de recusar nosso consentimento”. Ela não significa anomia ou afastamento dos espaços democráticos e participativos no sentido lato, mas na denúncia dos falsos processos participativos e investimento na construção da participação como efetividade e engajamento.

A autonomia exige construir um tipo de posição que escapa aos modos esquadrihados e formatados. Ítalo Calvino, em *As Cidades Invisíveis* (1972), traz o diálogo entre Marco Polo e

Kublai Kahm que se segue a Aglaura. O grande Kahm comenta que: “– Entretanto, construí na minha mente um modelo de cidade do qual extrair todas as cidades possíveis”. Segue: “– Ele contém tudo o que vai de acordo com as normas. Uma vez que as cidades que existem se afastam da norma em diferentes graus, basta prever as exceções à regra e calcular as combinações mais prováveis” (1990, p. 67). Em resposta, Marco Polo sugere: “– Eu também imaginei um modelo de cidade do qual extraio todas as outras”. E segue: “– É uma cidade feita só de exceções, impedimentos, contradições, incongruências, contrasensos. [...]” (1990, p. 67).

O embate entre o grande Kahm e Marco demonstra uma tensão que também é própria dos direitos humanos e da educação em direitos humanos: estar de acordo com as normas ou estar do lado das incongruências, aderir ao sistema ou, como sugere Henri Lefebvre (2001, p. 9), “abrir o pensamento e a ação na direção da possibilidade”, fazer dos direitos humanos mais um recurso de regulação ou trabalhá-los como emancipação. Nossa tendência é mais ao modo Marco, na tradução de Manu Chao, “clandestino, ilegal”<sup>xxvii</sup>.

A possibilidade de desenhar modos outros de ser e de viver que escapem à coisificação e à massificação que alimentam o abandono da reflexividade e da autodeterminação se colocam como tarefa pedagógica e política para uma escola que se faça educadora e formadora de sujeitos e sujeitas de direitos humanos. Assim, a promoção da educação em direitos humanos segue sendo encorajamento a ser mais ao modo do querer em detrimento do modo do dever, ou a fazer o dever ao modo do querer, visto que é porque queremos direitos que concordamos com obrigações, não o contrário. Aprender esta máxima anticonservadora, por excelência, é um dos principais desafios.

Aprender e seguir ensinando que os direitos humanos são a afirmação de que a humanidade é um bem comum a todos(as) é primordial para a educação em direitos humanos. A humanidade que está em cada ser humano é exatamente a mesma: são iguais. Mas, ainda que a humanidade que está em cada um(a) seja a mesma, o modo como ela se apresenta é singular: humanos(as) são únicos(as), distintos. Por isso, aprender a não discriminação<sup>xxviii</sup>. Mas é também aprender a querer o usufruto de todos os bens e as condições necessárias ao bem-viver (o direito à saúde, à educação, à cultura, à moradia, à alimentação saudável, à liberdade de expressão, à mobilidade, a não sofrer violência, a seguir a religiosidade que quiser, ao trabalho decente, à remuneração justa, ao lazer, à previdência e assistência social, enfim...). Por isso, aprender a se opor a todas as formas de imposição de austeridades destruidoras de direitos e de vidas.

## PARA SEGUIR...

Bell Hooks, inspirada em Paulo Freire, traduz o que dissemos, ainda que noutros contextos, por uma “pedagogia engajada” num processo através do qual o desafio é educar “para transgredir”.

No final da abertura de seu livro *Ensinando a transgredir* ela pede que todos(as) “[...] abram a cabeça e o coração para conhecer o que está além das fronteiras do aceitável, para pensar e repensar, para criar novas visões, celebro um ensino que permita as transgressões – um movimento contra as fronteiras e para além delas. É esse movimento que transforma educação na prática da liberdade” (HOOKS, 2013, p. 24).

Enfim, com Eva Schloss (2013), autora de *Depois de Auschwitz*, que no *Prólogo*, expressa o desejo de seu testemunho, podemos afirmar: “Quero que elas saibam o que aprendi: apesar de todo o desespero, haverá sempre esperança. A vida é muito preciosa e bonita – e ninguém deve desperdiçá-la”. Ela certamente está falando da esperança do verbo *esperançar*...

É tempo de desejar o impossível e de querer muito mais do que resistir, é tempo de “reexistir”, como sugere o antropólogo Eduardo Viveiros de Castro<sup>xxix</sup>, e de dizer, como Maya Angelou, “E assim eu me levanto, eu me levanto, eu me levanto”<sup>xxx</sup>... para o que precisamos muito de coragem e muito de alegria<sup>xxxi</sup>...

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. “Educação após Auschwitz”. In: **Educação e Emancipação**. 3. ed. Tradução: Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 2003. p. 119-138.
- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**. Fragmentos filosóficos. Tradução: Guido Antônio de Almeida. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1991.
- BENJAMIN, Walter. Sobre o Conceito de História. In: LÖWY, Michael. **Walter Benjamin**: aviso de incêndio. Uma leitura das teses *Sobre o Conceito de História*. Tradução: W. N. Caldeira Brandt [Tradução das teses por J. M. Gagnebin e M. L. Müller]. São Paulo: Boitempo, 2005.
- CALVINO, Ítalo. **As Cidades invisíveis**. 2. ed. Tradução: Diogo Mainardi. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CARBONARI, Paulo César. **A potencialidade da vítima para ser sujeito ético**: construção de uma proposta de ética a partir da condição da vítima. Tese (Doutorado em Filosofia) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo, 2015.
- COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento Feminista Negro**. Tradução: Jamille Pinheiro Dias. São Paulo: Boitempo, 2019.
- DOWBOR, Ladislau. **A era do capital improdutivo**: por que oito famílias têm mais riqueza que a metade da população do mundo? São Paulo: Autonomia Literária, 2017.
- FOUCAULT, M. **Nascimento da Biopolítica**. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- FOUCAULT, M. O anti-Édipo: uma introdução à vida não fascista. Tradução: Fernando José Fagundes Ribeiro. **Cadernos de Subjetividade**, Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica da PUC-SP, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 198-200, 1993.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução: M. B. Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- LACLAU, Ernesto. **A razão populista**. Tradução: C.E. Marcondes de Moura. São Paulo: Três Estrelas, 2013.
- LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. Tradução: Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2001.
- LEVI, Primo. **É isto um homem?** Tradução: Luigi Del Re. Rio de Janeiro: Rocco, 1988.
- ORNELAS ROSA, Pablo (org.). **Fascismo tropical**: uma cibercartografia das novíssimas direitas brasileiras. Vitória: Editora Milfontes, 2019.
- OXFAM. *País Estagnado*: um retrato das desigualdades brasileiras. São Paulo: Oxfam, 2018. Disponível em: [www.oxfam.org.br/pais-estagnado](http://www.oxfam.org.br/pais-estagnado). Acesso em: 18 jan. 2019.
- OXFAM. **Tempo de Cuidar**. O trabalho de cuidado não remunerado e mal pago e a crise global da desigualdade. Trad. *Master Language*. Oxford: Oxfam Internacional, Jan. 2020. Disponível em: <https://oxfam.org.br/justica-social-e-economica/forum-economico-de-davos/tempo-de-cuidar/>. Acesso em: 22 jan. 2020.
- RAND, Ayn. **A virtude do egoísmo**. Tradução: OnLine Assessoria de Idiomas. Revisão: W. Ling e C. Mendes Prunes. Porto Alegre: Ortiz; IEE, 1991.
- ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão**: Veredas. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.
- SCHLOSS, Eva. **Depois de Auschwitz**: o emocionante relato da irmã de Anne Frank que sobreviveu ao horror do Holocausto. Tradução: Amanda Moura. São Paulo: Universo dos Livros, 2013.



<sup>i</sup> Ladislau Dowbor (2017, p. 246) defende que vivemos um “capitalismo improdutivo”. Em *A Era do Capital improdutivo* diz: “O rentismo é hoje, sistematicamente mais explorador, e pior, um entrave aos processos produtivos e às políticas públicas. O seu poder é grande, trata-se da estrutura de poder mais presente nos processos decisórios públicos e privados. Sua grande vulnerabilidade está no fato de ser improdutivo, de constituir predominantemente uma dinâmica de extração sem contrapartida à sociedade”.

<sup>ii</sup> Foucault (2008, p. 222) dizia, em *Nascimento da biopolítica*, cursos de 1979, que a estratégia neoliberal é de construir uma “formalização da sociedade com base no modelo da empresa”. E mais, o neoliberalismo defende que o ser humano seja reduzido: “*O homo o economicus* é um empresário, e um empresário de si mesmo” (p. 311). Há muitos estudos a este respeito e que são chave para compreender o neoliberalismo atual, mas não temos como deles nos ocupar neste ensaio.

<sup>iii</sup> Ayn Rand, em *Egoísmo como Virtude* (1991), desenvolve a tese de que a verdadeira ética é o “egoísmo universal” (ver referência completa). Esta obra trata sob o ponto de vista ético o que está no *bestseller A Revolta de Atlas* (1957).

<sup>iv</sup> No relatório *Tempo de Cuidar* a Oxfam diz que, em 2019, os bilionários do mundo eram 2.153 pessoas e elas detinham jutas mais riqueza do que 4,6 bilhões de pessoas; e que os 22 homens mais ricos do mundo detêm mais riqueza do que todas as mulheres que vivem na África; e que o 1% mais rico do mundo detém mais do que o dobro da riqueza de 6,9 bilhões de pessoas (ver: <https://oxfam.org.br/justica-social-e-economica/forum-economico-de-davos/tempo-de-cuidar/>). Para o Brasil, a Oxfam diz que, entre 2016 e 2017, pela primeira vez o Índice Gini estagnou e está estagnada também a equiparação de renda da população negra (desde 2011) e das mulheres; os 40% mais pobres registraram renda pior do que a média, o 1% mais rico ganha 72 vezes mais que os 50% mais pobres e mais, a metade mais pobre da população perdeu 1,6% de seus rendimentos entre 2016 e 2017, enquanto o 10% mais rico teve crescimento de 2% em seus rendimentos no mesmo período (ver: [www.oxfam.org.br/pais-estagnado](http://www.oxfam.org.br/pais-estagnado)).

<sup>v</sup> O relatório do Painel sobre Mudanças Climáticas (IPCC/ONU) recentemente divulgado é forte indicador desta questão e chama à atenção para desafios gigantescos. Para um resumo dos dados atualizados, ver: [www.bbc.com/portuguese/geral-46424720](http://www.bbc.com/portuguese/geral-46424720). Para acesso ao relatório especial do IPCC, ver: [www.ipcc.ch/sr15/](http://www.ipcc.ch/sr15/)

<sup>vi</sup> Exemplo disso é a proposta de um suposto “direito ao equilíbrio fiscal intergeracional”, uma cláusula condicionante da realização dos direitos sociais previstos no artigo 6º da Constituição Federal. Na verdade, um direito para negar direitos. O tema está na Proposta de Emenda Constitucional sugerida pelo Ministro da Economia (PEC nº 188, de 05/11/2019) (ver: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=8035501&ts=1576105226634&disposition=inline>).

<sup>vii</sup> Reforça o que chamamos de “Racionalidade Vitimária” em nossa tese, cujas características principais características são: “(1) *naturalização da condição de vítima: vítimas são necessárias e inevitáveis*; (2) *culpabilização daqueles/as que estão na condição de vítimas: vítimas merecem ser vítimas e devem “pagar” por sua culpa*; (3) *impotência daqueles/as que estão na condição de vítimas: vítimas, por elas mesmas, não podem deixar de ser vítimas*” (ver: [www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4517](http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4517)).

<sup>viii</sup> Para um estudo do fascismo atual, ver, entre outros, o curso *Psicologias do Fascismo*, ministrado pelo professor Vladimir Safatle na USP, em 2019. O material do curso está disponível em: [www.academia.edu/39801006/Psicologias\\_do\\_fascismo\\_-\\_curso\\_completo\\_2019\\_?auto=download](http://www.academia.edu/39801006/Psicologias_do_fascismo_-_curso_completo_2019_?auto=download). No prefácio à edição americana de *Anti-Édipo*, Michel Foucault (1993) faz uma sugestão de “princípios essenciais” do que chama de “Essa arte de viver contrária a todas as formas de fascismo, estejam elas já instaladas ou próximas de sê-lo”. A coletânea *Fascismo Tropical*, organizada por Pablo Ornelas Rosa (2019), também sugere questões sobre o tema.

<sup>ix</sup> Necessário retomar o debate sobre o tema do populismo em geral e do populismo de direita em particular. Há divergências sobre a adequação do uso desta terminologia para definir o que seja a situação da política atual e que aqui não temos condições de trabalhar adequadamente.

<sup>x</sup> A filósofa alemã Carolin Emcke é enfática: “O problema dos últimos anos foi a falta de desejo político. Parece que só a extrema direita tem uma utopia. É uma utopia regressiva, de morte e destruição, mas utopia. Conservadores e social-democratas não têm nenhuma”. Entrevista a *El País* em 12 nov. 2019 (ver: <https://brasil.elpais.com/brasil/>



[2019/11/01/cultura/1572612640\\_359278.html?%3Fssm=FB\\_BR\\_CM&hootPostID=510df47c4f698da62cc2b062beb6db21](https://www.nexojournal.com.br/expresso/2019/03/10/O-que-%C3%A9-%E2%80%98guerra-cultural%E2%80%99.-E-por-que-a-express%C3%A3o-est%C3%A1-em-alta)).

<sup>xi</sup> Em entrevista à *Nexo*, “O que é ‘guerra cultural’. E por que a expressão está em alta”, feita por Juliana Sayuri, e publicada em 10/03/2019, Eduardo Wolff e Esther Solano explicam o assunto. Segundo Eduardo Wolff, “‘Guerra cultural’ se refere a um tipo especial de tensão social e política em determinada sociedade. Como o nome diz, esse conflito ocorre na dimensão da cultura – da produção artística, pensamento e reflexão, no universo dos valores e símbolos”. Esther Solano lembra que “É basicamente uma nomenclatura cunhada nos Estados Unidos, na década de 1990, para se referir a um deslocamento no debate público. Nos anos 1960 e 1970, tínhamos o debate mais clássico entre esquerda e direita, fundamentalmente a partir de pautas econômicas. Depois, temos o deslocamento para pautas mais morais, por exemplo, a questão do aborto, uma perspectiva mais punitiva e autoritária do Estado”. Ela também observa que “Bolsonaro é uma peça simbólica da guerra cultural. Na campanha, por exemplo, não apresentou propostas programáticas e se pautou por questões morais, privilegiando argumentos em defesa de Deus, da família e dos costumes, de uma forma muito superficial” (ver: [www.nexojournal.com.br/expresso/2019/03/10/O-que-%C3%A9-%E2%80%98guerra-cultural%E2%80%99.-E-por-que-a-express%C3%A3o-est%C3%A1-em-alta](http://www.nexojournal.com.br/expresso/2019/03/10/O-que-%C3%A9-%E2%80%98guerra-cultural%E2%80%99.-E-por-que-a-express%C3%A3o-est%C3%A1-em-alta)).

<sup>xii</sup> No momento da redação desse ensaio fomos surpreendidos pela notícia de mais uma manifestação do que aqui estamos tratando e que veio pelo Secretário Especial da Cultura, Roberto Alvim (agora ex). Chocado o escutei citando Goebbels, sem o menor pejo, em pronunciamento feito em 17 de janeiro de 2020 em rede social (ver: <https://twitter.com/i/status/1217941233412321286>). Felizmente foi demitido no mesmo dia.

<sup>xiii</sup> Esta é a análise de Roberto Dutra Torres Jr, em entrevista ao *IHU OnLine*, de 06/01/2020, que diz: “O ponto mais importante desse primeiro ano de governo é justamente a força desse modelo de fazer política, em que o governo encontra na guerra cultural o seu principal instrumento de mobilização, em uma estratégia que parece ser uma continuidade da campanha eleitoral” (ver: [www.ihu.unisinos.br/159-noticias/entrevistas/595340-o-ponto-mais-importante-desse-primeiro-ano-de-governo-e-a-forca-desse-modelo-de-fazer-politica-entrevista-especial-com-roberto-dutra](http://www.ihu.unisinos.br/159-noticias/entrevistas/595340-o-ponto-mais-importante-desse-primeiro-ano-de-governo-e-a-forca-desse-modelo-de-fazer-politica-entrevista-especial-com-roberto-dutra)).

<sup>xiv</sup> “Isto [milhões de pessoas inocentes foram assassinadas de uma maneira planejada] não pode ser minimizado por nenhuma pessoa viva como sendo um fenômeno superficial, como sendo uma aberração no curso da história, que não importa, em face da tendência dominante do progresso, do esclarecimento, do humanismo supostamente crescente” (2003, p. 120).

<sup>xv</sup> “O caráter manipulador [...] se distingue pela fúria organizativa, pela incapacidade total de levar a cabo experiências humanas diretas, por um certo tipo de ausência de emoções, por um realismo exagerado. A qualquer custo ele procura praticar uma pretensa, embora delirante, *realpolitik*. Nem por um segundo sequer ele imagina o mundo diferente do que ele e, possesso pela vontade de *doingthings*, de fazer coisas, indiferente ao conteúdo de tais ações. Ele faz do ser atuante, da atividade, da chamada *efficiency* enquanto tal, um culto, cujo eco ressoa na propaganda do homem ativo. Este tipo encontra-se, entretantes [...], muito mais disseminado do que se poderia imaginar” (2003, p. 129). E mais: “No começo as pessoas desse tipo se tornam por assim dizer iguais a coisas. Em seguida, na medida em que o conseguem, tornam os outros iguais a coisas” (2003, p. 130). No texto *A filosofia e os professores* (publicado na mesma coletânea pela Paz e Terra), diz que “Uma das características da consciência coisificada é manter-se restrita a si mesma, junto a sua própria fraqueza, procurando justificar-se a qualquer custo. E sempre admirável a esperteza de que até os mais obtusos conseguem lançar mão quando se trata de defender malefícios” (2003, p. 71)

<sup>xvi</sup> Incrível como tem relação com a proposta de educação “cívico-militar” que vem sendo implementada pelo governo federal (ver programa num hotsite próprio, certamente dada sua importância central para o governo, em: <http://gov.br/escolacivicomilitar>). Adorno diz: “Essa ideia educacional da severidade, em que irrefletidamente muitos podem até acreditar, é totalmente equivocada. A ideia de que a virilidade consiste num grau máximo da capacidade de suportar dor de há muito se converteu em fachada de um masoquismo que – como mostrou a psicologia – se identifica com muita facilidade ao sadismo. O elogiado objetivo de ‘ser duro’ de uma tal educação significa indiferença contra a dor em geral” (2003, p. 128).

<sup>xvii</sup> “Os homens inclinam-se a considerar a técnica como sendo algo em si mesma, um fimem si mesmo, uma força própria, esquecendo que ela é a extensão do braço dos homens” (2003, p. 132)

<sup>xviii</sup> “Esta [a consciência coisificada] é, sobretudo, uma consciência que se defende em relação a qualquer vir-a-ser, frente a qualquer apreensão do próprio condicionamento, impondo como sendo absoluto o que existe de um determinado modo” (2003, p. 132).

<sup>xix</sup> “[...] se as pessoas não fossem profundamente indiferentes em relação ao que acontece com todas as outras, excetuando o punhado com que mantem vínculos estreitos e possivelmente por intermédio de alguns interesses concretos, então Auschwitz não teria sido possível, as pessoas não o teriam aceito” (2003, p. 134).

<sup>xx</sup> “A frieza da mônada social, do concorrente isolado, constituía, enquanto indiferença frente ao destino do outro, o pressuposto para que apenas alguns raros se mobilizassem. Os algozes sabem disto; e repetidamente precisam se assegurar disto” (2003, p. 134).

<sup>xxi</sup> “Quem ainda insiste em afirmar que o acontecido nem foi tão grave assim já está defendendo o que ocorreu, e sem dúvida seria capaz de assistir ou colaborar se tudo acontecesse de novo” (2003, p. 136).

<sup>xxii</sup> “Em Paris, durante a emigração, quando eu ainda retornava esporadicamente à Alemanha, certa vez Walter Benjamin me perguntou se ali ainda havia algozes em número suficiente para executar o que os nazistas ordenavam. Havia. Apesar disto, a pergunta é profundamente justificável. Benjamin percebeu que, ao contrário dos assassinos de gabinete e dos ideólogos, as pessoas que executam as tarefas agem em contradição com seus próprios interesses imediatos, são assassinas de si mesmas na medida em que assassinam os outros. Temo que será difícil evitar o reaparecimento de assassinos de gabinete, por mais abrangentes que sejam as medidas educacionais” (2003, p. 137).

<sup>xxiii</sup> Como sugere a respeito de Adorno o que propõe Vladimir Safatle no controverso *Dar corpo ao impossível: o sentido da dialética a partir de Theodor Adorno* (Belo Horizonte: Autêntica, 2019).

<sup>xxiv</sup> É o terceiro PNDH, publicado pelo Decreto Federal n. 7.037, de 21/12/2009. Substitui o PNDH-2, que era de 2002 (Decreto Federal n. 4.229, de 13/05/2002). A única coisa que foi revogada foi o artigo 4º que previa um Comitê de Acompanhamento e Monitoramento (Decreto Federal n. 10.087, de 05/11/2019).

<sup>xxv</sup> Elaboração iniciada em 2003 com a instalação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, publicado em 2006. Ironicamente foi republicado em 2018 pelo então Ministério dos Direitos Humanos (ver: [www.mdh.gov.br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf](http://www.mdh.gov.br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf)). O incrível é que, para quem se orienta pelo portal do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, é como se tudo seguisse como dantes, inclusive com a existência do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (ver: [www.mdh.gov.br/informacao-cidadao/participacao-social/comite-nacional-de-educacao-em-direitos-humanos-cnedh/comite-nacional-de-educacao-em-direitos-humanos](http://www.mdh.gov.br/informacao-cidadao/participacao-social/comite-nacional-de-educacao-em-direitos-humanos-cnedh/comite-nacional-de-educacao-em-direitos-humanos), acesso em 18 de janeiro de 2020), criado pela Portaria n. 98, de 09/07/2003, reestruturado pela Portaria n. 372, de 25/08/2015 e extinto pelo Decreto Federal n. 9.759, de 11/04/2019, que, além deste, extinguiu vários outros espaços de participação em todas as áreas do governo. Mantém inclusive uma Coordenação-Geral de Educação em Direitos Humanos, com pessoa nomeada para a função como se pode ver no “quem é quem” do MMFDH (ver: [www.mdh.gov.br/quemequem](http://www.mdh.gov.br/quemequem) acesso em 18 de janeiro de 2020, sendo que o currículo vitae do coordenador à época pode ser encontrado em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4360372Z0>).

<sup>xxvi</sup> Trata-se de decisão do Pleno do Conselho Nacional de Educação (CNE), através do Parecer CNE/Pleno n. 8, de 06/05/2012 e da Resolução CNE/Pleno n. 1, de 30/05/2012 (ver: [www.mdh.gov.br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DiretrizesNacionaisEDH.pdf](http://www.mdh.gov.br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DiretrizesNacionaisEDH.pdf)).

<sup>xxvii</sup> Ver na versão *playing for change*: [www.youtube.com/watch?v=WvPmNdNc2-E](https://www.youtube.com/watch?v=WvPmNdNc2-E).

<sup>xxviii</sup> Angela Davis pede que: “numa sociedade racista, não basta não ser racista, é preciso ser antirracista”. Na conferência magna que pronunciou na Reitoria da UFBA, em 25/07/2017 (transcrição de Naruna Costa, tradução de Raquel de Souza e notas de Juliana Borges, publicada no Blog da Boitempo) diz: “Afirmamos que, na medida em que nos levantamos contra o racismo, nós não reivindicamos ser inclusas numa sociedade racista. Se dizemos não ao hetero-patriarcado, nós não desejamos ser incluídas em uma sociedade que é profundamente misógina e hetero-patriarcal. Se dizemos não à pobreza, nós não queremos ser inseridas dentro de uma estrutura capitalista que valoriza mais o lucro que seres humanos”. E mais adiante “[...] quando as vidas das mulheres negras importam, então o mundo será transformado e teremos a certeza de que todas as vidas importam” (ver: <https://blogdaboitempo.com.br/2017/07/28/angela-davis-construindo-o-futuro-da-luta-contr-o-racismo/>).

<sup>xxix</sup> Ver “*Brasil, país do futuro do pretérito*”, Aula Inaugural do CTCH, PUC-Rio, 14/03/2019 (ver: [www.academia.edu/38756036/Brasil\\_pa%C3%ADs\\_do\\_futuro\\_do\\_pret%C3%A9rito](http://www.academia.edu/38756036/Brasil_pa%C3%ADs_do_futuro_do_pret%C3%A9rito)). Ele diz, referindo-se à resistência indígena: “E falo em resistência imanescente porque os povos indígenas não podem não resistir sob pena de não existir como tais. Seu existir é imanentemente um resistir, o que condensa no neologismo *resistir*”.

<sup>xxx</sup> Ver o poema completo traduzido em: [www.geledes.org.br/maya-angelou-ainda-assim-eu-me-levanto/](http://www.geledes.org.br/maya-angelou-ainda-assim-eu-me-levanto/).

<sup>xxxi</sup> E vem mais uma vez Guimarães Rosa (1994, p. 440/448), de *Grande Sertão, Veredas*: “Todo caminho da gente é resvaloso. Mas também, cair não prejudica demais. A gente levanta, a gente sobe, a gente volta! [...] O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem. Ser capaz de ficar alegre e mais alegre no meio da alegria, e ainda mais alegre no meio da tristeza”.



# PAULO FREIRE E AS COSMOVISÕES DOS POVOS ORIGINÁRIOS

**Reinaldo Matias Fleuri**

Com este texto, gostaria de retomar algumas anotações<sup>i</sup> sobre as possíveis relações do pensamento freiriano com os princípios não coloniais inerentes às cosmovisões dos povos originários, que resistem e reexistem aos genocídios e epistemicídios perpetrados no mundo de Abya Yala pelos processos colonizatórios nos últimos cinco séculos.

Paulo Freire se sentiu profundamente interpelado pelas condições de “desumanização” sofrida pelas classes populares com quem interagiu na América Latina e na África, comprometendo-se com suas lutas de resistência e libertação. Mas, sobretudo, sentiu-se chamado a aprender, com os movimentos populares, os legados ancestrais de suas culturas, “que os colonizadores não conseguiram matar, por mais que se esforçassem para fazê-lo” (FREIRE, 1978, p. 09).

De certa forma, os princípios pedagógicos enunciados em suas “pedagogias” – mesmo se referenciando em grande parte a teorias e à religiosidade de origem ocidental, cristã – configuram-se como reelaboração de princípios epistêmicos e éticos cultivados milenarmente por povos originários no “sul”<sup>iii</sup> do mundo. É esta hipótese que gostaria de estudar, em diálogo com você, leitora, leitor. Para isso, vou retomar aqui alguns traços da concepção de “Bem-Viver”, para ensaiar compará-las com traços da pedagogia freiriana.

Paulo Freire é considerado um marco importante do pensamento decolonial, uma vez que se soma a autores profundamente conectados com a realidade própria das classes subalternas latino-americanas.

A perspectiva decolonial de estudos interculturais vem sendo desenvolvida na América Latina por diferentes intelectuais e militantes. Segundo Carlos Walter Porto-Gonçalves,

[...] há um enorme legado teórico-político que nos vem desde Guaman Poma de Ayala, Simon Rodrigues, Simon Bolivar, José Artigas, José Maria Caycedo, José Martí, Emiliano Zapata, José Carlos Mariategui, Franz Fanon, Aymé Césaire, C. R. James, Pablo Gonzalez Casanova, Zavaleta Mercado, Florestan Fernandes, Silvia Rivera Cusicanqui, Rachel Gutierrez, Anibal Quijano, Maristela Svampa, Enrique Leff, Enrique Dussel, Walter Mignolo, Ramon Grosfogel, Catherine Walsh, Arturo Escobar, Rui Mauro Marini, Norma Giarraca, Raul Zibechi, Pablo Mamani, Alberto Acosta entre tantos e tantas que haveremos de considerar para um diálogo denso com o pensamento crítico do sistema mundo capitalista moderno colonial em sua heterogeneidade histórico-estrutural (PORTO-GONÇALVES, 2015, p. 246).

O termo “decolonialidade” (diferentemente de “descolonialidade”) indica a opção política que se propõe a “[...] trascender la suposición de ciertos discursos académicos y políticos, según la cual, con el fin de las administraciones coloniales y la formación de los Estados-nación en la periferia, vivimos ahora en un mundo descolonizado y poscolonial” (CASTRO-GOMEZ; GROSGOUEL, 2007, p. 13). A supressão do “s”, de(s)colonial indica não ser possível “desfazer” ou “desconstruir” o colonial. E convida a um estado de permanente alerta e vigilância contra as armadilhas das diferentes colonialidades (WALSH, 2009). Ou seja,

La intención, más bien, es señalar y provocar un posicionamiento – una postura y actitud continua – de transgredir, intervenir, in-surgir e incidir. Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual podemos identificar, visibilizar y alentar “lugares” de exterioridad y construcciones alternativas (WALSH, 2009, p. 15, nota de rodapé 1).

Neste sentido, “[...] reestablecer y reconstruir la comunión entre la naturaleza y las personas es acto de decolonización y de liberación para la sociedad en su conjunto” (WALSH, 2009, p. 215). Trata-se de uma atitude proativa de reconstrução das relações humanas e ecológicas expressas pelas milenares cosmovisões ancestrais não coloniais. Segundo Mario Valencia (2015),

Lo no-colonial refiere a la generación, auspicio y dinamización de saberes-haceres inspirados en el pensamiento crítico latino-americano y del Sur Global que encara los retos civilizatorios actuales y de la investigación, con una actitud imaginativa-creativa. En este sentido comparte con lo decolonial el punto de partida de la conciencia de estado de colonialidad y su total rechazo, pero se diferencia de algunas de sus versiones, para las cuales, la actitud y sus esfuerzos se concentran en una analítica crítica de lo colonial, en términos de refutación, socavamiento, rechazo y desprendimiento. Dis-tinto de ello, lo no-colonial se entiende aquí, como una afirmación autodeterminada y creativa de la conciencia crítica y de todas sus dimensiones de humanidad; para lo cual se concentra más que en desprenderse – de..., en prenderse – de... la construcción de lo propio, *esto determina que se concentren los esfuerzos más en la imaginación epistémica para la autoconstitución y constitución colectiva de escenarios sociales, culturales, políticos, de la sensibilidad otros*, que en la refutación dialéctica de los patrones dominantes (VALENCIA, 2015, p. 12, nota 2 – *grifos nossos*).

As perspectivas não coloniais potencializam e ultrapassam o esforço de crítica e de desconstrução da colonialidade. A escuta epistêmica das cosmovisões ancestrais não coloniais

favorece a interação dialógica com os povos originários, o que nos possibilita aprender com eles a “Bem-Viver”.

“Bem-Viver” para os povos indígenas, e suas variações nominais<sup>iii</sup>, de acordo com a cosmologia/cosmovisão/cosmogonia de cada um, é expressão de filosofias de vida em construção que pretendem promover a decolonialidade do ser, do poder e do saber de forma coletiva (TURINO, 2016).

O Bem-Viver se refere à inteira comunidade de todos os seres que compõem o cosmos e não apenas aos seres humanos. “No se trata del tradicional bien com n reducido o limitado sólo a los humanos, abarca todo cuanto existe, preserva el equilibrio y la armonía entre de todo lo que existe”. (HUANACUNI, 2010, p. 50). Em síntese, “Vivir bien es la vida en plenitud. Saber vivir en armonía y equilibrio; en armonía con los ciclos de la Madre Tierra, del cosmos, de la vida y de la historia, y en equilibrio con toda forma de existencia en permanente respeto”.

Luis Macas, equatoriano, indígena Kichwa Saraguro, afirma que os modos de vida das nações originárias na América Andina têm por base o conceito de Sumak Kawsay:

Sumak significa plenitud, grandeza, lo justo, completamente, lo superior. Kawsay es vida en realización permanente, dinámica y cambiante; es la interacción de la totalidad de existencia en movimiento; la vida entendida desde lo integral. Es la esencia de todo ser vital. Por tanto, Kawsay es estar siendo (MACAS, 2014, p. 184).

Macas esclarece que a tradução da expressão kichwa *Sumak Kawsay* para o espanhol, Buen Vivir, não corresponde à concepção original, pois “[...] Buen Vivir en la lengua original kichwa significa *Alli Kawsay*, que hace relación a lo bueno, a lo deseable, a la conformidad. Por lo tanto, *Alli Kawsay* no guarda el mismo significado que el *Sumak Kawsay*” (MACAS, 2014, p. 184). Para o autor, o conceito de Sumak Kawsay expressa uma filosofia de vida inerente a um sistema de vida comunitário, enquanto o conceito de Buen Vivir corresponderia a uma visão ocidental cujo objetivo seria melhorar o sistema vigente, estruturado com base no individualismo e na competição.

Maldonado (2014), também equatoriano indígena Kichwa Otavalo, assim como Macas (2014), chama a atenção de que “[...] el riesgo consiste en que se adopte un término, una categoría de los pueblos indígenas y se lo vacíe de contenido para llenarlo de un contenido extraño que sea funcional al sistema” (MALDONADO, 2014, p. 198). É com este cuidado que utilizamos aqui o conceito de Bem-Viver.

Fernando Huanacuni enfatiza que o Viver Bem só pode ser concebido em comunidade. Deste modo “[...] irrumpe para contradecir la lógica capitalista, su individualismo inherente, la



monetarización de la vida en todas sus esferas, la desnaturalización del ser humano y la visión de la naturaleza como un recurso que puede ser explotado, una cosa sin vida, un objeto a ser utilizado (HUANACUNI, 2010, p. 51).

[...] la cosmovisión indígena, que considera a la naturaleza como un todo, que abarca lo material, lo espiritual y humano [...] tiene una serie de principios que parten de la idea de que se debe: cuidar y respetar al conjunto de seres vivientes que coexisten en el ecosistema; conservar y fomentar la tierra; proteger los productos de consumo humano, para mejorar el nivel de vida de la familia y de la comunidad; proteger los recursos no renovables; incentivar a la comunidad para que cuide su propio ambiente; socializar a nivel de la organización y las comunidades acerca de la conservación del entorno como garantía de una vida digna tanto para las actuales generaciones como para las futuras (TIB N, 2000 *apud* HIDALGO-CAPIT N *et al.*, 2014, p. 49).

Bartolomeu Melià, linguista e antropólogo jesuíta, explica o Bem-Viver do ponto de vista do povo Guarani:

“Tekó porã” é um bom modo de ser, um bom estado de vida, é um “bem-viver” e um “viver bem”. É um estado de ventura, de alegria e de satisfação; um estado feliz e prazeroso, aprazível e tranquilo. Há um bem-viver quando existe harmonia com a natureza e com os membros da comunidade, quando existe alimentação suficiente, saúde e tranquilidade, quando a “divina abundância” permite a economia da reciprocidade, o “jopói”, isto é, “mãos abertas” de um para o outro (MELIÀ, 2013, p. 194, *grifos – aspas – do autor*).

Acosta (2016, p. 24) afirma que “O Bem-Viver é, essencialmente, um processo proveniente da matriz comunitária de povos que vivem em harmonia com a Natureza.” Viver em harmonia não admite tratar a natureza como mero recurso para satisfazer os atuais padrões de consumo. Pelo contrário, decorre de modos de vida baseados em “[...] la comunión entre la naturaleza y los seres humanos, y su manera de concebir y construir la vida a partir de la complementariedad, la relacionalidad y la solidaridad como ética de coexistencia y de con-vivir” (WALSH, 2009, p. 214).

A literatura sobre o Bem-Viver (WALDM LLER, 2014; BENTO, 2018, p. 99-111) apresenta de forma mais ou menos ampla seus princípios<sup>iv</sup>. Acosta (2016, p. 33) indica resumidamente os princípios de “[...] reciprocidade, relacionalidade, complementariedade e solidariedade entre indivíduos e comunidades [...]” como bases do Bem-Viver “[...] para formular visões alternativas de vida.” Walsh (2009, p. 217) também descreveu a relacionalidade, a correspondência, a complementariedade e a reciprocidade como princípios do Bem-Viver. E Macas

(2014), por sua vez, traz os mesmos quatro princípios, porém denomina integralidade o que Walsh (2009) apresenta como correspondência.

O princípio da *relacionalidade* refere-se à interdependência entre todos os elementos da realidade social, natural e sobrenatural, interconectados de forma a se complementar e autorregular. (WALSH, 2009). “[...] La idea de la relacionalidad se extiende a cualquier actividad – lo que un individuo hace, tiene repercusiones en su entorno, sea este humano, natural o sobrenatural.” (ALTMANN, 2016, p. 59). Desse princípio, derivam os demais.

[...] el principio de relacionalidad, expresa lo sustancial del vínculo entre todos los componentes de la realidad. Nos habla de la interrelación que existe entre unos y otros elementos que constituyen un sistema. Nada esta desarticulado o desligado de lo otro. La relacionalidad constituye todo un tejido; los elementos de una realidad se entrelazan mutuamente entre sí, en función de posibilitar la totalidad, la integralidad la vida (MACAS, 2014, p. 187-188).

O segundo princípio se refere à *correspondência* ou à *integralidade*: a relação harmoniosa entre os componentes da realidade corresponde a uma matriz inerente ao conjunto de todos os seres existentes. “[...] Los elementos de la existencia no es posible que se desarrollen por separado, sino, desde una matriz integral, dentro del conjunto de esa totalidad” (MACAS, 2014, p. 187). A relação de correspondência existe desde e entre os vários níveis de relação possíveis. Assim, na visão indígena andina:

Entre el micro y el macrocosmos, entre lo grande y lo pequeño existe una relación de correspondencia. El orden cósmico de los cuerpos celestes, las estaciones, la circulación del agua, los fenómenos climáticos y hasta lo divino tiene su correspondencia (es decir, encuentra respuesta correlativa) en el ser humano y sus relaciones económicas, sociales y culturales (MALDONADO, 2014, p. 204).

A *complementaridade*, terceiro princípio do Bem-Viver, indica a lógica de realização dos dois primeiros. De acordo com este princípio, as dualidades (em que a lógica ocidental enfatiza apenas a relação de oposição e de mútua exclusão), na filosofia indígena andina, são entendidas como relações entre elementos que, ao se diferenciarem, são mutuamente complementares e essenciais para que a vida se realize. Assim, cada elemento ou dimensão do sistema-cosmos, bem como os outros dos quais se diferenciam e se excluem, são forças necessárias que convivem, se relacionam e devem se manter equilibradas. Entende-se que tudo o que existe possui energias negativas e positivas, que desagregam e que agregam, sejam animais, plantas ou seres humanos. A continuidade da vida depende que elas se complementem. Ou seja, “cada ente y cada

acontecimiento tienen como contraparte un complemento, como condición necesaria para ser completo y ser capaz de existir y actuar. Los diversos se complementan” (MALDONADO, 2014, p. 204).

Es la constitución de dos elementos componentes en uno, la concepción del mundo de la dualidad complementaria. Esto expresa lo indispensable del complemento, el ajuste entre unos y otros para dar validez a un elemento de la realidad. Por cuanto nada es incompleto, todo es integralidad, relacionalidad y complementariedad; desde su complejidad y desde la dinámica de los principios, se genera la armonía y el equilibrio (MACAS, 2014, p. 187).

Assim, o mal, a doença, a morte são entendidas como desequilíbrios na interação entre os diferentes seres e entre seus respectivos contextos. São “passagens” fluidas de um padrão relacional para outro, na busca de reequilíbrio e vitalidade. Não são propriedades fixas inerentes aos elementos isolados. A potencialização da complementariedade entre os seres é o que permite estabelecer o fluido equilíbrio vital, em harmonia e correspondência com o cosmos.

Por fim, o quarto princípio, o da *reciprocidade*, estabelece que a cada ação corresponde uma reação, tanto na relação entre os seres humanos, como na relação destes com o universo (WALSH, 2009). Trata-se de uma prática social e econômica de organização da vida comunitária pautada em relações solidárias e de assistência mútua (MACAS, 2014). A prática da reciprocidade é fundamental e sustenta a organização comunitária de povos indígenas andinos exigindo que “a cada acto humano o divino se debe corresponder, como finalidad integral, con un acto recíproco y complementario equivalente entre sujetos. Dar para recibir es una obligación social y ética” (MALDONADO, 2014, p. 204).

Com base neste princípio, as comunidades indígenas andinas controlam o excedente, evitando o acúmulo e praticando a redistribuição.

La reciprocidad es una práctica de prestigiamento social, de abundancia económica, de legitimidad política y de fortaleza espiritual. A través de ella se redistribuyen los excedentes y se logra un equilibrio social y económico. El cultivo de las relaciones de reciprocidad, *ayni* o *randi randi*<sup>v</sup>, construyen la comunidad y sus relaciones de poder colectivas (MALDONADO, 2014, p. 200).

Em suma, as cosmovisões de povos originários ancestrais nos ensinam a Bem-Viver, ou seja, a viver e conviver em plenitude, de forma a promover relações e contextos de harmonia, potencializando relações integrais, correspondentes ao princípios cosmológicos, mediante a

ativação da complementariedade e reciprocidade entre todos os seres vivos – sejam humanos, naturais e espirituais.

O Bem-Viver sustentado pelos povos originários difere radicalmente da perspectiva do “viver melhor” construída pelas culturas moderno-coloniais.

[...] bajo la lógica de occidente, la humanidad está sumida en el *vivir mejor*. Esta forma de vivir implica ganar más dinero, tener más poder, más fama... que el otro. El vivir mejor significa el progreso ilimitado, el consumo inconsciente; incita a la acumulación material e induce a la competencia. [...] La visión del vivir mejor ha generado una sociedad desigual, desequilibrada, depredadora, consumista, individualista, insensibilizada, antropocéntrica y antinatural. [...].

En la visión del vivir bien, la preocupación central no es acumular. El estar en permanente armonía con todo nos invita a no consumir más de lo que el ecosistema puede soportar, a evitar la producción de residuos que no podemos absorber con seguridad. Y nos incita a reutilizar y reciclar todo lo que hemos usado. En esta época de búsqueda de nuevos caminos para la humanidad, la idea del buen vivir tiene mucho que enseñarnos (HUANACUNI, 2010, p. 50-51).

Assim, nos perguntamos: o que estamos aprendendo com os povos originários para viver e conviver bem. E que implicações os princípios do “viver em plenitude” trazem para os próprios processos educacionais?

## EDUCAR NO BEM-VIVER

A cosmovisão do Bem-Viver entende que tudo faz parte da comunidade, formada não apenas por seres humanos, mas por todos os seres que constituem o cosmos. Assim, os processos de aprendizagem não acontecem de modo isolado dos contextos humanos, ecológicos e espirituais, pois na natureza tudo está conectado, a vida de um é complementar à vida de outros. Na educação comunitária se deve ensinar, compreender e respeitar as leis do cosmos.

Os povos originários questionam radicalmente a visão individualista e antropocêntrica da educação ocidental.

La educación que estamos cuestionando se ha forjado bajo la visión occidental, totalmente individualista; está dirigida simplemente a la educación del individuo. Es una educación antropocéntrica, gracias a la premisa de esa enseñanza occidental cristiana en la que el ser humano es “rey de la creación” y todo lo demás es inferior a él y puede usar y abusar de todo lo que no es humano. Esta educación pretende

nicamente generar fuerza de trabajo y fomenta la competencia entre los alumnos (HUANACUNI, 2010, p. 65).

Para se reconstituir o Bem-Viver é fundamental que se restabeleça a educação comunitária.

La educación comunitaria está basada en un enfoque y principio comunitarios, no implica solamente un cambio de contenidos. Esto significa salir de la lógica individual antropocéntrica para entrar a una lógica natural comunitaria; salir de una enseñanza y evaluación individuales a una enseñanza y valoración comunitarias; salir del proceso de desintegración del ser humano con la naturaleza a la conciencia integrada con la naturaleza; salir de una enseñanza orientada a obtener sólo fuerza de trabajo a una enseñanza que permita expresar nuestras capacidades naturales; salir de la teoría dirigida a la razón para sólo entender, a una enseñanza práctica para comprender con sabiduría; salir de una enseñanza que alienta el espíritu de competencia a una enseñanza-aprendizaje complementaria para que todos vivamos bien y en plenitud (HUANACUNI, 2010, p. 65).

Fernando Huanacuni (2010, p. 65-70) explicita algunas características da educação comunitária para o Bem-Viver. O autor enfatiza que todos participam da condução do processo educativo, que é *permanente, circular, cíclico, natural, produtivo e intercultural*.

“A educação é de todos”, na medida em que todos os atores diretamente envolvidos na prática educativa assumem decisões e responsabilidades, bem como toda a comunidade intervém na condução do processo educacional. Neste sentido, a avaliação é comunitária. “Toda la comunidad asume la responsabilidad de educar directa e indirectamente y el equilibrio de esta comunidad para vivir bien será también responsabilidad de cada educando” (HUANACUNI, 2010, p. 67). Deste modo, a educação comunitária “nos devolverá la sensibilidad con los seres humanos y la vida y la responsabilidad respecto a todo lo que nos rodea” (p. 66).

A educação é *permanente*, porque se constrói durante toda a vida, para além dos contextos escolares; permanentemente vamos aprendendo e ensinando.

A educação é *circular*, pois se aprende ensinando e se ensina aprendendo: “el niño también le enseña al maestro; le enseña su alegría, su inocencia, su actuar sin temor, sin estructuras, una educación de ida y de vuelta, donde ante todo, compartimos la vida (HUANACUNI, 2010, p. 66).

A educação é *cíclica* “porque todos y cada uno de los participantes asumirán en un momento dado todos los roles que se requieran de manera rotativa” (HUANACUNI, 2010, p. 66). Assim, as

crianças e os jovens podem exercitar todas as suas capacidades naturais e, ao mesmo tempo, valorizar o trabalho que os outros realizam.

A metodologia *natural* permite construir uma relação de equilíbrio e harmonia com o mundo e com a natureza.

Pasar de lo individualista a lo comunitario significa devolvemos la sensibilidad y la percepción de la vida, a través del afecto principalmente, y no solo de la percepción a nivel humano, sino de todo ese multiverso que nos rodea, en el que la relación ya no tendría que ser de sujeto a objeto, sino de sujeto a sujeto, pues animales, plantas, la montaña, el río, la piedra, la casita... tienen energía, por lo tanto vida y forman parte del equilibrio de la comunidad (HUANACUNI, 2010, p. 67).

A educação comunitária é produtiva, na medida em que está ligada à vida cotidiana, em equilíbrio e harmonia com os ciclos da vida, com a Mãe Terra e o Cosmos.

La productividad está relacionada con la complementación, entonces al comprender y practicar valores como el *ayni* (de reciprocidad y complementariedad), por ejemplo, nos devolvemos nuestra propia naturaleza de ser productivos. El fruto es producto de la convergencia de muchas fuerzas y energías, no solo de la acción mecánica de sembrar; para que la semilla se convierta en fruto, muchos seres aportaron con sus fuerzas: el Padre Sol, la Madre Luna, el Padre Lluvia, la Madre Tierra, la Madre Agua, los gusanitos, el viento, etc. Entonces, nosotros recuperaremos nuestra productividad cuando recuperemos la acción comunitaria complementaria (HUANACUNI, 2010, p. 69).

Assim, cada pessoa pode expressar e aprimorar suas capacidades naturais.

La naturaleza ha otorgado a cada uno capacidades como la voz, el canto, la habilidad en las manos, capacidad de expresar detalles, capacidad de iniciar, de concluir, de razonar de manera abstracta, de manera concreta, de alentar, de curar, de expresar energía fuerte, energía débil, de paciencia, dinamicidad, de crear, de bailar, de cuidar, capacidad emotiva, habilidad en los pies, capacidad de describir, de escuchar y muchas otras. Estas capacidades son naturales, fluyen como el río, el ser humano no tiene que hacer mucho esfuerzo para expresar lo que la naturaleza le dio (HUANACUNI, 2010, p. 69).

Entretanto, o desenvolvimento das capacidades naturais pessoais só se promove em contextos de interação e diálogo, de complementação recíproca com os outros e com a natureza.

La educación comunitaria tiene que generar espacios primero para descubrirse en su capacidad y luego para amplificar su capacidad natural. Esto no significa aislar las

capacidades sino generar espacios complementarios con otras capacidades. La vida florece cuando hay diálogo, cuando hay complementación, cuando hay reciprocidad, cuando hay deliberación (HUANACUNI, 2010, p. 70).

Os povos indígenas propõem a educação *intercultural* “que permita el conocimiento de la cultura occidental y la valoración de su propia cultura a través de la enseñanza de las formas de relación comunitarias, las ceremonias y la cosmovisión propia” (HUANACUNI, 2010, p. 68). Mas que supere a dicotomia entre teoria e prática inerente à educação ocidental. “En la educación comunitaria el proceso es uno solo, se enseña y se aprende a la vez, porque las condiciones para el maestro son diferentes de las condiciones para el niño, que al participar en la ceremonia o en la actividad de grupo, está viviendo ese pensar-haciendo y aprender-haciendo”(p. 68).

Também a maioria dos povos indígenas brasileiros compartilham muitas dimensões do Bem-Viver, bem como a visão educacional que enfatiza a autonomia pessoal, a participação comunitária e a relação integral com a natureza (FLEURI, 2009). Deste ponto de vista, questionam a educação colonial forjada pela modernidade europeia.

Para Eliel Benites, pesquisador e educador Kaiowá-Guarani, o sistema escolar e catequético implantado pelos colonizadores desenvolve uma *educação de fora para dentro*. É o que Paulo Freire chama de *invasão cultural* implementada pela *educação bancária*. A educação bancária consiste como processo de transmissão de uma pessoa para outra, de um grupo sociocultural para outro, de uma visão de mundo, tida em princípio como verdadeira e universal, de tal modo que o outro o absorva e o reproduza de forma alienante e subalternizante. Ao contrário do processo de *educação de fora para dentro* – afirma Eliel Benites – o povo Kaiowá-Guarani procura, hoje, desenvolver a *educação de dentro para fora*: “É como uma fonte tapada que, ao ser desobstruída, jorra água em abundância. A água que jorra é a reflexão. A reflexão que se apresenta como a capacidade de se repensar o seu projeto e sua relação com o mundo a longo prazo” (Depoimento de E. BENITES *apud* FLEURI, 2009, p. 17).

## PAULO FREIRE E O BEM-VIVER

Nos encontros pessoais com Paulo Freire, por várias vezes o ouvi dizer: “Não me copiem! Me reinventem”. Assim, para concluir este ensaio, gostaria de levantar algumas hipóteses para “reinventar” ou se “reencontrar com” Paulo Freire desde as cosmologias, filosofias e pedagogias cultivadas milenarmente pelos povos originários do “sul global”.



Muitos povos originários do continente de “AbyaYala”, bem como dos continentes africano e austral, foram dizimados ou subalternizados pelos violentos processos de colonização e escravização impostos ao longo da história da humanidade. Entretanto, muito de suas cosmovisões resistem e reexistem de múltiplas formas. Mediante escuta intensa e sensível podemos aprender com estes povos a restabelecer nossos modos de vida e de produção segundo os princípios ancestrais, que aqui indicamos com o conceito de “Bem-Viver”.

Os princípios epistemo-pedagógicos formulados por Paulo Freire transparecem uma *íntima* relação com os princípios educacionais inerentes às culturas dos povos originários. Paulo Freire elaborou sua concepção pedagógica utilizando referências culturais de teorias críticas ocidentais. Mas seu engajamento com os movimentos sociais populares foi um processo pelo qual, muito provavelmente lhe possibilitou aprender com perspectivas epistemológicas das culturas dos povos ancestrais revividos por comunidades populares da América Latina.

Assim, pode-se reconhecer os princípios do Bem-Viver em sua metodologia didática dialógica, que se caracteriza pela cooperação e reciprocidade nas relações entre o educadores e educandos, favorecendo uma atmosfera de aceitação mútua, respeito, compreensão e comunicação entre diferentes sujeitos, na busca de compreensão e transformação dos contextos socioculturais e ambientais em que se constituem. Paulo Freire, neste sentido, muito se aproxima da perspectiva decolonial ao indicar que as pessoas “se educam em comunhão, mediatizadas pelo mundo” (FREIRE, 1975, p. 79).

Por outro lado, desde o ponto de vista não colonial das culturas ancestrais, somos convidados a reconfigurar a própria pedagogia crítica, ultrapassando a concepção antropocêntrica e racionalista de teóricos existencialistas e materialistas a que Paulo Freire faz referência ao longo de sua obra.

O “mundo”, que sustenta as próprias relações entre os seres que o constituem, não se reduz à dimensão humana, mas incorpora as dimensões cosmológica e espiritual. O cosmos é constituído pela relação harmoniosa entre todos os seres do universo, que a própria ciência moderna hoje vai descrevendo desde o infinitamente pequeno (como a teoria quântica) até o infinitamente grande, como as relações entre as galáxias, que mesmo a bilhões de anos-luz de distância estão sistemicamente conectadas ao nosso planeta Terra.

A espiritualidade vem também sendo ressignificada, para além da visão dualista predominante nas culturas ocidentais, que opõe a matéria ao espírito (o espírito é entendido como “imaterial”, por consistir em dimensões da realidade não perceptíveis sensorialmente, através da

visão, audição, tato, sabor ou odor). A vida de cada ser é gerada e sustentada pelas complexas conexões com todos os seres presentes no cosmos que, por sua vez, contém as conexões com todos os seres pelos quais foram gerados e com todos os seres que serão gerados pelas relações entre os seres vivos no presente.

Nesta perspectiva, o fundamento cosmológico e espiritual da opção política pela pedagogia do “oprimido” seria não apenas as lutas por desconstruir as instituições sociais, políticas e econômicas coloniais que produzem homicídios, genocídios e epistemicídios, mas, sobretudo, por empoderar a reexistência das conexões relacionais de complementariedade, reciprocidade e integralidade entre todos os seres que vivem e geram vida em plenitude.

Do ponto de vista educacional, a proposta freiriana de educação, entendida como processo dialógico de problematização e transformação das relações socioculturais desiguais e injustas, veio sendo construída como um instrumento de luta política dos grupos sociais e étnicos subalternizados ou excluídos pelos processos de colonização. Contudo, podemos aprender com as lutas sociopolíticas conduzidas pelos povos ancestrais a radicalizar os projetos de transformação social para além dos limites do Estado-Nação e do antropocentrismo, criando perspectivas de organização política que sustentem as diferenças culturais e socioambientais, bem como os direitos pluriversais da natureza, comprometendo-nos com os direitos de todas as gerações futuras a partir de nossa gratidão pelas vidas que as gerações precedentes nos geraram. Em muitas culturas ancestrais, a vida e a educação dos adultos estaria voltada a sustentá-los no cuidado das crianças, para que possam expressar e dar vida às ancestralidades de que são portadoras ao nascer. E este aprendizado ao longo da vida se faz na relação de escuta intensa e sensível aos anciões e anciãs, que se constituíram ao longo de suas vidas como ancestrais, que fazem pontes de conexões com as gerações a que estamos dando vida.

Na proposta pedagógica de Paulo Freire, os *círculos de cultura* apresentam-se como uma estratégia educacional para favorecer o diálogo na comunidade sobre as contradições que enfrentam em seu contexto social, de modo a promover a organização política para superá-las. Nesta direção, com as culturas indígenas, aprendemos que as lutas sociais e políticas não se restringem a mudanças no âmbito do sistema mundo moderno-colonial, mas se busca reconstruir as relações educacionais e, particularmente, introduzir processos de formação “[...] para a pesquisa inter e transcultural, uma disciplina corporal, mental e espiritual centrada na observação, energização e intuição”. (GAUTHIER, 2011, p. 55).

Por conseguinte, o diálogo problematizador a partir dos *temas geradores* pode ultrapassar o enfoque econômico-político dos processos de opressão e dominação, questionando seus fundamentos epistêmicos moderno-coloniais. O diálogo crítico entre as culturas ancestrais pode permitir processos transculturais e transmodernos de empoderamento epistêmico-ético dos diferentes povos e gerações, no sentido de “[...] desarrollar las potencialidades, las posibilidades de esas culturas y filosofías ignoradas; acciones llevadas a cabo desde sus propios recursos [...]”. (DUSSEL, 2017, p. 29).

Querida leitora, leitor, o que lhe apresentei neste ensaio são apenas indícios da formulação ético-epistêmica de princípios cosmológicos e educacionais que intelectuais orgânicos de povos originários andinos vêm construindo em torno da concepção do Bem-Viver. E mesmo as indicações comparativas com o denso pensamento de Paulo Freire são ainda hipotéticas. Espero que a “situação-limite” do caráter ensaístico deste texto lhe seja um convite a promover o “inédito-viável” de escuta intensa e de diálogo intercultural crítico com os povos originários ancestrais, cuja vida e convivência atravessam também o território e o povo brasileiro. Ao traçarmos juntos estes percursos de buscas, entendo que estamos nos educando como “pessoas em relação, mediatizadas pelo mundo”, ao mesmo tempo em que, enraizando nossas reflexões, ações, relações dialógicas nas culturas originárias ancestrais, estaremos contribuindo para “educar” ético-epistemicamente nossos próprios “mundos” a viver e a conviver em plenitude.

## REFERÊNCIAS

- ACOSTA, Alberto. **O bem-viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. São Paulo: Autonomia Literária; Elefante, 2016.
- ALTMANN, Philipp. Buen Vivir como propuesta política integral: Dimensiones del Sumak Kawsay. **Revista Latinoamericana de Políticas Y Acción Pública**, [s.l.], v. 3, n. 1, p. 55-74, maio 2016.
- BENTO, Karla Lucia. **Povo Laklãnõ/Xokleng e em processos de decolonização**: leituras a partir da Escola Indígena de Educação Básica Vanhecu Patté – Aldeia Bugio / Terra Indígena Ibirama/SC. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Regional) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2018. 245 f.
- BOLÍVIA. **Constitución Política del Estado** (CPE). [S.l.: s.n.]: 7 fev. 2009. Disponível em [https://www.oas.org/dil/esp/Constitucion\\_Bolivia.pdf](https://www.oas.org/dil/esp/Constitucion_Bolivia.pdf). Acesso em: 11 maio 2018.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.
- DUSSEL, Enrique. **Filosofías del Sur**: descolonización y transmodernidad. Ciudad de México: AKAL, 2017.
- ECUADOR. **Constitución de la Republica del Ecuador 2008**. Registro Oficial 449 de 20 de octubre de 2008. Disponível em: [https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4\\_ecu\\_const.pdf](https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf). Acesso em: 11 maio 2018.
- FLEURI, R. M. Desafios epistemológicos emergentes na relação intercultural. **Serie- Estudos** - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB, Campo Grande-MS, n. 27, p. 11-21, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/viewFile/181/80chrome-extension://glmfdfkfoamfkgkncklicdngnfabhaim/ntp2.html>. Acesso em: 12 mar. 2017.
- FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- GAUTHIER, Jacques. Demorei tanto para chegar... ou: nos vales da epistemologia transcultural da vacuidade. **Tellus**, Campo Grande, v. 11, n. 20, p. 39-67, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://tellus.ucdb.br/index.php/tellus/article/download/214/260>. Acesso em: 19 ago. 2019.
- HIDALGO-CAPITÁN, Antonio Luis; ARIAS, Alexander; VILA, Javier. “El pensamiento indigenista ecuatoriano sobre el *Sumak Kawsay*”. In: HIDALGO-CAPITÁN, Antonio Luis; GARCÍA, Alejandro Guillén; GUAZHA, Nancy Deleg. (Editores). **Sumak Kawsay Yuyay** – Antología del Pensamiento Indigenista Ecuatoriano sobre Sumak Kawsay. Huelva y Cuenca: FIUCUHU, 2014. p. 25-73.
- HUANACUNI Mamani, Fernando. **Buen Vivir/Vivir Bien**: Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas. Lima: Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas – CAOÍ, 2010.
- MACAS, Luis. “El *Sumak Kawsay*”. In: HIDALGO-CAPITÁN, Antonio Luis; GARCÍA, Alejandro Guillén; GUAZHA, Nancy Deleg. (ed.). **Sumak Kaesay Yuyay** – Antología del Pensamiento Indigenista Ecuatoriano sobre Sumak Kawsay. Huelva y Cuenca: FIUCUHU, 2014. p. 177-192.
- MALDONADO, Luis. “El Sumak Kawsat/Buen Vivir/Vivir Bien. La experiencia de la República del Ecuador”. In: HIDALGO-CAPITÁN, Antonio Luis; GARCÍA, Alejandro Guillén; GUAZHA, Nancy Deleg. (ed.). **Sumak Kaesay Yuyay** – Antología del Pensamiento Indigenista Ecuatoriano sobre Sumak Kawsay. Huelva y Cuenca: FIUCUHU, 2014. p. 193-210.
- MELI, Bartolomeu. Palavras Ditas e escutadas – entrevista. **MANA**, [s.l.], v. 19, n. 1, p. 181-199, 2013. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/mana/v19n1/v19n1a07.pdf](http://www.scielo.br/pdf/mana/v19n1/v19n1a07.pdf). Acesso em: 31 jul. 2016.

PORTO-GON ALVES, Carlos Walter. Pela vida, pela dignidade e pelo território: um novo léxicoteóricopolítico desde as lutas sociais na América Latina/AbyaYala/Quilombola. *Polis*, Santiago, v. 14, n. 41, p. 237-251, 2015. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682015000200017>. Acesso em: 12 mar. 2017.

SANTOS, B.; MENEZES, M. P. (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Toward a New Common Sense: Law, Science and Politics in the Paradigmatic Transition*. Nova Iorque: Routledge, 1995.

TURINO, Célio. Prefácio à edição brasileira. In: ACOSTA, Alberto. *O bem-viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos*. São Paulo: Autonomia Literária; Elefante, 2016. p. 13-16.

VALENCIA, Mario Armando Cardona. *Ojo de J baro*. Conocimiento desde el tercer espacio visual. Prácticas estéticas contemporáneas en el Eje Cafetero colombiano. Popayán: Editorial Universidad de Cauca; Sello Editorial, 2015.

WALDM LLER, J. Buen vivir, Sumak kawsay, “Good living”: an introduction and overview. *Alternautas*, [s.l.], v. 1, n. 1, 2014, p. 17-28. Disponível em: <http://www.alternautas.net/blog/2014/5/14/buen-vivir-sumak-kawsay-goodliving-an-introduction-and-overview>. Acesso em: 19 ago. 2019.

WALSH, Catherine. *Interculturalidad, Estado, Sociedad – Luchas (De)Coloniales de Nuestra Época*. Quito: Universidad Andina Simon Bolívar/Abya Yala, 2009.

## Notas de fim

<sup>i</sup> Uma versão reelaborada deste texto compõe também o livro “Paulo Freire Hoje – em AbyaYala”, coeditado por Camila Wolpato Loureiro, CheronZanini Moretti, João Colares da Mota Neto e Reinaldo Matias Fleuri.

<sup>ii</sup> Boaventura de Sousa Santos também nos convida a “aprender que existe o Sul; aprender a ir para o Sul; aprender a partir do Sul e com o Sul” (SANTOS, 1995, p. 508). O “Sul” metaforicamente indica um campo de desafios epistêmicos emergentes das relações coloniais estabelecidas historicamente entre a Europa Moderna e outros povos, bem como pelas relações de exploração, dominação e subalternização entre diferentes grupos sociais, seja nas metrópoles europeias, seja nas próprias nações colonizadas. Nesta direção, as epistemologias do Sul são constituídas pelo conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam a supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e/ou nações colonizados, “valorizam os saberes que resistiram com êxito e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos” (SANTOS; MENEZES, 2010, p. 13).

<sup>iii</sup> *Teko porã*, para os Guaranis no Brasil; *Suma qamaña*, para os Aymara bolivianos; *Allikawsay* ou *Sumakkawsay* para os Kichwa equatorianos (TURINO, 2016; WALSH, 2009).

<sup>iv</sup> Na Constituição do Equador (2008), que assume o “Buen Vivir” como objetivo central das políticas públicas, os princípios descritos no Título VII, Artigo 340, são a universalidade, igualdade, equidade, progressividade, interculturalidade, solidariedade e não discriminação (ECUADOR, 2008). Já na Constituição da Bolívia (2009), o “Vivir Bien” ou “Suma Qamaña”, estabelece princípios éticos e morais para uma sociedade plural, cujo Estado se sustenta nos valores de unidade, igualdade, inclusão, dignidade, liberdade, solidariedade, reciprocidade, respeito, complementariedade, harmonia, transparência, equilíbrio, igualdade de oportunidades, equidade social e de gênero na participação, bem-estar comum, responsabilidade, justiça social, distribuição e redistribuição dos produtos e bens sociais (BOLÍVIA, 2009).

<sup>v</sup> Em Kichwa, *randi randi* está ligado ao indivíduo, ao apoio pessoal e *ayni* ao trabalho coletivo da comunidade em benefício da própria comunidade (MALDONADO, 2014).



**XX ENDIPE | RIO-2020**  
ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO

## A ADI 4.439/DF NO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL: A CONTROVÉRSIA CONSTITUCIONAL SOBRE ENSINO RELIGIOSO NAS ESCOLAS PÚBLICAS CONTINUA?

**Roseli Fischmann**

*Sobre a sombra que sou gravita*

*A carga do passado. É infinita.*

*Jorge Luís Borges*

*All our yesterdays*

O presente trabalho procura oferecer dados obtidos e vividos com relação ao debate histórico em torno do ensino religioso em escolas públicas, tendo em vista a presença na Constituição Federal de 1988, após intenso e forte debate público, de dispositivo que propõe que a oferta de ensino religioso seja obrigatória para as escolas públicas, garantida a matrícula facultativa para os alunos e alunas. Mais recentemente, em 2017, independentemente do resultado, foi de grande importância histórica o julgamento no Supremo Tribunal Federal (STF) da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 4.439, impetrada em julho de 2010 pela Procuradoria Geral da República.

Trago, então, resultados preliminares e parciais de pesquisa desenvolvida com apoio do CNPq, oferecendo, inicialmente, uma visão de antecedentes dessa ADI, a seguir uma breve descrição do que propôs a referida ADI, uma notícia sobre o julgamento e seus resultados, propondo atenção ao acórdão, comparativamente ao parecer e voto do Ministro Relator, oferecendo, então uma breve reflexão sobre os paradoxos decorrentes da sobreposição do julgamento com ação do Governo Federal, no mesmo ano de 2017, voltada para o Ensino Fundamental em todo o território nacional.

Trata-se de estudo com base bibliográfica e documental, fundada, em alguns aspectos, em autoetnografia, voltada para compartilhar e analisar processos vividos como intervenção educacional, como tenho adotado nas pesquisas desde 1994, em termos de compromisso ético, especialmente na atuação conjunta com grupos, organizações e instituições voltadas para o tema em estudo. Espero, assim, propiciar elementos para uma melhor compreensão de fato tão complexo como tem sido a trajetória do ensino religioso nas escolas públicas, assim como para a ampliação e aprofundamento do debate público em prol da cidadania e da escola pública.

## **ANTECEDENTES E BASE LEGAL**

A escola pública foi marcada por quatrocentos anos de união legal e de fato entre a Igreja Católica Apostólica Romana e a monarquia brasileira – primeiramente como colônia de Portugal como reino e como reino unido e mesmo depois da Independência, como Império do Brasil. Era uma ordem social estabelecida sobre uma base em que o Estado mantinha união absoluta com a religião. Convém lembrar que as grandes navegações, em busca de “descobertas” de novas terras, tinham tanto motivação econômica, como vinculação direta ao conflito religioso aberto com a Reforma de Lutero, contestando a hegemonia os dogmas, a doutrina e a organização católica.



Em trabalhos anteriores (FISCHMANN, 1996; 2012), indiquei como inicialmente os primeiros jesuítas, que chegaram ao Brasil em 1554, com Tomé de Souza, receberam do Rei de Portugal, D. João III, a atribuição de cuidar da catequese dos indígenas, considerada então relevante tanto na conquista da “nova” terra, como no processo da Contrarreforma, pela qual a Companhia de Jesus era a grande líder e articuladora. Essa missão fazia-se mediante verbas advindas do Padroado, acordo realizado entre Portugal e a Santa Sé no século XV.

Na prática, o Direito do Padroado, entre outros componentes, permitia que o rei português recolhesse o dízimo dos fiéis católicos, a título de garantir recursos para cuidar da obra divina. Ou seja, o dízimo, como compromisso religioso, era recolhido pelo rei e por ele empregado nas obras do reino, pode-se dizer que na prática funcionava como um imposto recolhido em nome de uma divindade. No caso da ação jesuítica na então Colônia, para a efetivação da educação catequética da população indígena foi destinada a redizima de todos os dízimos, parcela determinada após reivindicações vigorosas do padre Manoel da Nóbrega, que chefiou o primeiro grupo da Companhia de Jesus no Brasil.

Por 210 anos os jesuítas estiveram à frente da escola pública, que, ao longo desse tempo, paulatinamente foi sendo desenvolvida aos moldes do que se fazia em Portugal, destinada aos filhos dos colonizadores portugueses, por reivindicação desses que atuavam como conquistadores e queriam para seus filhos o que teriam em Portugal, onde os jesuítas eram responsáveis pela então chamada instrução pública, como também pela Universidade de Coimbra. Contudo, as fontes das verbas continuavam a ser parcelas de redizima dos dízimos.

Ora, a expulsão dos jesuítas de Portugal e Colônias em 1754, por obra de Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, o déspota esclarecido de Portugal, à época do Iluminismo, fez dele o patrocinador e supervisor das chamadas Reformas Pombalinas que, na prática, no Brasil como colônia, pouco alteraram o sistema de vinculação da instrução pública aos ditames da Igreja Católica, retirados apenas os jesuítas.

Tampouco o Império viria alterar essa situação, pois a primeira Constituição do Brasil, a que foi outorgada por D. Pedro I em 1824, assim estabeleceu:

Art. 5. A Religião Catholica Apostolica Romana continuará a ser a Religião do Imperio. Todas as outras Religiões serão permitidas com seu culto domestico, ou particular em casas para isso destinadas, sem fórma alguma exterior do Templo (BRASIL, 1824).

Num quadro em que havia, como já mencionado, união total entre o Império e a Igreja Católica, a instrução pública era integralmente submetida a esse desígnio, assim como os docentes, pensados para atuar nessa atividade, tida como missão. As verbas para educação pública, contudo, por essa época, já começavam a escassear, a despeito de promessas, manifestações de valorização e mesmo de legislação a respeito.

Observa-se assim, ainda que numa síntese muito apertada, que dos 400 anos iniciados no Brasil a partir da conquista portuguesa, três aspectos permaneceriam como pontos cruciais da temática da religião na escola pública: a missão; a formação e atuação do professorado vinculadas à determinação religiosa; e o financiamento do ensino, então em simbiose com o religioso.

A chegada da República instituiu, na instrução pública, o “ensino leigo” como então denominado na Constituição de 1891, apropriado a um regime republicano e laico, instituído a partir do Decreto n. 119-A, de 7 de janeiro de 1890, pouco depois da Proclamação da República, em 15 de novembro de 1889. Essa marca republicana e laica nem sempre tem se mantido na prática, ecoando a herança, a mentalidade e a expectativa do período da monarquia.

Portanto, trata-se de um debate marcado pelo regime republicano, cuja laicidade constitucionalmente determinada é colocada sob ameaça sempre que se tenta retomar, ainda que de modo disfarçado, a inserção obrigatória do ensino religioso nas escolas públicas, encontrando, a cada vez, formas várias que, a título de resolver impasses e contradições, introduzem novos problemas.

Movimentos em defesa da escola pública fizeram e fazem alusão a quão fundamental é a laicidade da escola pública, em manifestações e documentos diversos, ao longo de todo o Século XX e nessas primeiras décadas do século XXI. Foi a mobilização social de educadores, intelectuais, pesquisadores, sindicatos, entidades nacionais diversas, científicas ou não, que levou à garantia de que não se perdesse o indispensável caráter laico da escola pública na legislação atualmente vigente, ainda que a aplicação dessa mesma legislação seja feita, muito frequentemente, em flagrante violação do que se encontra estabelecido por documentos legais.

Preponderantemente, embora não exclusivamente, tempos preparatórios de novos documentos legais, na vigência de regime democrático e não de exceção, foram momentos marcantes de debates sobre a presença do ensino religioso nas escolas públicas. Assim: as vésperas da promulgação da Constituição Federal de 1946; a década que antecedeu a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei n. 4024/61; o período de intensos debates na passagem do período de 21 anos de ditadura militar para a redemocratização e a nova Constituição

Federal, que viria a ser promulgada em 1988; quase uma década antes da promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei n. 9394/96.

Para destacar documentos legais que se encontram em vigor, recortando especificamente o que é específico e literal sobre ensino religioso nas escolas públicas, cabe trazer dois excertos legais.

Em primeiro lugar, a Constituição Federal, em seu Art. 210 § 1º:

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

A seguir, o Art. 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9394/96, dedica-se integralmente ao que se apresenta como uma regulamentação do Art. 210 § 1º:

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina de horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

§ 1º. Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.

§ 2º. Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos dos ensinos religiosos.

Vale lembrar que, dentre as bases jurídicas a que se vincula o debate sobre o ensino religioso nas escolas públicas, devem ser incluídos aqueles dispositivos que se referem tanto à laicidade do Estado, conforme proposta no Art. 19 da Constituição Federal, como às garantias de direitos e deveres individuais, presentes no Art. 5º.

O caráter laico do Estado é determinado no Título III, Capítulo I da Constituição Federal (Brasil, 1988), dedicado à organização político-administrativa do Estado, o que permite observar a relevância desse tema. Determina esse dispositivo:

Art. 19. É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios:

I. estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público; [...].

Já o Título II da Constituição Federal (BRASIL, 1988), “Dos direitos e garantias fundamentais”, traz em seu Capítulo I “Dos direitos e deveres individuais e coletivos”, o Art. 5º, que apresenta 78 incisos voltados para garantir a todas e todos a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, também fundamenta o debate relativo ao ensino religioso nas escolas públicas, estabelecendo em seu inciso VI:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: [...]

VI. é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias; [...].

Processo social e político mais amplo, descrito e analisado em artigos anteriores, ampliou o interesse acadêmico sobre o tema, levando a um aumento substancial de áreas e pesquisadores dedicados a investigar diretamente o problema, ou tópicos ligados a ele. Pesquisa realizada com apoio do CNPq, por esta pesquisadora, indicou, mesmo, aumento de número de grupos de pesquisa ligados ao tema da laicidade do Estado e ao ensino religioso nas escolas públicas a partir desse processo, ocorrido em duas etapas: a primeira no final de 2006 e maio de 2007; a segunda, ao longo de 2009.

Refiro-me ao Acordo Brasil – Santa Sé, conhecida também como Concordata com a Santa Sé. A primeira fase do debate público ocorreu quando, em novembro de 2006, após receber convite para participar de um encontro no MEC que trataria de ensino religioso nas escolas públicas “no âmbito da Concordata com a Santa Sé”, ao ligar para o telefone de contato fornecido no convite, perguntei se conheciam minha posição, como pesquisadora compromissada com a democracia e a República. Disseram que sim, mas que por isso seria importante que lá estivesse. Como ocorrera uma situação prévia, minha atenção elevou-se.

É que durante um evento acadêmico, em setembro de 2006, ouvira de uma docente da Faculdade de Direito da PUC de Santiago do Chile que o Brasil já integrava o grupo de países que tinham Estado católico, não aceitando ela que eu dissesse que não era assim. Ela me disse que me

faltava informação, e foi complementada pelo advogado da Nunciatura Apostólica no Brasil, que afirmou que estava praticamente pronta uma concordata “muito completa”, que seria assinada pelo então Presidente Lula da Silva, quando da visita do Papa Bento XVI, programada para maio de 2007, durante a cerimônia de canonização de Frei Galvão.

Assim, o convite para aquele evento no MEC sobre ensino religioso nas escolas públicas tornou-se a evidência empírica de algo que, até então, era uma fala durante um evento, sem qualquer documento escrito, propiciando-me vir a público por meio de um artigo no jornal Folha de S. Paulo. A repercussão desse artigo foi tal, que mobilizou setores os mais variados, pois estavam em jogo muitos elementos, não apenas o ensino religioso nas escolas públicas, tema tão caro a quem pertence à área da Educação. Houve mobilização da Anped, SBPC, Anpocs, Andhep, além de programas de pós-graduação de diferentes áreas, de diferentes universidades, movimentos de mulheres, movimentos negros, movimentos indígenas, movimentos de procuradores, de juizes, entre outras categorias, bem como aproximação de diferentes religiões e diversas outras denominações cristãs. Essa grande mobilização levou a que não fosse assinada a referida concordata durante a visita do papa ao Brasil, a qual ocorreu, mas sem o impacto que era pretendido.

Contudo, em 2009 houve o retrocesso de voltar o tema, já com a assinatura do Ministério das Relações Exteriores, por meio do Secretário Geral do órgão. Como acordo bilateral, faltava ser aprovada pelo Congresso Nacional, passando pelas duas Casas. Novamente se colocou grande mobilização pública, incluindo pressão de deputados de diversos partidos, inclusive do PT, como se sabe, partido do Presidente Lula. Parte dessa pressão parlamentar levou a audiência pública, considerada como reunião de esclarecimento pelos deputados federais que defendiam a Concordata, para a qual fui convidada e que se estendeu por 3 sessões, sendo 2 na sala da Comissão de Relações Exteriores e Defesa Nacional, que patrocinava o encontro. Tratei desse processo em alguns artigos voltados especificamente sobre o tema, sendo um deles de particular interesse para o presente trabalho (FISCHMANN, 2009), que poderá ser consultado para melhor compreensão de questões documentais, bem como dos debates havidos.

Resulta que, após complexo e tenso processo, o acordo foi aprovado no Congresso Nacional, sendo promulgado pelo Presidente da República em fevereiro de 2010, por meio do Decreto n. 7.107/2010. Especificamente para a questão do ensino religioso nas escolas públicas, foi adicionada a seguinte controvérsia, indicada pelos grifos:

Artigo 11. A República Federativa do Brasil, em observância ao direito de liberdade religiosa, da diversidade cultural e da pluralidade confessional do País, respeita a importância do ensino religioso, em vista da formação integral da pessoa.

§ 1º. O ensino religioso, **católico e de outras confissões religiosas**, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, em conformidade com a Constituição e as outras leis vigentes, sem qualquer forma de discriminação (grifos da pesquisadora).

### A ADI 4.439

É nesse contexto que a Procuradoria Geral da República, por intermédio da procuradora doutora Débora Duprat, naquele momento como Procuradora Geral da República em exercício, apresentou ao Supremo Tribunal Federal – STF, a Ação Direta de Inconstitucionalidade n. 4439, em 30 de julho de 2010. Preliminarmente essa ADI teve como relator o Ministro Ayres Britto e, após sua aposentadoria, foi atribuída, em 2013, ao Ministro Roberto Barroso.

A ADI apresenta dois dispositivos legais à consideração do STF. O primeiro é o já anteriormente aqui mencionado Art. 33 da LDB n. 9394/96, não para submeter o texto em si, mas para apresentar duas solicitações interrelacionadas e apresentadas como uma: que seja conferida ao mencionado dispositivo “interpretação para assentar que o ensino religioso em escolas públicas somente pode ter natureza não confessional, com proibição de admissão de professores na qualidade de representantes das confissões religiosas”.

O segundo é o já mencionado Art. 11 do Decreto 7.107/2010 (Acordo Brasil – Santa Sé), solicitando a ação:

(ii) para assentar que o ensino religioso em escolas públicas só pode ser de natureza não-confessional; ou (iii) caso se tenha por incabível o pedido formulado no item imediatamente acima, seja declarada a inconstitucionalidade do trecho “católico e de outras confissões religiosas”, constante no art. 11, § 1º, do Acordo Brasil - Santa Sé acima referido.

Após apresentar as modalidades de ensino religioso que extraiu da primeira redação do Art. 33 da Lei n. 9394/96, ou seja, confessional, interconfessional e inter-religioso, lembrando a mudança havida com a alternativa adotada na LDB a partir da Lei n. 9.475/97 (que adiante será tratada). Percebe-se que a Procuradora Geral da República em exercício acolhe como constitucional

o texto atual do Art. 33, ressaltando, contudo, que há problemas na sua aplicação, por todo o território nacional, inclusive em termos da situação de quem pode ministrar ensino religioso nas escolas públicas.

Assim, aponta que a questão é que se tem aplicado de modo inconstitucional o referido dispositivo, situação que poderia ser sanada se a interpretação permitisse adotar o que denomina como “modalidade não confessional” garantido que fosse ministrada por professores que não fossem representantes das confissões religiosas. Assim está exposto no texto inicial da ADI 4439:

(6.) A tese a ser aqui desenvolvida é a de que a única forma de compatibilizar o caráter laico do Estado brasileiro com o ensino religioso nas escolas públicas é através da adoção do modelo não-confessional, em que o conteúdo programático da disciplina consiste na exposição das doutrinas, das práticas, da história e de dimensões sociais das diferentes religiões – bem como de posições não-religiosas, como o ateísmo e o agnosticismo – sem qualquer tomada de partido por parte dos educadores. Estes, por outro lado, devem ser professores regulares da rede pública de ensino, e não pessoas vinculadas às igrejas ou confissões religiosas.

O segundo aspecto, a inclusão do polêmico tema do Acordo Brasil-Santa Sé, dependeria do acolhimento dessa primeira parte da ADI, relativa à adoção do modelo não-confessional, portanto o debate efetivamente fulcral da ADI.

## A AUDIÊNCIA PÚBLICA

Atendendo sugestão apresentada na ADI 4.439, o Ministro Luís Roberto Barroso decidiu, em março de 2015, convocar Audiência Pública para 15 de junho do mesmo ano.

A mobilização provocada pela convocação da audiência bem indicou a relevância, tanto da ADI, como da convocação da audiência, em si.

Observe-se que em 2010 e início de 2011, logo após a Procuradoria Geral da República ter ajuizado a ADI 4.439, o movimento que havia ocorrido foi de diversas e diferentes instituições peticionaram, cada uma delas, para intervir no processo como *amicus curiae*.

No despacho agendando audiência pública, o Ministro Barroso não apenas determinou autoridades públicas e entidades que receberiam convite, como estabeleceu sistemática para pedido de habilitação para participar por parte de outras entidades não mencionadas a princípio. Novamente a mobilização foi grande, não apenas pedindo habilitação para manifestação na audiência pública, como também houve novos peticionamentos para integração ao processo, de



cada instituição requerente, como *amicus curiae*, e de instituições que já estavam presentes, individual ou como coletivo de organizações, no processo como *amicus curiae*.

A audiência pública trouxe grande volume e qualidade de novos documentos para subsidiar o trabalho do Ministro Relator, já que as entidades participantes apresentaram documento por escrito, nem sempre idêntico ao que foi exposto na audiência pública, a qual, por sua vez, está integralmente postada no canal do STF do Youtube. Tive a honra de ser uma das preletoras, representando a Confederação Israelita do Brasil.

Houve 31 participantes na Audiência Pública, sendo que as seguintes dez entidades foram convidadas previamente pelo Ministro Roberto Barroso, que convocou a referida audiência: (i) Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed); (ii) Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); (iii) Confederação Israelita do Brasil (Conib), (iv) Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), (v) Convenção Batista Brasileira (CBB), (vi) Federação Espírita Brasileira (FEB), (vii) Federação das Associações Muçulmanas do Brasil (Fambras), (viii) Igreja Assembleia de Deus – Ministério de Belém, (ix) Liga Humanista Secular do Brasil (LIHS), e (x) Sociedade Budista do Brasil (SBB). Além destas, o Ministro Barroso deferiu a participação de outros 21 órgãos e entidades, inscritos nos termos do edital de convocação publicado pelo STF: (i) Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação; (ii) AMICUS DH - Grupo de Atividade de Cultura e Extensão da Faculdade de Direito da USP; (iii) Anis – Instituto de Bioética, Direitos Humanos e Gênero; (iv) Associação Nacional de Advogados e Juristas Brasil-Israel (Anajubi); (v) Arquidiocese do Rio de Janeiro; (vi) Associação Inter-Religiosa de Educação e Cultura (Assintec); (vii) Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação e Pesquisa em Teologia e Ciências da Religião (Anptecre); (viii) Centro de Raja Yoga Brahma Kumaris; (ix) Clínica de Direitos Fundamentais da Faculdade de Direito da UERJ; (x) Comissão de Direitos Humanos e Minorias da Câmara dos Deputados; (xi) Comissão Permanente de Combate às Discriminações e Preconceitos de Cor, Raça, Etnia, Religiões e Procedência Nacional (CPCDPCRERPN); (xii) Comitê Nacional de Respeito à Diversidade Religiosa da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República; (xiii) Conectas Direitos Humanos; (xiv) Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação; (xv) Convenção Nacional das Assembleias de Deus - Ministério de Madureira; (xvi) Federação Nacional do Culto Afro-Brasileiro (Fenacab) em conjunto com Federação de Umbanda e Candomblé de Brasília e Entorno; (xvii) Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (Fonaper); (xviii) Frente Parlamentar Mista Permanente em Defesa da Família; (xix) Igreja Universal do Reino de Deus; (xx) Instituto dos Advogados

Brasileiros (IAB); e (xxi) Observatório da Laicidade na Educação em conjunto com o Centro de Estudos Educação & Sociedade.

Dos 31 participantes da audiência, 23 defenderam a procedência da ação, quais sejam: CNTE; Consed; Conib; CBB; FEB; CGADB; LiHS; SBB; Brahma Kumaris; Igreja Universal do Reino de Deus; Anis; Cedes; Amicus DH; Conectas; CPCDPCRERPN; Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação; Fonaper; Conselho Nacional de Educação do MEC; CNRDR da Presidência da República; Anptecre; IAB; Anajubi; e Clínica de Direitos Fundamentais da Faculdade de Direito da Uerj. Embora concordando com a procedência da ação, as análises foram diferentes entre si, propondo encaminhamentos diversos.

Por outro lado, dos 31 participantes, 8 defenderam a improcedência da ação, a saber, CNBB, Conamad, Arquidiocese do Rio de Janeiro, Deputado Marco Feliciano, Fambras, Fenacab, Assintec, Frente Parlamentar Mista Permanente em Defesa da Família. A maior parte dessas 8 participantes apresentaram seus argumentos em defesa do Acordo Brasil – Santa Sé, enquanto outros procuraram trazer interpretações alternativas de como entender a laicidade do Estado, buscando destacar, ampliar e mesmo sobrepor à Constituição Federal, valores religiosos de suas confissões religiosas.

Esses posicionamentos anunciavam perspectivas de novos embates na relação entre o Estado e as religiões, no âmbito dos quais o tema do ensino religioso nas escolas públicas pode passar a ser apenas uma das ameaças à laicidade do Estado brasileiro, como definido na Constituição Brasileira, em seu Art. 19.

## O JULGAMENTO DA ADI 4.439 E SEU ACÓRDÃO

Após relatório que trouxe reflexão aprofundada sobre o tema da religião na atualidade, bem como uma revisão dos aspectos legais relacionados ao tema, foi na terceira parte do relatório que o Ministro Barroso apresentou sua tese, como Ministro-Relator, para votação do Plenário:

Portanto, Presidente, eu concluo lendo a ementa do meu voto e a minha tese de julgamento:

1. O princípio constitucional da laicidade, Constituição Federal, artigo 19, inciso I, apresenta-se com três conteúdos: separação formal entre Estado e Igreja, neutralidade estatal em matéria religiosa e garantia da liberdade religiosa.
2. O ensino religioso nas escolas públicas, em tese, pode ser ministrado em três modelos: confessional, que tem como objeto a promoção de uma ou mais confissões religiosas; interconfessional, que corresponde ao ensino de valores e práticas

religiosas com base em elementos comuns entre os credos dominantes na sociedade; e não confessional, que é desvinculado de religiões específicas.

3. Somente o modelo não confessional de ensino religioso nas escolas públicas é capaz de se compatibilizar com o princípio da laicidade estatal. Nessa modalidade, a disciplina consiste na exposição neutra e objetiva das doutrinas práticas, história e dimensões sociais das diferentes religiões, incluindo posições não religiosas, e é ministrada por professores regulares da rede pública de ensino e não por pessoas vinculadas às confissões religiosas.

4. Procedência do pedido: interpretação conforme a Constituição do artigo 33, caput, e parágrafos 1º e 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e do artigo 11, parágrafo 1º, do acordo Brasil-Santa Sé aprovado por meio do Decreto Legislativo nº 698, de 2009 (BARROSO, 2017, p. 20-21).

Dessa forma, o Ministro-Relator Luiz Roberto Barroso votou pela procedência do pedido apresentado pela PGR na ADI 4.439 (DF), ou seja, seu voto considerou inconstitucional o modo como vinham se dando as aplicações do Art. 33 da Lei n. 9.394/96, que têm sido realizadas em escolas públicas por todo o território nacional, assim como o Art. 11 do Acordo Brasil – Santa Sé, entendendo que a oferta de ensino religioso não confessional apresenta-se como o único modo constitucional de cumprir o § 1º do Art. 210 da Constituição Federal (1988). Vale destacar, ainda, que o Ministro Barroso, em seu relatório, dedicou cuidadosa atenção ao fato de que a matrícula facultativa na “disciplina” ensino religioso nas escolas públicas tem sido desconsiderada de muitos modos, violando os direitos fundamentais de crianças e adolescentes que cursam o Ensino Fundamental.

O primeiro a votar depois do Ministro-Relator foi o Ministro Alexandre de Moraes, que abriu divergência, votando pela improcedência da ADI 4.439. Os votos dos Ministros do STF trouxeram diferentes argumentações, resultando que o voto do Ministro-Relator Roberto Barroso pela procedência da ADI 4.439/DF, foi vencido pela maioria do Pleno do STF, de fato por um voto, sendo a referida ação julgada, portanto, improcedente.

Votaram pela procedência da ADI 4.439/DF, os Ministros e Ministra Roberto Barroso (Relator), Rosa Weber, Luiz Fux, Marco Aurélio e Celso de Mello. Votaram pela improcedência da ADI 4.439/DF, os Ministros e Ministra Alexandre de Moraes, Edson Fachin, Dias Toffoli, Ricardo Lewandowski, Gilmar Mendes, e a Presidente Carmen Lucia.

Embora os que votaram pela improcedência da ADI 4439 tenham apresentado diferentes argumentações para fundamentar sua divergência, essa diversidade de posicionamentos não se refletiu no texto final do acórdão, para o qual foi designado como Relator, pela Presidente do STF, o Ministro Alexandre de Moraes. De fato, a ênfase recaiu sobre a polarização entre “modelo confessional” e “modelo não confessional”.

Tratando-se de texto enxuto, são apresentados a seguir alguns trechos do acórdão relativo ao julgamento da ADI 4439:

5. A Constituição Federal garante aos alunos, que expressa e voluntariamente se matriculem, o pleno exercício de seu direito subjetivo ao ensino religioso como disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, ministrada de acordo com os princípios de sua confissão religiosa e baseada nos dogmas da fé, inconfundível com outros ramos do conhecimento científico, como história, filosofia ou ciência das religiões.

6. O binômio Laicidade do Estado/Consagração da Liberdade religiosa está presente na medida em que o texto constitucional (a) expressamente garante a voluntariedade da matrícula para o ensino religioso, consagrando, inclusive o dever do Estado de absoluto respeito aos agnósticos e ateus; (b) implicitamente impede que o Poder Público crie de modo artificial seu próprio ensino religioso, com um determinado conteúdo estatal para a disciplina; bem como proíbe o favorecimento ou hierarquização de interpretações bíblicas e religiosas de um ou mais grupos em detrimento dos demais.

## **FINALIZANDO: A CONTROVÉRSIA CONSTITUCIONAL CONTINUA?**

A questão proposta no presente trabalho indaga se o resultado do julgamento da ADI 4.439, e o modo como ficou consolidado em seu acórdão, não apenas não teria resolvido, como teria mesmo aprofundado a controvérsia constitucional relativa ao ensino religioso nas escolas públicas, conforme a Constituição Federal (1988), artigo 210 § 1º, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96, artigo 33.

O primeiro refere-se ao próprio texto do Art. 33 da Lei n. 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, seguindo os termos da Lei n. 9.475, de 22 de julho de 1997, que alterou o referido artigo apenas 7 meses depois da promulgação da LDB.

O primeiro texto da LDB n. 9.394/96, abarcando a possibilidade de oferta de ensino religioso em caráter confessional, como se verá, determinava:

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido, sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter:

I. confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou do seu responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas; ou

II. interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa.

Já o texto da Lei n. 9.475/97, alterou a redação desse artigo, determinando:

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

Ora, o parecer apresentado pelo Deputado Padre Roque Zimmermann (PT-PR) sobre 3 projetos de lei apresentados sobre o tema do ensino religioso, foi aprovado pela Câmara dos Deputados, estritamente por acordo de lideranças, no último dia antes do recesso parlamentar de julho de 1997, resultando na aprovação da Lei n. 9.457/97. Os 3 projetos antes referidos foram 2 de autoria de deputados federais, a saber, deputado Nelson Marchezan e deputado Mauricio Requião, e o terceiro de autoria do Poder Executivo, voltado para garantir financiamento público apenas à oferta de ensino religioso ofertado em caráter ecumênico.

Nesse parecer sobre os três PLs, o Deputado Padre Roque afirma, por exemplo:

A análise dos três projetos evidencia importantes convergências que merecem ser destacadas. Todos adotam o princípio de que o ensino religioso é parte integrante essencial da formação do ser humano, como pessoa e cidadão, estando o Estado obrigado a promovê-lo, não só pela previsão de espaço e tempo na grade horária curricular do ensino fundamental público. Mas, também pelo seu custeio, quando não se revestir de caráter doutrinário ou proselitista, possibilitando aos educandos o acesso à compreensão do fenômeno religioso e ao conhecimento de suas manifestações nas diferentes denominações religiosas.

E também:

[...] pela primeira vez no Brasil se criam oportunidades de sistematizar o ensino religioso como disciplina escolar que não seja doutrinação religiosa e nem se

confunda com o ensino de uma ou mais religiões. Tem como objeto a compreensão da busca do transcendente e do sentido da vida, que dão critérios e segurança ao exercício responsável de valores universais, base da cidadania. Esse processo antecede qualquer opção por uma religião.

Ora, os trechos acima deixam claro que o espírito da Lei n. 9.475/97, ao alterar o Art. 33 da LDB, incluindo no texto da lei, que “compilou” os três projetos abarcados no relatório do Deputado Padre Roque, explicitamente pronunciou-se contra o ensino religioso confessional, por fim aprovado pelo Pleno do STF por maioria apertada de votos, ao mesmo tempo que reconhece a constitucionalidade do Art. 33 da LDB. Que desdobramentos podem ocorrer com a afirmação, pelo STF, daquilo que é negado pela Lei? Como se define, nessa circunstância, o tema do financiamento da oferta de ensino religioso nas escolas públicas em caráter confessional? Como lidar com a questão de quem deve ministrar ensino religioso nas escolas públicas? Se o vínculo com as religiões e denominações é inevitável no modelo confessional, dificultando a seleção de professores e professoras, como permitir que crie ônus para os cofres públicos?

O segundo indicador objetivo a sustentar que a controvérsia constitucional continua e talvez mesmo tenha se agravado após o julgamento no STF, é a adoção pela Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental (BNCC/EI-EF), proposta pelo MEC, de ensino religioso como uma “área curricular” dentre cinco, com proposta específica, aprovado pelo Conselho Pleno do CNE em 15 de dezembro de 2017 e homologado pelo MEC em 20 de dezembro do mesmo ano. Não seria a “área curricular” de ensino religioso um bem acabado exemplo do que “a Constituição implicitamente impede” qual seja, “que o Poder Público crie de modo artificial seu próprio ensino religioso, com um determinado conteúdo estatal para a disciplina”, como registrado no acórdão da ADI 4.439? Como se resolve o tema do ensino religioso para as escolas confessionais? Serão elas obrigadas a oferecer o conteúdo da Base, ou terão liberdade para manter o ensino da confissão religiosa a que se vincula a escola? Como se resolve a questão da formação de professores, bem como da seleção? Serão professores efetivos, para um conteúdo de matrícula facultativa?

Observe-se que, quando da aprovação da BNCC/EF, já havia sido julgado pelo Pleno do STF a ADI 4.439 e considerada improcedente, sendo a data da decisão constante no Acórdão a de 27 de setembro de 2017. Repetindo, explicitamente já havia sido considerado inconstitucional o Estado definir conteúdo para o ensino religioso nas escolas públicas, o que foi feito, contudo, pela BNCC/EF (MEC, 2017). Seria esse, já, um desdobramento da inconsistência da decisão vitoriosa no STF, como acima indagado? Que outros desdobramentos poderão ocorrer dessa evidente e objetiva

divergência entre o decidido pela mais alta corte do Poder Judiciário, e a mais alta instância, em nível ministerial, do Poder Executivo?

Para ficar na linguagem da ADI 4.439, a definição híbrida que faz o Art. 11 do Decreto n. 7.107/2010, procurando compor o ensino religioso confessional com os pressupostos do Art. 33 da LDB, não significaria uma volta ao passado no qual a Igreja Católica encontrava-se ligada ao poder do Estado monárquico? No qual estariam interligados confissão religiosa, professores e financiamento da missão?

Parece ser plausível, portanto, afirmar que a controvérsia constitucional continua, com graves e complexos desdobramentos a partir de 2017, sendo incerto como e quando se poderá encaminhar alguma alternativa a um quadro que, sem dúvida, não poderá continuar.

## REFERÊNCIAS

BORGES, J. L. All our yesterdays. [S.l.: s.n., s/d]. Disponível em: <https://bigestodoelanio.blogspot.com/2015/11/all-our-yesterdays-soneto-inedito.html/>. Acesso em: 15 mar. 2020.

BRASIL. [Constituição (1824)]. **Constituição Política do Império do Brasil**. Elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25 mar. 1824. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao24.htm/](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm/). Acesso em: 03 jun. 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF:: Presidência da República, 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm/](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm/). Acesso em: 03 jun. 2019.

BRASIL. **Decreto n. 119-a, de 7 de janeiro de 1890**. Proíbe a intervenção da autoridade federal e dos Estados federados em matéria religiosa, consagra a plena liberdade de cultos, extingue o padroado e estabelece outras providências. [S.l.: s.n., s/d]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1851-1899/D119-A.htm/](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/D119-A.htm/). Acesso em: 03 de jun. de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

FISCHMANN, R. A proposta de concordata com a Santa Sé e o debate na Câmara Federal. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 563-583, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/13.pdf/>. Acesso em: 03 jun. 2019.

FISCHMANN, R. Do transversal ao inconstitucional: ensino religioso nas escolas públicas no Estado de São Paulo. In: FISCHMANN, R. (org.). **Ensino religioso em escolas públicas: impactos sobre o Estado Laico**. São Paulo: Fafe; Feusp; Prosare; MacArthur Foundation, Factash, 2008. p. 171-228.

FISCHMANN, R. Educação laica (nas escolas públicas): Uma questão política, cultural e de direito. **International Studies on Law and Education**, Porto, n. 11, p. 5-18, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://www.hottopos.com/isle11/05-18Roseli.pdf/>. Acesso em: 03 jun. 2019.

FISCHMANN, R. Ensino religioso em escolas públicas: subsídios para o estudo da identidade nacional e o direito do outro. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA-JÚNIOR, C. A. (orgs.). **Formação do Educador, dever do Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo: Editora da Unesp, 1996. Vol. 2.





## PRÁTICAS EDUCATIVAS INSURGENTES, DECOLONIAIS E INTERCULTURAIS

**Susana Sacavino**

As duas últimas décadas do século XX e todos esses anos do século XXI estão marcados pelo surgimento da ideologia neoliberal e seu fortalecimento na implementação das políticas e dos princípios hegemônicos e imperativos sobre os sistemas nacionais de educação da América Latina e do Caribe e, apesar da forte manifestação de vozes e movimentos de resistência, a mercantilização e a privatização têm proliferado nos diferentes setores da sociedade.

Este sistema funciona e se constitui como uma nova colonização no continente e uma de suas áreas importantes de penetração é através da educação. As reformas educativas neoliberais são impulsionadas pelas instâncias de poder internacional e nacional como resposta aos problemas de qualidade dos sistemas educativos da região. A reorganização neoliberal dos sistemas econômicos e produtivos no continente tem se projetado também no campo da cultura, da educação em seu conjunto, e especialmente no campo das universidades, sendo constantemente submetidas a enfoques e políticas mercadológicas.

Na atualidade, para mudar o rumo na perspectiva de propostas contra-hegemônicas decoloniais, é necessário travar uma árdua e longa batalha ideológica e política, a partir dos diferentes movimentos sociais, especialmente dos de educadores e estudantes, para enfraquecer e mudar, a partir de outros enfoques, o poder tecnocrático e mercadológico que rege o Ensino Superior.

Consideramos que para que nossas universidades e também a escola sejam capazes de criar não só conhecimentos hegemônicos que causem impacto na trama produtiva da sociedade, mas também conhecimentos outros que respondam aos desafios que enfrentam nossas sociedades (a segurança alimentar, a mudança climática, a gestão da água, o diálogo intercultural, as energias renováveis, a saúde pública, entre outros), devem apostar na abertura, no acesso e na permanência dos grupos que historicamente foram subalternizados, invisibilizados ou expulsos de suas salas de aulas (indígenas, afrodescendentes, imigrantes, sujeitos com deficiências e aqueles que procedem de setores populares, entre outros).

Neste artigo, defendemos um projeto de universidade e de instituições de educação, definido como intercultural e decolonial que, ao propor rupturas com a fragmentação do saber, se configura como promotor de um currículo que requer uma permanente e disciplinada pesquisa e reflexão epistemológica sobre os conhecimentos coletivos, em relação dialética com os conhecimentos científicos. Tal posicionamento tem o propósito de estimular os sujeitos para a produção de conhecimentos científicos, técnicos, políticos e humanos, a partir de uma metodologia

problematizadora, intercultural e decolonial para a construção de uma sociedade e de um planeta sustentáveis (LOSS; VAIN, 2018).

O presente texto se estrutura em três partes. Na primeira, apresentamos as principais características do enfoque hegemônico neoliberal que impregna a implementação das políticas educativas, que consideramos como um enfoque neocolonial. Na segunda parte, partindo de visões problematizadoras, de resistência interculturais e decoloniais, destacamos e propomos três dimensões transformadoras e insurgentes que devem ser levadas em conta nos processos educativos para a construção e fortalecimento de subjetividades cidadãs e democráticas. São elas: Saber ver e escutar: ver e escutar com o coração. Saber reconhecer: interculturalidade crítica e as visões do “outro”. E saber conhecer: contar outras histórias. Visibilizar os conhecimentos “outros”. No final de cada uma dessas dimensões, apresentamos como exercício umas perguntas para o(a) educador(a) para que possa pensar e iluminar suas práticas. Concluimos o artigo lembrando alguns pontos importantes para continuar o caminho de construção de projetos, propostas e práticas educativas insurgentes, decoloniais e interculturais.

## **POLÍTICAS EDUCATIVAS NEOLIBERAIS**

Como já mencionamos, as políticas educativas e a Educação Superior, na América Latina e no Caribe, são afetadas atualmente – e há várias décadas – pelas políticas neoliberais que têm como postulados a eficiência, a qualidade e a rentabilidade. Esses conceitos que, em última instância, são empresariais, têm sido os objetivos a serem atingidos em matéria de política educativa, mercantilizando o espaço educativo, afetando todos os âmbitos da vida política, social e cultural. Essa transformação do sistema educativo latino-americano e caribenho em mercado educacional e de livre competência é fortalecida por um Estado mínimo que provoca o desmantelamento da educação pública, que age sob a consigna da privatização de tudo aquilo que seja rentável, se submetendo aos ditames dos órgãos internacionais, portanto, aos ditames da mercantilização.

*Corporate Reforms*, assim é que são chamados os reformadores empresariais da educação nos Estados Unidos. Este termo, criado por Daine Ravicht (2011), inspira as visões e as políticas educativas atuais. Reflete uma associação entre políticos, meios de comunicação, empresários, empresas educativas, institutos e fundações privadas, e pesquisadores que comungam com a ideia de que a forma de organizar da iniciativa privada é uma proposta mais adequada para melhorar a educação nos Estados Unidos, do que as propostas feitas pelos educadores profissionais. Essa disputa, dentro do país, acontece há muitos anos e percorreu um longo caminho. Atualmente, essa

visão empresarial impregna a maior parte das políticas educativas dos países do continente, inclusive o Brasil.

Também há alguns anos, na América Latina e no Caribe, entidades empresariais e grupos associados, que estão organizados em rede dentro de um forte movimento pela educação, atuam em vários países por meio de fundações privadas e institutos, apoiando experiências e iniciativas, com o argumento de melhorar a qualidade da educação interferindo nas políticas públicas. No Brasil, contamos com várias instituições deste tipo.

Segundo Taubman (2009), que realizou uma ampla análise do discurso dos reformadores empresariais nos Estados Unidos, essa formulação se desenvolve na confluência de uma série de ciências, entre elas: a psicologia behaviorista, as ciências da informação e a neurociência. Com o apoio desses campos se constrói uma cultura da auditoria. Nas palavras do autor, uma “cultura da auditoria que se refere à emergência de sistemas de regulação nos quais as questões de qualidade ficam subordinadas à lógica da administração e na qual a auditoria serve a uma forma de meta regulação através da qual o foco é o controle do controle” (TAUBMAN, 2009 *apud* FREITAS, 2012, p. 108).

Essa cultura da auditoria da agenda neoliberal é a que alimenta e sustenta a prática das avaliações sistemáticas de longa escala (PISA e outros exames), com especial atenção à produção de dados quantitativos, promovida pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) e por outros organismos internacionais.

Nessa linha, as instituições educativas são submetidas a auditorias e avaliações. As categorias utilizadas por esses organismos internacionais são universalistas e não admitem adaptações às características nacionais ou regionais, nem levam em conta a realidade de cada país, significando dessa forma uma nova colonização. Essa cultura se manifesta e é implementada principalmente através de três tipos de políticas: a das provas nacionais, os *rankings* das escolas, entendidas como empresas que concorrem entre si, e a criação de instituições para a certificação do trabalho docente, deliberadamente separadas das instituições de formação docente.

A avaliação docente está frequentemente vinculada às políticas de gratificação salarial, outorgando gratificações aos melhores professores, estimulando, dessa forma, uma cultura competitiva dentro da categoria. Cabe ressaltar que o ofício docente é individualizado na figura de cada professor, não existindo estímulos econômicos para o trabalho coletivo que se realiza no interior de cada equipe escolar. Tampouco se estimula o trabalho em entidades sindicais, nem a participação em movimentos sociais, muitas vezes combatidos e reprimidos.

Essa cultura da auditoria neoliberal também coloca ênfase na gestão e na adição de tecnologias, que são características de como os empresários realizam modificações no âmbito da produção e essa lógica é a que se transfere para o campo da educação.

Nesse sentido, as três ideias fundamentais da educação neoliberal são: eficiência, eficácia e qualidade, acolhidas e reforçadas pela pedagogia estadunidense, provenientes do eficientismo industrial, como já mencionamos. Com o aumento da eficiência, se pretende aumentar a capacidade de resposta de todo ator educativo, conseqüentemente se dá uma desesperada procura pela qualidade educativa e, dessa forma, se tenta subordinar o sistema educativo ao aparelho produtivo.

Esses enfoques também trazem uma visão e uma necessidade do gestor educativo capaz de administrar as instituições educativas, desvalorizando certas competências docentes como a experiência prévia do educador e o saber docente, e afirmando práticas de gerenciamento como a inovação e o empreendedorismo. Dessa forma, tanto as escolas como os docentes são estratificados e julgados a partir da lógica empresarial de profissionais, bem ou malsucedidos, em função do seu próprio mérito.

Dentro desse contexto, as políticas de formação docente se configuram como pacotes fechados de treinamento, definidos sempre por equipes de técnicos, especialistas e até de consultores empresariais. Políticas planejadas de forma centralizada, sem a participação dos grupos de professores que receberão a formação, e pacotes de treinamento configurados de tal maneira, que possam ser transferidos para ser aplicados em diferentes contextos geográficos e em diversos grupos. Segundo Gentili (1999, p. 58), é o que se pode identificar como “pedagogia *fastfood*”, usando a analogia de produção da empresa McDonald’s, como sistemas de treinamento rápidos com grande poder disciplinador e altamente centralizados no planejamento e na aplicação.

Os educadores são vistos fundamentalmente como técnicos que dominam conhecimentos e habilidades necessárias para o desenvolvimento das propostas neoliberais. Nesse modelo, a educação é valorizada na medida em que é funcional ao sistema hegemônico e é capaz de produzir cidadãos empreendedores, consumidores e competitivos.

Os governos e as políticas neoliberais que se desenvolvem estão deixando nossos países com mais pobreza, com mais exclusão e mais desigualdade. Aumentam a discriminação social, racial e sexual, reproduzindo os privilégios das minorias. Exacerbam o individualismo e a competitividade selvagem, quebrando os laços de solidariedade coletiva, intensificando um processo antidemocrático de seleção “natural”, em que os “melhores” triunfam e os “piores e incapazes” perdem. E, nas nossas sociedades dualistas, os melhores acabam sempre sendo as elites

que monopolizam o poder político, econômico, social e cultural, e os piores, as grandes majorias cada vez mais submetidas ao aumento das condições de pobreza e a uma violência repressiva que nega não só os direitos sociais, mas, principalmente, o direito mais elementar, que é o da vida digna.

Essas políticas educativas neoliberais que se centram na qualidade total com enfoque empresarial, de acordo com Giroux (2018), reduzem a cultura escolar a uma cultura empresarial e a um acampamento armado. Nesse sentido, impõem uma ameaça real e simbólica de violência nas escolas, nos docentes e nos estudantes, e nas quais o pensamento se torna inimigo da liberdade e o lucro cobra mais importância que a vida humana.

Os princípios do mercado e da concorrência reduzem a educação a questões operacionais e fazem com que a ênfase seja colocada nas avaliações de longa escala a nível nacional e internacional. Além do mais, obrigam a escola a seguir uma lógica produtivista e limitada que acaba promovendo a formação de sujeitos empreendedores, consumidores, treinados para responder a exames uniformizados que afirmam uma cultura de *rankings* e premiações, assim como a seguir currículos monoculturais que privilegiam e entendem o enfoque ocidental (euro-usa cêntrico), patriarcal, branco e monorreligioso como o único conhecimento existente e válido. Isso leva, segundo Candau (2015, p. 22), ao desenvolvimento de um pensamento pedagógico que podemos classificar como débil e “light”, que provoca um forte impacto colonizador e dominador.

Também Giroux (2018, p. 2), num artigo sobre as greves de docentes nos Estados Unidos, que consideramos que pode ser aplicado à realidade atual de vários países da América Latina e do Caribe, ao fazer referência às políticas educativas neoliberais, afirma que:

Os professores estão cansados de ser vítimas implacáveis de um capitalismo de casino, no qual eles e os estudantes são tratados com pouco respeito, dignidade e valor. Eles se cansaram de políticos corruptos, administradores de fundos de investimento e analistas civicamente analfabetos seduzidos pelo poder de empresários demagogos e políticos que estão desenvolvendo uma guerra contra o ensino crítico, a pedagogia crítica e a criatividade e a autonomia dos professores na sala de aula. [...].

Recusando a ideia de que a educação é um bem a ser comprado e vendido, os docentes e estudantes de todo o país reclamam a educação como um bem público e um direito humano, um espaço de proteção que deve estar livre de violência e aberto ao ensino e à aprendizagem crítica.

É nessa perspectiva crítica, descolonizadora e transformadora, que nos situamos, e que sustentamos e apostamos na possibilidade de outra lógica social e educativa. A importância da educação é vista em articulação com mudanças estruturais profundas, no local e no global, em íntima relação. Os processos educativos são concebidos como práticas sociais e culturais que trabalham inter-relacionando conhecimentos, sentimentos, atitudes e práticas e privilegiando dinâmicas interativas e de construção coletiva, dentro das quais as dimensões de ver, conhecer, celebrar e se comprometer estão sempre presentes. O(a) educador(a) se entende como um agente cultural e social, com capacidade propositiva, como sujeito pessoal e agente social.

### **PROPOSTAS DE TRANSFORMAÇÃO: DIALOGANDO COM EDUCADORES(AS), AGENTES CULTURAIS LÚCIDOS(AS) E COMPROMETIDOS(AS)**

A ideia de que o único valor do conhecimento é o valor do mercado é o que vai matar a universidade. Uma universidade que é “sustentável” porque financia a si própria é uma universidade insustentável como bem comum, porque se torna uma empresa, é o que nos adverte o sociólogo português Boaventura de Sousa Santos (2018), e eu faço extensiva essa afirmação também para a escola.

Nós, que assumimos a responsabilidade de educadoras e educadores, precisamos colocar em jogo nossa inteligência criativa, sempre aberta e audaz, para captar os momentos oportunos de discernir a realidade e procurar alternativas que levem à mudança transformadora.

Desde essa perspectiva, considero que precisamos encontrar meios para a educação e a vida que nos ajudem a construir enfoques e práticas lúcidas, críticas e transformadoras com vistas a democratizar, desmercantilizar, despatriarcalizar, decolonizar e interculturalizar.

Querer pensar e praticar a decolonialidade dentro de um marco intercultural implica necessariamente assumir a complexidade e a diversidade de vozes, sujeitos, projetos e lugares culturais, sociais, políticos e econômicos que são produzidos nas sociedades atuais, diante dos núcleos de desigualdade existentes.

A partir desses enfoques de uma educação decolonial intercultural que fortaleça os processos democráticos, considero importante destacar e propor três dimensões transformadoras, de resistência e insurgência que devem ser levadas em conta nos processos educativos. São elas: saber ver e escutar, saber reconhecer e saber conhecer.



## SABER VER E ESCUTAR: VER E ESCUTAR COM O CORAÇÃO

Não é a mesma coisa olhar para a realidade que saber ver e ler a realidade. Olhar é sempre seletivo e desde um lugar, não só como espaço físico, mas também como determinado espaço mental que é condicionado pela história de vida, pela educação, pelo lugar social, pelas pertencas culturais, etc. Esses elementos e essas dimensões condicionam o modo de se ler a realidade.

Uma educação intercultural e decolonial deve ajudar a questionar o ponto de vista em que nos situamos para ver a realidade, para problematizar as visões etnocêntricas e estimular o sentido crítico a fim de sermos capazes de questionar nossa cultura e nosso lugar social. Saber ver é ver com os olhos do coração postos na humanidade sofredora. Este ver não é neutro. É preciso se deixar afetar por tudo e por todos. O sofrimento do outro provoca um impacto no nosso interior e nos comove quando somos capazes de olhar com o coração. Fazer o exercício de destravar e desvelar nosso olhar, focado em nós próprios, nos nossos interesses e apegos e ampliá-lo em direção ao outro. Esta forma de ver nos impulsiona para um compromisso liberador e solidário e ajuda a construir a identidade do outro e a nossa própria identidade, porque se olha de uma maneira única e singular a cada um. É um olhar que revela as identidades daqueles que estavam invisibilizados, daqueles que eram ignorados e silenciados. É um olhar que desperta confiança, que dignifica e reconhece o outro, que fortalece sua autoestima e que o afirma para a vida, para caminhar e expandir as energias. É um olhar que outorga humanidade e dignidade, possibilidade de ser àqueles considerados objetos e não sujeitos e, por isso mesmo, secularmente negados, violentados e colonizados.

Como afirma González (*apud* RIBEIRO, 2017, p. 35), ao evidenciar as experiências de mulheres negras na América Latina e no Caribe, “Existe um olhar colonizador sobre nossos corpos, saberes, produções, e independente de rechaçar esse olhar, é necessário partir de outros pontos de vista”. Ou desde este outro ângulo e experiência de um sujeito que se define como homem negro, cis e hétero, videomaker,

É preciso que você entenda quem é você e que todos os locais pertencem a você. É ser uma prova a cada minuto que você existe, que você resiste e que você potencializa os outros. Esse medo que as pessoas acabam tendo desse corpo negro, pelas pessoas não negras, não deveriam te atingir. [...]

Mas também tem um movimento de irmandade: ao ver outro preto na rua, você olha, dá um sorriso, balança com a cabeça. É um reconhecimento de pessoas que estão se achando e viram outros iguais a ele (PORTELA, 2020, p. 1).

Esta forma de olhar e ver é transformadora e humanizadora e nos leva a olhar para além dos nossos preconceitos, estereótipos e discriminações.

Descobrimos as pessoas e os grupos que habitualmente estão excluídos por [do] nosso olhar e invisibilizados. Temos que educar nosso olhar, tentando descobrir e revelar aquilo que o outro tem para aprender dele e enriquecermos com sua história e sua cultura.

Não é suficiente saber olhar, é importante também saber escutar as vozes que historicamente foram silenciadas e ficaram sem capacidade para dizer sua palavra, devido a um sistema racista, colonizador e patriarcal.

A palavra, desde um sentido performativo, esboça nosso mundo, porém, recursivamente, temos a possibilidade de incidir, de subverter os signos, as palavras, os discursos, em suma, a linguagem e, por conseguinte, de recriar esse mundo (COSTAS; MANZUR, 2018, p. 3).

Como afirma Rufer (2012 *apud* COSTAS; MANZUR, 2018, p. 7),

Escutar o outro não é uma aptidão, uma intenção nem uma capacidade orgânica, tampouco é uma prática que se ajusta à teoria das vozes ou das etnografias da fala: deve ser uma decisão política, não no sentido de sumir ou se mimetizar, mas de escolher a partir daquilo que somos, sendo conscientes do nosso “habitar a diferença”, atentos à incompletude própria de cada cultura.

Esse olhar e esse escutar de forma solidária ativa os sentimentos de compaixão e a capacidade de se pôr no lugar do outro e de sentir e sofrer com o outro. Essa expressão de fraternidade nos estremece e se traduz em colaboração, solidariedade, empatia e reconhecimento. A compaixão exige uma sensibilidade aberta e uma capacidade afetiva que nos permita vibrar com o outro. É necessário que a sensibilidade não esteja congelada nem petrificada, porque de outro modo o sofrimento alheio acabará batendo na nossa couraça e seremos incapazes de perceber e sentir. Precisamos lembrar que, segundo Ribeiro (2017, p. 64), o falar

Não se restringe ao ato de emitir palavras, mas sim o poder existir. Pensamos o lugar da fala (da enunciação, como chamam outros autores) como rechaçar a historiografia tradicional e a hierarquia de saberes como consequência da hierarquia social.

Quando falamos do direito à existência digna, à voz, estamos falando de *lócus* social, de como esse lugar impõe dificuldade a possibilidade de transcendência.

Contudo, saber ver e escutar supõe também saber analisar e captar criticamente a realidade. Concebemos a educação como uma prática social e, nesse sentido, os processos que desenvolve

devem sempre se referir ao contexto em que vivemos. Nossa vida cotidiana no tempo presente vai além do local. Ela se encontra atravessada por outras dimensões que não podemos perder de vista ao elaborar e desenvolver nossas propostas educativas.

Nesse sentido, Freire (1997) afirma que a educação é uma forma de intervenção no mundo e, por essa razão, implica compreender os diferentes mecanismos de construção social, política, histórica, econômica da realidade e das estruturas sociais, assim como também desenvolver o sentido crítico para pôr de manifesto a ideologia dominante.

A prática pedagógica não é neutra, ela exige uma opção e uma definição por parte do(a) educador(a):

Não posso ser professor e não perceber, de forma crescente, que pelo simples fato de não ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma posição. Decisão. Ruptura. Exige que eu escolha entre isto ou aquilo. Não posso ser professor em favor do que quer que seja, em favor de não sei o quê (FREIRE, 1997, p. 115).

Freire também afirma que não é possível ser professor(a) e fazer opções em sentido amplo, abstratas, como, por exemplo, em favor da humanidade. Essas opções devem ser contextualizadas em cada momento histórico porque a prática educativa não é vaga, mas um ato concreto, situado, localizado. Daí a importância de saber ver, escutar e aprender a ver com a mente e o coração no momento presente.

#### **Exercício para o(a) educador(a):**

- Que pessoas e grupos são habitualmente excluídos do meu olhar, invisibilizados pelas minhas percepções da realidade?
- Em relação com que realidades minha sensibilidade está endurecida, “petrificada”, ao ponto que não consigo sentir nem me colocar no lugar do outro?
- A quem dou a capacidade de falar e a quem silêncio?

### **SABER RECONHECER: INTERCULTURALIDADE CRÍTICA E AS VISÕES DO “OUTRO”**

Nas sociedades, naquelas onde, cada vez mais, se exige a consciência acerca das diferenças, é de especial importância que se aprofunde em a quem incluímos na categoria “nós” e a quem na categoria “outros”. Estes são temas que nos desafiam a trabalhar em todas as relações sociais e de modo especial desde a ótica da formação de educadores(as) como agentes culturais. Nossa posição diante do “outro” surge “naturalmente” e é construída a partir de uma perspectiva etnocêntrica. Na

categoria “nós”, incluimos todas aquelas pessoas e grupos sociais, cujas referências de vida são semelhantes às nossas; cujos hábitos, valores, estilos, visões de mundo se parecem com os nossos e, de alguma forma, nos ajudam a reforçá-los. Os “outros” são aqueles(as) que enfrentam essa perspectiva, em função da sua classe social, sua etnia, sua religião, seus hábitos, geração a qual pertencem, bem como de seus valores, suas tradições, etc. Acreditamos que questionar e favorecer processos que contribuam com a tomada de consciência e com a superação do etnocentrismo são, na atualidade, desafios que temos para a formação dos(as) educadores(as) desde as perspectivas críticas, transformadoras e interculturais.

Os processos de formação devem contribuir com a nossa tomada de consciência a respeito das representações que todos(as) temos dos “outros”, os diferentes. Essas representações revelam o nosso modo de nos situarmos diante deles, muitas vezes, inconscientemente. São construções que têm relação com as histórias de vida e com a memória coletiva de cada povo e de cada povo sociocultural. Essas construções são marcadas pelas estruturas sociais que configuram cada sociedade. É fundamental que cada um(a) seja capaz de reconhecer essas representações e de compreender sua formação para, assim, poder se abrir a um diálogo que promova uma cidadania intercultural. Entendemos a cidadania intercultural como a que articula os diferentes tipos de direitos (civis, políticos, sociais, culturais e ambientais), assim como, as tensões entre igualdade e diferença, reconhecimento e redistribuição (SACAVINO, 2004).

Skliar e Duschatzky (2001) destacam três formas de ver e três versões discursivas em relação à alteridade e à diversidade. São elas: “o outro como fonte de todo mal”, “o outro como sujeito pleno de um grupo cultural” e “o outro como alguém a ser tolerado”.

“O outro como fonte de todo mal” simboliza o modo predominante da relação cultural, social e política do século XX e do século atual. A demonização do outro pode apresentar diferentes versões, desde a sua transformação num sujeito ausente, invisibilizado, até a invenção para as traduções oficiais, desde a *ventriloquia*<sup>1</sup>, ou sua mais perversa exclusão, sempre assentado numa lógica binária para assegurar e garantir as identidades fixas, centradas, homogêneas, estáveis, essencialistas, etc. O outro diferente funciona como um depósito de todos os males, o centro de todos os males, como o portador das falhas sociais. E, por esse motivo, deve ser combatido, excluído, inferiorizado e, muitas vezes, exterminado.

“O outro como sujeito pleno de um grupo cultural” supõe uma perspectiva em que as culturas representam comunidades homogêneas de crenças e estilos de vida, em que cada sujeito adquire identidades plenas a partir de marcas únicas de identificação, como se as culturas se

estruturassem independentemente das relações de poder e hierarquia. Essa ideia implica que as diferenças são absolutas, plenas e que as identidades se constroem com referenciais únicos, étnicos, de gênero, de religião, classe social, etc. Nesse contexto, a diversidade cultural supõe o reconhecimento de conteúdos e costumes culturais preestabelecidos, sem possibilidades de misturas e contaminações. O outro é incorporado tendo em vista perspectivas assimilacionistas, dependendo de sua capacidade de adaptação e de renúncia de sua própria cultura e identidades.

“O outro como alguém a ser tolerado” constitui uma visão que, segundo os próprios autores, apresenta muitas ambiguidades. Dela se destacam duas formas de tolerância: a assimilação individual e o reconhecimento do grupo. Dentro dessa visão, o princípio de reconhecimento é sempre colocado na homogeneidade, na nivelção e não na diferença. Ser cidadão ou sujeito como indivíduo igual e não como sujeito diferente. A tolerância é uma atitude fraca que nos exime de nos posicionarmos e de nos responsabilizarmos por essa posição. A tolerância, segundo os autores, enfraquece as diferenças discursivas e encobre as desigualdades.

Outro aspecto importante, quando são trabalhadas as visões do outro nos processos educativos e que ainda são pouco trabalhadas na América Latina e no Caribe, é a problematização da branquitude como um paradigma histórico de dominação, dentro da construção social, cultural, econômica e política.

Mesmo que a identidade racial branca seja diversa, Cardoso (2010) define genericamente a branquitude como a identidade racial branca. A branquitude se constrói e se reconstrói histórica e socialmente no nível local e global. Não se trata de uma identidade homogênea e estática, pois vai se modificando ao longo do tempo. Ser branco, dentro da construção democrática, no contexto nacional dos nossos países latino-americanos, significou, historicamente, **ter** poder e **estar** no poder. Por problemas de extensão do presente texto nos limitaremos simplesmente a enunciá-lo, mas é importante aprofundar e trabalhar esse tema também desde a construção das visões do outro (SACAVINO, 2013, p. 61).

Como afirma Siqueira (2020, p. 1), que se autodefine como homem, negro, trans, ativista, “a branquitude é uma estrutura tão forte que, às vezes, a gente é invisível, mesmo que tenha dinheiro para pagar alguma coisa”.

Uma pessoa branca deve pensar seu lugar de modo que entenda os privilégios que acompanham a sua cor. Isso é importante para que privilégios não sejam naturalizados ou considerados apenas como esforços próprios. Perceber-se é algo transformador. É o que permite

situar nossos privilégios e nossas responsabilidades diante de injustiças contra grupos sociais vulneráveis e/ou excluídos (RIBEIRO, 2019, p. 32).

Do ponto de vista de uma interculturalidade crítica e da decolonialidade, posição em que nos situamos, consideramos importante desenvolver uma visão do “outro” diferente, que supere os limites das três anteriores. Assentada na articulação de visões e políticas de igualdade e de identidade, no reconhecimento da diferença e na construção de uma vida em comum alicerçada na igualdade e no reconhecimento mútuo. Assume a pluralidade de identidades e a tensão e os conflitos inerentes nas relações entre igualdade e diferença. Supõe uma visão do outro reconhecido como diferente, como construtor de identidades e exige espaços plurais de negociação. O princípio da igualdade exige um permanente combate das desigualdades e uma redistribuição de direitos. Por outro lado, o princípio da diferença exige reconhecimento e tratamento igualitário das diferenças. Um tratamento que permita afirmar que “temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza; e o direito a ser diferentes, quando a igualdade nos descaracteriza” (SOUSA SANTOS, 2001, p. 38).

Santos (2020, p. 2), que se define como mulher negra, cis, hetero, desde a experiência dos sujeitos, confirma essas afirmações,

O que é bem irritante é as pessoas perguntarem de onde eu sou. Respondo que sou daqui, mais do que ela, pois sou como 53% da população brasileira, que se declaram negros.

Tem uma coisa da beleza diferente, de me colocarem num lugar mais do exótico, do que do sexual.

Eu gosto de frequentar lugares bons. Sou chamada de preta pobre patricia. Fico feliz de ver outras pessoas pretas nesses espaços. Fico triste com o discurso de “esse lugar não é para mim”...

Precisamos estar em todos os espaços. Não é agir como branco. Mas é ser a gente mesmo nos lugares que são nossos por direito. É não ter vergonha de ter possibilidades de acesso.

Do ponto de vista dos processos educativos, Candau (2012, p. 237) nos lembra que:

Se queremos potencializar os processos de aprendizagens escolares desde a garantia para todos(as) do direito à educação, devemos afirmar a urgência de trabalhar questões relativas ao reconhecimento e à valorização das diferenças culturais nos contextos escolares.

Emilia Ferreiro (2001) segue o mesmo raciocínio ao fazer referência a nosso continente e à dificuldade da escola pública, desde o começo de sua institucionalização, de trabalhar com as diferenças. Considero que tanto a citação de Candau quanto a de Ferreiro (2001) podem ser extensivas, guardando as distâncias, aos espaços universitários e à escola:

A escola pública, gratuita e obrigatória do século XX é herdeira da escola do século anterior, encarregada de missões históricas de grande importância: criar um único povo, uma única nação, anulando as diferenças entre os cidadãos, considerados como iguais diante da lei. A tendência principal foi equiparar igualdade a homogeneidade. Se os cidadãos eram iguais diante da lei, a escola devia contribuir a gerar esses cidadãos, homogeneizando as crianças, independentemente de suas diferenças de origem. Encarregada de homogeneizar, de igualar, essa escola mal podia apreciar as diferenças.

E conclui dizendo:

É indispensável instrumentalizar didaticamente a escola para que trabalhe com a diversidade.<sup>ii</sup> Nem a diversidade negada, nem a diversidade isolada, nem a diversidade simplesmente tolerada. Também não se trata da diversidade assumida como um mal necessário ou celebrada como um bem em si mesma, sem assumir seu próprio dramatismo. Transformar a diversidade conhecida e reconhecida numa vantagem pedagógica: me parece ser este o grande desafio do futuro (FERREIRO, 2001 *apud* LERNER, 2007, p. 7).

### **Exercício para o(a) educador(a)**

- De que maneira enxergo o “outro” dentro da sociedade? Sou consciente de que reproduzo algumas dessas visões apresentadas? Qual é a que domina com maior frequência?
- Quem são esses “outros” para mim? Consigo nomeá-los e identificá-los?
- Dentro da sala de aula, qual é a minha posição diante dos meus alunos? Afirmo que são todos iguais ou reconheço as diferenças? A construção da igualdade entra em tensão com as diferenças? O que implica assumir as diferenças como uma vantagem pedagógica?



## SABER CONHECER: CONTAR OUTRAS HISTÓRIAS. VISIBILIZAR OS CONHECIMENTOS “OUTROS”

O outro aspecto que consideramos também de fundamental importância com relação ao tema abordado, na perspectiva de uma visão decolonial e intercultural, é a produção de conhecimentos, num mundo geopoliticamente centrado no poder do conhecimento ocidental (euro-usa-cêntrico) reconhecido como universal e como o único válido e existente. Segundo Sousa Santos (2009), em um continente onde os processos coloniais de opressão e exploração ainda continuam a se repetir com as globalizações hegemônicas neoliberais, ao se deixar de lado grupos e práticas sociais, são excluídos e invisibilizados também os conhecimentos produzidos e usados por esses grupos para a realização dessas práticas. Para o autor, esse processo é identificado como epistemicídio.

Contar outras histórias significa apoiar, valorizar e visibilizar a produção e o fazer história dos sujeitos subalternos da sociedade capitalista, suas próprias leituras do passado e do presente como uma forma de luta contra as diversas formas de dominação e colonização a que foram submetidos. São diferentes concepções e práticas historiográficas, na maior parte feitas desde “o avesso da história”, comprometidas com as lutas e aspirações dos excluídos, oprimidos, colonizados e “condenados da terra” (TORRES, 2014, p. 9).

É importante destacar, partindo dos enfoques que estamos trabalhando, que até pouco tempo atrás a epistemologia ocidental (euro-usa-cêntrica) se caracterizava não só por privilegiar o cânone de pensamento do homem ocidental (o gênero é proposital), mas também por estudar o “outro” como objeto e não como sujeito que produz conhecimentos, ocultando, assim, a “geopolítica” e a “corpo-política” do conhecimento por meio da qual os acadêmicos e intelectuais brancos pensam (GROSFOGUEL, 2013, p. 18).

Grada Kilomba (2019, p. 51), mulher negra, artista, escritora e professora da Universidade de Humboldt, em Berlim, Alemanha, o expressa assim:

Dentro dessas salas (refere-se à universidade) fomos feitas(os) *objetos* “de discursos estéticos e culturais predominantemente brancos” (HALL, 1992, p. 252), mas raras vezes fomos os *sujeitos*. [...]

Somos capturadas/os em uma ordem violenta colonial. Nesse sentido, a academia não é um espaço neutro nem tampouco simplesmente um espaço de conhecimento e sabedoria, de ciência e erudição, é também um espaço de v-i-o-l-ê-n-c-i-a.

A mesma autora, também em alusão a essa geopolítica do poder e do conhecimento colonizador, racista, sexista que invisibiliza e desqualifica àqueles considerados subalternizados, afirma:

Quando eles falam, é científico; quando nós falamos não é científico.

Quando eles falam, é universal; quando nós falamos, é específico.

Quando eles falam, é objetivo; quando nós falamos, é subjetivo.

Quando eles falam, é neutro; quando nós falamos, é pessoal.

Quando eles falam, é racional; quando nós falamos, é emocional.

Quando eles falam, é imparcial; quando nós falamos, é parcial.

Eles têm fatos, nós temos opiniões (KILOMBA, 2016, p. 1).

Nas últimas décadas, e devido ao desenvolvimento de políticas de reconhecimento e de ações afirmativas, pessoas, estudantes e professores vindos dos grupos discriminados e subalternizados (negros, indígenas, mulheres, LGBTQI+ etc.) chegaram às universidades. Muitos se tornaram e se tornam intelectuais e ativistas que privilegiam a “geopolítica do conhecimento” e a “corpo-política do conhecimento” em sua produção de conhecimentos. Isto significa, cada vez mais, uma ruptura na produção do conhecimento em relação ao pensamento ocidental, com a dicotomia do sujeito-objeto da epistemologia cartesiana.

Esse novo contexto é um passo importante na forma de produção de conhecimentos. Em lugar de um sujeito masculino e branco, estudar sujeitos não brancos como “objetos do conhecimento” e assumir um ponto de vista neutro, privilegiado e não situado no espaço e no corpo, são agora os próprios sujeitos das minorias racializadas e sexualizadas os que se estudam a si próprios como sujeitos que pensam e produzem conhecimentos desde corpos e espaços (a “corpo-política” e a “geopolítica” do conhecimento), como, por exemplo, o feminismo comunitário das mulheres indígenas; as mulheres negras, urbanas, de classes populares; ou as produções de pessoas homossexuais, trans ou daqueles identificados como queer, entre outros. Sujeitos que eram subalternizados e inferiorizados pela epistemologia e o poder racista/sexista ocidentalizado (GROSFOGUEL, 2013, p. 20).

Como afirma Alcoff (2015, p. 8), ao compartilhar este pensamento,

O projeto de descolonização epistêmica requer que ponhamos atenção à identidade social, não simplesmente para mostrar de que forma o colonialismo criou, em alguns casos, identidades, mas também para mostrar como foram silenciadas e desautorizadas

epistemologicamente algumas formas de identidade, enquanto outras eram fortalecidas. Desse modo, o projeto de descolonização epistêmica pressupõe a importância epistêmica da identidade, porque entende que experiências em diferentes localizações são diferentes e que a localização é importante para a produção do conhecimento.

Essa hierarquia racista/sexista do conhecimento opera em escala mundial com variações e particularidades nas diferentes regiões do mundo, segundo as diversas histórias coloniais e locais, a partir da globalização hegemônica. Essa hierarquia epistêmica global também é constitutiva da acumulação capitalista em escala mundial. Sem ela não haveria o capitalismo histórico tal como o conhecemos atualmente.

Além do mais, é importante destacar e perceber que essa hierarquia epistêmica tem seus próprios discursos, narrativas, ideologias e seu próprio marco institucional. O pensamento ocidental (euro-usa-cêntrico), como perspectiva epistêmica, privilegia os conhecimentos, as memórias e as histórias dos homens colonizadores ocidentais ao redor do mundo. E com a mesma amplitude, essa epistemologia continua sendo globalizada institucionalmente, especialmente através da universidade ocidentalizada, da escola e das produções bibliográficas.

A universidade ocidentalizada continua sendo organizada por um cânone de pensamento ocidental e masculino. Quase todas as disciplinas das ciências sociais e das humanidades, com pouquíssimas exceções, privilegiam em seu cânone de pensamento os pensadores homens, brancos, euro-usa-cêntricos. Também não são incluídas as mulheres ocidentais, apenas umas poucas, e os homens e mulheres não ocidentais são igualmente excluídos (GROSFOGUEL, 2013, p. 21).

A nossa aposta educativa, construtora de sociedades interculturais, decoloniais e democráticas que ampliam o universo de efetivação da cidadania, aponta para que nunca mais nenhum sujeito social viva estas experiências assim expressadas por pessoas afrodescendentes, habitantes de um país latino-americano: “é muito doloroso se sentir estrangeiro no próprio país. [...] Este país luta muito pelos seus desaparecidos, mas os primeiros desaparecidos somos nós. A população afrodescendente é vítima de um processo de ocultamento que é secular e cruel, e poucos são os que tiveram a oportunidade de conhecer a ignorada trajetória do seu povo” (OMEGA, 2015, p. 1).

Qualquer pensamento crítico, desde as ciências sociais, produzido por e a partir de uma perspectiva/episteme situada em algum espaço não ocidental (euro-usa-cêntrico), com muita frequência, é inferiorizado, percebido como suspeito e considerado pouco sério e consistente, ou

não merecedor de estudo na universidade ocidentalizada. A universidade ocidentalizada possui a mesma divisão de disciplinas e o mesmo cânone de pensamento racista/sexista esteja ela onde estiver. E as políticas globais atuais impregnadas pela visão neoliberal, com a afirmação da internacionalização da universidade e seu padrão de excelência acadêmica, hierarquizam cada vez mais e são, a cada dia mais, excludentes com relação aos conhecimentos “outros”.

Tendo presente o enfoque das globalizações contra-hegemônicas, da decolonialidade e da interculturalidade crítica, é importante considerar que podem haver outras formas de produzir conhecimentos, além dos ocidentais (euro-usa-cêntricos). Conhecimentos abertos à diversidade epistêmica<sup>iii</sup> do mundo, decoloniais que impulsionam uma reflexão “desde” e “com” aqueles “outros” subalternizados e inferiorizados pela modernidade ocidental. Conhecimentos que, ao mesmo tempo que denunciam o epistemicídio, oferecem instrumentos analíticos que permitem não só recuperar conhecimentos invisibilizados ou marginalizados, mas também identificar condições que tornem possível a construção de novos conhecimentos de resistência e a produção de alternativas ao capitalismo e ao colonialismo global. Isso pode levar a uma metodologia decolonial muito diferente da metodologia colonial das ciências sociais e das humanidades. Essa metodologia decolonial foi identificada por Mignolo (2000) como pensamento crítico de fronteira<sup>iv</sup>, e por Sousa Santos (2009) como ecologia de saberes.

Do ponto de vista institucional, é uma forma de produzir uma pluri-versidade decolonial, a que é seguida por alguns movimentos indígenas e afrodescendentes na América Latina e no Caribe, em oposição à universidade colonial já existente. São experiências em que a diversidade epistêmica é reconhecida no currículo. Isto é, a pluri-versidade, que inclui o conhecimento ocidental, mas sem deixar de reconhecer os outros conhecimentos e saberes, produzidos por outras matrizes culturais que podem ser as indígenas, as de afrodescendentes, as de movimentos feministas etc. Todo conhecimento transformador possui uma dimensão local na sua produção e é importante identificar a partir de que lugar de enunciação está sendo produzido. Seu esforço é criar outras formas de produção de conhecimentos que sejam diferentes da universidade ocidental masculina, branca, euro-usa-cêntrica.

### **Exercício para o(a) educador(a)**

- Na minha trajetória acadêmica de formação universitária quais foram os(as) autores(as) privilegiados nos estudos? De onde eram? Qual era sua raça e seu gênero? A partir de que lugar produziam? Foram estudados(as) autores(as) latino-americanos e caribenhos?

- É bom também fazer esse mesmo exercício com relação às referências que usamos hoje nas nossas aulas, ou na seleção que fazemos para o currículo. Que conhecimentos ensino e valorizo? Onde se situa essa geopolítica do conhecimento e a “corpo-política” dos(as) autores(as) selecionados(as)?

Talvez, depois de realizar esse exercício, possamos tomar consciência de que não se trata unicamente de uma questão de representação ou de reconhecimento, não se trata de políticas identitárias, mas de algo mais complexo, reconhecido como geopolíticas do saber e do poder.

### **“O MUNDO NÃO É. O MUNDO ESTÁ SENDO” (FREIRE). PARA CONTINUAR O CAMINHO**

No contexto atual, as políticas educativas neoliberais que dominam nosso continente não questionam o formato educativo dominante, seja qual for o nível, nas escolas ou nas universidades, o foco – como já demonstramos neste artigo – é colocar a ênfase em dois aspectos: na gestão e na avaliação, que são o marco do modelo educativo hegemônico.

Nossa intenção neste texto, que partiu de enfoques contra-hegemônicos, decoloniais e interculturais, foi apresentar uma leitura e algumas contribuições para transformar os contextos e as práticas dos(as) educadores(as) já, seja na universidade ou na escola. Afirmar, junto com Freire (1997), que “o mundo não é. O mundo está sendo” significa apostar na importância do tempo presente, na possibilidade cotidiana de ser sujeito e agente de transformação social e cultural, sem ficarmos imóveis por conta das visões uniformizadas neoliberais. Essa afirmação se torna um convite para continuar o caminho de construção de práticas transformadoras, sabendo que somos educadoras(es) sempre em crescimento e abertos a continuar aprendendo mais e a mudar a própria realidade e a realidade do mundo. Não existe um destino definido tal como afirma, de forma enganosa, o neoliberalismo. Ninguém aprende sozinho, aprendemos em comunhão. Isso acontece na práxis da ação-reflexão-ação e, dessa forma, podemos afirmar e constatar, cada vez mais, que “o mundo não é. O mundo está sendo”.

Que a liberdade, a dignidade e a rebeldia nos acompanhem neste caminho de desobediência, resistência e reexistência junto com os condenados da terra, com os excluídos, os invisibilizados, os empobrecidos, os subalternizados, com todos aqueles grupos sem dignidade nem direitos. É desse lugar que hoje podemos partir e pensar em um novo paradigma humanitário pluricultural e pluriversal para, assim, tornar realidade o sonho e a possibilidade de outros mundos possíveis, mais humanos, felizes, com dignidade e com justiça epistêmica.

## REFERÊNCIAS

- ALCOFF, L. M. Uma epistemologia para a próxima revolução. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, jan./abr. 2016.
- CANDAU, V. M. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 12 set. 2019.
- CANDAU, V. M. Educação escolar: entre o “sequestro” e a “reinvenção”? **Revista Novamerica**, Rio de Janeiro, n. 145, jan./mar. 2015.
- COSTA, V.; MANZUR, S. **Descolonizando la educación, descolonizando el lenguaje**. [S.l.: s.n.], 2018. Mimeo.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FREITAS, L. C. Os Reformadores Empresariais da Educação: da desmoralização do magistérios a destruição do sistema público de educação. **Educação&Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.
- GIROUX, H. **Striking Teachers Beat Back Neoliberalism’s War on Public Schools**. [S.l.: s.n., s/d]. Disponível em: <https://truthout.org/articles/striking-teachers-beat-back-neoliberalism-s-war-on-public-schools/>. Acesso em: 22 set. 2019.
- GROSFUGUEL, R. Los estudios étnicos en Estados Unidos como estudios descoloniales al interior del sistema universitario global occidentalizado. **Revista Ra Ximhai**, [s.l.], v. 9, n. 1, en./abr. 2013.
- GROSFUGUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, [s.l.], n. 80, 2008.
- KILOMBA, G. **Memórias da plantação**. Episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- KILOMBA, G. **Palestra performance, na que desfaz a ideia de conhecimento “universal”**. [S.l.: s.n.], 2016. Disponível em: <http://mitsp.org/2016/em-palestra-performance-grad-a-kilomba-desfaz-a-ideia-de-conhecimento-universa/>. Acesso em: 26 set. 2019.
- LERNER, D. Enseñar en la diversidad; conferencia dictada en las Primeras Jornadas de Educación Intercultural de la Provincia de Buenos Aires, La Plata, 28 de junio de 2007. In: Lectura y Vida. **Revista Latinoamericana de Lectura**, Buenos Aires, v. 26, n. 4, dez. 2007.
- LOSS, A. S.; VAIN, P.D. Educación superior: inclusión y diversidad socio-cultural. Resistencia y desafíos. In: DEL VALLE, D.; SUASNÁBAR, C. (coord.). **Políticas y tendencias de la educación superior en la región a diez años de la CRES 2008**. Cuaderno 2. Aportes para pensar la Universidad Latinoamericana. Buenos Aires: CLACSO, 2018. Disponível em: <http://www.cres2018.org/uploads/2018-re-priu-interior-cuaderno2-final-web.pdf/>. Acesso em: 24 set. 2019.
- MIGNOLO, W. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber**. Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. São Paulo: CLACSO, 2005.
- OMEGA, L. **Estrangeiro no próprio país: a história dos afroargentinos**. [S.l.: s.n., s/d]. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/mundo/america-latina/racismo-e-preconceito-conheca-a-historia-dos-negros-na-argentina.c865bcf0b6baa80e38f8046506f96d045h6hRCD.html>. Acesso em: 28 out. 2019.
- PORTELA, R. **Na quebrada meu corpo causa menos que no centro**. [S.l.: s.n., s/d]. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/reportagens-especiais/irmandade-racismo/index.htm#na-quebrada-meu-corpo-causa-menos-medo-do-que-no-centro>. Acesso em: 5 jan. 2020
- RAVITCH, D. National opportunity to learn summit. [S.l.: s.n.], 2011. Disponível em: <http://www.ucc.org/justice/public-education/pdfs/NatLOTL.pdf/>. Acesso em: 22 set. 2019.

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

RIBEIRO, D. **Pequeno manual antirracista.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RUFFEL, M. Experiencia sin lugar en el lenguaje: enunciación, autoridad y la historia de los otros. **Relaciones 133**, Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco, invierno 2013.

SACAVINO, S. (org.). **Educación en Derechos Humanos: pedagogías desde el Sur.** Rio de Janeiro: Novamerica, 2013.

SACAVINO, S. **Talento y talante en el sector de la cooperación.** Programa de Cooperación Internacional. Córdoba: ACADE, 2004.

SANTOS, R. L. Sentia-me constrangida de sair com qualquer roupa. [S.l.: s.n., s/d]. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/reportagens-especiais/irmandade-racismo/index.htm#na-quebrada-meu-corpo-causa-menos-medo-do-que-no-centro/>. Acesso em: 5 jan. 2020.

SILVA, T.T. da.; E GENTILI, P. (org.). **Escola S.A.** Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1999.

SIQUEIRA, J. R. Na rua recebo olhares de medo. [S.l.: s.n., s/d]. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/reportagens-especiais/irmandade-racismo/index.htm#na-quebrada-meu-corpo-causa-menos-medo-do-que-no-centro/>. Acesso em: 5 jan. 2020.

SKLIAR, C.; DUSCHATZKY, S. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. *Habitantes de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOUSA SANTOS, B. (org.). **Reconhecer para libertar.** Os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SOUSA SANTOS, B. **As tensões da modernidade.** Fórum Social Mundial, Biblioteca das Alternativas. [S.l.: s.n., s/d]. Disponível em: [http://www.susepe.rs.gov.br/upload/1325792284\\_As%20tens%C3%B5es%20da%20Modernidade%20-%20Boaventura%20de%20Sousa%20Santos.pdf](http://www.susepe.rs.gov.br/upload/1325792284_As%20tens%C3%B5es%20da%20Modernidade%20-%20Boaventura%20de%20Sousa%20Santos.pdf). Acesso em: 19 set. 2019.

SOUSA SANTOS, B. **Desafíos de la Universidad, bajo el asedio neoliberal.** Buenos Aires: Página 12, 2018. Disponível em: <https://www.pagina12.com.ar/121728-bajo-el-asedio-neoliberal/>. Acesso em: 18 set. 2019.

SOUSA SANTOS, B. Uma concepção multicultural dos direitos humanos. **Lua Nova – Revista de Cultura e Política**, São Paulo: CEDEC, 1997.

SOUSA SANTOS, B. **Una epistemología del Sur.** México: Siglo XXI, 2009.

TORRES, A. C. **Hacer historia desde Abajo y desde el Sur.** Bogotá: Ediciones Desde Abajo, 2014.



## Notas de fim

<sup>i</sup> Ventriloquia, segundo Mario Rufel, significa falar pelo outro e em nome do outro, tirando deste a sua capacidade de sujeito e de ter a sua palavra, o que aconteceu e normalmente acontece nos processos colonizadores.

<sup>ii</sup> A autora utiliza os termos diferença e diversidade como sinônimos.

<sup>iii</sup> Desde esses enfoques epistêmicos o sujeito e o objeto de pesquisa se interpenetram. Também é importante reconhecer o “lugar de enunciação” de cada discurso, lugar que ao mesmo tempo é social, político e geográfico.

<sup>iv</sup> O pensamento crítico de fronteira é a resposta epistêmica do subalternizado ao projeto eurocêntrico da modernidade. Em lugar de recusar a modernidade para se esconder em um absolutismo fundamentalista, as epistemologias de fronteira redefinem a retórica emancipatória da modernidade, a partir das cosmologias e epistemologias do subalterno, as que se situam do lado do oprimido e explorado da diferença colonial e procuram lutar pela liberação decolonial para que o mundo possa superar a modernidade eurocentrada (GROSFOGUEL, 2008, p. 74).



**“NO CORAÇÃO DE XANGÔ TEM UM TAMBOR DE FOGO. PARECIA UMA GUERRA” NOTAS COM CRIANÇAS DE TERREIROS PARA METODOLOGIAS ANTIRRACISTAS<sup>i</sup>**

**Stela Guedes Caputo**



O barracão<sup>ii</sup> do Ilê Omon Oyá Legi<sup>iii</sup>, em Mesquita, na Baixada Fluminense, estava abarrotado de gente. Depois de 21 dias de recolhimento para a iniciação, um barco<sup>iv</sup> de cinco novos iaôs<sup>v</sup> saíria naquela tarde de 21 de janeiro de 2017. No barco, três adultos e duas crianças: Vitor Hugo Oliveira de Azevedo, de Ayrá<sup>vi</sup>, 10 anos, e Cauã Esteves, de Oxóssi<sup>vii</sup>, 11 anos. Eu estava no terreiro, desde o dia 2 de janeiro, justamente para acompanhar a iniciação das crianças.

A primeira chuva deste ano foi dia 4 de janeiro, depois não parou mais de chover. No dia da festa, a chuva deu uma trégua. Quintal limpo, barracão todo arrumado, as pessoas foram chegando e se acomodando nos bancos. Eram parentes e amigos dos novos iniciados. Porque pesquiso com crianças de terreiros, minha percepção estava nos dois meninos do barco. Contudo, como acontece geralmente, havia outras crianças na festa. Eram crianças iniciadas, integrantes desse mesmo terreiro e crianças visitantes, que frequentavam a casa ocasionalmente. Existiam, ainda, as abiãs<sup>viii</sup>, crianças ligadas ao terreiro e ainda não iniciadas. Dandara Sophia, 7 anos, era abiã. Ela ajudou a enfeitar o barracão, ajeitou flores, arrumou laços, espalhou folhas. Também ela se enfeitou. Banho, cabelo penteado e um vestido novo. Na hora da festa, dançou, cantou, bateu palmas, saudou os novos iaôs e os orixás. Quando Xangô chegou no barracão ela correu, abriu espaço por entre as pessoas e abraçou o Deus iorubano. No intervalo do ritual, a procurei e perguntei porque ela

abraçou o orixá e o que ela sentiu naquele abraço. Foi quando a menina respondeu: “Eu gostei muito. No coração de Xangô tem um tambor de fogo. Parecia uma guerra”.

Há muito o que refletir sobre o período que vai de 2 a 21 de janeiro de 2020, tempo em que Cauã e Vitor Hugo estiveram recolhidos, bem como a respeito do que pensei com as crianças no dia da saída de ambos. Isso ficará para outro momento. Quando resolvi colocar parte da fala de Dandara como título desse capítulo, no fundo, estava resolvendo seguir com ela, e com Xangô em pensamento mais demorado. As reflexões, sempre provisórias, que entrego, se inserem no que chamo de Estudos com Crianças de Terreiros (CAPUTO, 2006; 2012; 2018) e em nossa Fotoetnografia Miúda (CAPUTO, 2018). Elas também são praticadas naquilo que George J. Sefa Dei chama de Metodologias de Investigação antirracistas (2008). Aqui, no contexto de nosso simpósio, desse XX Endipe, elas me ajudarão a defender tanto as culturas religiosas como a laicidade, como um direito das crianças.

## **DANDARA, SUA AVÓ, SEU TERREIRO, SEU NOME**



Elenita de Souza, 60 anos, moradora da Mangueira, é avó de Dandara. Conhecida como “baiana”, Elenita foi iniciada para Oxum aos 14 anos, tem cargo de Iyalorixá, no entanto, não tem casa aberta, não tem um terreiro próprio e frequenta o terreiro de Mãe Palmira, o Ilê, Omon Oyá Legi. A mãe de Dandara chama-se Rosane da Silva, feita de Iansã e filha de Elenita. O pai é ogã<sup>ix</sup>. Dandara tem mais dois irmãos, que não frequentam terreiros. “O candomblé, para mim não é só uma religião. É uma herança de força, ainda mais para mulheres negras. Recebi e passei para minha

filha e, juntas, passamos para minha neta. Eu não seria nada sem Oxum. Minha filha não seria nada sem Iansã. É por isso que a gente raspa, faz o santo, para avivar o orixá que tem dentro. Mas também não obrigamos ninguém a ficar. Eu levei a mãe da Dandara, levei a Dandara, a irmã e o irmão de Dandara, mas os irmãos dela não quiseram ficar, só ela, então é direito dela seguir no candomblé até quando ela e os orixás quiserem”, dizia Elenita, no dia 10 de janeiro, enquanto arrumava o cabelo da neta, antes de uma das “queimas de efun<sup>x</sup>”, do barco de Cauã começar.

Dandara, assim como outras crianças, acompanhava o processo de iniciação do amigo e já quase irmão de santo. “Eu não sou feita ainda, mas o Cauã já é meu irmão, porque a gente é da mesma casa, porque eu venho aqui. E Cauã também é do mesmo orixá meu, Oxóssi”. Perguntei a Dandara se ela sabia o significado de seu nome. “Sei sim, Dandara é princesa guerreira. Aprendi com minha mãe”. “E você gosta do seu nome?”, devolvi. “Gosto. O meu nome sou eu, Dandara, um nome lindo de dizer. Porque sou Dandara de Oxóssi, o meu nome me lembra”, disse a menina.

Foram quase quatro séculos de escravização no Brasil. Um sistema de exploração econômica, um projeto de dor e de morte imposto pelo colonialismo a milhões de africanos e africanas. Um sistema mantido e alargado pela ideologia racista. Como lembra Munanga (2017, p. 14), “o afastamento e a destruição da consciência histórica eram estratégias utilizadas pela escravidão e colonização para destruir a memória coletiva dos povos escravizados e colonizados”. Tudo isso excluiu conhecimentos e modos de conhecer não só de pessoas e sociedades africanas que aqui chegaram, como também dos povos originários brasileiros. Tudo isso coagulou olhos e, até hoje, endurece sentidos que nos afastam da sofisticação desses conhecimentos.

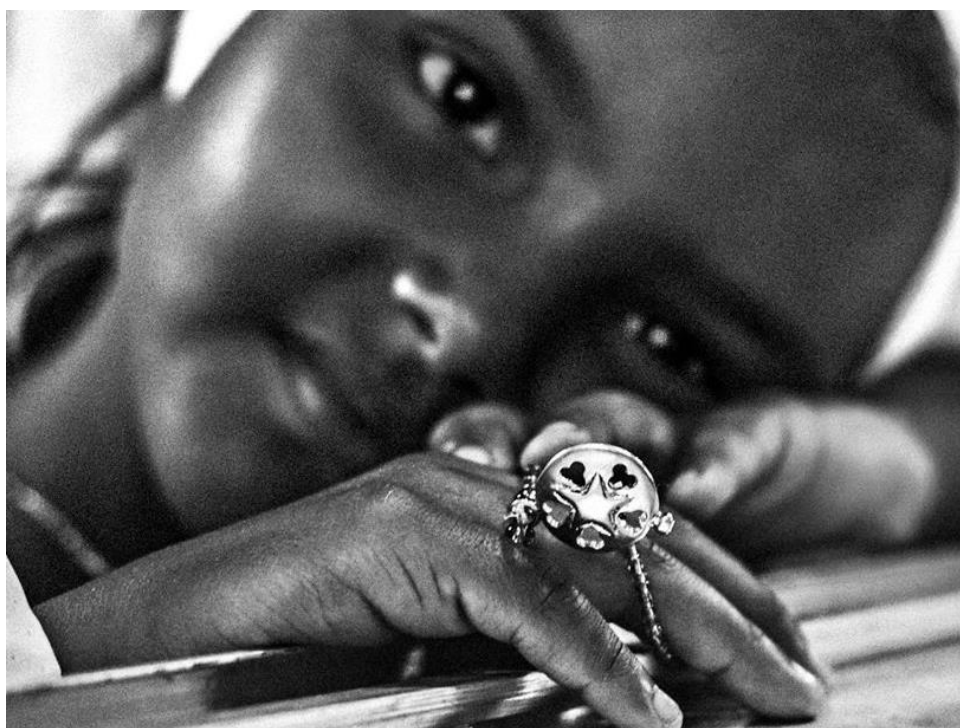
Contudo, apesar da fragmentação da diáspora, Munanga enfatiza que laços linguísticos, econômicos e culturais não deixaram de ser compartilhados, também na diáspora, por um grande número de homens, mulheres e crianças escravizados, escravizadas<sup>xi</sup>, bem como por seus descendentes até hoje. Entre todos esses conhecimentos laborais, artísticos, estéticos, herdados, não do sistema escravista, não do projeto colonial, mas de pessoas de distintas etnias africanas, estão diversos complexos religiosos, como os terreiros.

Terreiros, como o Ilê Omon Oyá Legi, também chamados roças, casas de santo, casas de candomblé, são denominações correntes utilizadas para nomear tanto os espaços como o grupo de culto aos deuses africanos, como ensina José Flávio Pessoa de Barros (1999). “Estes locais, onde são reverenciados também os ancestrais ilustres, recebem denominações (Ketu, Angola, Jeje, etc.) de acordo com as tradições culturais predominantes advindas de suas relações com grupos étnicos africanos” (BARROS, 1999, p. 51). Raízes (ou herança, como disse Elenita há pouco), buscadas no

continente africano, de acordo com o pesquisador, foram e são reelaboradas no contexto brasileiro, nessas associações liturgicamente organizadas, em que conhecimentos são compartilhados e identidades forjadas.

O principal legado mantido nos terreiros é a importância da palavra não só na transmissão do axé (energia vital), como nos modos de aprender e ensinar, ou seja, no compartilhamento de conhecimentos de uns para outros e de geração após geração. Legado que não é difícil de relacionar. O escritor malinês Hampaté Bâ assegura que, na África tradicional, o que mais se preza é justamente essa herança ancestral. O apego religioso ao patrimônio transmitido, diz Bâ, exprime-se em frases como: “Aprendi com meu Mestre”, “Aprendi com meu pai”, “Foi o que suguei no seio de minha mãe” (BÂ, 2010, p. 174). Frases semelhantes são cotidianas nos terreiros. Vimos aqui Dandara dizer: “Aprendi com minha mãe”, a respeito do significado de seu nome. Hampaté Bâ também ensina que a palavra falada se empossava de um valor moral fundamental, de um caráter sagrado vinculado à sua origem e revelando, afinal, um testemunho daquilo que a pessoa é (BÂ, 2010, p. 169). Também Verger (2002, p. 101) enfatizou a importância da palavra, dotada de eficácia para essas sociedades: “as palavras são consideradas verdadeiras locuções encantatórias, dotadas de poder e capazes de influenciar o futuro”. “O meu nome sou eu, Dandara, um nome lindo de dizer. Porque sou Dandara de Oxóssi, o meu nome me acorda”, evidencia bem o que estamos discutindo.

## **O ABRAÇO DE XANGÔ**





“Eu sonhei com Xangô, ele falou assim no sonho: quando eu for no terreiro você me abraça não esquece. Eu esperava ele não ia. Eu esperava ele não ia. Quando eu esqueci é que ele foi e lembrei no susto: Ihhh Xangô! Kábíyèsílé! Corri e abracei, foi por isso, por causa do sonho e eu quase esqueci”, disse-me Dandara na mesma conversa sobre o abraço de Xangô. Eu perguntei a ela, porque queria saber porque vi quando ela estava cantando e dançando na festa da saída de Cauã e, de repente, como num susto mesmo, disparou em direção ao Orixá.

Xangô é orixá masculino da justiça, do fogo, dos raios e dos trovões. Foi o quarto rei da cidade yorubana de Oyó. Quando Dandara corre em direção ao rei, ela grita Kábíyèsílé! A saudação ao grande orixá que significa: “Saudamos sua majestade que veio do céu!” Na foto, a primeira desse texto que guarda a momento do abraço, vemos Xangô segurando dois oxês, os machados duplos com os quais o Xangô enfrentava seus adversários.

José Flávio Pessoa de Barros (1999) ensina que narrativas míticas falam das incursões guerreiras de Xangô que anexa ao território de Oyó, inúmeras cidades vizinhas, através das guerras e das alianças políticas, ampliando a hegemonia e o poderio de seu reino. Seu poder era tanto que lhe eram atribuídas forças sobrenaturais como o fato de atirar pedras de fogo e raios contra seus inimigos. Os atos de cavalgar e de lançar as pedras de raio são representados até hoje nos terreiros quando Xangô retorna e dança o alujá, ritmo forte e acelerado, tocado com grande entusiasmo pelos ogans. Todos os presentes também saúdam alegremente, como fez Dandara: Kábíyèsílé!

Uma das qualidades atribuídas a Xangô, diz Pessoa de Barros (1999), era a de punir os transgressores das regras oriundas do consenso da sociedade. Em suas palavras:

Neste caso incluíam-se os mentirosos, ladrões, assaltantes de estrada, perjuros e muitos outros pequenos e grandes delitos que colocavam em risco o convívio social. Esta característica lhe confere a imagem de distribuidor da justiça divina. Quando um raio atingia uma casa, podia ser um sinal de que a justiça de Xangô estava sendo aplicada, devendo aquele que fora desta maneira denunciado provar sua inocência e oferecer sacrifícios e oferendas, no sentido de aplacar sua ira (BARROS, 1999, p. 139).

O domínio do fogo, sempre presente nos mitos das mais diferentes sociedades humanas, diz Pessoa de Barros, adquire significado especial quando relacionado a Xangô:

Não é o fogo tecnicamente controlado e que possibilita o avanço da metalurgia e a conservação dos alimentos, mas o fogo incontrolável originado dos fenômenos



naturais, como raio, meteoritos e aquele produzido pela ação dos vulcões. A morte de Xangô, inexplicável para seu povo, o torna tão especial e lhe confere a faculdade de distribuir, agora, na condição de orixá, a justiça através do domínio da natureza (BARROS, 1999, p. 139).

Os Estudos com Crianças de Terreiros, buscam compartilhar os conhecimentos de crianças de terreiros (mais tradicional, menos tradicional, sincretizado ou não e de qualquer nação). Seguimos pareados com a Sociologia da Infância, para quem a infância é uma categoria do tipo geracional e percebe as crianças como atores sociais de pleno direito, a partir do seu próprio campo, priorizando suas falas (SARMENTO, 2011, p. 27). Porque nascemos na área da Educação, interessa-nos as redes educativas (ALVES, 2010) e as culturas de pares (CORSARO, 2011) vivenciadas pelas crianças de terreiros. A educação em terreiros é algo bem amplo e envolve tanto adultos como crianças. No entanto, embora adultos participem obviamente das redes educativas e das culturas de pares em terreiros, as crianças têm primazia em nossas percepções. Interessa-nos como chegam ao terreiro, como o vivenciam, como brincam, como ensinam e aprendem, como recebem cargos, como singularizam o terreiro e a cidade, o terreiro e a escola, o terreiro, os Deuses e o mundo. “Quando eu abracei Xangô, eu falei: ‘me protege, Xangô’. O coração dele ouviu. Como eu sei? Foi porque ele me apertou mais, na hora que eu falei. Por isso que eu sei”, disse Dandara.

## **DANDARA E O DIREITO DE ACREDITAR EM UM DEUS QUE “PULA COM SEU MACHADO E FICA MUITO FORTE”**

Os 30 anos da Convenção sobre os Direitos da Criança

Toda criança tem direito de acreditar ou não acreditar em Deus. Toda criança tem o direito de acreditar em um Deus que chega prestigioso, lançando suas pedras de fogo e brandindo seu oxê. “Eu gosto muito da dança de Oxóssi, que é o meu orixá. Mas eu também acho lindo quando Xangô dança, porque ele pula com o machado e fica muito forte”, diz Dandara. Toda criança tem o direito de acreditar em um Deus que pula com seu machado e fica muito forte. Em 2019, a Convenção sobre os Direitos da Criança completou 30 anos. Adotada pela Assembleia Geral da ONU, em 20 de novembro de 1989, é o instrumento de Direitos Humanos mais amplamente ratificado (196 países).

Destacarei a seguir, alguns artigos que me auxiliarão na discussão que trago:

Artigo 13. “A criança deve ter o direito de expressar-se livremente”;

Artigo 14. “Os Estados partes devem reconhecer os direitos da criança liberdade de pensamento, de consciência e de crença religiosa;

Artigo 15. Os Estados partes reconhecem os direitos da criança à liberdade de associação e à liberdade de realizar reuniões pacíficas;

Artigo 30. “Nos Estados Partes que abrigam minorias étnicas, religiosas, linguísticas, ou populações autóctones, não será negado a uma criança que pertença a tais minorias ou a um grupo autóctone, o direito de ter sua própria cultura, professar ou praticar sua própria religião ou utilizar seu próprio idioma em comunidade com os demais membros do grupo,

Artigo 41. Nenhuma determinação da presente convenção deve sobrepor-se a dispositivos que sejam mais convenientes para a realização dos direitos da criança e que podem constar da legislação de um Estado Parte ou das normas de legislações internacionais vigentes para esse Estado.

Sobre esse último artigo, destacamos que, no caso do Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) diz textualmente que o direito ao respeito abrange, entre outros aspectos, a preservação da identidade, dos valores e das crenças das crianças e adolescentes. Além disso, a Lei 13.257/2016, que alterou o ECA, assegurou aos pais o direito de transmissão familiar de suas crenças. Ao longo de anos de pesquisas, no entanto, temos verificado o quanto crianças e jovens de religiões de matrizes africanas são discriminadas e discriminados na sociedade e nas escolas, em função do racismo religioso. Além disso, o desrespeito à laicidade colabora com a prática do racismo religioso.

Para o professor de Direito Constitucional Daniel Sarmento (2007), a laicidade não significa a adoção pelo Estado de uma perspectiva ateísta ou refratária à religiosidade. Pelo contrário, a laicidade, diz o pesquisador, impõe que o Estado se mantenha neutro em relação às diferentes concepções religiosas, sendo-lhe vedado tomar partido em questões de fé, bem como buscar o favorecimento ou embaraço de qualquer crença.

A laicidade estatal, que é adotada na maioria das democracias ocidentais contemporâneas, é um princípio que opera em duas direções. Por um lado, ela salvaguarda as diversas confissões religiosas do risco de intervenções abusivas do Estado. De outro, a laicidade protege o Estado das influências indevidas provenientes da seara religiosa, impedindo todo o tipo de confusão entre o poder secular e democrático, em que estão investidas as autoridades públicas, e qualquer confissão religiosa, inclusive a majoritária (SARMENTO, 2007, p. 4).

Concordamos com Sarmento, no sentido de que defender a laicidade não significa proibir a circulação das diversas religiões nas escolas. Significa (ou significaria) impedir que apenas as

religiões hegemônicas cristãs transitassem com liberdade nas escolas, ocupando, inclusive, os currículos, não só nas disciplinas de Ensino Religioso, como em outras disciplinas e espaços.

Não só a laicidade não é respeitada nas escolas, como as religiões de matrizes africanas são as mais perseguidas. Não há justiça curricular<sup>xiii</sup> onde há racismo. A luta por uma educação laica e a luta por uma educação antirracista deveriam ser uma só. Para mim, enquanto existir racismo e, portanto, racismo religioso no Brasil, não haverá educação laica nas escolas. Direitos de crianças como Dandara continuarão sendo ignorados, ainda que o Brasil tenha ratificado a Convenção sobre os Direitos da Criança em 24 de setembro de 1990.

## **EDUN ARA: PEDRAS DE FOGO**

Como disse no início deste texto, inscrevemos nossos estudos no que o sociólogo George J. Sefa Dei chama de “Metodologias de Investigação Antirracistas”. Para ele, todo pesquisador deve reconhecer o impacto crucial da raça e da diferença social e, junto com isso, reconhecer as relações de poder assimétricas estruturadas no contexto da diferença. De acordo com o sociólogo, a busca da investigação antirracista suscita uma enormidade de questões teóricas e metodológicas complexas.

O anti-racismo tem que ver com relações de poder. O discurso anti-racismo afasta-se de discussões sobre a tolerância da diversidade e aproxima-se da noção de diferença e poder. Vê a raça<sup>xiiii</sup> e o racismo como centrais em relação ao modo como reivindicamos, ocupamos e defendemos os espaços. A tarefa do anti-racismo é a de identificar, desafiar e mudar os valores, as estruturas e os comportamentos que perpetuam o racismo sistemático e outras formas de opressão social (DEI, 2008, p. 17).

Para Sefa Dei, a investigação (ou pesquisa) antirracista é operacionalizada como uma investigação sobre a dominação racial e a opressão social e requer uma nova mudança de paradigma, “um paradigma distante da investigação colonial e próximo de uma abordagem relacional genuína com os sujeitos locais para desvendar as relações de poder na produção, interrogação, validação e disseminação do conhecimento” (DEI, 2008, p. 25).

Nos limites desse texto, indicaremos algumas características das metodologias de pesquisa antirracista sugeridas por Sefa Dei:

- Reconhecimento do pesquisador de um entendimento de que as características pessoais influenciam o sucesso da investigação e das parcerias significativas com os sujeitos de estudo;

- Afirmam a base de conhecimento dos sujeitos de estudos;
- Ligam a questão da identidade à produção do conhecimento;
- Ajudam a desafiar as relações coloniais e imperiais, subvertendo modos hegemônicos de saber;
- Colocam questões sobre quem está a falar, sobre o quê e para quem;
- Levantam questões acerca dos contextos sociais e políticos da produção de conhecimento, bem como sobre as fontes e usos dos dados de investigação;
- Assumem que há racismo institucional na investigação em ciências sociais *mainstream*. Isto é evidente nos tópicos de estudo, nos conceitos e metodologias privilegiados, a quem é permitido, legitimado e validado pesquisar, o quê e como as estruturas existentes permitem a produção e disseminação de certos saberes;
- A questão da relevância é um elemento chave na investigação anti-racista. A relevância é definida aos olhos dos sujeitos de pesquisa, não aos olhos do investigador e dos financiadores do projeto de pesquisa.
- Reconhecem um código ético para investigar a opressão social e de raça. Um código que reconhece o impacto do racismo sobre os quadros teóricos e conceituais, as epistemologias e as metodologias de investigação nos chamados “estudos científicos”;
- Assim, a ética e os conceitos chave que subjazem aos objetivos da investigação, e ao *ethos*, desenho, orientação, aplicação e disseminação do conhecimento de investigação devem ser guiados por princípios anti-racistas de múltiplos modos de saber e pela necessidade de procurar uma representação plena e a inclusão de experiências variadas;
- Empenha-se explicitamente em promover objetivos anti-racistas, e particularmente em desafiar a dominação e as relações de poder na sociedade através da promoção da justiça social, da equidade e da justiça,
- Reconhece a ideia de ligar as opressões, privilégios diferenciais, simultaneidade de opressões e privilégios, e as imbricações da raça, do gênero, da sexualidade e das identidades de classe (inserimos:das culturas, incluindo as religiosas) - como prova das complexidades das experiências vividas.

A historiadora Gwendolyn Midlo Hall enfatiza que o tráfico transatlântico de escravos foi, certamente, o exemplo mais cruel e duradouro de brutalidade e exploração humana da história (HALL, 2017, p. 39). A maior parte da população do Brasil colonial era formada por escravizados vindos do Continente Africano que, como destaca Carlos Moore, “por quase quatro séculos

serviram como mão-de-obra principal a partir da qual foi gerado o grosso das riquezas que tornaram possível a constituição do Brasil como Nação” (MOORE, 2010, p. 22). Mão de obra, aliás, descrita por Hall como muito habilidosa.

Muito foi arrancado, desmantelado, destruído pelo racismo que sustentou o projeto colonial e sustenta até hoje a colonialidade (QUIJANO, 2010). Ainda assim, os terreiros, com seus sofisticados conhecimentos, seus modos de perceber e conhecer, seus valores e suas práticas, sua educação e maneiras de ensinar e aprender foram e são lugares estratégicos na diáspora africana para proteção, continuação e ressignificação desse legado africano. Acredito e tenho defendido que, justamente por isso, os terreiros são testemunhos contundentes de que o projeto colonial não venceu. Tivesse vencido, um Deus iorubano não abraçaria uma criança, ainda hoje, em um terreiro brasileiro, ouvindo seu pedido de proteção.

Compartilhar narrativas de crianças como Dandara nos desafia a pensar na interseccionalidade: raça/classe/gênero/religião. Também desafia a escola a pensar no contexto desse XX Endipe, em como aprender com diversas religiosidades dos alunos e alunas e, ao mesmo tempo, assegurar uma educação laica? A sugestão que faço é ouvir as crianças e abrir espaços amplos para suas narrativas com seus Deuses, seu Deus ou nenhum Deus. E aprender com elas, sem a necessidade de qualquer disciplina de Ensino Religioso, sem proselitismos e sem racismos.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Sérgio. **O que é racismo estrutural**. Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ALVES, Nilda. A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos: para além dos processos de regulação. **Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, v. 31, n. 113, p. 1.195-1.212, out./dez. 2010.
- BÂ, Amadou Hampâté. A tradição viva. In: **História Geral da África**. vol. 1. São Paulo: Unesco e Cortez, 2010.
- CAPUTO, Stela Guedes. App-ethoresearching: múltiplos usos de aplicativos no fazer etnográfico. In: SANTOS, Edméa; CAPUTO, Stela Guedes. **Diário de Pesquisa na Cibercultura: narrativas multirreferenciais com os cotidianos**. 1 ed. Rio de Janeiro: Omodê, 2018.
- CAPUTO, Stela Guedes. **Educação nos terreiros – e como a escola se relaciona com crianças de candomblé**. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.
- COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2005.
- CORSARO, William. Métodos etnográficos no estudo de cultura de pares e das transições iniciais da vida das crianças. In: MILLER, F.; CARVALHO, A. M. A. **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.
- DEI, George J. Sefa; JOHAL, Gurpreet Singh. **Metodologias de Investigação Anti-Racistas – Questões Críticas**. (org.). Portugal: Edições Pedagogo, 2008.
- HALL, Gwendolyn Midlo. **Escravidão e Etnias Africanas nas Américas – Restaurando os elos**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- JAGUN, Márcio. **Vocabulário Temático do Candomblé**. Rio de Janeiro: Litteris, 2017.
- MOORE, Carlos. **A África que incomoda**. Rio de Janeiro: Nandyala, 2010.
- MUNANGA, Kabengele. Valores Civilizatórios Africanos. In: PESSANHA, Márcia; OLIVEIRA, Iolanda (orgs.). **Educação Pública, Religião e Laicidade**. Rio de Janeiro: CEAD/UFF, 2017.
- PESSOA DE BARROS, José Flávio. **A fogueira de Xangô**. Rio de Janeiro: Intercon/UERJ, 1999.
- QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SOUSA, S. MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2010.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Troia da educação**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- SARMENTO, Daniel. O Crucifixo nos Tribunais e a Laicidade do Estado. **Revista Eletrônica PRPE**, [s.l.], maio 2007.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e mídias: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2004.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: Interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, ano 12, n. 21. jul./dez. 2003.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. (org.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

## Notas de fim

<sup>i</sup> Iniciei esse texto ainda em Braga/Portugal, quando atuava como bolsista professora visitante sênior, no Instituto de Estudos da Infância da UMINHO. Contexto do Programa CAPES/PRINT. Terminei o texto, já no Rio, vivenciando, aterrorizada, o mundo em plena pandemia pelo coronavírus. E será graças ao trabalho dos pesquisadores que a venceremos.

<sup>ii</sup> O barracão é parte do terreiro, sendo a sala onde acontecem as festas públicas.

<sup>iii</sup> Casa dos filhos de Iansã e Omolu (Iansã: orixá do vento, da tempestade. Omolu: senhor da terra, rege as doenças), localizado na rua Marte, 1000, Mesquita, Baixada Fluminense.

<sup>iv</sup> A iniciação é o período (em geral de 21 dias) de recolhimento, para que os novos iniciados vivenciem os rituais e sejam inseridos, como iaôs, na comunidade terreiro. Um barco é o nome dado ao grupo de pessoas que se inicia no mesmo momento.

<sup>v</sup> Ìyàwó (iaô) – cargo conferido no candomblé aos iniciados, sejam homens, mulheres, adultos ou crianças.

<sup>vi</sup> Orixá masculino regente do fogo, considerado um das qualidades de Xangô (orixá da justiça, fogo e trovões).

<sup>vii</sup> Orixá masculino, originário da cidade yorubá de Kétu. Patrono da Nação Kétu de candomblé. Mesmo que Odé.

<sup>viii</sup> Abíyán (abiã) – aquele eu nasce com dúvida. Cargo ocupado no candomblé por aqueles que frequentam a casa, mas que ainda não foram iniciados (JAGUN, 2017, p. 540).

<sup>ix</sup> Cargo no candomblé responsável, entre outras coisas, por tocar os atabaques.

<sup>x</sup> Efun é um giz mineral branco. Um dos elementos mais importantes, largamente utilizado e indispensável em diversos ritos do Candomblé, seja na iniciação, em diversas oferendas e até nos ritos fúnebres. Popularmente chamada de “queima de efun”, consiste nos momentos em que os novos iniciados saem do quarto de recolhimento, são pintados com desenhos rituais feitos com efun e trazidos para o barracão para aprenderem a dançar para as divindades (JAGUN, Márcio, 2017, p. 352-353).

<sup>xi</sup> Em relação ao Brasil, o site *Slave Voyages* (viagens escravas) informa que estão catalogadas 29 mil travessias transatlânticas, que carregaram 9 milhões de escravos, sendo que 5,8 milhões foram transportados por barcos com bandeira Portugal/Brasil. O site também destaca um grande aumento na quantidade de escravos jovens nos últimos anos da escravidão no Brasil. Nos 200 anos anteriores a 1841, a proporção de crianças nos navios negreiros foi de 7,6%, já nos últimos 15 anos deste período, o índice aumentou para 59,5%.

<sup>xii</sup> Referir-se à justiça curricular implica considerar as necessidades do presente para, em seguida, analisar de forma crítica os conteúdos das distintas disciplinas e das propostas de ensino e aprendizagem com as quais se pretende educar as novas gerações e prepará-las para a vida. Esta meta, é lógico, preocupa os professores comprometidos com a atribuição de poderes aos grupos sociais mais desfavorecidos e, portanto, com a construção de um mundo melhor e mais justo (SANTOMÉ, 2013, p. 10).

<sup>xiii</sup> Raça aqui entendida, evidentemente, não como conceito biológico, mas como categoria de análise sociológica.





# **CEGUEIRA E BAIXA VISÃO NÃO SÃO DOENÇAS NEM DEFEITOS. PELO CONTRÁRIO, SÃO QUALIDADES POSITIVAS: SUPERANDO A HEGEMONIA VIDENTE PARA UMA PRÁXIS INCLUSIVA DE ENSINO**

**Eder Pires de Camargo**

Posicionaremos-nos criticamente frente ao fenômeno da deficiência visual ao analisarmos os três princípios seguintes: 1) cegueira<sup>i</sup> e baixa visão<sup>ii</sup> não são doenças nem defeitos, mas qualidades positivas; 2) o vidente frente ao invidente ou aos que possuem visão reduzida, deve deixar de perceber-se hegemônico e 3) o vidente, ao perceber o não vidente, projeta-se nele. Posteriormente, trataremos quatro apontamentos que objetivam contribuir para a promoção de uma práxis<sup>iii</sup> inclusiva no contexto educacional da escola. Aprofundemo-nos.

## **PRINCÍPIO 1: CEGUEIRA E BAIXA VISÃO NÃO SÃO DOENÇAS NEM DEFEITOS, MAS QUALIDADES POSITIVAS**

Biologicamente, as características físicas e sensoriais de certo organismo não se constituirão necessariamente melhores ou superiores do que as de outro. Elas só possuirão *status* de vantagem dependendo do ambiente onde foram desenvolvidas, e isso lhes atribui, portanto, valor relativo. A existência majoritária de cegos ou videntes, quando enfocada segundo a teoria Darwinista, será o resultado da adaptação de um desses indivíduos a um determinado meio físico. A esse processo denomina-se Seleção Natural (DARWIN, 2018).

O hipotético surgimento da *Giraffa camelopardalis* exemplifica esse argumento.

Certo grupo de animais instalara-se num local em que os melhores alimentos localizavam-se no topo das árvores. Para Lamarck, a fim de comê-los, os bichos, cada vez mais, esticavam-se. Ano após ano, imperceptivelmente, seus pescoços alongavam-se. Seus descendentes, mantendo tal tendência, nasceriam com pescoços ligeiramente mais compridos até a ocorrência de estabilidade. Disso teria resultado o animal que conhecemos hoje como girafa.

Para Darwin, a girafa não se originou do supracitado processo evolutivo. Segundo sua teoria, os animais de pescoço um pouco maior comeriam, com mais facilidade, as melhores folhas, enquanto os de menor pescoço possuiriam dificuldade de se alimentarem. Os animais de maior pescoço também levariam vantagem no processo de reprodução. Assim, ao longo de muitos anos, os bichos pescoçudos teriam sido favorecidos pelo ambiente (foram selecionados naturalmente), e os de pescoço pequeno acabariam extintos, ou migrariam para outro ambiente com condições mais adequadas de alimentação e reprodução.

Suponhamos agora que em vez de animais de pescoços grandes e pequenos houvesse seres com visão e sem visão, e que no lugar de um ambiente com o melhor alimento no topo das árvores existisse um local em que as melhores condições para sobrevivência (alimentação, proteção contra

predadores, etc.) se localizasse no fundo do mar ou no interior de uma grande caverna. Com o passar dos anos, qual dos seres levaria vantagem de adaptação pelo processo de seleção natural?

Recorramos à ficção para responder a esse problema. No filme *Bird Box*<sup>iv</sup>, pessoas videntes cometem suicídio ao verem algo enigmático. Malorie, personagem interpretada por Sandra Bullock, e duas outras crianças encontram uma alternativa para se salvarem: vender os olhos para realizarem as ações como deslocamento, procura de alimento etc. No contexto descrito, podemos supor que, com o passar de muitos anos, o sujeito que melhor se adaptará ao ambiente mencionado será aquele que não possui a visão. *Bird Box* mostra um sentido da evolução que favorece aos cegos, explicitando que a posição de vantagem será definida pela relação dialética entre as condições do indivíduo e do meio.

Notemos agora o que afirma Darwin sobre animais que vivem em ambientes em que a visão não desempenha papel fundamental:

Os olhos das toupeiras e de alguns roedores que vivem em tocas têm tamanhos rudimentares e, em alguns casos, são completamente cobertos por pele e pelos. Isso se deve provavelmente à redução gradual causada pelo desuso, mas talvez auxiliada pela seleção natural. Na América do Sul, um roedor que vive em tocas, o teco-teco (ou *Ctenomys*), tem hábitos ainda mais subterrâneos que a toupeira; e foi-me assegurado por um espanhol que, tendo apanhado muitos deles, notou que eram frequentemente cegos, eu criei um que certamente estava nessa condição, e a causa, como pareceu pela dissecação, foi uma inflamação da membrana nictitante. Já que a frequente inflamação dos olhos deve ser prejudicial a qualquer animal e já que os olhos não são certamente indispensáveis para animais com hábitos subterrâneos, a redução de seu tamanho com a adesão das pálpebras e o crescimento de pelos sobre eles seria, neste caso, uma vantagem; e, se assim for, a seleção natural constantemente auxiliaria os efeitos do desuso (DARWIN, 2018, p. 152).

Para a teoria da seleção natural, se adaptarão a um determinado meio aqueles que possuem melhores condições de alimentação e reprodução. Essas condições não são absolutas, mas dependerão da relação entre as características do indivíduo e do meio. Ter visão, por exemplo, pode representar vantagem para o desenvolvimento, entretanto, não ter também pode. Tudo estará condicionado, em termos biológicos, à estrutura natural onde o vidente ou o invidente vive.

Portanto, a visão não deveria ser interpretada como o resultado da melhora ou do avanço do processo de desenvolvimento de homens e mulheres, uma vez que ver e não ver são características humanas. Cegueira e baixa visão não são doenças nem defeitos, são diferenças belas de alguns

indivíduos e que resultam, quando de nascença, da qualidade positiva de seus desenvolvimentos naturais. Quando adquiridas, implicam numa contingência inerente à existência humana.

Mostramos até aqui que a visão, em termos biológicos e de forma unilateral, não pode ser considerada um atributo de superioridade de um organismo vidente em relação ao de um invidente. Isto dependerá das condições ambientais em que este organismo vive. Abordaremos na sequência que o ser humano não se encerra nos seus limites biológicos de desenvolvimento. Traremos, para tanto, fatos sociais da relação entre pessoas com e sem deficiência visual. Argumentaremos que essa relação é mediada por instrumentos psicológicos (VIGOTSKI, 1997) que definem padrões de percepção, comportamentos e capacidades.

## **PRINCÍPIO 2: O VIDENTE FRENTE AO INVIDENTE, OU AO QUE POSSUI VISÃO REDUZIDA, DEVE DEIXAR DE PERCEBER-SE HEGEMÔNICO**

O ambiente ocidental, em que se desenvolvem homens e mulheres, vem favorecendo aqueles que enxergam. Mas, em tese, poderia possuir outra que fosse vantajosa às pessoas cegas e com baixa visão. É o que descreve o fato histórico abaixo:

[...] é o que revelam estudos sobre o Egito Antigo, que ficou conhecido como “Terra dos Cegos”, em virtude dos altos índices de infecções nos olhos, que levavam à cegueira; e indicam que as pessoas deficientes visuais não sofriam quaisquer tipos de discriminação, integravam as camadas sociais, recebiam tratamento diferenciado, inclusive em seus funerais (GUGEL, 2007).

Esse fato mostra que as pessoas invidentes ou com visão reduzida não devem ser percebidas como anômalas, doentes ou defeituosas, pois “assim se apresentam todos os seres, naturalmente heterogêneos, variados, distintos. Se assim é, então ser diferente é natural, e aí está toda a riqueza humana” (SOUZA, 2014, p. 14).

O que se construiu, histórica e culturalmente, no mundo ocidental, foi o conceito de norma, uma ideologia<sup>v</sup> que objetivou eliminar as diferenças e criar um sujeito homogêneo e superior que não reconhece as diferenças biológicas e sociais como características humanas, interpretando pessoas cegas e com baixa visão como anômalas<sup>vi</sup>. A partir de então, perceberíamos o outro por meio de seus “atributos, ocupação, definindo, portanto, a sua identidade social” (GOFFMAN, 1980, p. 05). Essa construção simbólica hegemoniza o vidente frente ao invidente, percebendo como indesejadas, frágeis, limitadas e incapazes milhões de pessoas no mundo<sup>vii</sup>.

A ideologia do vidente como ser hegemônico frente ao invidente se justifica e se fundamenta no modelo médico de deficiência, que considera doença a cegueira e a baixa visão e, conseqüentemente, como doentes, os que as possuem. Notemos suas definições:

**Deficiência:** perda ou anormalidade de estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, temporária ou permanente. Incluem-se nessas a ocorrência de uma anomalia, defeito ou perda de um membro, órgão, tecido ou qualquer outra estrutura do corpo, inclusive das funções mentais. Representa a exteriorização de um estado patológico, refletindo um distúrbio orgânico, uma perturbação no órgão.

**Incapacidade:** restrição, resultante de uma deficiência, da habilidade para desempenhar uma atividade considerada normal para o ser humano. Surge como consequência direta ou é resposta do indivíduo a uma deficiência psicológica, física, sensorial ou outra. Representa a objetivação da deficiência e reflete os distúrbios da própria pessoa, nas atividades e comportamentos essenciais à vida diária (WERNECK, 2003, p. 24).

Posicionamo-nos contrariamente aos preconceitos que o modelo médico visa legitimar, já que:

[...] uma das razões pelas quais as pessoas deficientes estão expostas à discriminação é que os diferentes são freqüentemente declarados doentes. Este modelo médico da deficiência nos designa o papel desamparado e passivo de pacientes, no qual somos considerados dependentes do cuidado de outras pessoas, incapazes de trabalhar, isentos dos deveres normais, levando vidas inúteis, como está evidenciado na palavra ainda comum “inválido” (“sem valor”, em latim) (STIL, 1990, p. 30 *apud* SASSAKI, 1999, p. 27).

O modelo médico sobre deficiência negligencia que o ser humano planeja e constrói os contextos onde vive e se desenvolve, não aceitando que homens e mulheres são constituídos por múltiplas diferenças. Representa a fobia que o vidente possui do cego: uma projeção a qual busca evitar e fugir, ou o antimodelo humano que jamais pretende ser. Legitima o padrão de normalidade, posicionando de forma hegemônica o vidente frente ao invidente. O cego, segundo esse referencial ideológico, tem por características naturais a fragilidade, a incapacidade e a limitação. Em suma, o modelo médico exprime a ideologia de que homens e mulheres são constituídos pela homogeneidade e que diferenças devem ser evitadas, desconsideradas e eliminadas. Consideremos, ainda, que o ser humano e o mundo são o produto de um processo dialético de modificação e formação social. Homens, mulheres e as estruturas físicas e simbólicas atuais representam um tipo

de desenvolvimento histórico que é o resultado da ação humana na transformação do mundo e da ação do mundo transformado e em transformação na constituição humana. Assim:

[...] o homem é homem e o mundo é histórico-cultural na medida em que, ambos inacabados, se encontram numa relação permanente, a qual o homem, transformando o mundo, sofre os efeitos de sua própria transformação. Neste processo histórico-cultural dinâmico, uma geração encontra uma realidade objetiva marcada por outra geração e recebe, igualmente, através desta, as marcas da realidade. Todo esforço no sentido da manipulação do homem para que se adapte a esta realidade, além de ser cientificamente absurdo, visto que a adaptação sugere a existência de uma realidade acabada, estática e não criando-se, significa ainda subtrair do homem a sua possibilidade e o seu direito de transformar o mundo (FREIRE, 1983, p. 44).

Temos aqui as bases teóricas do modelo social de deficiência. Segundo o Preâmbulo da Convenção da Organização das Nações Unidas sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência: “Deficiência é um conceito em evolução”, a qual “resulta da interação entre pessoas com deficiência e barreiras comportamentais e ambientais que impedem sua participação plena e eficaz na sociedade de forma igualitária” (OMS, 2011, p. 4).

Sob tal fundamentação, consideramos que:

Deficiência não é mais uma simples expressão de uma lesão que impõe restrições à participação social de uma pessoa. Deficiência é um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente. Assim como outras formas de opressão pelo corpo, tais como o sexismo ou o racismo, os estudos sobre deficiência descortinaram uma das ideologias mais opressoras de nossa vida social: a que humilha e segrega o corpo (DINIZ, 2007, p. 9).

É na perspectiva histórico-cultural que compreendemos o fenômeno da deficiência visual, quer dizer, como resultante da divergência entre a estrutura social visuocentrista e as principais características sensoriais dos indivíduos cegos e com baixa visão. Assim, pensar e agir de forma contra-hegemônica é perceber que o desenvolvimento das pessoas cegas e com baixa visão se dá num mundo social que estruturou majoritariamente os processos de aquisição de conhecimento: observação, comunicação, ensino, aprendizagem, locomoção, transporte, trabalho, lazer, etc. em razão da percepção visual, ou seja, de uma cultura de videntes<sup>viii</sup> (MASINI, 1990).

Os seres humanos nunca serão réplicas, sempre possuirão, em maior ou menor escala, em relação a qualquer característica corporal (física, sensorial, intelectual, etc.) e culturais diferenças entre si. Segundo essa perspectiva, incapacidades e limitações para realizar alguma atividade

específica atribuída aos indivíduos cegos e com baixa visão devem ter sua responsabilidade deslocada para o meio social, planejado e construído para a atuação protagonista, plena e hegemônica do homem ocidental branco, heterossexual, sem deficiência e magro, pois a produção de exclusão das pessoas invisíveis e com visão reduzida é um fato socialmente equivalente à construção de exclusão das mulheres, dos negros e dos indígenas.

Na sequência, abordaremos a forma do vidente perceber o cego. Argumentaremos que isso ocorre por meio de suas representações de senso comum acerca do fenômeno da cegueira, o que, invariavelmente, produz preconceitos e equívocos sobre as condições sociais, físicas e emocionais do sujeito invidente. Acompanhe.

### **PRINCÍPIO 3: O VIDENTE, AO PERCEBER O NÃO VIDENTE, PROJETA-SE NELE**

Analisemos o exemplo real ocorrido em janeiro de 2017.

Um cego, numa manhã de domingo, caminhava com sua bengala ao lado do campo de futebol. Um senhor de aproximadamente 80 anos de idade, que fora diretor da escola onde o cego estudara quando criança no ensino fundamental, posicionado no lado oposto da rua, subitamente, chamou-lhe aos gritos. O cego seguiu a direção da voz, encontrou o senhor, o reconheceu e deu-lhe um longo abraço. Então, o senhor lhe disse: “não fique triste, meu filho, tem gente numa situação bem pior que a sua, meu irmão acabou de falecer de câncer”. O cego deu-lhe um beijo no rosto e continuou seu trajeto. Na quadra seguinte pensou: “mas eu não estou triste, estou feliz!”

Para Merleau-Ponty (1971), o sujeito da percepção deixa de ser a consciência concebida separadamente da experiência vivida e da qual provém o conhecimento tornando-se o corpo. Nessa perspectiva, a percepção emerge da relação corporal do sujeito no mundo: “O corpo é, então, visto como fonte de sentidos, isto é, de significação da relação do sujeito no mundo; sujeito visto na totalidade, na sua estrutura de relações com as coisas ao seu redor” (MASINI, 2008, p. 73).

Para compreender a complexidade da totalidade do conhecimento do sujeito, aqui o senhor de 80 anos de idade, é indispensável considerarmos sua experiência perceptiva sobre o fenômeno da cegueira.

“As coisas ‘se pensam’ em cada pessoa, porque não é um pensar intelectual, no sentido de funcionamento de um sistema, mas sim do saber de si ao saber do objeto, posto que ao entrar em contato com o objeto, o sujeito entra em contato consigo mesmo” (MASINI, 2008, p. 73).



O senhor não falava do cego e sim de si próprio. Ao vê-lo em movimento, imaginou-se invidente caminhando. Percebeu-se incapaz de fazer, em relação ao passado, presente e futuro, as coisas que já fizera. Portanto, aquela experiência lhe fez autoprojetar o que é ser cego.

“O que é percebido por uma pessoa (fenômeno) acontece num campo do qual ela faz parte; a identidade do mundo percebido vai ocorrendo por intermédio das suas próprias perspectivas e vai se construindo em movimentos de retomada do passado e abertura para o futuro, sempre sendo possível novas perspectivas” (MASINI, 2008, p. 73).

Isso denota as experiências perceptivas do senhor acerca da cegueira, reveladas nas características negativas “cego é uma pessoa triste”, e na interpretação da inferioridade social ocupada pelo cego “tem gente numa situação bem pior que a sua”. Ocorre que a conclusão do senhor estava errada, uma vez que o cego encontrava-se feliz.

Possivelmente, quando um vidente percebe um cego, projeta-se nele. Doravante, pensando falar do cego, fala de si como se fosse cego. Supõe agir na condição de cego, no passado, presente e futuro, tudo que fizera, faz e faria como vidente. Então, se desespera e conclui: “ele é infeliz, triste e incapaz”. Na verdade, está dizendo: “se eu fosse cego, seria infeliz, triste e incapaz”.

Assim, é importante a tomada de consciência acerca de que quando o vidente fala do cego, na verdade está falando sobre sua projeção do ser cego. Essa projeção pode ser equivocada e produzir preconceitos. Descrevemos um desses preconceitos, ou seja, a percepção hegemônica vidente frente ao cego ou ao que possui baixa visão.

## **APONTAMENTOS PARA A PROMOÇÃO DE UMA PRÁXIS INCLUSIVA**

Traremos quatro apontamentos cujo objetivo é contribuir para a promoção de uma práxis inclusiva no contexto educacional da escola.

I) Uma práxis inclusiva deverá tomar como referencial teórico que a deficiência visual é um fenômeno social. Fragilidades, limitações e incapacidades não devem ser consideradas atributos intrínsecos de estudantes cegos e com baixa visão. Como os espaços físicos e simbólicos da sala de aula foram historicamente planejados e organizados segundo a cultura de videntes (MASINI, 1994), esses estudantes vêm experimentando dificuldades metodológicas, linguísticas e atitudinais que lhes colocam em posição de inferioridade frente ao vidente. Transformado o meio não natural da sala de aula, os estudantes cegos e com baixa visão passarão a ter possibilidades sociais de aquisição e produção de conhecimento.

II) Deve-se superar o valor hegemônico de que há seres humanos inferiores a outros. Analisamos o caso do cego frente ao vidente e argumentamos que tal preconceito é justificado pelo modelo médico de deficiência. Esse é um valor construído socialmente e transmitido pela linguagem às gerações, o que responsabiliza o processo educacional duplamente: a) no sentido de não atuar como reprodutor desse valor; e b) no sentido de eliminá-lo.

III) Deve-se considerar que as relações dos estudantes se dão por agrupamentos entre elementos comuns e diferenciações entre incomuns. Temos aqui a fundamentação para a elaboração de processos comunicativos, metodológicos e de materiais de ensino (representações e experimentos), fundamentados no paradigma identidade e diferença.

Por exemplo, no ensino de ciências, é lugar comum o discurso de licenciandos e docentes que “a física, a química e a biologia são ciências muito visuais” (VERASZTO, 2018). O entendimento de fenômeno pode justificar tal percepção social: Segundo Bello (2006), fenômeno – *phainomenon* – tem sua origem etimológica na língua grega e significa aquilo que se mostra. Entretanto, o que se mostra, se mostra para o sujeito. Esse, por sua vez, percebe segundo seus interesses, o que implica dizer que um fenômeno sempre será definido socialmente. Isso justifica o fato de a identidade visual aproximar videntes em torno de representações e experimentos científicos percebidos a partir do olho, além de explicar, em partes, a exclusão de alunos com deficiência visual de ambientes de ensino de ciências (CAMARGO, 2016). Se em termos de percepção, cegos e videntes possuem uma diferença – ver e não ver, esses indivíduos poderiam possuir quatro identidades: ouvir, tatear, cheirar e degustar (CAMARGO, 2018). Portanto, propomos o trabalho com maquetes e experimentos científicos acessíveis para professores e alunos com e sem deficiência visual, uma vez que partilhamos do referencial teórico de que a relação sujeito/objeto é mediada por instrumentos e signos (VYGOTSKI, 1997), seja o objeto caracterizado pela representação do fenômeno, como, por exemplo, uma maquete, ou por um experimento.

IV) É preciso reconhecer e institucionalizar o conceito de que a ciência é uma construção social, portanto um fenômeno linguístico e cultural. Questionamos: No contexto escolar, que local ocupa a ciência dos povos indígenas e africanos? Por que quando estudamos a história da ciência raramente notamos a presença de mulheres, homens negros e pessoas com deficiências como protagonistas? Deve-se interpretar o contexto histórico de produção de conhecimento científico como natural? Ou seja, os grandes nomes da física, química e biologia realmente possuíam “mentes brilhantes” se comparadas às dos outros membros da sociedade? Sem negar o fato de que Newton, Einstein, Darwin etc. eram seres humanos capazes intelectualmente, concordamos que suas

existências foram, acima de tudo, condicionadas histórica e culturalmente. Em outras palavras, os mesmos não teriam sido quem foram se essas condições tivessem sido outras. Assim, sem comparar o conceito de ciências ao de senso comum, deve-se superar o paradigma de que há um conhecimento fixo e isolado presente na natureza chamado “ciências” e que existem alguns seres humanos “iluminados” capazes de descobrir tal verdade, ou seja, os europeus/norte-americanos, de sexo masculino, de cor branca e sem deficiência. Portanto, incluir implica também na inclusão da perspectiva cultural do outro, não para superá-la, mas para compreendê-la, compartilhá-la e com ela dialogar.

Finalizamos afirmando que perceber as relações entre alunos videntes, cegos e com baixa visão, segundo aquilo que lhes são comum e incomum, contribuirá para a construção de ambientes de ensino/aprendizagem acessíveis, metodologias interativas/participativas, atividades experimentais multissensoriais, avaliações diagnósticas e formativas. A práxis inclusiva reconhece que a cegueira e a baixa visão não são doenças nem defeitos. Pelo contrário, são qualidades positivas de quem as possui, uma vez que implicam em: a) diferentes possibilidades de organização e transformação social; e b) construção de linguagem em torno das relações de identidade e diferença.

## REFERÊNCIAS

- BELLO, A. A. **Introdução à fenomenologia**. Bauru, São Paulo: Edusc, 2006.
- CAMARGO, E. P. **Estrangeiro**. Plêiade. 2. ed. São Paulo: [s.n.], 2018. 202 p.
- CAMARGO, E. P. **Inclusão e necessidade especial**: compreendendo identidade e diferença por meio do ensino de física e da deficiência visual. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016. p. 256.
- DARWIN, C. **A origem das espécies**. São Paulo: Edipro, 2018.
- DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007. [Coleção Primeiros Passos, 324].
- FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.
- GUGEL, M. A. **Pessoas com Deficiência e o Direito ao Trabalho**. Florianópolis: Obra Jurídica, 2007.
- MASINI, E. F. S. O aprender na complexidade. In: MASINI, E. F. S. MOREIRA, M (org.). **A aprendizagem significativa**: condições para ocorrência e lacunas que levam a comprometimentos. São Paulo: Vetor, 2008. p. 63-84.
- MASINI, E. F. S. O perceber e o relacionar-se do deficiente visual; orientando professores especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [s.l.], p. 29-39, 1990.
- MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Freitas Bastos, 1971. [Originalmente publicado em francês em 1945].
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Relatório Mundial sobre a Deficiência** (World Report on Disability). The World Bank. Tradução: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Governo do Estado de São Paulo. São Paulo: [s.n.], 2011.
- PORTAL BRASIL. **Dia mundial da visão alerta para a prevenção da cegueira no País**. [S.l.: s.n.], 2012. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/saude/2012/10/dia-mundial-da-visao-alerta-para-a-prevencao-da-cegueira-no-pais>. Acesso em: 03 ago. 2017.
- SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 5. ed. Rio de Janeiro: WVA editora, 1999.
- SOUZA, D. P. **Políticas públicas e a visibilidade da pessoa com deficiência**: estudo de caso do Projeto Curupira. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas, UFAM. Manaus, 2014.
- VERASZTO, E. V. **Conceitualização em ciências**: um estudo com alunos de licenciaturas em Física, Química e Biologia. Relatório de pós-doutorado, UNESP, 2018.
- VISUAL IMPAIRMENT AND BLINDNESS. World health organization. [S.l.: s.n.], 2017. Disponível em: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs282/en/>. Acesso em: 03 ago. 2017.
- VYGOTSKI, L. S. La colectividad como factor de desarrollo del niño deficiente. In: **Obras Escogidas**: V Fundamentos de Defectología. 2. ed. Madrid: Aprendizaje visor, 1997. p. 213-234.
- WERNECK, C. **Definições básicas**. [S.l.: s.n.], 2003. 24p. Mimeo.

## Notas de fim

<sup>i</sup> Consideramos os conceitos: cego, invidente e não vidente como sinônimos.

<sup>ii</sup> Consideramos os conceitos: baixa visão e visão reduzida como sinônimos.

<sup>iii</sup> “A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos” (FREIRE, 1987, p. 21).

<sup>iv</sup> BIRD BOX. Direção de Suzanne Bier. Estados Unidos da América: NetFlix, 2018. 117 min.

<sup>v</sup> Ideologia: forma nas quais os significados são produzidos, mediados e incorporados como conhecimento, práticas sociais e experiências culturais (GIROUX, 1997).

<sup>vi</sup> Aplicamos essa ideia às pessoas surdas, com deficiência auditiva, surdocegas, com deficiência intelectual, com deficiência física, com transtorno global de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação.

<sup>vii</sup> No Brasil existem aproximadamente 35,7 milhões de pessoas com algum tipo de dificuldade visual (IBGE apud PORTAL BRASIL, 2012). Essas pessoas, em sua maioria — em torno de 29,2 milhões, com o auxílio de algum instrumento óptico enxergam adequadamente. Contudo, há aquelas que, mesmo após a utilização de óculos ou lentes convencionais, não conseguem realizar funções que definem comportamentos considerados ideais para viverem numa sociedade visuocentrista. São os brasileiros com baixa visão – que totalizam aproximadamente 6,1 milhões, e os brasileiros cegos, que somam entorno de 506 mil pessoas (PORTAL BRASIL, 2012).

No mundo, a cada 5 segundos uma pessoa fica cega. Estimava-se, que em 2017, 285 milhões de seres humanos possuiriam deficiência visual, dentre os quais 39 milhões seriam cegos e 246 milhões teriam baixa visão. Ainda, até 2020, o número de indivíduos com deficiência visual poderá dobrar e 90% dos casos de cegueira se encontram nos países emergentes e subdesenvolvidos (OMS, 2011) (Visual impairment and blindness, 2017).

<sup>viii</sup> O “conhecer” esperado na educação do deficiente visual tem como pressuposto o “ver”. Portanto, não se leva em conta as diferenças de percepção entre o deficiente visual e o vidente. “Pode-se supor que a desconsideração (supracitada) tenha sido determinada pela desatenção à predominância da visão ou àquilo que ficou encoberto pela familiaridade, oculto pelo hábito, linguagem e senso comum numa cultura de videntes” (MASINI, *op. cit.*, p. 29).



## **CONHECIMENTO E DEMOCRACIA: POSSIBILIDADES EMANCIPATÓRIAS EM CONTEXTOS EDUCACIONAIS, SOCIAIS, POLÍTICOS E EPISTÊMICOS PLURAIS**

**Inês Barbosa de Oliveira**

## A PLURALIDADE POLÍTICO-EPISTEMOLÓGICA DO MUNDO EM PRÁTICAS POLÍTICAS, ARTÍSTICAS E SOCIAIS

Nos cotidianos periferizados do Rio de Janeiro vivem “as histórias que a História não conta”<sup>i</sup>, de tantas<sup>ii</sup> “mulheres, tamoios, mulatos”, “marias, mahins, Marielles, malês” e outros sujeitos que os poderes instituídos insistem em não querer ouvir nem narrar e nós, cotidianistas, buscamos desinvisibilizar, trazendo para o centro da cena essas vozes silenciadas dos “avessos dos lugares” que a modernidade trata como sendo os seus mesmos, ou seus erros e desvios, os invisibilizando, negando, subalternizando e/ou aniquilando. Onde a “luz” da hegemonia só vê o que sua racionalidade indolente (SANTOS, 2000) permite e comporta, nós buscamos perceber as redes complexas de “chiarosescuros<sup>iii</sup>” que torna a vida cotidiana rica, plural, bonita e potente (OLIVEIRA, 2007, 2012). Com isso, contamos essas histórias “para saber quem somos” – como aprendemos com Manguel (2010) – e para buscar vislumbrar as realidades para além do que já são, naquilo que “ainda-não” são (SANTOS, 2000), mas que nossa ação e imaginação sociológica e democrática permitem conceber e lutar por.

Aprendemos, ainda, sobre as artes de *fazerviver* de populações subalternizadas com o enredo vencedor do carnaval carioca, desta vez em 2020. A Viradouro trouxe para a avenida um pouco da história das Ganhadeiras de Itapuã<sup>iv</sup>, que resistiram, recriaram suas canções e sua cultura e chegaram ao “maior show da terra”, desinvisibilizadas pela arte, a própria, a do coletivo que nelas se inspirou e a dos carnavalescos.

O início da história das Ganhadeiras de Itapuã vem do momento onde o bairro era apenas uma vila de pescadores e um grupo de mulheres negras já lutava pela subsistência de suas famílias. Elas lavavam de ganho, preparavam peixes e outras iguarias para vender na rua, mercados, feiras. Iam a pé até o centro da cidade, equilibrando balaios nas cabeças. No trajeto, “para espantar o cansaço”, iam compondo e cantando; eram cantigas de roda, sambas e cirandas. De toda essa tradição, surgiu o grupo Ganhadeiras de Itapuã<sup>v</sup>.





Imagem 1. Reprodução. Imagem disponível em: <https://www.ibahia.com/ondeestameutrio/detalhe/noticia/quem-sao-as-ganhadeiras-de-itapua-as-homenageadas-da-escola-vencedora-viradouro/>. Consulta em: 06 mar. 2020.

No informativo eletrônico G1, de 26/02/2020, lê-se:

Com o enredo *De alma lavada*, idealizado para louvar a história de grupo de mulheres guerreiras, a escola niteroiense Unidos do Viradouro se sagrou campeã do Carnaval do Rio de Janeiro em 2020 em disputada apuração, encerrada no fim da tarde desta quarta-feira de cinzas, 26 de fevereiro.

Assinado pelos carnavalescos Marcus Ferreira e Tarcísio Zanon, o enredo deu projeção nacional à cultura de grupo de cantadeiras e trabalhadoras que, ao preservar tradições do samba de roda na labuta diária, expôs desde sempre a força da mulher negra na sociedade e na música do Brasil.

A história vitoriosa dessas mulheres inspirou grupo musical criado em março de 2004 com a intenção de preservar a memória cultural e musical de Itapuã, bairro de Salvador (BA).

Carregado de simbologia feminista, o grupo Ganhadeiras de Itapuã tem nome alusivo às mulheres do fim do século XIX e início do século XX que ganhavam a vida lavando roupas e vendendo comidas.

Atuante e reconhecido como patrimônio cultural da Bahia, o grupo musical celebrou 15 anos de vida em 2019 com o primeiro registro audiovisual de show das Ganhadeiras de Itapuã.

É um coletivo de mulheres vitoriosas que, como enredo da Unidos da Viradouro, fizeram a agremiação de Niterói (RJ) ganhar o título de campeã do Carnaval do Rio de Janeiro em 2020<sup>vi</sup>.

Seguindo com os conhecimentos que a modernidade negou e nega, que a hegemonia tenta, ativamente, invisibilizar, por meio de diferentes expedientes epistemicidas, por meio do

“aniquilamento ou subalternização, subordinação, marginalização e ilegalização de práticas e grupos sociais portadores de formas de conhecimentos ‘estranhos’, porque sustentadas por práticas sociais ameaçadoras” (OLIVEIRA, 2008, p. 76), chegamos à oficina da Universidade Popular dos Movimentos Sociais (UPMS) realizada no contexto da 39ª Reunião nacional da Anped<sup>vii</sup>. Buscando valorizar os conhecimentos negligenciados pela modernidade, a UPMS é uma universidade sem campus e sem aulas, na qual as conversas entre os diferentes grupos e movimentos sociais, com a participação minoritária de acadêmicos, sobre temas de interesse comum, buscam pensar e conceber saídas e possibilidades de intervenção social potencialmente emancipatória.



Imagem 2. Fotografia tirada no primeiro dia da Oficina da UPMS, com o conjunto dos *intelectuaismilitantes* presentes.

As oficinas da UPMS se propõem a fomentar o diálogo, de modo tão horizontalizado quanto possível – e é para não comprometer irremediavelmente essa horizontalidade que o percentual de acadêmicos é limitado –, entre os diferentes pontos de vista sobre a questão a ser discutida: as aproximações, distanciamentos, convergências e conflitos entre os presentes em torno dela, de modo que possamos aprender umas com outras os modos como cada uma lê/vê/ouve/sente os mundos nos quais se inscreve e está inscrito e buscarmos os pontos em comum para o desenvolvimento e aperfeiçoamento de ações políticas e sociais nos diferentes movimentos sociais.

No relatório da UPMS “Defender e descolonizar a universidade: da resistência à ecologia de saberes”, ainda em processo de formulação, a apresentação esclarece:

A Universidade Popular dos Movimentos Sociais (UPMS) nasceu em janeiro de 2003, durante a 3ª edição do Fórum Social Mundial (FSM), a partir da identificação de uma ausência de conhecimento recíproco entre movimentos sociais, organizações não governamentais e academia e da necessidade de superar o isolamento das alternativas

para promover uma política intermovimentos baseada no diálogo, no conflito e na articulação entre a diversidade contra hegemônica do mundo. O seu objetivo é, portanto, promover a partilha de saberes para ampliar, articular e fortalecer as lutas sociais (no prelo).

Assim, nesses quase vinte anos de existência, a UPMS tem permitido acessar modos inventados cotidianamente pelos militantes dos diferentes movimentos sociais, seus atores e suas causas invisibilizadas, para sobreviverem às iniquidades sociais, ao fascismo social e a tantas outras formas de negação de suas existências e questões, sempre com criações próprias que tendem a permanecer do outro lado da linha abissal. Nesse processo, percebemos a formação de redes de conhecimento como solidariedade – ponto de chegada do conhecimento-emancipação (OLIVEIRA, 2008) – por meio da construção de pontes entre reivindicações e problemas distintos, permitindo que arquipélagos político-epistemológicos se formem. São pontes formadas de redes de conhecimentos e de reconhecimentos mútuos, tecidas pela busca dos diferentes participantes por aproximações entre os movimentos nos quais atuam e pela compreensão dos distanciamentos e conflitos que permanecem.

Na já histórica oficina em questão, estavam muitas ativistas, alguns ligados à academia. Destacaram-se, naquele momento, muitas lutas. Escolho trazer para este texto três notáveis mulheres com quem muito aprendemos na ocasião. Sarah Wagner, na luta da mulher trans contra os mais diversos preconceitos e formas de exclusão, tem conseguido estudar, *ensinaraprender* na escola e fora dela e vem se fazendo referência em muitos *espaçostempos* de educação e de luta. Sarah foi minha aluna na Uerj e se tornou para mim uma referência. Descobri depois, em conversa com uma funcionária da Unesa, onde também sou docente, que foi pela luta de Sarah que a Universidade passou a reconhecer e a usar os nomes sociais de alunes que o desejassem, o que só fez crescer minha admiração por ela. E, hoje, já sei que as redes tecidas naquela UPMS permitiram a colegas, que a conheceram lá, levar sua luta a se ampliar, chegando à Fundação Roberto Marinho, cujo Programa “Geração Futura” tem hoje Sarah Wagner como uma das professoras de referência. Depois do evento, informei Sarah que queria abordar a luta dela e de tantas mulheres trans e ela me enviou o que considerou fundamental dizer:

A discussão da pauta trans é fundamental para os espaços de produção do conhecimento, como a universidade, visto que: 1) os corpos trans e suas experiências impõem uma desnaturalização das normas de gênero, tão necessária em nossa sociedade; 2) a discussão trans, traz para ciência e seus espaços o questionamento de hierarquizações historicamente constituídas, como a que define quem pode falar e

quem é ouvido; 3) é necessário que a ciência se comprometa com a afirmação e garantia dos direitos de todos os segmentos sociais, com a voz e suas experiências, rompendo assim as estruturas de subalternização.

Dentre as principais pautas trans em 2020, estão o acesso à educação e alternativas de empregabilidade. Para que estas agendas se concretizem, é fundamental que estejam deflagradas no conjunto de instituições da sociedade, processos de educação em gênero e sexualidade, para que se promova mudanças de valores e mentalidades. Há também que se promover alternativas de qualificação profissional em que as políticas de educação, trabalho e assistência atuem de forma integrada. Há de se garantir condições de sobrevivência nos espaços sociais e permanência na escola (depoimento coletado por WhatsApp, indisponível).

É ela mesma quem resume a pauta acima me dizendo que o respeito ainda é o principal. “Respeito para permanecer na família, respeito para permanecer na escola, respeito para ocupar postos de trabalho, respeito para não sermos violentadas e assassinadas!”

É um texto lúcido, informado e forte, como o foram os sambas anteriormente citados e outras experiências da UPMS, como a de Vânia Rosa, que foi moradora em situação de rua, dependente de drogas e sem perspectivas durante um período de sua vida. Hoje, ela é uma liderança em um movimento de defesa dessa população em situação de rua.

Ao se apresentar, ela nos disse quem era:

Meu nome é Vânia Rosa. Eu sou ex-moradora em situação de rua. Por quase quinze anos transitei nas ruas do Rio de Janeiro e outras fora do meu estado. [...] superando essa trajetória, essa situação, eu consigo hoje voltar nessa mesma rua levando a esperança, o exemplo da possibilidade, das mesmas que eu tive pra eu hoje estar aqui falando com vocês. Superar e vencer medos, um dos temas aqui [...]. Medo sempre foi um problema muito sério entre continuar a luta ou parar, como foi o caso de Marielle que de uma forma ou de outra pararam. E muitas pessoas têm medo de lutar enquanto militante, principalmente ao tratar de direitos humanos. E eu tive que superar esse medo, pra eu mesma vencer os meus próprios medos e sair finalmente daquela situação (UPMS, no prelo, s/d).

Vânia se declara “militante e ativista dos direitos humanos para população em situação de rua. E uma batalhadora, que prossegue na luta desenvolvendo atividades e investindo na desinvisibilização dessas populações, suas lutas e vivências cotidianas”. Fundou e lidera o Projeto JUCA (Juntando os cacos com arte), que desenvolve “Arteterapia com mosaicos para pessoas em

situação de rua e tratamento de dependentes químicos”. Frequenta as calçadas, como ela mesma diz. Além disso, mais formalmente, depois de integrar por três anos o Movimento Nacional de pessoas em situação de rua (MNPR), por desavenças com o grupo gestor, acabou por deixar esse coletivo em 2018. Desde então, integra o “Fórum permanente sobre população adulta em situação de rua [RJ]” e, desde 2019, integra o Conselho Municipal de Assistência Social do Rio de Janeiro. Em seu folder de apresentação, o Fórum afirma sua visão da questão:

Morar nas ruas é resultado de processos estruturais de exclusão. Compreendermos que é necessária uma reformulação substancial da leitura secular, às vezes paternalista, às vezes discriminatória. Toda ação destinada a essa população precisa considerar sua heterogeneidade e estar pautada na concepção de cidadania e direitos. Defendemos o protagonismo dos próprios sujeitos que vivenciam a experiência de vida nas ruas (Folder do Fórum).

E enuncia como objetivos:

[...] refletir, estudar, pesquisar e debater sobre a situação de vida nas ruas. Dialogar com as instâncias de governo para formular políticas públicas. Desenvolver campanhas e atividades para superação do preconceito. Contribuir na organização democrática da população adulta em situação de rua, estimulando seu protagonismo e sua autonomia como sujeito social e cidadão de direitos (Folder do Fórum).



Imagem 3. Folder Fórum.

Aprender com Vânia e sua luta tem sido um privilégio. A invisibilidade dessa população é monstruosamente cruel, são vítimas de um sistema que as produz e exclui, como percebemos cotidianamente, e o Fórum denuncia, na sua visão, o problema. Os conhecimentos que tem da situação, permitem a Vânia trabalhar com Arteterapia e estar na militância institucional, dentro e

fora do espaço do Estado, mostrando a quem tem o prazer de ouvi-la e aprender com ela, o quanto se pode fazer e as inúmeras possibilidades de trabalhar pela desinvisibilização dessas populações, seus problemas, conhecimentos e modos de (sobre)viver! São práticas sociais de solidariedade e de diálogo, que mostram ao ocidente colonizador, branco, masculino e burguês o que há para além do que ele quer ver, do que ele aceita como existente.

Foi também nessa oficina *na/da/com*<sup>viii</sup> a Academia que Eronilde Fermin, cacique Kambeba levada ao evento por Leonardo Peixoto, nos ensinou o que é ser parente, e viabilizou para aquele grupo, e outros que se seguiram a ele, como o nosso, renomear os modos pelos quais tentamos ser/estar solidários, sempre, sentindo e lutando a luta que seria do outro, mas que passa a ser a nossa, estabelecendo uma forma radical de solidariedade inscrita nessa compreensão do parentesco. A solidariedade entre parentes é aquela na qual somos solidários sentindo a dor do outro, lutando a luta do outro.

Pudemos, naquele momento, aprender um pouco sobre a luta de indígenas brasileiros pelo reconhecimento de suas culturas, valores, conhecimentos e modos de estar no mundo e o modo como a etnia Kambeba percebe e união entre aqueles que lutam.

Embora a legislação formal os proteja de desmandos governamentais em todos os níveis, nas vivências indígenas cotidianas a luta é árdua. Vimos aprendendo muito com as narrativas de Eronilde, como a que se segue. Durante a gestão 2012-2015 da Prefeitura de seu município, os indígenas das etnias Kambeba e Kokama – duas etnias minoritárias e pouco reconhecidas – conseguiram nomear representantes para ocupar um cargo estratégico de coordenador das escolas indígenas junto à Prefeitura, cargo anteriormente ocupado apenas por indígenas Ticuna. Diz ela:

Eu comecei o meu trabalho em 2010 dando aula. Foi quando o prefeito viu que o meu trabalho era uma coisa muito grandiosa, que a comunidade gostava. Eu fazia o meu trabalho bem dedicado mesmo. Ele deu oportunidade, **não porque ele quis, mas pela nossa luta**. Ele fez uma convocação das etnias, para apresentar seus professores, para escolher um coordenador. Ele também diagnosticou que lá na coordenação só tinha os parentes Ticuna (FERMIN *apud* PEIXOTO, 2020, p. 88).

A fala evidencia o quanto permanecer na luta e desenvolver táticas (CERTEAU, 1994) de ocupação de espaços institucionais é importante para a luta emancipatória. Ela explica, ainda, como faziam para que, mesmo sem querer, o governo os ouvisse e dialogasse com eles:

A gente tem de ajudar da melhor forma e lutar pelos nossos direitos sociais e deles. Então eu tenho o respeito das nossas comunidades e da cidade. Nunca nenhum cacique vem em busca de alguma coisa sem passar por aqui. “Dona Eró, Eu vou atrás



de falar com o prefeito sobre tal coisa. Como que a gente pode fazer?” A nossa estratégia é de nunca deixar o cacique sozinho. A gente tem que ir como grupo para pressionar. Se você for sozinho, com certeza a resposta será não. Aí chama fulano, reúne rapidinho um grupo de gente e vamos lá. “Aqui, nós viemos trazer o cacique da comunidade São Tomás. Ele veio conversar com o senhor sobre determinado assunto e por essa questão a gente gostaria de saber qual posição o senhor vai tomar”. Eu já faço toda a fala. A primeira é minha. Já dou uma injeção nele antes do cacique falar. Aí o cacique fala e o prefeito não pode correr. Essa é a estratégia nossa. Eles nunca vão sozinhos, a gente vai em busca de uma forma melhor de ajudar a comunidade e eu ganhei esse respeito da sociedade paulivence (FERMIN *apud* PEIXOTO, 2020, p. 91).

O modo com Eronilde expressa suas táticas – que ela chama de estratégia – de luta pela emancipação envolve ainda a questão da linguagem, e não por acaso, ela hoje estuda linguística e línguas indígenas, em nível de mestrado, buscando consolidar seus conhecimentos de língua Kambeba para difundi-la nas comunidades. Eronilde também percebe a importância da língua e entende que foram os processos violentos de colonização e de civilização das cidades amazônicas que levaram a esse aparente apagamento da história de seu povo, de sua língua e de sua cultura. E por isso se engaja na recuperação da língua como tática emancipatória.

Ainda na tese de Leonardo Peixoto (2020), encontramos outras lutas importantes, como a da etnia Kokama. Sem estar ligado formalmente à Universidade, um professor indígena Kokama, Prudêncio, também reafirma a importância da língua para os processos emancipatórios das populações indígenas.

A narrativa de Prudêncio revela a dificuldade que kokamas e kambebas possuem em ser reconhecidos como indígenas, por conta do processo histórico de apagamento de suas línguas e culturas. Suas histórias fazem parte daquelas que a História não conta, suas culturas são invisibilizadas pelos modos hegemônicos de se definir e de se compreender os indígenas em nosso país, sua língua é considerada inexistente. E o esforço de Prudêncio é exatamente para subverter esta lógica e desinvisibilizar não só a língua kokama, mas, a partir dela, reafirmar essa identidade que é cultural, étnica e social (PRUDÊNCIO *apud* PEIXOTO, 2020, p. 84).

## DEMOCRACIA NOS/DOS/COM (RE)CONHECIMENTOS: CULTURAS, EPISTEMES E POLÍTICAS

Sejam as “marias, mahins, Marielles, malês”, negres de todos os tempos e afiliações ou as Ganhadeiras de Itapuã, seja a luta das pessoas transexuais, das populações em situação de rua ou de



indígenas de inúmeras etnias, as narrativas e compreensões que esses diferentes personagens de movimentos sociais e militâncias distintos assumem são inequívocas ao nos mostrarem modos astuciosos por meio dos quais os praticantes da vida cotidiana (CERTEAU, 1994) usam aquilo que lhes foi dado para consumo de modo emancipatório, lutam pela sua existência digna e pelos direitos que lhes foram, histórica e socialmente, negados.

“Mulheres, tamoios, mulatos”, adultos em situação de rua, transexuais e tantas outras se servem de pequenas astúcias no contato com o poder instituído, circulando taticamente no campo de ação próprio do dominador/colonizador. As narrativas e ações evidenciam, ainda, aprendizagens comuns, cotidianas, daquilo que nunca ninguém ensinou, sendo usadas na solução de problemas, como aprendemos com as Epistemologias do Sul e a noção de ecologia de saberes, que entende que, para além das hierarquias científicas, o critério de validação de um conhecimento é o de sua usabilidade na solução de problemas reais.

Assim, a ideia de recuperar a validade de conhecimentos não científicos usados na solução de problemas torna-se um movimento relevante no combate a essas hierarquias científicas invisibilizadoras dos “outros” da modernidade. Esta questão da circunstancialidade da validade do conhecimento não é de forma alguma uma perspectiva “utilitarista” de compreensão de conhecimentos, o que Boaventura afirma com todas as letras. É a defesa da ideia de que a validade dos conhecimentos vai depender da sua capacidade de intervenção social e não de seu grau de cientificidade, ou seja, depende da contribuição que podem dar à solução dos problemas que estão colocados para serem enfrentados. Essa ideia e a defesa que o autor faz dela advêm da constatação de que o patamar científico, o nível de cientificidade – que muitas vezes é difícil de medir – dos conhecimentos não serve como critério para sua usabilidade na solução dos problemas da sociedade, conforme nos ensina a experiência social e as tantas variáveis que a integram e que não cabem em leituras científicas (OLIVEIRA, 2019).

Portanto, para falar de conhecimento e democracia, entendemos ser necessário pensar a democracia como luta emancipatória em prol do reconhecimento mútuo, dos conhecimentos e modos de ser e estar no mundo daqueles que o pensamento abissal (SANTOS, 2010) banuiu para o outro lado da linha que divide o mundo entre o que existe e o que não tem direito de existir, mas que existe e resiste ainda assim.

O pensamento moderno é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social

em dois universos distintos: o universo “deste lado da linha” e o universo “do outro lado da linha”. A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente e é produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção aceita de inclusão considera sendo o Outro. A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da copresença dos dois lados da linha. Este lado da linha só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante (SANTOS, 2010, p. 31-32).

O pensamento abissal que caracteriza a modernidade desconsidera a possibilidade de coexistência e copresença quando assume determinado conhecimento como verdadeiro e considera outras formas de compreensão do mundo como sendo falsas. Ele consiste, portanto, “na concessão à ciência moderna do monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso, em detrimento de dois conhecimentos alternativos: a filosofia e a teologia. Mas é importante lembrar que a visibilidade dos sujeitos – seus conhecimentos e suas práticas – de um lado da linha assenta na negação da existência do que é remetido ao outro lado. Ou seja, “Este lado da linha só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante. Para além dela há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialética” (SANTOS, 2010, p. 32). A invisibilidade daquilo que está do outro lado da linha, que legitima os conflitos e dicotomias identificados deste lado da linha como universais, deriva exatamente da excessiva visibilidade dos conflitos e conhecimentos visíveis, que esgotaria a realidade social.

O pensamento abissal moderno salienta-se pela sua capacidade de produzir e radicalizar distinções. Contudo, por mais radicais que sejam essas distinções, elas têm em comum o facto de pertencerem a este lado da linha e de se combinarem para tornar invisível a linha abissal na qual estão fundadas (SANTOS, 2010, p. 33).

Foi deste modo que a reflexão em torno da caracterização da modernidade ocidental se manteve, majoritariamente, na tensão entre regulação e emancipação, a partir da qual os conflitos modernos foram sendo analisados. “Mas subjacente a esta distinção existe uma outra, invisível na qual a anterior se funda. É a distinção entre as sociedades metropolitanas e os territórios coloniais” (SANTOS, 2010, p. 32). Segundo Boaventura (2010), a dicotomia a aplicar no que diz respeito aos territórios coloniais seria entre a apropriação e a violência.

E é isso que nossa história nos ensina, com as situações narradas acima e com tantas outras, ainda na invisibilidade. No Brasil, para pensarmos a emancipação social, além de recuperar as

dimensões da razão que a modernidade acabou por subalternizar<sup>ix</sup> quando a racionalidade cognitiva se hegemonizou, precisamos, portanto, transcender essas formas e buscar compreender os processos de apropriação e violência que nos trouxeram até aqui.

A apropriação e a violência tomam diferentes formas na linha abissal jurídica e na linha abissal epistemológica. Mas, em geral, a apropriação envolve incorporação, cooptação e assimilação, enquanto a violência implica destruição física, material, cultural e humana. Na prática, é profunda a interligação entre a apropriação e a violência. No domínio do conhecimento, a apropriação vai desde o uso de habitantes locais como guias e de mitos e cerimônias locais como instrumentos de conversão, à pilhagem de conhecimentos indígenas sobre a biodiversidade, enquanto a violência é exercida através da proibição do uso das línguas próprias em espaços públicos, da adoção forçada de nomes cristãos, da conversão e destruição de símbolos e lugares de culto, e de todas as formas de discriminação cultural e racial (SANTOS, 2007, p. 8).

São, portanto, processos de invisibilização do Outro, suas culturas e conhecimentos que ocorrem de múltiplas formas e inabilitam as sociedades a democratizarem-se, ao fundar suas lógicas sociais na ausência de direito do outro a ser o que é, viver como vive, pensar como pensa e comportar-se conforme os seus próprios valores, desejos e necessidades. A violência da negação, dos epistemicídios, da cassação dos mais elementares direitos se junta à perversa apropriação desses mesmos conhecimentos e da criação de grupos sociais privilegiados, cujos direitos incluem o de negar e vilipendiar esses Outros, aproveitando-se das iniquidades que daí derivam para exercerem mais poder. O que era verdade, historicamente, nas sociedades coloniais sobre esses binômios – regulação/emancipação e apropriação/violência, com a confusa fronteira atual entre “colônias” e sociedades metropolitanas, se modifica e gera a interpenetração entre os binômios outrora claramente deste ou do outro lado da linha. Este é hoje um problema “global” do capitalismo contemporâneo, cada vez mais próximo do fascismo social (SANTOS, 2016) e longe da sua face mais progressista, a social-democracia europeia da segunda metade do século XX. Para o autor,

[...] parece que a modernidade ocidental só poderá expandir-se globalmente na medida em que viole todos os princípios sobre os quais fez assentar a legitimidade histórica do paradigma da regulação/emancipação deste lado da linha. Direitos humanos são, desta forma, violados para poderem ser defendidos, a democracia é destruída para garantir a sua salvaguarda, a vida é eliminada em nome da sua preservação.

Este é o cenário que ganha cada vez mais espaço no mundo atual, depois de um século XX de melhorias, em diferentes países e com diferentes rostos. No Brasil de herança colonial, e,

portanto, de tensão entre apropriação/violência mais forte do que entre regulação/emancipação, a democracia incipiente sob a qual vivemos nos últimos 35 anos – na qual o fascismo social nunca deixou de ser visível e vivido por imensas parcelas da população, cujas histórias, culturas e conhecimentos foram negados – está em risco de ser engolida por esse fascismo. Ou seja, populações sem direitos a serem quem são, pensarem o que pensam e agir conforme seus próprios valores, para as quais, portanto, a palavra democracia nunca foi mais do que uma palavra de sentido turvo usada nos *espaçostempos* aos quais jamais tiveram acesso, crescem ao mesmo tempo em que desaparecem. São negres e indígenas; mulheres, homossexuais e transsexuais; pobres e nordestines em geral; moradores em situação de rua, desempregades e subempregades, entre outros ainda tão invisibilizados que nem nessa lista estão.

Assim sendo, na discussão do tema deste simpósio, nos aliamos às lutas emancipatórias de populações subalternizadas de diferentes etniase gêneros ou situação social, buscando demonstrar que esse *continuum* de “pequenas” lutas cotidianas é, em si, emancipatório, como aprendemos com Santos (1995) e Galeano (1999).

[...] a emancipação não é mais que um conjunto de lutas processuais, sem fim definido. O que a distingue de outros conjuntos de lutas é o sentido político da processualidade das lutas. Esse sentido é, para o campo social da emancipação, a ampliação e o aprofundamento das lutas democráticas em todos os espaços estruturais da prática social conforme estabelecido na nova teoria democrática acima abordada (SANTOS, 1995, p. 277).

Na urdidura da realidade, por pior que seja, novos tecidos estão nascendo e esse tecido são feitos de uma mistura de muitas e diversas cores. Os movimentos sociais alternativos se expressam não só através dos partidos e dos sindicatos: também assim, mas não só assim. O processo nada tem de espetacular e ocorre, sobretudo, em nível local, mas por toda parte, no mundo inteiro, estão surgindo mil e uma forças novas. Brotam de baixo para cima e de dentro para fora. Sem estardalhaço, estão contribuindo expressivamente para a retomada da democracia, nutrida pela participação popular, e estão recuperando as maltratadas tradições da tolerância, ajuda mútua e comunhão com a natureza. Um de seus porta-vozes, Manfred Max-Neef, compara-as a uma nuvem de mosquitos atacando o sistema que trocou os abraços pelas cotoveladas:

– Mais poderosa do que o rinoceronte – diz – é a nuvem de mosquitos. Eles vão crescendo e crescendo, zumbindo e zumbindo (GALEANO, 1993, p. 331).

Fazendo de outros modos, no plural, temos sido capazes não só de resistir, mas de existir e de criar, conhecimentos, políticas, currículos, pesquisas e tantas outras coisas boas que fazemos, juntos, esperando e criando pontes entre movimentos sociais, lutas específicas, práticas educativas em múltiplos contextos, criando identificações entre lutas diferentes e aprendendo com as estratégias uns dos outros! Como aprendemos com Freire, esperar é algo que só se pode fazer coletiva e solidariamente.

Esperar é se levantar, esperar é ir atrás, esperar é construir, esperar é não desistir! Esperar é levar adiante, esperar é juntar-se com outros para fazer de outro modo... (FREIRE, 1992).

Um dos motivos porque a esperança permanece viva em tantos de nós é o fato de que, apesar das múltiplas formas de controle político e epistemológico da vida e das instituições sociais, diferentes práticas sociais e lutas continuam, insistentes e desobedientemente, presentes no mundo, nos mais diferentes contextos educativos. Aprender com esses movimentos de resistência, de presença, significa perceber a democracia para além da Democracia de Baixa Intensidade, como é a democracia liberal, representativa, com seus vícios, “baseada na privatização do bem público por elites mais ou menos restritas, na distância crescente entre representantes e representados e uma inclusão política abstrata feita de exclusão social” (SANTOS, 2003, p. 32).

Com as resistências e produções desobedientes desses diferentes movimentos sociais e suas práticas cotidianas, aprendemos a possibilidade de juntos, em atos de esperança, tecer democracia nos cotidianos, mesmo que embrionariamente e sem possibilidade perceptível de nos tornarmos hegemônicos. Democracias vivenciadas nas lutas cotidianas, concretas, fundadas em solidariedades e em relações mais ecológicas entre os diferentes conhecimentos e lutas, relações nas quais nos reconhecemos como interdependentes uns dos outros mais do que hierarquicamente organizados, e que nos permitem esperar na luta pela Democracia de Alta Intensidade, que se mostrava presente no início do século XXI, mas que permanece no horizonte daqueles que lutam e esperam. Segundo Boaventura (2003, p. 32):

Paralelamente a esse modelo hegemônico de democracia, sempre existiram outros modelos, como a democracia participativa ou a democracia popular, apesar de marginalizados ou desacreditados. Em tempos recentes, um desses modelos, a democracia participativa, tem assumido nova dinâmica, protagonizada por comunidades e grupos sociais subalternizados em luta contra a exclusão social e a trivialização da cidadania, mobilizados pela aspiração de contratos sociais mais inclusivos e de democracia de mais alta intensidade.

É disso que tratamos quando trazemos para este texto as lutas que decidimos trazer, de práticas sociais em busca de democracia de mais alta intensidade, visando à inclusão social, que “vão desenvolvendo vínculos de interconhecimento e de interação”, como nos mostra a experiência da UPMS e das lutas que elencamos aqui. Nessa forma democrática, é o conjunto das relações sociais que se democratiza, assumindo a forma de relações de autoridade partilhada nas quais todes e cada ume são e se sabem responsáveis por todes e por cada ume, numa perspectiva de solidariedade, que sabe sua responsabilidade com o outro, a assume por consciência e, sobretudo, por amor e, por isso, pratica a “cidadania horizontal”, outra noção central para a reflexão atual sobre a democracia. São solidariedades entre parentes, que sentem com e, por isso, ao fazer como fazem amorosamente e comprometidos umes com outres, como se fossem ume só.

Aprendemos com Maturana que “A história da humanidade mostra que o amor está sempre associado à sobrevivência, que nós sobrevivemos na cooperação”. Sobrevivemos porque amamos – Darwin que me desculpe! Foi por isso que sobrevivemos e chegamos aqui. É ainda Maturana que segue dizendo que “O amor nos dá a possibilidade de compartilhar a vida e o prazer de viver experiências com outras pessoas.”, com gentes, como a gente ou diferente da gente, mas gente. Gente que “sente com” e, por isso, é parente, como aprendemos com Eronilde e sua cultura.

Aprendemos, também, e desta vez com Margareth Mead<sup>x</sup> que o primeiro sinal de uma civilização é o cuidado com o outro, conforme narrativa abaixo. O texto aparece na postagem entre aspas, o que permite supor que vem de alguma publicação acessada pela colega.

Há muitos anos, um aluno perguntou à antropóloga Margaret Mead o que ela considerava ser o primeiro sinal de civilização numa cultura. O aluno esperava que Mead falasse a respeito de anzóis, panelas de barro ou pedras de amolar.

Mas não. Mead disse que o primeiro sinal de civilização numa cultura antiga era um fêmur (osso da coxa) quebrado e cicatrizado. Mead explicou que no reino animal, se você quebrar a perna, morre. Você não pode correr do perigo, ir até o rio para beber água ou caçar comida. Você é carne fresca para os predadores. Nenhum animal sobrevive a uma perna quebrada por tempo suficiente para o osso sarar.

Um fêmur quebrado que cicatrizou é evidência de que alguém teve tempo para ficar com aquele que caiu, tratou da ferida, levou a pessoa à segurança e cuidou dela até que se recuperasse. “Ajudar alguém durante a dificuldade é onde a civilização começa” disse Mead.

E é Elisete quem completa: “a solidariedade é – ou deveria ser – um marco civilizacional”. Isso se confirma tanto no que se refere ao conhecimento, quando pensamos com Santos e seu

conhecimento-emancipação, quanto no que se refere ao exercício da cidadania e na construção da democracia, na perspectiva da chamada cidadania horizontal e a responsabilidade coletiva pela sociedade que ela prevê. Assim, entendemos que pensar o conhecimento e a democracia só é possível na perspectiva da emancipação social democratizante, das Epistemologias do Sul e seus critérios de dialogia, copresença e interdependência, que nos levam à solidariedade como valor maior.

Os enredos carnavalescos e aqueles que por eles são homenageados, a tese de Leonardo Peixoto (PEIXOTO, 2020) e as oficinas da UPMS com as aprendizagens que permitem são meios de desinvisibilização de conhecimentos e formas de luta contra os epistemicídios, um dos grandes crimes cometidos contra a humanidade, segundo Boaventura (SANTOS, 1995) que entende que estes produzem

[...] um empobrecimento irreversível do horizonte e das possibilidades de conhecimento [...], o novo paradigma propõe-se revalorizar os conhecimentos e as práticas não hegemônicas que são afinal a esmagadora maioria das práticas de vida e de conhecimento no interior do sistema mundial (SANTOS, 1995, p. 329).

Assim sendo, só através da instauração do que Boaventura chama de concorrência epistemológica leal entre os diferentes conhecimentos é que se poderá reinventar as alternativas de práticas sociais que poderão balizar a construção da democracia e as lutas emancipatórias, na medida em que isso permitiria superar a verticalidade e a hierarquia hoje predominantes nas relações entre os diferentes conhecimentos, que impede a democratização efetiva entre os sujeitos desses diferentes conhecimentos, trabalhando na perspectiva da ecologia de saberes e do conhecimento-emancipação, que leva da colonialidade – e seu autoritarismo – à solidariedade.

Seja a discussão sobre sexualidades e a situação social das pessoas transexuais, de moradores de rua, negres em geral e mulheres negras em particular ou indígenas de diferentes etnias, todas se inscrevem na luta pela democracia de alta intensidade, na possibilidade de superação da fenda abissal em prol dos diálogos entre perspectivas de compreensão de mundo e modos de nele estar mais ecológicas, inclusivas, em que a copresença e a colaboração contribuem para a responsabilização coletiva e solidária de todes por cada ume e de cada ume por todes.

São múltiplos contextos sociais, políticos, culturais e epistêmicos, nos quais a dimensão educativa se faz presente, mas jamais como processo “bancário” (FREIRE, 2017) de ensino-aprendizagem. São processos dialógicos que, por meio da criação de pontes e do encontro de similitudes entre lutas travadas por aqueles que estão do outro lado da linha abissal, invisibilizadas,



permitem a “invasão” do lado visível da linha pelos seus outres, desestabilizando a equação que a mantém soberanamente hegemônica. Aprendendo umes com outres sem que ninguém ensine, movimentos sociais e intelectuais, educadores acadêmicos ou “populares”, penetram, astuciosamente, nos espaços próprios do poder, da hegemonia burguesa, branca e europeia, criando resistências e (re)existências nas quais podemos investir sempre, acreditando que podem finalmente extinguir a invisibilidade de que são vítimas ao dizer em alto e bom som, como aprendemos mais uma vez com as Escolas de Samba do Rio de Janeiro, do que se trata a luta pela libertação – na perspectiva da democracia de alta intensidade e da ecologia de saberes – pela superação da “escravidão” imposta pelas metrópoles às colônias e seus povos, da violência e da apropriação de que foram vítimas.

Não sou escravo de nenhum senhor.

Meu Paraíso é meu bastião.

Meu Tuiuti, o quilombo da favela.

É sentinela na libertação<sup>xi</sup>.

Uma libertação que, nos dias de hoje, seria da subalternidade, da invisibilidade, da negação e da exclusão social, do fascismo social e da dominação epistemológica e cultural, sem o que não há democracia possível. Estaria, só então, extinta a escravidão!

## REFERÊNCIAS

- CERTEAU, Michel de. **A Invenção do cotidiano 1**. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- GALEANO, Eduardo. **O Livro dos abraços**. Porto Alegre: LP&M, 1999.
- MANGUEL, Albert. **A Cidade das palavras: as histórias que contamos para saber quem somos**. São Paulo: Cia das Letras, 2010.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo. **Educação & Sociedade 98**, Dossiê Cotidiano Escolar, [s.l.], v. 28, p. 47-72, jan./abr. 2007.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Boaventura e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Currículo como criação cotidiana**. Petrópolis: DP et Alii, 2012.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Paulo Freire e Boaventura de Sousa Santos: sobre democracia, educação e emancipação social. In: PEIXOTO, L. F.; OLIVEIRA, I. B.; SUSSEKIND, M. L. **Estudos do cotidiano, currículo e formação docente: questões metodológicas, políticas e epistemológicas**. Curitiba: CRV Editora, 2019. p. 229-248.
- PEIXOTO, Leonardo Ferreira. **“Não porque ele quis, mas pela nossa luta”** – conversando, aprendendo e fazendo histórias com professores indígenas. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2020.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa**. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**. Contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A difícil democracia: reinventar as esquerdas**. São Paulo: Boitempo, 2016.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra: CES, n. 78, p. 1-55, 2007.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. S.; MENEZES, M. P. (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**. O social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1995.
- UPMS. Relatório final da Oficina: **Defender e descolonizar a universidade: da resistência à ecologia de saberes**. [S.l.: s.n., s/d]. No prelo.

## Notas de fim

<sup>i</sup> Fragmentos do samba da Estação Primeira de Mangueira, vencedora do Carnaval-2019 com o enredo: História para ninar gente grande. Letra disponível em: <https://www.lettras.mus.br/sambas/mangueira-2019/>.

<sup>ii</sup> Usaremos sempre que possível, as palavras que seriam flexionadas por gênero, com o E no lugar do A ou do O, indicando nossa percepção de que somos todes humanes, sem necessidade de se definir o gênero conforme a percepção binária hegemônica prevê.

<sup>iii</sup> Muitos serão os termos que a modernidade separou, dissociou ou apenas tornou pares de opostos e que serão grafadas por meio de uma estratégia de criação de neologismos, juntos e em itálico, evidenciando nossa percepção de que são indissociáveis e complementares, formando uma unidade.

<sup>iv</sup> O enredo “De alma lavada” trouxe a luta e a resistência de mulheres negras baianas do século XIX e do coletivo de mulheres nelas inspiradas que vem recuperando suas canções e trajetórias de vida.

<sup>v</sup> Disponível em: <https://www.ibahia.com/ondeestameutrio/detalhe/noticia/quem-sao-as-ganhadeiras-de-itapua-as-home-nageadas-da-escola-vencedora-viradouro/>. Acesso em: 06 mar. 2020.

<sup>vi</sup> Disponível em: <https://g1.globo.com/pop-arte/musica/blog/mauro-ferreira/post/2020/02/26/ganhadeiras-de-itapua-fazem-jus-ao-nome-com-vitoria-da-viradouro-no-carnaval-do-rio.ghtml>. Acesso em: 06 fev. 2020.

<sup>vii</sup> Associação nacional de pesquisa e pós-graduação em educação. A 39ª reunião anual ocorreu em 2019, na cidade de Niterói, Estado do Rio de Janeiro. Mantendo a estrutura que define a UPMS, de participação de mais pessoas ligadas a movimentos sociais do que à academia, a oficina da UPMS foi realizada dentro de um evento acadêmico pela primeira vez e seu sucesso não deixa dúvidas do potencial da proposta, idealizada pela Professora Maria Luiza Sússekind junto ao estudante de doutorado Fábio Merdalet, orientando do Professor Boaventura de Sousa Santos (idealizador da UPMS), responsável por muitas oficinas ao longo do tempo.

<sup>viii</sup> Retomamos aqui a fórmula preposicional que assumimos na nossa metodologia de pesquisa, nomeada como pesquisa nos/dos/com os cotidianos.

<sup>ix</sup> A racionalidade moderna, que permitiria a emancipação dos sujeitos, tem três dimensões: a racionalidade cognitiva, a racionalidade moral-prática e a racionalidade estético-expressiva. Segundo Boaventura (SANTOS, 1995), dentre as expectativas frustradas do projeto da modernidade ocidental está a subalternização e apagamento das formas não cognitivas da racionalidade e o monopólio desta em relação às demais que opera na realidade social.

<sup>x</sup> O texto, belíssimo, foi obtido numa postagem de facebook da Professora Elisete Tavares dos Santos Jorge, da FFP/Uerj. Disponível em: <https://www.facebook.com/elisete.tavares.5/posts/4016706745012424>. Acesso em: 16 mar. 2020. Em 18 mar. 2020, foi acessada uma versão quase idêntica, que está disponível em: <https://www.carta-capital.com.br/blogs/dialogos-da-fe/empatia-esperanca-e-fe-o-que-podemos-aprender-com-a-crise-do-coronavirus/>.

<sup>xi</sup> Fragmento do samba enredo do G.R.E.S. Paraíso do Tuiuti no Carnaval-2018. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/gres-paraiso-do-tuiuti/samba-enredo-2018-meu-deus-meu-deus-esta-extinta-a-escravidaio/>. Acesso em: 15 mar. 2020.



## **DESEMPAREGAR EM BUSCA DE UMA PEDAGOGIA NATIVA – “DIÁLOGOS ENTRE A FILOSOFIA DE SPINOZA E SABERES DE POVOS INDÍGENAS BRASILEIROS”**

**Léa Tiriba**

## INTRODUÇÃO

Dados da Unicef, de 2019, revelam que o processo de globalização alimentar – tanto a fome oculta (deficiências de vitaminas e minerais), quanto o sobrepeso e a obesidade infantil – está diretamente vinculado ao aumento da disponibilidade de alimentos baixos em nutrientes e ricos em calorias, evidenciando elos estreitos entre penúria das crianças e interesses poderosos do agronegócio e da mineração. As investidas do capitalismo ferem a integridade dos infantes humanos como ferem a integridade da Terra. É neste contexto planetário que identificamos conexões entre práticas escolares que desrespeitam os apelos infantis de convívio com o ambiente natural e o modelo de desenvolvimento econômico que simultaneamente produz desequilíbrio ambiental, desigualdade social e sofrimento psíquico (GUATTARI, 1990). Consideramos que as formas de organização dos espaços e das rotinas, ao distanciar as crianças da natureza, produzem sentimentos de desconexão física e emocional, necessários a uma visão do ambiente como objeto de conhecimento, domínio e controle, em consonância com os interesses do capitalismo.

Para designar a condição de distanciamento, utilizamos a expressão “emparedamento”, em alusão ao diminuto tempo em espaços abertos e ao longo do tempo em que as crianças permanecem em espaços fechados: oito, nove ou mais horas diárias, sendo conduzidas das salas de atividades (muitas vezes diminutas, com janelas inacessíveis ou inexistentes) a refeitórios, salas de vídeo, galpões fechados... A desproporção é gritante: meia hora, uma, uma hora e meia, quando muito. O tempo ao ar livre pode não acontecer, pois o acesso ao universo natural não é compreendido como direito das crianças (TIRIBA; PROFICE, 2014; 2018; 2019) e, portanto, em geral, não está previsto nos projetos curriculares e propostas pedagógicas, embora já esteja expresso em diretrizes curriculares nacionais da Educação Ambiental (BRASIL, DCNEA/2012) e da Educação em Direitos Humanos (BRASIL, DNEDH/2012).

Para pensar a conexão, trazemos o conceito de biofilia, segundo o qual os humanos têm uma atração inata, uma tendência a associar-se à outras formas de vida, condição para um processo de evolução que sempre se deu em coevolução com os demais seres e sistemas vivos (BOFF, 1999; WILSON, 1984; PROFICE, 2016). Segundo os autores, essa atração depende de modos de viver e de educar: uma cultura que alimenta a proximidade gera sentimentos de afeição e, conseqüentemente, práticas de proteção à natureza; uma cultura que alimenta o distanciamento produz sentimentos e atitudes de desapego, indiferença e mesmo práticas de agressão. Assim, o

conceito de biofilia revela relações entre sentir-se parte da natureza e desejar protegê-la; isto é, entre sentimentos e comportamentos pessoais e as condições ambientais do planeta.

Considerando que as crianças se diferenciam segundo a classe social, a etnia, o credo e o gênero, estamos atentas às condições em que nascem e vivem as gerações atuais, principalmente nas cidades, onde os contatos com elementos do mundo natural são cada vez mais rarefeitos e mais frequentes as interações com as máquinas, computadores, celulares, TVs, games. Buscando saídas ao processo de esmaecimento de sua biofilia, optamos pelo estudo de filosofias que não se afirmaram como hegemônicas, como a de Baruch Spinoza (1642-1677) e as de povos originários e tradicionais brasileiros. Essa opção se dá pela sintonia entre concepções comuns a estas filosofias: Spinoza (2009) entende os humanos como seres constituídos da substância única que é a vida, modos de expressão da natureza que vive em estado de entrelaçamento com outros seres e entes não humanos, na contramão da concepção ocidental cartesiana que os divorcia; os povos originários, ainda que pautados em diferentes cosmologias, organizam a existência em conexão com os ciclos a natureza. Spinoza foi excomungado, tal como as bruxas foram queimadas, perseguidos os que se posicionaram contra os modos de organização econômica e política que o capitalismo emergente engendrou (FEDERICI, 2019); semelhantemente, os povos originários brasileiros foram e são ainda perseguidos e exterminados, por perseverarem em modos de vida que se opõem ao projeto capitalístico, para o qual a natureza é matéria-prima morta para a produção industrial (MIES; SHIVA, 1997; PORTO-GONÇALVES, 2017).

Atentas ao quadro de desequilíbrio, em que “o aparecimento de vários vírus, seus mutantes, as novas doenças, as epidemias e as pandemias têm origem na intensa destruição das florestas, das águas, do ar e da vida selvagem, entre outras ações de aniquilamento socioambiental”, pensamos uma pedagogia que – ao ultrapassar os muros e paredes escolares, na contramão da lógica paradigmática hegemônica – inclua os humanos nos ambientes naturais, amplie e redesenhe os caminhos de conhecer, defina o humano para além de sua racionalidade.

Inicialmente buscamos um diálogo entre práticas tupinambá de educação infantil, conceitos da filosofia de Baruch Espinosa e a visão de mundo de etnias indígenas brasileiras. A seguir, defendemos o desempareamento como ação pedagógica que contribui para a fissura dos pressupostos paradigmáticos modernos, sustentadores da sociedade do capital. Concluímos apontando questões que desafiam a criação e o exercício de metodologias de formação decoloniais teórico-brincantes, com vistas a insurgir e reinventar a escola.

## DIÁLOGOS ENTRE SABERES CONTRA-HEGEMÔNICOS

Em 2009, em contexto de pesquisa sobre oferta de Educação Infantil Escolar Indígena, tivemos a oportunidade de conhecer a Creche Katuana, iniciativa dos povos que habitam a Terra Indígena Tupinambá de Olivença, área de 47 mil hectares, situada a 20km ao sul de Ilhéus/Bahia. Como pesquisadora que buscava compreender os sentidos de oferecer creches a povos que demandam esse serviço, e observando para além do que tradicionalmente esperamos dessa instituição (em termos de organização pedagógica e administrativa), foi possível identificar um cotidiano em que a condição biofílica é favorecida.

Desde o primeiro contato – com um olhar etnográfico atento ao que não é espelho, surpreendidas por dinâmicas pedagógicas, marcadas por andanças cotidianas pelas praias, praças e matas de Olivença – nos impressionava a liberdade das crianças circularem livremente pelos espaços e escolherem as atividades de que desejavam participar; e ainda a disponibilidade dos adultos frente aos interesses e propostas das crianças; a escuta delicada, o acolhimento (TIRIBA; PROFICE, 2012). Revelando uma proximidade com a filosofia de Spinoza (2009, *Ética II*), em que a mente é uma ideia das afecções do corpo, na Katuana, o conhecimento é de corpo inteiro, está relacionado à livre circulação das crianças na aldeia. Tal como descrevem os estudos do campo da antropologia da criança, a liberdade de movimentos é condição para o pleno desenvolvimento humano. O princípio da autonomia relaciona-se ao exercício de enxergar-se e manter-se ativo no mundo; diz respeito à criação de condições para tornar-se capaz de tomar suas próprias decisões, a partir de suas próprias necessidades, de seu bem-estar e do outro (TASSINARI, 2007; NASCIMENTO; URQUIZA; VIEIRA, 2011; SILVA; NUNES; MACEDO, 2002).

Segundo Tassinari (2007), a visão indígena é antagônica à ocidental: é permitida a elas a tomada de decisões que têm influência direta sobre seus pais, familiares ou a comunidade.

A criança é vista como um ser de fato, portador de um espírito que precisa ser cativado para ficar na terra. [...] É desta forma que as atitudes das crianças são respeitadas e sua autonomia pela busca de conhecimentos é reconhecida, havendo esforços dos adultos para que os ne'e tomem gosto pela vida e permaneça entre nós (TASSINARI, 2007, p. 14).

Embora a cada etnia corresponda um modo próprio de conceber a vida, é possível afirmar que, de modo geral, os grupos indígenas concebem a infância como uma etapa cujas particularidades devem ser valorizadas e respeitadas (BRANDT, 2011; LANDA, 2001; BERGAMASCHI, 2011; GOMES; SILVA; DINIZ, 2001).



Não há separação entre adultos e crianças: desde pequenas, são educadas no coletivo, participando das tarefas religiosas/culturais e de sustentação material da aldeia, são elementos-chave na socialização e na interação de grupos sociais.

Na contramão de rotinas de emparedamento a que estão submetidas as crianças nos espaços escolares ocidentais (TIRIBA; VOLLGER; PEREIRA, 2018), na experiência Tupinambá, são cotidianas as vivências em conexão com a natureza. Um carrinho é composto de gravetos e folhas, os personagens de suas histórias são feitos com sementes e casca de árvores; os brinquedos fabricados praticamente inexistem, o comum é que sejam permanentemente inventados ou reestruturados, em função do que interessa a cada momento. As brincadeiras exigem a inteireza dos corpos, em estado de acoplamento com fenômenos da natureza: os movimentos das ondas do mar, das águas dos riachos, do vento. No dia a dia, de verdade, as crianças são parte desse universo.

Entre os Tupinambá, como entre outros povos originários brasileiros, não existe diferenciação entre natureza e cultura. O princípio de conexão é consoante com a concepção monista de que tudo está em rede, matéria-espírito são expressões indissociáveis, são atributos do ser que se manifestam como extensão e/ou como pensamento (SPINOZA, 2009, *Ética IV*). Em oposição à visão antropocêntrica, em diferentes cosmologias brasileiras e andinas, o cosmos é habitado por várias categorias de seres: todos os seres têm uma essência, uma alma (SANTOS, 2017; LOPES, 2017). Entre os quéchua, povos andinos, “tudo tem [...] um espírito grande ou pequeno, [...] que dá vida, energia – KALLPA – a todas as coisas deste mundo e do universo (GUIMARÃES; PRADO, 2014, p. 104).

Próxima a visões indígenas que afirmam a unidade da vida, na perspectiva espinosana, a existência humana se dá em estado de conexão com o universo. Por conta e efeito da condição de entrelaçamento, os seres se interconectam e se fortalecem na medida da força dos afetos que asseguram esse estado de conexão. Como nas palavras do filósofo do Século XVII,

[...] o corpo humano compõe-se de muitos indivíduos (de natureza diferente), cada um dos quais é também altamente composto. [...] Os indivíduos que compõem o corpo humano e, conseqüentemente, o próprio corpo humano, são afetados pelos corpos exteriores de muitas maneiras. O corpo humano tem necessidade, para conservar-se, de muitos outros corpos, pelos quais ele é como que continuamente regenerado (SPINOZA, 2009, p. 66).

O processo de permanecer íntegro depende da escolha de bons encontros.

O bom existe quando um corpo compõe diretamente a sua relação com o nosso, e, com toda ou com uma parte de sua potência, aumenta a nossa. Por exemplo, um alimento. O mau para nós existe quando um corpo decompõe a relação do nosso, ainda que se componha com as nossas partes, mas sob outras relações que aquelas que correspondem à nossa essência: por exemplo, um veneno que decompõe o sangue (DELEUZE, 2002, p. 28).

A integridade é mantida ou aumentada quando realiza bons encontros, ou seja, faz contato com outros modos de expressão da natureza que se compõem favoravelmente com ele, fortalecendo-o; e é diminuída quando realizam maus encontros.

Na creche Katuana, observamos frequentes situações em que as atividades vão sendo definidas, orientadas, de acordo com desejos de bons encontros:

Numa das tardes, acompanho a turma que sai da escola após o lanche. São cerca de 20 crianças acompanhadas por 5 adultos: duas professoras, eu e mais duas pessoas, mães que, encontrando o grupo, aderiram ao passeio. [...]. As crianças vão caminhando tranquilamente, [...] umas estão de mãos dadas, outras seguem sós, dão uma corridinha, afastam-se para apanhar algo que encontram, retornam ao grupo. Em menos de 10 minutos, chegamos a rua litorânea, onde há pouco movimento de carros. O combinado é que iríamos para a quadra cimentada e gradeada, situada na areia. [...] mas, logo depois, algumas crianças ultrapassam as grades para procurar conchas na areia. Então uma das professoras as acompanha. Em seguida, começam a fazer buracos, e, pouco a pouco, chegam às poças de água do mar. Um menino entra de roupa e tudo, e depois rola na areia, ninguém reclama. Outras crianças vão saindo da quadra e se aproximando do mar, colocam os pés, as pernas, mergulham de corpo inteiro. Os adultos acompanham. Na areia, uma menina pede para ser enterrada, a professora vai cobrindo e cantando, referindo-se a cada parte do corpo. Outros também querem, ela vai atendendo a cada um que solicita, não há uma proposta previamente preparada, as brincadeiras vão fluindo, a professora vai favorecendo o que é de interesse de uma criança ou de um pequeno grupo. Umas estão na areia brincando, outras à beira d'água. Os adultos estão atentos e se divertem junto com as crianças, não reclamam, não interferem, a não ser em situação de perigo (DIÁRIO DE CAMPO, nov. 2009, p. 29).

Os pequenos provocam, as educadoras aderem às propostas: elas participam das brincadeiras, entregam-se ao prazer de vivenciar o que é bom, aqui e agora! Assim, na Katuana, as crianças podem desfrutar do que é proibido em creches e pré-escolas ocidentais, marcadas por uma

dinâmica pedagógica que organiza os processo educativos por áreas de conhecimento ou por experiências promotoras de aprendizagens, como é o caso dos Campos de Experiência, recentemente adotados pela BNCC (REBELO, 2020). Essas formas de organização curricular não atendem à necessidade de conexão com o que afeta, aqui e agora, porque subordinam a potência do agir infantil à intencionalidade do adulto. Ao contrário, podemos dizer que, ao desemparegar, a pedagogia tupinambá “não apenas [...] contribui para interrogar currículos prescritos/oficiais, mas fornece bases conceituais para a construção de olhares e propostas outras para a educação da infância em contextos de creches e pré-escolas” (REBELO, 2020, p. 260). A vivência na praia, anteriormente descrita, não obedece à definição prévia de objetivos e/ou habilidades a serem alcançadas; a intencionalidade pedagógica não é predefinida, está colada no desejo, responde aos chamados da natureza, das crianças, de seus corpos (TIRIBA, 2010; TIRIBA; PROFICE, 2012; 2019).

A via do desejo também permite uma aproximação do modo de ser tupinambá com conceitos espinosanos. Para o filósofo, o desejo é a inclinação por algo que julgamos útil para nossa conservação. Assim, o desejo não é falta, ao contrário, é potência que orienta a vida afetiva, sempre no sentido de fortalecer o conatus, conceito que define o esforço de perseverar na vida, pois “[...] nenhuma coisa tem em si algo por meio do qual possa ser destruída, ou retirada a sua existência. E esforça-se assim, tanto quanto pode e está em si, por perseverar em seu ser” (SPINOZA, 2009, p. 105).

Em sentido oposto, a negação do desejo enfraquece o conatus, conduz ao aprendizado da alienação, em relação a si mesmas e ao mundo, portanto, à despotencialização, ao entristecimento. Ao contrário, a potência, a alegria, a liberdade são decorrentes do aprendizado da consciência de si e do mundo, possível pela conexão com aquilo que verdadeiramente mobiliza o ser (DAMÁSIO, 2004; GLEIZER, 2005).

Como exemplo de aprendizado da consciência de si, trazemos o estudo antropológico de Elizabeth Pissolato (2007), que investiga a busca de alegria, de bem-estar, em duas aldeias Guarani Mybia do litoral do estado do Rio de Janeiro. De acordo com a autora, deslocar-se frequentemente, de um território a outro, é um modo de vida, é um modo de ser. Perguntados sobre o porquê do deslocamento (que, nas condições atuais, são realizados em pequenos grupos, ou por indivíduos, homens e mulheres, e mesmo jovens e adolescentes), os guarani mybia respondem que se deslocam para buscar, em outros territórios, geralmente ocupados por sua etnia, o que acreditam que os fará mais alegres do que se encontram no lugar onde estão. Assim, a decisão de deslocar-se exige uma

conexão profunda com os sentimentos, uma inteireza que se só constitui em condições de liberdade, sem a qual é impossível sentir-pensar-agir a partir de causas próprias. Como em Spinoza, a submissão a forças alheias fere a essência do ser, o colocam à deriva, por isso entristecem. Essência entendida como natureza existente, imanente, pois a consciência do que se sente/é, a cada momento, guiará em relação aos encontros que faz; em sintonia fina com o desejo, orientará na escolha de afetos que potencializem, que assegurem a alegria. Porque “[...] somente a alegria é válida, só a alegria permanece e nos aproxima da ação e da beatitude da ação. A paixão triste é sempre impotência” (DELEUZE, 2002, p. 34).

### **POR UMA PEDAGOGIA NATIVA, EM DEFESA DO DESEMPAREDAMENTO!**

Como os Guarani Mybia, as crianças da Katuana têm a liberdade de buscar bons afetos e bons encontros com o que compõem e as faz alegres. Na educação nativa a liberdade é imperativo pedagógico porque favorece o pertencimento ao cosmos; e, por aí permite uma contraposição a concepções e práticas antropocêntricas que agridem os ambientes naturais porque atribuem ao ser humano uma posição de centralidade em relação a todo o universo.

A fissura do quadro de desequilíbrio ambiental passa por inúmeros esforços no sentido de conhecer e inquirir o andaime de conceitos e ideias que sustentam o paradigma da sociedade ocidental: um imaginário social que, do ponto de vista ontológico, concebe a natureza como racionalmente organizada; do ponto de vista epistemológico, afirma a supremacia da razão como caminho exclusivo para a obtenção de conhecimentos; e do ponto de vista antropológico, define o humano por sua racionalidade (PLASTINO, 2001). Insurgindo-se contra a exclusividade da visão de mundo ocidental, ao desempareadar, a educação da Katuana abre caminhos para o questionamento de seu pressuposto ontológico, que afirma uma realidade natural determinada por leis universais. Na contramão da perspectiva moderna, que dispensa a mediação da cultura, afirma a Terra como organismo vivo, realidade constituída por forças cósmicas, seres e entes com diferentes graus de potência de afetar e ser afetado (SPINOSA, 2009). Por essa via, o desempareamento aproxima as crianças de uma visão quântica, em que a matéria não é apenas partícula, é também onda, sujeita, portanto, a interpretações subjetivas (SANTOS, 2002). Assim, negando a possibilidade de obtenção de um conhecimento absoluto sobre a realidade, questiona a concepção de natureza como matéria-prima morta para a produção industrial, objeto passível de investigação por um sujeito soberano, disponível à curiosidade e à manipulação das crianças.

Ao se insurgir contra uma perspectiva metodológica que afirma o divórcio entre sujeito e objeto de pesquisa, a pedagogia do desemparedamento desmonta o imperativo epistemológico racionalista, que gera um mundo desencantado, isento de paixões, afetos, sensibilidade. Interessado na ampliação de conhecimentos e domínio de instrumentos de controle, a dualidade produz indiferença e insensibilidade à comunidade do ser e à unidade primordial com a Natureza, gera alienação do mundo e de si, reduz a confiança no próprio corpo, a potência frente à vida (LOWEN, 1979).

A proposta de desemparedamento se organiza em coerência com a ideia espinosana de paralelismo entre corpo e mente (DELEUZE, 2002); e implica na criação de metodologias decoloniais teórico-brincantes que sustentem – tanto nas práticas com as crianças, quanto na formação inicial e em serviço – a apropriação de conhecimentos em articulação com o exercício da democracia, proximidade da natureza, vivências corporais e artísticas (SCHAFER; GUEDES; TIRIBA, 2017). Bebendo em fontes de saberes que poderão interessar também a experiências urbanas de educação escolar, essas metodologias convidam a refletir sobre os lugares da liberdade e da autonomia. E convocam à constituição histórica de uma nova ordem paradigmática sustentada em pressupostos ontológicos, epistemológicos e antropológicos que assegurem a criação de uma pedagogia nativa decolonial (MIRANDA; RIASCOS, 2018), orientada pelos princípios da democracia, da ecologia, da liberdade, da brincadeira.

## **CONSIDERAÇÕES E APONTAMENTOS**

O chamado do Endípe a articular processos educacionais com dinâmicas de transformação da realidade, nos animou dar visibilidade à práticas educativas que colaborem para a superação do *formato escolar* dominante e ajudem a reinventar a escola. A proposta de desemparedamento visa a subverter as formas de organização e funcionamento escolar que ensinam às novas gerações os conhecimentos necessários à reprodução da sociedade do capital. Formas de organização coerentes com os pressupostos do paradigma cartesiano, cuja manutenção, nos dias de hoje, se dá graças à afirmação e difusão de valores antropocêntricos, individualistas, machistas, misóginos, racistas.

A realidade capitalística não necessita de pessoas alegres, inteligentes e inventivas de ordens biofílicas que proclamem a liberdade, a igualdade e a justiça socioambiental. Por isso, desemparedar implica convidar à partilha justa de riscos e males ambientais, a alimentar relações de amor pela vida. Desemparedar implica políticas de segurança que possibilitem a liberdade de ir e

vir nos espaços escolares, o livre brincar nos pátios, nos parques, praias e praças da cidade desarmada!

Em um contexto de crise e de conflitos cada vez mais frequentes e explícitos, movimentos sociais do Brasil e do mundo mobilizam-se contra a apropriação privada de bens naturais que são dádivas para todas as espécies (PORTO-GONÇALVES, 2017; COZENZA; KASSIADOU, SÁNCHEZ, 2014). No nível macropolítico, esses movimentos lutam contra as condições aviltantes de populações que vivem nas zonas de sacrifício da expansão capitalista, como também contra a apropriação e a degradação de terras de povos originários e tradicionais. No nível micropolítico, educadores ambientalistas buscam insurgências práticas escolares reprodutoras de uma visão de mundo que concebe o ambiente como espaço econômico, não como espaço vital, onde a vida se constitui. Considerando que a luta contra a captura se dá no plano da economia política, mas também no plano da economia subjetiva (GUATTARI; ROLNIK, 1986), a proposta de desemparedamento visa a revoluções moleculares na escola, instituição responsável pela reprodução do sistema hegemônico, mas também espaço de ruptura. Desemparedamento entendido como ultrapassagem das paredes e muros, mas também como movimento que contribui para a superação do paradigma moderno, caminho de cura dos ferimentos da Terra, nos planos pessoal social e ambiental; ferimentos que, no plano micropolítico, correspondem ao sofrimento produzido pela lógica do aprisionamento (TIRIBA, 2018).

A proposta é de difícil consecução porque a estratégia de emparedamento alimenta a ideia de um universo biótico e abiótico que existe para o benefício dos seres humanos; ideia que justifica a predação provocada por um modelo de desenvolvimento para quem o planeta é apenas fonte de recursos. Reforçando essa ideia, do ponto de vista da pedagogia dominante, os espaços ao ar livre são o lugar do nada, como também da doença, da sujeira e do perigo (TIRIBA, 2005), não do livre brincar, ação constituidora do sujeito humano (VIGOTSKI, 1989). Mas a natureza é também lugar da liberdade, impulsionadora de desejos que alimentam a potência de agir em direção a afetos e encontros que são bons porque alegram. A liberdade é temida porque empodera, faz a conexão entre desejo e ação. A livre circulação e a livre escolha são proibidas porque o sistema opressivo investe em calar o desejo de produzir outras infâncias, outras realidades, outro mundo. As crianças resistem!

## REFERÊNCIAS

- BERGAMASCHI, M. A. A criança guarani: um modo próprio de aprender. *In: URQUIZA, A. M.; NASCIMENTO, A.; VIEIRA, C. (orgs.). Criança indígena, diversidade cultural, educação e representações sociais.* Brasília: Liber Livro, 2011.
- BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano, compaixão pela terra.** Petrópolis: Vozes, 1999.
- BRANDT, A. J. A criança guarani em contexto de rápidas mudanças. *In: URQUIZA, A. M.; NASCIMENTO, A.; VIEIRA, C. (orgs.). Criança indígena, diversidade cultural, educação e representações sociais.* Brasília: Liber Livro, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil. Conselho Nacional de Educação. **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n. 1, 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 48, 31 mai. 2012a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n. 2, 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 7, 18 jun. 2012b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n. 5, de 22 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. **Diário Oficial da União:** seção 1, p. 7, Brasília, DF, 25 jun. 2012c.
- COSENZA, Angélica; KASSIADOU, Anne; SÁNCHEZ, Celso. Educação ambiental e direitos humanos: necessárias articulações a partir da justiça ambiental e da ecologia política. *In: SILVA, Aida; TIRIBA, Lea (org.). Direito ao ambiente como direito à vida: desafios para a educação em Direitos Humanos.* São Paulo: Cortez, 2014. p. 21-46.
- COTA, M.G. **O processo de escolarização dos guarani do Espírito Santo.** Tese (Doutorado) – Curso de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008. 302 f.
- CRUZ, Valter do Carmo C. Povos e comunidades tradicionais. *In: CALDART, Roseli, S. et al. (orgs.). Dicionário da Educação do Campo.* Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.
- DAMÁSIO, A. **Em busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos.** São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- DELEUZE, Gilles. **Espinosa, filosofia prática.** São Paulo: Escuta, 2002.
- FEDERICI, Silvia. **Mulheres e caça às bruxas: da idade média aos dias atuais.** São Paulo: Boitempo, 2019.
- GLEIZER, M. **Espinoza e a afetividade humana.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- GOMES, A. M. R.; SILVA, R. C. S; DINIZ, L. Infância indígena, escolarização e globalização. *In: URQUIZA, A. M.; NASCIMENTO, A.; VIEIRA, C. (orgs.). Criança indígena, diversidade cultural, educação e representações sociais.* Brasília: Liber Livro, 2011.
- GUATTARI, F. **As três ecologias.** Campinas: Ed. Papirus, 1990.
- GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: Cartografias do Desejo.** Petrópolis: Vozes, 1986.
- GUIMARÃES, M.; PRADO, C. Educação em Direitos Humanos e ética ambiental. *In: SILVA, Aida. M. M.; TIRIBA, Lea (orgs.). Direito ao ambiente como direito à vida: desafios para a educação em Direitos Humanos.* São Paulo: Cortez, 2014.



- LANDA, B. S. L. Crianças Guarani: atividades, usos do espaço e a formação do registro arqueológico. In: URQUIZA, A. M.; NASCIMENTO, A.; VIEIRA, C. (orgs.). **Criança indígena, diversidade cultural, educação e representações sociais**. Brasília: Liber Livro, 2011.
- LOPES, D. B. A presença do invisível em escolas indígenas: escolarização, diferença e cosmologia entre os povos Mbyá (Guarani) do Rio de Janeiro. **Cadernos Cimeac**, [s.l.], v. 7, n. 2, p.103-120, 2017.
- LOUREIRO, C. F. B. **Sustentabilidade e Educação**: um olhar da ecologia política. São Paulo: Cortez, 2012.
- MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento**. Campinas: Editorial Psy II, 1995.
- MIES, Maria; SHIVA, Vandana. **Ecofeminismo**: teoria, crítica y perspectivas. Barcelona: Icaria editorial, 1997.
- MIRANDA, C.; RIASCOS, F. M. Q. Epistemologias Marginadas y Perspectiva Comparativa: Notas Para los estudios decoloniales latino americanos. **Boletim AELAC**, [s.l.], n. 2, p. 25-36, 2018.
- PISSOLATO, E. **A duração da pessoa**: mobilidade, parentesco e xamanismo mbya (guarani). São Paulo: Editora Unesp: ISA; Rio de Janeiro: NuTI, 2007.
- PLASTINO, C. A. **O primado da afetividade**. A crítica freudiana ao paradigma moderno. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.
- PORTO-GONÇALVES, C. W. **A globalização da natureza e a natureza da globalização**. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.
- PROFICE, C. **Crianças e natureza**: reconectar é preciso. São Paulo: Panroga, 2016.
- REBELO, A. H. M. Bases Teóricas de documentos curriculares para a educação infantil: um estudo a partir de capitais brasileiras e do Distrito Federal. Tese (Doutorado) – Universidade de São Carlos, São Carlos, 2020.
- SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Edições Afrontamento, 2002.
- SANTOS, B.S. Dó e alegria: relações entre os Guarani-Mbya e seus cães no Jaraguá/SP. **Dossiê: Socialidades Interespecíficas**, [s.l.], v. 5, n. 10, p. 49-81, jul./dez. 2017.
- SCHAFER, K. B.; GUEDES, A. O.; TIRIBA, L. Infâncias Cariocas: uma experiência de formação em conexão com o corpo, a natureza e o empoderamento político. **Revistaleph**, [s.l.], v. 1, n. 29, p. 132-146, 2017.
- SILVA, A. L.; NUNES, A.; MACEDO, A. V. L. S. (orgs.). **Crianças Indígenas, Ensaios Antropológicos**. São Paulo: Global, 2002.
- SILVA, A. M. M.; TIRIBA, L. (orgs.). **Direito ao ambiente como direito à vida**: desafios para a educação em direitos humanos. São Paulo: Cortez, 2014.
- SPINOZA, B. **Ética**. Tradução: Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- TASSINARI, A. Concepções indígenas de infância no Brasil. **Tellusmano**, v. 7, n. 13, p. 11-25, out. 2007.
- TIRIBA, L. **Crianças, natureza e educação infantil**. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2005.
- TIRIBA, L.; VOLLGER, A; PEREIRA, J; CORTAT, R; SILVA, P. Brincando com a natureza, na aldeia e na cidade: em busca de uma pedagogia nossa. In: MORO, Catarina; SOUZA, Gisele de (orgs.). **Educação Infantil: Construção de Sentidos e Formação**. Curitiba: NEPIE/UFPR, 2019. p. 195-218. Disponível em: <https://issuu.com/nepie.ufpr/docs/ebook>.
- TIRIBA, Léa. Crianças da Natureza: vivências, saberes e pertencimento. **Educação e Realidade**, [s.l.], v. 44, p. 1-22, 2019.

TIRIBA, Léa. Crianças Tupinambá: rios, colinas, bancos de areia e matas como lugares do brincar cotidiano. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 19, p. 28-47, 2018.

TIRIBA, Léa. **Crianças, natureza e Educação Infantil**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2005.

TIRIBA, Léa. **Educação entre os povos Tupinambá de Olivença**. Projeto tendências de Políticas de Transição em comunidades rurais, indígenas e de fronteira. Estudo de caso Brasil. Brasília: OEA; MEC; COEDI; Fundação Bernard Van Leer, 2010.

TIRIBA, Léa. **Educação Infantil como Direito e Alegria**. Em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2018.

TIRIBA, Léa. O direito humano à interação com a natureza. *In*: SILVA, Aida; TIRIBA, Lea (orgs.). **Direito ao ambiente como direito à vida**: desafios para a educação em Direitos Humanos. São Paulo: Cortez, 2014. p. 47-77.

TIRIBA, Léa; PROFICE, Christiana. Lições da Creche-Oca: Interações Afetivas e Apego à Natureza. *In*: REISs, Magali; XAVIER, Maria do Carmo; SANTOS, Lorene (orgs.). **Crianças e Infâncias**: Educação, Conhecimento, Cultura e Sociedade. São Paulo: Annablume, 2012. p. 122-135.

URQUIZA, A. M.; NASCIMENTO, A.; VIEIRA, C. (orgs.). **Criança indígena, diversidade cultural, educação e representações sociais**. Brasília: Liber Livro, 2011.

VYGOTSKY, Lev Semiovich. **A Formação Social da Mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1989.

WILSON, E. **Biofilia**. México: Fondo de Cultura Económica, 1989.



# A BROTAÇÃO DAS COISAS: PROCESSOS E TÁTICAS PARA ENCONTROS ENTRE ARTE E AGROECOLOGIA COM ALUNOS SURDOS

**Lucia Vignoli**

*As palavras: Nada têm a ver com as sensações, palavras são pedras duras e sensações delicadíssimas, fugazes, extremas.*

*Clarice Lispector*

A Brotação das Coisas revela modos de operar do grupo de pesquisa Artegestoação, criado em 2016 no Instituto Nacional de Educação de Surdos. Com Joana Lyra, professora da equipe de Artes, Aline Gomes e Tiago Ribeiro, pedagogos, trabalhamos na “busca de relações dialógicas e decoloniais, acreditamos na conversa como forma possível para a tessitura e (re)significação do conhecimento escolar e para além dele” (GONÇALVES; RODRIGUES; RIBEIRO, 2019, p. 23). Na troca de ideias sobre nossos processos, vão surgindo, nascendo propostas e interligações que, por vezes, nos espantam por reciprocidades sintonizadas e nos direcionam para outras paisagens, as quais dizem de um viver assentado na corrente dinâmica das vivências de uma “feira”, na qual, num balaio, são oferecidas indagações: o que nos volta são novas dúvidas e desejos.

“Navegando” em dinâmicas do “ir fazendo”, vão se configurando projetos e táticas nas quais o experimento-jogo, aberto ao que nasce na interação com os participantes, norteia as práticas, reflexões e passos a seguir. Artegestoação brota do desejo de transitar entre as línguas, a língua brasileira de sinais e a língua portuguesa, criando repertórios para acessar as poéticas da produção artística de diversos povos, vivenciando a escrita-desenho, seus desdobramentos permeados por histórias de vida e o inquietar-se no grave cenário do agora, de tantos silenciamentos, assolamentos que violentam nossos cotidianos nesse espaço – a sala de aula, a aula... vivenciados por nós como obra: Obra de Arte.

A experiência, em seu caráter contemporâneo, desloca-se do que há bem pouco – de toda a modernidade: do século XVI a quase completo século XX – se denominou de saber-fazer, sob designações correlatas, como habilidade, preparo técnico de toda espécie. Opera-se a experiência pelo processo de dispor-se a, e, no “ir trabalhando”, vão-se abrindo os problemas; não se tem, no exercer da experiência, o problema prévio: criam-se os problemas no decorrer (SANTOS, 2015, p. 40).

Tecer este texto é passear por ideias-bússolas, para viver esse espaço-obra, obra de arte, compreendido como os encontros-aulas. Apostando em atravessamentos com o que nos inquieta, surgiu o desejo de plantar, ver brotar, nascer... E tudo que se espraia nessas ações para agregar significados novos. Assim, iniciamos uma horta, nomeada horta-oca, para o cultivo de ideias e da amizade, para o *buen vivir*, o “com-viver”. Possibilidade de viver a amizade que encontramos em Skliar: “uma relação essencial, em que conhecer não é apenas uma opção entre várias, mas, a própria vontade de renunciar a conhecer, de declinar a interpretar, traduzir ou explicar: uma relação, então, na qual a voz de um e de outro se escutam mutuamente” (SKLIAR, 2014, p. 49).

## ENTRE-ESPAÇOS NA ESCOLA: A HORTA-OCA, PLANTAR PALAVRAS, POEMAS, IDEIAS...

O espaço da horta-oca foi criado com o objetivo inicial de aproximar crianças e jovens surdos da natureza, proporcionando a experiência-aula num ambiente que pudesse escapar da sala entre paredes e divisórias, para favorecer vivências plurais, significativas e sensibilizadoras. Encontros-aulas, nos entre-espaços, para acionar discursos no “já” da vida. Falar do que ingerimos, do que é uma semente... De repente, surge uma minhoca transitando na terra; o susto, o medo, o nojo, mostrando a responsabilidade e carga de participação de cada ser em processo. Uma vontade de alfabetização ecológica, com sentido, para lembrar Capra, partindo de nosso corpo, que é natureza, e alimentar a disposição de experimentar, pesquisar em fluxos contínuos, redes de intercâmbio entre professores e alunos.

Através da horta também nos tornamos conscientes de que fazemos parte da teia da vida; com o tempo, a experiência da ecologia na natureza nos proporciona um senso de lugar. Nós nos damos conta de que estamos inseridos em um ecossistema, numa paisagem com flora e fauna peculiares, em um sistema social e uma cultura próprios (CAPRA, 2003, p. 28).

A horta-oca trouxe o encontro com a fertilidade, potência geradora de expressões manifestadas em jogos, brincadeiras e ações artísticas para firmar o exercício de uma ampla escuta: a escuta visual. Habitar a horta, vivenciar o surgimento de narrativas vindas dos alunos, pensar o vocabulário, os sinais e os gestos nos fizeram conhecer esses discursos e pode disparar, acender gatilhos, fagulhas, para a apropriação de vocábulos, seus significados e sentidos.

A partir de um jogo de escolher palavras para plantar na horta ou no mundo, começamos a listar o que brotava nas conversas: Amor, amizade, sucesso, afago, saúde... E surgem pequenas mensagens, configuradas entre palavras e imagens; como a palavra valorizar e o desenho de um coração. Iniciamos, assim, a confecção de recortes em acetatos para produzir as matrizes e decalcar as palavras sobre a superfície das paredes da horta. Em progressão, plantamos fragmentos recolhidos em poemas, numa atividade de paralização de professores. Indo além, inserimos placas-poemas pintadas nos jardins do Ines, um namoro entre palavra-imagem.



Marcam essas práticas, vividas no contexto do cultivo da horta, a atenção aos mínimos movimentos, aos “instantes-já”, cheios da vitalidade. A vitalidade ressaltada por Adrienne Ogêda Guedes e Tiago Ribeiro em suas metodologias minúsculas: “Vitalidade como aquilo que alimenta o ato mesmo de investigar, que dá sustentação à pergunta, ao assombro” (GUEDES; RIBEIRO, 2019, p. 38).

## ESTANDARTE

A Marcha pela Vida das Mulheres e pela Agroecologia acontece há 11 anos no Polo da Borborema, Paraíba. O evento mobiliza milhares de camponesas de diversos municípios, com demandas urgentes contra a violência e pela luta por justiça, igualdade e liberdade. Uma convocação para produzir estandartes para essa marcha nos possibilitou trazer esse tema para as aulas de arte, no início do ano letivo de 2015. Elevar um estandarte é um grito, é investir em algo que nos mobiliza, nos move. Partindo dessa primeira experiência, fomos nos contaminando pela vontade de expressar coletivamente demandas da comunidade surda e da luta por uma educação antirracista. Brotam coisas nos encontros, invertem-se posições para o exercício de um jogo.

Para *escrever a escritura-arte* muitos e distintos dispositivos devem ser acionados: disponibilidade de espírito, concentração, capacidade de observar e de se pôr no fora, viver intensamente o vivido, guardar, selecionar, espostear, deslocar, redimensionar, sair de si, ver de outros pontos, recolher-se, ficar atento, sondar as almas e mapear a sinuosidade de cada rede de sentimento; ler, deixar-se contrapor, esquadrihar os recursos e os processos já por outros inventados e postos em uso na mesma arte ou em artes diferentes (SANTOS, 2015, p. 158).

Brotar coisas... Brotam coisas nos encontros, nas partilhas, nos afetos. Em meio à brotação, vamos nos constituindo na miudeza do cotidiano, das relações, do olho no olho, do sorriso no rosto,



na afobação, no medo, na angústia, no desejo, na insegurança do sinal a empregar, às vezes. Brotam coisas quando nos encontramos, quando estamos juntos, quando conversamos, quando olhamos e nos desafiamos a escutar visualmente nossos alunos... Brotam coisas, porque, como na vida, a relação de alteridade é puro transbordamento e provocação...

## REFERÊNCIAS

CAPRA, F. Alfabetização Ecológica: o desafio para a Educação do Século 21. *In*: TRIGUEIRO, A. **Meio Ambiente no Século 21**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

CAPRA, F. **A teia da vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. Tradução: Newton Roberval Eichenberg. São Paulo: Cultrix, 2006.

CORRÊA DOS SANTOS, R. **Cérebro Ocidente/Cérebro Brasil**: Arte-escrita-vida-pensamento-clínica – Tratos contemporâneos. Rio de Janeiro: Editora Circuito; Faperj, 2015.

GUEDES, A. O.; RIBEIRO, T. Revelar-se ou Ocultar-se? Apontamentos para pensar uma pesquisa educativa. *In*: GUEDES, A. O. RIBEIRO, T. (orgs.). **Pesquisa, alteridade e experiência**: Metodologias Minúsculas. Rio de Janeiro: Ayvu, 2019.

GONÇALVES, R. M.; RODRIGUES, A.; RIBEIRO, T. Por que pensar e pesquisar com narrativas docentes? Em forma de convite a leitura. *In*: GONÇALVES, R. M.; RODRIGUES, A.; RIBEIRO, T. (orgs.). **Cotidianos e Formação Docente**: Conversas, Currículo e experiências com a escola. Rio de Janeiro: Ayvu, 2019.

SKLIAR, C. **Desobedecer a linguagem**: educar. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

## Fotos



A horta-oca





Estandartes pela vida das mulheres e pela agroecologia



Estandartes pelo dia internacional da Mulher Negra, Latino-americana e Caribenha





Estandarte Cultura Surda



Placas-poemas



# NEOCONSERVADORISMO E SUAS IMPLICAÇÕES À DEMOCRACIA: EDUCAÇÃO, INSURGÊNCIAS E FAZERES POLÍTICOS

**Marcio Caetano**

*(...) a educação, qualquer que seja ela, é sempre uma teoria do conhecimento posta em prática.*

*Paulo Freire*

Em minhas andanças pelos eventos acadêmicos, ou mesmo transitando pelos espaços cotidianos de interação, o que percebo é que indiscutivelmente a ampla maioria deseja um país com melhores qualidades de vida, em que seja possível ter garantidos a segurança pública, o emprego digno, o acesso e a qualidade aos serviços de saúde, às escolas e docentes valorizadas(os), além de mobilidades confortáveis e baratas, alimentações sem agrotóxicos e, sobretudo, a liberdade de viver a fé religiosa de acordo com os valores e crenças. Esses desejos, ainda que múltiplos, unem as pessoas e, sem dúvida, são defendidos por uma parte considerável da população de norte a sul do Brasil. Contudo, quando verifico os meios para alcançar esses objetivos, a ampla maioria da sociedade brasileira, que parece caminhar junta, se fragmenta e, muitas vezes, cria polos profundamente divergentes.

Ao observar alguns desses embates que disputam a hegemonia em torno dos projetos de Brasil pela imprensa, redes sociais virtuais ou nos diálogos das inumeráveis filas e serviços que acesso, constato, se priorizo a escuta, que inúmeras pessoas defendem que é fundamental a ampliação e garantia de direitos para segmentos sociais específicos da sociedade que foram historicamente alijados integral e/ou parcialmente do modelo de cidadania liberal no Brasil. Para outras, o maior rigor penal e a aplicabilidade das leis dariam conta de conter as violências ocasionadas pela homolestransfobia<sup>i</sup>, o racismo, o sexismo e o capacitismo. Existem aquelas que defendem que é preciso debater as temáticas cidadania, gênero, raça, sexualidade, mobilidade e direitos humanos, por exemplo, nas escolas. Entretanto, para outras, algumas dessas temáticas devem ser conversadas no interior da família mononuclear<sup>ii</sup> androcêntrica<sup>iii</sup> sem a mediação do Estado Brasileiro. Não obstante, ainda existem aquelas que defendem que o fortalecimento dos valores preconizados pela fé religiosa judaico-cristã e/ou monoteísta darão a solução para a violência crescente a que a sociedade está, em maior ou menor número, submetida nas cinco regiões brasileiras. Em outro grupo, ainda existem aquelas pessoas que defendem que o respeito à Constituição será a única forma de garantir a pluralidade de crenças e enfrentamento às desigualdades sociais na sociedade. Para elas, a Constituição garante que todos são iguais<sup>iv</sup> perante a lei e que as crenças e existências são igualmente válidas e garantidas por meio da Constituição, não seriam necessárias legislações específicas, a exemplo do Estatuto da Igualdade Racial ou Lei Maria da Penha.

Esses debates de posições vêm sendo travados acaloradamente em um momento no qual as informações são viralizadas por meio das redes sociais virtuais, WhatsApp e instrumentos de busca na internet. A rede *cyber* é uma realidade objetiva da vida cotidiana de inúmeras pessoas, de



empresas, da política e dos meios de comunicação. Atualmente, de modo mais intenso e, por vezes, democrático, os debates sobre os projetos de Brasil são vividos na sociedade digital, e penso que seja necessário reexaminar tudo o que se sabe sobre a sociedade, porque se está em outro contexto.

As verdades produzidas em torno dos projetos de Brasil se disseminam em velocidades inimagináveis e se reproduzem com níveis de segurança impensáveis nos tablets, notebooks e celulares. Em diálogo com Manuel Castells (2015), penso que as formas de controle tradicionais experimentadas nas democracias estão se dissolvendo, e, por isso, o sistema político atual está em uma crise profunda de legitimidade e representatividade no Brasil. Paralelos a esse cenário, a vigilância eletrônica e o controle social mediante o uso das tecnologias estão aumentando a capacidade de experiências autoritárias dos Estados, considerando que eles utilizam as tecnologias para contrariar as mobilizações democráticas, reforçando o domínio e os limites à democracia.

Nesse emaranhado político, a força e a forma com que são divulgadas as informações tornam difíceis, inclusive para sujeitos com maior experiência, a identificação de *fake news*, como são nomeadas as mentiras que são divulgadas por meio dessas tecnologias de difamação. As *fake news* são tantas vezes reiteradas que acabam assumindo o estatuto de verdade<sup>v</sup>. “Uma mentira repetida mil vezes torna-se verdade”, conforme foi dito pelo ministro de Adolf Hitler, Joseph Goebbels<sup>vi</sup>. Assim sendo, as sociedades vivenciam um período em que a revolução da comunicação, fruto da era digital, potencializou as práticas políticas de compartilhamento de *fake news* tornando demasiadamente progressivos e, conseqüentemente, severos os problemas sociais gerados por elas. Não há dúvida: as notícias falsas veiculadas são divulgadas com a intenção de acirrar os debates entre os polos que disputam as verdades políticas, econômicas, sociais, culturais, sexuais que também irão incidir sobre a escola.

Nesta batalha, os movimentos sociais de direitos humanos e civis de mulheres, indígenas, negras(os) e LGBT, por exemplo, têm se visto acossados pela crescente ascensão da Nova Direita<sup>vii</sup>, que tem usado a linguagem *cyber* para desqualificar suas reivindicações com o jargão de que são defensoras(es) de ideologias de gênero, comunistas e divisionistas. Agregado a esse discurso, quando penso nas escolas, entendo que a Nova Direita defende os princípios de “isonomia”, garantidos pela Constituição. Indo nesta direção, a mais recente expressão cunhada pelos setores resultantes da aliança entre os neoconservadores, religiosos fundamentalistas e neoliberais que ganharam muitos adeptos nas últimas décadas são os projetos liderados pelo “movimento social<sup>viii</sup> Escola sem Partido”. Ao ler Fernando Penna (2018), penso que para o “Movimento”, os currículos escolares devam ser ideologicamente neutros. Essa é a promessa! Segundo o “Movimento Escola

Sem Partido”, o intuito é proteger estudantes de docentes dispostos a propagar suas concepções de mundo. Alegando que cabe aos pais, sempre no masculino, o direito de assegurar que suas proles tenham uma educação condizente com suas convicções familiares. Com seus argumentos, o “movimento” consegue persuadir muitas pessoas. Tal como ensina Gaudêncio Frigotto (2017, p. 31):

O que propugna o Escola sem Partido não liquida somente a função docente, no que a define substantivamente e que não se reduz a ensinar o que está em manuais ou apostilas, cujo propósito é de formar consumidores. A função docente no ato de ensinar tem implícito o ato de educar. Trata-se de, pelo confronto de visões de mundo, de concepções científicas e de métodos pedagógicos, desenvolver a capacidade de ler criticamente a realidade e constituírem-se sujeitos autônomos. A pedagogia da confiança e do diálogo crítico é substituída pelo estabelecimento de uma nova função: estimular os alunos e seus pais a se tornarem delatores.

Em minhas experiências de pesquisa em cidades do sudeste gaúcho, constato que o “Movimento” atribuiu grande protagonismo às(aos) responsáveis ao recrutá-las(os) como “fiscais” do trabalho docente e das inserções dos movimentos sociais progressistas nas escolas. As(os) estudantes foram incentivadas(os) a denunciarem qualquer iniciativa pedagógica de questionamento às desigualdades sociais, culturais, econômicas e, especialmente, sexuais nos trabalhos curriculares. A criticidade, característica da produção do conhecimento, foi chancelada de “doutrinação ideológica” de esquerda ou de práticas inimigas da família e do cristianismo.

Ainda que com forte resistência de sindicatos de docentes, ativistas LGBT, feministas e movimentos negros da região, os discursos do “Movimento Escola Sem Partido” se alastraram e conquistaram adeptas(os). Particularmente, acredito que seu relativo sucesso na região tenha sido produzido pelo (A) protagonismo atribuído as famílias sobre a definição do que deve ser priorizado no currículo escolar; (B) a naturalização da desqualificação do trabalho docente; (C) a defesa do poder familiar sobre as crianças e (D) arsenal fascista de suas propagandas.

Em uma roda de conversa com estudantes, responsáveis e docentes sobre a aprovação do Projeto de Lei 0012/2018 na Câmara Municipal de São Lourenço do Sul<sup>ix</sup>, em outubro de 2018, foi possível perceber o amplo apoio de responsáveis ao Projeto. Os argumentos, por mais variados que fossem, reproduziam uma interlocução direta com aquilo que recebiam em seus aplicativos de celulares do Movimento Brasil Livre (MBL). Os representantes do “movimento”, semelhante ao que Penna (2017, p. 35) afirmou em seus estudos, utilizavam uma “linguagem próxima do senso comum, recorrendo a dicotomias simplistas que reduzem questões complexas a falsas alternativas”

postuladas na neutralidade pedagógica. Contrariando o que nos ensinou Paulo Freire (2018) quando afirma que:

[...] a neutralidade frente ao mundo, frente ao histórico, frente aos valores, reflete apenas o medo que se tem de revelar o compromisso. Este medo quase sempre resulta de um “compromisso” contra os homens, contra sua humanização, por parte dos que se dizem neutros. Estão comprometidos consigo mesmos, com seus interesses ou com os interesses dos grupos aos quais pertencem (FREIRE, 2018, p. 23).

Ao considerar os ensinamentos de Paulo Freire (2018), olhando de forma mais detida para as propostas que tramitam nas casas legislativas pelo Brasil a fora, é possível questionar, com muita seriedade, suas intencionalidades. E não é por menos que elas, em algumas experiências em que foram aprovadas e sancionadas, quando judicializadas, foram consideradas inconstitucionais pelo Superior Tribunal Federal<sup>x</sup>. Inês Barbosa de Oliveira e Maria Luiza Sússekind (2019) ao refletir as ações desses movimentos de direita na educação irão argumentar que:

Esse conjunto de intervenções sobre o sistema educacional, sua estrutura e funcionamento, busca assegurar a unificação, homogeneização, controle e desideologização dos processos de escolarização. O controle sobre a escola, por ser uma impossibilidade, acaba sendo exercido por meio da sua produção como espaço de ausências, como uma instituição ruim, inadequada, insuficiente e, por isso, incapaz de levar nossa embarcação a bom porto. Desestabilizando-a, o Tsunami conservador espera levá-la ao naufrágio, substituindo-a por uma espécie de arca de Noé ao contrário que só permite a entrada de iguais, enquanto afoga no dilúvio do tsunami tudo aquilo que não se enquadra nos desígnios de seu criador, o ideário capitalista, heteropatriarcal e colonialista, neoconservador (OLIVEIRA; SÜSSEKIND, 2019, p. 07).

Ao receber o convite para integrar este simpósio “Educação, diferença e insurgências”, no XX Endipe Rio 2020, pensei em inúmeras possibilidades de inserção no debate. Mas elegi me conduzir por aquilo que mais me toca, a discussão político-midiática em torno das políticas de identidades e suas tensões e acordos nos fazeres da educação. E, ao refletir sobre a minha eleição, não consigo ignorar os discursos acalorados proporcionados nas redes sociais virtuais.

A conhecida bolha do *Facebook* me leva a acessar cotidianamente uma avalanche de opiniões e estratégias políticas semelhantes sobre os temas que orientam os debates sociais, e quase sempre elas são construídas em torno das diferenças e identidades políticas. Infelizmente, a rede social orienta suas usuárias e seus usuários a lerem cotidianamente o mais do mesmo. Em seus



espaços, a divergência e o contraditório, que são elementos importantes para a construção do pensamento, ficam aligeirados ou impossibilitados.

Se saio da bolha de notícias das redes sociais, percebo que a Nova Direita (aliança entre neoliberais e neoconservadores) e Progressistas coincidem, com perspectivas distintas, em vários assuntos e quero refletir orientado pelo intenso debate em torno da chamada ideologia de gênero. De um lado, a Nova Direita diz que defensoras, quase sempre mulheres, da ideologia de gênero desejam dismantlar os valores judaico-cristãos que reverberam as relações sexuais assimétricas e complementares heterossexuais das famílias mononucleares. Assumindo esse pressuposto, a Nova Direita, ao menos no Brasil, elegeu os estilos de vida LGBT como os principais inimigos dos valores da família e da fé cristã. De outro, as(os) progressistas denunciam que não existe ideologia de gênero, à medida que são bem objetivas as desigualdades produzidas com e a partir das diferenças sexuais. E ainda complementam, indicando que não se pode chamar de falsas as condições violentas e, por vezes, degradantes, vividas por mulheres e LGBT frente ao modelo androcêntrico e homolestransfóbicos de sociedade.

Ao verificar os discursos hegemônicos progressistas e das(os) neoconservadoras(es) da Nova Direita eles não me parecem tão opostos em suas estratégias de enfrentamento. Ambos reconhecem a existência das diferenças sexuais. De um lado, as(os) neoconservadoras(es) que integram a Nova Direita marcam enfaticamente a natureza e seu caráter divino e imutável para argumentar que as feministas e, sobretudo, as populações LGBT, por meio da “ideologia de gênero” querem dizer que o sujeito não nasce homem e mulher<sup>xi</sup> e que, portanto, pode recorrer a trajetórias diferentes daquelas definidas pela família ao longo da história. De outro lado, os setores progressistas parecem definir suas estratégias de enfrentamento respondendo às provocações neoconservadoras. A interlocução é direta entre esses polos e ambos se retroalimentam nas redes sociais virtuais.

Quando observo os setores progressistas neste embate, ganha relevo, para mim, a forma como encaram a família e a negação da existência da “ideologia de gênero”. Se estrategicamente os discursos da ideologia de gênero utilizam a natureza da existência para dizer que o homem e a mulher são opostos e essa binaridade é fundamental para o equilíbrio da família, setores progressistas denunciam, de forma tímida, as violências cotidianas produzidas pelas relações assimétricas e complementares sofridas pelas mulheres e, sobretudo, LGBT.

Particularmente, penso que o alvo é novamente atacar a emancipação das mulheres, o que diferencia os tempos atuais com os de outrora é que os setores neoconservadores não vão ao núcleo

de seus interesses, eles comem pela beirada. Como? Mobilizando socialmente o pânico moral<sup>xiii</sup> e em vez de atacar a emancipação feminina e sua inserção no mundo do trabalho, preferem acusar as intelectuais feministas e o movimento LGBT de quererem destruir as fronteiras sexuais ao afirmarem que as pessoas não nascem homem ou mulher e que as heterodesignações deterministas atribuídas às(aos) bebês no momento do nascimento podem não corresponder as suas designações quando do desenvolvimento cognitivo das crianças e adolescentes.

A infância e a adolescência são características políticas bem recentes na democracia brasileira. Vale lembrar que entre as décadas de 1980 e 1990, três fatores alteraram significativamente o modo como o Estado e a sociedade operaram com esses sujeitos: a Constituição Federal, de 1988, que garantiu a universalização do acesso à educação pública no interior daquilo que seria posteriormente estabelecido pela LDBEN de 1996, algo profundamente revolucionário para o Brasil que tinha ainda na Igreja Católica uma das principais interlocutoras pela educação escolar no Brasil; o Estatuto da Criança e do Adolescente que, em 1990, dispôs sobre a proteção integral de crianças e adolescentes que até aquele momento viviam à sombra do ideário cidadão. E, logo em seguida, a LDBEN de Darcy Ribeiro, em 1996, que ampliou e tornou obrigatório o estudo do Ensino Fundamental, inicialmente de oito anos.

A própria história da LDBEN de 1996 é um espelho das forças que integram e disputam o debate das diretrizes políticas da educação brasileira. Desde o início da década de 1980, profissionais da educação protagonizavam a luta pela criação de uma legislação que criasse e organizasse o Sistema Nacional de Educação, o que resultou, inicialmente, no Projeto de Lei 1.258/1988, do Deputado Otávio Elísio. No ano de 1993, o projeto foi aprovado na Câmara dos Deputados e seguiu para o Senado com a relatoria de Cid Sabóia, sob o número Projeto de Lei 101/93. No entanto, após meses de amplo debate entre parlamentares e a sociedade civil, os movimentos populares foram surpreendidos com uma “nova” proposta do Senador Darcy Ribeiro com a anuência de Fernando Collor e em vários aspectos, no meu entender, mais centralizadora do que as legislações que regiam a educação criadas no período militar.

Basicamente, o texto inicial da LDBEN, defendido pelas(os) profissionais da educação, apresentava determinado o consenso diante das propostas em debate naquele momento. Ele garantia pautas significativas no processo de luta pela educação pública: a universalização da educação básica, com acesso e permanência; o sistema nacional de educação com o mesmo padrão de qualidade em todos os seus níveis e, sobretudo, a garantia exclusiva do destino de verbas públicas para a educação pública. Com apoio do Senador Roberto Requião (Presidente da Comissão de

Educação) e do Ministério da Educação (MEC), o Projeto de Darcy Ribeiro começou a tramitar e foi arquivado o substitutivo de Cid Sabóia.

O jogo no tapetão e as alianças políticas para restringir direitos são coisas que fazem bem à direita no Brasil. Mesmo derrotados nos fóruns populares na elaboração da LDBEN<sup>xiii</sup>, buscaram nos corredores do MEC e do Congresso Nacional, os acordos políticos e a garantia de sua hegemonia. Algo semelhante ocorreu com os planos decenais da educação dos entes federativos entre os anos de 2014 e 2015. Como se sabe, no Brasil, foram realizados, no início dessa década, vários fóruns de educação que culminaram em duas conferências nacionais (2010 e 2014). O objetivo era garantir a participação da sociedade nas discussões pertinentes à melhoria da educação nacional e subsidiar a elaboração dos Planos Decenais de Educação (PNE), já previstas a serem realizadas na LDBEN/1996. Se nas conferências de educação, a agenda das populações LGBT, negras, indígenas e com deficiências e de mulheres, foi aprovada com amplo apoio de congressistas, nos corredores e mesas do MEC e do Congresso Nacional as propostas foram redimensionadas ou retiradas.

A interação entre o governo, a escola e as políticas educacionais sempre foi complexa. Ela traduz a historicidade de relações sociais e as formas como os projetos ideológicos buscam a hegemonia. Contudo, a análise do atual cenário de construção das políticas públicas de educação configura-se tarefa desafiadora frente à ausência de transparência e os limites à democracia. Como ativista dos direitos humanos e professor-pesquisador das políticas de identidades, sobretudo, aquelas lideradas pelas reivindicações de mulheres e LGBT, penso que não é possível discutir uma agenda política de enfrentamento aos setores neoconservadores e neoliberais se não trazendo ao cenário a defesa da educação pública. Ao fazer um balanço sobre os debates dos planos decenais de educação, penso que os setores progressistas caíram em algumas armadilhas e elas precisam ser debatidas a fim de que seja possível a definição de táticas de enfrentamento. Em vez de ser feita uma ampla discussão sobre a qualidade socialmente comprometida da educação escolar, foi retroalimentada a estratégia neoconservadora alicerçada no pânico moral em torno das categorias “gênero” e “diversidade sexual”. Nesta lógica, a Nova Direita propagou a chamada “ideologia de gênero” e elegeu estrategicamente os movimentos feministas e LGBT como inimigos número um da família e da fé judaico-cristã. Para ela, ambos os movimentos contrariavam as crenças judaico-cristãs e a perspectiva de assimetria e complementaridade sexual, bases da família colonial eurocêntrica.

Ao pensar neste eixo, me lembro dos ensinamentos preconizados pelo equatoriano Anibal Quijano (2005). O autor, em um exercício de análise sobre as relações sociais pautadas na exploração colonial, discorreu sobre como estas estabeleceram a dinâmica relacional de constituição do(a) outro(a) colonizado(a). Ao fazer uma crítica aprofundada da construção das identidades a partir de um viés decolonial sublinhando a constituição do termo raça, Quijano(2005) ressaltou a existência de uma Europa e de um europeu, sempre no masculino, a partir da criação da América colonizada. Para ele, na América, a ideia de raça foi uma maneira de legitimar as relações de dominação impostas pela barbárie. A posterior constituição da Europa como nova identidade depois da América conduziu a elaboração da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e com ela a elaboração da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais e, posteriormente, burguesas de dominação.

Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominadas(os). O binarismo eurocêntrico criticado por Quijano (2005) tem sido a base sobre a qual as diferentes identidades têm se construído, a partir do pensamento colonial, na relação de subalternização de um(a) outro(a) cuja inferioridade é estrategicamente naturalizada. Esse mecanismo se depreende e se relaciona aos ideais eurocêntricos de modernidade que buscou universalizar uma concepção de mundo em que, em primeiro plano, a história da civilização humana é retratada como uma trajetória que parte da ideia de natureza desordenada e culmina na ideia de uma Europa ordenada que espelha o androcentrismo cristão, branco, burguês e heterossexual de racionalidade; e, em segundo plano, são outorgadas enquanto diferenças da natureza e, portanto, incontestáveis, as desigualdades produzidas pela racialidade e pelo sexo, por exemplo. Essa estratégia de governo da vida legitimou-se a dicotomia e a essencialidade identitária, escondendo hierarquias que buscavam e ainda buscam, na colonialidade<sup>xiv</sup> em que a sociedade ainda vive, em seu fundamento, a manutenção da racionalidade refém do ideário de totalidade e complementaridade e todo o debate produzido até aqui sobre os princípios da Nova Direita de bem, penso eu, dessa lógica.

Quando penso nas implicações desses debates nas escolas, de imediato sou levado a refletir nas lutas que cotidianamente são travadas com o conhecimento hegemônico que, dada sua força, buscou e ainda busca difundir a colonialidade, o Movimento Escola Sem Partido e o debate em torno da ideologia de gênero me parecem exemplos dessa dinâmica. No entanto, com o tema da mesa, fui estimulado a pensar que as verdades curriculares não se limitam aos interesses da academia, das dinâmicas do capital e suas(seus) representantes na definição de políticas, das(os)

religiosas(os) e/ou das(os) governantes, elas também recebem contribuições de movimentos sociais, responsáveis de estudantes, docentes e alunas(os). Nas últimas décadas, foi possível conhecer diversas histórias-memórias que produziram verdadeiras ressignificações político-curriculares em torno das experiências, interseccionadas pela classe, de pessoas com deficiências, negras, indígenas e LGBT no Brasil. Não tenho dúvida que isso ajuda a entender a forte reação neoconservadora e neoliberal no país, mas também elucida as lutas históricas dos movimentos sociais, profissionais da educação e estudantes.

Ainda que a pretensa imparcialidade exigida às(aos) docentes pelas(os) neoconservadoras(es) e neoliberais busque produzir culturalmente a inserção de sujeitos acrílicos, despolitizados e desorganizados no meio social (SOUZA; OLIVEIRA, 2017) e que as configurações elaboradas pelas *fake news* tentem esvaziar de sentido o pensamento crítico, as escolas cotidianamente criam e recriam astúcias e resistências aos danos causados à democracia e inventam tessituras de existência no cenário de devastação que é produzido pelo ideário capitalista, heteropatriarcal, colonialista e neoconservador, como advertiram Oliveira e Sússekind (2019).

## REFERÊNCIAS

- APPLE, M. W. **Política cultural e educação**. São Paulo: Cortez, 2000.
- CAETANO, M.; SILVA Jr., P.; GOULART, T. Masculinidades hegemônicas e dissidências: tensões curriculares em cotidianos de escolas da periferia. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 1, p. 214-232, jan./abr. 2016.
- CASTELLS, M. **A comunicação em rede está revitalizando a democracia**. Disponível em: <https://www.fronteiras.com/entrevistas/manuel-castells-a-comunicacao-em-rede-esta-revitalizando-a-democracia>. Acesso em: 01 mar. 2020.
- CASTRO, A.; CAETANO, M. Dilma Rousseff: as eleições e a lógica androcêntrica na política brasileira. **Ñanduty**, [s.l.], v. 6, n. 8, p. 23-45, 2018.
- DOURADO, L. F. **Plano Nacional de Educação: o epicentro das políticas de Estado para educação brasileira**. Goiânia: Editora Imprensa Universitária; ANPAE, 2017.
- FREIRE, P. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz & Terra, 2018.
- FRIGOTTO, G. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, G. (org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ; LPP, 2017. p. 17-34.
- GOHN, M. **Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. São Paulo: Loyola, 2008.
- LIMA, I.; HYPOLITO, A. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, E-pub, v. 45, ago. 2019.
- MIGNOLO, W. **Histórias globais projetos locais**. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.
- MISKOLCI, R.; CAMPANA, M. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Revista Sociedade e Estado**, [s.l.], v. 32, n. 3, p. 725-747, set./dez. 2017.
- OLIVEIRA, I.; SÜSSEKIND, M. L. Tsunami Conservador e Resistência: a Conape em defesa da educação pública. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84868, 2019.
- OLIVEIRA, L. F. **Histórias da África e dos Africanos na Escola: as perspectivas para a formação dos professores de história quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular**. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010. 252f.
- OLIVEIRA, R. M. R. Para uma crítica da razão androcêntrica: gênero, homoerotismo e exclusão da ciência jurídica. **Revista Sequência**, [s.l.], n. 48, p. 41-72, jul. 2004.
- PENNA, F. O discurso reacionário de defesa do projeto “Escola sem Partido”: analisando o caráter antipolítico e antidemocrático. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, [s.l.], v. 20, n. 3, p. 567-581, 17 dez. 2018.
- PENNA, F. O Escola Sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In: FRIGOTTO, G. (org.). **Escola “Sem” Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ; LPP, 2017. p. 35-48.
- PETZOLD, M. The psychological definition of “the family”. In: CUSINATO, M. (org.). **Research Family: Resources and needs across the world**. Milão: LED-Edizioni Universitarie, 1996. p. 25-44.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 120-145.
- SOUZA, R. de F.; OLIVEIRA, T. A doxa e o logos na educação: o avanço do irracionalismo In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ; LPP, 2017. p. 121-134.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In: CANDAU, V. Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas.* Rio de Janeiro: 7letras, 2009. p. 12-42.

## Notas de fim

<sup>i</sup> Ao considerar as reivindicações dos movimentos sociais de lésbicas, gays, bissexuais e pessoas trans (LGBT) não nomeio as violências cotidianas vividas por essas populações como homofobia. Essa decisão decorre das especificidades e intersecções que cada segmento vivencia em suas lutas cotidianas para conquistar e/ou ampliar suas cidadanias ou enfrentar as violências físicas a que estão sujeitas(os) na sociedade brasileira.

<sup>ii</sup> Modelo de família que se apresenta com amplo apoio religioso judaico-cristão constituído obrigatoriamente pela figura paterna, materna e proles. Caetano, Silva Jr. e Goulart (2016) ao dialogar no Petzold (1996), irão propor o entendimento de família como sendo um grupo social, caracterizado pela intimidade e por relações intergeracionais. Os autores irão destacar a possibilidade de catorze variáveis de família, dentre elas: casais casados ou não; com partilha ou separação de bens; moradia juntos ou separados; dependência ou independência financeira; com ou sem crianças; com prole biológica ou adotada; genitoras(es) morando juntos ou separadas/os; relação hetero ou homossexual; cultura igual ou diferente. Essas variações, combinadas, podem oferecer cerca de 196 tipos diferentes de arranjos familiares. Isso significa dizer que o modelo mononuclear de família de tipo judaico-cristã não é suficiente para a compreensão das multiplicidades familiares que integram o Brasil.

<sup>iii</sup> Para Rosa M. R. de Oliveira (2004), o termo androcentrismo postula que todos os discursos e práticas sejam enfocados a partir de uma perspectiva masculina e que ela seja tomada como válida para a generalidade dos seres humanos e da lógica de governo do público e do privado.

<sup>iv</sup> Neste caso, o gênero que designa o sujeito é sempre o masculino. Qualquer ação que o flexione e o torne inclusivo é entendida como divisionista ou duramente criticada pelos defensores da isonomia política.

<sup>v</sup> Com vista a ilustrar o debate, sugiro a leitura de Amanda Castro e Marcio Caetano (2018).

<sup>vi</sup> Goebbels foi responsável por difundir a ideia de que o povo judeu era o inimigo da Alemanha. Ministro da Propaganda de Hitler montou a estratégia de comunicação e cultura para disseminar o nazismo. Entre os anos de 1933 e 1945, conseguiu extinguir a imprensa livre, controlando a informação e as expressões artísticas na Alemanha. A frase de Goebbels foi dita originalmente em um pronunciamento para diretores de teatro no dia 8 de maio de 1933. Dois dias depois, houve uma grande queima de livros na Alemanha. Esse ato – que teve grande repercussão na época – é considerado o auge da perseguição nazista a intelectuais, especialmente escritores. Recentemente, o Secretário de Cultura, Roberto Alvim, utilizou trechos do discurso de Goebbels em seu pronunciamento sobre o Projeto de Cultura do Governo Bolsonaro. Após ampla repercussão e pressão popular e judaica, Alvim foi demitido.

<sup>vii</sup> Segundo Iana G. Lima e Álvaro Hypolito (2019), a Nova Direita constituiu-se a partir da aliança, principalmente, entre neoconservadores e neoliberais. Ela se constitui como um grupo central no dismantelamento do Estado de Bem-Estar e criação de forma distinta de administrar o Estado. Os neoconservadores são aqueles que definem os valores do passado como melhores que os atuais e lutam pelas tradições culturais. Ao dialogar com Apple (2000), Iana G. Lima e Álvaro M. Hypolito disse que a Nova Direita, nos EUA, se constitui de quatro grupos: neoliberais, neoconservadores, populistas autoritários e a nova classe média profissional. Liderados pelos neoliberais, são eles que representam o grupo que se preocupa com a orientação político-econômica atrelada à noção de mercado. Já os populistas autoritários seriam grupos da classe média e trabalhadora que desconfiam do Estado e se preocupam com a segurança, a família, o conhecimento e os valores tradicionais e são formados, de forma significativa, por grupos evangélicos. Por fim, a nova classe média profissional se centraria na mobilidade social.

<sup>viii</sup> Reconhecendo a multiplicidade de leituras e definições, estou entendendo a categoria “movimento social” como sendo ações coletivas de coletivos de sujeitos organizados que objetivam alcançar alterações sociais, culturais e/ou econômicas por meio do embate político, conforme seus valores e ideologias dentro de uma determinada sociedade e de contextos específicos, permeados por tensões sociais. Neste sentido, ao usar as aspas quero duvidar da afirmativa de que sejam essas pessoas integrantes de movimentos sociais. Essa postura é mediada pela ideia de que o Movimento Escola Sem Partido defende a manutenção do status quo, o que contrário o princípio básico na conceituação de movimento que



o entende como orientado por ações coletivas que almejam alterações sociais, culturais e/ou econômicas. Para aprofundar o debate sugiro a leitura de Maria Gohn (2008).

<sup>ix</sup> Cidade do sudeste gaúcho se tornou a primeira a aprovar uma lei sobre o Escola Sem Partido no estado. O projeto foi apresentado ao vereador Adrean Peglow (PSDB) por um dos líderes do Movimento Brasil Livre (MBL) da cidade. Cinco vereadores – três do PSDB, um do PP e um do PDT – assinaram a proposta na Câmara. O projeto foi aprovado em Plenário por 6 votos a 4, em julho de 2018.

<sup>x</sup> Questionado no Supremo Tribunal Federal (STF) por meio de uma Ação Direta de Inconstitucionalidade, o projeto recebeu posicionamento contrário da Advocacia-Geral da União (AGU). A AGU ao considerar que a lei é inconstitucional argumentou que a competência para a elaboração de normas gerais é atribuída à União, que deve legislar no interesse nacional, estabelecendo diretrizes que devem ser observadas pelos demais entes federados. Aos estados e ao Distrito Federal cabem suplementar a legislação nacional. Ao considerar a Lei n. 7.800/16 de Alagoas, que instituiu o programa Escola Livre no ensino estadual, viola o direito à educação e invade competência exclusiva da União, o ministro do Supremo Tribunal Federal Luís Roberto Barroso suspendeu os efeitos da lei. A liminar foi deferida na Ação Direta de Inconstitucionalidade apresentada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (CONTEE).

<sup>xi</sup> Em seus pronunciamentos, o entendimento de homem e mulher é sempre no singular e orientado pela lógica da colonialidade.

<sup>xii</sup> Sobre o assunto, ver: Richard Miskolci e Maximiliano Campana (2017).

<sup>xiii</sup> O Projeto n. 12.588/1988, apresentado pelo Deputado Otávio Elísio foi resultado dos debates ocorridos nas Conferências Brasileiras de Educação.

<sup>xiv</sup> Ao dialogar, Walsh (2009) e Oliveira (2010), Caetano, Melgaço Jr. e Goulart (2016) irão sublinhar que a colonialidade, parte constitutiva da Modernidade, envolve as relações de poder que emergem do contexto da colonização europeia, não obstante o término do regime colonial. Para essas(es) autoras(es), os efeitos da colonialidade que atinge praticamente todos os aspectos das vidas das pessoas, permanecem presente nos modos como são projetados e concebidos o conhecimento. Ela determina a subalternização e a dependência, processo que pode ser compreendido a partir de três eixos: a colonialidade do poder, do saber e do ser (MIGNOLO, 2003). Assim sendo, entende-se que a colonialidade do poder envolve as ações de controle da economia, do Estado, da natureza e seus recursos, do gênero e suas performances, da sexualidade e seus desejos, do conhecimento e suas verdades e, sobretudo, dos modos que produzem as subjetividades. De forma complementar, essas noções articulam-se à colonialidade do saber que coloca o problema da “invenção do outro” a partir de uma perspectiva geopolítica e à colonialidade do ser que admite uma proto-história da humanidade a partir da invenção e dominação de outrem.



## BIODIVERSIDADES EM NOVAS EPISTEMOLOGIAS: NECESSÁRIAS INSURGÊNCIAS PARA A COMPREENSÃO DE SI E DO MUNDO AO DESCOLONIZAR O CURRÍCULO

**Marco Antonio Leandro Barzano**

*Apesar da relevância das causas ambientais, em tese, para o futuro da sociedade e do planeta, somos, de tempos em tempos, obrigados a redimensionar a centralidade que gostaríamos de ter diante do reconhecimento do lugar que de fato ocupamos entre muitas outras pautas e anseios sociais, igualmente legítimos, numa sociedade plural.*

*[...] Nos exige darmos conta de que estamos em momento de mudança de paradigmas de ação política, de novas articulações entre epistemologia e ontologia e novos modos de pensar a mudança global e de ser movimento social no século XXI (CARVALHO, 2015).*

A epígrafe escolhida para abrir o presente texto se refere à síntese do que pretendo enredar acerca do meu contato com a Educação Ambiental, momento marcante em 1998, quando ingressei no mestrado em Educação na Universidade Federal Fluminense, além de mostrar como o pensamento pulsante e mobilizador da decolonialidade tem me implicado, com rupturas de visões paradigmáticas e a promoção de insurgentes maneiras de pensamento, capazes de me compreender e compreender o mundo ou, conforme as palavras de Ailton Krenak (2019), com ideias para adiar o fim do mundo.

O texto encomendado para o simpósio C do eixo 4: “Biodiversidade em novas epistemologias: perspectivas insurgentes em educação ao/no cuidado de todas as formas de vida”, aciona em mim o reforço do compromisso ético e político como professor-pesquisador-militante da Educação Ambiental em colocar sob suspeita a ciência moderna, branca, europeia, patriarcal e colonial e, ao mesmo tempo, apostar esperançosamente (FREIRE, 1994) em uma “universidade de ideias” (SANTOS, 2001) para descolonizar os saberes e os currículos (GOMES, 2012).

## **A COMPREENSÃO DE SI E DO MUNDO PARA CONTRIBUIR COM UMA UNIVERSIDADE DE IDEIAS**

Com a consolidação do grupo de pesquisa que coordeno (RIZOMA), as primeiras dissertações defendidas e também com as pesquisas de doutorado sob minha orientação, pude perceber que havia a necessidade de buscar mais alguns(mas) teóricos(as) para inspirar nossas reflexões e análises e, desse modo, buscamos a companhia de Michel de Certeau (1998), sobretudo naquilo que temos investido, que é o currículo cotidiano da escola; e a perspectiva decolonial e epistemologia do sul, com as contribuições do sociólogo Boaventura de Sousa Santos (2001; 2002), que vem promovendo efetivamente uma ruptura epistemológica da modernidade, fazendo-nos pensar e apostar na ecologia de saberes e nas sociologias das ausências e emergências.

Apresento, nesta parte do texto, reflexões operadas em reuniões do grupo de pesquisa e que têm movimentado meus pensamentos aos sentidos atribuídos à Educação Ambiental (EA); das Relações Étnico-Raciais (RER) na Educação Quilombola, a partir das pesquisas que têm sido desenvolvidas nos projetos de mestrado e doutorado, sob minha orientação. Temos tido o interesse de compreender os efeitos que são produzidos e que circulam nas práticas educativas, sobretudo a partir da Lei n. 10.639/2003 e Resolução CNE/CEB n. 8, de 2012, que, de certa maneira, procuram contribuir para o fortalecimento da história e cultura negra nos últimos quinze anos.

Mesmo que o RIZOMA tenha interesse geral em tratar do binômio EA e RER, para o escopo deste artigo, apontarei apenas ao que estamos operando teoricamente a partir dos conceitos de ecologia de saberes (SANTOS, 2002) e disseminado por referências de Gomes (2012; 2017), entre outras e outros que se filiam à perspectiva decolonial.

Dessa forma, compreendo que a educação quilombola é marcadora de sentidos e significados para um currículo que pretende ser emancipador, atingindo focalmente um determinado público. Dito de outro modo, é importante que escolas em territórios quilombolas pratiquem educação quilombola em seus currículos, seja traduzindo, reelaborando ou até mesmo ressignificando a partir do contexto, dependendo da relação de força da escola ou órgãos da secretaria de educação, constituídos pelos docentes, gestores e comunidade e, dessa maneira, conseguindo descolonizar os currículos (GOMES, 2012).

É dessa maneira que defendo e aposto na possibilidade de uma didática e prática de ensino insurgente, desafiadora, de resistência e reexistência, matriarcal, em que o verde, a cor tão comum para os(as) ambientalistas e todas as pessoas que abordam, estudam, pesquisam, realizam ações extensionistas, se empreteça, ganhe força e dê outro sentido, inclusive, ao que é crítico, pois avança no pensamento ora cristalizado, para ser mais criativo e livre, possibilitando uma Educação Ambiental “na sua visão contemporânea, emancipatória – mas que não reivindica ser a verdade última, e que abre diálogos com outras verdades” (SATO, 2015, p. 15).

A partir da LDB n. 9.394/96, em seu artigo 26-A, foi introduzida a Lei n. 10.639/2003, que trata da obrigatoriedade do estudo da África e da cultura afro-brasileira e africana e do ensino das relações étnico-raciais, instituindo o estudo das comunidades remanescentes de quilombos e das experiências negras constituintes da cultura brasileira (LARCHERT; OLIVEIRA, 2013).

A Conferência Nacional de Educação (CONAE) ocorrida em 2001, na capital brasileira, decidiu que a educação escolar quilombola passasse a ser modalidade da educação básica, através do Parecer CNE n. 07, de 2010, e na Resolução CNE/CEB n. 04, de 2010, que instituíram as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica e a CONAE definiu que educação quilombola é de responsabilidade dos governos federal, estadual e municipal (BRASIL, 2012, p. 9).

Segundo Larcherti e Oliveira (2013) “com a criação da SECADI no Ministério da Educação do governo Lula, o debate sobre a educação quilombola, criando iniciativas de melhorias diferenciadas; condições de ensino; produção de materiais didáticos e recursos diferenciados para alimentação escolar”. Ou seja, uma outra perspectiva de educação emancipadora passa a operar na centralidade da política governamental e se materializar no currículos das escolas e universidades

públicas, com enfoque nos sujeitos que vêm das margens (REIGOTA, 2010) e procurando promover com a contribuição para um currículo que também é das margens (BARZANO, 2016) e que cada dia que passa, sobretudo no últimos anos, são/estão com suas vidas ameaçadas (ARROYO, 2019).

No que diz respeito à educação ambiental e ao ensino de Biologia, área em que atuo na docência universitária, é importante destacar o salto qualitativo para o debate socioambiental e cultural, pois temas/conteúdos como biodiversidades, alimentação saudável, agroecologia, transgênico, rotação de cultura, agrotóxico, plantas medicinais, sementes crioulas, água, saneamento básico, saúde, são apenas alguns que merecem destaque para serem ensinados nas aulas das escolas quilombolas, mas antes, sobretudo nas universidades, nos cursos de Licenciatura, já que é neste lócus que vislumbramos a descolonização dos saberes, pois, inspirado em Santos (2001, p. 225-226), compreendo que “a universidade é talvez a única instituição nas sociedades contemporâneas que pode pensar até às raízes as razões por que não pode agir em conformidade com o seu pensamento. [...] Numa sociedade à beira do desastre ecológico, a universidade deve desenvolver uma apurada consciência ecológica”.

A partir da conquista dos movimentos sociais, sobretudo do movimento negro, que passa a ser educador (GOMES, 2017) pode-se afirmar que o Estado conseguiu, através de efetivas políticas públicas, se aproximar das comunidades quilombolas em diversos municípios brasileiros. A título de exemplo temos constatado experiências exitosas de políticas e programas desenvolvidos em municípios baianos, como é o caso do município de Feira de Santana, onde desenvolvemos nossas pesquisas.

No que tange ao ensino de Biologia e educação quilombola (escolas quilombolas), destaco uma política promovida no governo Lula, que foi a criação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, que contemplam as comunidades quilombolas e, mais recentemente, os cursos próprios da Licenciatura em Educação Quilombola.

O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) é uma iniciativa do Ministério da Educação, por intermédio da Secadi, e tem o objetivo de “apoiar a formação inicial e continuada de professores em exercício na educação do campo e quilombola, assegurando aos cursos de Licenciatura destinados a atuação docente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio”.

Esta experiência em diversas universidades públicas no país contribuem para emergirem novos projetos de pesquisa e extensão e que podem promover a descolonização dos currículos no

que se refere, sobretudo, à compreensão de si e do mundo, pois é uma possibilidade de permitir que aquelas pessoas, das margens, com suas vidas ameaçadas, possam conquistar o direito à educação, se emanciparem, se empoderarem, conforme temos constatado em um número cada vez maior de concluintes dos cursos de Licenciatura do campo e que são quilombolas, caiçaras, indígenas, entre outros e outras. Povos das águas, da floresta, indígenas que nos ensinam que: “há centenas de narrativas de povos que estão vivos, contam histórias, cantam, viajam e nos ensinam mais do que aprendemos nessa humanidade” (KRENAK, 2019, p. 30).

## **DESCOLONIZAR O CURRÍCULO PARA MELHORAR A COMPREENSÃO DE SI E DO MUNDO**

Em tempos atuais, mais precisamente desde 1 de janeiro de 2019, ou um pouco antes, em outubro de 2018, a barbárie se instalou em nosso país e, dentre vários setores, a Educação foi violentamente ameaçada e, por conseguinte, aumentou-se o número de sujeitos, das crianças aos jovens, que se veem cotidianamente ameaçados, que sobrevivem na precariedade (ARROYO, 2019).

Retomo o que vivi na década de 1980 para tentar compreender o momento atual. Na minha vida de formação política e ambiental, a presença de três pessoas foi fundamental e me inspirou para pensar um curso de Biologia menos asséptico, que se dizia “neutro” e, desse modo, as leituras e ações das práticas cotidianas na universidade foram promovidas a partir de Paulo Freire, Chico Mendes e Betinho, que deixaram um legado para continuarmos na luta e esperança para resistirmos sempre; para compreendermos que o conhecimento é plural, que a educação é política, e que o meio ambiente só pode ser pensado na engrenagem social.

Se formos trazer essa pauta para o quadro atual em que estamos vivendo, eu diria: precisamos manter a esperança para reexistirmos, ou como disse um dia desses o Celso Sanchez, professor e pesquisador-militante da Educação Ambiental: “a contra-hegemonia se dá pelo afeto”. Com ele, reafirmo que os três personagens supracitados formaram minha base política para a questão ambiental e de universidade; com eles tive uma formação humanizada e que ainda me permite hoje que seja humanizadora, capaz de enxergar e assumir o compromisso político e ético quando estou na sala de aula conversando com futuros(as) professores(as) de Biologia e que certamente ensinarão sobre biodiversidades.

Com eles, busco cotidianamente as “exigências-respostas éticas da educação e da docência”, conforme mostra o subtítulo da obra de Arroyo (2019), quando trata sobre vidas ameaçadas. É com

esses(as) licenciandos(as) que resisto e insisto em ensinar o pensamento freireano, pois “se sou professor de biologia, não posso me alongar em considerações outras, que devo *apenas* ensinar biologia, como se o fenômeno vital pudesse ser compreendido fora da trama histórico-social, cultural e política” (FREIRE, 1994, p. 78-79).

A universidade pública que estamos vivendo hoje, com precarização e todas as dificuldades encontradas desde 1985, com a redemocratização do país, esse é o pior momento que a educação pública e os projetos ambientais estão atravessando. A título de exemplo, citarei o curso que forma futuros(as) professores(as) de Biologia: de que maneira estão inseridas as pautas ambientais que incluem as comunidades tradicionais, sobretudo as indígenas, quilombolas e caiçaras, os povos da água e da floresta? Onde esse povo aparece no livro didático que tem a BNCC como referência?

Como contemplar temas ambientais com o referencial freireano se temos um movimento denominado “Escola Sem Partido”, de caráter conservador e retrógrado, cujo princípio é acabar com a autonomia da escola e do(a) professor(a), não permitindo que se aborde política na sala de aula e, ao mesmo tempo, isto está posto também na universidade? Como fazer para “sulear”, ou seja, permitir contemplar uma pluralidade de produção de saberes e conhecimentos? O que defendo neste texto é que o pensamento decolonial pode contribuir para que os sujeitos das comunidades tradicionais não sejam apenas sujeitos da pesquisa ou de projetos de extensão, sobretudo no que se refere ao meio ambiente, pois, ao tratarmos de biodiversidades, de cuidado de si e do outro, estas comunidades, com seus grôs, por exemplo, são espaços onde se produzem conhecimento.

De maneira coletiva, precisamos contribuir para ensinar a ecologia de saberes, proposta por Boaventura de Sousa Santos, incentivar a curricularização das escolas e universidades daqueles e daquelas que vêm das margens, quilombolas, indígenas, das pessoas jovens e adultas do campo, da cidade ou da periferia. Tal perspectiva é fértil para pensarmos na emergência potente da relação entre a Educação Ambiental e Relações Étnico-Raciais, como o grupo RIZOMA tem apostado, assim como os grupos de pesquisa liderados pela professora Michèle Sato, na Universidade Federal do Mato Grosso, e do professor Celso Sanchez, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, que têm nos inspirado.

## **BIODIVERSIDADES EM NOVAS EPISTEMOLOGIAS: É PRECISO ESPERANÇAR!**

Não é possível desistir! Coletivamente, precisamos contribuir para ensinar a ecologia de saberes, proposta por Boaventura de Sousa Santos, incentivar a curricularização das escolas daqueles e daquelas que vêm das margens, que possuem suas vidas ameaçadas: quilombolas,



indígenas, das pessoas jovens e adultas do campo, da cidade ou da periferia, além de uma efetiva curricularização ambiental nos diferentes cursos da universidade.

Essa tem sido a necessária e urgente “militância” que tenho produzido nos últimos anos e proliferado, sobretudo na sala de aula, na conversa com professoras e professores da educação básica e no contato com as escolas no momento do Estágio Supervisionado.

Nesses anos de vida profissional na escola básica, na universidade, nos fóruns acadêmicos, congressos e associações científicas, não dá mais para a Biologia, que é minha formação inicial, encarar a Educação Ambiental de maneira romantizada, em que apenas os aspectos naturais, da fauna e da flora são contemplados. É preciso não confundir Ecologia e Educação Ambiental; ensino de Botânica ou Zoologia e Educação Ambiental, como está na BNCC.

É preciso ensinar nas escolas e na universidade que o que aconteceu nas cidades de Mariana e Brumadinho não foi acidente, foi crime ambiental; que a demarcação de terras indígenas e quilombolas não é conteúdo somente da alçada da Geografia, mas é também da Biologia, da Sociologia, da Matemática, das Artes e outras disciplinas; e que, juntos e juntas, podemos criar, inventar um trabalho e defini-lo como interdisciplinar.

É preciso ensinar que há alternativas. É preciso esperar, mesmo! Reconhecemos que, mesmo com uma pedagogia do oprimido, há também uma pedagogia da esperança.

É preciso resistência para reexistir, sim! Não é possível conviver com uma ameaça constante em nossa alimentação, pois com oito meses de governo, foram liberados pelo Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento 57 produtos elaborados com agrotóxicos!

O Ministério do Meio Ambiente quase foi extinto, a Educação Ambiental foi parar no Ministério do Turismo! A Secadi foi desmantelada e, com ela, foram embora todas as políticas públicas de caráter social, de inclusão, da juventude negra, indígena, do povo do campo, das florestas, das águas, LGBTIQ+ que, direta ou indiretamente, estão associados ao meio ambiente, à educação e às universidades.

O título nomeado em um capítulo do livro da Marisa Vorraber Costa (2007) “a escola poderia avançar um pouco no sentido de melhorar a dor de tanta gente”, foi uma entrevista que a autora fez com Antonio Flavio Moreira, e, quando li essa frase, fiquei desestabilizado e ao mesmo tempo encorajado para esperar e assumir política e eticamente o papel de professor-pesquisador-militante ou, como nos mostra Arroyo (2019), que para tratarmos das vidas ameaçadas é necessário estarmos com as exigências-respostas éticas da educação e da docência.

## IDEIAS INSURGENTES PARA ADIAR O FIM DO MUNDO

Ao abordar as considerações finais deste texto, procuro me inspirar em um recente artigo produzido (MELO; BARZANO, 2020) que tratou sobre “re-existências e esperança: perspectivas decoloniais para se pensar uma Educação Ambiental Quilombola” e, com efeito, operar para continuar divulgando as pesquisas produzidas no Rizoma, sobretudo com a intenção de pensar insubordinadamente, com cuidado ético e estético; sem se preocupar com explicações, mas com experimentações teóricas e metodológicas. No artigo supracitado, há uma agenda para futuras pesquisas e, particularmente, para o presente artigo, pretendo contribuir com a aposta de uma abordagem que considero crucial para se pensar a didática e a prática de ensino para cursos de formação de professoras e professores: a descolonização dos saberes a partir da sabedoria da mulher negra. Sim! É necessário criar epistemologias outras, diversas, plurais, que rompam com o epistemicídio, conforme nos mostra Djamila Ribeiro (2019).

Em recente pesquisa concluída (MELO, 2019) acerca dos saberes da biodiversidade em uma comunidade quilombola do território de Irecê, sertão baiano, tivemos o contato com uma mulher-negra-quilombola: dona Dilza. A cosmovisão sobre meio ambiente e biodiversidades de dona Dilza, possibilita-nos vislumbrar, realmente, uma outra maneira de se pensar as biodiversidades, primeiramente, nomeando-a no plural e, além disso, é imperativo destacar o papel da mulher negra como autora, promovendo sua emancipação, empoderamento e “epistemologias do sertão” (MELO, 2019).

Desse modo, apresento como proposta de temas emergentes para a formação de professores(as) de Biologia, com enfoque na Educação Ambiental: ecofeminismo; formação de professores(as) voltada para a educação quilombola; racismo ambiental; infância e juventude ambientalista; ancestralidade; filosofia negra; ubuntu; solidariedade e pedagogia griô.

É bem possível que a leitora e o leitor desse texto devem estar estranhando a abordagem desenvolvida, já que estão tão acostumados(as) com um teor mais “verde”, mais naturalista, mas defendendo que sejam coloridas. Empretecer o meio ambiente é uma possibilidade, bem como colori-lo com as cores das diferentes etnias e movimentos sociais.

A aposta que se faz, esperançosamente, é de que tais temas contribuam para novas epistemologias que estão emergindo com força e conseguindo romper, inclusive, com uma visão equivocada de meio ambiente, pautada apenas nos aspectos biologizantes e antropocêntricos.

É possível apostar no incremento de insurgências e insubordinações capazes de promover currículos descolonizadores desde a educação infantil à universidade, com currículos, didáticas, práticas educativas cheias de vida, que promovem uma educação para o/no cuidado de todas as formas de vida.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. **Vidas Ameaçadas**: exigências-respostas Éticas da Educação e da Docência. Petrópolis: Vozes, 2019.
- BARZANO, Marco A. L. Currículo das Margens: apontamentos para ser professor de Ciências e Biologia. **Educação em Foco**, [s.l.], v. 21, n. 1. p. 105-124, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 08, de 20 de novembro de 2012. Parecer CNE/CEB n. 16 de 2012. Define as diretrizes curriculares nacionais para educação escolar quilombola na educação básica. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 20 nov. 2012.
- CARVALHO, Isabel C. M. A dimensão ambiental na educação: avanços, recuos e descentramentos. In: GUIMARÃES, Mauro. **A Dimensão Ambiental na Educação**. Campinas, SP: Papirus, 2015.
- CERTEAU, Michel. **A Invenção do Cotidiano**. 1. Artes de Fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.
- COSTA, Marisa Vorraber. **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1994.
- GOMES, Nilma Lino. **O movimento Negro Educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.
- GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-Raciais, educação e Descolonização dos Currículos. **Currículo Sem Fronteiras**, [s.l.], v. 12, n. 1, jan./abr. 2012.
- KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do Mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- LARCHERT, J. M.; OLIVEIRA, M. W. de. Panorama da Educação Quilombola no Brasil. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 44-60, 2013.
- MELO, André Carneiro. **Biodiversidade**: Narrativas, diálogos e entrelaçamento de saberes da comunidade/escola em um território quilombola do Semiárido Baiano, 2019. Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) – UFBA-UEFS, Salvador. 216f.
- MELO, André Carneiro; BARZANO, Marco Antonio Leandro. Re-existências e esperança: perspectivas decoloniais para se pensar uma Educação Ambiental Quilombola. **Ensino, Saúde e Ambiente**, [s.l.], 2020. no prelo.
- REIGOTA, Marcos. A contribuição política e pedagógica dos que vêm das margens. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 11, p. 1-6, 2010.
- SANTOS, Boaventura de S. Para Além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: MENESES, Maria Paula; SANTOS, Boaventura de S. (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez: 2010.
- SANTOS, Boaventura de S. **Pela Mão de Alice**: o social e político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 2001.
- SATO, Michèle. Centro-Oeste presente para reconhecer o pretérito e celebrar o amanhã. In: GUIMARÃES, Mauro. **A Dimensão Ambiental na Educação**. Campinas: Papirus, 2015. p. 15.



# PEDAGOGIA CRÍTICA: A RADICALIDADE DA DIALÉTICA DOMINAÇÃO-RESISTÊNCIA

**Maria Amélia Santoro Franco**

## INTRODUÇÃO

A pedagogia, como prática social, é mais abrangente que uma prática educativa no interior de uma escola. A pedagogia, assim percebida, é da ordem da totalidade. Essa compreensão da pedagogia como práxis, como totalidade, implica reconhecer que a escola, como instituição social, não pode dar conta sozinha de resolver/administrar toda a gama de contradições sociais que recaem sobre ela. Os mecanismos de dominação são múltiplos e, muitas vezes, não são tão explícitos ou visíveis. Pensar assim a pedagogia é pensá-la em uma dinâmica de múltiplas articulações, contingenciada por uma dialética de opressão-resistência.

A pedagogia como prática da educação e da liberdade está continuamente mergulhada em relações desiguais de poder, o que, entre outras coisas, lhe confere seu inexorável papel político e ético. Assim, como se sabe, sua prática nunca será neutra e nem tão explícita. Desta forma, impõe-se a leitura crítica de sua prática para identificar o lugar da construção de sua intencionalidade: a favor dos que são oprimidos por lógicas de dominação; ou a favor dos dominantes que pretendem assegurar seus privilégios e seus sistemas de opressão. Suas práticas estruturam-se para criar possibilidades de resistências às opressões constituídas ou essas práticas se organizam para a manutenção dos mecanismos que perpetuam as desigualdades?

Uma das características fundamentais da pedagogia crítica é a de ter como perspectiva a conscientização dos sujeitos de seu lugar social, de modo que percebam o jogo de poder que se configura à sua volta e possam atuar na perspectiva de sua libertação, de sua emancipação. Assim, a pedagogia crítica escolhe atuar ao lado dos marginalizados, dos oprimidos, dos esfarrapados da vida, como nos alertava Freire (1975).

Essa prática pedagógica crítica é urgente e necessária uma vez que as relações desiguais produzem subordinações, opressões, silenciamentos, injustiças, relações autoritárias. Trabalhar pedagogicamente, numa sociedade de relações desiguais, implicará sempre em estar ao lado dos mais fracos, dos menos atendidos, a favor de práticas institucionais que operam contra as condições opressivas. Essas são as condições de uma pedagogia crítica que, como tenho realçado, deveriam ser a própria condição da pedagogia: toda pedagogia, para ser eticamente sustentável, deverá ser crítica, nessa perspectiva que discutirei no texto e que já reafirmei em artigos anteriores (FRANCO, 2015; 2016; 2017a; 2017b; 2017c).

A pedagogia, distante do caráter crítico, é uma tecnologia social de manipulação de intervenções autoritárias e des-humanas, a favor da reprodução do *status quo*, sem considerar as contradições que se instalam em relações desiguais de poder.

Trabalhar pedagogicamente implica esclarecer a nossa posição frente ao mundo: a favor de quem nos colocamos ao empreender um trabalho pedagógico? Os pedagogos críticos, em reconhecimento às situações desiguais de poder, precisam atuar ao lado dos despossuídos, agindo contra a ideologia que reproduz as condições opressivas e lutar a favor de práticas que desocultem as opressões.

Esta é a base da pedagogia crítica: perceber as relações desiguais, conscientizar os envolvidos dessas relações e contribuir para a superação das condições de opressão, por meio de práticas emancipatórias.

No entanto, como nos alerta Freire, essa prática não é simples, porque a sociedade vive no frágil equilíbrio entre contradições. O trabalho crítico é um trabalho contra-hegemônico. Contra esse trabalho há, como nos lembra Apple (2014), outras pessoas, outros grupos e outras instituições que pensam e agem de modo diferente; atuam a favor da reprodução das relações capitalísticas, da divisão social de classes tal como está; ao lado de pedagogos críticos por certo se encontram os neoliberais, os neoconservadores, os movimentos religiosos reacionários e autoritários, ou seja, no fundo, *há uma disputa contínua sobre diferentes versões de “democracia”* (APPLE, 2014, p. 107).

Esses posicionamentos têm repercussão nas práticas pedagógicas definindo o como, o porquê e o para que se ensina. Mais que isso: é preciso identificar a perspectiva pela qual o fenômeno do ensino é compreendido. Ensina-se e aprende-se? Ou apenas transmitem-se conteúdos alheios? Em que condições ocorre o ensino? Como se vivenciam as práticas? Como tratamos, percebemos, trabalhamos com as diferenças? São questões cruciais à prática pedagógica.

Esse artigo pauta-se em pesquisas anteriores e toma como questão de pesquisa: quais os princípios e possibilidades de uma pedagogia crítica em tempos neoliberais? Como a pedagogia crítica pode fazer emergir práticas insurgentes, especialmente na escola pública?



## MOVIMENTOS PEDAGÓGICOS INSURGENTES E RESTAURADORES

Em (2015), foi-me solicitado realizar o verbete “antipedagogismo”<sup>1</sup>e para tanto fui pesquisar, na história da pedagogia, a dialética entre os movimentos de pedagogismo e de antipedagogismo. Fui percebendo que o pedagogismo seria o exercício autoritário de uma concepção positivista da pedagogia como reprodução e o antipedagogismo seria caracterizado por resistências e movimentos revolucionários em prol de uma pedagogia a favor dos menos favorecidos. Assim, pude compreender que os movimentos dialéticos de pedagogismos e antipedagogismos têm construído a história da pedagogia, tanto no mundo quanto no Brasil.

O sentido de pedagógico como reflexão, que impregna e configura a concepção de pedagogia, somente pode ser assim caracterizado a partir do século XVII. A partir dos gregos, passando pela Idade Média e pelo Renascimento, ainda não há pedagogia no sentido estrito: as sociedades tradicionais educavam os povos, mas não estabeleciam reflexão pedagógica (GAUTHIER; TARDIF, 2010). Portanto, não há pedagogismos, nem antipedagogismo, assim expressos, antes do século XVII.

A Reforma, através do protesto de Lutero, foi talvez o primeiro movimento contra o pedagogismo doutrinário da igreja católica. O movimento reformista irá, por sua vez, desencadear processos na igreja católica com vistas à construção de caminhos pedagógicos para a evangelização, através da formação da comunidade dos jesuítas. Neste sentido, o jesuitismo pode ser considerado também um movimento antipedagoga, combatendo o avanço do protestantismo da época. Por outro lado, o protestantismo já surgiu como um outro antipedagogismo. Ambos combatem e lutam por seus propósitos e, nesse embate, a escola sai ganhando o mundo e se expandindo por diversos espaços e tempos.

Por entre embates, tensões e contradições caminhará a pedagogia, de um lado consagrada por Comenius e sua obra *Didáctica Magna* e, de outro lado, caminham os jesuítas, que, após 30 anos de prática, constroem sua mais conhecida publicação a *Ratio Studiorum*. A estrutura das práticas pedagógicas iniciais, estruturadas nestes textos compõem o que se denomina como tradicional na prática pedagógica: o método; a ordem; a organização e a disciplina.

Pode-se afirmar que no embate entre católicos e protestantes quem sai ganhando é o movimento pela escolarização do povo. Essa expansão de alunos em diferentes escolas traz à tona o

---

<sup>1</sup>FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Verbetes: antipedagogismo. **REVEC: Revista de Estudos Culturais**, [s.l.], v. 2, p. 99-110, 2015.

problema pedagógico essencial: *como, para quê, o quê e para quem ensinar?* Para resolver a essas questões recorre-se a modos de pensar e fazer a educação; portanto, recorre-se a uma *pedagogia!* Recorre-se ao pedagógico como processo de gerir a educação dos povos.

Deve-se destacar que, no século XVII, a tensão entre os projetos diferentes entre católicos (pedagogismo) e protestantes (antipedagogismo) produziu uma revolução nas incipientes práticas pedagógicas. Pode-se dizer que a prática escolar foi organizada nesse século e teve em Comenius um grande protagonista, contrapontado por movimentos da sociedade católica e dos jesuítas em decorrência.

A educação se expandiu, os caminhos da escola se ampliaram e novos movimentos se colocaram em contrapontos aos pedagogismos da época. Assim, já no século seguinte, no século das luzes, ou seja, século XVIII, um século onde a razão se colocou como protagonista da história, produzindo transformações especialmente nas artes, ciência e técnicas surgiu Jean Jacques Rousseau realizando uma verdadeira revolução na pedagogia da época, ao colocar a criança no centro da questão pedagógica e ao pontuar a política como fundamento da pedagogia.

Seria Rousseau um novo antipedagogo? Dentro da perspectiva que aqui estamos analisando, Rousseau foi um antipedagogo que se contrapôs à pedagogia da época e fez propostas e teorias que impregnaram a história da pedagogia. Suas propostas pedagógicas favoreceram movimentos de cisão: razão sobrepondo-se à fé e a grande questão que ele coloca para a educação é a de que a razão precisa ser desenvolvida e incorporada à existência. O exercício da razão não ocorre espontaneamente; há a necessidade de buscar instrumentos que a desenvolvam, assim, as práticas educativas serão pensadas na perspectiva de possibilitar uma nova forma do sujeito postar-se ao mundo: não mais de forma contemplativa, mas de forma ativa. Como afirmam Gauthier e Tardif (2010, p. 155), a instrução, nesse momento histórico, não consiste apenas em aprender a ler para ter acesso às Escrituras Sagradas, trata-se de instruir-se para conhecer o mundo e atuar sobre ele. Rousseau contrapõe-se ao pensamento de seu tempo, transgredindo um modo único de pensar a sociedade e aprofundando a crítica ao estabelecido. Foi uma atitude contra o pedagogismo disciplinar reinante, contra a prática pedagógica dos jesuítas. Conforme Cambi (1999, p. 347), Rousseau reprova com veemência os jesuítas e seus colégios; reprova a artificialidade de seus princípios pedagógicos, a educação intelectualística e livresca, autoritária e pedante, bem como repudia a forma com que habituavam as crianças a se comportarem como adultos, alijando-as do contato com os pais e a natureza. A pedagogia nunca seria a mesma após Rousseau o qual ofereceu à tradição pedagógica alguns novos mitos (CAMBI, 1999), tais como o protagonismo da infância e

a não diretividade na ação educativa. Esses novos mitos serão, com o tempo, reinterpretados através dos tempos e produzirão novos pedagogismos e novas reações antipedagogistas.

Rousseau e Comenius servem para exemplificar o papel pedagógico e profícuo dos antipedagogismos nas transformações das práticas e subjetividades pedagógicas contemporâneas.

## NOVAS INSURGÊNCIAS PEDAGÓGICAS NO MUNDO CONTEMPORÂNEO

O mundo contemporâneo, aqui identificado a partir do século XX, traz diferentes configurações propostas pela ciência pedagógica, num jogo dialético e contínuo de múltiplas determinações. De um lado, caminha para a estruturação do primeiro estatuto científico à pedagogia, realizado pelos discípulos de Herbart, especialmente Ziller e Rein, bem como as diversas reações que colocam em discussão, o pressuposto positivista à pedagogia (FRANCO, 2001). De um lado, o forte positivismo impregna a pedagogia, mas há reações antipositivistas através de diferentes movimentos “ativistas”, produzindo duas fortes vertentes à epistemologia da Pedagogia: a) a organização da pedagogia pragmatista-utilitarista com Dewey, ex-aluno de Ziller e b) a pedagogia dialética, introduzindo as bases de uma filosofia da práxis.

Neste contexto complexo, de início de século XX, aqui apenas sinalizado, surgem diversas experiências educacionais inovadoras, que trazem em seu bojo o conceito de educação ativa, dando guarida a uma nova concepção da infância, já sinalizada em Rousseau, reconhecendo a inseparabilidade de conhecimento e ação; teoria e experiência, e fundamentando-se ideologicamente num conceito de democracia e progressismo, que pressupõe a necessidade de participação ativa do cidadão na vida social. A decorrência da proposta do ativismo em educação fará surgir duas novas e fortes tendências pedagógicas que estabelecerão durante todo o século XX movimentos dialéticos entre pedagogismos e antipedagogismos:

- a) De um lado a pedagogia reinventando-se entre o pragmatismo e o utilitarismo, baseada em uma filosofia da ação; ou seja, a pedagogia pragmatista-utilitarista é desenvolvida por Dewey e difundida em grande parte do mundo ocidental;
- b) De outro lado, a pedagogia dialética, incorporando o caráter histórico-crítico, fundamentada numa filosofia da práxis, tendo suas origens epistemológicas fundadas em Marx e Engels. (FRANCO, 2001). Surge uma pedagogia dialética essencialmente oposta a uma pedagogia metafísica (essencialista ou existencialista) e que adquire o caráter de uma pedagogia social,

política, voltada à construção do homem coletivo, fruto e produtor das condições sócio-históricas.

No auge do positivismo francês, cria-se um forte pedagogismo em torno dessa concepção, mas vários pensadores já se opõem à sua influência e inspirados em Leibniz, Hegel e Schelling, tentaram renová-lo. Assim, Ravaisson enaltece a atividade livre e criadora do pensamento; Renouvier realça que entre causa e efeito de um fenômeno, princípio básico do positivismo, há um espaço de liberdade e que cada fenômeno pode ser visto como um ato livre. Boutroux faz a crítica da ciência, realçando a relatividade de cada fenômeno social e critica o formalismo da ciência empírica, que deixa escapar a realidade viva e concreta (CAMBI, 1999).

Pode-se dizer (FRANCO, 2001) que a pedagogia dos anos 1950, até as revisões políticas, sociais e epistemológicas decorrentes do movimento de 1968, foi marcada por duas características: a) crescente processo de sua cientifização, com mesclagens variadas, incluindo influências do evolucionismo, do tecnicismo, das novas pesquisas psicológicas, do behaviorismo, entre outras; b) aprofundamento de seu caráter político-ideológico, podendo-se até dizer que a pedagogia pós-guerra alinhou-se também em dois blocos e foi intérprete e protagonista de duas diferentes concepções de mundo.

A pedagogia do Ocidente esteve mais envolvida na defesa dos princípios de uma democracia liberal, na busca de condições favorecedoras da reorganização do capitalismo, na organização de sistemas eficientes de ensino e na suposta pretensão do controle dos processos de cognição e aprendizagem. A raiz desta pedagogia é o ativismo pedagógico, especialmente baseada na pedagogia deweyana, com retomadas e mesclagens isoladas de pedagogias religiosas, até metafísicas ou românticas, em processos contínuos de pedagogismos e antipedagogismos.

A pedagogia do Leste esteve mais voltada a se estabelecer como pedagogia estatal, baseada inicialmente nos estudos de Marx, mas com profundas adaptações e revisões em diferentes regiões e pautadas em diferentes interesses, caso de sua presença em países de terceiro mundo, que assumem feições bem específicas, como em Cuba de Fidel ou mesmo a “Pedagogia Utópica” de Suchodolski em Varsóvia e, logo a seguir, no Brasil, a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire.

Os movimentos de 1968 marcaram um profundo antipedagogismo contra a pedagogia da época e este momento marcou o mundo definitivamente: reviraram os sustentáculos da cultura concebida, contorceram os pilares da sociedade, sacudiram as ideologias, alteraram o equilíbrio de forças entre sociedade adulta e juvenil, escancararam os argumentos contra os mecanismos repressores da sociedade, quer de extrema direita ou de extrema esquerda e anunciaram novas

possibilidades libertadoras à sociedade e emancipatórias ao homem. Foi um grande momento ante a pedagogia considerada como repressora e autoritária.

Sobre o antipedagogismo de 1968, Cambi (1999) afirma que a pedagogia como saber institucionalizado foi desmontada em seus condicionamentos ideológicos, desvirtuada de seus processos, atitudes e valores autoritários realçando ser a mesma um saber sempre engajado, alinhado a uma perspectiva de formação do homem, desta forma, deve-se alinhar pela emancipação e libertação dos homens.

Várias decorrências ocorreram, após 1968, destes movimentos entre pedagogistas e antipedagogistas, que fizeram balançar as certezas pedagógicas até então vivenciadas. Considero que talvez a mais profícua para a educação e a pedagogia, serão as decorrências dos estudos da escola de Frankfurt, além das pedagogias de autogestão na França, especialmente com Georges Lapassade; das propostas de desescolarização de Ivan Illich e da valorização da pedagogia do oprimido com Paulo Freire. A pedagogia ocidental vai adquirindo uma diferente feição, à medida que começa a incorporar as contribuições da Psicologia Cognitivista (especialmente, nos anos 50), as contribuições de Bruner, Bloom, Gagné e mais tarde, com outro tipo de influência, através das contribuições de Ausubel, Piaget, Vygotski, Wallon, Leontiev.

Os estudos de psicólogos teóricos do Behaviorismo, também impregnam a pedagogia da época: inicialmente, Thorndike, depois Skinner e suas famosas “máquinas de ensinar” que traduzem o espírito da pedagogia da época. Este momento será marcante à identidade da pedagogia da época: ela se fortalecerá como pedagogia da instrução. A educação identifica-se com processos de organização da instrução e ela se transformará em disciplina científica operativa. A tecnologia acrítica, entusiasmada, parcial, bane os processos educativos, criativos, políticos, transformadores. É um novo e crescente pedagogismo: o excesso de tecnicismo que neste momento se acelera e que terá, também no século XXI, feições bem específicas fundamentadas em perspectivas do neoliberalismo. É preciso formar máquinas que acertem as boas respostas, não mais é preciso formar consciência ou compromissos com a humanidade. Afinal, a humanidade passa a ser vista como conquista de tecnologia!

## **RACIONALIDADES NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: A TÉCNICA E/OU REFLEXÃO?**

O crescimento de novos significados e novas representações das finalidades da educação, que supervalorizam a organização da instrução e subestimam os destinos e os valores educativos,

apequenam e alteram a identidade da pedagogia, fazendo-a abandonar seus ideais político-transformadores e encerrando-a nas salas de aula, onde seu papel passa a ser o de racionalizar ações para qualificar a eficiência do ensino, no sentido instrumental. Talvez seja esse o grande embate entre pedagogistas, acirradamente tecnicistas e a outra tendência, humanista e formativa a funcionar como antipedagogismo.

## **RAÍZES BRASILEIRAS DA PEDAGOGIA: POR ENTRE RESISTÊNCIAS E INSURGÊNCIA AOS PEDAGOGISMOS**

Durante todo o período colonial, imperial e mesmo no início do período republicano, encontramos no Brasil a presença de uma pedagogia filosófica, utilizada pelos jesuítas, da Companhia de Jesus. A orientação pedagógica dos jesuítas, fundamentada nos princípios da escolástica, era extremamente livresca e autoritária. Fundada na concepção essencialista do homem, pautava-se como prática educativa, pela memorização, pela repetição de exercícios e era totalmente dissociada dos problemas da realidade brasileira. A educação empreendida pelos jesuítas era destinada, especialmente, a dar cultura geral, sem qualquer preocupação com a qualificação ao trabalho, com a pesquisa ou com a qualificação de professores (FRANCO, 2001). Era uma pedagogia que, em termos de intencionalidade social, atendia aos anseios de uma sociedade elitista, escravocrata, aristocrática, não podendo, conforme Fernando de Azevedo (1937, p. 24) “contribuir para modificações estruturais na vida social e econômica do Brasil, na época”.

Essa influência marcou muito a pedagogia brasileira e foi aos poucos transformada, absorvendo as mudanças sócio-culturais-políticas do país e integrando outras tendências, em especial, após 1930, com o Movimento da Escola Nova, no bojo, principalmente, do pragmatismo de Dewey e das tendências tecnológicas posteriores, a pedagogia brasileira passou a gravitar em torno da concepção técnico-científica; movimentos pendulares entre pedagogismos e antipedagogismos.

Esta concepção impregnou bastante a prática pedagógica brasileira e configurou quase que toda estruturação legal-administrativa e pedagógica dos cursos de pedagogia.

Aos poucos, a pedagogia brasileira vai superando a visão essencialista da natureza humana e incorporando uma concepção centrada na questão da existência, da vida e da atividade.

Percebe-se que são influências advindas, quer do pragmatismo de Dewey, quer de uma concepção mais romântica, na linha de Pestalozzi, Fröebel, Bergson e sem esquecer da influência da psicologia experimental, muito presente na realidade brasileira. Significa dizer que outros

elementos começaram a compor o pensamento de educadores e mais que tudo é importante realçar que a pedagogia começou a se psicologizar, a se sociologizar, a se biologizar. Deixou de ser vista como ciência unitária, mas também não passou a ser vista como ciência integradora.

No bojo deste clima, ou grande produtor deste clima, que é conceitual e político essencialmente, emerge um forte movimento entre educadores brasileiros, bastante antipedagoga, no sentido que aqui realçamos, com vistas a um processo de renovação das práticas escolares, conhecido como “Manifesto dos Pioneiros da Educação” e que teve seu auge, enquanto concepção, em 1932 quando redireciona a epistemologia da pedagogia, no sentido do pragmatismo utilitarista de Dewey.

Este movimento ganhou força e chegou mesmo a impregnar o espírito da época, com repercussões históricas marcantes, porque, de alguma forma, atendia aos anseios da classe política dominante. Saviani (1983) referenda este ponto de vista ao dizer que a escola era vista como elemento de concretização da política liberal da classe dominante, como a redentora da humanidade, para funcionar como a esperança do povo. À medida que esta escola é percebida pela classe popular como não atendendo a estes anseios, usa-se o argumento, no discurso oficial, de que é preciso reformular a escola. Assim a Escola Nova passa a ter um espaço de atuação e visibilidade, consentido e incentivado pela classe política e classe social dominante. Diz o autor: “a Escola Nova surge, pois, como um mecanismo de recomposição da hegemonia da classe dominante, hegemonia essa ameaçada pela crescente participação política das massas, viabilizada pela alfabetização através da escola universal e gratuita” (SAVIANI, 1983, p. 31). Portanto, nas mediações entre antigos pedagogismos e novos antipedagogismos. Com o advento do *escolanovismo* as preocupações educacionais abandonaram o terreno do político e se abrigaram no âmbito técnico-pedagógico, com isto desmobilizando as forças populares, que se organizavam, e servindo de instrumento à manutenção da hegemonia da classe dominante.

Este clima foi produzindo uma pedagogia que, no dizer de Libâneo (1999, p. 14), estaria assumindo “ora uma conotação instrumental de ênfase no caráter técnico-administrativo da educação, ora conotação de operacionalização metodológica” e ainda, mais sério que isto, é que os estudos pedagógicos estariam sendo identificados apenas para referirem-se à formação de professores, ou para organizar métodos e técnicas de ensino. Perdeu-se o aspecto fundamental da pedagogia como reflexão, como orientadora dos espaços educacionais para formação de cidadãos, como crítica de ações educacionais.



Foi neste contexto que os cursos de pedagogia foram criados, em 1939, para formar o professor de cursos normais, bem como o bacharel, para exercício dos cargos técnicos de educação. Não se pode esquecer que 1939 foi um momento político de ditadura brasileira...

No Brasil, na confluência do contexto político-cultural, que antecedeu ao golpe militar de 1964, com a expansão de movimentos educacionais de base e o novo papel exercido pela Igreja Católica, surgiu um importante movimento epistemológico da pedagogia brasileira: A Pedagogia do Oprimido, com Paulo Freire, que carrega as características de uma pedagogia crítico-emancipatória, embora não exclusivamente. *Esta pedagogia foi a grande e mais importante reação ao pedagogismo vigente em meados do século XX* quando esclareceu e opôs-se literalmente ao que chamou de educação bancária a uma outra forma de educar e ensinar denominada de educação libertadora. Esta pedagogia veio conferir um novo panorama à epistemologia pedagógica, mesclando diversas concepções filosóficas, carregando uma proposta eminentemente política, não conivente com a da ideologia da classe dominante. Mesmo tendo sido um processo precocemente abortado pelo golpe militar de 1964, suas raízes estavam fincadas, e germinaram em outros espaços e tempos.

O trabalho pedagógico de Paulo Freire com a educação de adultos carregou um grande rompimento epistemológico com a intencionalidade da educação vigente no Brasil na época. Até então, pressupunha-se a educação como uma forma de encaminhar os educandos à cultura letrada da elite e Paulo Freire recolocou esta situação, no sentido de alertar que a educação tem por finalidade a humanização do próprio homem e deve ser um instrumento que permita ao educando ressignificar sua humanidade, redescobrir seu lugar no mundo, amalgamar-se com sua cultura, dela se fazer um elemento e transformar essa cultura à medida que a apreende e se transforma como elemento da cultura. Portanto, a educação passou a ser vista não mais como instrumento que devesse propiciar a posse de uma cultura estranha e construída por outros, mas um processo de fazer dos educandos, homens em plenitude com seu papel de produtor, interpretador de cultura e capaz de apreender e construir cultura. Enfim, nova tensão pedagogo/antipedagogo: a educação se destina a formar homens ou a dotá-los de conhecimentos previamente selecionados e julgados como sendo os necessários?

Está certo que Paulo Freire não descarta a importância da cultura letrada, no entanto é uma questão de encarar o fenômeno da relação homem-mundo de maneira diferente: antes de ser método e técnica de transmissão, a educação deve ser um ato político, que organiza a intencionalidade do ensino, a partir do sujeito, visto sempre em seu coletivo social. Paulo Freire não desconsiderava o

papel da informação, mas considerava que as informações de nada servirão se, paralelamente ao ato de conhecer, o sujeito não criar uma “nova teoria do conhecimento” que será a matriz de um novo quadro interpretativo, que irá permitir ao aluno reelaborar seus conhecimentos dentro de uma nova ótica, a ótica do sujeito.

Em 1958, no Congresso Nacional de Educação de Adultos, Freire colocava que o processo educacional da alfabetização de adultos deveria firmar-se na consciência da realidade cotidiana e jamais reduzir-se à leitura de letras e palavras. Sua proposta passou a ser um grande divisor de águas frente a uma educação que, ao se tecnificar, supunha-se neutra, mas era opressiva e elitista e servia para a manutenção das tradições arcaicas e discriminatórias, secularmente vigentes no país.

Vários embates enfrentou Paulo Freire ao combater vários positivismos arcaicos e arraigados na cultura brasileira: frente ao peso do ensino verbalista decorrente dos estudos de Herbart, ele propôs uma teoria do conhecimento que buscou a mediação entre sujeito e cultura; frente ao ativismo da escola *deweyana*, ele propôs uma ação transformadora do sujeito e da realidade; frente à histórica separação entre teoria e prática, sempre reafirmada pelos teóricos positivistas, ele propôs a práxis; frente às aulas dirigidas por discursos e narrativas, ele sugeriu o diálogo; frente ao conformismo e adaptação ao social, ele propôs a conscientização; contra a pedagogia do colonizador que instrumentaliza os alunos para bem servirem ao sistema, ele propôs a pedagogia do oprimido, fazendo do aluno um sujeito histórico.

O pensamento de Paulo Freire carrega diversas nuances de variadas tendências filosóficas. Ele próprio diz: “minha perspectiva é dialética e fenomenológica”, porém, seu próprio pensamento sofreu evoluções que são hoje bastante analisadas no cenário mundial. Schmied-Kowarzik (1983, p. 69) escreve que Freire, ao entrelaçar temas cristãos e marxistas, retoma a relação originária entre dialética e diálogo, definindo a educação como a experiência dialética da libertação humana.

A obra de Freire no Brasil foi também bruscamente interrompida, mas teve diversas continuidades no mundo, demonstrando sua pertinência como fundamento de uma pedagogia que, aliando ciência, arte e política, influenciou outras áreas do saber e apresentou diretrizes que foram profundamente utilizadas por vários trabalhadores sociais em suas práticas: filósofos, terapeutas, médicos, cientistas. Sua obra prenunciou um tratamento interdisciplinar das ciências, enriquecendo o trabalho de educadores com novas formas de pesquisa, como a pesquisa participante, demonstrando que a pedagogia pode ser uma ciência articuladora de saberes e também instrumento fundamental, essencial, à emancipação da humanidade. Mostra sua obra que o antipedagogismo é

uma atitude de renovação e transformação, porque se organiza como pensamento crítico e como prática ideológica.

## **POR UMA PEDAGOGIA DECOLONIAL/INTERCULTURAL**

De acordo com Santos (2009), um projeto educativo emancipatório precisa considerar as condições do multiculturalismo, inerentes à sociedade globalizada, além de uma radical mudança de racionalidade na veiculação do conhecimento. O autor propõe substituir a “aplicação técnica” da ciência que, na racionalidade moderna, pretendeu converter todos os problemas sociais e políticos em problemas técnicos excluindo a possibilidade de consideração dos aspectos humanos nas soluções científicas e deveríamos optar pela “aplicação edificante” da ciência, na qual o conhecimento é sempre usado em situações concretas e quem o manipula está “existencial, ética e socialmente comprometido com o impacto da aplicação” (p. 22).

Concordando com o autor (SANTOS, 2009), acredito que o principal projeto político do pensamento pedagógico, hoje, será o da inclusão do sujeito nas práticas pedagógicas, resistindo ao avanço da despersonalização das práticas educativas e insistindo nas práticas interculturais que poderão contribuir para novos entendimentos coletivos e culturais. Essa, talvez, seja a principal insurgência pedagógica: resistir às práticas neoliberais que excluem e despersonalizam o sujeito e insistir nas práticas inclusivas, dialogais, participativas.

Resistir ao ensino de um lado só, resistir ao ensino como doutrinação tecnológica, resistir às práticas que colocam todos em competição com todos e ousar buscar práticas de solidariedade, de partilha de conhecimento; de forma que as perspectivas interculturais e inclusivas possam ser incorporadas, transformando-se em políticas, culturas e práticas assumidas/vivenciadas pelos sujeitos envolvidos no processo educativo.

A insurgência demanda inovar nos processos e práticas cotidianas escolares. Candau (2012) realça que a construção de práticas socioeducativas na perspectiva da interculturalidade exige posicionamentos novos frente às dinâmicas habituais que persistem nos processos educativos escolares, que são muitas vezes padronizados e homogêneos, desconsiderando as especificidades dos contextos socioculturais dos sujeitos que deles participam. Práticas interculturais favorecem dinâmicas participativas, processos de diferenciação pedagógica e utilização de múltiplas linguagens que estimulam a construção coletiva (CANDAU, 2012, p. 246).

É preciso repensar práticas pedagógicas que carreguem a contra-hegemonia de muitos séculos de dominação pela escola. Precisamos que as escolas resgatem e construam espaços de questionamento; de diálogos formativos; de ressignificação da cultura escolar, de partilha de significados e de um currículo que expanda e fortaleça as oportunidades emancipatórias. Esclarecimentos críticos, em vez da tutela da informação; práticas de convivência construtiva e dialógica, em vez de mecanismos de reprodução do saber, de disciplina castradora. Que todos na escola construam a capacidade de falar pela própria boca, de pensar pelos próprios parâmetros e de dialogar para a construção de novos saberes. É preciso fazer da educação escolar um programa deliberado de resistência, de consciência e de formação de humanidade.

## RESISTINDO E CONSIDERANDO

Alguns princípios referendam e marcam meus trabalhos com a pedagogia crítica:

a) *A escola pública é uma condição para o exercício e vivência dos ideais democráticos e universais.* Como tal, deve ser considerada como um direito de todos, como estruturante das relações sociais e políticas e um espaço tempo de vivência plural, para além e aquém das desigualdades sociais, culturais, éticas; um lugar de reconhecer, cuidar, apropriar-se do patrimônio cultural de nossos ancestrais. Assim realço: é a ideia de escola, o conceito de escola precisa ser restaurado, de forma a dar condições para as insurgências necessárias à prática pedagógica.

b) Decorre do princípio anterior e talvez seja consenso: *A concepção de um espaço público, laico, gratuito e de convivência plural; espaço de formação de possibilidades, acessível a todos e com todas as condições de garantias de co-construção do saber produzido, em múltiplas leituras e interpretações que permitem a cada sujeito apropriar-se de suas concepções de mundo em articulação com seu grupo social e com o momento presente.* Uma escola, como espaço público, que atinja os objetivos de instrução e de formação para todos. Uma escola que alfabetize para as letras, para os números, para as atitudes sociais e coletivas, para as emoções, para a convivência solidária e coletiva; para a sustentabilidade.

c) *A educação não pode ser concebida, tratada, compreendida pela lógica do mercado. Educação é direito e não mercadoria.* Como direito deve ser pública, laica e obrigatória. Como dever carece de incluir a todos e ofertar mecanismos, processos e agenciamentos para que todos tenham no espaço escolar as condições de bem viver e de bem desenvolver seu direito à cidadania.

d) *A escola deve articular-se para a organização de um projeto educativo*, com práticas pedagógicas que permitam a emancipação dos sujeitos, desmascarando projetos de dominação cultural que travestidos de naturalidade e neutralidade, impedem a plena vivência dos direitos fundamentais e produzem uma leitura única do mundo. Os diferentes lugares de fala precisam estar presentes, renovando e recriando subjetividades coletivas.

e) *Os conhecimentos trabalhados/construídos na escola precisam impregnar-se das marcas pessoais dos sujeitos*. Para isso, as práticas pedagógicas precisam transmutar-se em processos de conscientização/problematização e de autonomia intelectual. É preciso que os princípios pedagógicos *freireanos* adentrem a práxis escolar.

f) *A pedagogia e a didática não podem estar a serviço da exclusão*, mas sim ao lado de projetos e práticas sustentáveis, solidárias, emancipatórias, que desenvolvam consciência dos direitos e deveres; do lugar social de cada um; da necessária premência da vida coletiva.

Assim, proponho uma luta pedagógica de resistência/insurgência através da pedagogia crítica insistindo em espaços para a emergência de cada sujeito nas práticas pedagógicas, evitando sua subjugação na torrente da homogeneização e padronização de modelos e formas de ensinar e pensar; a busca de práticas pedagógicas que atuem a favor do esclarecimento, da criatividade e da convivência entre sujeitos; práticas problematizadoras que induzam à pesquisa e à investigação do cotidiano, incentivando os processos de pensamento, autonomia intelectual e de reflexão coletiva.

## REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Fernando. **A educação e seus problemas**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937.
- CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.
- CANDAU, Vera Maria. **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- COMENIUS, Juan Amós. **Didáctica Magna**. Madri: Akal, 1986.
- DEWEY, J. **La ciência de la education**. Buenos Aires: Losada, 1976.
- DURKHEIM, E. **Éducation et sociologie**. Paris: PUF, 1985.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. **A Pedagogia como ciência da educação: entre práxis e epistemologia**. Tese (Doutorado em Educação) – FE-USP, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. **A Pedagogia como ciência da Educação**. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Editora Cortez, 2008.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia e Prática Docente**. São Paulo: Editora Cortez, 2012.
- FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Verbete: antipedagogismo. **Revec: Revista de Estudos Culturais**, [s.l.], v. 2, p. 99-110, 2015.
- FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP/Inep)**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, 2016.
- FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Da necessidade/atualidade da pedagogia crítica: contributos de Paulo Freire. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 2, p. 152-170, 2017a.
- FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Práticas pedagógicas de acolhimento e inclusão: a perspectiva da pedagogia crítica. **Revista Política e Gestão Educacional** (on-line), Araraquara, v. 21, n. 2, p. 964-978, nov. 2017b.
- FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Pedagogia: por entre resistências e insistências. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 10, n. 2, p. 161-173, mai./ago. 2017c.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 1980.
- FREIRE, Paulo. **A Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- GAUTHIER, C.; TARDIF, M. **A Pedagogia: teorias e práticas da antiguidade a nossos dias**. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.
- LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação e Sociedade**, Campinas: Cedes, n. 68/especial, 1999.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. “Direitos humanos: o desafio da interculturalidade”. **Revista Direitos Humanos**, [s.l.], n. 2, p. 10-18, 2009.
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez, 1983.
- SCHMIED-KOWARZIK, W. **Pedagogia Dialética – de Aristóteles a Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1983.



## AS INFÂNCIAS DA DEMOCRACIA E A DEMOCRACIA (ATRAVÉS) DA INFÂNCIA

**Renato Noguera**



## INTRODUÇÃO

Um ensaio especulativo a respeito das relações entre democracia e infância traz alguns desafios. Quais são as possibilidades de um breve estudo preliminar a respeito das relações entre conhecimento e democracia, enfatizando emancipação e prática participativa em contextos educacionais? Nós vamos partir de uma hipótese: a infância como um modo de conhecimento. A realização da democracia em toda a sua radicalidade – aqui entendida como um regime político que estende os direitos de participação e deliberação a todas as pessoas de uma sociedade – só se dá quando todas as pessoas se relacionarem com o mundo de modo infantil. Antes de desenvolvermos essa conjectura, vamos apresentar panoramicamente um pouco das narrativas sobre a democracia, destacando o que aqui denominamos como as duas experiências mais antigas de poder político democrático. De um lado, a bastante conhecida Atenas-Grécia Antiga/Europa. De outro, o antigo Reino do Congo/África.

A proposta deste estudo em caráter introdutório é articular esse conceito polissêmico de democracia com as duas bases históricas, analisando suas relações com a infância. Aqui, o que denominamos de “infâncias de democracia” é uma alusão às suas bases, aos seus princípios e suas histórias. Porém, vale advertir que não faremos uma genealogia longa e profunda. Nós vamos trazer à luz duas experiências históricas que são, uma mais do que a outra, como registros de regimes democráticos na antiguidade. De um lado, dentro do complexo cultural da Hélade, isto é, do mundo grego; encontramos a Cidade-Estado de Atenas que se organizava através de uma democracia direta. Nas palavras de Lísias, “foram os atenienses os únicos a derrotar a oligarquia e instituir a democracia, pois consideravam que a liberdade de todos constitui a maior concórdia” (LÍSIAS, 2007, p. 5). Neste contexto, conforme as palavras de Lísias, a liberdade de todos cidadãos passa pela concordância, pelo acordo em tomar decisões políticas. Vale lembrar, tal como Nicole Loraux dissecou longamente em *Invenção de Atenas*, foram os próprios atenienses que produziram uma “teoria propriamente democrática” (LOURAX, 1994, p. 13) sobre a Cidade-Estado grega. O modo operacional era através de um sistema de assembleias com poder de decisão e deliberação políticas. A participação da vida pública era aberta a todos cidadãos. É importante frisar que a cidadania era restrita aos homens maiores de 18 anos que possuíssem mãe e pai naturais de Atenas. A democracia ateniense era marcada por elementos de exclusão, mulheres em qualquer circunstância não tinham acesso à cidadania, homens estrangeiros estavam impedidos de ter voz nas assembleias. A democracia, por assim dizer, “grega” não dava conta da inclusão por ser direta e operar através de critérios marcadamente excludentes, o direito era masculino, adulto e entre conterrâneos. No

mesmo período, por volta do século V a. C., em outra região do planeta, de acordo com os estudos do historiador angolano Patrício Batsíkama, o Reino do Congo vivia sobre um regime democrático institucionalizado e representativo denominado *Lûmbu*. Na atualidade, *Lûmbu* é um tribunal tradicional em algumas regiões da província de Bêngo, tal como Mbânz' a Kôngo. No passado, *Lûmbu* era o termo usado para denominar o processo de instituição da democracia através de quatro órgãos executivos. A saber:

“(1) Mpôlo’ a Lêmba, também chamado Bumpôlo; (2) Mfûmu’ a Lêmba, também chamado Kimfûmu; (3) *Lûmbu* ou simplesmente Yêmba; (4) Mbôngi” (BATSÍKAMA, 2013, p. 37).

Cada órgão era formado por “departamentos” com funções específicas. A dinâmica do *Lûmbu*, nome que designa os meandros de funcionamento do sistema democrático do antigo Reino do Congo, inclui candidaturas e processos de escolhas para funções delimitadas. De acordo com Batsíkama, os 12 clãs das 144 tribos que formavam o Reino do Congo estavam divididas em três linhagens (Nsaku, Mpanzu e Nzinga) que repartiam os poderes executivo, legislativo<sup>i</sup> e militar (BATSÍKAMA, 2013, p. 47-50). Todas as pessoas participavam de alguma maneira do processo. Porém, aqui o foco vai justamente para um aspecto: Mpôlo’ a Lêmba é a primeira instância da estrutura democrática do Reino do Congo. A expressão “Mpôlo’ a Lêmba” é o nome de um Nkisi (uma potência natural e espiritual) responsável pelas crianças. Ora, interpretamos que a porta de entrada para a democracia é o cuidado com as crianças. Se a democracia ateniense não menciona as crianças. Na democracia do Reino do Congo, a primeira instituição traz o nome de um Nkisi responsável por cuidar das crianças, o simbolismo não é em vão. Nós estamos de acordo com Bonaventure Mve-Ondo, que no livro *Para cada um a sua razão: razão ocidental e razão africana (oralidades)*<sup>ii</sup>, afirma que não podemos perder de vista que toda produção humana tem uma episteme, isto é, um conjunto de princípios que sustentam que funcionam como fiadores da validade do que é conhecido e produzido. De acordo com Mve-Ondo (2013), tudo que é feito pelo ser humano possui uma dimensão ontomitológica, isto é, os mitos têm origem numa ontologia que é indispensável para a compreensão de um povo, de uma cultura ou de uma tradição. Os mitos são o lugar da estrutura inconsciente de um pensamento. Nos casos em questão. Primeiro, nós podemos especular que o mito de origem da democracia ateniense gira em torno da superação do mito e vitória de um discurso racional, enquanto no contexto do antigo Congo, não se trata de uma superação, mas de uma atenção com a infância. Não se trata somente de duas posições opostas, mas de perspectivas que desencadeiam implicações diferentes para a construção da democracia.

No caso de Atenas, Vernant destaca que o novo regime da *Polissó* se dá por conta da “laicização do pensamento político o advento da filosofia” (VERNANT, 2002, p. 11). O que significa que a democracia só se torna possível em Atenas quando os mitos perdem o poder de organizar a vida política, no lugar das narrativas míticas, “um pensamento novo procura estabelecer a ordem do mundo em relações de simetria, de equilíbrio, de igualdade entre os diversos elementos que compõem o cosmos” (VERNANT, 2002, p. 11). Porém, o mito de origem da democracia do antigo Congo está no cuidado com as crianças (BATSÏKAMA, 2013, p. 37), assunto que é mencionado, mas não é longamente explorado por Batsíkama no livro *Lûmbu: a Democracia no Antigo Kôngo*. O que diz Mpôlo’ a Lêmba? “Mubedo bu kanwini Mpolo Lemba bio kahodidi buna weka Mwana ma Lemba ye nganga weka Tata ma Lemba”<sup>iii</sup>. O que podemos traduzir como: “Quando uma pessoa que sofre beber a bebida de Mpolo Lemba, ela se torna uma criança de Lemba, enquanto o sacerdote: pai Lemba”. Pois bem, o que nos interessa nesse provérbio mítico-religioso? O sofrimento é uma condição humana universal e para superá-lo é preciso se tornar criança, assumir um estado de infância diante do mundo, comportar-se de modo infantil na vida, isto é, aceitar apoio, receber algum tipo de ajuda.

Se a democracia ateniense, referência histórica da cultura ocidental, está fincada na superação do mito como narrativa sobrenatural e assume para si uma perspectiva lógica e racional. Todo cidadão, homens adultos naturais de Atenas precisam usar um discurso racional, ponderar e debater para que a melhor proposta vença. Por outro lado, a democracia do antigo Congo esse baseia justamente numa busca pelo Estado de Infância, a constituição da vida política é para resolver os confrontos e isso se dá por uma compreensão de que precisamos retomar o nosso estado de Infância, tema que nos debruçaremos adiante.

## A DEMOCRACIA ATRAVÉS DA INFÂNCIA

“Como a democracia pode se realizar através da infância?”, ora é essa a questão que perseguimos. A partir de uma abordagem afroperspectivista que tem caráter multirreferenciado, podemos nos aventurar por algumas especulações em torno desse debate, retomando justamente a ideia de que a democracia do Reino do Congo começou por assumir a necessidade de retomar o Estado de Infância. A condição de desamparo e os limites diante do mundo são aspectos-chave para a construção da democracia. Se para o psicanalista branco austríaco Sigmund Freud, o desamparo nos infantiliza e diante disso, precisamos “crescer”, o pensador senegalês Felwine Sarr supõe largada semelhantes, mas ambos fazem jornadas distintas. Para Sarr, o “mundo é um enigma a ser

decifrado, mas é ilusório crer que nos seja possível decifrar todas as suas leis e nelas fundar a ação” (SARR, 2019, p. 115). Freud menciona o modelo infantil da nossa relação com a realidade.

Mas, como se defende ele contra os poderes superiores da natureza, do Destino, que o ameaçam da mesma forma que a tudo mais? A civilização o poupa dessa tarefa; ela a desempenha da mesma maneira para todos, igualmente, e é digno de nota que, nisso, quase todas as civilizações agem de modo semelhante.

[...] essa situação não é nova. Possui um protótipo infantil, de que, na realidade, é somente a continuação. Já uma vez antes, nos encontramos em semelhante estado de desamparo: como crianças de tenra idade, em relação a nossos pais. Tínhamos razões para temê-los, especialmente nosso pai; contudo, estávamos certos de sua proteção contra os perigos que conhecíamos (FREUD, 1974, p. 28).

Para Freud, o desamparo é a condição geral no funcionamento de todo psiquismo humano. O que remete a humanidade a um lugar infantil. É como se a humanidade habitasse o mundo nas mesmas condições que uma criança vive num lar, sempre de modo dependente. Porém, nunca encontraremos proteção. De acordo com Freud, em certa medida, a angústia da civilização está nessa tensão em procurar e não encontrar. Para Sarr, podemos falar de uma beleza diante da dádiva da existência, experiências mutáveis, encontro de forças criativas, produtivas e destrutivas que variam, se alternam e coexistem. De modo que: a “imersão no cosmos permite superar a angústia que esse caráter movente gera e permite compreendê-lo melhor” (SARR, 2019, p. 115). A interpretação psicanalítica das tragédias gregas pode ajudar a compreendermos como a angústia impõe uma configuração ao esforço por estabelecer uma sociedade democrática. Por outro lado, as dificuldades para uma democracia que se inscreva como uma prática política infantil baseada no Reino do Congo não tem tido vez, talvez porque é pouco pesquisada<sup>iv</sup>. A África tem sido calada.

A ocidentalização da África está em curso desde a colonização: línguas oficiais, sistema educacional, administração, organização econômica e instituições assumiram no continente africano formas ocidentais. Apesar disso, as estruturas sociais são esquivas a se deixarem moldar integralmente por essas formas e pelos sistemas de valor que dela decorrem (SARR, 2019, p. 26).

As questões que nos animam são: quanto e como uma narrativa africana antiga pode contribuir para o estabelecimento da democracia nas sociedades contemporâneas do mundo? Primeiro, concordamos com Mamoussé Diagne (2005), quando diz que todo saber é limitado e a universalização pode trazer mais malefícios do que vantagens. Nesse sentido, é equívoco perguntar como uma tradição pode “salvar” o mundo. Até porque os impasses que o planeta vive têm relação

direta com o projeto de colonização feita pela Europa. De alguma maneira, o projeto civilizatório ocidental vive sob abalos, os produz e os amplifica. Essa proposta do ocidente de “salvar” o resto do mundo impondo a sua maneira de fazer as coisas não convence o planeta inteiro. Porque no “curso da história, ela se esvaziou progressivamente de sua capacidade de propor metas universalizáveis” (SARR, 2019, p. 30), se é que algum dia suas metas foram dignas de universalização. Por isso, é bastante oportuno problematizar a democracia ancorada nos princípios da modernidade, entendidos como revitalização do ideário grego simbolizado pela Ágora ateniense. Não estamos a dizer que devemos substituir por padrões africanos, confiando cegamente e de modo romântico no trajeto que advém do Reino do Congo e tem sua jornada em sociedades africanas tradicionais que são caladas pelo projeto ocidental. Não se trata de substituir ou de propor um projeto universal “salvador”, mas de inscrever na trama política um princípio em desuso. Se a democracia tem sido vista como a possibilidade de isonomia de exercício do poder político mediante as ferramentas institucionais, nós identificamos um problema, a compreensão adultizada do mundo impede esse exercício. Em termos filosóficos afroperspectivistas, adultizada quer dizer um modo de se relacionar com o mundo marcado pela adultidade, isto é, a adulteração da dádiva da existência em risco permanente e necessidade de controle e disputa mortal. É através do Estado de Infância aqui compreendido como um modo de se relacionar com o mundo que reconhece que nada podemos fazer a não ser brincar seriamente uns com os outros. A brincadeira é uma vivência de responsabilidade com a vida; abrir mão dela em função de um estado de guerra é um agir adultizado que aumenta a vulnerabilidade de existir. O Estado de Infância não pressupõe a superação da vulnerabilidade que é intrínseca à existência, mas a celebra através do convite de que todos podem compartilhar. A adultidade – enquanto modo psicológico padrão do ocidente – mantém uma relação predatória e de extração com o mundo, a regra é que os seres mais “habilitados” controlem a gestão e o monopólio dos recursos naturais. Os mais “adultos” querem controlar e comandar o jogo político. Nesse contexto, a democracia encontra dificuldades. Porque: a isonomia é improvável. A deliberação da maioria pode ser pela destruição do meio ambiente ou por medidas políticas que aumentem a vulnerabilidade de alguns grupos. Num contexto de busca pelo Estado de Infância, a humanidade tem uma responsabilidade com o mundo que passa pela inclusão dos outros seres vivos, outras espécies animais, seres vegetais e seres minerais. No Estado de Infância, a democracia inclui todo mundo. Os seres dos reinos animal, vegetal e mineral precisam ser considerados para uma decisão. Tal como nos diz Ailton Krenak.

Li uma história de um pesquisador europeu do começo do século XX que estava nos Estados Unidos e chegou a um território dos Hopi. Ele tinha pedido que alguém

daquela aldeia facilitasse o encontro dele com uma anciã que ele queria entrevistar. Quando foi encontrá-la, ela estava parada perto de uma rocha. O pesquisador ficou esperando, até que falou: “Ela não vai conversar comigo, não?” Ao que o facilitador respondeu: “Ela está conversando com a irmã dela”. “Mas é uma pedra”. E o camarada disse: “Qual é o problema?”.

Tem uma montanha rochosa na região onde o rio Doce foi atingido pela lama da mineração. A aldeia Krenak fica na margem esquerda do rio, na direita tem uma serra. Aprendi que aquela serra tem nome, Takukrak, e personalidade. De manhã, de lá do terreiro da aldeia, as pessoas olham para ela e sabem se o dia vai ser bom ou se é melhor ficar quieto (KRENAK, 2019, p. 17).

Gente adulta não conversa com as montanhas, pode até, se for muito “adultescida”, excluir crianças da conversa, alguns homens brancos excluem pessoas negras e indígenas, mulheres brancas, todas as crianças, gente com deficiência da conversa, ainda mais outros seres do reino animal, vegetal e mineral. O papel da democracia é evitar que o mundo entre em colapso, por isso: é um regime sobre o qual todos os seres precisam conversar. A democracia deve ser compreendida como um sistema biofílico, favorecendo a continuidade da vida e evitando que os confrontos se transformem em holocaustos, genocídios e todas as linguagens da violência. A democracia é rival do racismo, do sexismo, da misoginia, da LGBTfobia<sup>v</sup> e de todas as formas de discriminação e opressão. A democracia é uma atitude política que assume que o convívio humano nunca será pacífico e, portanto, precisamos aprender ininterruptamente como viver sem concordar. O que exige muita infantilidade. As pessoas imersas na adultidade não suportam o desacordo, elas são capazes de tudo para vencer um jogo, mesmo se a vitória colocar a vida do planeta em risco. No livro *Histórias para adiar o fim do mundo*, Ailton Krenak fala docemente do esforço para manter os humanos habitando o mundo, uma luta contra a entropia. Nós temos duas dimensões que aceleram a entropia do mundo. Num registro psicológico: o adultescimento; numa dimensão político-econômica, as ideias de progresso e desenvolvimento. Em termos afroperspectivistas, a democracia é um remédio político contra a entropia do mundo. Entropia aqui entendida no sentido físico-químico do termo, dissipação de energia até que um sistema entre em colapso e desapareça. Daí, em termos cosmológicos afroperspectivistas, não existe avanço; mas aproximação do colapso, dissolução do equilíbrio, isto é, o fim das coisas.

Sarr reconhece a entropia do mundo; as coisas começam e acabam, caminham para o fim. Mas a jornada infantil consiste em continuar jogando, brincando e fazendo. Não existe capítulo final para a jornada da humanidade enquanto formos capazes de viver criativamente e em

consonância com as vozes do mundo. Não podemos viver sem ouvir os outros: montanhas, rios, outras espécies, rivais humanos, etc. Nós precisamos continuar restaurando as coisas.

Nessa perspectiva, o mundo está sujeito a um princípio de entropia, ele se degrada, e quer seja o humano responsável por isso ou não, o ritual de reparação do mundo representa um dos atos simbólicos mais significativos em sua tomada de consciência sobre essa responsabilidade. A essência do poder político consiste, pois, em reestabelecer e restaurar essa ordem. Dessa concepção do universo se depreende uma visão de responsabilidade do ser humano e da função do poder político (SARR, 2019, p. 115).

Pois bem, em termos afroperspectivistas, a democracia pode ser entendida como a restauração da infância, o reestabelecimento de uma ordem cósmica em que a humanidade não passa de um conjunto de crianças sem todas as respostas, cuidando das suas coisas e dos outros, errando, acertando e com a dignidade de quem é interdependente. Ou seja, o Estado de Infância não tem empáfia e o orgulho exagerado, mas nos convida a reconhecer que dependemos uns dos outros e o círculo democrático precisa ser radicalmente expandido.

## CONCLUSÕES PARCIAIS

A especulação deste ensaio conclui parcialmente que: fazer democracia é assumir todas as vozes sem o monopólio de nenhuma, uma atitude infantil e responsável. A infância vem sempre consignada com a responsabilidade. É a adultidade que não se responsabiliza pelas suas aventuras. O Estado de Infância é a possibilidade de enfrentar a entropia. A democracia como regime político deve lançar mão de tecnologias culturais que enfrentem o perigoso discurso de que devemos avançar e nos desenvolver. Porque proclamar o progresso e o desenvolvimento é nocivo.

“Essa proclamação do desenvolvimento se converteu numa ideologia: um entrelaçado de ideias que, em vez de esclarecer a realidade, encobre-a, justificando uma práxis e uma ordem diferentes do real do qual presume que ela desse conta” (SARR, 2019, p. 23). O desenvolvimento é a busca pelo abismo da humanidade, o esforço, digamos, bem executado de pôr fim à aventura da espécie no planeta. As guerras, as pandemias, as crises econômicas, a fome em certas regiões, a falta de acesso aos bens produzidos pela humanidade, o racismo, o sexismo, a misoginia, o adultocentrismo, as mais variadas formas de discriminação, ditaduras, desmatamento, impactos ambientais nocivos, opressões e abusos e tudo que desintegra e coloca a vida em xeque tem uma origem comum. A entropia crescente e acelerada provém do espírito adultidade, leia-se uma



mentalidade, um complexo cultural, um modo de conceber a economia e de fazer política que levam para o abismo. Nesse contexto, a democracia não florescerá como a possibilidade de criação e restauração de direitos. É preciso uma mentalidade infantil para que a democracia reencontre o seu poder restaurador. A democracia só é possível em sua radicalidade se formos capazes de viver imersos na infância, em Estado de Infância. Porque desse modo, as vozes, os lugares de fala, as demandas por novos direitos, os desafios mais difíceis terão um ponto de partida comum: o nosso desamparo como razão para nos aproximar. Sem assumir o desamparo, combater a entropia e, por consequência, viver imerso em infância, a democracia não pode não passar de uma ideia frágil que desmancha no ar.

## REFERÊNCIAS

- BATSÍKAMA, Patrício. **Lûmbu: a Democracia no Antigo Kôngo**. Luanda: Media Press, 2013.
- DIAGNE, Mamoussé. **Critique de La rasion orale: les pratiques discursives em Afrique noire**. Paris: Karthala, 2005.
- FREUD, Sigmund. “O futuro de uma ilusão”. In: **Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1974. Vol. 21. p. 15-80.
- KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- LÍSIAS. **Discursos**. Tradução: José Luis Calvo Martínez. Madri: Editorial Gredos S.A., 2007.
- LORAU, Nicole. **Invenção de Atenas**. Tradução: Lílian Valle. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.
- MVE-ONDO, Bonaventure. **A chacun sa raison: Raison occidentale et raison africaine (Oralités)**. Paris/Dakar: L’Harmattan, 2013.
- SARR, Felwine. **Afrotopia**. Tradução: Sebastião Nascimento. São Paulo: n-1 edições, 2019.
- VERNANT, Jean-Pierre. **As origens do pensamento grego**. Tradução: Ísis Borges B. da Fonseca. Rio de Janeiro: Difel, 2002.

## Notas de fim

---

<sup>i</sup> O poder legislativo funcionava com o que podemos denominar em termos modernos de judiciário.

<sup>ii</sup> O livro *A chacun sa raison: Raison occidentale et raison africaine (Oralités)* não tinha sido traduzido para o português até o fim de 2019. Tradução livre do título feita pelo autor do artigo.

<sup>iii</sup> Aqui trazemos um provérbio transmitido oralmente em várias regiões africanas do contexto cultural bantu, aqui em versão do idioma kikongo aprendida pelo autor por ensinamentos da avó materna, Dona Elvira de Mello Nunes (1925-1984).

<sup>iv</sup> Não existem muitas publicações no Brasil que se debruçam sobre o assunto, enquanto a respeito das bases gregas da democracia são vastas e variadas.

<sup>v</sup> Aqui LGBTfobia significa discriminação sistemática contra Lésbicas, Gays, Bissexuais, Pessoas Trans, Travestis, Interssexuais, Assexuadas e todas expressões de gênero e sexualidade (LGBTIA+).



# PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EMANCIPATÓRIAS: EXPERIÊNCIAS ESCOLARES TREMEMBÉ E TAPEBA

**Rita Potyguara**

## INTRODUÇÃO

No Ceará, a partir do final dos anos de 1990, teve início o movimento dos indígenas por uma educação escolar diferenciada. Nos seus dizeres, esta é uma educação que “não mude a cara da gente”, ofertada em uma “escola que não mude nosso jeito de ser”. Desse modo, as escolas indígenas existentes no estado nascem do desejo de serem diferenciadas, visando a promover a afirmação identitária dos povos locais, de suas culturas e de seus direitos. Isto é, como estratégia de luta em seus movimentos por reconhecimento étnico no cenário político, os indígenas elegeram a escola como uma instância privilegiada.

As primeiras escolas do estado começaram a funcionar à revelia dos órgãos oficiais, sem contar com o apoio da Fundação Nacional do Índio (Funai) ou das secretarias municipais ou estaduais de educação. Os professores lecionavam de forma voluntária, como um compromisso de militância. Redes de solidariedade foram formadas entre os apoiadores da causa indígena para o funcionamento destas escolas, a exemplo de setores mais progressistas da Igreja Católica. Em 2000, foram incluídas na rede estadual de ensino, sendo instituída a categoria escola indígena e criadas 23 instituições escolares indígenas, dentre elas a dos Tremembé e as dos Tapeba aqui referidas. Com essa institucionalização, tem-se a gênese da política de Educação Escolar Indígena (EEI) no Ceará que teve, entre suas principais ações, os primeiros cursos de formação de professores indígenas, a produção e a publicação de materiais didáticos específicos, além da elaboração dos projetos de construção de prédios escolares, aquisição e distribuição de mobiliários e de equipamentos diversos. Os professores indígenas, ao serem contratados pelo estado, constituem uma nova categoria de liderança, passando a desempenhar o papel de interlocutores principais entre as agências governamentais e as demandas de suas comunidades.

Esta política foi se definindo a partir das pressões do movimento indígena em articulação com as organizações indigenistas da sociedade civil e os órgãos de governo. Foi marcada pelo momento inicial em que as competências da educação escolar indígena em todo o país saíram da responsabilidade exclusiva da Funai para os sistemas de ensino, ficando o Ministério da Educação (MEC) com a atribuição de coordenar nacionalmente a política, ao passo que os estados e os municípios passariam a ser os executores de suas ações. Este foi um momento de muitos conflitos no campo da política indigenista no país, localmente ainda associados a um contexto em que os indígenas reivindicavam o reconhecimento étnico e a garantia de direitos específicos como saúde, educação e demarcação de suas terras.

Os dois grupos apresentados nesse artigo constituem uma representação da situação dos atuais 14 povos indígenas no Ceará, considerando-se suas aproximações e especificidades. Assim, os Tremembé, presentes nos municípios de Acaraú, Itarema e Itapipoca serão apresentados apenas com a experiência curricular da Escola Indígena Tremembé Maria Venâncio, localizada na praia de Almofala, no município de Acaraú. Os Tapeba, concentrados no município de Caucaia, serão representados pela experiência da Feira Cultural, da Festa da Carnaúba e dos Jogos Indígenas, eventos realizados pelo conjunto de suas escolas.

Os dois grupos vivem em uma situação de adversidade extrema, considerando-se os problemas da não regularização de suas terras. Desde meados da década de 1980 que os processos jurídicos foram deflagrados junto à Funai. Embora os territórios tenham sido declarados como de ocupação tradicional pelos indígenas, considerando as evidências históricas contidas em fontes documentais e na memória coletiva dos indígenas, tais processos estão atualmente paralisados por força da contestação dos posseiros, grupos econômicos e políticos da região, bem como pela omissão do estado brasileiro.

Nesse contexto, as escolas têm sido acionadas como importantes demarcadores da presença indígena no estado, definindo os contornos dos territórios e se constituindo como práticas de construção de insurgências, resistências e autonomias.

## O CURRÍCULO DA ESCOLA INDÍGENA TREMEMBÉ MARIA VENÂNCIO

A Escola Indígena Tremembé Maria Venâncio foi criada em 1991 a partir de situações de preconceito e discriminação vivenciadas pelas crianças Tremembé que estudavam em escolas não indígenas. Com base nessa narrativa, a comunidade criou e manteve as primeiras práticas educativas por meio da agência das lideranças indígenas – dentre elas uma professora voluntária –, dos pais e dos alunos dispostos a experimentar uma escola própria. Assim, esta serviria tanto para “ensinar as crianças a ler e escrever” quanto para “ensinar a elas a cultura do próprio povo Tremembé”, como pode ser lido no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da referida escola. No início dos anos 2000 foi incluída no sistema oficial de ensino, sendo regularizada por meio de ato de criação e credenciada para funcionamento pelo poder executivo estadual. Dessa forma, passou a ser regulada pela Secretaria da Educação (Seduc) e o Conselho Estadual de Educação (CEE), tendo que submeter os seus instrumentos de gestão às normativas de tais órgãos.

Na organização curricular apresentada no PPP da escola, além das disciplinas consideradas convencionais – tais como Matemática, Português, História, Geografia, Ciências, Ensino Religioso

e Educação Física –, estão também presentes, para o Ensino Fundamental, aquelas relacionadas às suas especificidades – Arte, Expressão Corporal, Cultura e Espiritualidade Indígena, História Tremembé, Medicina Tradicional Tremembé, Torém<sup>i</sup> e Espiritualidade Tremembé. No Ensino Médio, organizado pelos eixos Linguagem, seus Códigos e Tecnologia, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, compostos pelas disciplinas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), fazem parte do currículo Arte Tremembé; Pesquisa da Linguagem Tremembé, Torém e Espiritualidade, Saberes Tremembé do Céu, da Terra e do Mar, História Tremembé, Medicina Tradicional Tremembé. Além disso, os conteúdos produzidos pelos próprios Tremembé, bem como a partir das pesquisas realizadas sobre eles, são transversalizados em disciplinas como Filosofia, Sociologia, Geografia, Educação Física, dentre outras.

Na operacionalização da parte diferenciada do currículo há ainda a realização da Marcha Tremembé no dia 7 de setembro de cada ano. A marcha é uma atividade que envolve toda a comunidade e as demais escolas indígenas da região, consistindo em uma manifestação política em defesa dos direitos indígenas, principalmente pela demarcação e preservação do seu território. Neste mesmo dia são realizados, no âmbito da escola, jogos, brincadeiras e noite cultural com a apresentação do Torém. Da escola a marcha segue para o centro de Almofala, ao som de cantos e entoadas de maracás. Durante todo o percurso, os indígenas dançam e discursam para chamar a atenção da população local para as situações de injustiças a que estão submetidos, principalmente as relacionadas a não garantia de seus territórios.

Todavia, estes esforços de construção de uma educação diferenciada, com um currículo articulado às demandas socioculturais e políticas da comunidade, encontram dificuldades relacionadas ao atendimento das exigências dos órgãos reguladores do sistema de ensino estadual. Exemplo disso é dado pelas avaliações externas realizadas pela Seduc por meio do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaee), criado em 1992, ano seguinte ao da criação da Escola Indígena Tremembé Maria Venâncio. De maneira geral, tais avaliações têm se mostrado inadequadas quanto às práticas educativas das escolas indígenas que, por sua vez, estão pautadas nos princípios da EEI<sup>ii</sup>.

Desse modo, como as avaliações estão centradas apenas em um dos aspectos do processo de ensino-aprendizagem – isto é, os conteúdos do currículo nacional –, são desconsiderados os componentes que os indígenas elegem como diferenciados. Além disso, estas avaliações terminam por caracterizar a educação escolar indígena como inferior à ofertada nas escolas não indígenas, uma vez que a maioria das escolas indígenas não têm alcançado, de acordo com os critérios de

avaliação atualmente em vigor, os níveis estabelecidos de aprendizagem dos alunos. Diante desta situação, os atores sociais que fazem as escolas Tremembé de Almofala tomaram a decisão em 2019 de não mais se submeterem à avaliação do Spaece, não participando de sua última edição. É importante destacar que, no caso desta escola, as avaliações aplicadas dizem respeito apenas ao Ensino Fundamental, uma vez que o Ensino Médio vem sendo ofertado apenas como uma iniciativa comunitária sem o respaldo dos órgãos de regulação educacional. Com isto, a Seduc foi levada a adotar estratégias, em diálogo com a comunidade, para solucionar esse problema. Os indígenas cobraram do órgão que fossem contemplados conteúdos sobre a história e a cultura dos povos indígenas, conforme a determinação de inclusão destes conteúdos nos currículos da educação básica em todos os estabelecimentos de ensino, reivindicando, assim, tão somente o cumprimento da Lei 11.645/2008.

Vale, ainda, destacar que, como espaço de construção de práticas pedagógicas emancipadoras e insurgentes, a Escola Indígena dos Tremembé apresenta em seu PPP o diagnóstico de que a educação escolar do seu povo “[...] vem se consolidando cada vez mais na prática da partilha dos saberes tradicionais [...], na interação entre saberes tradicionais e saberes acadêmicos e na construção da identidade étnica das novas gerações, através da participação coletiva e do fortalecimento da autonomia”.

Todavia, ao apresentar uma organização curricular própria, com conteúdos contextualizados e calendário adequado às especificidades culturais, econômicas e políticas da comunidade, a escola Maria Venâncio, semelhante a outras escolas indígenas, é marcada pelas tensões com os órgãos do sistema de ensino estadual que ainda operam segundo a lógica da não diferenciação e da universalidade dos conhecimentos, dos saberes e das práticas na configuração dos currículos e da política educacional de modo geral.

## **A FEIRA CULTURAL, A FESTA DA CARNAÚBA E OS JOGOS INDÍGENAS DOS TAPEBA**

A explicação corrente, dada pelos Tapeba, para a criação das primeiras escolas indígenas em suas comunidades está ligada a relatos de situações de preconceito vivenciadas pelo grupo. Sendo assim, as ações educativas deste grupo étnico também fazem parte das práticas pedagógicas consideradas emancipadoras e insurgentes tendo em vista ajudarem a construir o sentido das resistências indígenas no estado, incluindo a defesa dos seus territórios. Dentre estas ações destaco aqui a Feira Cultural que abriga a realização dos Jogos Indígenas e da Festa da Carnaúba,

componentes curriculares que foram integrados ao calendário letivo das escolas de suas comunidades.

Estes eventos são realizados há quase 20 anos no local denominado Pau-Branco, às margens da Lagoa dos Tapeba, na localidade de Capuan, na Lagoa 2, considerado “terreiro sagrado” para os Tapeba por seu grande valor histórico. O lugar está ligado ao processo de reorganização política e cultural deste grupo que luta pela demarcação do seu território. Por este motivo, através da Feira, dos Jogos e da Festa, os professores, lideranças e alunos Tapeba procuram demarcar suas fronteiras étnico-identitárias frente aos processos de interação com os regionais. Isto é, por meio destas experiências os Tapeba promovem a valorização de suas identidades étnicas, de seus costumes e tradições em eventos públicos. Sendo assim, é importante destacar que, na realização destas práticas pedagógicas, há a presença de alunos das escolas não indígenas dos municípios de Caucaia e de Fortaleza, agentes ligados à questão indígena, oriundos de organizações governamentais e não governamentais, bem como indígenas de outras etnias.

A Feira consiste na exibição de artesanatos, materiais didáticos e apresentações artístico-culturais encenadas por alunos e professores, onde as escolas são representadas por ocas. Os Jogos Indígenas são práticas pedagógicas que aliam diferentes modalidades esportivas, algumas delas parte do cotidiano Tapeba e outras recriadas a partir das memórias comunitárias ancestrais. A Festa da Carnaúba marca o período da colheita da palha da carnaúba, uma importante atividade econômica da região ainda praticada pelo grupo. Nesta festa, são realizadas cerimônias rituais, tais como batizados que servem para fortalecer os laços comunitários e o sentido de pertencimento coletivo.

No planejamento e na avaliação destas práticas há a participação das organizações comunitárias e de todas as escolas Tapeba para o acompanhamento dos problemas e das suas necessidades de adequação. No caso dos professores, as atividades de preparação e de realização são contabilizadas como carga horária de trabalho docente. Além disso, os eventos podem ser considerados uma inovação por demarcarem a efetivação de um calendário próprio, influenciando a gestão da sala de aula e o funcionamento da escola como um todo. Este é um exemplo de articulação da escola e de seu calendário com a comunidade, não provocando o deslocamento de outros eventos comunitários, sejam eles culturais ou de atividades produtivas. Isto é, os eventos fazem parte de uma construção coletiva de elementos prático-teóricos específicos, característicos de uma proposta de educação diferenciada, presentes na gestão escolar dos Tapeba.



No currículo das escolas são incluídos conteúdos apresentados na Feira, bem como passam a integrar as práticas pedagógicas os jogos e outras atividades realizadas na comunidade com uma forma de atualizar e reinventar suas memórias. Algumas atividades realizadas durante os eventos são construídas e ensaiadas durante as aulas culturais. Estas últimas são compreendidas pelos Tapeba como o principal elemento diferencial da sua proposta educacional, ocorrendo, de um modo geral, uma vez por semana. Em suma, as aulas culturais são o tempo-espço de preparação dos eventos, onde são gestados muitos dos elementos tradicionais exibidos publicamente. Nestes, além da ressemantização dos símbolos de preconceito, busca-se chamar a atenção de índios e não índios para a eficácia das escolas diferenciadas.

É importante destacar que, atualmente, esta experiência tem o apoio dos órgãos reguladores, sobretudo a Seduc. Hoje, pode ser tida como uma prática consolidada, tendo os indígenas vencido os embates iniciais ao questionarem um currículo e um calendário não compatíveis com suas demandas educacionais. No início de realização destas atividades, os Tapeba encontravam resistências

Tanto a Feira Cultural quanto os Jogos Indígenas e a Festa da Carnaúba são apontados, pelos professores Tapeba, como importantes produções de suas práticas pedagógicas, embora assumidos por todas as comunidades e suas lideranças. De acordo com eles, essas criações visariam à manutenção dos intercâmbios entre suas comunidades, a população regional e setores do estado responsáveis pela promoção de políticas indigenistas e educacionais. Por este motivo, tais eventos se apresentam também como canais de expressão de imagens positivas da escola indígena. Ocorreria, então, por meio da sua realização a positivação da imagem da escola diferenciada proposta e praticada pelos Tapeba.

## **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

O tema do XX Endipe, centrado na reflexão dos “fazeres-saberes pedagógicos” como práticas de diálogos, insurgências e políticas, apresenta-se como importante no contexto atual de crises vivenciadas no país. A participação no simpósio “Educação, diferença e insurgências: práticas educativas emancipatórias” me motivou então a pensar como os povos indígenas cearenses têm buscado construir as suas resistências, insurgências e autonomias no campo da educação escolar, diante de um cenário adverso ao fazer educativo crítico-reflexivo e aos direitos dos povos indígenas. Desse modo, através das considerações a respeito do currículo da Escola Tremembé Maria Venâncio e das práticas pedagógicas dos Tapeba representadas pela Feira Cultural, pelos

Jogos Indígenas e pela Festa da Carnaúba, busquei destacar as maneiras possíveis de construção de diálogos entre saberes nas experiências de educação diferenciada, as formas pelas quais as memórias e tradições dos grupos indígenas podem se converter em práticas ou rituais pedagógicos, chamando ainda a atenção para o sentido das interações e aproximações pretendidas em torno destas práticas (tanto com os não indígenas quanto com as diferentes comunidades que formam cada povo).

De maneira geral, as insurgências e resistências indígenas vistas como estratégias de ressemantização das suas imagens e de suas escolas são confrontadas ao modelo de escola historicamente prevalecente no cenário educacional brasileiro, ainda assentado em práticas e discursos homogeneizantes. Assim, uma escola que se propõe específica, diferenciada, intercultural e indígena ameaçaria este modelo vigente nas ações e orientações dos órgãos reguladores das políticas educacionais. Em outras palavras, as experiências escolares indígenas desafiam os órgãos de governo a dar respostas que atendam à especificidade de suas demandas educacionais.

Diante disso, a preocupação dos professores indígenas com a discriminação e o preconceito aparece como o foco principal de suas atuações, como pôde ser visto no caso dos Tremembé e dos Tapeba. Vejo, pois, a escola indígena disputando espaços políticos, propondo mudanças de comportamento com base em diálogos interculturais por meio de práticas sociais (pedagógicas e curriculares) em construção. Assim, no processo de constituição do lugar da escola indígena no cenário educacional brasileiro, a mudança de comportamento proposta pelos índios está ligada ao direito de assegurar a diferença.

## Notas de fim

---

<sup>i</sup> De acordo com Oliveira Junior, Torém “é uma dança de roda de terreiro, [...] dirigido por um mestre que, com pancada forte do pé no chão, comanda os dançarinos, homens e mulheres, marcando os movimentos ao som de um maracá. No centro da roda fica uma cuia com o mocororó, vinho de caju servido aos participantes da festa. A dança é acompanhada por uma cantada em quadra.” Ver obra completa em: OLIVEIRA JUNIOR, Gerson Augusto de. **Torém**: brincadeira dos índios velhos. São Paulo: Annablume; Fortaleza: Secretaria da Cultura e Desporto, 1998.

<sup>ii</sup> A interculturalidade, o bilinguismo/multilinguismo, a diferenciação, a especificidade e o aspecto comunitário são princípios da educação escolar indígena instituídos nacionalmente. A partir deles tem se buscado definir e implementar as políticas educacionais para estes povos, sobretudo em atenção ao estabelecido na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena emendas do Conselho Nacional de Educação (CNE). Para saber mais, consultar o Parecer CNE/CEB n. 13 de 2012, disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10806-pceb013-12-pdf&category\\_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10806-pceb013-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192).



**UMA CARTA SOBRE INCLUSÃO...  
(OU SOBRE ALGUMAS PALAVRAS TITUBEANTES EM  
TORNO DE UMA PEDAGOGIA NAS DIFERENÇAS)**

**Tiago Ribeiro**

Este texto demorou a nascer. Talvez ainda não tenha nascido, porque uma ideia começa a nascer no espaço da relação, do encontro, da partilha tensa e, às vezes, impossível, mas recheada, grávida de presença. Começa a nascer numa conversa, numa leitura, numa escrita que convoca tantos outros, no cotidiano da escola, no observar o adormecer do sol, no sorriso de uma pessoa querida, na fome de tantos, no e-mail para um amigo... Entre. Aí. Aqui. Na relação entre nós e o mundo.

Às vezes, nessa relação tão complexa e contingente entre nós e o mundo, alguns encontros nos devêm outros... E um encontro desse – encontro como experiência, algo que nos sacoleja e impede de seguir sendo exatamente igual – mudou o rumo de meus modos de ser e pensar. Encontros no plural, para ser sincero... Mas gostaria de destacar um em especial, o qual vivi neste ano de 2020, impelindo-me a reescrever todo o texto que já estava fechando para este XX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.

Havia pensado em um texto mais acadêmico, enfeitado de cânones e emplumado de normas e padronizações. Todavia, o cotidiano e sua força transfiguradora não poupa o acontecer das horas: o tempo traz consigo, sempre, mudanças, porque traz também pessoas, textos, filmes, histórias, narrativas... E vamos sendo e transformando nosso estar sendo nesse movimento, como nos lembra a teoria narrativa de Ricoeur (2009): somos feitos de histórias, de narrativas, de narração... Ora, se as histórias me habitam, por que não falar de histórias em um encontro cuja centralidade está na insurgência?

Pois bem, companheiros de luta e resistência, o que de mais revolucionário senão nossas histórias que pluralizam o mundo, que dobram o “assim” das coisas em tantos possíveis quanto possamos inventar? Ailton Krenak, pensador indígena brasileiro, me ensinou, em seu livro *Ideias para adiar o fim do mundo* (2019), que somos constelações. Sim, como o manto negro tomado por botões brilhantes à noite, somos e estamos feitos de muitos outros e suas histórias, causos, medos, tornados, lendas, conquistas, tornadas mitológicas etc. Somos constelações, sim. Pluralidades, presenças afirmativas no mundo.

Por isso, a ideia de um texto-carta endereçado a você, a nós, a mim, a todos e a qualquer um... Uma narrativa partilhada cujo objetivo é convidar a pensar acerca e com uma experiência vivida que dá a pensar sobre isso da inclusão, isso de uma suposta necessidade de estar formado, preparado, capacitado para incluir.

Bem, mergulho na experiência vivida. E escrever sobre isso, neste momento, é quase tão necessário quanto respirar. A experiência ainda reverbera em mim e me impele a contá-la, a narrá-

la, quase como se da narração dependesse o meu fôlego, a minha respiração. Um transbordamento do acontecimento que arde no corpo e na pele, entende(m)? Algo vivido no cotidiano de uma escola especializada na educação de surdos, com estudantes jovens e adultos surdos.

De um modo geral, temos, aqui no Brasil (e em tantos outros países!), rios e rios de literaturas que querem dar conta de como é o surdo, o que pode, o que não pode, se pensa, como pensa etc. Todo um aparato bélico em forma de ciência e teoria para definir, esquadrihar, congelar, fixar o surdo. Quase como um manual explicativo. Ui, por que precisamos ser tão explicativos e normativos?! A existência não escapa, a todo momento, de confrarias e definições limitantes? Há uma forma essencial e superior de ser surdo, como se a surdez implicasse um manual de existência a ser seguido? Alguns surdos têm “surdidade” e outros não? Ou ainda: o surdo é um sujeito da falta, inferior ao ouvinte?

Que espaço de inclusão possível quando a instituição educativa, abandonada à própria sorte em sua responsabilidade de ensinar a todos e a qualquer um, se vê presa a um ciclo reprodutivista de ideias baseadas na compensação da carência de uns (aqueles que “destoam” da norma), através de dispositivos de civilização e normalização de corpos e existências? Não há anormais, mas anormalizadores, nos alerta Carlos Skliar (2009)... cada sujeito é o ponto de referência de si mesmo, singular, irrepitível.

Pois bem: no dia 14 de fevereiro de 2020, recebi, na minha turma, um estudante adulto surdo (com quase 50 anos) que não sabe Libras nem oraliza palavra alguma. A princípio, poderíamos pensar, a julgar pelas análises apressadas e indolentes que intentam definir o surdo: um sujeito sem língua. Para mim, era um novo estudante, com quem nunca trabalhei, mas que já estudara com outra professora no Ines. Ela me disse, uma vez, que ele escrevia e lia...

Nesse dia, ministrei minha aula junto com uma professora surda, amiga com quem partilho tantas aventuras pedagógicas. Juntamos duas turmas porque gostamos dessa parceria em que habitamos mundos, línguas e afetos. Aula em língua de sinais. Ao longo da aula, percebi o aluno com o olhar entre perdido, abandonado e ansioso, como se buscando no ar lufadas de sentido ou qualquer coisa em que pudesse se sustentar. Alguma ancoragem para a construção de algum sentido... Refleti comigo: o que pensar de tantas e tantas escolas “inclusivas” em que se matriculam estudantes surdos, muitos dos quais sem conhecimento de Língua de Sinais, e a garantia de seu direito à educação é a presença de um intérprete (geralmente contratado de forma precária) para traduzir uma língua que ele mesmo, surdo, não conhece?

Enfim, lembrei do comentário da professora no ano anterior: ele sabia escrever e ler! Olhei para a professora de Libras, que propôs: “escreve para ele!” Fui ao quadro e escrevi: “Você está entendendo? Quer que eu escreva?”. Ele leu. Abriu o corpo, sorriu, concordou com a mão, em positivo! Passei a escrever e sinalizar. Ele se transformou na escrita; virou outro. Isso colocou um pequeno graveto na engrenagem de meus pensamentos: ao que parece, este homem surdo, estudante, desconhecedor da Libras e da oralização, constituiu-se pela linguagem escrita. Como? É possível? Curiosidade. Desejo de seguir pesquisando, conversando (RIBEIRO; SOUZA; SAMPAIO, 2018) com ele, escutando visualmente sua voz, sua presença única no mundo. O que me ensina a relação com ele? Sua vivência?

O referido estudante chega à escola com uma postura muito peculiar: não olha nos olhos. Mira o chão. Talvez por não conseguir se comunicar com as pessoas de forma mais imediata? Talvez porque o escrever o provoca a olhar mais para baixo? Como saber? Há encontros que nos desafiam e engravidam de perguntas... E, quiçá, uma pergunta incômoda, porém necessária, seria: há realmente como estar preparado para a inclusão, pensada como encontro entre sujeitos vivos, viventes, moventes, inacabados, complexos, singulares? É possível antecipar o encontro entre corpos, a fricção de existências? Que livro poderia dar conta de tal acontecimento? Que manual me fala do surdo que não conhece Libras e não oraliza, mas escreve muito bem, ortográfica e gramaticalmente?

Desconfio de que, nesses tempos de tantas narrativas que pululam no mundo, afirmando a existência de minorias historicamente negadas, de pluralidades, multiplicidades e singularidades, querer categorizar a existência de quaisquer sujeitos seja, ainda, o velho desejo insaciável da anormalização.

Incluir é normalizar?

O que é, então, estar preparado para incluir? Estar munido de métodos, estratégias e dispositivos que permitam “viver” a “relação educativa” de modo prescrito? Conhecer “o que” e “como” é cada sujeito hipotético?

Essas perguntas me fazem retornar ao aluno com o qual trabalho: no contato com outros surdos, está aprendendo Libras desde o ano passado. Quando escrevi para ele, ele também escrevia em resposta e ousava alguns sinais. Conseguiu muitos: a turma vibrou. Uma comunidade de afeto! O estudante, então, diante da euforia da turma, levantou da cadeira e colocou os braços para o alto, como se sentindo um campeão, vibrando de felicidade. Essa cena me marcou. Marcou também o sorriso dos colegas... Os afetos, as diferenças, impossibilitando a afirmação de um mesmo.

Insisto em pensar nesse estudante. Ele me disse, por escrito (mas sobretudo com sua existência, seu corpo, sua presença), que escrever é importante porque permite viver. Pergunto-me pela vida na escola, pelo exercício da escuta das diferenças (SKLIAR, 2019), nas diferenças, no reconhecimento da alteridade do outro, de sua legitimidade. Pergunto-me se há inclusão que não passe por aí – pela indagação ética frente ao outro, que não precisa de minha autorização para existir! Incluir não poderia ser uma conversação na qual prestamos atenção em nós mesmos, no outro e no mundo? Tem a ver apenas com conhecer e ensinar ou, também, com sentir e experienciar?

Conversamos na escola com os estudantes? Quando? Como? Por quê? Sobre o que? Suas vozes (orais e/ou visuais) compõem a polifonia da sala de aula? Quem toma todas as decisões? Quem decide o planejamento? Perguntamos o desejo e o interesse dos estudantes? Nossas aulas são gestadas no cotidiano, na relação com os estudantes, ou são decididas, a priori, sem ao menos conhecermos os sujeitos reais, de carne e osso? Inquietações e perguntas que me acompanham e desacomodam, no encontro com os estudantes surdos.

Não sei... a mim me dá a impressão, com Skliar (2014), de que talvez não se trate de inclusão nem de incluir, mas de ser e estar com o outro, com todos e qualquer um, uma pedagogia nas diferenças, onde podemos conversar, pensar, escutar, enxergar, experienciar, espichar modos de ser e saber, tornarmo-nos animais pulsantes, corpos que sentem, padecem, transformam-se. Ou seja: a tensão da relação, do conviver. Ora, quem precisa ser incluído? Onde? Continuaremos sempre, e outra vez, a repetir o mantra de que o problema é o outro e de que, portanto, precisamos de uma solução para ele? A exclusão é o oposto da inclusão ou o testemunho de nossa incapacidade de conversar e conviver? Nosso afã por incluir quem anormalizamos anteriormente não é uma forma, quiçá, de escamotear nossa ainda atual impossibilidade de enxergar o outro sem manchar?

Se o outro não é o problema, trata-se de incluí-lo ou de aprender a viver, nas diferenças, outros modos de ser, estar, habitar, existir no mundo?

Se o outro não é ilegítimo, por que ele aprende minha língua e eu não aprendo a dele na escola?

Se o outro não é inexistente, porque sua cultura, suas experiências, cosmologias, mitos etc. não existem na escola?

O encontro com este estudante me faz pensar em tantas coisas... inclusive nas palavras que muitas crianças aprendem, copiam ou repetem na escola... Crianças surdas e ouvintes: palavras que



não soam, não vibram, não ecoam na vida vivida. Compreendem o que quero dizer? Palavras ocas, vazias, sem ninguém dentro. Palavras que povoam as escolas, mas, muitas vezes, não têm cheiro de quem as vivem. Por que não se pode falar da vida, da nossa vida, das nossas histórias, mitos e culturas? É perigoso narrar outros mundos? Pode-se, assim, adiar o fim do mundo?

Incluir não poderia ser então, talvez, pluralizar os espaços educativos e sociais com outras narrações e narrativas? Ora, escritas, imagéticas, corporais? Multiplicar possibilidades, visibilizar e pulular histórias, mundos, experiências?

Penso que a palavra-vida tem a ver com esta palavra, com isso que, se não fala de nós, fala do nosso; é corpo e voz. E ela pode ser de tantas formas... Escrita, sinalizada, oralizada, desenhada... Silenciada...

Chama-me a atenção que a língua que parece constituir a inclusão seja ou tenha sido, ainda, a língua da normalidade: “o aluno não acompanha”, “ele atrapalha os demais”, “não aceito que ele seja privilegiado com facilidades”, “ele nunca vai acompanhar os outros”... Por que não exercitar uma língua da invenção? Da criação, da relação? Talvez sua gramática e sintaxe tenham a ver com a possibilidade de ser de modo afirmativo, escrever inscrevendo-se, ler para além das letras, espichar modos de ser e pensar – como indisciplina, como liberdade.

Sim, o estudante surdo que não fala oralmente nem em sinais, mas escreve, me causa estranhamento e paixão: a alteridade radical me lembrando que a pluralidade das formas de ser, estar e viver não cabem em nenhum compêndio. Conversamos, eu e ele, ainda um pouco por escrito (engraçado isso de conversar por escrito estando frente a frente). E ele não narrava, contava, escrevia apenas com as palavras sobre o papel. Seu corpo era puro verbo. Sua face era linguagem, seu sorriso era narrativa.

Nestes tempos de chumbo e sequeidão na garganta, alguns encontros nos lembram que a vida brota por todos os poros... E pode pulsar. A beleza pode ser triste e seguir sendo beleza, sabem? É belo que haja inclusão... É triste que ainda seja, para alguns, um dispositivo de normalização...

Mas somos insurgentes. Seguimos nas frestas, nas brechas: liberdade caça jeito, ainda que no horizonte sibile o uivo da prisão injusta de sonhos e desejos... Incluir como inventar e buscar beleza onde não são autorizadas. Por que não?

## REFERÊNCIAS

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIBEIRO, T.; SOUZA, R.; SAMPAIO, C. S. **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

RICOUER, P. **Educación y política: de la historia personal a la comunión de libertades**. Buenos Aires: Prometeo Libros; Universidad Católica de Buenos Aires, 2009.

SKLIAR, C. O argumento da mudança educativa. *In*: SAMPAIO, Carmen Sanches; PEREZ, Carmen Lúcia Vidal (orgs.). **Nós e a escola: sujeitos, saberes e fazeres cotidianos**. Rio de Janeiro: Rovel, 2009.

SKLIAR, C. **Desobedecer a linguagem**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SKLIAR, C. **A escuta das diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2019.



# EDUCAÇÃO E PODER: PEDAGOGIAS EMANCIPADORAS E A INSURGÊNCIA DA ESCOLA DEMOCRÁTICA

**Umberto de Andrade Pinto**

## INTRODUÇÃO

A relação entre educação e poder é tema recorrente na área educacional e deve ser analisada a partir da explicitação dos diferentes contextos históricos em que ocorrem os fenômenos educativos. A rigor, podemos afirmar que todo ato educativo é expressão de um exercício de poder, consentido ou não, que remete necessariamente à dimensão política da educação. Partindo dessa consideração inicial, o presente artigo busca analisar as relações entre educação e política, e posicionar a pedagogia crítica como uma referência teórica fértil capaz de articular organicamente a educação emancipadora com o papel da escola no horizonte utópico de uma sociedade efetivamente democrática.

## EDUCAÇÃO, PODER E POLÍTICA

Como sabemos, a educação é um fenômeno exclusivamente humano, à medida que, diferente de outros animais, o ser humano não se reduz à sua dimensão biológica. Além de uma base biofísica que constitui sua materialidade corpórea, ele é fundamentalmente constituído por uma natureza humana produzida historicamente no universo simbólico da cultura. Nesse sentido, Saviani (2011a, p. 13) sintetiza o trabalho educativo como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Assim, é por meio de processos educativos intensos que o ser biológico vai se humanizando na interação com os demais indivíduos, ao mesmo tempo em que incorpora e difunde a historicidade do meio social e cultural em que vive. Por outro lado, a história da humanidade é marcada por relações de poder entre os próprios homens, desde as dimensões micro – de ordens mais individuais – até as macrorrelações estabelecidas entre os diferentes agrupamentos humanos em contextos históricos específicos. Essas dimensões do poder se manifestam de diferentes maneiras nos processos educativos imprimindo-lhes o caráter intrínseco da educação como ato político, em especial nas sociedades marcadas por diferenças abissais no acesso aos bens materiais e simbólicos que são produzidos coletivamente, mas apropriados de modo desigual em função da posição que cada indivíduo ocupa na estrutura social. Assim, não existe neutralidade em educação, todos os diferentes elementos que compõem um processo educativo são marcados por uma dimensão política. Ao nos reportarmos para a educação escolar pública, a dimensão política se expressa, por exemplo, desde o modo como se estabelecem as relações entre os diferentes dirigentes governamentais e os integrantes da comunidade escolar local – no que se refere à implementação dos projetos pedagógicos de cada escola – até o modo como ocorre a

interação entre o professor e os alunos, na escolha dos procedimentos didáticos e na bibliografia utilizada pelo professor, na abordagem com que ele trata os conteúdos de ensino etc.

Considerando que as sociedades capitalistas são divididas em classes sociais com interesses antagônicos, Charlot (1979) analisa quatro sentidos articulados entre si para demonstrar que a educação é política. Inicialmente, o autor afirma que a educação é política ao transmitir os modelos sociais: ela transmite desde a infância até a idade adulta os comportamentos que prevalecem em uma sociedade. Os indivíduos assimilam os comportamentos da classe social a qual é vinculado, mas ao mesmo tempo assimila também aqueles que pertencem às classes dominantes, que se apresentam como comportamentos prevalecentes. Do mesmo modo, Charlot argumenta que a educação forma a personalidade e difunde ideias políticas que interessam às classes dominantes: seja ao formar um ser dócil, por exemplo, ou na difusão da ideia de *liberdade*, nos limites do pensamento liberal. Finalmente, o autor argumenta que a educação é política por ser encargo da escola, instituição social que está articulada aos interesses dos grupos privilegiados socialmente.

Ainda na perspectiva de entender a dimensão política da educação na sociedade de classes, Weber (2004) contribui com o conceito de *dominação*, articulado ao de *poder*. O sociólogo argumenta que nem toda ação social resulta em dominação, mas que isso ocorre na maioria das vezes. Ele exemplifica com as comunidades linguísticas em que a elevação do dialeto ao idioma oficial na constituição dos estados nacionais (caso da Alemanha) serviu ao aparato de dominação política; sobretudo “a dominação exercida na <escola> estereotipa, de modo mais profundo e definitivo, a forma e a preponderância da linguagem oficial” (WEBER, 2004, p. 187). Assim, o autor conclui que todas as áreas da ação social se mostram profundamente influenciadas por complexos de dominação, que ele define como um caso especial de poder. Argumenta ainda que em outras formas de poder, e em especial na dominação, seus detentores não perseguem exclusivamente interesses econômicos, embora os meios para alcançá-los são empregados para conservá-la e influencia decisivamente o próprio caráter de sua estrutura. Weber (2004) atribui o sentido geral de poder como “possibilidade de impor ao comportamento de terceiros a vontade própria” (WEBER, 2004, p. 188) e a dominação como uma situação em que a vontade manifesta do(s) dominador(es) quer influenciar e influencia a ação de outras pessoas (dominados).

Assim, podemos constatar que tanto o *poder* quanto a *dominação*, em acordo com Weber, se aproximam do entendimento de *política*, como visto anteriormente em Charlot (1979). A partir da constatação da dominação e do poder exercido por grupos dominantes sobre os demais grupos sociais no seio das sociedades de classes, a implementação de uma pedagogia emancipadora deve se

articular a uma abordagem dialética das relações entre educação e sociedade. Nesse sentido, Severino (2001) afirma que não podem ser desconsiderados alguns elementos fundamentais na apreensão, na descrição e na interpretação dos fenômenos educacionais submetidos a uma abordagem epistêmica dialética. Dentre outros elementos ele destaca que

[...] um conhecimento sobre a educação que se pretenda rigoroso e científico não pode deixar de levar em consideração as forças de opressão e de dominação que atuam na rede das relações sociais, que faz da sociedade humana uma sociedade política, hierarquizada e atravessada pelo poder da dominação. Todo conhecimento que tem a ver com a educação não pode deixar de enfrentar, de modo temático explícito, a questão do poder, elemento que marca incisivamente toda expressão concreta da existência humana (SEVERINO, 2001, p. 19).

A questão do poder que perpassa os processos educativos em uma sociedade de desiguais – do ponto de vista dos poderes econômico, político e social – se expressa no caráter prático da educação que materializa o exercício da dominação.

Severino (2011) diferencia o campo de conhecimento das ciências humanas (psicologia, antropologia etc.) do campo da ciência da educação, justamente na praxidade de seu objeto, ou seja, “quando entramos no campo da ciência da educação, impõe-se agregar um outro elemento do olhar científico, que possa dar conta [...] do caráter eminentemente prático da educação” (SEVERINO, 2001, p. 17).

Por que caráter *prático* e não caráter *prático* da educação? Ao empregarmos a expressão *prático* identificamos a potência da educação como uma atividade prática carregada de uma intenção (teoria) transformadora da realidade.

A expressão *prático* advém do conceito de *praxis* desenvolvido por Marx e Engels. Em duas das suas teses sobre Feuerbach eles afirmam que:

A questão de saber se cabe ao pensamento humano uma verdade objetiva não é uma questão teórica, mas prática. É na *praxis* que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno de seu pensamento [...]. A doutrina materialista sobre a alteração das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias são alteradas pelos homens e que o próprio educador deve ser educado [...]. A coincidência da modificação das circunstâncias com a atividade humana ou alteração de si próprio só pode ser apreendida e compreendida racionalmente como *praxis* revolucionária (MARX; ENGELS, 1979, p. 12).

Assim, o conceito de *práxis* está intimamente vinculado à prática, uma vez que esta é a referência para a transformação da realidade, mas não uma prática qualquer, e sim uma prática carregada de intencionalidade, como expressão do caráter terreno do pensamento.

Para Marx não basta conhecer e interpretar o mundo de diferentes maneiras, o que importa é transformá-lo. Em *Filosofia da Práxis*, Vasquez (1968) afirma que:

[...] a relação teoria e práxis é para Marx teórica e prática; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que essa relação é consciente (VASQUEZ, 1968, p. 117).

Ele diferencia *práxis* de atividade, argumentando que “toda *práxis* é atividade, mas nem toda atividade é *práxis*” (VASQUEZ, 1968, p. 185). Reside aí o caráter *práxico* da educação identificado por Severino (2011). Ou seja, a educação enquanto atividade humana intencional não é uma atividade qualquer, mas sim uma atividade prática saturada de teoria. Diferentemente de outras atividades humanas orientadas por uma referência teórica de senso comum, e aí podemos falar de práticas educativas informais (não intencionais), a educação (intencional) tem uma referência teórica de cunho investigativo-filosófico (ciência-ética).

A partir do entendimento deste caráter *práxico* da educação, trataremos a seguir da pedagogia como ciência prática e das teorias pedagógicas críticas como possibilidade de implementação das pedagogias emancipadoras.

## **TEORIAS PEDAGÓGICAS E A PEDAGOGIA COMO CIÊNCIA PRÁTICA**

Para tratar conceitualmente das teorias pedagógicas vamos recorrer à distinção que Saviani (2011b) estabelece entre ideias educacionais e ideias pedagógicas. O autor reserva a expressão ideias educacionais para se referir àquelas ideias que se reportam à educação a partir da análise do fenômeno educativo, trabalho este desenvolvido tanto pelas ciências da educação quanto pela filosofia da educação. Por outro lado, as ideias pedagógicas incorporam “as ideias educacionais, não em si mesmas, mas na forma como se encarnam no movimento real de educação, orientando e, mais do que isso, constituindo a própria substância da prática educativa” (SAVIANI, 2011b, p. 6). Assim, podemos igualar esse conceito de ideias pedagógicas ao de teorias pedagógicas, esse último se reportando diretamente à complexidade epistemológica da pedagogia como ciência.

Na mesma direção das contribuições de Severino (2011) sobre a produção do conhecimento em educação, como visto anteriormente, em outro estudo (PINTO, 2011) buscamos ampliar o



entendimento da pedagogia como ciência prática, a partir das contribuições de Franco (2003), Libâneo (1999), Pimenta (2000) e Schmied-Kowarzik (1988). Propomos identificar a pedagogia *como campo de conhecimento sobre e na educação*. *Campo de conhecimento*, pois não se trata apenas de teorias científicas, à medida que a prática educativa envolve outras formas e tipos de conhecimento (senso comum, estética, ética/política, empiria, religioso etc.). Assim, a pedagogia se constitui por uma abordagem pluricognitiva ao ser expressão desses diferentes tipos e formas de conhecimento. Entretanto, ao mesmo tempo, a pedagogia constitui-se por uma abordagem transdisciplinar dos fenômenos educativos ao articular e sintetizar a produção científica das diferentes ciências da educação (clássicas) que lhes dão sustentação direta (Psicologia, Sociologia, História e Filosofia) ou de modo mais indireto (Biologia, Antropologia, as Neurociências etc.). Por outro lado, a pedagogia constitui-se como campo de conhecimento *na* educação, ao materializar-se nas práticas educativas que estão em movimento, que estão acontecendo; e *sobre* a educação, por teorizar e sistematizar as práticas educativas já experimentadas historicamente.

Assim, podemos associar o conceito de teoria pedagógica, como visto anteriormente, com o conhecimento pedagógico produzido *sobre* a educação. Ou seja, por teorias pedagógicas identificamos o conhecimento produzido historicamente na área de educação a partir da sistematização de práticas educativas já vivenciadas.

## TEORIAS PEDAGÓGICAS CRÍTICAS

Saviani (1984) diferencia as teorias em educação em dois grupos: teorias críticas e teorias não críticas. As primeiras são aquelas que se articulam em torno de uma leitura dos fenômenos educativos a partir do entendimento e da consideração da presença dos condicionantes econômicos, políticos, sociais e culturais; ou seja, são as teorias educacionais/pedagógicas que analisam e produzem as práticas educativas a partir do contexto histórico em que se inserem. Já as *teorias não críticas* são aquelas hegemônicas nas sociedades de classes contemporâneas e identificadas como escola tradicional, escola nova e escola tecnicista.

Cabe lembrar que esta clássica categorização das teorias de educação foi sistematizada por Saviani (1984) na virada dos anos 1970 para os anos 1980, início do processo de redemocratização da sociedade brasileira ainda sob a ditadura militar. Ao apresentar as teorias críticas, o autor listava inicialmente um conjunto de teorias por ele denominadas de teorias crítico-reprodutivistas. Trata-se de teorias que partem da análise do contexto histórico em que a educação – em especial, a escolar – se insere, mas que ao denunciarem o papel de reprodução das desigualdades sociais que a escola

assume nas sociedades de classe acabam por depositar na educação escolar a função reprodutora dessas próprias desigualdades. Desse modo, podemos identificá-las como *teorias educacionais*. Ou seja, como já argumentamos, trata-se de teorias científicas que analisam o papel da escola nas sociedades de classes, mas que não veem nenhuma possibilidade de intervenção pedagógica que possa alterar a realidade social. Entretanto, Saviani (1984) apresenta outras teorias pedagógicas que, para além da crítica, propõem uma intervenção na realidade educacional na perspectiva de superação da sociedade de classes. Aí podemos exemplificar com a teoria pedagógica de Paulo Freire, que já no início da década de 1960, ao propor uma *pedagogia do oprimido*, denunciava a pedagogia tradicional como uma prática educativa de dominação. Ou seja, identificava a pedagogia tradicional como uma pedagogia do opressor, e para a sua superação propunha uma pedagogia do oprimido. Entendo que resida no pensamento freireano a inspiração de formulação da expressão pedagogias emancipadoras (como propõe este simpósio do Endipe 2020).

Além da pedagogia de Paulo Freire, podemos ainda citar como outra teoria crítica em educação, as experiências – ainda que pontuais – ocorridas no início do século XX por escolas vinculadas aos sindicatos operários de gestão anarquista.

Entretanto, entendo que a teoria pedagógica crítica de maior repercussão no Brasil na década de 1980 tenha sido a proposta do próprio Saviani (2011a) intitulada de *pedagogia histórico-crítica*. No contexto de redemocratização da sociedade brasileira, algumas prefeituras assumidas por governos progressistas difundiram muito as ideias pedagógicas sistematizadas por Saviani (2011a) em suas escolas. Entretanto, a partir da década de 1990 com a queda do muro de Berlim, o refluxo das ideias marxistas, a difusão do pensamento neoliberal, dentre outros fatores, contribuiu com o também refluxo das teorias críticas na área educacional. Porém, os maiores desafios para a difusão das teorias críticas em educação iriam ocorrer a partir de 2016 com o golpe parlamentar/jurídico/midiático que destituiu a presidenta Dilma Rousseff e culminou com a eleição de um governo de extrema direita em 2018, que aponta para uma ruptura radical dos avanços, ainda que tímidos, ocorridos na área educacional desde o início da Nova República.

## **CONSIDERAÇÃO FINAL**

Assim, é mais do que urgente recuperarmos o debate educacional que articula o papel da escola na perspectiva de construção de uma sociedade efetivamente democrática. Para tanto, é fundamental recuperarmos as experiências progressistas que tivemos na história da escola brasileira, tanto quanto os avanços obtidos nas duas últimas décadas no que se refere aos estudos de

gênero, das sexualidades, e em especial, as experiências já em curso em torno das relações étnico-raciais. Entendo, porém, que esses estudos, assim como as propostas de educação antirracista devam se articular a uma proposta mais orgânica de educação, que aponte para a direção utópica de superação da sociedade de classes.

## REFERÊNCIAS

- CHARLOT, B. **A Mistificação Pedagógica**. [S.l.]: Zahar Editores, 1979.
- FRANCO, M. A. S. **Pedagogia como ciência da educação**. Campinas: Papyrus, 2003.
- LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1999.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas Ltda, 1979.
- PIMENTA, S. G. (org.). **Didática e Formação de Professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- PINTO, U. A. **Pedagogia Escolar: Coordenação Pedagógica e Gestão Educacional**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1984.
- SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Editora Autores Associados, 2011a.
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev. 1. reimp. Campinas: Editora Autores Associados, 2011b.
- SCHMIED-KOWARZIK, W. **Pedagogia Dialética: de Aristóteles a Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- SEVERINO, A. J. A Pesquisa em Educação: a abordagem crítico-dialética e suas implicações na formação do educador. **Contrapontos: Revista de Educação da Universidade do Vale do Itajaí**, Itajaí, ano 1, n. 1, jan./jun. 2001.
- VAZQUEZ, Adolfo S. **Filosofia da Praxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.
- WEBER, M. **Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. Brasília: Editora da UnB, 2004. Vol. 2.



## A CULTURA VISUAL E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS: QUESTÕES PARA REFLEXÃO

**Adriana Hoffmann**

## INTRODUÇÃO

Os termos relacionados à presença da imagem no cotidiano já se tornaram lugar comum nas conversas da atualidade. Fala-se que “o mundo hoje é imagem”, que tudo acontece pela imagem, que é preciso “vender uma boa imagem”, “a imagem é tudo” e que “uma imagem vale mais do que mil palavras” entre outros jargões que se ouve usualmente no senso comum. O que significa estar nessa época que glorifica a imagem e seus usos dessa forma? Como esse contexto de preponderância da imagem afeta nossos modos de ver, ser, atuar, ensinar e aprender? E a presença da imagem hoje no contexto da pandemia?

Tenho pensado sobre a relação entre imagem e educação desde minha formação inicial e continuei nas pesquisas de doutoramento e na minha atuação na Universidade como professora e pesquisadora. Inicialmente, pensávamos que a imagem da TV era a principal difusora de imagens na década de 1990. O foco era a relação das crianças e jovens com a TV, o papel do professor na mediação da relação com a TV, entre outras relações. No início dos anos 2000, viu-se que junto à TV a internet começou a despontar muito rapidamente, mas ainda vivia-se “o entrar e sair da internet” como se ela fosse algo fora da nossa vida. Nos dias de hoje, em pleno ano de 2020, já estamos vivendo essa conexão on-line diária. Estamos na internet diariamente conectados. As trocas de mensagens e resoluções via WhatsApp já substituíram boa parte das comunicações antes feitas por ligações telefônicas ou mesmo encontros presenciais. E em todas essas comunicações on-line a imagem torna-se cada vez mais presente.

Como nos lembram vários autores (JENKS, 1999; LIPOVETSKY; SERROY, 2011; CRARY, 2012; CAMPOS, 2013; HERNANDEZ, 2013; MIRZOEFF, 2016), embora a visão não seja o único sentido existente e o mundo não seja unicamente visual, temos que admitir que na atualidade estamos cercados de telas com imagens todo o tempo. Vivemos uma preponderância da visão (CAMPOS, 2013), um ocularcentrismo (JENKS, 1999), uma cultura-tela em que nos tornamos o homo-ecranis (LIPOVETSKY; SERROY, 2011). Aquele que, segundo Lipovetsky e Serroy, nasce, vive, trabalha, ama, se diverte, viaja, envelhece e morre acompanhado por telas em todos os lugares por onde passa... Na década de 1990, nós íamos atrás das telas, hoje as telas vão atrás de nós, estão em qualquer lugar. Estão nas nossas mãos com os celulares e nos seguem por onde estivermos. Nas grandes metrópoles e cidades já não se vive sem elas e, como nos lembra Canclini (1997), há muito tempo nossa cidadania já ocorre pelo consumo através dessas mesmas telas. Mas que relação a cultura visual tem com tudo isso?

## CULTURA VISUAL E CONTEMPORANEIDADE

E o que estaria incluído na ideia/conceito de cultura visual? Já sabemos de início que não há consenso nem entre os pesquisadores a respeito de uma definição do conceito. Estamos vivendo em transformação e assim os conceitos também mudam de acordo com as mudanças que vão ocorrendo no mundo. No entanto, como bem nos lembra Mirzoeff (2016), um dos principais estudiosos do tema, há aspectos importantes de serem lembrados para saber do que falamos quando usamos o termo “cultura visual”:

A cultura visual inclui as coisas que vemos, o modelo central de visão que todos temos e o que podemos fazer em consequência. Por isso, a denominamos “cultura visual”, pois se trata de uma cultura do visual. Uma cultura visual não é simplesmente a soma de tudo o que tem sido feito para ser visto, como os quadros e os filmes. Uma cultura visual é a relação entre o visível e os nomes que damos ao que é visto. Também abarca o invisível e o que se oculta à vista. Em resumo, não vemos simplesmente aquilo que está a vista e que chamamos de “cultura visual”. Antes também, criamos uma visão do mundo que resulta coerente com o que sabemos e com o que temos experimentado (MIRZOEFF, 2016, p. 19-20) (tradução livre da autora).

Nesse sentido, Jonathan Crary (2012), em seu estudo do observador, nos ajuda a perceber que essa cultura visual que vivemos na contemporaneidade não é a mesma vivida nos séculos anteriores, pois, como Mirzoeff destaca também, refere-se à visão de mundo que vamos construindo. Como o mundo mudou, a cultura visual que nos fala e nos remete a ele também. Crary procura fazer um estudo genealógico de como algumas dessas mudanças aconteceram e, para isso, ele estudou como o observador foi constituindo seus modos de ver. Que modelo de visão, como nos diz Mirzoeff, hoje torna-se predominante? Como foi essa construção anterior desde os idos do século XIX que permitiu as mudanças que foram ocorrendo no século XX e que nos fizeram chegar atualmente aos modos de ver no século XXI? Em diálogo com Walter Benjamin que também refletiu sobre as mudanças nas relações e percepções dos sujeitos a partir do início do século XX, Jonathan Crary nos ajuda a pensar como foi mudando o lugar do observador e, em consequência, os modos de ver.

Crary enfatiza que há então um modelo confuso de visão no século XIX que se divide em dois: artistas que criaram um tipo de visão e significação radicalmente novo enquanto no cotidiano a visão permaneceu inserida nas limitações “realistas” que haviam organizado o século XV. Com isso, parece que nesse período havia uma corrente realista dominando representações populares e em outro espaço ocorriam experimentações artísticas de criação modernista. Se há uma ruptura na

natureza da visualidade – como aponta o autor – que ruptura seria essa? E que continuidade haveria? Qual seria a relação entre as imagens digitais do presente e as da chamada era da reprodutibilidade de que fala Benjamin?

Trata-se, como analisa Crary, de uma ruptura que ocorre à margem de uma vasta organização do visual que se torna mais forte no século XX com a difusão da fotografia, cinema e TV. Ruptura que, segundo Crary, depende do modelo realismo x experimentação. A noção de revolução visual modernista supõe um espectador com um ponto de vista distanciado. O autor destaca que não há um sujeito observador prévio a um campo em contínua transformação. É o próprio contexto em mudança que vai conformando esse sujeito que observa. No contexto histórico da visão o que muda é a pluralidade de forças e regras que compõem o campo no qual a percepção ocorre... Como Mirzoeff nos lembra “ver é algo que fazemos e não deixamos de aprender a fazer” e a tecnologia visual de hoje é parte desse processo de aprendizagem que estamos fazendo continuamente e através do qual sabemos que ver é mudar. A visão do mundo que vamos conformando – como nos lembra Mirzoeff – não depende tanto de “como vemos” quanto do que fazemos com o que vemos. O autor nos ajuda a compreender que construímos uma visão de mundo com sentido a partir do que já sabemos ou do que cremos saber. Assim, ele traz a discussão de que vivemos num mundo em permanente mudança no qual a imagem tem papel crucial destacando que vemos não o que está para ser visto, mas o que nosso cérebro nos permite ver.

Como aponta Crary, a maioria das funções historicamente imputadas ao olho humano está sendo suplantada por práticas nas quais a imagem não tem mais uma relação com a posição de um observador. Perde-se, a partir das muitas tecnologias da visão, essa relação com um referente e assim a imagem não precisa mais ser criada e muito menos entendida como mimese da realidade. Nada mais relacionado ao nosso contexto atual de comunidades em bolhas, de dicotomias e visões de mundo construídas com *fake news* e memes por todos os lados onde o que vale são as imagens que “combinam” com o meu mundo, que minha visão de mundo e meu contexto de vida me permitem entender. O que esse contexto, também chamado por alguns estudiosos de pós-verdade, traz como desafio para nós professores formados e em permanente formação?

## A VISUALIDADE E A LITERACIA VISUAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O contexto atual antes da pandemia e também na pandemia está repleto de *fake news* e pós-verdades sobre os diferentes temas que os abarcam: vacina e não vacina, validação da epidemia e não validação, confiança ou não na ciência, entre outros temas. Esse contexto amplia a reflexão



sobre a literacia visual. Para pensar a visualidade e sua relação com os professores, trago alguns autores, estudiosos da cultura visual, que nos ajudam a refletir a respeito. Pensaremos as possíveis relações dessa visualidade com a literacia visual. Pensar que estamos num contexto de pandemia em que hoje a maior parte de nossas comunicações passa pelo visual e em que professores estão tendo que produzir videoaulas para alunos amplia ainda mais esse debate.

Hernandez (2013) nos convoca a “pensar os estudos da cultura visual como uma ‘metodologia viva’ considerando-a como algo em contínua transformação à medida que novas perguntas colocadas pela cultura visual afetam nossos modos de visão já que os estudos da cultura visual são, de fato, uma espécie de ‘atitude intelectual’” como uma sensibilidade que permite ver as problemáticas diante das imagens. O mesmo autor nos lembra, trazendo Banks (2010, *apud* HERNANDEZ, 2013) os dois motivos apontados para o crescente reconhecimento e interesse dos estudos com as imagens: 1) a onipresença das imagens nas sociedades serviu de reivindicação para os pesquisadores apontarem a necessidade de estudar as imagens existentes e 2) a suspeita de que as imagens podem revelar o que não é possível por outros meios. Hernandez acrescenta a esses dois a facilidade de acesso a equipamentos de produção de imagens como câmeras fotográficas e de vídeo e programas de edição, e, hoje, complementaríamos acrescentando também a ampliação do acesso de boa parte das pessoas ao celular como um dispositivo que integra fotografia, vídeo, edição e ainda diferentes possibilidades com aplicativos de imagens. Nesse contexto, ampliam-se as possibilidades de criar e produzir imagens pelos sujeitos e, desse modo, maiores necessidades de investigar-se os sentidos, representações, imaginações, visibilidades e invisibilidades geradas nesse contexto imerso em múltiplas imagens. Hernandez nos auxilia quando afirma que considera:

[...] a cultura visual não somente uma atitude ou metodologia viva, mas um ponto de encontro entre o que seria um olhar cultural (visualidade) e as práticas de subjetividades que se vinculam. Esse ponto de encontro permite pesquisar as relações entre os artefatos da cultura visual e aquele que vê (e é visto) e os relatos visuais que, por sua vez, constroem o visualizador. Essa aproximação permite assinalar ao menos duas posições presentes nas aproximações: a pesquisa sobre e a partir da cultura visual na educação. A primeira é a que considera que a cultura visual são os objetos e artefatos visuais que nos rodeiam e com os quais interagimos. Diante dessa posição, o que sustento é que o relevante nas pedagogias da cultura visual não são os objetos, mas sim as relações que mantemos com eles. Disso, advém a importância de indagar sobre essas relações na pesquisa. A segunda convida a explorar a noção de produtores da cultura visual dos indivíduos, na medida em que não se trata somente *de fazer com*,

mas também *de ser com* as representações e artefatos da cultura visual (HERNANDEZ, 2013, p. 83) (grifos da autora).

A partir do trazido por Hernandez, pode-se questionar: como nós professores estamos sendo e nos fazendo na relação com essa cultura visual que faz parte do contexto atual? Como professores usam e até mesmo criam com os elementos da visualidade no seu cotidiano? Como estamos *fazendo com e sendo com* esses artefatos da cultura visual? Muitas vezes, como “adultos”, o professor é aquele que diz saber usar e se relacionar melhor com essa cultura visual em mudança constante. No entanto, percebemos que o uso feito pelo professor em algumas instâncias cotidianas como as das redes sociais, por exemplo, não é muito diferente do uso feito pelas crianças ou até mesmo pelos jovens. Parece-nos que há um certo modo de relacionar-se que acaba fazendo parte do perfil dos usuários daquela plataforma ou rede. Diante disso, podemos todos questionar cada um para si mesmo: que artefatos visuais são esses com os quais nos relacionamos diariamente? E como nos relacionamos e produzimos com eles? Como isso está ocorrendo nesse contexto de pandemia? Como estamos nos relacionando com as visualidades que a pandemia mostra e as que ela esconde, como estamos sendo na relação com essas imagens que compartilhamos ou que chegam até nós?

Nesse contexto, algumas questões sobressaem como as trazidas por Reis (2014): por que prestamos mais atenção em umas coisas do que em outras? Vemos com mais atenção ou detalhe aquilo que compreendemos ou o que nos é “estranho”? Que conhecimentos temos que dominar para conseguirmos ver e interpretar as imagens? Que relações estamos criando com as imagens que vemos e com o que produzimos a partir delas? E como esse vínculo e relação com as imagens acontece?

Recentemente, uma combinação de 4 fotos usadas em diferentes redes (linkedin, facebook, instagram e tinder) virou um meme de brincadeira que nos faz pensar sobre esses modos de relação e uso das imagens (em anexo). Trago aqui alguns dos memes com fotos de perfil em diferentes redes sociais para debate. A questão de fundo é: como você se mostra em cada espaço? Que relações cada imagem provoca em cada contexto? O que situações de brincadeira como essa nos apontam sobre as nossas relações com as imagens nas diferentes redes?

Essa brincadeira nos faz pensar sobre as visualidades que temos em diferentes espaços de acordo com os objetivos ou os grupos a que pertencemos em cada uma delas. Diferenças que nem sempre percebemos. Quando falamos que temos diferentes identidades em cada espaço, que podemos nos mostrar de diferentes formas, esses memes mostram de forma divertida essa reflexão sobre quem somos e como nos mostramos visualmente em cada espaço. Por esse motivo,

Hernandez nos lembra sobre a necessidade de ampliarmos cada vez mais nossas possibilidades de literacia visual já que ela:

[...] deve permitir [...] analisar, interpretar, avaliar e criar, a partir das relações estabelecidas entre saberes que circulam pelos “textos” orais, auditivos, visuais, escritos, corporais e, em especial, aqueles vinculados às imagens que saturam as representações mediadas pela tecnologia nas sociedades contemporâneas (HERNÁNDEZ, 2007, p. 22).

Interessante perceber como as possibilidades de analisar, interpretar e criar são sempre inúmeras. Ao procurarmos as relações nossas e de outros nessas diferentes redes com as imagens de perfil paramos para pensar algo que muitas vezes não se comenta: as propriedades e funções de cada local social e como, através dos memes em formato de brincadeira com imagens, isso aparece claramente. O que cada conjunto de imagens e as relações entre elas e nós aponta? Que no mundo atual construímos uma imagem nossa dependendo do público com o qual queremos falar? E quem não foi – a partir dessa brincadeira – olhar as suas imagens nos seus perfis para ver como aparecia e estava dialogando com elas nas redes?

## CONVERSA COM/A PARTIR E ALÉM DAS IMAGENS E PRÁTICAS EDUCATIVAS POSSÍVEIS

Tendo pensado sobre o contexto da cultura visual nos dias atuais e a necessidade de todos nós construirmos a nossa literacia, porque não entendemos as imagens que nos chegam da mesma forma. Como professores, também precisamos ampliar nosso processo de literacia para poder construir novas práticas. O contexto do isolamento social na pandemia forçou-nos a termos relações com as imagens em usos que talvez muitos de nós nunca tivéssemos pensado antes. Quem, dentre os professores, por exemplo, em janeiro desse ano, já havia dado uma aula *on-line*, feito ou participado de uma videoconferência que atualmente na pandemia estão se tornando usuais?

Alguns dos autores que dialogo nos estudos da cultura visual, além dos aqui já mencionados, trazem a discussão da conversa como *metodologia da conversa sobre as imagens/com as imagens/a partir das imagens e para além das imagens* como metodologia de pesquisa e de prática didática em sala de aula. A partir do que nos diz Alfred Pla, essas metodologias se assemelham a fluxos e relações. Assim, ao propor atividades para conversar com as imagens, trabalhamos com a ideia de que também podemos aprender e refletir sobre as práticas e usos que fazemos da imagem no cotidiano. A partir das experiências vividas com elas pensamos sobre como “aprendemos a ser” na relação com elas. E que aprendendo a ser aprendemos também a ver.

Algumas possibilidades dessas conversas com as imagens são algumas das atividades que costumo fazer nas minhas aulas pedindo aos alunos que olhem as últimas cinco postagens de uma das suas redes sociais. Que imagens foram? Sobre que temas? Com que objetivo? O que comunicam e para quem parecem comunicar? O que falam de você? Será que todos se dão conta do que as imagens falam de nós mesmos? Como eles se veem e como são vistos? Esse exercício conjugado com a brincadeira dos memes que trouxe anteriormente nos mostra que, muitas vezes, as redes mostram mais de nós do que supúnhamos. Essa proposta seria um *conversar com as imagens* e pensar provocações ou reflexões sobre elas.

A partir dessas imagens o que não é visto ou está visível? O que podemos ou queremos dar visibilidade? E como podemos extrapolar as próprias imagens e ir além delas? Outra, é pensar a partir dessas imagens outras imagens, outras criações e debates e até mesmo conhecer novas linguagens para novas formas de produção.

Hernandez (2013) considera a cultura visual não somente uma atitude ou metodologia viva, mas um ponto de encontro entre o que seria um olhar cultural (visualidade) e as práticas de subjetividades que se vinculam. São várias as práticas educativas possíveis que se realizam com e a partir de imagens: trabalho visualização e debate de filmes, charges, memes, postagens de redes sociais, vídeos do Youtube, conhecimento das lógicas de enquadramento, fotografia, animação entre outras que, em pequenos exercícios, ajudam aos que com elas tem contato a enxergar outros caminhos para ver e criar imagens. Afinal, como nos diz Hernandez (2013), trata-se de “ser com” a imagem ao “fazer com” a imagem. Isso permite pesquisar as relações entre os artefatos da cultura visual e aquele que vê (e é visto) e os relatos visuais que, por sua vez, constroem o visualizador. Nossa formação e nossas práticas educativas andam juntas todo o tempo.

Finalizando, diríamos, como afirma Mirzoeff, que hoje trata-se de trabalhar também com o “direito ao olhar” porque as visualidades não são dadas, mas construídas historicamente e perceber que o que nos permitiu ver uma coisa e não outra é também trabalhar com as visualidades. Afinal, mesmo trabalhando com diferentes linguagens reforçamos com esse autor que a teoria da cultura visual “não são só palavras sobre uma página mas também coisas que se fazem”.

O que vamos escolher fazer com as imagens para ampliar os direitos de olhar para o que nem sempre é mostrado ou é visto? O que vamos escolher para trabalhar com as imagens de forma cuidadosa, criteriosa e lenta e não rápida e descuidada e diante do excesso por pensar que a imagem já disse tudo? Quem sabe a forma como estamos convivendo forçosamente com a imagem no contexto da pandemia não nos possibilite outros “direitos de olhar” que antes eram invisibilizados

no cotidiano e que a pandemia escancarou a todos nós? O que as práticas diárias com a imagem estão permitindo, a todos nós, professores aprender? Qual o lugar da imagem hoje no cotidiano do professor em contraposição do lugar que a mesma ocupava antes da pandemia? Imagino que essa aprendizagem está trazendo novas relações para todos os professores. O lugar da imagem nas aulas e nas relações foi visibilizado claramente. Esse lugar já existia mas muitos não o viam porque nunca o haviam vivido.

Hernandez (2013) nos lembra que trabalhar com e sobre imagens pode ajudar a contextualizar os efeitos do olhar e, com práticas críticas explorar as experiências (efeitos, relações) em torno de como o que vemos nos conforma podendo elaborar respostas não reprodutivas. São tais práticas que podem produzir criações, a partir de imagens, que tragam à tona os direitos do olhar. Nossas praticas educativas com as imagens antes e agora na pandemia nos permitem perceber o que se exhibe/se põe à vista e o que se esconde nas imagens com as quais convivemos?

## REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**: magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- CAMPOS, Ricardo. **Introdução à cultura visual**: abordagens e metodologias em ciências sociais. Lisboa: Editora Mundos Sociais, 2013.
- CANCLINI, Nestor Garcia. **Consumidores e cidadãos**: conflitos multiculturais da globalização. Rio de Janeiro: Ed UFRJ, 1997.
- CRARY, Jonathan. **Técnicas do observador**: Visão e modernidade no século XIX. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.
- HERNANDEZ, Fernando. Pesquisar com imagens, pesquisar sobre imagens: revelar aquilo que permanece invisível nas pedagogias da cultura visual. In: MARTINS, Raimundo, TOURINHO, Irene (orgs.). **Processos & práticas de Pesquisa em Cultura Visual e Educação**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013.
- JENKS, Henry. **Cultura da Convergência**. São Paulo: Ed Aleph, 2008.
- LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean. **Cultura Mundo**: resposta a uma sociedade desorientada. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- MIRZOEFF, Nicholas. A teoria não são só palavras numa página, mas também coisas que se fazem. **Revista Buala**, [s.l.], jun. 2018. Entrevista concedida a Filipa Cordeiro da FCSH-UNL. Disponível em: <https://www.buala.org/pt/cara-a-cara/a-teoria-nao-sao-so-palavras-numa-pagina-mas-tambem-coisas-que-se-fazem-entrevista-com-n/>. Acesso em: 2019.
- MIRZOEFF, Nicholas. **Como ver el mundo**: una nueva introducción a la cultura visual. Espanha: Ed Paidós, 2016.
- REIS, Ricardo. Um olhar sobre o papel das tecnologias da visão na construção de noções e práticas de literacia visual entre jovens. **Revista Lusófona de Educação**, Portugal, n. 26, 2014.

## Anexo dos MEMES – exemplos retirados de redes sociais não identificadas





# CAMINHAR UBÍQUO COMO DISPOSITIVO DE PESQUISA-FORMAÇÃO NA CIBERCULTURA: A INSURGÊNCIA DE PRÁTICAS EDUCATIVAS NA RELAÇÃO *CIDADECIBERESPAÇO*

**Edméa Santos**



## INTRODUÇÃO: ABRINDO A CONVERSA SOBRE O CAMINHAR UBÍQUO – PESQUISANDO NA CIBERCULTURA

O texto apresenta o dispositivo do caminhar ubíquo em contexto de prática de pesquisa-formação na cibercultura. Entendemos por caminhar ubíquo o ato de caminhar por territórios físicos em conexão com o ciberespaço, produzindo, registrando e significando narrativas de pesquisa-formação na cibercultura. O caminhar é trazido como ato forjado nos acontecimentos de aprendizagem e formação do pesquisador em relação direta com equipamentos culturais, pessoas e suas significações em movimento.

A cibercultura é a cultura contemporânea mediada por tecnologias digitais em rede na relação *cidadeciberespaço* (SANTOS, 2005; 2014; 2019). Desde as práticas cotidianas vivenciadas pelo homem ordinário, que tece seu dia a dia, mais ou menos inventivo, no mais alto nível de desenvolvimento científico e tecnológico forjado por coletivos e instituições, tudo passa hoje por mediações diretamente ligadas ao digital em rede. Mais do que nunca, a relação *cidadeciberespaço* vem se instituindo por seres humanos em movimento, em trânsito. Trânsitos que rompem fronteiras físicas e simbólicas. Obviamente, não podemos esquecer os intensos níveis de exclusão digital, que não deixa de ser, também e sobretudo, existencial.

Esse contexto é engendrado pelo capitalismo cognitivo, que desloca para os países mais pobres e em desenvolvimento a força produtiva, própria das sociedades industriais, colocando nos centros econômicos seus núcleos inventivos. Uma nova ideia pode forjar novos e poucos ricos, que exploram a força de trabalho de muitos outros excluídos, mesmo sabendo que estes nem podem ser considerados excluídos, uma vez que jamais tiveram acesso aos modos e aos meios de produção engendrados pelas tecnologias digitais em rede. Novos arranjos, outras intensificações de antigos processos de opressão e luta.

Neste texto, optamos por falar das lutas, de invenções de pesquisa e formação. Lutas essas que, no campo da educação, mais precisamente do âmbito da formação de professores-pesquisadores, instituem fazeres e saberes, ou seja, fazemos para saber. Criamos e inventamos nossa existência, para com ela operar em ato, em ato de currículo. Nosso trabalho, junto ao GPDOC-UERJ/UFRRJ, sempre procurou investir na criação de dispositivos de pesquisa-formação na cibercultura. Nossas pesquisas são forjadas em contextos de docência. O ensino é campo de pesquisa, objeto de estudo, práticas de pesquisa e formação. Não dicotimizamos o fazer docente do fazer investigativo. Esta opção é política, uma vez que a docência e, conseqüentemente, o ensino

são negligenciados pelas políticas e agendas de fomentos dentro e fora de nossas universidades. Muitas vezes, nossas pesquisas são refutadas por pares que não se implicam com a agenda de não dicotomizar ensino de pesquisa. Pagamos um preço bastante alto, por também pesquisar na cibercultura.

Pesquisar na cibercultura é, antes de mais nada, buscar compreender o nosso tempo, seus fenômenos científicos, tecnológicos, artísticos, comunicacionais, antropossociais e culturais, mais especificamente ligados aos processos formativos. Compreender para atuar, atuar compreendendo, formando e se formando em rede. Nosso investimento cotidiano busca imbricar a docência com e na pesquisa acadêmica de excelência. Isso significa criar metodologias de pesquisa sintonizadas com os movimentos do nosso tempo. Não nos interessa replicar metodologias de pesquisas qualitativas que não nos permitem acompanhar, vivenciar e atuar na relação *cidade/ciberespaço* em conexão ubíqua (SANTOS, 2014; 2019; ALMEIDA; SANTOS; SILVA, 2019; WEBER; SANTOS, 2010; MARTINS; SANTOS, 2019).

Nossas inspirações teórico-metodológicas buscam brincar operações conceituais inspirados nas abordagens da multirreferencialidade (Ardoino, Barbier, Macedo, Barbosa, Borba) com as pesquisas com os cotidianos (Certeau, Alves) e a própria cibercultura (Lévy, Lemos, Santaella, Silva, Santos). Bricolar não é misturar e/ou praticar posturas ecletistas. Entendemos a bricolagem como prática multirreferencial do tecer junto e com coerência epistemológica, subvertendo o pensamento único e disciplinar.

Os *bricoleurs* não são transgressores enlouquecidos, são cronistas da diferença e sua presença e influência infundáveis. [...] O *bricoleur* projeta-se, lançando-se, por uma errância que se quer fecunda e implicada à criação. Configura-se no sujeito erótico em ação, está muito mais próximo do artista, do artesão (MACEDO, 2015, p. 60).

A cibercultura é, para nós, não apenas o contexto ou o nosso próprio tempo histórico, mas, também e sobretudo, um campo de conhecimento que se atualiza no e com os cotidianos. Assim, vimos instituindo ao longo dos últimos anos um saber específico e legitimado não só pelo homem ordinário, mas, também e sobretudo, por uma interdisciplinar comunidade científica. Os estudos da cibercultura, principalmente inspirados por pares brasileiros, para nós também são inspiração epistemológica. No Brasil, contamos com a Associação Brasileira de Pesquisa em Cibercultura (ABCiber), comunidade científica da qual fazemos parte e que muito nos forma pelas práticas ciberculturais que estudamos e vivenciamos de forma autoral.

Não separamos teoria de metodologia nem estas das práticas e experiências cotidianas. Com inspiração nos estudos das epistemologias das práticas, a exemplo da abordagem multirreferencial, vamos tecendo a cada pesquisa-formação na cibercultura um repertório autoral que vem se materializando ao longo dos últimos 20 anos em diversos dispositivos científicos e/ou curriculares. Foram trabalhos no início desenvolvidos por nós individualmente e depois também pelos coletivos GPDOC/UERJ (há mais de 13 anos) e GPDOC/UFRRJ (mais recentemente).

Compreender os fenômenos que emergem na cibercultura, atuando no protagonismo cotidiano, nos permite *aprenderensinar* forjando práticas e dispositivos que materializam etnométodos, ou seja, “suas maneiras interativamente constituídas de compreender e resolver as coisas da vida e da formação” (MACEDO, 2010, p. 43). Assim, com nossos etnométodos, instituímos nossas operações conceituais para com estas atuar em práticas outras, muitas vezes já imbricadas nas e pela relação *cidadeciberespaço*.

Concordamos com Macedo (2010), para quem o ato de compreender não se limita a abstrair ou entender simplesmente. “Em se tratando de um fenômeno humano vinculado à própria condição do existir – ao existir, existimos compreendendo –, [compreender] implica uma atividade que engloba um conjunto de condições e possibilidades, via aprendizagem, de transformar em realidades significativas para o sujeito acontecimentos que emergem no dia a dia da vida” (MACEDO, 2010, p. 23).

A tradição das convencionais “pesquisas qualitativas”, que partem das teorias e buscam a empiria, muitas vezes para validar conceitos e operações conceituais clássicas, tem se caracterizado por usar as falas e narrativas dos sujeitos, recortando-as apenas para validar categorias selecionadas *a priori* nos estudos teóricos (revisões de literatura e ou revisões temáticas). O quadro teórico muitas vezes configura-se como uma “igrejinha epistemológica”, não permitindo a emergência de novas operações conceituais, uma vez que não há imersão direta nos cotidianos. Buscamos exatamente refutar essa prática de pesquisa. Procuramos “mergulhar com todos os sentidos” (ALVES, 2001) no campo de pesquisa empírica – sempre na relação *cidadeciberespaço*. Nosso esforço é mesmo “virar de ponta-cabeça” (ALVES, 2001). São as práticas cotidianas tecidas na empiria que descortinam as invenções e, em última análise, os nossos dispositivos de pesquisa-formação na cibercultura.

Vivenciamos uma fase da cibercultura forjada pelo alto desenvolvimento tecnológico que faz a cidade (territórios físicos) mais conectada ao ciberespaço (espaço telemático habitado por seres humanos em processos de comunicação com a internet, atualmente acessível por dispositivos

móveis) e vice-versa. Quando Lévy (1999) conceituou, no século passado, a cibercultura como a cultura do ciberespaço, ele jamais separou o ciberespaço das cidades. Sua ênfase no ciberespaço se deu pela emergência das práticas sociais na internet, que na época era acessada por dispositivos sem mobilidade e pelo acesso local, a exemplo dos computadores de mesa conectados à rede inicialmente por conexão telefônica. Com o avanço tecnológico, fomos vivenciando experiências mais imbricadas na relação *cidade/ciberespaço*.

Muitos autores fizeram esta separação, cidade *versus* ciberespaço, inclusive repetindo em seus textos tal dicotomia até os dias atuais. Essa observação tem a ver com nossa atuação no campo, como pesquisadora atuante e protagonista no campo e no tema com meu coletivo GPDOC, participando de várias bancas de defesas de dissertações de mestrado e de teses de doutorado, dentro e fora do Brasil, bem como avaliando artigos para importantes canais de difusão científica. Vem de nosso próprio testemunho de trabalho no campo da Educação em interface com a Comunicação.

Valoriza-se, aqui, a interação efetiva do pesquisador na relação *cidade/ciberespaço* por meio de saberes urbanos, comunicacionais, pedagógicos, didáticos, mobilizados com tecnologias digitais em rede. A inspiração teórica e metodológica dialoga no campo de interface educação/comunicação/tecnologias, mais especificamente na atual fase da cibercultura que, entre outros eventos, vem se materializando por dispositivos móveis em rede. Narrativas autobiográficas advindas de caminhares ubíquos da autora em suas itinerâncias urbanas são trazidas neste texto para materializar apontamentos introdutórios sobre o dispositivo em questão. Assim, não dissociamos a experiência formativa da pesquisa de seus processos de narração. Como nos sugere Macedo (2015):

No que concerne à relação entre a experiência e a narração sabe-se que a experiência tem um claro conteúdo narrativo porque transcorre no tempo, vive a duração, portanto, reflete as vivências e as implicações dos sujeitos e seus protagonismos. [...]. A valorização da narração coloca o narrador numa condição de autor e mais importante ainda, de viver um processo de autorização, como já dissemos, de tornar-se coautor de si (MACEDO, 2015, p. 46).

Além dessa introdução, “Abrindo a conversa sobre o caminhar ubíquo”, em que apresentamos a noção de cibercultura em contextos de mobilidade ubíqua, em sintonia com nossa itinerância de pesquisa-formação na cibercultura, e em que apresentamos as questões motivadoras para este trabalho onde buscamos contextualizar a presente produção, organizamos o texto em mais duas partes: 1. “Alguns fundamentos para o caminhar ubíquo”, onde apresentamos fundamentos e noções teórico-metodológicas que nos permitiram forjar o dispositivo “caminhar ubíquo”,

praticando diferentes atos de educação on-line; 2. “Saberes para um caminhar ubíquo”, em que apresentamos indicadores que poderão inspirar outros professores-pesquisadores, para que outros caminhares ubíquos possam ser praticados.

## ALGUNS FUNDAMENTOS PARA O CAMINHAR UBÍQUO

Quando não dispúnhamos das redes e conexões móveis (2/3/4/5 G, redes *wifi*, entre outras) e dos dispositivos móveis (*notebooks*, *laptops*, *tablets* e celulares inteligentes), tínhamos mesmo a sensação física de uma pretensa separação entre cidade e ciberespaço. Nossos corpos foram condicionados ao *desktop*, à mesa de trabalho. As mesas de trabalho de nossos escritórios, laboratórios, ateliês, salas de aula presenciais, abrigavam nossos computadores de mesa, que também chamávamos e ainda chamamos de *desktop*. Inclusive usávamos, e ainda usamos, nossos dispositivos móveis (*laptops*, *notes* e *tablets*) sobre as mesas físicas de nossos escritórios ou equipamentos urbanos (cafés, museus, escolas, entre outros). O que mudou e vem mudando, cada vez mais radicalmente, é a nossa mobilidade em seus diversos níveis: física (quando nos deslocamos com nosso corpo físico), cognitiva (quando nos deslocamos com nossa imaginação e pensamento) e informacional (quando nos deslocamos com nossas informações, enviando e recebendo mensagens, principalmente com o desenvolvimento do digital em rede, cada vez mais ubíquo e conectado).

Vivemos e praticamos a cibercultura atualmente em movimento ubíquo. Nossos corpos libertaram-se dos *desktops* cada vez mais, graças aos acessos e às conexões das redes e dispositivos móveis, das mídias locativas e da própria internet em sua era 4.0. Em outros trabalhos (SANTOS, 2003; 2005; 2012; 2014; 2019), já apresentamos de alguma forma a evolução da *web* da fase 1.0 à fase 4.0. Neste trabalho, destacaremos a *web* 4.0, que já não é mais e apenas *web*. Costumamos dizer que a *web* se libertou dela própria. A internet explodiu e se derramou pelas cidades, nas e com as coisas que se materializam, cada vez mais, em objetos inteligentes (SANTOS; FELIPPO; SANTOS, 2019). Da internet das coisas aos hiperalgoritmos, são muitas as mudanças, e com elas novos desafios vêm emergindo nos contextos de nossas pesquisas. Desafios e dilemas vivenciados por nós em tempos de pós-verdade e *fake news* (SANTAELLA, 2019), só para citar um exemplo.

Durante anos, estamos investindo em atos de currículos e dispositivos na cibercultura, forjando e atualizando nosso método de pesquisa-formação na cibercultura. Nossa singularidade inventiva e autoral parte do esforço junto ao coletivo GPDOC de criar e forjar uma docência epistemologicamente curiosa, como também nos ensinou Paulo Freire (1997). Para tanto, não

podemos deixar de forjar e inventar a própria metodologia, para com ela aprender e nos autorizarmos também como intelectuais cotidianistas e multirreferenciais na cibercultura. É exatamente neste contexto que o dispositivo do caminhar ubíquo vem se instituindo como um esforço de compreender a formação na cibercultura. “Implica a construção de explicitações e perspectivas propositivas [...], envolve a própria itinerância reflexiva e de atividade do autor. [...]. Compreender se caracteriza como uma atividade de fato, que, em si, já é mediadora, ou seja, produz mudança, alterações em nós e nos outros” (MACEDO, 2010, p. 24).

Para este trabalho, nossa principal pergunta de pesquisa é: como pesquisar em educação na cibercultura em tempos de mobilidade ubíqua? Para respondê-la, não podemos deixar de fazer outras perguntas em desdobramento:

- Como pesquisar fora do *desktop* e em movimento vivenciando, de fato e sobremaneira, a relação *cidadeciberepaço* em ubiquidade?
- Que dispositivos podemos inventar, forjar e até ressignificar, uma vez que não descartamos a experiência vivenciada em anos de pesquisa?
- Como aproveitar os potenciais comunicacionais dos artefatos culturais (celulares e mídias locativas), mais especificamente o digital ubíquo na relação *cidadeciberespaço*, instituindo dispositivos e artefatos didáticos e científicos?

O artigo não pretende responder de forma completa e definitiva a todas as questões acima elencadas, mas tratará de cada uma delas a partir de eventos de nossa pesquisa-formação na cibercultura, cada vez mais em movimento, pois, como nos recorda Jacques (2012), sempre nos movimentamos:

A história das origens da humanidade é uma história do caminhar, é uma história de migrações dos povos e de intercâmbios culturais e religiosos ocorridos ao longo de trajetos intercontinentais. E às incessantes caminhadas dos primeiros homens que habitaram a terra que se deve o início da lenta e complexa operação de apropriação e de mapeamento do território (JACQUES, 2012, p. 44).

O que muda com o movimento e com as práticas do caminhar em nosso tempo é exatamente a relação *cidadeciberespaço*, que vem alterando inclusive nossas práticas de mapeamento do território, que não é mais apenas físico, adquirindo condição lógica e simbólica que, em interstício com a condição física, desafia sobremaneira as nossas práticas de pesquisa-formação na cibercultura.

Toda pesquisa-formação na cibercultura começa com dilemas docentes. Tais dilemas, muitas vezes, são fruto de questionamentos que emergem no exercício do magistério e podem partir de demandas dos próprios estudantes. Lembro-me, no contexto de aulas em cursos de graduação e de pós-graduação, que diversos estudantes relatavam que não frequentavam equipamentos culturais e que, muitas vezes, nem se movimentavam livremente pela cidade.

Muitas vezes, o cotidiano é circunscrito no território físico dos bairros, dos condomínios e/ou conjuntos habitacionais, com limitadas circulações desses espaços para espaços de estudo, práticas religiosas, trabalho e redes familiares e de amigos. Apesar dessas limitações de circulação no território físico, a mobilidade cognitiva e informacional já é uma realidade mediada pelos seus dispositivos móveis, uma vez que nossos alunos são usuários desses dispositivos. Constatamos em nossos contextos de pesquisa e formação que nossos alunos dispõem de dispositivos móveis, mas não acessam suas cidades em plenitude. Não raro, são apartados do direito à cidade. Esse direito começa pelo direito de se movimentar fisicamente. Sem a mobilidade física, não acessamos a cidade em plenitude. Como formar *professorespesquisadores* que não habitam ou habitam com limitações suas próprias cidades? Como ampliar repertórios culturais e curriculares vivenciando o direito à cidade?

Desenvolvemos o projeto de pesquisa-formação CidadeEducaUERJ (WEBER; SANTOS, 2010), pelo qual caminhamos com nossos estudantes, vivenciando com eles os potenciais e constrangimentos da relação *cidadeciberespaço*. Aproveitamos o tempo físico de nosso currículo e planejamos diversas caminhadas pela cidade do Rio de Janeiro. Caminhamos deixando a cidade nos levar. Caminhamos em fruição com nossos dispositivos móveis, narrando e compartilhando a experiência estética em diferentes linguagens no ciberespaço. Visitamos museus e diversos espaços culturais, vivenciando-os e refletindo sobre suas potencialidades formativas de cidadania<sup>1</sup>. Partilhamos das ideias de Jacques (2012):

Caminhar é um instrumento insubstituível para formar não só alunos como também cidadãos, que o caminhar é uma ação capaz de diminuir o nível de medo e de desmascarar a construção midiática da insegurança: um projeto “cívico” capaz de produzir espaço público e agir comum (JACQUES, 2012, p. 171).

Os desdobramentos do projeto CidadeEducaUERJ foram plurais e diversos. Inventamos atos de currículos, no contexto do GPDOC e também em parceria com outros coletivos dentro e fora do Brasil, sempre em contextos de formação mediados por aplicativos para celular, *app-learning* (SANTOS; COUTO; PORTO, 2017). Atualmente, desenvolvemos a pesquisa institucional com



mais foco no que chamamos de “*app*-docência”. Este artigo faz parte desse nosso último investimento de pesquisa (SANTOS, 2019).

Como já destacamos aqui, no tópico anterior, cada pesquisa do coletivo GPDOC inventa e forja dispositivos. Isso nos ocupa sobremaneira. Afirimo que é exatamente aqui que nossa autoria metodológica se efetiva com singularidade e inovação. Nossa autoria é reconhecida nas comunidades científicas exatamente por esse protagonismo coletivo. Os dispositivos podem ser forjados e reapropriados por quem forma e se forma em ato. Por outro lado, não podemos confundir os dispositivos com a experiência formativa em si. Alerta-nos Macedo: “[...] o dispositivo entra de forma importante na experiência da formação, sem que devamos confundi-lo com ela própria, evitando, portanto, a recaída na ideia de formação como algo meramente externo determinado pelos âmbitos do dispositivo” (MACEDO, 2011, p. 158). O caminhar ubíquo é um dispositivo de pesquisa-formação na cibercultura e com ele narramos em movimento na relação *cidadeciberespaço* processos formativos. Por essas e outras, sinto-me extremamente confortável em usar a “narrativa” na política de sentido da multirreferencialidade.

A narrativa que torna a formação dizível, visível, é considerada como constitutiva do próprio sujeito em formação e não uma simplificada maneira de alguém realizar uma prestação de contas a outrem e com isso ter seu destino selado por um ato de autoridade solipsista. Assim, narrar é reesistir (MACEDO, 2011, p. 116).

Aqui a narrativa é material de pesquisa, tema, objeto de estudo e também uma política de comunicação científica. Narrativas em textos, imagens e sons se misturam em horizontalidade e pluralidade de sentidos, fazendo emergir ecologias de saberes para que possam experienciar a própria formação. Tempo de maturação e de muitos movimentos, movimentos esses ligados ao intenso trabalho que temos em nossas universidades. Nos últimos anos, mais precisamente nos últimos 12 anos, tenho viajado mais e pelo mundo. Lembro-me de que já era mãe de uma menina de 6 meses de idade, quando fiz minha primeira viagem internacional. Fui para Portugal, participar de uma edição do Challenges na u-Minho-PT. De lá para cá, tenho conseguido viajar para outros países num movimento de comunicar a ciência que produzimos, mas, também e sobretudo, como um exercício de ampliação de meus repertórios culturais (SANTOS, 2014; 2019).

Em um de meus trabalhos (SANTOS, 2014), toco nesse tema como uma missão docente. Considero que um dos papéis dos professores em nosso tempo é criar, mediar e avaliar ambiências formativas que busquem forjar ampliação de repertórios culturais e científicos para com nossos

estudantes, formando-os e nos formando. Mas como desenvolver esses saberes se não ampliarmos nossos próprios repertórios? De que forma nossas viagens nos afetam existencialmente?

Na base da viagem há muitas vezes um desejo de mudança existencial. Viajar é a expiação de uma culpa, iniciação, incremento cultural, experiência. [...] Esta concepção da experiência como prova arriscada, como passagem através de uma forma de ação que mede as dimensões e a natureza da pessoa ou do objeto que a empreende, descreve também na concepção mais antiga dos efeitos da viagem sobre o viajante (JACQUES, 2012, p. 45).

Viajar é uma das mais importantes experiências formativas para seres humanos ao longo de nossa história. O corpo em movimento aprende. Aprende porque se desloca de sua zona de conforto em alteridade, aceita e é aceito. Confrontar nossos limites e potenciais culturais. Avaliar e se autoavaliar, conhecer para refutar e/ou valorizar o que somos em nossos contextos concretos. Um *professorpesquisador* que não se movimenta poderá criar ambiências formativas plurais? Nós nos movimentamos com e em diferentes situações e com diferentes artefatos culturais e curriculares – dos livros aos filmes, com mais e diferentes histórias inventadas *dentrofora* das escolas e universidades, mas também viajando.

Lembro-me da gestão “Pátria Educadora”, da então presidenta eleita Dilma Rousseff, que também entendia e financiou, como política pública concreta, a mobilidade física de estudantes de graduação e pós-graduação, com intercâmbios internacionais para vivências e interlocuções científicas entre pares pelo mundo.

A “viagem” é compreendida por nós como uma experiência estética de formação. Acontece na tessitura de nossas itinerâncias formativas, tecidas na interface *cidadeciberespaço*. Com essa interface, vamos deixando rastros de experiências, mapeando a própria itinerância como rede de saberes humanos, não humanos, com as coisas, o meio ambiente. Narrativas, imagens e sons são produzidos e partilhados digitalmente. O celular, com suas aplicações (*apps*), é nosso diário de pesquisa *on-line*. Com e em nossos diários vamos descrevendo, narrando, compreendendo em contexto e forjando o método. Com Pais (1993, p. 113), entendemos:

Etimologicamente, método significa caminho e, como o caminho se faz ao andar, o método que deve nos orientar é esse mesmo: o de trotar a realidade, passear por ela em deambulações vadias, indiciando-a de uma forma bisbilhoteira, testando ver o que nela se passa mesmo quando “nada se passa”. Nesse vadiar sociológico, como se adivinha, importa fazer da sociologia do cotidiano uma viagem e não um porto.

Sendo método um caminho, como caminhar sem ser epistemologicamente curioso? Ser epistemologicamente curioso passa, sobretudo, pela capacidade de questionar o mundo, fazer perguntas em contexto. Questionar, buscar respostas mesmo que temporárias, levantar e testar hipóteses, virtualizar, simular... Os acontecimentos são esses disparadores que nos perturbam e nos mobilizam, nos deslocam. Macedo (2016) nos sugere acolher os acontecimentos no contexto da pesquisa com atitude etnográfica, na qual a vida ordinária se efetiva como vida em aprendizagem. “Estar à espreita, escutar sensivelmente, deixar que a questão abra os caminhos dos sentidos e os sentidos vão abrindo os seus próprios caminhos, passam a constituir a possibilidade do acontecimento se tronar um evento heurísticamente fecundo” (MACEDO, 2016, p. 34).

Tenho aprendido a caminhar como forma de ver paisagens e como modo, não somente de ver, mas sobretudo de criar paisagens. Segundo Caeri (2013, p. 51):

O caminhar, mesmo não sendo a construção física de um espaço, implica uma transformação do lugar e dos seus significados. A presença física do homem num espaço não mapeado – e o variar das percepções que daí ele percebe ao atravessá-lo – é uma forma de transformação da paisagem que, embora não deixe sinais tangíveis, modifica culturalmente o significado do espaço e, conseqüentemente, o espaço em si, transformando-o em lugar. O caminhar produz lugares.

É no “lugar” que produzimos sentidos, o espaço da prática, apropriação ou seu uso. Assim, podemos partilhar as experiências forjadas no território físico com as redes do ciberespaço, forjarmos narrativas em movimento. A interação com outros internautas, alunos e pesquisadores é o contexto para a emergência de narrativas de formação. Narrativas, imagens e sons podem ser produzidos em rede e em comunicação interativa, ao passo que a compreensão desses dados/narrativas poderá acontecer em cocriação coletiva via dispositivos móveis. O celular é o diário de campo!

Diário que não só registra os dados “produzidos”, mas que os produz em ato, e essa produção já não pode mais ser apartada dos nossos interlocutores, os praticantes culturais. Com o suporte digital, podemos cocriar linguagens e variadas formas de expressões, a exemplo: *storytelling*, memes, conversas *on-line*, fotografias, vídeos, dentre outros.

Fotografar e conversar, produzir narrativas de visual *storytelling* (MADDALENA; SANTOS, 2017), como forma de contar história com foto e narrativa da foto, ampliando na rede a conversa disparada por imagens. São muitas as possibilidades de narrar *on-line*. Mais recentemente, nomeamos bricolagem de aplicação no e para o celular/diário como “*App-diário*” (LUCENA;

SANTOS, 2019). Há alguns anos, praticamos o registro do material de nossas pesquisas em dispositivos *on-line*, diários *on-line* de pesquisa (SANTOS, 2005; 2014; 2018). Com o digital em rede, podemos registrar os percursos de pesquisa de forma hipertextual. Além de criar narrativas que se materializam em textos, imagens (estáticas e dinâmicas) e sons, podemos dialogar com esse material. O diálogo permite que não separemos a produção da interpretação dos dados. Compreender a compreensão nunca foi tão ubíquo em contexto de pesquisa de campo. Assim, vivenciamos diferentes práticas de educação e didática *on-line* na relação *cidadeciberespaço*.

Desde os primórdios da educação via internet, entendemos educação *on-line* como um fenômeno da cibercultura (SANTOS, 2003; 2005; 2014; 2019) e não apenas uma evolução da EAD via internet. Educação *on-line* é antes de qualquer coisa interatividade, colaboração, coautoria e multilinguagens em movimento. São processos educacionais em rede com ou sem mediação e intencionalidades curriculares. Pode acontecer na informalidade das aprendizagens mediadas por tecnologias digitais em rede, quando interagimos com nossos dispositivos móveis na relação *cidadeciberespaço* ou na formalidade das escolas e universidades que desenham e praticam a docência *on-line* (criando currículos *on-line*) ou ainda na não formalidade de outros espaços de aprendizagem fora do âmbito da escola e da universidade, a exemplo dos museus.

Atualmente, com Frieda Marti, vivencio um inovador dispositivo de educação museal *on-line* que lança mão da comunicação assíncrona, mais especificamente das redes sociais do Museu de Ciências e História Natural do Brasil (MARTI; SANTOS, 2019). Quando pensamos em educação museal *on-line*, concluímos:

*Fazerpensar* a educação museal *on-line* é também compreender, conforme Certeau (2014) nos ensina, que o praticante cultural (i.e., o visitante do museu) não é um consumidor passivo de conteúdos expositivos e mediações museais. O visitante (*on-line* e/ou presencial) tece seus próprios conhecimentos significações a partir das experiências vivenciadas no/com o museu, fazendo usos diversos daquilo que lhe pretende ser imposto (MARTI; SANTOS, 2019, p. 21).

Mais recentemente, para demarcar as aprendizagens sem intencionalidades formativas, lançamos mão da noção da aprendizagem ubíqua (SANTAELLA, 2011), ou seja, todas as aprendizagens que são tecidas com a mediação dos nossos dispositivos digitais em movimento na relação *cidadeciberespaço*. A noção de educação *on-line* neste contexto vem sendo mais utilizada para nomear e caracterizar práticas de currículos *on-line* (em *espaçostempos* intencionais de ensino e aprendizagem, onde o desenho didático é criado e vivenciado institucionalmente). Vale ressaltar aqui que em nossos trabalhos a noção de “educação *on-line*” se contempla a diversidade de práticas

de educação na cibercultura nas mais diversas e diferentes modalidades. Diante da polifonia de noções que encontramos na literatura especializada, vale a pena apresentarmos, mesmo que rapidamente, um quadro contrastivo, que ajudará o leitor a se movimentar um pouco pelo campo.

<p>Educação <i>on-line</i></p>	<p>Práticas mais amplas de educação mediadas por tecnologias digitais em rede (soluções tecnológicas da web 1.0, 2.0, 3.0, 4.0), ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs), aplicativos (<i>apps</i>) com ou sem mediação docente e interatividade. Em nossos trabalhos, tratamos “educação <i>on-line</i>” como fenômeno da cibercultura e valorizamos as práticas de desenho didático interativo. Isso implica mediação <i>on-line</i> com docentes e estudantes em intencionalidade pedagógica.</p>
<p><i>e-learning</i></p>	<p>Idem educação <i>on-line</i>. Em algumas situações, principalmente no Brasil, a expressão <i>e-learning</i> é utilizada também como sinônima de “ensino eletrônico” sem mediação humana e interatividade. Essas práticas são comuns em treinamentos corporativos.</p>
<p><i>m-learning</i></p>	<p>Práticas de educação <i>on-line</i> mediada por dispositivos móveis. Em seus primórdios, os desenhos didáticos eram praticados de acordo com o uso específico e customizado de plataformas e dispositivos físicos e lógicos. Os projetos de <i>m-learning</i> são formais e não formais.</p>
<p><i>b-learning</i> ou ensino híbrido</p>	<p>Práticas de educação <i>on-line</i> que combinam educação presencial e a distância (<i>on-line</i>) em currículos formais. Por considerarmos que o “digital” encontra-se “na pele da cultura”, não costumamos separar educação <i>on-line</i> de educação presencial. De todo modo, a expressão <i>b-learning</i> é marcada pela combinação de situações presenciais com situações a distância.</p>

Aprendizagem ubíqua	Práticas culturais informais de aprendizagens mediadas por dispositivos móveis. Não conta necessariamente com práticas de currículos <i>on-line</i> formais. Contempla a aprendizagem que acionamos quando estamos em interação com nossos dispositivos móveis.
<i>App-learning</i>	Práticas de educação <i>on-line</i> mediados por aplicativos ( <i>apps</i> ). Diferença da aprendizagem ubíqua exatamente pela intencionalidade pedagógica provocada por práticas de currículos <i>on-line</i> .

## CONSIDERAÇÕES FINAIS: SABERES PARA UM CAMINHAR UBÍQUO

O caminhar ubíquo mobiliza saberes plurais de pesquisa, muita além da produção de dados, maneiras outras de compreensão dos mesmos podem ser vivenciadas em rede. Num esforço de compreender a compreensão, podemos conectar nossas interpretações com nosso quadro teórico, temático e metodológico (nos conectamos em tempo real com periódicos científicos, livros *on-line*, *blogs* de especialistas, entre outros e plurais canais de difusão científica). Além de conectar o material de pesquisa emergente com possíveis repertórios científicos, podemos também partilhá-los em diálogo com outros autores e interlocutores de pesquisa na relação *cidadeciberespaço*. Com o Grupo de pesquisa docência e cibercultura (GPDOC), vivencio experiências memoráveis de orientação ao dialogar com os praticantes de nossas pesquisas. Essa experiência formativa rompe com as dicotomias “coleta X análise de dados”, “orientador X orientando”, “orientando X sujeitos da pesquisa”, “campo físico X campo *on-line*”. As interfaces digitais potencializam sobremaneira um modo e rigor outro na prática da pesquisa-formação multirreferencial com os cotidianos. Produzir diários *on-line* de pesquisa nos permite mapear e sistematizar nossos percursos e itinerâncias provocadas por esses percursos.

Com o termo “percurso” indicam-se, ao mesmo tempo, o ato da travessia (o percurso como ação de caminhar), a linha que atravessa o espaço (o percurso como objeto arquitetônico) e o relato do espaço atravessado (o percurso como estrutura narrativa). Pretendemos propor o percurso como forma estética à disposição da arquitetura e da paisagem (CAERI, 2013, p. 31).

Em síntese, destacamos alguns saberes forjados no caminhar ubíquo:

- Construir e mapear percursos;
- Formular problemas e fazer perguntas;
- Atentar para o acaso e os acontecimentos;
- Resolver problemas *in loco* diante de situações-limite;
- Aprender com o entorno;
- Acionar redes de saberes em contexto;
- Acessar e dialogar com conteúdos e comunidades científicas;
- Reconhecer e utilizar tecnologias em contexto;
- Virtualizar, testar hipóteses e simular;
- Produzir, registrar e significar narrativas, imagens e sons;
- Criar aulas na interface *cidadecibespaço*.

Esperamos que o nosso esforço de síntese, ao cartografar diferentes saberes digitais (urbanos, pedagógicos, comunicacionais e científicos), continue nos convidando a forjar, cada vez mais, pesquisas em movimento, em deslocamento. “O deslocamento é o seu método e dispositivo de investigação preferido; parar em lugares imprevistos, para que a diferença se lhe apresente e o acrescente, é sua paixão de aprendente *flâneur*” (MACEDO, 2015, p. 61).

Por mais que saibamos que outras ecologias vêm sendo instituídas predominantemente no e pelo ciberespaço, não podemos nos furtar do direito às cidades. Portanto, nossa opção de pesquisa assume a política de sentido do imbricamento *cidadeciberespaço* como fundante. Concordamos com Jacques (2012), para quem “o único modo de ter uma cidade viva e democrática é poder caminhar sem suprimir os conflitos e as diferenças, poder caminhar para protestar e para reivindicar o próprio direito à cidade” (JACQUES, 2012, p. 170).

Com um olhar sempre atento e o caminhar sempre ativado, continuemos deixando a cidade nos levar... Caminhemos, produzindo didáticas outras...



## REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. *In*: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 13-38.
- ARDOINO, Jaques. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. *In*: BARBOSA, J. G. (coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 58-78.
- ARDOINO, Jaques. **Para uma pedagogia socialista**. Brasília: Plano, 2003.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano, 2002.
- CAERI, Francesco. **Walkscapes: o caminhar como prática estética**. 1. ed. São Paulo: Editora G. Gili, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1997.
- GALEFFI, Dante; MACEDO, Roberto Sidney; BARBOSA, Joaquim Gonçalves. **Criação e devir em formação: mais-vida na educação**. Salvador, BA: EDUFBA, 2014.
- JACQUES, Paola Berenstein. **Elogio aos errantes**. Salvador: EDUFBA, 2012.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1999.
- LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2003.
- LEMOS, André. Cidade e mobilidade: telefones celulares, funções pós-massivas e territórios informacionais. **Matrizes**, [s.l.], v. 1, n. 1, 2007.
- LUCENA, Simone; SANTOS, Edméa. APP-DIÁRIO na formação de pesquisadores em Programa de Pós-Graduação em Educação. **Educação Unisinos**, Novo Hamburgo, v. 23, n. 4, out./dez./ 2019. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2019.234.04/60747434>.
- MACEDO, Roberto Sidney. **Atos de currículo formação em ato?** Para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação. Ilhéus: Editus, 2011.
- MACEDO, Roberto Sidney. **Atos de currículo e autonomia pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- MACEDO, Roberto Sidney. **Chryssallis, currículo e complexidade: a perspectiva crítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo**. Salvador: EDUFBA, 2002.
- MACEDO, Roberto Sidney. **Compreender e mediar a formação: o fundante da educação**. Brasília, DF: Liber Livro, 2010.
- MACEDO, Roberto Sidney. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2007a.
- MACEDO, Roberto Sidney. **Currículo, diversidade e equidade: luzes para uma educação intercrítica**. Salvador: EDUFBA, 2007b.
- MACEDO, Roberto Sidney. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.
- MACEDO, Roberto Sidney. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro, 2011.
- MACEDO, Roberto Sidney. **A etnopesquisa implicada: pertencimento, criação de saberes e afirmação**. Brasília: Liber Livro, 2011.

MACEDO, Roberto Sidney. Multirreferencialidade: o pensar de Jacques Ardoino em perspectiva e a problemática da formação. *In: MACEDO, R. S.; BORBA, S.; BARBOSA, J. G. Jacques Ardoino e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 68-96. Coleção Pensadores e Educação.

MACEDO, Roberto Sidney. Outras luzes: um rigor intercrítico para uma etnopesquisa política. *In: MACEDO, R. S.; PIMENTEL, A.; GALEFFI, D. Um rigor outro: sobre a questão da qualidade nas pesquisas qualitativas*. Salvador: EDUFBA. 2009. p. 75-121.

MACEDO, Roberto Sidney. **Pesquisar a experiência: compreender/mediar saberes experienciais**. Curitiba, PR: CRV, 2015.

MACEDO, Roberto Sidney. **A pesquisa e o acontecimento**. Compreender situações, experiências e saberes acontecimentos. Salvador: EDUFBA, 2016.

PAIS, José Manuel. Nas rotas do cotidiano. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Lisboa, n. 37, jun. 1993.

SANTAELLA, Lúcia. **Linguagens lúidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SANTAELLA, Lúcia. **O perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo: Paulus, 2009.

SANTAELLA, Lúcia. **A ecologia pluralista da comunicação: conectividade, mobilidade, ubiquidade**. São Paulo: Paulus, 2010.

SANTOS, Edméa. Formação de professores e cibercultura: novas práticas curriculares na educação presencial e a distância. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, [s.l.], v. 11, n. 17, p. 113-122, jan./jun. 2002.

SANTOS, Edméa. **Pesquisa Formação na cibercultura**. Santo Tirso: Whitebooks. 2014.

SANTOS, Edméa. **Pesquisa Formação na cibercultura**. Teresina: EdUFPI. 2019.

SANTOS, Edméa; MADDALENA, Tânia L.; ROSSINI, Tatiana S. S. Diário hipertextual on-line de pesquisa: uma experiência com o aplicativo Evernote. *In: COUTO, Edvaldo; PORTO, Cristiane; SANTOS, Edméa (orgs.). App-learning: experiências de pesquisa e formação*. Salvador: EDUFBA, 2016. p. 93-108.

SANTOS, Edméa; MARTI, Frieda; SANTOS, Rosemary. O museu como espaço multirreferencial de aprendizagem. Rastros de aprendizagens ubíquas na cibercultura. **Revista Observatório**, Palmas, v. 5, n. 1, p. 182-201, jan./mar. 2019. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/6468/14696>.

SANTOS, Edméa; WEBER, Aline. Educação e cibercultura: aprendizagem ubíqua no currículo da disciplina didática. **Rev. Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 13, n. 38, p. 285-303, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/8042>.

SANTOS, Edméa; WEBER, Aline. Diários online, cibercultura e pesquisa-formação multirreferencial. *In: SANTOS, E. (org.). Diário on-line: dispositivo multirreferencial de pesquisa-formação na cibercultura*. Santo Tirso: Whitebooks, 2014.

SANTOS, Thiago; SANTOS, Edméa; FELLIPO, Denise. As tecnologias computacionais contemporâneas e a educação: contribuições do ciborgue e dos objetos inteligentes. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 19, n. 62, p. 987-1.009, jul./set. 2019. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/25505/23685>.

## Notas de fim

---

<sup>i</sup> Para saber mais, o(a) leitor(a) poderá consultar a página do Facebook: CidadeEducaUERJ.



## PARA PENSAR IMAGEM, IMAGINAÇÃO E CRÍTICA NA MÍDIA-EDUCAÇÃO

**Gilka Girardello**

A proposta aqui é retomar algumas possíveis relações entre imagem, imaginação e a dimensão crítica da mídia-educação, no âmbito da cultura visual contemporânea. Afinal, “cultura visual não é saber identificar o que se passa nas mídias, é saber criticar o que se passa nas mídias. E o que se passa nas mídias é 90% do imaginário de uma criança hoje em dia” (QUEIROZ, 2014).

Oriento-me pela potência da pergunta, daquela pedagogia da pergunta de que falava Paulo Freire com tanta veemência (FREIRE; FAUNDEZ, 2017), e que é tão vital nestes tempos especialmente marcados por incertezas. Uma pergunta cria um vazio, algo que a gente não conhece, e assim cria espaço para alguma coisa nova, quem sabe uma nova resposta. Isso é algo que a pergunta tem em comum com a arte, campo que também sublinha as preocupações que aqui compartilho, e que também existe porque há um vazio, alguma coisa que falta no mundo e que é preciso inventar.

A pergunta orientadora desta reflexão vem na voz de Richard Kearney, filósofo irlandês dedicado ao estudo da imaginação em tempos de crise ética: como podemos distinguir entre usos encarceradores e usos emancipadores da imagem? Ele defende a dimensão poética da imaginação: “A Poética é o carnaval das possibilidades, onde tudo é permitido e nada é censurado. É a disposição para [...] vermos as coisas como se fôssemos, por um momento, outra pessoa” (KEARNEY, 1988, p. 369). Essa imaginação poética sintonizada aos dilemas concretos de nosso tempo precisa, considera ele, inventar um projeto social alternativo, e para isso precisa aprender com sua própria história: do paradigma mimético da Antiguidade, ela aprende que “a imaginação é sempre uma resposta às demandas de um outro”; do paradigma produtivo do humanismo, ela retém “a responsabilidade pessoal pela invenção, pela decisão e pela ação”; e do paradigma paródico da contemporaneidade, ela aprende que “vivemos em uma Civilização das Imagens – que pode nos colocar em contato uns com os outros, mas que pode também ameaçar apagar as próprias ‘realidades’ que suas imagens ostensivamente ‘retratam’” (KEARNEY, 1988, p. 390). A recente emergência do debate em torno da pós-verdade e das *fake news* dá ainda mais concretude à tendência para a qual o autor advertia décadas atrás, quando sugeria a necessidade de uma hermenêutica crítica para distinguir entre usos da imagem aprisionadores e libertadores.

No horizonte desse debate está a circunstância atual, em que o excesso de imagens e a saturação do que se impõe e apela ao nosso olhar levam, por um lado, à invisibilização de muitas coisas importantes, e, por outro lado, à naturalização problemática de outras. Diante disso, as crianças precisam de um espaço seguro onde possam aprender a separar fatos de boatos e mentiras, dados quase objetivos de informações movidas diretamente por interesses comerciais, políticos ou

ideológicos. Do mesmo modo como a gente ensina a ler um livro prestando atenção em quem é o autor, as crianças precisam aprender a ler os materiais digitais – muito especialmente as imagens – buscando saber quem os cria, mantém e promove, e em que circunstâncias.

As bolhas de informação têm a ver com o modo como as plataformas de mídia são construídas, de modo a que cada um só veja o que quer e assim vá se cristalizando e radicalizando cada vez mais naquilo em que já acredita. E isso não é uma onda passageira. O que está em jogo aí é, então, a emergência de um papel renovado da dimensão crítica na educação para as imagens. Se a análise crítica dos meios de comunicação era a principal tônica da fase inicial da mídia-educação no Brasil, ainda na década de 1960, a valorização do protagonismo das crianças na cultura do compartilhamento de certo modo secundarizou o papel da educação para a crítica, apostando em que as crianças, ao produzirem imagens com tanta facilidade, perceberiam como que naturalmente todo o processo de construção envolvido nos textos midiáticos, a partir das agendas comerciais, políticas ou ideológicas de indivíduos e instituições. A transformação radical dos processos e contextos comunicativos na última década, porém, e seu brutal atravessamento por ondas de propaganda e desinformação deliberada, parecem impor a nós, educadores, a revalorização de uma dimensão crítica na mídia-educação.

Não se trata, é claro, de reimprimir as velhas cartilhas que se propunham a ensinar como detectar os valores ideológicos “subjacentes aos textos”. A abordagem pedagógica para a leitura de imagens hoje precisaria se dar em novas bases, mais horizontais e participativas, menos prescritivas e dogmáticas. Os “aspectos-chave” tradicionais da mídia-educação desde os anos 1990 – linguagem, produção, representação, audiência – permanecem, hoje, aplicáveis também à formação crítica para as imagens nas redes sociais digitais (BUCKINGHAM, 2018). Mas eles servem como temas geradores de discussão, não para estabelecer, junto aos estudantes, respostas predefinidas para questões que não haviam sido formuladas. Servem para que as pessoas façam perguntas, não só sobre as imagens das mídias, mas sobre si mesmas e sobre os outros. O pensamento crítico envolve justamente evitar sair correndo para o julgamento. Seria preciso, enfim, ir mais devagar, para prezar o nosso lugar de estudantes, de estudiosos e de intelectuais, que é refletir sobre as coisas, sem deixar de intervir sobre elas.

Justamente nesse sentido, outro complicador compõe nossa circunstância, também este inseparável da cultura digital e de seus ritmos no contexto do produtivismo neoliberal. Trata-se da transformação exacerbada do tempo em mercadoria, da pressa, da confusão estonteante de estímulos que disputam nossa atenção simultaneamente, transformando os sujeitos em vetores de

ansiedade e superficialidade e dificultando a transformação de vivências fugazes em experiências minimamente significativas. Um desafio urgente, então, é de ordem cognitiva: o desafio de se conseguir manter o foco em meio a tanta dispersão. É o desafio de cultivar a atenção, a espessura da experiência, para que, na cultura do digital, “a aprendizagem não se converta num saltitar tonto de sítio em sítio, num petiscar de elementos sem a perspectiva de um todo” (PINTO, 2005, p. 263). Como diz Maria Valéria Rezende, desde o mirante da literatura:

Não é só o *fast-food* no estômago, é o *fast-food* no cérebro. [...] Ave! E quem pode, assim, continuar a ser gente, ter juízo e saúde? [...] Sem [tempo pra pensar direito] não é possível o debate honesto e profundo de coisa nenhuma, e a intolerância e a violência se espalham por aí. Afinal, desde sempre o argumento mais rápido em qualquer disputa [foram] a força, o golpe, a violência, desde o tacape até o drone bombardeiro (REZENDE, 2016, p. 72-73).

A imaginação, que é necessária a um olhar liberto, se dá bem com um tempo expandido, sem apuros ou pressões além daqueles que ela própria exige em sua cinética tão particular. Muitos pensadores já recorreram longamente sobre as qualidades de expansão e liberdade do tempo da imaginação, como Gaston Bachelard, Maxine Greene e Georges Jean, todos eles especialmente interessados na intensidade da experiência infantil, e também na relação entre a imaginação e a materialidade das imagens. Para Bachelard, a imaginação não se deixa aprisionar em nenhuma imagem fixa, em nenhuma forma definitiva: “A imagem estável e acabada corta as asas à imaginação” (BACHELARD, 1990, p. 2). Para ele, o fundamental é o movimento imaginário, em que no fluxo do pensamento “as imagens irrompem e se perdem, elevam-se e aniquilam-se” (BACHELARD, 1990, p. 6). Conseguir dar espaço a esse processo exige tempo, e a arte é uma fiel aliada no esforço de estabelecimento de um tempo outro.

Assim, para pensar as dimensões pedagógicas em meio aos desafios contemporâneos brevemente mencionados acima, e na companhia de muitos outros estudiosos que hoje se mobilizam por eles, destaco aqui dois caminhos, dois possíveis temas geradores de conversa e reflexão.

Um deles é o exercício crítico renovado (democrático, autoral, horizontal, diametralmente oposto à memorização de receitas do que seja ou não política ou ideologicamente correto diante de cada imagem. Uma inspiração para isso pode ser a historicização das imagens, na pista das imagens dialéticas de Walter Benjamin<sup>1</sup>. Muitas poderiam ser as entradas ao assunto, já que é tão vasto o universo das reflexões de Benjamin sobre a relação entre infância, história, imagem e cultura. Uma delas é uma metáfora usada por ele, no manuscrito das “Passagens” (por volta de 1937), em que

uma criança hipotética “aprende [a tarefa prática] de compreender ao tentar [impossivelmente] pegar a lua em suas mãos” (BENJAMIN, *apud* BUCK-MORRS, 2002, p. 153). Essa criança aprende a compreender por não poder tocar aquilo que vê. A imagem do desejo daquilo que ela não pode tocar – a lua – dá ao olhar o papel propulsor de um tipo de conhecimento: o do símbolo, o da palavra.

Assim, historicizar a fruição de uma imagem pode significar explorar a genealogia de sua produção, investigar quais as tensões e contradições explicitadas em sua linguagem, abrir-se ao surgimento de narrativas evocadas por ela, compreendê-la como carta lançada ao futuro e de um sujeito ao outro. Historicizar a fruição de uma imagem pode significar fazer malabarismo com a memória, a percepção e a invenção de quem a produz e de quem a vê. E, no contexto benjaminiano, historicizar a fruição de uma imagem será sempre resistir ao vento cego de um suposto progresso, duvidar da inexorabilidade de seu sopro, permitir que o olhar se aguace e sua duração se fixe nas minúcias significativas do cotidiano e da cultura: uma coleção de selos, cartões postais, sapatos, feiras, quermesses, ilustrações de velhos livros, brinquedos, uma gaveta cheia de gravetos, tampas de garrafa, detritos, todos eles investidos de grande poder, valor e poesia para quem com eles brinca. Historicizar a fruição de uma imagem significa não apenas olhar para trás, mas olhar também para o passado de quem está à nossa frente na sucessão dos anos, reconhecendo que as lembranças que as crianças de hoje terão, daqui a dez ou vinte anos, das imagens em que mergulham nos celulares, nos seus aplicativos e mídias sociais favoritas poderão estar recobertas da mesma pátina de ternura ou melancolia que recobre as lembranças da infância de Benjamin na Berlim do *fin-de-siècle*.

Um outro caminho para que nossas propostas pedagógicas invistam em uma resistência à torrente de superficialidade, propaganda, utilitarismo, “diluição em água poluída” (citando Caetano Veloso) seria radicalizar a espessura do tempo na educação, por mais que isso bata de frente com os ritmos da racionalidade técnica institucionalizada. Há lindas experiências nesse sentido no Brasil, produzidas em diferentes recantos do país, que vivemos ou acompanhamos de perto e de longe, em textos de alunos, em artigos, livros e em teses de cujas bancas participamos. Entre as tantas iniciativas pedagógicas recentes e inspiradoras no campo da arte, cito por exemplo o trabalho de Diefenthaler (2017), que traz um conjunto de “materiais provocadores e ações propositoras” para ampliar o repertório visual das crianças na educação infantil – com foco nas imagens de “casa” presentes no imaginário das crianças – a fim de que elas possam “ir além das formas predeterminadas, aceitas, padronizadas estereotipadas” (DIEFENTHÄLER, 2017, p. 74).



Falo então em se trazer imagens para pensar, mais que para ilustrar. Imagens geradoras, que desencadeiem, que inspirem, que produzam fios de narrativas e teçam pontes com a memória. Que instaurem suficiente densidade, singularidade e potência para que mereçam ser olhadas demoradamente. Que permitam o exercício de um olhar em que percepção e imaginação convivam nos interstícios uma da outra, um olhar atravessado pela qualidade que Eva Brann chamou de “transparência da imaginação” (BRANN, 1991). Tais imagens não precisam ser espetaculares, impactantes, ao contrário; às vezes, a alternativa e a resistência podem estar justamente no “extremamente pequeno”, como sugere Denilson Lopes: “À medida que cada vez mais o grandioso, o monumental pode ser associado à arte dos vencedores, de impérios autoritários, da arte nazista, do realismo socialista aos épicos hollywoodianos, é justamente no cotidiano, no detalhe, no incidente, no menor que residirá o espaço da resistência, da diferença” (LOPES, 2004, p. 9). Observo que essa força significativa das pequenas delicadezas e minúcias do cotidiano é muito clara para grande parte dos educadores, ou não seria tão recorrente, por exemplo, a presença de poemas de Manoel de Barros em epígrafes de teses e dissertações em nosso campo. Trazer a compreensão dessa potência pedagógica de modo mais frequente e intensivo para o uso das imagens em contextos educacionais pode ser um exercício fecundo e nem tão difícil.

E mais ainda. Que impregnemos essas imagens de um contexto, de uma história própria, carregada de relações com outras histórias com que possam fazer rizoma na textura viva da escola e dos demais espaços educativos. E, sobretudo, relações com a intimidade do momento presente de cada um dos sujeitos ali reunidos diante dessa imagem. Em aulas cujo texto-base seja um filme, um videoclipe, uma fotografia, um pedacinho visível do mosaico digital – enfim, a imagem em seu esplendor semiótico e seminal, semeador também de movimentos, emoções e palavras.

## REFERÊNCIAS

- BACHELARD, Gaston. **O Ar e os Sonhos**: ensaio sobre a imaginação do movimento. 1. ed. Tradução: Antônio Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- BRANN, Eva T. H. *The World of Imagination: Sum and Substance*. **Rowman & Littlefield**, Savage, Maryland, 1991.
- BUCKINGHAM, David. **Going Critical**: on the problems and the necessity of media criticism. [S.l.: s.n.], 2018. Disponível em: <https://ddbuckingham.files.wordpress.com/2018/07/going-critical.pdf>.
- DIEFENTHÄLER, Daniela da Rosa Linck. **Arte, imaginação e crianças**. Curitiba: Appris, 2017.
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 8. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- GIRARDELLO, Gilka. A dialética do olhar na produção de imagens com crianças. In: PONTES, Altem Nascimento; PONTES, Aldo (orgs.). **Pesquisa e Prática Docente sobre Educação e Comunicação**. Belém: Editora da Universidade Estadual do Pará, 2008.
- KEARNEY, Richard. **The Wake of Imagination**: toward a postmodern culture. Minnessota: Univ. of Minnesota Press, 1988.
- LOPES, Denilson. Do silêncio culturalista ao retorno da estética. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO (COMPÓS). **Anais [...]**. [S.l.: s.n.], 2004.
- PINTO, Manuel. A busca da comunicação na sociedade multi-ecrãs: perspectiva ecológica. *Comunicar*, [s.l.], n. 25, p. 259-264, 2005.
- QUEIROZ, João Paulo. **Cultura Visual e Arte-Educação**: há novos posicionamentos para os desafios contemporâneos. Palestra no Seminário Internacional Prodocência. [S.l.]: UFRGS, 2014. Disponível em: <https://youtu.be/EJ6AGLCwLwE>.
- REZENDE, Maria Valéria. **Outros Cantos**. Rio de Janeiro: Alfabeta, 2016.

## Notas de fim

---

<sup>i</sup>A observação sobre a historicização das imagens neste artigo retoma reflexão publicada em Girardello (2008).



## CULTURA DIGITAL, O ESCOLAR E A DIDÁTICA: JUNTOS APRENDEMOS

**Katia Morosov Alonso**

## INTRODUÇÃO OU DE COMO ALGUNS PROBLEMAS SUGIRAM

Há mais de 400 anos, desde o nascimento de João Amós Comenius (1592-1670), a Didática, entendida como uma ciência da prática, questiona, reflete e tenta pensar processos e procedimentos que possam apoiar e constituir aprendizagens. Se o mote do “ensinar tudo a todos”, como posto por Comenius, considerado o “pai da Didática”, deu origem ao que denominamos como a escola moderna, o imaginário que se organizou a partir dela nos constrange, sempre, a pensar a escola numa perspectiva, num determinado modelo. Modelo que encerra, sem dúvida, avanços históricos importantes como o da universalização da escola pública, ao menos em parte das sociedades ocidentais, condicionando, concomitantemente, modos de se trabalhar o processo educativo que, na contemporaneidade, limita e o reduz a contextos restritivos e pouco amigáveis à maior parte da população, sobretudo, aos mais jovens.

A contradição histórica que temos observado entre a escola moderna, que fez emergir a necessidade de se pensar o processo educativo de maneira mais ampla, atingindo a todos e todas, de modo a nos tornar mais humanos e humanizados, é a mesma posta na atualidade, embora com conotações bastante diferenciadas daquelas que a fez surgir. O desafio posto, e reconhecido como tal, implica a constituição ou reconstituição de uma escola<sup>1</sup> que possa ser um centro de debate, fazendo vicejar diferenças, diversidades, pensamentos convergentes ou não e que, ao mesmo tempo, possibilite apropriarmos-nos do que foi constituído como conhecimento humano em suas várias e diversas vertentes.

Difícil reconhecer que tal debate não seja imperativo, considerando o momento político atual, cuja maioria de seus representantes nega o caráter plural da escola, tentando impor conteúdos e metodologias de ensino anacrônicas àquilo que se tem compactuado como boas práticas educativas, por exemplo.

Além do conflagrado momento da República, temos na pauta da Educação, das escolas, conseqüentemente do conjunto de professores e alunos, outro contexto social, marcado e em movimento (não harmonioso, por óbvio) com a cultura digital. Isso tem implicado pensar o cotidiano escolar, incluindo o universitário, com outras e novas formas de comunicação, linguagens e de uso intenso das tecnologias da informação e comunicação (TIC), características fundamentais das práticas culturais do digital.

Diante disso, a necessidade de se repensar o processo educativo naquilo que lhe concerne enquanto instituído, apontando implicações profundas no modo de organizar a escola, os processos

formativos e as relações que aí se estabelecem. É, pois, com base nessa perspectiva, que o presente texto envereda.

Gere (2008) apresenta, de maneira ampla, as características da “cultura digital”, evidenciando os vários âmbitos e domínios de nossas vidas em que se observa a entronização de elementos que transcendem o uso das máquinas e conformam nossos cotidianos, tais como: big data, arte digital, música eletrônica, performance e interatividade, arte e tecnologia, literatura eletrônica, games, o punk e o design gráfico, cyberpunk... Elementos que aliciam e nos fazem presentes em interações e formas de comunicação, afetando, portanto, os modos de vida. Por outro lado, a criação do World Wide Web (www) esteve envolta em ideias consubstanciadas no pós-modernismo, pós-estruturalismo (sem dúvida, há críticas enormes quanto a isso), mas difícil negar a influência nos modos de funcionamento daquelas que não derivadas no movimento punk e a desconstrução que propõe, no ideal de comunidade e na cultura hacker. Pois bem, nesse sentido, Castells (2014) denuncia o que denomina de obsolescência da educação:

A aprendizagem na maior parte das escolas e universidades é totalmente obsoleta, porque insistem em produzir uma pedagogia baseada na transmissão de informação [...] não precisamos de transmissão de informação, já que ela está toda na internet<sup>ii</sup>.

Como antes anunciado, não se trata apenas de repensar o instituído pelo modelo da escola moderna, teremos, ao que parece, de repensar uma forma de organização dela que implique os novos modos de viver, que transformaram profundamente a maneira pela qual nos comunicamos, produzimos e distribuimos informação.

Se considerarmos que a informação em si não implica conhecimento, então o problema que temos pela frente é hercúleo, no sentido de se trabalhar outros e novos modos de vida, de consumo e, considerando a instituição universidade, especialmente, as novas configurações do trabalho. Esses, então, são os pontos sobre os quais nos debruçaremos aqui.

## **A EDUCAÇÃO E AS SOCIEDADES**

Seguindo com Pimenta (2013), consideramos que “a educação é um fenômeno e uma prática complexos, porque é práxis humana histórica. Ou seja, é produto do trabalho de seres humanos, e como tal responde”, adiante continua: “reproduza sociedade mas, também, pode projetar a sociedade que se quer” (PIMENTA, 2013, p. 92-93), vinculando-se ao processo civilizatório e humano.

O programa a que nos referimos aqui é aquele que possa dar conta, ao mesmo tempo, das transformações vivenciadas por nós humanos nas últimas cinco décadas. Isso articulado aos ideais e valores da ética, da solidariedade, de preservação do planeta e do reconhecimento da fugacidade da vida, no contexto de emergência climática a que estamos submetidos, entre outros temas tão urgentes quantos estes.

Longe de negar a relevância da defesa da escola pública, gratuita e de qualidade, mas, acrescido a essa bandeira histórica, necessário é reconhecermos que, como projeto histórico, cabe à escola, especialmente à universidade, a formação e a produção de conhecimentos fundados naqueles ideais e valores. Isso como chamamento dos mais jovens com relação ao futuro, bem como insurgência a uma cultura altamente técnica e tecnificada que se expressa na insegurança econômica, competitividade, no aumento da exploração do trabalho e do trabalhador e na deterioração das convivências, sobretudo, no não reconhecimento do outro, como se este outro não se conformasse nas mesmas condições dos demais.

Gere (2008) alertava:

Como Max Weber sugeriu, a industrialização e ascensão do capitalismo levou ao “desencantamento do mundo”, o processo pelo qual a racionalidade e o legado histórico de tal processo, substituíram formas mais místicas de conhecimento e autoridade, sendo em seguida deslocada pela “informação” ou a sociedade pós-industrial, resultando em “reencantamento” radical. Como com a estetização da política sob o fascismo o mundo é colocado sob uma espécie de fetiche, um encantamento, no qual somos ludibriados pelos efeitos das novas tecnologias e mídias, e aquilo que parecem prometer. Assim, como cegos, não percebemos que fazemos parte de um aparato de domínio, controle e exploração (GERE, 2008, p. 23, tradução nossa).

Se a escola é essencial às sociedades no sentido de projetar possibilidades, urge que a retomemos, como educadores e educadoras que somos, denunciando, em primeiro lugar, o encantamento/fetiche das novas tecnologias e mídias, não para aboli-las, ao contrário, apropriando-nos delas na criação e ressignificação de sentidos que impliquem no descobrimento de outra escola. Sem dúvida uma escola sem muros porque atravessada pelas redes que nos convidam, todo o tempo, à conexão, ao estar juntos e em comunicação (para o bem e para o mal).

A escola moderna comeniana não cabe mais nos protocolos de relações/comunicação que engendram nossas convivências, entre professores e alunos, inclusive. Por mais que nossos imaginários sejam conservados à luz de uma instituição que se quer espaço privilegiado na transmissão da cultura e conhecimentos, isso se rompe todo o tempo. Na medida em que a

onipresença das mídias, sobretudo as digitais, da ubiquidade delas em nossos cotidianos, “infiltram-se” naquilo que somos, pensar a escola fora delas é exercício pouco efetivo. Relevante reconhecer, como fez Gere (2008), o controle e exploração que delas emergem, isso como recurso para compreendê-las e, daí, buscar formas, maneiras e modos de incluí-las no projeto mencionado.

## DE PROJETOS EDUCATIVOS E SEU DESENVOLVIMENTO

Trabalhar com a perspectiva de projetar outra escola, implicada de fato em contextos de uso mais intenso das TIC, justamente por ser uma das principais características da cultura digital, é concordância primeira sobre os modos de comunicação de seus praticantes. Esse cenário é decorrente da evolução tecnológica das últimas décadas. Santaella (2011) afirma que grande parte das invenções é constituída por tecnologias que potencializam a capacidade humana para a produção de linguagem. Isso porque “é através da linguagem que o ser humano se constitui como sujeito e adquire significância cultural” (SANTAELLA, 2011, p. 91). As novas formas de se comunicar, ou melhor, de nos comunicarmos, alterou a forma como percebemos o mundo, o tempo, os espaços, os sentimentos, a maneira de viver e de se relacionar. Isso potencializou descobertas, maximizou a inteligência e a capacidade de nós humanos evoluirmos e de nos reinventarmos.

Absolutamente, não se trata de fetichizar o que as TIC nos trouxeram, necessário compreender, como fez Gere (2008), o lado nefasto de apropriação delas, temos sim as *fakenews*, a manipulação das informações pelas mídias corporativas, por exemplo. Se no início da ampliação da rede internet havia a utopia de maior participação dos cidadãos naquilo que Castells (2015) denominou como “democracia em rede”, o mesmo autor nos ensina que a comunicação na era digital dá origem à autocomunicação de massa, uma maneira de produzir, acessar e compartilhar mensagens (conteúdos) sem mediação, em oposição às mídias tradicionais e baseada nas redes sociais. O interesse crescente da mídia corporativa nas formas de comunicação nas redes mostra a importância da autocomunicação de massa, não à toa *Facebook*, *You Tube*, *Twitter*, entre outras, acabam moldando as comunicações autônomas como base de suas estratégias comerciais de geração de lucros e expansão do mercado.

Para Castells (2015), nesse contexto se projetam determinados “programas”, tendo a ver com uma política da mídia corporativa, por óbvio, que gera, por sua vez, uma política de escândalos, que redundam numa crise da democracia. Tanto é assim que temos assistido aos “*analytics*” que nada mais são do que o uso aplicado de dados, análises e raciocínio sistemático para



seguir em um processo de tomada de decisão muito mais eficiente, aplicados em diversos negócios e departamentos. Com a disponibilidade de dados que circulam na internet essa tarefa é facilitada exponencialmente. O bombardeio de informações, especialmente as falsificadas, por grupos/partidos políticos, apropriou-se desses usos. É conhecido o caso da “Cambridge Analytica”<sup>iii</sup> e sua atuação na eleição de 2016 nos Estados Unidos quando da vitória de Donald Trump.

Bom, mas o que tais maneiras de se comunicar e informações teriam a ver com projetos educativos?

Se a educação é práxis humana, cabe trazer para o âmbito dela não apenas a compreensão sobre essas novas formas de comunicação que estabelecemos hoje, como também a compreensão sobre uma realidade altamente mutante, fugidia, que nos influencia e impõe não desejos, apenas, como anos atrás, mas visões de mundo, sentimentos e sensações.

A proposta então é que a escola, e quem a constitui, traga para seu interior justamente aquilo que cimta nossas relações atualmente: as redes sociais. Não se trata de compra de equipamentos desnecessários. Dados do Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br) (2018) indicam que, aproximadamente, 80% dos jovens brasileiros possuem celulares/smartphones, passando de quatro a cinco horas diárias, conectados às redes sociais. Nesse sentido, é possível afirmar que a escola, como a conhecemos, perdeu significado naquilo que seriam as redes de relações que nela se estabeleciam. Da mesma maneira, a principal fonte de acesso à informação se dá, também, por meio das redes sociais digitais. Como afirmado por Buckingham (2007), no momento em que seu trabalho foi escrito, as crianças e os jovens passavam mais horas em frente à televisão do que na escola. Afirmamos, hoje, que passam muito mais horas conectados do que na escola. Isso quando na própria escola estão em conexão...

De fato, não se trata de tentar “pedagogizar” as redes, domesticando-as para uso escolar. Tarefa impossível! Já que a lógica que se estabelece na autocomunicação, nas redes sociais digitais expõe outras formas de mediação, direta e de muitos para muitos. Fazer dos dispositivos digitais e das tecnologias que encerram continuidade do livro didático ou dos manuais de ensino, tentando controlar e prever aprendizagens, parece caminho incauto, justamente por romper com a lógica mais horizontalizada, diversa e plural que subjaz a elas.

## COMO APRENDEMOS?

Para a Pedagogia, por consequência para a Didática, a grande questão que se põe atualmente é: como os praticantes da cultura digital aprendem? Quais são as trilhas que percorrem na apropriação de conceitos e ideias? Não seria negar as teorias de aprendizagem com as quais trabalhamos. Ao que parece elas dão conta de nos explicar processos de aquisições, de interação e mediação imprescindíveis à circulação e apropriação de conhecimentos. Vygotsky (1991) nos fez compreender que o desenvolvimento cognitivo se dá socialmente, em relação com os outros e com o meio e que a aprendizagem é uma experiência social, mediada pela utilização de instrumentos e signos, de acordo com os conceitos utilizados pelo próprio autor. Um signo, dessa forma, seria algo que significaria alguma coisa para o indivíduo, como a linguagem falada e a escrita.

Sendo assim, a aprendizagem é uma experiência social, mediada pela interação entre a linguagem e a ação. Entender as aprendizagens na cultura digital seria, então, explorar quais signos, significados, mediações, linguagens, entre os principais elementos para o caso, estamos cotidianamente a trabalhar. Se os dispositivos tecnológicos estão implicados nas mediações (não como mediadores, ainda não temos máquinas inteligentes para tanto, embora pesquisas avancem nesse campo com rapidez, majoritariamente nas e com as mídias digitais corporativas) como meio para que ocorram, quais possibilidades trazem na construção e produção de linguagens, experiências, sentidos e significados?

Essas seriam as preocupações fundamentais em tempos de se pensar a escola e cultura digital.

## OS PROCESSOS DE ENSINAR E APRENDER NA CULTURA DIGITAL

O furacão que fez emergir o que se denomina como “cultura digital” faz com que encararemos que os ecos disso advindos chegam à escola, causando profundo estranhamento, justamente ao se confrontar modos de culturas distintos: a escolar e, outra, a digital, cujos traços são conflitantes. A primeira pela perspectiva do controle sobre o que se pretende ensinar e aprender e, a segunda, pelo rompimento de relações unilaterais e hierárquicas, determinando outras maneiras de se conviver. Isso tem exposto fraturas e contingências que implicam a gestão da escola, alunos e professores em posição de alerta, sem que respostas ou alternativas outras tenham sido constituídas.

Thompson (2008) não propôs uma teoria sobre cultura, tampouco uma compreensão sobre o digital, entretanto, ao tratar de uma teoria social da mídia, faz-nos refletir como na modernidade as

interações são, cada vez mais, alicerçadas em “comunicação mediada”. Isso é importante para pensarmos os elementos que circulam no contexto dessa mediação e dos possíveis artefatos que a sustentariam. Para o autor, nas sociedades interconectadas, nossas experiências são, crescentemente, mediadas, constituindo daí experiências, mais e mais, recontextualizadas. Isso em razão do que ele denomina como deslocamento espaço/tempo, cujo movimento de aproximar realidades e contextos (re)configura “a ação humana por extrapolar e transcender estruturas tradicionais do pensamento político e moral” (THOMPSON, 2008, p. 203). É relevante observar que o uso dos meios técnicos de comunicação alteraram as dimensões espaço-temporal da vida, “capacitando os indivíduos a se comunicarem através de espaço e de tempo sempre mais dilatados” (THOMPSON, 2008, p. 38).

A possibilidade de se conviver em espaços e tempos mais dilatados, em que há superação de paralelismos anteriores, força-nos a pensar e compreender a maneira pela qual comunicação e mediação são inventadas nesse outro contexto. Embora não trabalhando com a especificidade disso no contexto da cultura digital, Thompson (2008) aponta elementos essenciais para a entendermos: comunicação, interação, mediação e a superação da disjunção do espaço e do tempo, implicando outras e novas arquiteturas na e da experiência humana. Esta mediada mais e mais pelos artefatos tecnológicos justamente pela superação antes mencionada. Secundarizar tais processos seria, por um lado, desconhecer modos de funcionamento da cultura digital e, por outro, negar coexistências possíveis no que se põe como construção e constituição do conhecimento.

## FORMAÇÃO E DIDÁTICA EM HORIZONTES

Longe de trabalhar com a ideia de que os artefatos tecnológicos facilitaríamos o trabalho docente, importante concordar que a entronização deles complexou, sobremaneira, o labor educativo/pedagógico.

Não se trata agora de lançar mão daquilo que Chevallard (1985) denominou como “transposição didática dos saberes”. O autor apresentou uma nova forma de compreensão da relação didática, abandonando a abordagem “ensinante-ensinado”, como díade, inseriu “o saber” como um novo elemento de análise, constituindo uma tríade. Esquecendo-se de toda reflexão do autor sobre os saberes que circulam no escolar, o enfoque didático vislumbraria o que ele denominou como o “saber ensinado”, por ser aquele que realmente se efetiva. Este, no entanto, seria diferente do “saber sábio”, o saber científico ou acadêmico, produzido no seio da comunidade científica. Uma importante contribuição dessa teoria tem a ver com o entendimento de que o “saber sábio” sofreria recortes e “deformações”, tornando-o apto a ser ensinado. Assim, o saber ensinado seria um saber

expatriado de suas origens e separado de sua produção histórica, no caso o saber sábio, em razão dos ajustes, recortes e ressignificações até chegar ao sujeito aprendiz. Para Chevallard (1985), no entanto, o “saber sábio”, mesmo transigido ao escolar, seria reconhecido socialmente porque legitimado pela autoridade da escola.

Diante das significativas transformações imputadas pela cultura digital, sobretudo o relacionado à autocomunicação de massa e à perda da “autoridade” da escola, incluindo aí o nível superior, resta-nos as perguntas: O quê seria um saber escolar? Quem o legitimaria? Como seria apropriado pelos aprendizes?

A obsolescência da escola tem a ver com como acessamos, produzimos e consumimos informação, mas acrescido a isso a falta de legitimidade da escola e seus saberes põe em xeque modos de constituição de subjetividades, socializações e relações.

Não sem motivos, os jovens, conforme pesquisa realizada por Pereira e Lopes (2016), afirmam que a despeito dos obstáculos ao ato de estudar – conteúdos desarticulados, distanciamento de seus interesses, ênfase nos resultados, não respeito às diferenças, incluindo as cognitivas – eles tentam, ainda, estabelecer sentidos para a presença nessa instituição. É ali que “vivenciam experiências importantes e necessárias para uma construção de significados em longo e em curto prazo” (PEREIRA; LOPES, 2016, p. 207), isso numa dimensão mais individualizada que coletiva. Relevante ter presente que são eles, os jovens, que buscam unilateralmente sentidos naquilo que seria a constituição do escolar.

Considerando, então, saberes, modos de comunicação e de acesso à informação, produção de sentidos, a construção de uma Didática implicada aos novos tempos ou na cultura digital, teríamos em conta, em primeiro lugar, que compreender a complexidade da ação educativa, atravessada por artefatos tecnológicos, com mediação outra que não a do professor apenas. Em segundo, trazer para o escolar a experiência do aprender juntos e em rede, tributária das formas pelas quais compartilhamos as informações, “não passamos mais vontade” de nos informar, basta um clique ou um *touch* e temos o mundo em nossas mãos. E, por último, resgatar os sentidos que as crianças e os jovens relevam em suas experiências escolares.

Nesse contexto, políticas públicas que insistam, ainda, na compra e disseminação de equipamentos, ou na de formação de professores, afirmando o caráter tecnocêntrico e instrumentalizador das TIC já foram, exaustivamente, denunciados, como fez Peixoto (2012).

Sem dúvida, a chegada das TIC nas escolas faz questionar modelos mais “fechados” de escolarização, que ignoram a aproximação de mídias variadas, introdutoras de novos códigos e linguagens que precisam ser entendidos, até para serem mais bem- aproveitados. Isso, contudo, não é tarefa apenas da escola, há toda uma reconfiguração de significados postos no conviver, que implicam repactuar não apenas domínios de ordem socioafetiva, de interação, de motivação e de integração dos conhecimentos às experiências de vida que influenciam, mais e mais, o ideário educativo-formativo. Isso não é novo, desde que a escola se configurou como espaço institucional dedicado à formação humana com vistas à transmissão da cultura/conhecimentos a preocupação em moldá-la a determinados desígnios não é novidade. O problema, ao que parece agora, é que os desígnios que se colocam transcendem, em muito, a simples transmissão cultural e de conhecimentos. A expectativa é a de que a escola possa, frente às muitas incertezas que vivenciamos na atualidade, prover sentidos à cultura que se desenvolve fora dela...

O aprendizado é cada dia mais social, colaborativo e cooperativo, com maior participação em comunidades de práticas. Estar em conexão é desejável, propiciando aprendizagens ativas, justamente o que se percebe negado pelo escolar. É, pois, nessa conjunção de fatos e acontecimentos que se discute o “uso pedagógico” das TIC. Quando, no entanto, estão imbuídas de outra lógica, completamente alheia ao controle, ao linear e ao tempo e espaço da sala de aula. Trabalhamos com o pensamento, reducionista, de que bastaria trabalhar algumas competências/habilidades técnicas para que as tecnologias fossem mais bem- aproveitadas no cotidiano dos estabelecimentos escolares. Compreender, de fato, as implicações que o uso intensificado delas apresenta, é, sem dúvida, elemento crucial para se empreender fazeres que subsidiassem, aí sim, outra maneira de organizar o escolar.

Sem uma compreensão do que sejam os novos letramentos, mediações e de como juntos temos nos comunicado e aprendido, é impossível revivificar e ressignificar a escola. Necessário, como afirma Buckingham (2010)

[...] uma reconceituação mais ampla do que queremos dizer com letramento num mundo cada vez mais dominado pela mídia eletrônica [...] isso não é sugerir que o letramento verbal não é mais relevante, nem que os livros devam ser descartados, mas sim que o currículo não pode seguir confinado a uma noção estreita de letramento, definida só em termos do impresso (BUCKINGHAM, 2010, p. 53).

A reivindicação posta por Buckingham (2010) é atualíssima! Possível ampliá-la agora, acrescentando à sua proposta a reconceituação das aprendizagens que acontecem, mais e mais, em

conjunto, em conexão e com uso de outros e novos códigos e linguagens. É, pois, nesse horizonte que uma discussão sobre a Didática se põe.

## PARA UM DEBATE

O presente trabalho teve por objetivo trazer reflexões e indicações para o debate que não se encerra, especificamente, sobre a Didática. Pensar sobre ela significa, antes de tudo, explicitar sentidos e intencionalidades numa perspectiva mais ampla de educação, do escolar e de formação. Sem tais elementos, a Didática serviria, claro, às receitas que há muitas décadas nos negamos compor.

Por mais que as instituições de ensino, sobretudo as de ensino superior, façam uso de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), de metodologias denominadas como ativas, que surgem como as novas panaceias didáticas, as pesquisas mostram (ALONSO, 2014) a pouca efetividade educativa que engendram; seria como mais do mesmo. O debate, portanto, sobre qual projeto educativo construir em tempos de cultura digital é, sem dúvida, crucial para, daí, afirmarmos a Didática que queremos. Nesse cenário, Gere (2008) nos inquieta ao dizer que

[...] pode parecer um pouco absurdo (o que foi dito por ele), mas essa ansiedade escatológica sugere algo das mudanças importantes ocorridas na cultura digital atual, mudanças que afetam todos os aspectos de nossa vidas, e que são cada vez mais difíceis de serem reconhecidas à medida que se tornam cada vez mais fácil obtê-las. Estamos chegando a um ponto em que as tecnologias digitais não são mais ferramentas apenas, elas estão integradas à nossa existência, agindo em uma cultura cada vez mais participativa, para melhor ou pior. A necessidade de continuar a questionar tal situação permanece mais premente do que nunca, até porque a tecnologia, ela mesma, se torna cada vez mais invisível, justamente por compor o tecido de nossa existência (GERE, 2008, p. 224, tradução nossa).

Novamente, é afirmar o caráter central da educação e dos processos educativos para se compreender o vivido, os processos comunicacionais e de compartilhamento de informações a que estamos submetidos e suas implicações para e nas aprendizagens mais formais.

Há setores no campo da educação que querem preservar o modelo da escola moderna/comeniana, acreditando que os problemas da educação seriam ao menos minimizados, colocando os jovens e crianças diante dos dispositivos tecnológicos como ocorre com as atuais políticas governamentais. A transformação profunda e necessária exige um novo projeto educativo

bastante arejado quanto aos seus objetivos, democrático, comportando a lógica do compartilhamento, do estar juntos e mais próximos dos anseios daqueles que vivenciam as instituições de formação.

Disso, conclui-se que a perspectiva do “ensinar tudo a todos” se transforma no aprender todos juntos. Mais que tudo e todos, pensar o trabalho da formação como a disposição de rotas e roteiros, trilhas de aprendizagem com o conseqüente transbordamento da sala de aula como a conhecemos é oportunidade única para a escola do esperar.



## REFERÊNCIAS

- ALONSO, K. M.; ARAGÓN, R.; SILVA, D. G.; CHARCZUK, S. M.. Aprender e Ensinar em tempos de Cultura Digital. **Em Rede**, [s.l.], v. 1, n. 1, p. 152-168, 2014. Disponível em: [file:///C:/Users/Administrador/Downloads/16-84-2-PB%20\(1\).pdf/](file:///C:/Users/Administrador/Downloads/16-84-2-PB%20(1).pdf/). Acesso em: 12 jan. 2020.
- BUCKINGHAM, David. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. Tradução: Gilka Giraedello e Isabel Orofino. São Paulo, Loyola, 2007.
- BUCKINGHAM, David. Cultura Digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização. **Educ. Real**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, set./dez. 2010. Disponível em: <https://docente.ifsc.edu.br/luciane.oliveira/MaterialDidatico/P%C3%B3s%20Tecnologias%20Educaionais/Cultura%20Digital,%20educacao%20midiatica....pdf/>. Acesso em: 10 dez. 2019.
- CASTELLS, Manuel. **O poder da comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- CASTELLS, Manuel. **A Obsolescência da Educação**. YouTube – Fronteiras do Pensamento. (07 abr. 2014.) (4min 14seg) Son. Color. Áudio: Espanhol. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eb0cNrE3I5g/>. Acesso em: 15 out. 2019.
- COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras**. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR [editor]. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2018. Disponível em: [https://cgi.br/media/docs/publicacoes/216410120191105/tic\\_edu\\_2018\\_livro\\_eletronico.pdf/](https://cgi.br/media/docs/publicacoes/216410120191105/tic_edu_2018_livro_eletronico.pdf/). Acesso em: 20 jan. 2020.
- CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné**. Grenoble: Pensée Sauvage, 1985.
- GERE, Charlie. **Digital Culture**. London: Expanded Second Edition Reaktion Books Ltda, 2008.
- PEIXOTO, J.; ARAUJO, C. H. dos S. Tecnologia e Educação; algumas considerações sobre o discurso pedagógico contemporâneo. **Educação & Sociedade** [on-line], Campinas, v. 33, n. 18, jan./mar. 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302012000100016&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302012000100016&script=sci_arttext). Acesso em: 10 mai. 2019.
- PEREIRA, Beatriz Prado; LOPES, Roseli Esquerdo. Por que ir à Escola? Os sentidos atribuídos pelos jovens do ensino médio. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 193-216, jan./mar. 2016.
- PIMENTA, Selma Garrido. Políticas públicas, diretrizes e necessidades da educação básica e formação de professores. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria (orgs.). **Qualidade na escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores**. Goiânia: Ceped Publicações; Gráfica e Editora América: Kelps, 2013. p. 91-106.
- SANTAELLA, Lucia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2011.
- THOMPSON, J. B. **A Mídia e a Modernidade – Uma teoria social da mídia**. Tradução: Wagner de Oliveira Brandão. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- VYGOTSKY, Lev Semyonovich. 4. ed. **A formação social da mente**. Coordenação da tradução: Grupo de Desenvolvimento e Ritmos Biológicos – Departamento de Ciências Biomédias USP. Revisão da tradução: Monica Stahel M. da Silva. São Paulo: Editora Martins Fontes Ltda, 1991.

## Notas de fim

<sup>i</sup> O termo escola será utilizado no texto como instituição, como espaço de produção e criação de conhecimentos, não havendo, portanto, referência a níveis de ensino. Quando necessário, esses níveis serão discriminados.

<sup>ii</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eb0cNrE3I5g>.

<sup>iii</sup> Cambridge Analytica foi uma empresa privada, criada em 2013, instalada no Reino Unido que combinava mineração e análise de dados com comunicação estratégica para processos eleitorais. A empresa é, em parte, de propriedade da família de Robert Mercer, um estadunidense que gerencia fundos de investimento e apoia causas politicamente conservadoras.



# DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E CULTURA DIGITAL: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS DA MOBILIDADE E DA UBIQUIDADE

**Lucila Pesce**

## INTRODUÇÃO

O presente texto situa-se como um estudo teórico-conceitual, que integra o simpósio “Didática *on-line* na pedagogia universitária: saberes didáticos em mobilidade”, do XX Endipe: Fazeres-Saberes Pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas (2020).

Iniciamos com breves considerações sobre a formação para a docência universitária, apontando alguns desafios que se apresentam ao campo.

Considerando o fato de que muitas práticas sociais contemporâneas se desenvolvem mediadas por dispositivos e interfaces digitais, em especial os móveis, assinalamos que tal cenário pode trazer desdobramentos para a docência (em geral e universitária), no tocante à incorporação da cultura digital, nela inclusas a mobilidade e a ubiquidade, ao ofício de mestre (ARROYO, 2000).

Ao apresentarmos a perspectiva dialógica freireana (1983; 2002), sinalizamos que os dispositivos móveis, como todo e qualquer aparato simbólico cooptado pelo capital (PESCE, 2010), trazem consigo uma ambivalência. Se utilizados com base na racionalidade instrumental (ADORNO; HORKHEIMER, 1985), podem destituir de autoria os atores sociais envolvidos na educação: alunos e professores. Se utilizados em perspectiva dialógica e autoral, podem trazer interessantes contribuições aos processos formativos dos estudantes e docentes universitários.

## FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

Ao discorrer sobre alguns aspectos do conhecimento profissional docente, Roldão (2007) elenca cinco deles, a saber: a) de natureza composicional (construída na incorporação de conhecimentos pedagógicos ao ensino de conteúdos específicos); b) capacidade analítica (no decurso da prática reflexiva); c) de natureza mobilizadora e interrogativa; d) capacidade meta-analítica, que demanda distanciamento e autocrítica exercidos na prática reflexiva, com contribuição de conhecimentos específicos ao saber docente, tanto de conteúdo como didático-pedagógico; e) comunicabilidade e circulação. Dentre os cinco tópicos apresentados pela pesquisadora, a comunicação móvel e ubíqua talvez possa dar sua contribuição, mormente ao quinto aspecto do conhecimento profissional docente, atinente à comunicabilidade e à circulação, a depender do enfoque que se dê, como veremos nos itens dois e três do presente texto.

Mais adiante, Roldão (2007, p. 102) traz uma oportuna reflexão:

Saber produzir essa mediação não é um dom, embora alguns o tenham; não é uma técnica, embora requeira uma excelente operacionalização técnico-estratégica; não é

uma vocação, embora alguns a possam sentir. É ser um profissional de ensino, legitimado por um conhecimento específico exigente e complexo, de que procurámos clarificar algumas dimensões.

Também Arroyo (2000, p. 21) destaca – ao usar a expressão “ofício de mestre”, em menção à construção social do magistério – que “Ter um ofício significa orgulho, satisfação pessoal, afirmação e defesa de uma identidade individual e coletiva”. Todavia, no âmbito do magistério superior, a dimensão da docência muitas vezes acaba por ser colocada em segundo plano, em relação ao exercício de uma determinada carreira (médico, advogado, juiz, promotor, engenheiro, arquiteto, psicólogo...) e em relação à carreira de pesquisador. Essa situação tem suas raízes nos modelos dos nossos programas de pós-graduação.

Com amparo nos estudos e pesquisas de Pimenta e Anastasiou (2005), havíamos sinalizado que os programas brasileiros de Pós-Graduação *stricto sensu*, que são os maiores responsáveis pela formação do docente universitário, tendem a assumir o modelo americano e o alemão, que priorizam a pesquisa sobre o ensino (BRUNO; PESCE, 2015).

Como podemos perceber, a construção do conhecimento profissional docente consubstancia-se como um longo caminho a ser trilhado, que envolve a construção de saberes específicos ao campo da docência e à constituição da identidade professoral (MELO; CAMPOS, 2019). E esse longo trajeto a ser percorrido demanda investimento pessoal e institucional, a partir de políticas de fomento à efetivação dessa formação. Entretanto, o que há muito tempo a literatura da área tem revelado é, justamente, a frágil formação do professor universitário para o exercício da docência. Como já dito, essa fragilidade, em certa medida, apoia-se na premissa ainda hegemônica de que o notório saber na área da sua especialidade, fruto de anos de atuação profissional e/ou de estudos e pesquisas desenvolvidos nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, seja suficiente para o pleno exercício da docência universitária.

Dentre os inúmeros pesquisadores que constatarem a problemática anunciada, apoiamo-nos em Cunha (2009), Pimenta e Anastasiou (2005), Melo e Campos (2019). No dizer da segunda supracitada dupla de pesquisadoras:

No que diz respeito à especificidade da formação de professores universitários, o incipiente preparo específico para o exercício da docência que os cursos de pós-graduação *stricto sensu* proporcionam aos professores é uma constatação recorrente e amplamente conhecida, inserindo-se no antigo problema da formação do pesquisador versus professor [...] (MELO; CAMPOS, 2019, p. 47).

A literatura também tem apontado a carência de ações institucionais voltadas à formação pedagógica dos docentes universitários, como ensinam Bolzan e Isaia (2006, p. 490-491):

É notório também que a ausência de espaços institucionais, voltados para a construção de uma identidade coletiva de ser professor, na qual o compartilhar de experiências, dúvidas e auxílio mútuo favoreçam a construção do conhecimento pedagógico compartilhado, interfere na construção da professoralidade. A consequência da falta de espaços dessa natureza leva a um sentimento de solidão pedagógica, o que, muitas vezes, inviabiliza a construção conjunta de estratégias educativas.

Em meio a tal cenário, em 2012, o governo federal brasileiro instituiu a Lei n. 12.772 (BRASIL, 2012). No inciso V do artigo 24 da aludida Lei, consta que as universidades e institutos federais de ensino superior devem promover aos docentes ingressantes um programa de recepção, que, dentre outros aspectos, trabalhe a dimensão pedagógica. Todavia, bem sabemos que o universo das universidades e institutos federais não representa a totalidade do ensino superior brasileiro. Portanto, a fragilidade da formação pedagógica dos professores universitários brasileiros ainda se consubstancia como um desafio a ser vencido.

Quanto a esse desafio, retomamos a ideia defendida por Melo e Campos (2019, p. 50), que indicam o forte imbricamento entre constituição de identidade (a partir de fatores históricos, políticos, sociais, culturais e econômicos) e desenvolvimento profissional docente, que ocorre em “[...] um lugar de lutas e conflitos, um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”.

Ainda em relação ao desafio a ser vencido, em face da fragilidade da formação pedagógica do docente universitário, Gaeta e Masetto (2019) – ao delinear um painel histórico sobre a pedagogia universitária no Brasil, a partir da década de 1990 – relevam, no tocante à mediação pedagógica, o crescente protagonismo dos estudantes universitários. Os pesquisadores expõem a necessidade de se empreender espaços inovadores de aprendizagem, inclusive contando com o apoio das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), de modo a demandar dos professores uma atitude de abertura à formação permanente.

Outra boa contribuição emana de Bolzan e Isaia (2006), que defendem a fecundidade das ações compartilhadas, no âmbito da formação pedagógica do docente universitário, erguidas em meio à reflexão conjunta e ao enfrentamento colegiado dos desafios a enfrentar, no decurso da docência universitária. Qual seja, a construção da professoralidade deve ocorrer em meio a políticas educativas voltadas à promoção da aprendizagem compartilhada dos professores universitários.

Nesse contexto, as pesquisadoras asseveram que não há um único caminho na aprendizagem docente, mas múltiplos modos de se estabelecer processos formativos em direção à professoralidade. Em nosso entendimento, a incorporação da mobilidade e da ubiquidade proporcionadas pela cultura digital pode se constituir em um dos elementos a integrar a esse perene processo formativo para o exercício da docência universitária.

## CULTURA DIGITAL, MOBILIDADE E UBIQUIDADE

Sabemos que a cultura digital se apoia, em grande medida, na mobilidade. Com ela surge um novo tipo de leitor: o leitor ubíquo (SANTAELLA, 2014).

De acordo com o dicionário etimológico (CUNHA, 1999, p. 800), o termo ubíquo é uma adjetivação da palavra latina *ubique*, que quer dizer “por toda parte, em qualquer lugar”, sendo, portanto, sinônimo de onipresente. É possível perceber o porquê de se falar em tecnologias ubíquas, em menção ao fato de os dispositivos móveis em rede permitirem aos sujeitos sociais que os utilizam essa sensação de onipresença, em um espaço intersticial entre o presencial e o virtual.

Santaella (2014), ao versar sobre o leitor ubíquo, declara que uma das suas características é a mobilidade em que vive, tanto presencial quanto em meio às redes de informação e comunicação. Essa mobilidade relaciona-se ao movimento do seu corpo no espaço urbano e às operações mentais, a partir das interações em rede. A autora considera que o leitor ubíquo conjuga traços do leitor movente (nos espaços urbanos, por exemplo) e do leitor imersivo (no ciberespaço) e isso traz desdobramentos aos processos de aprendizagem. Em suas palavras:

Ao mesmo tempo em que lê e responde aos sinais e signos do seu entorno físico também imerge no ciberespaço informacional. Consequentemente, o que o caracteriza é uma inédita prontidão motora, perceptiva, cognitiva e uma nova economia da atenção derivadas de um modo distinto de funcionamento do seu sistema nervoso central. Ora, esse tipo de leitor está sendo protagonista de um modo também novo de aprender. Um tipo de aprendizagem que se obtém nos instantâneos dos velozes acessos às redes na colheita de informações ocasionais (SANTAELLA, 2014, p. 18).

Ao afirmar que os dispositivos móveis possibilitam aos sujeitos sociais contemporâneos conectividade individualizada e personalizada, Santaella (2014) acena que tal situação amplia as possibilidades de se efetivar a colaboração, em tempo real, podendo vir a contribuir para a consolidação de grupos sociais constituídos em torno de interesses em comum. E isso traria desdobramentos para os processos de aprendizagem. Em seu dizer: “Sendo ubíquos o acesso, os



contatos e as trocas, aceleram-se as possibilidades de aquisição de conhecimento e, de certo modo, a espontaneidade e naturalização de sua absorção” (SANTAELLA, 2014, p. 19).

Mais à frente, Policarpo e Santaella (2018, p. 35) desvelam que o leitor ubíquo é afetado tanto pelo espaço físico urbano quanto pelas informações e partilha nas infovias digitais. Nesses espaços intersticiais, o leitor ubíquo apresenta uma ambivalência atitudinal: de um lado, “um estado de prontidão inédito”; de outro, a economia da atenção concretizada por meio da cognição multitarefas.

A reflexão crítica de Policarpo e Santaella (2018) também é feita por Zuin e Zuin (2019), que advertem para o fato de que, em face da enxurrada de estímulos audiovisuais, sobretudo por meio dos dispositivos móveis, os sujeitos sociais estão tendo que lidar com o que chamam de concentração dispersa. Na reflexão sobre o quanto as forças produtivas do capitalismo transnacional incitam à “pulverização da capacidade de concentração como uma das condições de seu desenvolvimento” (p. 103), Zuin e Zuin (2019) chamam atenção para o fato de que a concentração dispersa consubstancia-se como uma instância social historicamente mediada pelo excesso de consumo de estímulos audiovisuais.

Em um movimento analítico atento às contradições inerentes a esse fenômeno social, Zuin e Zuin (2019) salientam que, de um lado, o uso instrumental dos dispositivos móveis em rede proporciona uma crescente vigilância e controle informacionais; de outro, a possibilidade de acesso às informações proporcionada por esses artefatos culturais torna possível novos modos de resistência.

Ao reconhecer a importância dos contextos culturais e das tecnologias móveis e locativas, Santos (2015) destaca a potência da comunicação móvel e ubíqua para a educação. Nesse movimento, a pesquisadora pondera que a cibercultura tem cada vez mais se erigido em meio à emergência da mobilidade ubíqua, em conectividade com o ciberespaço e as cidades. Ao fazê-lo, a autora desvela a potência da mobilidade cibercultural para os processos formativos forjados tanto no diálogo com a literatura científica de uma dada área do conhecimento quanto no diálogo com os cotidianos. Nesse cenário, Santos (2015) aponta que a mobilidade ubíqua se consubstancia como importante fator de constituição da relação do ciberespaço com as cidades e as práticas sociais desenvolvidas nesse espaço intersticial. Em seu dizer:

Muito mais que circular pelos espaços urbanos portando a mídia e a linguagem, circulamos agora com a convergência de diversas mídias e linguagens, que se configuram e reconfiguram para além da dicotomia upload e download, tratada no

tópico anterior deste texto. A tecnologia da mobilidade ubíqua não se limita apenas ao computador que se “libertou” do desktop e das conexões fixas para acesso ao ciberespaço. Caracteriza-se, sobretudo, pela conexão constante e ubíqua com os espaços urbanos, com o ciberespaço e as interações sociais diversas com e nesses espaços (SANTOS, 2015, p. 138).

Tal entendimento vem ao encontro do nosso. Em artigo escrito em coautoria (BRUNO; PESCE, 2015) evocamos a relevância dos espaços intersticiais para a educação (formal e não formal) dos sujeitos sociais contemporâneos.

Na reflexão sobre os espaços formativos, Santos, Marti e Santos (2019) – ao atestarem a potência das relações sociais para os modos de constituição dos sujeitos sociais contemporâneos, incluindo-se aí as mediadas pelos artefatos culturais digitais – salientam que os museus passaram a adotar as tecnologias digitais em rede e móveis, com o objetivo de ampliar e tornar ainda mais significativa a experiência comunicacional e educacional das pessoas que os visitam. Ao fazê-lo, as pesquisadoras situam os museus como espaços multirreferenciais de aprendizagem, que integram as redes educativas das cidades. Em nosso entendimento, essa ação dos museus pode ser olhada com atenção pelas universidades, centros universitários, faculdades e institutos de ensino superior.

Em publicação solo, Santos (2015, p. 144) traz uma relevante advertência: a importância de se investir na inclusão cibercultural do professor, para que possamos ultrapassar o paradigma educacional tradicional, mediante o qual o professor é o responsável por produzir e transmitir conhecimento aos alunos, em um movimento de “repetição burocrática e transmissão de conteúdos empacotados. Se não mudarmos o paradigma educacional e comunicacional, a web 2.0 e a mobilidade ubíqua acabarão servindo para reafirmar o que já se faz”.

As considerações críticas de Santos (2015), Policarpo e Santaella (2018), Zuin e Zuin (2019), Santos, Marti e Santos (2019) convergem com nossas preocupações e parecem ser muito oportunas para pensarmos nas possíveis contribuições da cultura digital para a docência universitária, sem, contudo, nos esquecermos dos riscos e desafios que essa cultura impõe aos modos de subjetivação. Nessa reflexão, percebemos a potência da perspectiva dialógica freireana, para a integração das tecnologias digitais móveis à docência universitária voltada à autoria e à emancipação.

## DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA EM TEMPOS DE CULTURA DIGITAL: A FECUNDIDADE DA PERSPECTIVA DIALÓGICA FREIREANA

Em publicação coautoral (BRUNO; PESCE, 2015), havíamos sinalizado que as ações formativas colegiadas e mediadas por tecnologias digitais e em rede podem acrescentar aos processos formativos. Contudo, a despeito dessa potência, as ações formativas têm, em grande medida, se pautado em uma agenda neoliberal voltada ao uso instrumental – no sentido frankfurtiano do termo (ADORNO; HORKHEIMER, 1985) – dos dispositivos em rede. “Nesta abordagem, ideias, cursos e programas formativos focalizam o objeto, com práticas que proclamam discursos críticos, mas praticam a instrumentalização, insistindo na manutenção do *gap* entre docentes e discentes, mesmo que mediados pelas tecnologias digitais e em rede” (BRUNO; PESCE, 2015, p. 593).

Em publicação anterior (PESCE, 2010), havíamos considerado que a proposta dialógica freireana (1983) apresenta importância capital à conscientização e à emancipação, já que o patrono da educação brasileira se contrapõe a todo e qualquer projeto de sociedade que se oponha à humanização.

Freire sempre situou a linguagem como instância fundamental à constituição dos sujeitos sociais. Nesse contexto, interessa-nos focalizar, no presente texto, o conceito de “interação dialógica” apresentado por Freire, no livro intitulado *Extensão ou Comunicação?* (FREIRE, 1983).

Como já anunciado (PESCE, 2010), Freire (1983) defende que a constituição mútua dos sujeitos sociais em formação ocorre em meio à interação dialógica, em três instâncias: a) investigação temática; b) tematização do conhecimento (articulada à realidade vivida); c) problematização do conhecimento.

No que diz respeito à primeira instância – investigação temática – Freire (1983) esclarece que o conhecimento da visão de mundo do sujeito social em formação implica o levantamento de temas geradores de estudo, advindos de uma metodologia dialógico-problematizadora e conscientizadora do formador, que, mediante interação dialógica, forma-se junto com o formando. Esse entendimento pode ser levado em consideração pelo docente universitário, que pode tecer com os alunos um processo formativo autoral, inclusive fazendo uso dos dispositivos móveis em rede, em uma perspectiva que permita aos estudantes forjar sua autoria, ao trazer para o processo formativo informações e vivências emanadas da zona intersticial entre o espaço urbano e as infovias digitais.

No tocante à tematização do conhecimento, Freire (1983, p. 70) adverte para a importância de se recuperar situações reais vividas pelos sujeitos sociais em formação. No dizer do patrono da educação brasileira: “nesta comunicação, que se faz por meio de palavras, não pode ser rompida a relação pensamento-linguagem-contexto ou realidade”.

Em relação à problematização, Freire (1983) põe às claras a ideia de que cabe ao professor problematizar o conteúdo de ensino, em face das circunstâncias históricas e culturais dos educandos, para que o trabalho com os conteúdos de ensino ocorra em prol da conscientização e da emancipação. A atitude de problematizar vai à contramão da “educação bancária” – termo por ele cunhado (FREIRE, 2002) – que toma os conteúdos de ensino como recursos para legitimar o *status quo*.

Para Freire (1983; 2002), a educação ocorre mediada por uma intencionalidade pedagógica clara e definida, fruto da escuta atenta aos determinantes circunstanciais dos sujeitos sociais em formação.

Havíamos apontado (PESCE, 2010) que o projeto de reconstrução social freireano parte do princípio de que a busca por uma sociedade mais humanizada, solidária e emancipadora deve incidir sobre as relações intersubjetivas nela tecidas. Na mesma publicação (PESCE, 2010), havíamos indicado que Freire percebe o cotidiano (e a linguagem nele veiculada) como *telos* condutor da emancipação humana, já que a constituição das identidades se desenvolve no seio das relações dialógicas.

Em outra publicação coautoral (PESCE; BRUNO; HESSEL, 2018), esclarecemos nossa posição de que a proposição dialógica freireana parece ser particularmente oportuna aos processos formativos, por advogar em favor da horizontalidade entre formador e formando. Isso se estende à formação do professor universitário voltada à dimensão autoral e emancipadora, em refuta a cursos e programas de formação docente prescritivos; estejam eles, ou não, preocupados com a integração da cultura digital à prática docente.

Partimos do entendimento de que os dispositivos móveis digitais, como todo e qualquer aparato simbólico cooptado pelo capital, trazem consigo uma ambivalência (PESCE, 2010): se utilizados com base na racionalidade instrumental, esses artefatos culturais podem destituir de autoria os atores sociais envolvidos na educação: estudantes e professores. Se utilizados em perspectiva dialógica (freireana) e autoral, podem trazer interessantes contribuições aos processos formativos de docentes e graduandos/pós-graduandos.

Com base na premissa dialógica freireana, entendemos que a integração dos dispositivos móveis em rede aos processos formativos entre estudantes e docentes do ensino superior pode apresentar uma fecundidade ímpar, se explorar a mobilidade e a ubiquidade da cultura digital em favor de processos autorais. Para tal, voltamos a trazer à baila, as lúcidas considerações de Santos (2015) sobre a importância de se investir na inclusão cibercultural do professor.

## UM CONVITE À DISCUSSÃO

No presente texto, propusemo-nos a considerar sobre o tema do simpósio “Didática on-line na pedagogia universitária: saberes didáticos em mobilidade”, que integra o eixo 5 (Educação, Comunicação e Tecnologias) do XX Endipe (2020).

Para tanto, tecemos brevíssimas considerações sobre a formação para a docência universitária. De acordo com a literatura da área, apontamos que ainda restam muitos desafios aos processos formativos afeitos ao exercício da docência universitária.

Trouxemos à tona a ideia de que muitas práticas sociais contemporâneas ocorrem por meio dos dispositivos e interfaces digitais, com destaque para os dispositivos móveis, como *tablets* e celulares. Ao fazê-lo, ponderamos que a cultura digital – incluindo a mobilidade e a ubiquidade que lhe são inerentes – pode trazer desdobramentos para a docência, de modo a abrir tanto um leque de contribuições quanto de riscos ao exercício da docência universitária, a depender do enfoque que se dê: respectivamente, dialógico e autoral ou instrumental.

Em face do recrudescimento do uso dos dispositivos móveis nas práticas sociais dos sujeitos sociais contemporâneos, procuramos, no presente texto, apresentar argumentos contrários ao uso desses dispositivos digitais sob enfoque instrumental (ADORNO; HORKHEIMER, 1985). Ao fazê-lo, consideramos sobre a fecundidade da perspectiva dialógica (FREIRE, 1983; 2002) para integrar a cultura digital à docência universitária calcada na autoria e na emancipação dos sujeitos sociais. Nesse movimento, convidamos a todos e todas ao aprofundamento do debate nos estudos do campo.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Tradução: G. A. de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

BOLZAN, Doris P. V.; ISAIA, Silvia M. de A. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. **Educação**, Porto Alegre-RS, ano 29, v. 60, n. 3, p. 489-501, set./dez. 2006. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/489/358/>. Acesso em: 21 jan. 2020.

BRASIL. Lei n. 12.772, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior, de que trata a Lei n. 7.596, de 10 de abril de 1987; sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e sobre o Plano de Carreiras de Magistério do Ensino Básico Federal, de que trata a Lei n. 11.784, de 22 de setembro de 2008; sobre a contratação de professores substitutos, visitantes e estrangeiros, de que trata a Lei n. 8.745 de 9 de dezembro de 1993; sobre a remuneração das Carreiras e Planos Especiais do Inep e do FNDE, de que trata a Lei n. 11.357, de 19 de outubro de 2006; altera remuneração do Plano de Cargos Técnico-Administrativos em Educação; altera as Leis n. 8.745, de 9 de dezembro de 1993, 11.784, de 22 de setembro de 2008, 11.091, de 12 de janeiro de 2005, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, 11.357, de 19 de outubro de 2006, 11.344, de 8 de setembro de 2006, 12.702, de 7 de agosto de 2012, e 8.168, de 16 de janeiro de 1991; revoga o art. 4º da Lei n. 12.677, de 25 de junho de 2012; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 2012.

BRUNO, Adriana R.; PESCE, Lucila. Docências na/com a contemporaneidade: experiências (trans)formadoras em meio à cultura digital e em rede. **Perspectiva**, [s.l.], v. 33, p. 589-611, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2015v33n2p589/>. Acesso em: 21 jan. 2020.

CUNHA, Antônio G. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1999.

CUNHA, Maria Isabel da. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 81-90, jan./abr. 2009.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

MASETTO, Marcos T.; GAETA, Maria Cecília D. Trajetória da Pedagogia Universitária e Formação de Professores para o Ensino Superior o Brasil. **Revista em Aberto**, [s.l.], v. 32, p. 45-57, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.32i106.4434/>. Acesso em: 21 jan. 2020.

MELO, Geovana Ferreira; CAMPOS, Vanessa T. B. Pedagogia universitária: por uma política institucional de desenvolvimento docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 173, p. 44-63, jul./set. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053145897/>. Acesso em: 21 jan. 2020.

PESCE, Lucila. Formação online de educadores sob enfoque dialógico: da racionalidade instrumental à racionalidade comunicativa. **Revista Quaestio** (Uniso), [s.l.], v. 12, p. 25-61, jul. 2010. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/177/177/>. Acesso em: 21 jan. 2020.

PESCE, Lucila; BRUNO, Adriana Rocha; HESSEL, Ana Maria Di Grado. A premissa dialógica como elemento fundante da formação de educadores: um intertexto entre Freire, Morin e Latour. **Revista Educere et Educare**, [s.l.], v. 13, n. 28, p. 08-24, 2018. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereteducare/article/view/18871/13292>. Acesso em: 21 jan. 2020.

PIMENTA, Selma G.; ANASTASIOU, Lea das Graças C. **Docência no ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

POLICARPO, Clayton; SANTAELLA, Lucia. A estética do conhecimento nas redes digitais. **Dialogia**, [s.l.], v. 28, p. 29-45, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/dialogia.N28.8455/>. Acesso em: 21 jan. 2020.

ROLDÃO, Maria do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 12, n. 34, p. 94-103, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf/>. Acesso em: 21 jan. 2020.

SANTAELLA, Lucia. Aprendizagem ubíqua no contexto da educação aberta. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, [s.l.], v. 14, p. 15-22, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.20952/revtee.v0i0.3446/>. Acesso em: 21 jan. 2020.

SANTOS, Edmea. A mobilidade cibercultural: cotidianos na interface educação e comunicação. **Em Aberto**, Brasília, v. 28, n. 94, p. 134-145, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.28i94.1675/>. Acesso em: 21 jan. 2020.

SANTOS, Edmea; MARTI, Frieda; SANTOS, Rosemary dos. O museu como espaço multirreferencial de aprendizagem: rastros de aprendizagens ubíquas na cibercultura. **Revista Observatório**, [s.l.], v. 5, p. 182-201, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2019v5n1p182/>. Acesso em: 21 jan. 2020.

ZUIN, Antonio A. S.; ZUIN, Vânia G. A Indústria Cultural na era da tela onipresente. **Cadernos de Pesquisa: pensamento educacional**, Curitiba, v. 14, p. 89-104, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.35168/2175-2613>. Acesso em: 21 jan. 2020.





# VIDIGAL: EXERCÍCIOS DE PENSAMENTO O PROJETO DE CINEMA DA ESCOLA E A MEMÓRIA DA FAVELA

**Marta Guedes**

## INTRODUÇÃO

A Escola Municipal Prefeito Djalma Maranhão, no Vidigal-RJ, é uma das quatro escolas contempladas com o Projeto de Criação de Escolas de Cinema em Escolas de Educação Fundamental pelo grupo Cinema para Aprender e Desaprender (Cinead), do Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual (Lecav), da Faculdade de Educação (FE) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Em integração com a pesquisa e ações de ensino, o programa se propõe a realizar e investigar a iniciação ao cinema por professores e estudantes dentro e fora da escola. A chamada pública produzida em 2011 pelo projeto de criação de escolas de cinema em escolas públicas selecionou 15 projetos de escolas para fazer a formação no Curso de Aperfeiçoamento Cinema na Escola para Professores da Educação Básica, promovido pela Faculdade de Educação do Centro de Filosofia e Ciências Humanas, no período de 09 de janeiro a 10 de novembro de 2012, com carga horária de 180 (cento e oitenta) horas e com a consultoria do professor e cineasta Alain Bergala. Ao final do curso, quatro escolas foram selecionadas para receber equipamentos, um kit de filmes da Programadora Brasil e acompanhamento profissional durante um ano. Uma delas foi a nossa, a Escola Municipal Prefeito Djalma Maranhão na favela do Vidigal. Sou a professora responsável pelo projeto no colégio e com ele entrei em contato com *A Hipótese-Cinema* de Bergala (2008), que extrai sua força e sua novidade na proposta de descoberta do gesto de criação cinematográfica compartilhada entre professores e estudantes. De acordo com o autor francês, se o encontro de crianças e jovens com o cinema como arte não acontecer na escola, ele corre o risco de não acontecer em lugar algum. Se assim o é na realidade da França, o que dirá em um Brasil de proporções continentais, sem cultura cinéfila como a França, e com profunda desigualdade social?

O início do projeto de cinema na nossa escola foi confuso, esbarrou em diversos entraves e encontrou resistências em muitas instâncias. Resistências por parte da direção, da Coordenadoria Regional de Educação (CRE), de outros professores e até mesmo das crianças e jovens. Tudo era muito novo e desestabilizava a ordem instituída. “As artes provocam, atravessam, desestabilizam as certezas da educação, perfuram sua opacidade e instauram algo de mistério no seu modo explícito de se apresentar, ao menos, no espaço escolar” (FRESQUET, 2013, p. 9). Com o tempo e muita insistência, superando todos os entraves pela luta constante e com firme persistência, finalmente conseguimos, no ano de 2015, colocar em prática nossa ideia inicial: realizar um documentário escolar a partir da investigação da história da favela do Vidigal. Nossa principal motivação era estar com a emoção e o interesse de todos os estudantes da escola em seu processo de ensino-aprendizagem, por meio do conhecimento das raízes históricas da favela e da escola, em

intercâmbio com experiências do fazer artístico como o teatro, a dança, a música e o cinema. A aposta em pesquisar a história da favela do Vidigal com o cinema na escola nasce do entendimento de que a imaginação, função vital do cérebro, se apoia, consonante às formulações de Vigotski (2009), na relação entre fantasia e realidade, no material do conhecimento preexistente da humanidade, na memória e na emoção.

Desse modo, em 2015, com o envolvimento de todo o colégio, produzimos o documentário escolar *Paraíso Tropical Vidigal*<sup>1</sup>. Realizado com os estudantes do projeto de cinema, o filme registra os bastidores de uma busca da escola na comunidade, pela história do Morro do Vidigal, Rio de Janeiro. O filme produziu um encontro entre moradores, estudantes, professores e colaboradores.

Na devolução das imagens de *Paraíso Tropical Vidigal* aos sujeitos da escola e da favela, fomos surpreendidos com o enorme potencial de emoção e interesse que apareceu nas falas de crianças, pais, professores, colaboradores e moradores da favela do Vidigal. Ficávamos, após a sessão, ouvindo-os contarem novas histórias do Vidigal, ou confirmarem outras, ou, ainda, nos agradecerem por terem podido conhecer aquelas que desconheciam...

O presente estudo parte do princípio de que a articulação entre cinema, escola e memória é potente enquanto assunto a ser colocado “sobre a mesa/na tela” para matéria de estudo (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013) além de ser de fundamental relevância na construção de uma memória coletiva e no direito ao exercício desta memória pelos estudantes do projeto de cinema, pelos estudantes da escola e quiçá para além dela. A característica do “tempo livre” da escola ressaltada por Masschelein e Simons (2013) enfatiza um tempo escolar livre de finalidades mercadológicas, ou seja, um tempo para o estudo que coloca os estudantes em uma condição de igualdade. Um “tempo livre” para materializar a *skholé*. Na Grécia Antiga, *skholé* queria dizer o momento em que se escapava da determinação do fazer. “Em outras palavras, a escola fornecia *tempo livre*, isto é, tempo não produtivo, para aqueles que por seu nascimento e seu lugar na sociedade (sua “posição”) não tinham direito legítimo de reivindicá-lo” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 26). Os autores preconizam quatro operações fundamentais na escola: operações para fazer um estudante suspender os laços familiares ou estatais ou de qualquer “comunidade passada existente”; operações de suspensão da costumeira ordem das coisas, deixando seu uso e funções comuns temporariamente sem efeito; operações para colocar algo sobre a mesa (profanação) e para fazer “tempo livre”; e operações para fazer estar atento, para formar a atenção,

apoiando-se no amor pedagógico tanto por certas coisas quanto pelos estudantes. Disciplina para chamar atenção para algo.

As propriedades do “tempo livre”, aliadas à transformação de conhecimentos e habilidades em “bens comuns”, são os agentes fundamentais para que a nova geração supere e renove o mundo, independentemente dos antecedentes, talentos naturais ou aptidões de cada um, pois seriam o tempo e o espaço que os estudantes teriam para saírem de seu ambiente conhecido. Assim, compreendendo o cinema na escola como um gesto de criação compartilhada entre professores e estudantes, ressaltamos a potência de fortalecimento da autonomia pedagógica de ambos, uma vez que são cada vez mais constantes e acirrados os ataques das políticas públicas educacionais brasileiras, de cunho neoliberal, que visam a cercear a criação e a imaginação das crianças e jovens da classe trabalhadora e a prática pedagógica autônoma de seus professores, bloqueando o processo emancipatório de ambos.

Vimos, também, a potência de alcance das imagens do cinema que ultrapassam espaços e tempos. Por exemplo, todas as crianças e jovens que ingressam em nossa escola todos os anos, ao assistirem ao filme *Paraíso Tropical Vidigal* (2015), não só se reconhecem nele, como são tocadas pelo desejo de estar com o projeto de cinema. A potência de alcance das imagens do filme nos proporcionou também o (re)encontro com antigos moradores militantes, que na década de 1970, lutaram contra a remoção da favela do Vidigal em plena ditadura militar brasileira.

A partir da exibição de trechos de *Paraíso Tropical Vidigal*, em 2016, no evento pelos 10 anos do CINEAD, na Cinemateca do Museu de Arte Moderna (MAM-Rio), tomamos conhecimento que Felícia Krumholz, curadora da Mostra Geração do Festival do Rio e membro do CINEDUC<sup>ii</sup>, havia filmado em Super-8<sup>iii</sup>, na década de 1970, a resistência dos moradores da favela do Vidigal à remoção para o subúrbio de Antares/Santa Cruz<sup>iv</sup> e mantivera guardada a cópia desse material em uma caixa de isopor, por 40 anos, em cima de um armário de sua casa.

Felícia não sabia que o tráfico havia incendiado os originais que ela entregara à Associação dos Moradores da Vila do Vidigal. Nós a (re)colocamos em contato com os antigos moradores/ativistas e, em agosto de 2017, o projeto de cinema da escola produziu o evento *40 anos de Resistência do Vidigal*, no colégio Djalma Maranhão, quando tivemos então a oportunidade de reunir os principais personagens da luta e resistência de outrora e os atuais em uma roda de conversas com todos os estudantes.

Em dezembro daquele mesmo ano (2017), abrimos a caixa de isopor da Felícia na Cinemateca do Museu de Arte Moderna. A parceria entre o Cinead e o MAM-Rio nos

proporcionava o encontro com os arquivos. Sob a tutela de Hernani Heffner, conservador chefe da Cinemateca, começamos o processo de recuperação do material. Foram algumas semanas limpando e preenchendo fichas de entrada dos filmes na cinemateca, telecinando e digitalizando todo o acervo, que incluía além dos filmes Super-8, negativos de fotografias e fitas cassete com entrevistas da época. Esse material foi doado definitivamente e agora faz parte do Acervo da Cinemateca, sob o Lote da Associação dos Moradores da Vila do Vidigal e está preservado em 4 diferentes mídias. Super-8, Mini DV, HD, e salvo também em DVD.

Em agosto de 2018, promovemos o evento *Vidigal: imagens, memória e resistência* nesta Cinemateca, que tornava-se para nós um lugar mágico, dada a natureza dos encontros que ali vivenciávamos. O evento contou com a presença dos antigos moradores/ativistas, dos estudantes do projeto de cinema da escola e do grupo de pesquisa Cinead. Os comentários durante a projeção das imagens, recuperadas por nós, revelavam emoção nas falas. A todo momento escutávamos soluços, risadas, cochichos, perguntas de reconhecimento e testemunhos advindos das imagens. Seria, portanto, como nos diz Didi-Huberman (2011, p. 117), a imagem o lampejo passante que transpõe, tal um cometa, a imobilidade de todo o horizonte? Ali, naquele 13 de agosto de 2018, pensei que a tarefa estava encerrada.

No dia seguinte, ao chegar à escola, as crianças e os jovens do projeto de cinema contavam que não tinham dormido, só lembrando da Cinemateca do MAM e da projeção. Diziam que tinham sonhado com as imagens antigas... Maria Clara disse que sonhou que ela estava dentro das imagens. Pedro Henrique perguntou quando voltaríamos ao MAM. Nessa mesma manhã, o tiroteio na favela foi intenso e tivemos que nos abrigar no salão mais protegido do colégio. Apesar do tumulto, aproveitamos o ensejo da reunião, e mesmo sob o som das balas, pedi aos estudantes, que haviam vivido a experiência do dia anterior no MAM, que a narrassem às outras crianças e jovens da escola. Foi muito instigante ver os mais velhos contarem as histórias da véspera aos mais novos. Exatamente ali, sob o fogo cruzado das balas, alcancei o tamanho da tarefa que estava, ao contrário do que eu imaginara, apenas por começar. Era urgente realizar um novo documentário. Compreendi que os arquivos e os testemunhos tinham de se fazer presentes em um novo filme. Precisávamos construir uma memória coletiva de luta e resistência que atravessasse tempos e espaços e mantivesse viva a esperança de redenção a um passado/presente de pessoas em situação de escravidão. Afinal, a articulação histórica do passado não significa reconhecê-lo como de fato aconteceu, mas sim apropriar-se de uma recordação como ela relampeja no momento do perigo. “Uma telescopagem do passado através do presente” (BENJAMIN, 2009, p. 512).

Em 2019, paralelamente à realização de uma oficina com ex-estudantes do projeto de cinema que já estão em outra escola (a nossa termina na quinta série), começamos um processo de montagem dos arquivos filmicos e sonoros restaurados. Em duas semanas, fui fazendo pequenos exercícios de montagem e apresentando-os aos estudantes do 3º/4º/5º anos da escola. A partir dos comentários deles, a ideia da montagem *Vidigal: exercícios de pensamento* surgiu na terceira semana, como um lampejo fulgurante, e foi apresentada na sessão IN: Museus, cinematecas, no XXIII Encontro da Sociedade Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual em Porto Alegre, 2019. Antes de apresentá-la na sessão para ser discutida, foi exibida na escola e todas as sugestões dos estudantes foram incorporadas.

Com Alessandro Tavares Lopes da Silva e Esther Correia Cezario (estudantes da escola), e em parceria com estudantes da Escola de Comunicação da UFRJ, sob a consultoria da professora Anita Leandro (ECO/UFRJ), iniciamos, em 16 de novembro de 2019, as filmagens do novo documentário, intitulado provisoriamente *Morro do Vidigal*. Nas filmagens, confrontamos os entrevistados – testemunhas dos acontecimentos – com o material de arquivo encontrado. Assim, o registro de seus testemunhos vem a partir das lembranças que essas imagens de 1977/1978 evocam/convocam. Um método de filmagem onde “a pessoa não fala mais sozinha, mas com o auxílio dos documentos, com os quais divide a construção da memória e da narrativa” (LEANDRO, 2018, p. 221).

O incentivo à reunião de novos acervos e à realização de documentários pode contribuir na elaboração de uma memória coletiva envolvendo moradores da comunidade e estudantes da escola?

## VIDIGAL: EXERCÍCIOS DE PENSAMENTO

Em 2019, começamos a exibir todo o material de arquivo recuperado pelo projeto de cinema nos cineclubes mensais da escola. Desde a educação infantil até o quinto ano do ensino fundamental. Surpresa com os comentários dos estudantes! Crianças de 4/5 anos de idade reconheciam nas imagens do Vidigal de 40 anos atrás, locais atuais, como o muro da escola Almirante Tamandaré e o restaurante (inexistente nas imagens) em que seus parentes trabalham atualmente. Mesmo com as marcas do tempo impressas nas imagens esmaecidas, a atenção e o interesse das crianças eram totais.

Estudantes do quinto ano observam nas imagens o Vidigal de antigamente. Repararam que tinha muita vegetação e que hoje em dia os trajetos a pé se fazem em becos apertados. Não há mais muitas áreas livres para soltarem pipas ou pularem corda como eles veem as crianças do passado

fazerem... Também ficam espantados com a fragilidade das casas de madeira e com a antiga Sede da Associação dos Moradores da Vila do Vidigal, construída por adultos e crianças, a partir do barraco de um morador que, não acreditando na luta pelo direito de permanecer no Vidigal, foi transferido para Antares em 1978. Cristiano (1501), intrigado com as imagens do Conjunto Habitacional de Antares, pergunta: “Caramba, tia, a gente ia morar aí é? Parece uma prisão!”. Instigada pelos comentários dos estudantes, realizados durante as projeções e pela luta dos antigos moradores/ativistas pelo direito à moradia, indago-me se essas imagens de arquivo projetadas na tela têm potencial de emancipação...

O projeto de cinema, com a investigação da história da favela e com o gesto de criação cinematográfica compartilhado entre professores e estudantes (BERGALA, 2008), nos instiga a problematizar a possibilidade de “vontade atenta” como potência de igualdade na escola (RANCIÈRE, 2002).

A lição emancipadora do artista, oposta termo a termo a lição embrutecedora do professor, é a de que cada um de nós é artista, na medida em que adota dois procedimentos: não se contentar em ser homem de um ofício, mas pretender fazer de todo trabalho um meio de expressão; não se contentar em sentir, mas buscar partilhá-lo. O artista tem necessidade de igualdade, tanto quanto o explicador tem necessidade de desigualdade. E ele esboça, assim, o modelo de uma sociedade razoável, onde mesmo aquilo que é exterior à razão – a matéria, os signos da linguagem – é transpassado pela vontade razoável: a de relatar e de fazer experimentar aos outros, aquilo pelo que se é semelhante a eles (RANCIÈRE, 2002, p. 79).

Para Rancière (2002, p. 48), o que embrutece o povo não seria a falta de instrução, mas sim a crença na inferioridade de sua inteligência. “Um camponês, um artista (pai de família) se emancipará intelectualmente se refletir sobre o que é e o que faz na ordem social”. Ele nos alerta que para emancipar a outrem, é preciso que se tenha emancipado a si mesmo. Dessa forma nos faz pensar no princípio da igualdade de todas as inteligências. “O que pode, essencialmente, um emancipado é ser emancipador: fornecer, não a chave do saber, mas a consciência daquilo que pode uma inteligência, quando ela se considera como igual a qualquer outra e considera qualquer outra como igual a sua” (RANCIÈRE, 2002, p. 50). São a inteligência e a vontade, as duas faculdades que estão em jogo no ato de aprender, o livro seria o mediador de uma relação igualitária entre o mestre e o estudante.

Eles haviam aprendido sem mestre explicador, mas não sem mestre. Antes, não sabiam e, agora, sim. Logo, Jacotot havia lhes ensinado algo. No entanto, ele nada



lhes havia comunicado de sua ciência. Não era, portanto, a ciência do Mestre que os alunos aprendiam. Ele havia sido mestre por força da ordem que mergulhara os alunos no círculo de onde eles podiam sair sozinhos, quando retirava sua inteligência para deixar as deles entregues àquela do livro (RANCIÈRE, 2002, p. 25).

No ato de ensinar existem duas inteligências e duas vontades, a do mestre e a do estudante. O autor nos traz ainda a questão da potência que não se divide. Na ordem intelectual, podemos tudo o que pode um homem, pois tudo está em tudo. Essa tomada de consciência da potência que está presente em toda manifestação humana, dessa igualdade de natureza é que ele chama de emancipação. Assim sendo, nos instiga a pensar que é por meio da experiência que a criança aprende, e o que todas elas aprendem melhor é o que nenhum mestre lhes pode ensinar – a língua materna (RANCIÈRE, 2002). Faz-nos ver que é pela tensão do próprio desejo, ou pelas contingências da situação que aprendemos quando assim temos vontade. Sim, aprendemos quando temos vontade! Em consonância com o filósofo, é pelo efeito da vontade que um pensamento torna-se palavra e depois essa palavra volta a ser pensamento, pois no ato de querer comunicar nossos pensamentos, nossa inteligência com arte, através da combinação de signos cria uma expressão, uma imagem, um fato material; retrato de um pensamento cuja origem é imaterial. Um quer falar e o outro quer adivinhar e é desse concurso de vontades que surge um pensamento visível para dois homens, ao mesmo tempo.

A experiência com os arquivos “sobre a mesa/na tela” demonstra uma “vontade atenta” dos estudantes para com o assunto?

Prosseguimos com as exposições das imagens de outrora em nossos cineclubes escolares e com elas surgem novas perguntas, dúvidas, inquietações e relatos dos estudantes, tais como: “ué, por que essa confusão toda aí? Por que queriam nos tirar daqui?” (Jackson/1501). Heloísa (1501) responde: “Num viu que a tia disse que queriam fazer condomínio de bacana, com nome de Niemayer...”. Cristian (1501) retruca: “a gente é pobre, né...”. Pedro Otávio (1301): “minha vó já tava aqui nesse tempo, ela quer ver essas imagens aí, tia!” Ana Victória (1401) pergunta: “Ih, não tinha água não? Não tinha luz, tia?” Um estudante exclama: “caraca, que confusão... que monte de gente é essa? O que eles estão se jogando? Ih, a lá...”.

O cinema na escola, com as imagens de arquivo da favela, pode ser o livro Telêmaco do professor Jacotot do Mestre Ignorante de Rancière? Pode, como aposta de alteridade e criação, ter potencial de emancipação?

Partindo dessas projeções para todos os estudantes da escola, decido por realizar um primeiro exercício de montagem com os arquivos que recuperamos. Uma espécie de compilação do extenso material que temos em mãos. Assim, ponho-me a transcrever a fita cassete (1978) com a entrevista de Carlinhos Pernambuco, morador/ativista, ex-presidente da Associação de Moradores da Vila do Vidigal e já falecido. A partir de sua transcrição, a ideia da montagem cinematográfica começa a me habitar. Sinto a urgência de começar montando essas imagens de arquivo a partir das falas de Carlinhos Pernambuco. É a partir das palavras dele (Pernambuco) e das questões das crianças que escolho as primeiras imagens que estarão na montagem. Algumas certezas: trabalhar somente com arquivos; inserir a voz (de arquivo também) de estudantes; utilizar repetidamente na montagem a imagem de Antares que suscitou a fala de Cristiano (1501), relacionando-a a se parecer com uma prisão e colocar o som dos frequentes tiros na/da favela do Vidigal. Dessa forma, começo a fazer pequenos exercícios de montagem e a projetá-los na escola para serem discutidos coletivamente. As exhibições contemplam tanto aos estudantes do projeto de cinema, quanto aos estudantes dos 3º 4º e 5º anos.

Não sou/somos cineasta(as), mas apostando neste gesto de criação cinematográfica compartilhado entre professores e estudantes, atrevo-me, na realização desses exercícios de montagem, que intitulo *Vidigal: exercícios de pensamento*. Bergala (2008), enfatizando que a escola gosta dos grandes temas, ressalta que os temas demasiado vastos ou distantes no cinema podem, muitas vezes, deixar até mesmo o cineasta mais experiente perdido. Assim, sugere que se escolha como tema apenas aquilo que poderia se mesclar à vida do cineasta e que deriva de sua experiência. Pois bem, o tema escolhido nos é próximo! Dos estudantes porque habitam o território da favela, da professora/pesquisadora, não só pelo território da escola ser na favela, mas também por ter tido minha vida pessoal e profissional totalmente transformada, a partir da primeira experiência na favela da Cidade de Deus em 2000, quando ingressei na docência em Educação Física na Rede Municipal do Rio de Janeiro. Nessa minha primeira experiência na favela, encontrei dificuldades nas atividades tradicionais da educação física que envolvem jogos de competição acirrada, onde situações intensas de agressividade entre as crianças aconteciam/acontecem. Na época, estava cursando a pós-graduação em educação psicomotora e como também tenho formação em teatro, encontrei a possibilidade da união dessas três diferentes áreas do conhecimento, principalmente a partir do conceito de Imagem Corporal: representação mental que cada um tem de si, fruto do desenvolvimento das sensações e percepções relativas ao seu próprio corpo, integradas aos sentimentos (FERREIRA, 2002).

Com o passar do tempo e terminada minha pós em psicomotricidade, prossegui na formulação de vivências lúdico-criadoras do fazer artístico. Metodologia que foi sendo desenvolvida nas minhas aulas de educação física a partir da união dessas três diferentes áreas do conhecimento. Com a utilização de jogos, improvisações e atividades do fazer artístico, buscava mobilizar as dimensões simbólica, afetiva e cognitiva das crianças e dos jovens nas aulas, potencializando não só o uso do movimento, mas também da palavra, da imagem e do som. Por meio da imaginação, colocava em cena o exercício da função motora que ia se desenvolvendo durante o processo de criação coletiva do grupo, desta vez nas favelas da Rocinha e do Vidigal como professora, e também quando fui consultora teatral do Comitê Internacional da Cruz Vermelha (CICV), em 2010, nas favelas do Complexo do Alemão, Pavão-Pavãozinho, Parada de Lucas e na própria Cidade de Deus. Assim, fui desenvolvendo uma metodologia de trabalho que culminaria, em 2011, com a dissertação intitulada *Inclusão em Educação na Rocinha: vivências lúdico-criadoras do fazer artístico nas culturas, políticas e práticas de uma escola de ensino fundamental*<sup>7</sup>.

Foi desta maneira que, em 2012, levei o Cinead para a escola do Vidigal. Mais uma vez apostava na potência e na urgência de um fazer artístico na escola. Imaginava também que pesquisar com o cinema a história da favela, assunto desconhecido por estudantes e professores e não contido nos livros didáticos, poderia render frutos emancipatórios a ambos. Com esse processo de elaboração de uma memória coletiva da favela do Vidigal em nosso projeto de cinema da escola, retorna a arte como pulsão de vida na minha trajetória pessoal/profissional, e desta feita associada ao compromisso com a luta em prol da transformação de uma realidade política, social e educacional. “O verdadeiro cineasta é ‘trabalhado’ por sua questão, que seu filme, por sua vez, trabalha. É alguém para quem filmar não é buscar a tradução em imagens de ideias das quais ele já está seguro, mas alguém que busca e pensa no ato mesmo de fazer o filme” (BERGALA, 2008, p. 48).

Ao fim de setembro de 2019, com a continuação da apresentação desses exercícios de edição/montagem para os estudantes, a versão definitiva da montagem *Vidigal: exercícios de pensamento*, com duração total de 8 minutos e 30 segundos, veio em meu pensamento como um lampejo fulgurante. Começaria com a voz de estudantes, extraída da animação que realizamos na escola em 2017, em parceria com o Anima Mundi: *Vidigal: nos voos da conquista* e as fotos da escola Almirante Tamandaré (1977/78) de Felícia Krumholz. O áudio dos estudantes narra o nascimento da Polícia Militar no Rio de Janeiro com a vinda da Corte e com o Major Miguel Nunes

Vidigal, seu mais truculento policial, caçador de pessoas em situação de escravidão, que ganhou as terras ao pé do Morro Dois Irmãos, por seus préstimos a Coroa Portuguesa (HOLLOWAY, 1997). Em seguida, tiros, muitos tiros de um áudio e vídeo que recebi dos coletivos que frequento na favela do Vidigal<sup>vi</sup>. Tiros reais, tais quais os que vivenciamos com frequência em nossa escola.

Na montagem, coloco os tiros sem imagem, no escuro. Busco a potência da imaginação do espectador, a imagem poderá surgir em seu pensamento de acordo com sua subjetividade... Todas as crianças optaram pela permanência dos tiros. Nenhuma delas decidiu por retirá-los da montagem. Alice (turma 1301) disse: “gosto dos tiros, é a favela hoje!” Pedro Henrick (turma 1501) comentou: “esse tiroteio de sábado à noite foi perto da minha casa. Tive que me esconder no banheiro”. Maria Eduarda (turma 1501) disse: “é horrível, morro de medo”. Outra criança disse já ter se acostumado... Depois dos tiros, a montagem prosseguiu com os áudios de reportagens da época da tentativa de remoção, com trechos dos áudios da entrevista de Carlinhos Pernambuco, selecionados por mim, e com as imagens da época. Impossível não refletir sobre o lugar que moro... Após o trabalho, mesmo em dias de tiroteio, volto para minha casa no “asfalto”, enquanto os estudantes permanecem com os tiros frequentes em suas “cabecinhas”!

Na primeira exibição dessa montagem para o quinto ano, a partir das imagens “na tela”, o assunto gerado “sobre a mesa”, versou em torno das pessoas em situação de escravidão. Foi desde os navios negreiros até o Major Vidigal e seu chicote de três pontas... Avançou pelos atuais “tiros na cabecinha” do Governador do Estado do Rio de Janeiro, Wilson Witzel, e o gesto das armas em punho, tão em voga/moda na política e nas mídias atuais. Ao término da aula, aplausos, muitos aplausos!

Masschelein e Simons (2013) propõem uma prática pedagógica que dá a ver à experiência escolar sem a tutela da família, ou a chancela do Estado; sem funcionalidade preestabelecida. A proposta deles é estritamente pedagógica no sentido do fazer escolar, não requerido pela sociologia, filosofia, psicologia, mas sim desenvolvido entre professores e estudantes, em uma língua da escola, que permitiria ao jovem superar as gerações passadas. Uma suspensão de tempo e espaço que possa colocar em atenção coisas do mundo para o trabalho em comum, numa horizontalidade entre professores e estudantes que procedam à ação de profanação do saber pela emancipação dos limites epistêmicos e afetivos de cada um. Para que haja uma profanação do saber se faz necessária uma relação de horizontalidade entre mestre e aprendiz, tal qual nos enfatiza Rancière (2002) e sua igualdade das inteligências. É preciso igualdade no acesso e na problematização do que é colocado em relação, seja texto, filme, peça teatral, mapa, objeto mecânico etc.

A escola como espaço de iguais deveria convidar todos a se aproximar de novo, como nova experiência, desses objetos que habilitam um encontro distinto com o mundo, e que permitem a cada um apropriar-se dele, encontrar um lugar nele, acessar suas linguagens como modos de representação das experiências humanas (DUSSEL, 2017, p. 103).

Entusiasmada, prossegui com as exposições dessa primeira montagem dos arquivos. Naquele momento, os estudantes do projeto de cinema da escola iriam discuti-la a fundo. Esther (1501) disse: “acho que deve passar esse filme lá no calçadão pra esses brancos racistas verem o que a gente passa aqui na favela, com os ‘tiros na cabecinha’ e quem sofre é nossa família passando necessidade...”. Sarah (1401) comentou: “tia, eu acho que quando o cara diz que não é uma garrafa pra ser jogado fora, você devia botar a imagem do caminhão de lixo removendo as famílias, porque é isso que ele tá dizendo, né?”. Imediatamente, incorporei a sugestão de Sarah, a imagem do caminhão de lixo entrou junto com a fala do sapateiro Waldemar em entrevista para o Jornal do Brasil em 1978. Também aproveitei a oportunidade para gravar um áudio com os testemunhos dos estudantes, pois percebi que a opção da montagem com as imagens (somente de arquivo) não daria conta de mostrar, em espaços acadêmicos, todo o processo do projeto de cinema da escola com a investigação da história da favela do Vidigal e a possível elaboração de uma memória coletiva. Assim, fiz uma montagem complementar, agora com fotografias atuais de todo o processo do projeto de cinema com a história da favela, desde 2015, e com trechos de alguns áudios deste processo de montar/mostrar a partir de sugestões dos estudantes.

Os jovens focaram a atenção? Foram capazes de manifestar suas opiniões? Foram capazes de se sentirem capazes? A experiência teve potencial emancipatório?

Masschelein e Simons (2013) enfatizam que as tecnologias da educação escolar deveriam ser técnicas que buscassem, por um lado, engajar os jovens, e, por outro, apresentar-lhes o mundo; ou seja, fazer-lhes focar a atenção em alguma coisa. Tornando possível o tempo livre (livre de funcionalidade a serviço do Estado/Mercado/Família), uma técnica que teria por intenção permitir o próprio “ser capaz”, ou seja, a experiência do “sou capaz de fazer isso”. “Uma teoria de técnicas com o potencial único de induzir a atenção e o interesse e apresentar ou abrir o mundo” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 66).

Reflico sobre a potência de uma escola “inútil” de função, sim “inútil” de função aparente, pois que na inutilidade aparente é que se esconde a possibilidade da transformação das gerações mais novas, o amor a elas destinado por seus mestres. Assim é que Masschelein e Simons (2013, p.

68), colocam a escola como a possibilidade da igualdade das inteligências, o encontro, a capacidade que todos (professores e estudantes) têm de aprender tudo! Enfatizam a fascinação que nutrem aos inúmeros filmes feitos pelo cinema que retratam a escola, mais especificamente os professores como “agentes capazes de ajudar os alunos a escaparem do seu mundo da vida e de seu (aparentemente predestinado) lugar e posição na ordem social”. Ressaltam, ainda, que é justamente por esse motivo que existe um ódio direcionado ao professor e a escola, pois que ela é a possibilidade de “suspensão”, de impedimento e de interrupção nos planos que o Estado/Mercado/Líderes Religiosos/Políticos e até mesmo a Família têm para os estudantes.

A forma escolar torna possível que uma “nova” e uma “velha” geração venham à existência, juntamente com a experiência de não haver ligação “natural” entre elas. Talvez isso explique por que há tantas tentativas – tanto dentro das escolas quanto da sociedade – para domesticar as escolas, ou seja, para dar à mudança pedagógica uma direção específica, e, portanto, impor normas psicológicas, éticas, políticas ou sociais. Mas essa imposição tem a ver muitas vezes com o controle dos riscos da educação escolar, e, portanto, já tem a ver com o reconhecimento do potencial radical, e até mesmo revolucionário das escolas. Decidir por ou permitir a educação escolar implica aceitar que o que é valorizado por uma sociedade (e seus adultos) está sendo colocado sobre a mesa, e, portanto, pode ser fundamentalmente questionado e desafiado. A escola se opõe a toda reivindicação de naturalização ou sacralização e a todos os movimentos de conservadorismo e restauração associados a essas reivindicações. É nesse sentido que a escola está realmente afetando a sociedade e é sempre intrinsecamente “política”. A forma escolar, com as suas pressuposições utópicas e antinaturais, é uma intervenção política (MASSCHELEN; SIMONS, 2017, p. 58).

O cinema na escola, com a aposta na investigação/elaboração de uma memória coletiva da favela do Vidigal, pode ser essa experiência escolar “inútil” de função aparente, uma experiência não tutelada pelo Estado, Mercado, Religião, Família? Uma experiência que dá a ver a prática pedagógica a partir da relação dos envolvidos, sua atenção, seu interesse e disciplina?

Começamos, no segundo semestre de 2019, a produção do documentário *Morro do Vidigal*. Nossa metodologia de filmagem se realizou a partir do encontro dos personagens de outrora com as imagens de arquivo das quais são testemunhas. Leandro (2018, p. 220) enfatiza que a montagem cinematográfica numa perspectiva histórica cria as condições para o encontro dos arquivos com as testemunhas dos acontecimentos e filma o ato de fala proveniente do mesmo. “A associação dos arquivos à fala durante as filmagens oferece, tanto ao historiador quanto ao cineasta, a ocasião de observar os efeitos de um encontro entre a testemunha e as marcas do passado”. A partir daí que há

a elaboração de uma memória e uma circulação diferente das respectivas falas (arquivo e testemunho oral).

Contemporâneos um ao outro, vestígios de uma mesma história e cúmplices de uma experiência comum, testemunha e documentos se complementam mutuamente no fortalecimento de suas falas respectivas. A fala dos documentos é muda e necessita de uma fala viva que a torne audível. Os arquivos “dependem dos cuidados de quem tem a competência para questioná-los e, assim, defendê-los, socorrê-los, dar-lhes assistência”<sup>vii</sup>. O repasse desse cuidado e dessa competência à testemunha transforma seu estatuto: de entrevistada, ele torna-se narradora de uma história na primeira pessoa, construída no entrecruzamento de suas memórias com a carga mnêmica dos arquivos (LEANDRO, 2018, p. 220).

Assim é que novos discursos podem acontecer no próprio set de filmagem, onde o entrevistador não tem mais necessidade de fazer perguntas, pois os próprios documentos cumprem esse papel. Mesmo se a pessoa filmada nada disser, seu próprio silêncio tem valor testemunhal “ela se cala diante do indizível que o documento revela” (LEANDRO, 2018, p. 221). Pela mediação do documento pode haver a corroboração do que é dito, ou ao contrário, a interpelação das certezas da testemunha. A escrita da história nesse método de filmagem, colocada “fora do sujeito que fala” propicia uma escrita “atravessada por questionamentos, dúvidas, silêncios, enfim, todas essas lacunas inerentes ao documento e à memória e que desestabilizam os sistemas informativos e discursivos” (LEANDRO, 2018, p. 221).

## CONSIDERAÇÕES

A realização de um documentário numa perspectiva histórica pode levar-nos à elaboração de uma memória coletiva de luta e resistência da favela do Vidigal frente ao constante genocídio dessa população? Um filme, produzido por atores da/na escola em parceria com estudantes e professores da ECO/UFRJ e moradores da favela pode atualizar um passado de lutas e resistências e tornar-se um novo dispositivo que faça ver e falar? Vidigal: que lugar e que tempos são esses? Podemos considerar o gesto de filmar como gesto de pesquisar?



## REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Belo Horizonte: Editora da Universidade Federal de Minas Gerais, 2009.
- BERGALA, Alain. **A Hipótese-Cinema**: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Rio de Janeiro: Booklink Publicações Ltda, 2008.
- BOSI, Máira Magalhães. **Filmes de família e construção de lugares de memória**: Estudo de um material de Super-8 rodado em Fortaleza e de sua retomada em Supermemórias. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Cultura) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. **Sobrevivência dos Vaga-Lumes**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.
- DUSSEL, Inés. Sobre a precariedade da escola. In: LARROSA, Jorge (org.). **Elogio da escola**. Belo-Horizonte: Autêntica, 2017.
- FERREIRA, Carlos Alberto de Mattos; THOMPSON, Rita (orgs.). **Imagem e Esquema Corporal**. São Paulo: Lovise, 2002.
- FRESQUET, Adriana. **Cinema e Educação** – Reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola. Alteridade e Criação 2. Belo Horizonte: Autêntica Editora Ltda, 2013.
- HOLLOWAY, Thomas. **Polícia no Rio de Janeiro**: Repressão e resistência numa cidade do século XIX. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1997.
- LEANDRO, Anita. Testemunho filmado e montagem direta dos documentos. In: DELLAMORE, Carolina; AMATO, Gabriel; BATISTA, Natália (orgs.). **A ditadura na tela**. Questões conceituais. Belo Horizonte: Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (UFMG), 2018. p. 219-232.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. Experiências escolares: uma tentativa de encontrar uma voz pedagógica. In: LARROSA, Jorge (org.). **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- RANCIÈRE, Jacques. **Mestre Ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- VIGOTSKI, Lev S. **Imaginação e Criação na Infância**. São Paulo: Editora Ática, 2009.

## Notas de fim

<sup>i</sup> Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=MZy\\_zvtqT\\_Q](https://www.youtube.com/watch?v=MZy_zvtqT_Q).

<sup>ii</sup> Cinema e Educação (Cineduc) foi criado em 1970 com a preocupação de dar às crianças e jovens a possibilidade de conhecer os elementos da linguagem cinematográfica. Felícia Krumholz atua, desde 1978, na área de educação e audiovisual. Desde 1999, coordena e é curadora da Mostra Geração, o segmento infanto-juvenil do Festival do Rio. Disponível em: <https://mostrajoaquimvenancio.wordpress.com/ Mesa-redonda-cinema-audiovisual-e-educacao/>. Acesso em: 28 dez. 2019.

<sup>iii</sup> Lançado pela Kodak em 1965, o Super-8 é uma evolução da película 8mm, com uma superfície maior de imagem. Nos anos 1960 e 1970, fez muito sucesso entre cineastas amadores. In: BOSI, Máira Magalhães. **Filmes de família e construção de lugares de memória**: Estudo de um material de Super-8 rodado em Fortaleza e de sua retomada em Supermemórias. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Cultura) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

<sup>iv</sup> Entre 1964 e 1985, período da ditadura civil militar brasileira o governo federal usa recursos do recém-criado Banco Nacional de Habitação (BNH) para construir conjuntos habitacionais no subúrbio a fim de remover as favelas da zona sul carioca. A favela do Vidigal, com a força da Associação de Moradores da Vila do Vidigal, com o auxílio da Pastoral de Favelas da Arquidiocese do Rio de Janeiro e com o apoio de artistas e simpatizantes da causa, consegue impedir a remoção para Antares/Santa Cruz. A luta vitoriosa marca o fim dessa política de remoção na cidade do Rio de Janeiro.

<sup>v</sup> Disponível em: [https://ppge.educacao.ufrj.br/dissertacoes/marta\\_cardoso\\_guedes.pdf](https://ppge.educacao.ufrj.br/dissertacoes/marta_cardoso_guedes.pdf).

<sup>vi</sup> Politilaje, coletivo criado em 2018 por Ninho Willian de Paula, com a finalidade de “fazer política em cima da laje”. O Politilaje mistura política e arte e busca trazer as novas gerações ao debate político por meio de um Sarau com poesias, performances, esquetes teatrais, slam etc. Coletivo Parem de nos Matar, no dia 26 de maio de 2019, puxado pela favela do Vidigal, com a adesão de diversas outras favelas, movimentos sociais e instituições democráticas, o ato Parem de nos Matar acontece no Posto 8 em Ipanema. O ato político cultural teve por objetivo chamar a atenção da população do asfalto para o genocídio que acontece nas favelas e a necessidade de se reformular políticas de segurança no Estado. O movimento cria um fórum permanente a partir de então.

<sup>vii</sup> RICCEUR, Paul. **La mémoire, l’histoire, l’oubli**. Paris: Seuil, 2000. p. 213.



## **CIBERCULTURA E TECNOLOGIAS: “SUBSTITUIÇÃO DAS AULAS PRESENCIAIS POR AULAS EM MEIOS DIGITAIS ENQUANTO DURAR A SITUAÇÃO DE PANDEMIA DO COVID-19”**

**Tânia Maria Hetkowski**

## CIBERCULTURA E TECNOLOGIAS DIGITAIS: PRODUÇÃO DE IDEIAS E RIQUEZAS

Neste cenário de pânico, desespero e muito medo, pelas pessoas, devido à expansão e ao descontrole pandêmico da Covid-19, o mundo teve que repensar as formas de se comunicar, trabalhar e conviver com o isolamento e com as quarentenas em suas casas, com fechamento e esvaziamento dos espaços coletivos e com o uso desenfreado e necessário das tecnologias digitais e dos serviços *on-line*.

Hoje, a alternativa mais segura é a imersão na cultura digital e uso dos instrumentos tecnológicos. Como afirmava Pierre Lévy, lá na década de 1990, que a esperança dos laços sociais e da solidariedade estava na cibercultura, com as potencialidades do virtual, da inteligência coletiva e com a efetividade da conexão planetária. Nesse sentido, cibercultura é,

[...] a aspiração de construir um laço social, que não seria fundado nem sobre links territoriais, nem sobre relações institucionais, nem sobre as relações de poder, mas sobre o compartilhamento do saber, sobre a aprendizagem cooperativa, sobre processos abertos de colaboração [...] as comunidades virtuais encontram um ideal na relação humana desterritorializada, transversal e livre. As comunidades são motores e atores universais, por contato (LÉVY, 1999, p. 130).

Assim, ciberespaço surge como um *modus operandi* potencial de organização das comunidades, de trocas de informações, de articulações de todos os tipos e tamanhos de coletivos inteligentes e de mobilização social para os cuidados, proteção e consciência da população, em especial ao se tratar de um cenário pandêmico como este vivenciado neste século XXI.

Vale rememorar que há décadas a comunidade científica brasileira abordava e defendia os aspectos potenciais da cibercultura e das tecnologias digitais, destacando e demonstrando estudos que demandavam políticas públicas para a formação de professores, investimentos em infraestrutura nas escolas e preparação de crianças, jovens e adultos na utilização consciente dessas potencialidades no ensino e aprendizagem, e em outras situações de suas vidas.

Infindáveis estudos se desdobraram, em especial a partir da década de 1990, com a disseminação e acesso da internet na sociedade, mas com um distanciamento abissal da mesma nos espaços escolares. Respeitáveis pesquisadores, como Gatti (1993), Valente (1993), Preto (1996), Kenski (1997), Axt (2003), Barreto (2003), Hetkowski (2004), Santos (2005), Bonila (2002) entre outros inúmeros pesquisadores de Universidades do norte ao sul do país, pontuavam sobre a necessidade de repensar o mundo a partir do uso das tecnologias digitais. Um mundo potencial e

aberto às inúmeras interpretações, às imensuráveis informações, aos diferentes usos e abordagens educativas e, ainda, à necessidade de políticas educacionais que garantissem, à comunidade escolar, acesso às ferramentas e possibilitassem formação aos alunos e professores de forma crítica e consciente, na geração e socialização de conhecimentos, na composição de laços sociais, na produção de subjetividades e nas mudanças culturais, educacionais, econômicas, trabalhistas e de saúde coletiva.

Importante salientar que a cibercultura traz em sua gênese três aspectos importantes e capazes de prover à sociedade novas formas de viver: a interconexão como potencial à comunicação universal, como exemplo da pandemia que se instalou, as pessoas de todo mundo trocam mensagens, conselhos, orientações e fazem apelos coletivos para cuidados e exílio domiciliar; a criação de comunidades virtuais, as quais através da interconexão de comunidades são construídas a partir de afinidades, interesses, conhecimentos e princípios políticos, projetos mútuos e cooperativos independentes das proximidades geográficas e/ou institucionais e; a inteligência coletiva como um modo de manifestação da humanidade, possibilitada pela rede digital universal que favorece e estabelece recursos intelectuais, que, *a priori*, não sabemos a direção e que resultados podem ocorrer, mas que se fortalecem e se multiplicam através das informações, sejam genuínas ou *fake news*.

Para Pierre Lévy (1999), cibercultura é o mundo virtual integralmente vivo, pois se demonstra e se efetiva por ser uma imensa reserva de virtualidades nutridas por temores, pânicos, expectativas, projetos, sonhos, utopias, ódios, hipocrisias, laços, solidariedades entre outras razões e questões humanas coletivas. Essa virtualidade que se estabelece na cibercultura atualiza percepções conduzidas por agentes invisíveis, que emergem no espaço mais virtual de todos, ou seja, na consciência individual e coletiva. Uma consciência absolutamente inapreensível, mas efetiva e potencialmente disseminadora quando mobilizada pelas inúmeras ferramentas tecnológicas (smartphone, computador, smart TV, tablets, relógios inteligentes) e pelos serviços digitais (Facebook, Youtube, Instagram, tumblr, Twitter, videochamadas, Snapchat), amplamente usados, mobilizados e disseminados por 4,1 bilhões de pessoas no mundo inteiro<sup>1</sup>.

Notadamente, confirmamos através deste número que há uma conexão planetária, pois vivemos conectados por redes, multiplicando vizinhanças e laços sociais, ampliando e aperfeiçoando as comunicações e investindo no progresso das ciências. Mas tivemos/temos, no Brasil, investimentos e políticas públicas para o desenvolvimento e uso das tecnologias digitais no ciberespaço de forma consciente?

As ferramentas e serviços do ciberespaço permitem conceber novos sentidos à dinâmica do mundo contemporâneo, considerando a geração de conhecimentos, o desenvolvimento de novas pesquisas, a descoberta de amplos sistemas e testes automatizados, as redes de transação entre as ofertas, as demandas, os interesses, as ideologias, as imoralidades, as políticas e as correlações de forças entre elite, estado e sociedade civil.

Essa dinâmica pode ser entendida como fundamentos da economia das ideias (LEVY, 1999), onde a riqueza é o espaço de consciência convenientemente explorado. Nesse espaço, o processo de criação da riqueza pode ser compreendido através da dinâmica de três polos: da invenção, da exploração e da economia.

Todas as riquezas vêm da pesquisa, do espírito, do virtual. A riqueza potencial é infinita porque o espaço das invenções (ideias) possíveis é – ele também – infinito. O consumidor final é também inicial porque quase sempre criativo, alimenta e realimenta outras criações através do desejo (LEVY, 1999, p. 62).

Em um país que não investe na sua produção de riquezas, não possibilita invenções, nem a exploração das mesmas, conseqüentemente, não tem como mobilizar e aumentar sua economia. Sem ciência, sem pesquisadores, sem investimentos na educação, sem geração de riquezas e sem consciência coletiva, como o Brasil vai explorar conscientemente as ferramentas e os serviços digitais numa situação de pandemia?

Vale ressaltar que a “economia é somente uma das dimensões do devir humano total. Todos a fazemos, todos os dias, mesmo que seja por nossas escolhas de trabalho, de consumo, de poupança e de investimento. A economia não é uma força separada e autônoma” (LEVY, 1999, p. 69). Vejamos: se as ideias geram processos cognitivos, os mesmos levam às invenções e, por conseguinte, aceleram os processos de inteligência coletiva, ou seja, dentre inúmeras dinâmicas (educacionais, culturais, sociais, políticas, empresariais, entre outras) a economia também é mobilizada virtualmente (moeda, banco, letras de câmbio, cartões de crédito, depósitos eletrônicos e cibermoeda).

Então, o ciberespaço, como espaço de comunicação e de transação aberto pela interconexão mundial dos computadores, é potencial na produção, disseminação e exploração de ideias e, dentre estas ideias estão e/ou deveriam estar as premissas para as políticas públicas educacionais no que concerne ao uso, criação e conscientização acerca das tecnologias e das redes digitais. Esse ponto é central quando falamos em riqueza nacional e, neste sentido, defendemos a necessidade de o governo investir em ciência, pesquisa e inovação.

Investimentos nas ciências e nas pesquisas, e a consequente expansão de ideias, demonstram que “nenhuma forma material de riqueza existiu sempre, tivemos que inventá-las”. A comunidade científica presenteia a humanidade com sua inteligência coletiva (LÉVY, 1999, p. 63-79). Mas como presentear a humanidade se a ignorância dos governos não os permite compreender a produção da riqueza como um ato criativo e científico? O obscurantismo e o desconhecimento das formas de produção de ideias pelos governantes e chefes de estados levam um país e/ou uma nação e suas “gentes” imergir em inúmeras catástrofes.

Podemos exemplificar inúmeras situações no Brasil, desde janeiro de 2019, que demonstram a inabilidade e a ignorância acerca da economia, da ciência e do uso das tecnologias para o bem humanitário: a negação pelo presidente acerca dos dados sobre as queimadas e desmatamentos na Amazônia; as críticas e desqualificações pelo Ministro da Educação às Universidades, aos professores e pesquisadores; a redução violenta e abrupta dos investimentos em laboratórios, pesquisa e ciência pela Capes; o “saque” de bolsas de milhares de mestrandos e doutorandos de todo o país pelo MEC; as ameaças à soberania e autonomia das Universidades e Institutos Federais pelo governo; a intoxicação dos ideários terraplanistas; a proposta torpe e mercadológica do Programa “Future-se”; o incentivo ao uso do Google For Education às redes estaduais e municipais; a proposta inoportuna e inábil à substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais em tempos de Covid-19; entre outras barbáries cometidas neste (des)governo<sup>ii</sup>.

São tantos problemas que acometem nosso país que poderíamos descrever algumas centenas e milhares de páginas, mas vamos nos ater no “ultimato negligente” do Ministro da Educação, reiterado na Portaria 343/2020 e publicado no Diário Oficial da União, n. 53, 18/03/2020, Seção 1, p. 39, que “dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – Covid-19”.

Nesse sentido, podemos rememorar ao Senhor Ministro que a história da educação, no que se refere aos investimentos e usos dos meios digitais, demonstra que as políticas públicas brasileiras sempre negligenciaram e desqualificaram a comunidade científica como comunidade virtual que se organiza em uma inteligência coletiva e, agora nesse cenário de isolamento dos alunos em suas casas, uma atitude reativa e insana, a disposição é “substituir aulas presenciais por aulas em meios digitais” para milhões de estudantes. Quando foi que este mesmo governo fez investimentos na educação para melhoria de infraestrutura e logística para professores e alunos terem acesso aos meios digitais em suas escolas? Nestes últimos anos, quais foram os incentivos à formação dos professores sobre as ferramentas tecnológicas e o uso dos meios digitais? A desqualificação do



profissional e os cortes de recursos na educação, pelo MEC, não são contraditórios com o que está disposto nesta portaria?

## **POLÍTICAS E PROGRAMAS: ONDE ESTÃO AS EFETIVIDADES DAS TIC NA EDUCAÇÃO?**

Importante rememorar, rapidamente, a trajetória das políticas públicas educacionais que abordam as tecnologias da informação e comunicação (TIC), os fugazes e amnésicos programas de inclusão digital nas escolas e o desmonte da educação digital exercido pelo atual Ministro da Educação e sua cúpula.

A Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988 (CF/88), em seu art. 206, vem garantir a todo cidadão brasileiro:

- I. igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II. liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III. pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV. gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V. valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- VI. gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII. garantia de padrão de qualidade. (BRASIL, 1988).

Como continuidade de direitos aos cidadãos, o artigo 214 afirma que o desenvolvimento do ensino junto às ações do Poder Público devem conduzir o país a: “I. Erradicação do analfabetismo; II. Universalização do atendimento escolar; III. melhoria da qualidade de ensino; IV. formação para o trabalho; e V. promoção humanística, científica e tecnológica do país”.

Se consideramos, inicialmente, estes dois artigos da Constituição Federal (BRASIL, 1988), percebemos o quanto as políticas públicas educacionais brasileiras tangenciam e descumprem o conjunto de normas e regras que instituem os pilares da nossa nação, os quais estabelecem diretrizes para a redemocratização, pós-regime militar, a todos os cidadãos com os mesmos direitos e deveres, com igualdade, liberdade, pluralidade, profissionalidade e qualidade de vida.

Mas quando nos debruçamos sobre o artigo 214, evidenciamos, em pleno século XXI, 32 anos após a aprovação da nova constituição, a partir da última Pesquisa por Amostra de Domicílios Contínua (IBGE em junho de 2019), que a taxa de analfabetismo no Brasil tem, pelo menos, 11,3 milhões de pessoas com mais de 15 anos analfabetas (6,8% da população), bem como a meta de universalização não alcançada por nenhuma região brasileira e a mesma pesquisa indica que a melhoria de acesso às escolas não garante a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Colaborando com estes esclarecimentos, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea/2019) destaca que “a população ocupada mais escolarizada – com nível superior – continuou aumentando, enquanto todas as demais faixas de escolaridade sofreram perdas significativas” e, no que se refere à promoção humanística, científica e tecnológica do país, vivemos no presente, o desmoronamento do Ministério de Educação e Cultura (MEC); a repugnância dos representantes do MEC às Escolas e à Educação; a aversão e o ódio aos pobres, negros, indígenas, homossexuais e outras minorias; os cortes nos investimentos à Educação Básica e no Ensino Superior; a desqualificação e a perseguição aos professores e; a repulsa pela ciência, pelos pesquisadores brasileiros e pela produção da riqueza/ideias e sua expansão.

Vimos, em 2019, o Ministro da Educação, Abraham Weintraub, anunciar cortes orçamentários de 1,24 bilhões ao Ensino Superior e de 2,2 bilhões à Educação Básica<sup>iii</sup>; acusar estudantes e professores-pesquisadores de baixo desempenho acadêmico e de forjar o espaço universitário como um lugar de “balbúrdia”; insultar professores de “zebras gordas”<sup>iv</sup> ao se referir ao salário, sem aumento nos últimos cinco anos; ameaçar a gratuidade do ensino público garantido na Constituição (BRASIL, 1988); recomendar censura aos livros didáticos por supostas doutrinações ideológicas; cortar mais de 5 mil bolsas de mestrados e doutorandos, ou seja, impedir o avanço de pesquisas e da produção de conhecimento; depreciar universidades e acusar pesquisadores de irresponsabilidades quando os mesmos fazem descobertas de fármacos, medicamentos e elucidaciones para a humanidade, além de criar um desmonte nos parques programas, projetos, perspectivas e avanços acerca do desenvolvimento da ciência, das tecnologias e da inovação, conquistados nos últimos 32 anos.

Estes foram alguns dos feitos do Ministério da Educação desde 2019: cenário ideal para dispor de uma Portaria que “autoriza” o uso dos meios digitais para substituir aulas a milhões de estudantes em situação de isolamento, devido à pandemia de Covid-19?

Essa questão nos remete a recordar acerca da LBD (BRASIL, 1996), dos programas e projetos que abordam sobre o uso das tecnologias digitais na educação brasileira, *locus* e fito do

citado Ministro neste período de quarentena escolar. Começamos pelo artigo 3º da LBD, o qual corrobora com o artigo 206 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), incluindo: “X. valorização da experiência extra-escolar; XI. vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; XII. consideração com a diversidade étnico-racial e; XIII. garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida”.

A partir destes princípios, o artigo 30 enfatiza que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” [...] “educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”. No artigo 35, parágrafo 1º, inciso I, no que concerne ao Ensino Médio<sup>v</sup>, destaca o “domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna”. Ou seja, não se faz educação no Brasil sem autonomia, soberania ou investimentos na ciência e na produção de conhecimentos, pois a educação é a riqueza do espaço de consciência convenientemente explorado (LÉVY, 1999).

O artigo 80, da LBD (BRASIL, 1996), estabelece que “o poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” e, o artigo 87 garante que “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. Significa dizer que desde a aprovação da LBB, as políticas públicas deveriam garantir ao sistema educacional investimentos em infraestrutura, logística, recursos e ferramentas tecnológicas, conectividade, acessos aos serviços digitais e formação consciente para os usos e mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem, além da utilização dos meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores, desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos<sup>vi</sup>.

Paralelo às expectativas e dinâmicas da EAD no Brasil, germinadas a partir das propostas para formação de profissionais para as redes públicas da Educação Básica do país, germinavam programas e projetos, a partir de interesses governamentais e, em seguida, pereciam ou eram substituídos por outras “novas” propostas inócuas e pícaras à formação de professores e alunos para uso dos meios digitais. Tais como o Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo)<sup>vii</sup>, criado pela Portaria n. 522, de 09 de abril de 1997, com finalidade disseminar o uso pedagógico das tecnologias de informática e telecomunicações nas escolas públicas de Ensino Fundamental e

Médio das redes estadual e municipal. Teve sua importância, mas findou sua trajetória com laboratórios sucateados, fechados e obsoletos em todo o território nacional.

O Governo Federal, através da Lei n. 12.249, de 14 de junho de 2010, e em parceria com o Regime Especial de Incentivos para o Desenvolvimento de Infraestrutura da Indústria Petrolífera nas Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste (Repenec), criou o Programa “Um Computador por Aluno (UCA)”<sup>viii</sup>, destinado às redes estaduais e municipais, com o objetivo promover a inclusão digital pedagógica e o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem de alunos e professores das escolas públicas brasileiras, mediante a utilização de computadores portáteis denominados laptops educacionais<sup>ix</sup>.

Após quase duas décadas de fracassos nas proposições acerca dos potenciais das tecnologias digitais na educação, em 2015, emerge a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como um projeto, “coirmão” da Constituição Federal de 1988, com o objetivo de fixar aprendizagens essenciais para a formação de alunos na Educação Básica brasileira. Publicado o novo documento, em 2016, define em sua propositura 10 competências gerais que “devem” ser trabalhadas e desenvolvidas ao longo da Educação Básica. Destacamos, dentre elas, Comunicação e Cultura digitais, compreendidas como a 4ª e 5ª competências da BNCC:

4ª. Utilizar *diferentes linguagens*, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e *científica*, a fim de se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos.

5ª. *Compreender, utilizar e criar* tecnologias digitais de informação e comunicação, de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer *protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva* (grifos meus).

A composição da BNCC e a definição de competências por agentes mobilizadores do MEC não garante a interconexão como potencial à comunicação universal à riqueza científica; à criação de comunidades políticas e éticas e, à constituição da inteligência coletiva como protagonista de laços sociais humanos. Desde a década de 1990, denunciemos que as políticas e programas, acerca dos usos e potenciais das tecnologias digitais nas redes públicas de educação brasileira, estão situadas no terreno do sofismo, do escoamento ético e da necessidade dos agentes, dessas bases, conhecer a realidade das redes públicas de norte a sul do Brasil e questionar: como são/estão as condições de infraestrutura, logística e formação de professores e alunos para explorar, nesse

cenário de Covid-19, as competências 4 e 5 anunciadas na BNCC em situações de sala de aula? Somos um país com mais de 200 milhões de habitantes e as “quimeras” e alucinações do MEC e de suas Secretarias se repetem sem respeitar as singularidades desses *Brasis*.

Diante da realidade decadente que se instalou nestes últimos anos no MEC, não podemos deixar de mencionar o Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras (Future-se) do atual (des)governo, que “tem por finalidade o fortalecimento da autonomia administrativa, financeira e de gestão das Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes), por meio de parceria com organizações sociais e do fomento à captação de recursos próprios”. A Lei n. 9.637/98<sup>x</sup>, incentiva que “pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, cujas atividades sejam dirigidas ao ensino, à pesquisa científica, ao desenvolvimento tecnológico, à proteção e preservação do meio ambiente, à cultura e à saúde”. Para a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes)<sup>xi</sup>, “a intervenção das organizações sociais, na verdade, traz ameaças à autonomia da gestão financeira das universidades, que é um preceito constitucional”.

A alienação do atual Ministro e da equipe que compõe o MEC conduziu a criação de programas<sup>xii</sup> como “Novos Caminhos” como uma medida para aumentar em 80% o número de matrículas na educação profissional e tecnológica; “Educação Conectada” com a proposição do MEC repassar 224 milhões para conectar 100% das escolas aptas a receber internet e R\$ 60 milhões para levar acesso à web a 8 mil rurais (até agora nada feito); “Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares” visando à implantação de 216 escolas cívico-militares até 2023 (interrompido com a pandemia da Covid-19) e; “Conta pra Mim” um programa de estímulo à literacia familiar, ou seja, de leitura pela família para as crianças, mesmo desconsiderando o número de jovens, adultos e idosos analfabetos no Brasil. Mas e a Portaria n. 343/2020?

## **PONDERAÇÕES SOBRE A PORTARIA N. 343 DE 17 DE MARÇO DE 2020/MEC**

Vale ressaltar que as discussões acadêmicas, preocupações epistêmicas, ponderações científicas e sugestões de educadores e pesquisadores acerca das tecnologias digitais na educação brasileira, vêm desde o início da década de 1990, com o advento da internet e das novas formas de se comunicar e potencializar os processos de ensinar e aprender entre professores e alunos, algo ainda não superado politicamente e conscientemente no Brasil.

Testemunhamos estupefatos a publicação da Portaria n. 343 de 17 de março de 2020<sup>xiii</sup>, pelo Ministro Abraham Weintraub, que “dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – Covid-19”, que, no

uso de suas atribuições, define no “Art. 1º. Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação” e, no Art. 2º, permite que as IES “poderão suspender as atividades acadêmicas presenciais pelo mesmo prazo”.

Essa portaria mobilizou o Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior (Andes) a um pronunciamento em Nota de Repúdio à proposta do MEC, na sugestão de utilização da modalidade EAD em substituição ao ensino presencial. Destaca que o MEC, ao defender aulas on-line, “desconsidera a sobrecarga dos docentes e discentes no processo de reestruturação da vida cotidiana que o isolamento exige e (que as) aulas on-line exigem internet e equipamentos de qualidade e o caráter pedagógico das aulas presenciais e as especificidades de cada disciplina e curso, entre outros”.

Para a Andes, esse governo “coloca o mercado em primeiro lugar e a saúde da população em último, coerente com a postura de toda sua gestão: atacando a autonomia das Universidades, Institutos e Cefet; estrangulando os recursos; incentivando o ódio ao conhecimento e à ciência; e aprofundando o sucateamento do SUS, que cambaleia sem recursos, fruto da Emenda Constitucional do Teto dos Gastos (EC n. 95/2016)” e pede “pela imediata revogação da Emenda Constitucional n. 95/2016! Em defesa do SUS e da Saúde Pública! Em defesa do ensino, pesquisa e extensão públicos e gratuitos!”

Essa Portaria denota a inabilidade do MEC em garantir os preceitos da Constituição (BRASIL, 1988) e da LDB (BRASIL, 1996) no que se refere aos princípios de igualdade, liberdade, pluralidade, profissionalidade, experiência extraescolar, trabalho e as práticas sociais, diversidade étnico-racial e; direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. Princípios que devem estar atrelados ao uso e potencial dos meios digitais e dos ambientes virtuais nos processos de ensino e aprendizagem, em quaisquer níveis de ensino, a despeito das políticas públicas educacionais, em constante discussão, e das dimensões legitimadas pelo direito constitucional.

## REFERÊNCIAS

- ANDES. Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior. **Nota da Diretoria do Andes-Sn de Repúdio à Proposta do MEC de EAD em Substituição ao Ensino Presencial**. Brasília, DF, 18 de março de 2020.
- AXT, Margarete *et al.* Tecnologias Digitais na Educação: tendências. **Educar em Revista**, [s.l.], p. 237-264, 2003. ISSN 0104-4060.
- BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologias na formação de professores: o discurso do MEC. São Paulo: Revista **Educação e Pesquisa**, [s.l.], v. 29, n. 2, jul./dez. 2003. ISSN 1517-9702.
- BRASIL. Ministério de Educação. Portaria n. 343, de 17 de março de 2020. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, n. 53, p.39, 18 mar. 2020.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/ SEF, 1999. 174p.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo). **Diretrizes**. Brasília: junho de 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BONILLA, Maria Helena. **Escola Aprendente**: desafios e possibilidades postos no contexto da Sociedade do Conhecimento. Tese (Doutorado) – UFBA-FACED, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2002.
- ENDO, Paulo. Os Caminhos Possíveis de um Desgoverno Diante da Prática da Tortura: Apontamentos e Perspectivas num Contexto de Apoio Governamental a Graves Violações de Direitos Humanos no Brasil. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, [s.l.], n. 108, p. 177-193, Epub Nov 28, 2019. ISSN 0102-6445. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-177193/108>.
- GATTI, Bernardete. Os agentes escolares e o computador no ensino. **Acesso**, São Paulo, FDE/ SEE, ano 4, dez.1993.
- KENSKI, Vani Moreira. **“Memórias em movimento”**. São Paulo: CNPq, 1997. Relatório Pesquisa.
- HETKOWSKI, Tânia Maria. **Políticas Públicas**: Tecnologias da Informação e Comunicação e Novas Práticas Pedagógicas. Tese (Doutorado) – UFBA-FACED, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.
- LÉVY, Pierre. **As Tecnologias da Inteligência**: O futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.
- LÉVY, Pierre. **A Inteligência Coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Edições Loyola, 1998.
- LÉVY, Pierre. **A Máquina Universo**: criação, cognição e cultura informática. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- LÉVY, Pierre. **A Conexão Planetária**: O mercado, o ciberespaço, a consciência. [S.l.: s.n.], 2001.
- QUARTIERO, Elisa; BONILLA, Maria Helena; FANTIN, Mônica. **Projeto UCA?** Entusiasmos e desencantos de uma política pública. Salvador: EDUFBA, 2015.
- PRETTO, Nelson De Luca. **Uma Escola sem/com Futuro**: educação e multimídia. São Paulo: Papirus, 1996.



SANTOS, Edméa. **Educação On-line: Ciberultura e Pesquisa-Formação na Prática Docente.** Tese (Doutorado) – UFBA-FACED, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

VALENTE, José Armando. Diferentes Usos do Computador na Educação. *In: Computadores e Conhecimento: repensando a educação.* Campinas: Gráfica da Unicamp, 1993.

## Notas de fim

<sup>i</sup> Fonte: Organização das Nações Unidas. Estudo da ONU revela que mundo tem abismo digital de gênero, publicado no dia 06 de novembro de 2019. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2019/11/1693711>.

<sup>ii</sup> Corroboramos com o autor Paulo Endo (2019), em seu artigo denominado “Os caminhos possíveis de um desgoverno diante da prática da tortura: apontamentos e perspectivas num contexto de apoio governamental a graves violações de direitos humanos no Brasil”.

<sup>iii</sup> Disponível em: <https://exame.abril.com.br/brasil/mec-contraria-discurso-e-tira-verba-da-educacao-basica-alem-de-faculdades/>

<sup>iv</sup> Disponível em: [https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino\\_ensinosuperior/2019/09/26/interna-ensinosuperior-2019,791013/weintraub-diz-que-vai-atras-da-zebra-gorda-professores-com-salario.shtml](https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino_ensinosuperior/2019/09/26/interna-ensinosuperior-2019,791013/weintraub-diz-que-vai-atras-da-zebra-gorda-professores-com-salario.shtml).

<sup>v</sup> O Ensino Médio também é oferecido pelos Institutos Federais.

<sup>vi</sup> Decreto n. 2.494/98, substituído pelo Decreto n. 5.622/2005, que caracteriza a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

<sup>vii</sup> BRASIL/MEC/SEED. Programa Nacional e Informática na Educação. Brasília, SEED/MEC, nov. 96.

<sup>viii</sup> Disponível em: <https://www.fnnde.gov.br/index.php/programas/proinfo/eixos-de-atuacao/projeto-um-computadro-por-aluno-uca>.

<sup>ix</sup> QUARTIERO, Elisa, BONILLA, Maria Helena; FANTIN, Mônica. **Projeto UCA? Entusiasmos e desencantos de uma política pública.** Salvador: EDUFBA, 2015.

<sup>x</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19637.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19637.htm). Acesso em: 29 dez. 2019.

<sup>xi</sup> Disponível em: <http://www.andifes.org.br/as-universidades-federais-frente-ao-future-se/>. Acesso em: 02 jan. 2020.

<sup>xii</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/52641>.

<sup>xiii</sup> Mesmo considerando o Artigo 87, parágrafo único, incisos I e II, da Constituição Federal de 1988, o Artigo 9º, incisos II e VII, da Lei de Diretrizes e Bases LDB n. 9.394/1996 e o Artigo 2º do Decreto n. 9.235, de 15 de dezembro de 2017.



# ALFABETIZAÇÃO ANTIRRACISTA: MOVIMENTOS DE PENSAMENTOS, EXPERIÊNCIAS E NARRATIVAS INFANTIS

**Ana Paula Venâncio**

## ENTREMEANDO-ME AO PENSAR DAS CRIANÇAS

Começo este texto assumindo a escrita narrativa do meu projeto de pesquisa, pontuando alguns aspectos que, neste momento, alinhavam meu pensar. Ressalto que esta narrativa vai sendo escrita na primeira pessoa do plural, em diálogo com as crianças que, em coautoria, integram a produção investigativa deste trabalho junto com autoras, autores e interlocutores que estarão nos entremeando. Assumo como lugar de tecer a pesquisa, a sala de aula, a investigação e a interlocução com as crianças.

Sou professora alfabetizadora e trabalho na perspectiva de uma educação antirracista, atuo como docente nos anos iniciais do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (Iserj), uma escola pública da rede Faetec. A sala de aula é compreendida por nós como espaço vivo, *lócus* de nossos atravessamentos, de nossas (in)temporalidades e de surpresas.

Em uma manhã de agosto de 2016, fui surpreendida por uma conversa entre Beatriz Ferreira, Pérola Guimarães e Alicia Sophia<sup>1</sup>, a partir de uma despreziosa pergunta:

Durante uma Roda de Conversas em sala de aula, perguntei para as crianças se elas sabiam o que era o racismo? Um silêncio pairou por entre as crianças. Algumas iniciaram outros assuntos, desviando da pergunta feita por mim. Outras preferiam não responder. Por fim, quando parecia que a prosa iria tomar outros rumos, por um momento fugidio, quase imperceptível, senti-me atravessada, meio ao burburinho da roda, por um rápido diálogo, entrecruzado por Beatriz Ferreira, Pérola Guimarães e Alicia Sophia. E, entre uma fala e outra Beatriz diz: – Tia o racismo a gente não vê, a gente sente! Minha mãe sabe, minha avó sabe! Elas conversam comigo sobre isso. E Beatriz continua... – Tia, quando a gente fala nossos pensamentos se movimentam, aí vem mais pensamentos... A fala de Beatriz é emergente. Marca seu lugar de fala, o modo como pensa, ou seja, sente o racismo. Sua fala ganhou a concordância da maioria das crianças que estavam na roda e outros pensamentos foram tomando a materialidade das palavras e vozes. Assim, Pérola Guimarães, sentindo-se empoderada adentra a conversa afirmando – Minha mãe é negra, meu pai é negro e eu sou negra, simples assim, tia! Eu gosto de mim, do meu cabelo... Em seguida, Beatriz enfatiza: – Eu sou negra, mas só aqui a gente fala sobre isso! Todo dia a gente conversa sobre racismo... Eu não tenho vergonha de falar sobre isso. Gosto de desenhar minhas amigas, minhas bonecas e brincar, mas nem todo mundo brinca comigo... Alicia Sophia, sentindo-se pertencente ao diálogo empreendido por Pérola e Beatriz, rememora: – Lá na Educação Infantil todo mundo ficava pegando no meu cabelo, eu

não gostava, mas a professora não fazia nada! Eu não queria mais vir para a escola. Todo dia eles ficavam pegando no meu cabelo. Eu chorava... Eu também gosto de conversar sobre racismo. Que bom que posso falar do meu cabelo, das minhas irmãs, do meu jeito! Aqui ninguém vai ficar rindo do meu cabelo... (Registro de Caderno de Campo, 07 ago. 2016).

Venho apostando cotidianamente na prática da conversa (diálogo) com as crianças, por acreditar que essa ação tem potência e potencializa. Por meio das falas, questões são expostas, saberes e ainda não saberes se entrecruzam, pontos de vistas se abrem. Falas que se atravessam e são atravessadas possibilitando a ampliação da visão de si e do outro, criam (in)certezas, exteriorizam preconceitos, estereótipos, classificações, negações. O que pensam as crianças sobre racismo? O que sabem sobre isso? O que sentem?

Ouvir as falas das crianças é sempre um acontecimento. Falas que nos provocam assombros, sustos, surpresas, nos colocam em encruzilhadas. Mas, o que as falas (podem) indicar? Indiciar? Despistar? Esconder? Segredar? Camuflar? Caguetar? Denunciar? Essas são algumas pistas, sinais para pensar, provocar *movimentos de pensamentos*, como disse Beatriz Ferreira, no processo de alfabetização antirracista que venho vivendo e experienciando com as crianças, no enfrentamento do racismo intraescolar. O que compreendemos sobre racismo intraescolar?

Outro aspecto a ser destacado é o corpo na Roda de Conversas, o corpo que dialoga, que se corresponde e se inscreve na conversa, nos movimentos de pensamentos, nas refutações, nas contradições, nas negações, nos esconderijos perversos promovidos pelo racismo dentro e fora da escola. Somos sujeitos corpóreos e usamos o nosso corpo como linguagem, como forma de comunicação. O que será que a aluna e o aluno negros nos comunicam por meio de seus corpos? Como o corpo negro se localiza na escola? Como ele se apresenta esteticamente? Como é pensado pelas crianças negras e não negras? Nossos corpos carregam histórias, memórias, ancestralidade.

A conversa tecida entre Beatriz, Pérola e Alicia, nos indicia para dimensões muito maiores do que somente a presença na roda. Esses corpos falam! Estar em Roda é tecer pertencimento, acolhida, conhecimento, compartilhamentos, comprometimento com a presença vital do outro. Isso implica nos alfabetizarmos numa perspectiva antirracista.

Creio que esta dimensão de acolhida [da palavra], respeitosa e amorosa, do corpo do outro, sobretudo quando este outro tem uma história-memória social de violência, mutilação e insensibilidades com relação ao seu corpo e aos corpos dos seus iguais, é uma chave para a permanência e o sucesso das nossas crianças, em especial as crianças negras, na escola. Permanência e sucesso não de vítimas ou de carentes, mas

de cidadãos e cidadãs de direito, vitoriosos sobreviventes de racismo, exclusões e injustiças sociais (TRINDADE, 2013, p. 149).

Vem sendo no cotidiano da sala de aula, com as crianças, que saberes, dizeres, fazeres, ideias são compartilhadas. São esses mo(vi)mentos vividos com elas que me inquietam, afetam meu fazer e meu pensar, me dão a ouvir, me comprometem cada vez mais com as questões raciais explicitadas pelas crianças e por elas vividas dentro e fora da escola. Assumo, como princípio de uma alfabetização antirracista, uma postura dialógica, aberta, curiosa, indagadora, que não só movimenta, mas remexe nossos pensamentos, evidencia nossas (in)certezas. Azoilda Loretto da Trindade (2013, p. 145) nos diz que:

É preciso colocar as crianças no centro da roda, vamos para o começo da conversa, tirá-las do lugar de carência e olhá-las como força, como potência. Como crianças cujo axé e cuja energia vital foram e são tão fortes que nos fazem pensar: como elas resistiram e resistem à tanta perversidade social?

Deste modo, o que dá vida à alfabetização antirracista é a polifonia de vozes e falas. Diálogos que se expõem, que verbalizam modos de pensar e sentir o mundo, inventar e reinventar-se, narrar e ser narrado, criticar, aprender em exercício com os outros. E, nesse momento, nos sentirmos pertencentes a uma memória que vai sendo construída, individual e coletivamente, com os aspectos, informações, saberes, sentimentos que compõem a história de matriz africana, a memória afrodescendente, sobre espiritualidade na ancestralidade africana e afro-brasileira, da África antiga, dos heróis, das guerreiras e guerreiros, dos rebeldes, dos revolucionários e uma gama de conhecimentos ancestrais, que a história dita oficial não contempla e promove o apagamento desses conhecimentos.

O cotidiano compreendido como *espaçotempo* movediço, sinuoso, indefinido nos interroga a todo o momento! “Tudo isso exige então ir muito além do olhar que vê, com o qual aprendemos a trabalhar” (ALVES, 2008, p. 23). Um exercício a uma permanente reflexão, a ir além do que ouço. Sendo assim, escutar as falas das crianças implica em perscrutar o não dito, escutar os silêncios, adentrar as palavras, rastrear os ruídos, intuir a conversa. Sou eu e o outro, sou eu *com* o outro, somos nós. Não nos negamos. Nos compartilhamos. Que *movimentos de pensamentos* as falas (os gestos, os olhares, os corpos) das crianças podem revelar em relação ao racismo intraescolar?

## MISTURANDO OS FIOS, CRIANDO TEXTURAS...

No início de minha carreira, as questões relacionadas às relações étnico-raciais eram por mim vividas em sala de aula de forma esporádica, pontual ou em ocasiões de datas comemorativas. Minha prática expressava tímidas ações ou pontuais atuações sobre esse tema, que até esse momento era vivido com fragilidade, sem saber como trabalhar ou abordar curricularmente com as crianças. Pouco ouvia o que as crianças diziam ou sabiam sobre esse assunto. Pouco me abria à minha própria história. Seria, então, a negação de mim mesma? Por perceber os meandros pelos quais o racismo se estrutura, preferia invisibilizá-lo? Que prática me habitava? Foi vivendo esse movimento reflexivo, que fui buscar caminhos outros de alfabetizar. No entanto, é preciso dizer que esse modo de pensar a alfabetização antirracista foi chegando de mansinho, devagar... Nem sempre me habitou. Sobre isso, Nilma Lino Gomes (2003, p. 171) diz que:

Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros. Será que, na escola, estamos atentos a essa questão? Será que incorporamos essa realidade de maneira séria e responsável quando discutimos, nos processos de formação de professores, sobre a importância da diversidade cultural?

Por meio das palavras da autora supracitada, posso vislumbrar alguns momentos por mim vividos tanto como aluna em processo de alfabetização e posteriormente, como professora alfabetizadora na docência em sala de aula. Em ambas as situações o racismo permeou meu *pensar-fazer*, usando como um de seus dispositivos o cerceamento, a negação, o silenciamento e a reprodução de um currículo hegemonicamente eurocentrado e distanciado de nossas histórias e vivências. Esse é um dos mecanismos por meio do qual o racismo se manifesta, se apresenta, se esgueira entre as brechas de nosso *pensar-fazer*. Isso nos faz ficarmos cada vez mais atentos quanto aos (nossos) processos de formação de professores. Quais são as representações que nós, docentes, construímos desde a infância sobre o negro, seu corpo e sua estética?

No percurso do meu processo de formação, aprendi a indagar sobre a minha própria prática criando um diálogo sobre o meu fazer pedagógico e os meandros do racismo que em minha ação pedagógica se fazia sutil, se dissimulava. Olhar para o próprio fazer, indagando-o, interrogando-o, duvidando das próprias certezas, não é fácil! Menos ainda quando, consciente do racismo pelo qual fui/sou afetada, enfrento as dores das marcas deixadas na memória e no corpo. Essa situação angustiante me colocou na encruzilhada dos meus próprios desejos de mulher negra professora alfabetizadora, qual seja: buscar por uma educação como *prática para a liberdade* (HOOKS, 2017)

para mim e para as crianças e descobrir novamente o lugar, os sentimentos e os sentidos por uma práxis antirracista, nos enxergue nas nossas complexidades e incompletudes, que nos torne visíveis ao outro e a nós mesmos.

Vem sendo no desafio de tentar *compreender o compreender da criança* (SANCHES, 2008) por intermédio de suas falas, dos seus sinais, de seus murmúrios e de seus silêncios que a perspectiva de viver uma alfabetização antirracista foi delineando outros contornos nos campos político-teórico-metodológicos de minha prática pedagógica. Sendo assim, nesta investigação que se abre aos *movimentos de pensamentos* das crianças e aos meus, trazem a(s) fala(s) nas suas diferentes variantes, vista(s) aqui como potência, como experiência, como condição inerente, viva, emergencial, como *energia vital* (TRINDADE, 2013). O que dizem as crianças sobre seus processos de alfabetização na perspectiva antirracista? Como vivem esse aprendizado? O que os movimentos de escrita podem revelar?

### **TECER DIÁLOGOS REQUER ABERTURA. ERA PRECISO CONVERSAR...**

Era preciso colocar na Roda o projeto de pesquisa cujas inspirações, ideias, palavras e trabalhos foram desenvolvidos com as crianças. Era preciso tecer uma conversa sobre a pesquisa, sobre nós. Esta autorização foi escrita em dezembro de 2019, com a turma que por dois anos lecionei e acompanhei no primeiro e segundo ano, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Iserj entre os anos de 2016 e 2017, respectivamente.

Fui invadida por um medo grande que há dias vinha me angustiando dada a proximidade do encontro com a turma. E se as crianças não quisessem participar da pesquisa? Se me dissessem que não queriam mais discutir sobre racismo? Se me dissessem que nosso tempo já havia passado... eram muitas as indagações que apertavam meu coração.

No dia do encontro, ao nos reunirmos em uma sala da escola, esteiras foram puxadas e, sem que eu pedisse, uma roda foi sendo formada. E ali estavam as crianças, a antiga 101, inclusive Beatriz Ferreira, Pérola Guimarães e Alicia Sophia. Uma ambiência de saudade, memórias, histórias, falas, conversas, corpos inquietos... até que Luíza Vitória me perguntou: “Por que estamos aqui? Você vai dar aula pra gente no ano que vem?” Sobre dar aula para a turma no ano seguinte, gerou um alvoroço e a esperança de que isso viesse a acontecer e de minha resposta ser positiva gerou uma expectativa.



Mas o assunto era sobre o momento que estava vivendo ao ter passado para o doutorado na Universidade Federal Fluminense e como/quanto isso nos implicava. A Roda de Conversas silenciou para ouvir quão implicados estávamos com uma proposta de pesquisa que elas e eles me ajudariam a escrever. Para isso eu precisava da autorização delas e deles para juntos pensarmos a pesquisa. Li o projeto. Meu coração acelerado e minha boca seca demonstravam minha preocupação.

Nesse momento, as crianças conversavam e me perguntavam: “Ana Paula, como vamos participar da pesquisa?”, me perguntou Luíza. E prosseguiu: “nós vamos escrever um livro?” Beatriz me perguntou: “Como você lembra de tudo que falamos na nossa Roda Ubuntu de Conversas?” Ryan desconfiado avisou: “Ih, eu era pequeno, eu estava aprendendo a escrever... meus desenhos eram feios... você vai trazer aqueles cadernos que a gente escrevia nossos pensamentos?” Alícia Sophia lembrou uma passagem quando ainda era da Educação Infantil do Iserj: “Lembra que minha mãe e a minha irmã vieram na escola e trançaram o cabelo de todo mundo? Depois eu vim pra cá ficar com você. Eu queria que você voltasse para a nossa turma. Aquelas conversas eram muito boas!” Luíza mais uma vez me pergunta: “E o nosso pano Ubuntu? Ele vai para a pesquisa? Ele é nosso!”

Depois de muitas falas e muitas conversas, não pude fugir da pergunta: Seria possível estarmos juntos na produção da pesquisa que, se eles aceitassem, seria tecida/escrita em coautoria? Levamos praticamente uma manhã entremeando conversas, pensamentos e falas, desejos e curiosidades, lembranças e sentimentos...

No caso da autorização em questão, ressalto o desejo expresso pelas crianças em acompanhar a pesquisa e continuar os encontros de discussão sobre racismo intraescolar com os quais fomos nos formando e nos transformando. Muito aprendo com as crianças e seus *multiversos*, como disse Nicolas Lessa<sup>ii</sup>. Para ele, as nossas Rodas de Conversação como multiversos, “todo mundo diz um monte de coisas na roda, às vezes eu nem sei o que vou pensar primeiro, porque tô pensando numa coisa, depois tem outra coisa..”. O que são movimentos do pensamento? O que esses movimentos de pensamentos têm provocado nas falas, nas escritas e na vida das crianças em/na relação ao/com racismo?

Tenho vivido e experienciado com as crianças multiversos<sup>iii</sup>. Nesse caminhar, coloco-me em abertura para as infâncias compreendendo-as como *sujeitosinterrogantes* (NOGUERA, 2019). Corroboro com a ideia de que as crianças estariam mais frequentemente em *estado de infância* (NOGUERA, 2019) e nós adultos estaríamos em disponibilidade de abertura para com elas aprender, nos aproximando de seus multiversos, vislumbrando por meio de outras formas de pensar

outros caminhos, para isso, mantermo-nos em estado de infância seria uma possibilidade de compreender como o racismo afeta o processo de aprendizagem de crianças negras?

Portanto, pensar em Alfabetização Antirracista é abrir-se para o multiverso de saberes e conhecimentos, crenças e intuições a que estamos mergulhados, envoltos, aos equívocos provocados pelo embrutecimento do racismo e do colonialismo que nos habita, para deles nos libertarmos e combatermos. Assim sendo:

Uma educação antirracista e emancipadora deve preparar o sujeito negro para ser lúcido e crítico diante desta realidade, permitindo a sua autodeterminação e autoproteção enquanto ser humano, pois ele é alvo principal do monstro e não pode ser alienado em relação a este fato. E, para as crianças não negras que acessarão essa educação, compreenderão que o mundo não gira em torno de si, seus valores e culturas, fazendo com que cresçam com mais empatia, menos racistas e conscientes de seu papel no mundo (NJERI, 2019, p. 7).

Como sujeitos interrogantes que são, as crianças precisam acessar uma educação que as liberte do racismo, crianças negras e não negras, como nos disse Njeri (2019). Para isso, nós, professoras e professores, precisamos estar concisos do racismo que nos habita e dele nos libertarmos sob a leitura crítica que fazemos de nós mesmos. A relação pedagógica não se desenvolve só por meio da lógica da razão científica, mas, também, pelo toque, pela visão, pelos odores, pelos sabores, pela escuta. Estar dentro de uma sala de aula significa colocar a postos, na interação com o outro, todos os nossos sentidos.

Aposto no princípio *freireano* (2005) que versa sobre a leitura do mundo preceder a leitura da palavra, nesse sentido, penso que, aprender a ler e escrever está para além de ler as letras ou de escrevê-las, mas de ler o mundo numa leitura que nos inclua, possamos nos ler e nos percebermos como sujeitos históricos, pensando, discutindo, indagando sobre relações étnico-raciais vividas no dia a dia, dentro e fora da escola, sobre nossa história ancestral, pela compreensão de que não há uma única forma de se narrar ou estar no mundo, mas múltiplas formas, entretidas de conhecimentos, de resistências, saberes e memórias. Que sentidos revelam as falas, os gestos, os silêncios das crianças no processo de alfabetização na perspectiva antirracista?

Percebendo a necessidade de, no âmbito epistemológico, estar dialogando com perspectivas que são *suleares* (SANTOS, 2009) à luta antirracista, atendo-me a alguns princípios político-teórico-metodológicos com os quais desejo conversar e ampliá-los durante o percurso da pesquisa: o paradigma da afrocentricidade, desenvolvido por Molefe Kete Asante (2009); um outro pressuposto

teórico-metodológico que vem entremeando meu *pensarfazer* com as crianças é a perspectiva desenvolvida pelo filósofo Renato Nogueira (2014) sobre o afroperspectivismo; Azoilda Loretto da Trindade (2013) destaca em seus trabalhos os *valores civilizatórios afro-brasileiro*, são eles: ludicidade, oralidade, circularidade, cooperatividade, corporeidade, musicalidade que, segundo a autora, tem a intensão de destacar a África na sua diversidade em seus aspectos *histórico social cultural*, valores estes que constituem a história de nosso país. “São princípios e normas que corporificam um conjunto de aspectos e características existenciais, espirituais, intelectuais e materiais, objetivas e subjetivas” (p. 30) que estão enleados na nossa memória, no nosso modo de ser, na nossa história ancestral, nas *africanidades brasileiras* (SILVA, 2003) da qual somos constituídos; teorias que dialogam com o campo da psicologia com autores como: Frantz Fanon (2008), Neusa Santos Souza (1983), Grada Kilomba (2019), Abdias do Nascimento (2011), Kabenguele Munanga (2005) e no diálogo franco e aberto com a Pedagogia, Filosofia, Antropologia, História e outros campos de estudos que relacionam suas pesquisas aos estudos étnico-raciais na educação. Ao Movimento Negro que, numa luta constante e permanente, obteve uma importante conquista no enfrentamento ao racismo, pois a Lei n. 10.639/03 simboliza um marco histórico e importante na centralidade da discussão sobre a temática africana e afro-brasileira, sobretudo para a educação.

Nesse entrelaçar de ideias, desejo relacionar essas perspectivas ao processo (inicial) de alfabetização vivido pelas crianças. Fio que entremeará esta pesquisa no sentido de ajudar a compreender o compreender da criança quanto ao(s) processo(s) de apropriação da leitura e da escrita vivido(s) por cada uma, sobretudo numa sociedade racista e segregadora, da qual fazem parte. Processo em que elas se inscrevem, podem dizer e escrever sobre suas vivências, sobre suas histórias.

## **AS TESSITURAS ARTESANAIS DE UM PROCESSO INICIAL DE PESQUISA: ESCRITA EM ALINHAVOS**

Mas como articular referenciais tão distintos? São, de fato, distintos? Gosto de trazer para meus textos as tessituras, pois sou uma admiradora de panos artesanais, produzidos em teares rústicos onde cada processo, desde a fiação até a produção é compreendido como uma *artesanía* (CERTEAU, 2006). Como uma *artesanía*, a linha tecida e entrelaçada formará *sempre* um pano único, singular, com tramas que não se repetem, com diferentes *nós*, formando sinuosos desenhos...

As teorias aqui apresentadas divergem, criticam, historicizam, agudizam, problematizam as questões que deverão ser investigadas. Elas estão aqui para compor um diálogo aberto, a ser tecido artesanalmente com os fios que serão puxados. Porém, as perspectivas teóricas, convergem para a compreensão da criança como sujeito histórico-social, produtora de conhecimentos, criativa, reativa, legítima na sua forma de ver, sentir e falar o mundo, desde um outro lugar. Essa é a centralidade deste projeto de pesquisa: a criança que fala, pensa, articula e narra por outras lentes, o seu *espaçotempo*, sua(s) vivência(s) e experiência(s).

Nesse sentido, esta pesquisa pensa a criança nos seus multiversos, na sua singularidade, procurando tecer fios de diálogo com os campos de estudos que estejam comprometidos com a discussão étnico-racial, sobretudo no âmbito da educação como abertura para outros modos de compreensão e de aproximação aos movimentos de pensamento e falas das crianças, não para explicá-las, mas para aprender *com*, numa outra lógica, que, como diz Azoilda Loretto da Trindade (2002), *revira* a lógica adultocêntrica.

Ao pensar nessas abordagens teóricas, torna-se pertinente levar em conta a reflexão da própria prática. Movimento que venho perseguindo e me desafiando a praticar uma ação pedagógica legitimadora da voz, desejos e curiosidades infantis. Aposto nas relações, nas aproximações, nos afetos, nas ligações, nas mediações, nas ajudas, no cuidado com o outro. Nesse pensamento, são as crianças e a professora, permanentemente *aprendentesensinantes*, possibilitando que modos mais solidários e colaborativos de *aprenderensinar* ganhem visibilidade.

Sendo assim, pensando na sala de aula, *espaçotempo* em que esta pesquisa será tecida, a singularidade de cada criança está ligada ao outro que com ela compartilha, conversa, pensa, aprende, ensina, brinca, briga, diverge, questiona, entra em conflito, pois esses sentimentos constituem a vida, estão em nós, constituem o nosso ser, nos tece na alteridade. Segundo Wanderson Flor do Nascimento (2016), o ser/devir do humano se instala não somente nas relações éticas, mas também nas relações interpessoais e de reconhecimento.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. *In*: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes de saberes. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.
- ASANTE, Molefe Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. *In*: NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. São Paulo: Selo Negro, 2009.
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar, ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2017.
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos (org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.
- CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano**: Artes de fazer. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre a avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução: Renato da Silveira. Salvador: UFBA, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- GARCIA, Regina Leite (org.). **A Formação da Professora Alfabetizadora**: reflexões sobre a prática. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. *In*: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.
- 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, ed. 1, p. 167-182, 31 jan. 2020. Disponível em: <https://Texto%20de%20Nilma%20Lino%20Gomes%20-%20Revista%202003.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2020.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a Transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.
- KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação**: episódios de racismo cotidiano. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- NASCIMENTO, Wanderson Flor do. Tecendo mundos entre uma educação antirracista e filosofias afro-diaspóricas da educação. *In*: KOHAN, W.; LOPES, S.; MARTINS, F. **O ato de educar em uma língua ainda por ser escrita**. Rio de Janeiro: NEFI/ UERJ, 2016.
- NASCIMENTO, Wanderson Flor do. Aproximações brasileiras às filosofias africanas: caminhos desde uma ontologia ubuntu. **Prometeus Filosofia, catedra Unesco archai viva vox**, [s.l.], ano 9, v. 9, n. 21, p. 231-245, dez. 2016.
- NJERI, Aza. Educação afrocêntrica como via de luta antirracista e sobrevivência na maafa. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, [s.l.], n. 31, p. 53-70, maio/out. 2019. DOI: <https://doi.org/10.26512/resafe.vi30.28253>.
- NOGUERA, Renato. Infância em Afroperspectiva: articulações entre sankofa, ndaw e terrixistir. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, [s.l.], n. 31, p. 53-70, maio/out. 2019. DOI: <https://doi.org/10.26512/resafe.vi30.28256>.

- NOGUERA, Renato. **Ensino de Filosofia e a Lei 10.639**. Rio de Janeiro: Pallas; Fundação Biblioteca Nacional, 2014.
- SAMPAIO, Carmen Sanches. **Alfabetização e formação de professores: aprendi a ler (...) quando misturei todas aquelas letras ali**. Rio de Janeiro: Wak, 2008.
- SANTOS, Boaventura S.; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Africanidades brasileiras: esclarecendo significados e definindo procedimentos pedagógicos. **Revista do professor**, Porto Alegre, v. 19, n. 73, p. 26-30, jan./mar. 2003.
- SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se Negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.
- TRINDADE, Azoilda Loretto da (org.). **Africanidades brasileiras e educação: salto para o futuro**. Rio de Janeiro: TV escola /MEC, 2013 Disponível em: <http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/1426109893818.pdf>.
- TRINDADE, Azoilda Loretto da. Olhando com o coração e sentindo com o corpo inteiro no cotidiano escolar. In: TRINDADE, Azoilda Loretto da; SANTOS, Rafael (orgs.). **Multiculturalismo: mil e uma faces da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

## Fotos

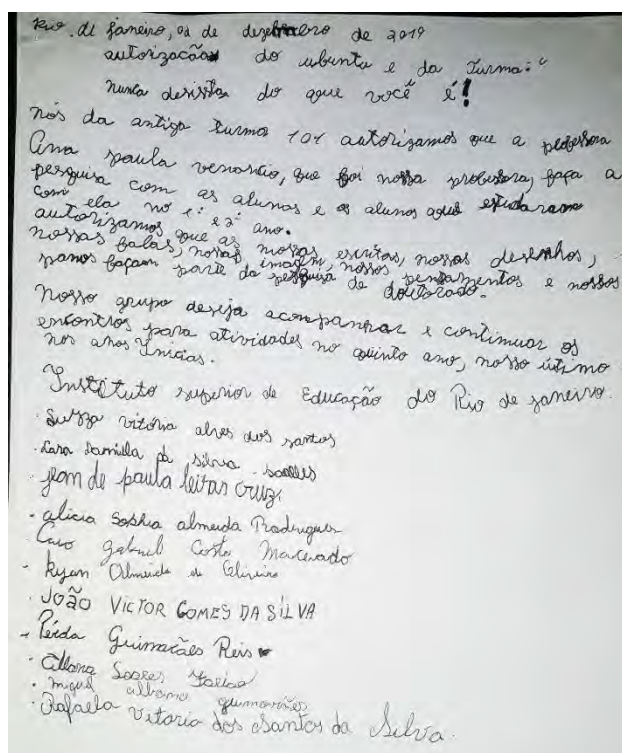


Foto da carta de autorização produzida pelas crianças para coautoria da pesquisa – Acervo de pesquisa– 2019.

## Notas de fim

---

<sup>i</sup> Beatriz Ferreira, Pérola Guimarães e Alicia Sophia integraram a turma da qual lecionei por dois anos (2016/2017) primeiro e segundo ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esta turma era composta por 18 crianças. No Iserj, o primeiro e o segundo anos compõem um ciclo de escolaridade, não tendo retenção do primeiro para o segundo ano e as crianças permanecem juntas nos anos posteriores. Continuei acompanhando esta turma com encontros quinzenais durante o ano de 2019. pretendo continuar com os encontros e com as Rodas de Conversas sobre os processos de alfabetização e racismo em 2020.

<sup>ii</sup> Nicolas Lessa, integrante da turma de alfabetização que, durante dois anos (2018 e 2019) estudou com a professora Ana Paula Venancio.

<sup>iii</sup> Conceito a ser desenvolvido e ampliado no processo da pesquisa.





# POR UMA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA: O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

**Cecilia M. A. Goulart**

No presente artigo, pontuamos aspectos da história da alfabetização com base em estudos de autores brasileiros, inclusive em estudo realizado pelo grupo de pesquisa que coordeno (GOULART *et al.*, 2007). O viés organizador dos estudos é a questão do método, vista na perspectiva da prática e da teoria, em relação a refletir sobre a prática pedagógica como prática política. Ao final, ainda que brevemente, criticamos a Política Nacional de Alfabetização proposta pelo governo federal (BRASIL, 2019).

Os estudos sobre a história da alfabetização apontam que a preocupação com o ensino da leitura e da escrita se intensifica no final do século XIX. A proclamação da república, em 1889, ainda que enfrentada obliquamente, fez com que novas ideias movimentassem o panorama político-social do novo Brasil republicano, incluindo-se ideias educacionais.

Os materiais portugueses para ensinar a ler em fins do século XV, as cartinhas, que originaram as cartilhas, reuniam o abecedário, o silabário e rudimentos do catecismo. Era o tempo de expandir e fixar o território português, no espaço da península ibérica habitada por muitos povos na época; tempos das primeiras gramáticas no início do século XIV, e a fixação da língua pela escrita, em substituição ao Latim, também se mostrava fundamental. A religião católica fazia parte desse pacote.

Na época, o analfabetismo em Portugal era grande, e atingia o povo, a burguesia e não poucos membros da nobreza e mesmo da família real (NETO; ROSAMILHA; DIB, 1974, p. 156). As escolas de primeiras letras eram poucas e atendiam somente alunos do sexo masculino. Os autores referidos citam Hall (1966) para destacar que a alfabetização não começou a se disseminar, mesmo na Europa Ocidental, até o século XIX. Destacam do texto de Hall que “À época de Carlos Magno (cerca de 800 d.C), um por cento, talvez, da população total sabia ler e escrever. Por ocasião da Revolução Francesa (1789), o total de alfabetizados era de 20 a 30 por cento da população, nas nações europeias mais avançadas, e muito menos nas demais” (p. 27).

As primeiras cartilhas se guiavam pela soletração, com abecedário, silabário e textos de leitura, como, por exemplo, o Método Castilho, de 1850, que também apresentava preocupações fonéticas, segundo Neto, Rosamilha e Dib (1974, p. 157). A Cartilha Maternal (1986), de João de Deus, inova ao tomar a palavra como unidade de trabalho e gera inúmeras reações de adeptos de outros encaminhamentos metodológicos. No prefácio, João de Deus escreve que o aluno que aprende pelas letras ou pelas sílabas, “conduzido através de elementos inertes e inexpressivos do pensamento, reduz-se à posição de repetidor de uma cambulhada de miudezas trivialíssimas, que não o divertem, nem instruem, atrofiam-lhe o espírito e deixam nele impresso o hábito da leitura

mecânica, se não, muitas vezes o selo do idiotismo” (KOPKE, 1945, p. 131 *apud* NETO, ROSAMILHA; DIB, 1974, p. 157). Chegávamos aos métodos de marcha analítica.

Ao longo do século XX proliferaram no Brasil cartilhas com orientações e pontos de partida diversos. As cartilhas sempre foram acompanhadas de instruções sobre os fundamentos da obra e modos de utilização, com mais ou menos detalhes e considerações sobre o país, a importância do estudo, crianças e posturas dos professores. Tais instruções foram cada vez mais se transformando em manuais, com informações sequenciadas e pormenorizadas do “como fazer”, trazendo à tona a concepção de professor que se tinha e a quem se destinava o livro. Um instrutor?

Em 1890, o percentual de analfabetos no Brasil era de 85% e, na passagem do século XIX para o século XX, havia baixado para 75% (RAMOS, 2001, p. 49), números preocupantes que foram se modificando muito lentamente ao longo do século XX.

É Ana Maria de Araújo Freire (1989) que contribui para aprofundarmos o aspecto político do estudo sobre a alfabetização no Brasil. O denso trabalho da autora tem o objetivo de examinar práticas educativas para entender o problema do analfabetismo no Brasil no período de 1534-1930. A autora opta por focalizar a *história do analfabetismo*, em contraposição à história da alfabetização. Segundo ela, o analfabetismo só pode ser entendido na relação dialética com as ideologias, nascidas na infraestrutura social que determinam a política educacional global<sup>1</sup>.

Ana Freire considera o problema do analfabetismo no Brasil a partir do início da colonização sistemática (período pós-Cabral) e parte da análise política e econômica do período para depois analisar o ideológico, por considerar que os dois primeiros aspectos determinam esse último. Mas o elemento ideológico é, para ela, responsável pela viabilização da exclusão da maior parte da população dos bens produzidos.

Do extenso estudo de Freire destacamos somente algumas questões relevantes à nossa meta de compreender aspectos da temática do artigo. Entre os anos de 1870 e 1914, a chamada *Ilustração Brasileira* veiculou elementos ideológicos do Positivismo ao Liberalismo, combatendo as ideias do conservadorismo católico do Império. Escreve a autora:

Enfim, Positivismo e Liberalismo serviram, cada um a seu modo, à industrialização que, durante todo este período em estudo, procurou, intersticialmente, um espaço na economia brasileira. Portanto, ideologicamente, fundamentaram o projeto da burguesia quando da passagem da nossa sociedade de agrária e rural, a comercial e exportadora dependente (FREIRE, 1989, p. 220).

A legislação escolar inicialmente esteve presa ao pensamento católico conservador, que sustentava o regime de união entre a Igreja e o Estado e era coerente com o modo de produção escravista. Posteriormente, os *ilustrados*, acreditando na educação como caminho para a liberdade, estabeleceram uma legislação educacional baseada no novo ideário do século. É de 1891, a nova constituição postulando um Estado laico.

Quando o modo de produção se encaminhou mais aceleradamente para o capitalismo [...], era “natural”, dentro desta condição, escamotear o real através do discurso liberal na educação, na linguagem do moderno, do novo, do dinâmico, enquanto o espírito conservador do Positivismo permanecia menos explícito e mais latente, portanto mais capaz de determinar uma educação autoritária (FREIRE, 1989, p. 220).

Na década de 1920, a burguesia industrial e a nova classe política interessaram-se pela educação popular, sendo seu objetivo principal alfabetizar as classes subalternas para formar mão-de-obra qualificada. O grupo “tradicional”, integrado pela aristocracia agrária, e os denominados pela autora “velhos políticos”, tentavam manter os valores e os modos de vida que lhes permitissem garantir seus privilégios. Opunham-se às mudanças e no terreno educacional foram férreos opositores ao escolanovismo e à educação popular, incentivando cursos superiores para seus filhos. Organiza-se o proletariado, mas sufocado enquanto “classe social em si” (p. 221), não conseguiu respostas educacionais concretas.

A partir do ano de 1834, a educação primária fica a cargo dos estados, ainda que sem condição de sustentá-la. A educação profissional apenas conseguiu perpetuar as diferenças e a divisão entre as camadas sociais.

Em relação às escolas normais, aspecto importante para nossa discussão, afirma a autora:

As poucas escolas normais existentes no país e suas cíclicas existências, desde sua origem, em 1835, em Niterói, atestam a precariedade de seu ensino e, conseqüentemente, do ensino primário. É verdade que melhoraram, qualitativamente, depois de 1920, nos estados onde houve remodelações de ensino, mas sem reais repercussões posteriores na educação em seus respectivos territórios, muito menos em termos nacionais (FREIRE, 1989, p. 222).

Ela conclui considerando que o que realmente houve no período foram sucessivas mudanças, mas não verdadeiras transformações no campo educacional: reformas e reformulações sem garantir mudanças profundas, valorizando-se excessivamente a educação primária como instrumento de ordem, progresso, disciplina. A educação era vista como ferramenta para resolver os problemas do país nos planos político, econômico e social. Mas as práticas continuavam sendo

elitistas, discriminatórias e autoritárias, visando à perpetuação de direitos e privilégios das classes dominantes.

A política educacional, entendida como parte desta política *lato sensu*, não poderia romper as forças que precisam dela para se perpetuar, a sociedade brasileira exigia uma população dócil, obediente e analfabeta e que as ideologias estavam sendo capazes de produzir (FREIRE, 1989, p. 223).

Segundo a autora, a despreocupação com a educação e, principalmente, com a educação popular que se evidencia ao longo de todo o período estudado é consequência da construção da história que se sustenta no desprezo pelas camadas populares, na negação do acesso de muitos ao conhecimento, e os perpetua na “incompetência”, na “ignorância”, nas “trevas”, no “suicídio”, na “praga negra”, no “cancro”, no “obscurantismo” e na “vergonha” da “chaga” do analfabetismo (FREIRE, 1989, p. 224). O que estamos vivendo hoje não é novo, embora haja novos condicionantes.

Observamos no estudo brevemente apresentado, além de outros trabalhos consultados, que as tensões na sociedade brasileira sempre foram muitas, afetando as ações no âmbito da Educação, pelo papel desempenhado de formação política de pessoas. Nessa perspectiva, e olhando para os espaços escolares, o encaminhamento teórico-metodológico do ensino-aprendizagem, do modo como o entendemos, tem uma função vital nessa formação, considerando que, para além dos conhecimentos que circulam e são trabalhados nas escolas, é através de relações intersubjetivas que o processo de ensino-aprendizagem acontece. Essas relações sociais podem se dar de muitas maneiras, gerando variadas reações, compreensões e hierarquizações.

Diante do contexto entrevisto, mesmo sabendo que damos um salto histórico, é importante destacar um documento produzido pelo Inep<sup>ii</sup> em 1951 (GOULART *et al.*, 2007), como sugestão de proposta de bases gerais para o trabalho com leitura e linguagem no curso primário. É pertinente ressaltar que o documento foi elaborado a partir da análise minuciosa de programas vigentes nos estados, e questionários para sondagem de opiniões de especialistas das disciplinas, professores primários e pessoas não especializadas em educação, em relação ao conteúdo que os programas deveriam apresentar para que a escola se tornasse “um instrumento eficiente de integração ao meio social”. No documento estão claros os objetivos da escola; a necessidade da escola formular um plano de trabalho “em face dos interesses, tendências e possibilidades infantis e das exigências do meio”; o julgamento do trabalho dos alunos, do professor e de toda a escola; e a necessidade de se

fixar o nível de desenvolvimento mínimo a ser exigido em cada grau de ensino, “abrindo largos horizontes à ação do mestre e maiores oportunidades às atividades criadoras dos alunos”.

Há muitas questões relativas às ideias predominantes no pensamento educacional brasileiro da época que poderiam ser discutidas aqui. A respeito do modo como o documento foi organizado, parece-nos que houve um movimento coletivo de decisões, sendo a proposta fruto de muitas vozes sociais, um modo incomum de se organizarem políticas de educação. Em relação ao foco de interesse do nosso trabalho, destacamos algumas conceituações que fundamentam o documento, na parte relativa à primeira série e a seus desdobramentos. A linguagem é concebida como “meio de expressão por excelência e instrumento básico de intercomunicação social [...] constituindo elemento valioso na aquisição de novas experiências e conhecimentos”. Essas observações nos mostram que, na década de 1950, já era possível organizar ações coletivas e conceituar a linguagem numa perspectiva social.

De acordo com o documento, o ensino da linguagem deve ser desenvolvido

[...] em função das outras atividades escolares, e, somente quando absolutamente necessário, terá períodos e exercícios especiais de aprendizagem [...] em situação total de vida, isto é, de acordo com os interesses infantis próprios de cada idade, de cada grau de desenvolvimento dentro das possibilidades pessoais da criança e das exigências do meio.

Por uma necessidade de ordem metodológica, como os autores enfatizam, a proposta está dividida por série em linguagem oral, literatura infantil, leitura, escrita, composição, gramática, ortografia (nesta ordem).

As indicações de atividades relativas aos temas acima enumerados apresentam uma preocupação grande com *não tolher a espontaneidade da criança*, um relevo especial ao desenvolvimento da linguagem a partir das histórias que a criança já conhece; o estímulo à inventividade, à imaginação; a importância do trabalho com a literatura infantil, entre outros destaques. No que diz respeito ao tema “Leitura”, convém dedicar especial atenção.

No documento, é chamado de *período preparatório* ao período que antecede “ao da aprendizagem propriamente dita”. A meta das atividades propostas para a *preparação* é “estimular na criança o desejo de aprender a ler e a escrever [...] criando na classe uma atmosfera de alegria, de vivacidade...”, em que é enfatizada a questão da significação. As atividades constituem atos de leitura e escrita pelo professor e para as crianças, em que aquele poderá perceber diferenças dos alunos quanto a, entre outras coisas, experiências e conhecimentos anteriores de leitura e escrita.

Embora o documento faça alusão ao uso posterior de diferentes métodos de alfabetização e cartilhas, sublinha a importância da elaboração de coleções, álbuns variados de animais, brinquedos, personagens das histórias, calendário, dicionário, cartazes e outros materiais.

Destacamos essas atividades pela característica de não apresentarem uma preocupação com atividades motoras e com o desenvolvimento de determinadas habilidades, e também com critérios de gradação de fonemas, destaques muito comuns ainda hoje no trabalho de alfabetização, apesar de as teorias de conhecimento apontarem que as crianças são capazes de aprender complexamente, e não linearmente e cumulativamente, como se pensava até as primeiras décadas do século XX.

O documento destaca também a importância da biblioteca de classe “[...] por mais pobre que seja o meio”. São destacadas atividades com significado social, além de um compromisso com a criança, com o que sabe, gosta e se interessa, destacando a sua capacidade inventiva e imaginativa.

Surpreende-nos muito encontrar, em 1951, um *período preparatório* concebido da maneira como foi delineado, quando hoje ainda é forte o trabalho com uma concepção mecanicista de aprender a ler e a escrever, privando-se crianças do trabalho com materiais escritos, em nome da necessidade de se desenvolver a relação entre fonemas e letras para garantir a aprendizagem da leitura e da escrita.

Pellanda (1987) já destaca em seu estudo as forças políticas que marcam a sociedade brasileira no século XX e a repercussão direta no trabalho escolar. A autora pontua que, no período de 1930-1964, ao lado de práticas orientadas por métodos de alfabetização, coexistem ações de caráter mais libertário, sinalizando interesses sociais divergentes. Ficam claras contradições que, de qualquer modo, sinalizam mudança de rumos no trabalho alfabetizador em relação a posturas tradicionais. A preocupação com a realidade social das crianças e com aspectos psicológicos se evidencia no ensino da escrita, o que se revela no documento do MEC, de 1951. Métodos analíticos e sintéticos são utilizados e há uma tendência a estabelecer ligação dos analíticos ao pensamento progressista, e dos sintéticos ao pensamento conservador. Pellanda não afirma tal relação chamando a atenção de que há outras relações em jogo neste processo.

Sobressai no período do estudo a heterogeneidade de propostas de alfabetização, especialmente nos anos que antecederam o golpe militar de 1964. A ação alfabetizadora adentrava o interior do país, dando relevo político à leitura da realidade pelo homem. Paulo Freire tem um papel fundamental neste quadro.



Pellanda salienta, entretanto, que é com o trunfo da rapidez que entra no Brasil pós-64 o método fonético da *Abelhinha*, importado da Itália. No conjunto de rupturas e substituição de discursos que se seguiram ao golpe e que forjaram a Lei n. 5.692, de 1971, este método – que destrói significante e significado, olhando-o na perspectiva do signo linguístico, em nome de uma “eficiente rapidez” – contribui para aprofundar a distância entre o conhecimento veiculado pela escola e o conhecimento trazido à escola pelas crianças das classes populares.

O movimento de maior integração do trabalho pedagógico à realidade social, que vinha se constituindo, e já está esboçado no documento de 1951, se transforma num movimento de redução da linguagem a sons sem sentido, sem vida. A pesquisa de campo de Pellanda mostra, por meio da análise de trabalhos de sala de aula de 60 professoras, em escolas que atendem a crianças de diferentes níveis sociais, como a concepção mecanizada da alfabetização se espalha no interior das relações pedagógicas, consolidando posturas e atitudes, aliadas a regras e dogmas. O trabalho pedagógico se homogeniza, comprometendo inclusive as relações afetivas que também se revelam artificiais e discriminatórias. Os responsáveis pelas crianças atendidas pelas professoras pesquisadas, de um modo geral, incorporam o discurso oficial, na ilusão de que as ideias e os valores da classe dominante sejam universais e de que todos devem assumir como suas aquelas ideias.

A análise de cartilhas utilizadas nas escolas paulistas entre as décadas de 1930 e 1970 realizada por Dietzsch (1990) pode ser expandida para as cartilhas de um modo geral. A constatação da impessoalidade do discurso das cartilhas, com a predominância de enunciados assertivos, faz com que encolha *o espaço para o diálogo e a interação entre os interlocutores* (p. 36). O espaço de argumentação dos alunos e dos professores se estreita já que em geral as instruções de manuais são seguidas acriticamente. Outro destaque da autora é à desvinculação dos enunciados dos contextos de vida das crianças e à manipulação da linguagem, que é efetivada por meio da apresentação de um mundo maniqueísta em termos do que se relaciona a meninos e meninas, de atitudes caracterizadoras do universo dos “bons” e dos “maus” e de um amor à pátria e a seus símbolos acima de qualquer crítica. A análise das condições de produção do discurso das cartilhas leva Dietzsch a afirmar que *na cartilha falta um texto, um leitor, um escritor*.

Não há texto quando prevalece a justaposição de enunciados desconexos, entidades anônimas e ordens a serem cumpridas. A relação leitor-escritor, por sua vez, se esvanece quando a mensagem priorizada é a da decifração de letras, sílabas e frases à deriva da linguagem socialmente constituída.

Como o índice de reprovação continuou na ordem de 50%, em meados do século XX, pensou-se que o processo educativo estava comprometido em razão da falta de orientação aos professores. Em virtude disso, as cartilhas ganharam manuais para professores, detalhando a aplicação do método. Excetuando a Cartilha Sodré, todas as demais cartilhas passaram a ter um manual do professor, de acordo com o autor mencionado.

Em estudo de 2001 sobre a formação de professores de Português, Soares<sup>iii</sup> destaca que a partir dos anos 1950 começa a ocorrer uma real modificação nas condições de ensino e de aprendizagem na disciplina. Como *fatores externos*, a autora aponta uma progressiva transformação das condições sociais e culturais e, sobretudo, das possibilidades de acesso à escola exigindo a reformulação das funções e dos objetivos dessa instituição. E destaca a partir desse momento a modificação do alunado:

[...] como consequência da crescente reivindicação, pelas camadas populares, do direito à escolarização, democratiza-se a escola, e já não são apenas os filhos da burguesia que povoam as salas de aula, são também os filhos dos trabalhadores – nos anos 1960, o número de alunos no ensino médio quase triplicou, e duplicou no ensino primário. Como consequência da multiplicação de alunos, ocorreu um recrutamento mais amplo e, portanto, menos seletivo de professores [...].

Embora Soares esteja tratando dos professores de Português, a realidade da formação de professores da escola de 1º Grau não era diferente. Formados, depois da Lei n. 5.692/1971, por um grande número de escolas normais, de um modo geral, tiveram uma formação técnica, e muitas vezes com ênfase em funções que possuíam maior *status*, como Orientação e Administração Educacional e Supervisão Escolar. As disciplinas propriamente pedagógicas e as didáticas eram estudadas como técnicas de ensino. Tudo isso acontece numa época em que as condições escolares e pedagógicas, as necessidades e as exigências culturais passam a ser bem diferentes.

A produção de livros didáticos para alfabetização – as cartilhas – começa a apresentar alguma mudança há muito pouco tempo, e o PNLD – Programa Nacional do Livro Didático –, instituído pelo MEC em 1995, tem um papel importante nessa direção. De qualquer modo, a língua escrita era tratada, e em muitos casos continua a ser tratada, equivocadamente como um código de transcrição da língua oral. Não há alteração significativa no objeto e nos objetivos da alfabetização, da mesma forma que Soares salienta que não houve na disciplina Português, a despeito de uma ampliação dos estudos na área de linguagem, do ponto de vista linguístico, sociológico, antropológico e histórico. A ciência linguística avançou, formaram-se novos campos de

conhecimento, como a Sociolinguística, a Psicolinguística e outros, a sociedade se transformou, e poucas mudanças aconteceram nas bases de reflexão sobre métodos de alfabetização.

O relevante estudo de Patto (1990) analisa a produção do fracasso escolar, a partir da compreensão das raízes históricas das ideias que engendraram uma visão de mundo, que produziu a forte exclusão na educação brasileira. Destrinchando as teorias das deficiências e o modo como foram relacionadas ao fracasso das crianças de classes populares no Brasil, a autora afirma que a crença na incompetência das pessoas pobres é generalizada em nossa sociedade. Com base nessas e em outras relações, Patto estuda a forma como foram relacionados os distúrbios de desenvolvimento das crianças de classes populares com o rendimento escolar. Soares (1985), no livro *Linguagem e escola*, também discute diferentes teorias que tentam justificar o fracasso das crianças de classes populares: a falta de dom para o estudo e as carências de todo tipo – cultural, linguística, nutricional, entre outras. A autora destaca o papel da linguagem nas relações pedagógicas, chamando atenção para o fato de que as experiências e as falas das crianças dentro da escola têm servido para excluir.

A sociedade, com padrões de normalidade estabelecidos pela burguesia, sedimentou a ideia de que as classes subalternas são ainda mais “desviantes” e “diferentes”, apresentando inclusive *deficits* específicos ou generalizados. O preconceito arcaico, segundo o qual “pobre e preto não aprendem ou têm mais dificuldades de aprender”, vigora inconscientemente, afirma Patto.

O problema do fracasso dificilmente é pensado segundo a ótica da estrutura da escola e da estrutura social, da inadequação dessas mesmas em face da situação real de vida da criança: “Questões relativas à classe social e relações entre classes nem são lembradas. Quando se avança muito, coloca-se o problema na relação professor-aluno (não no sentido de analisar o fato de serem classes sociais diferentes, quando isso acontece) e no método de ensino (como, por exemplo, os métodos de alfabetização)” (COSTA, 1987, p. 41). As considerações de Costa encaminham a buscar compreender as raízes históricas das ideias que engendraram a visão de mundo produtora de forte exclusão na educação brasileira.

Analisando o passado da educação brasileira em relação ao presente, Costa afirma que “o velho não parece tão caduco”. Podemos replicar a afirmação de Costa em 1987, hoje em 2020: o velho não parece tão caduco. A culpabilização do indivíduo, a cultura desviante, a proliferação de clínicas psicopedagógicas, a utilização de testes psicométricos e medicamentos para sossegar crianças estão em pleno vapor. Criticando a ideia de reeducação pedagógica, Costa afirma que, ao transferir o modelo clínico para a escola, parte-se do princípio de que os alunos estão “doentes” e

precisam de “tratamento”. “Isto equivale a colocar, em última instância, a culpa do fracasso na criança, na sua doença, nos seus distúrbios de aprendizagem, suas dislexias, e a isentar dessa culpa, de maneira geral, a escola e a estrutura social, política e econômica de que faz parte” (COSTA 1987, p. 155). A crença na incompetência das pessoas pobres é generalizada em nossa sociedade, afirma também Patto, em 1990.

Ao desviar a responsabilidade para clínicas e profissionais especializados, e hoje para fundações e grupos que produzem materiais apostilados e outros, esvazia-se a função do professor em trabalhar politicamente o fracasso escolar. Essas instituições desapropriam o saber do professor, desfiliam o professor de sua profissão, por se considerar que tanto o “tratamento clínico” quanto os materiais apostilados funcionam como reeducação pedagógica.

Os processos e métodos de ensino da leitura e da escrita se constituem, portanto, no contexto de embates de ideias de várias esferas sociais e políticas, e não de modo neutro e técnico, como muitas vezes se faz supor. O analfabetismo em nosso país ainda em nossos dias se mostra de modo vigoroso, o absoluto e o funcional. E o que diz Paulo Freire?

Para a concepção crítica, o analfabetismo nem é uma “chaga”, nem uma “erva daninha” a ser erradicada, nem tampouco uma enfermidade, mas uma das expressões concretas de uma realidade social injusta. Não é um problema estritamente linguístico nem exclusivamente pedagógico, metodológico, mas político, como a alfabetização por meio da qual se pretende superá-lo. Proclamar a sua neutralidade, ingênua ou astutamente, não afeta em nada a sua politicidade intrínseca (FREIRE, 2001).

Historicamente as unidades mínimas da língua vêm orientando a organização dos métodos de ensinar a leitura e a escrita, juntamente com concepções de sujeito, de linguagem e de ensino-aprendizagem behavioristas. Tem sido difícil ultrapassar estas matrizes para concebermos práticas pedagógicas de alfabetização que reflitam a sociedade que queremos ser (lembrando o saudoso Marcelo Yuka). E isso não quer dizer, em hipótese alguma, abandonar as unidades mínimas da língua – elas são incontestáveis. A questão é o lugar que damos a elas.

A disputa por concepções de alfabetização se dá *pari passu* com disputas políticas de visões de sociedade e de escola. Paramos pouco ao longo de décadas para questionar as formas e conteúdos trabalhados, negando que novas realidades demandem novos caminhos. A objetividade e a clareza dos métodos e caminhos consolidados na prática histórica do ensino da leitura e da escrita sempre obscureceram a diversidade cultural e a diferença que enriquecem os grupos. A vida cotidiana, sua organização, saberes e valores, tem pouca repercussão nos processos de ensino-

aprendizagem, fazendo crer que a realidade seja homogênea. Ou pior: que uma hierarquização entre os que merecem ocupar uma posição social de destaque, porque possuidores de bens rentáveis, e aqueles que pouco ou nada têm, seja natural. Num mundo desse jeito pensado, não há singularidade.

Tradicionalmente, olhares oblíquos para novos caminhos que no fundo representavam e representam novas formas de entender a realidade, alcançadas por meio de estudos, da atividade científica para avançar na compreensão de quem somos nós, o que fazemos e o que podemos. No caso da alfabetização, a disputa entre métodos sintéticos e analíticos, os questionamentos sobre as propostas da Escola Nova e dos Centros Integrados de Educação Pública – os CIEPs –, que têm como carros-chefe a alfabetização, a linguagem e a cultura; a metodologia Freinet e a influência dos estudos de Piaget e Emilia Ferreiro; e, mais recentemente, as possibilidades abertas com estudos culturais e estudos sobre o discurso, estudos que trazem para o centro da cena escolar os sujeitos e suas ações e interações sociais, professores e alunos.

Temos assumido o leme dos barcos para singrar mares muitas vezes pouco navegados, orientadas pela concepção dos processos de escolarização como processos de formação humana, como nos indica Saviani (2003). Concebê-los desse modo envolve pensar em razão, afinal somos animais racionais, e também em sensibilidade, essa forma de razão que nos marca pela possibilidade de criação da/na vida. Não me refiro à criação artística, embora ela faça parte dessa possibilidade. Refiro-me aos seres humanos como seres criadores, aos modos como criamos as nossas próprias vidas, o que fazemos com ela, que soluções damos aos impasses, dificuldades, que dificilmente podemos antecipar. Todas essas direções apontam a questão do método, que sempre foi o centro da atenção dos estudos, das discussões. E continua a ser. E como temos lidado com a questão do método?

Ginzburg tem sido uma fonte importante de orientação metodológica, tanto do ponto de vista da pesquisa quanto da prática. No artigo *Sinais: raízes de um paradigma indiciário*, nossa referência desde a década de 1990, apresenta o modo com realiza suas pesquisas, deixando claro que não há propriamente uma metodologia, do jeito convencional (GINZBURG, 1989, p. 143-179). A metodologia, nesta visão, seria um planejamento prévio indicando uma sequência de ações a serem realizadas para estruturar uma pesquisa. O autor afirma que seu trabalho não é conduzido dessa maneira – “suas regras não se prestam a ser formalizadas nem ditas”, porque nesse tipo de conhecimento, o indiciário, há elementos imponderáveis (intuição, entre outros). Na obra *O fio e os rastros*, Ginzburg deixa clara a ideia de que a metodologia de um trabalho investigativo se torna visível ao final. Cito um trecho do estudo, apesar de extenso.

O grande sinólogo francês Marcel Granet disse certa que vez o método é o caminho depois que o percorremos. A palavra método deriva efetivamente do grego, mas a etimologia proposta por Granet – *meta-hodos*, depois do caminho – talvez seja imaginária. Em todo caso, a tirada brincalhona de Granet tinha um conteúdo sério, ou melhor, polêmico: em qualquer âmbito científico, o discurso sobre o método só tem valor quando é a reflexão *a posteriori* sobre uma pesquisa concreta, e não quando se apresenta (o que é, de longe, o caso mais frequente) como uma série de prescrições *a priori*. [...]

Contar o itinerário de uma pesquisa quando ela já chegou a uma conclusão (ainda que se trate, por definição, de uma conclusão provisória) sempre comporta, é óbvio, um risco: o da teleologia. Retrospectivamente, as incertezas e os erros desaparecem, ou se transformam em degraus de uma escada que leva direto à meta: o historiador sabe desde o início o que quer, procura, por fim encontra. Mas na pesquisa real as coisas não são assim. A vida de um laboratório, descrita por um historiador com formação antropológica, como Bruno Latour, é muito mais confusa e desordenada (GINZBURG, 2007, p. 294-295).

Não somos historiadoras, mas aprendemos com Ginzburg (1989) que o conhecimento indiciário tem raízes desde que o homem se tornou caçador quando, para garantir a sobrevivência, se baseava em vestígios, sintomas, pistas, ou seja, na relevância dos pequenos detalhes. Um estudo que somente considere algo que se repete pode esconder aspectos da realidade, escreve o autor.

Aqui destacamos de forma sucinta as principais características do paradigma indiciário, no sentido da relação razão e sensibilidade, em contraposição ao paradigma positivista (oposição racionalismo versus irracionalismo). O tema central da discussão está nos critérios de cientificidade das ciências humanas, fora do âmbito da herança positivista e as contribuições do paradigma indiciário. O núcleo deste paradigma está alicerçado no princípio de que a realidade não é transparente, mas opaca, e existem certos pontos privilegiados – os indícios – que tornam possível compreendê-la. A principal questão metodológica apontada é a possibilidade de caminhos abertos pelo estudo de indícios para a pesquisa em que a cognição se faz como criação para chegar a explicações, a conhecimentos.

Essa base teórica é entrelaçada por nós na perspectiva da teoria da enunciação de Bakhtin (BAKHTIN, 1988; 1992). Desse modo, a lógica de investigação se torna dialógica. Um indício precisa ser entendido no contexto da situação discursiva em que é produzido; por princípio, ele pode ser explicado de muitos modos. Ao lermos, ao escrevermos, mobilizamos nosso universo de

conhecimentos que é organizado ao longo de toda a vida. Quando analisamos o texto de uma criança, por exemplo, sabemos que ele se faz marcado por saberes de muitas origens – casa, escola, rua, igreja, tablet, etc. –, na dimensão global das formas composicionais e dos gêneros que o estruturam até a dimensão da relação entre sons e letras, espaçamentos entre palavras etc. Aprender a escrever envolve muitos fatores, linguísticos, técnicos (específicos à organização espacial do texto no papel, por exemplo), motores e simbólicos.

“Eu tenho mesmo direito a aprender o que ensinam na escola?” – alguma criança pode se perguntar, quando sente que a ele são negados tantos outros direitos. As crianças que estão nas ruas da cidade e veem passar nas calçadas outras crianças de mãos dadas com responsáveis, marcadas pela escola de muitas maneiras: uniforme, mochila, a lancheira: “Por que eu não sou assim?” A escola precisa trabalhar no sentido de responder a perguntas como essa também.

Além dos raciocínios indutivo e dedutivo, a lógica dialógica tem como eixo o raciocínio abduutivo. No inventário da riqueza de conhecimentos constituídos historicamente, propor atividades que façam as crianças pensarem, adivinharem, criarem inventarem, priorizadas porque se comprometem com o caráter criador dos seres humanos. No contexto dos discursos que organizam as aulas – vivos, pulsantes, isso acontece. Para criar é preciso espaço – espaço físico, emocional, cognitivo, afetivo, etc. A abertura para os possíveis erros que advirão desses espaços é fundamental, lembrando como escreveram Abaurre *et al.* (1986): ninguém pode errar o que não sabe. E a alfabetização assim se faz com as palavras de todos no processo de descobrir novas formas de ler o mundo. A realidade de vida de cada criança e de todas é o ponto de partida para aprender a escrita como nova forma de linguagem, a escrita abraçada com a cultura escrita, de dentro da cultura escrita.

É muito simplista dizer que os estudos construtivistas, ou pior, “o método construtivista”, e outras metodologias provocaram uma legião de analfabetos. Temos uma legião de analfabetos ao longo do século XX e continuamos a tê-los no século XXI. A alfabetização também está ligada a ter o que comer, a ter centros de saúde, a ter onde morar, a ter saneamento básico, os direitos mais básicos ligados à vida. A alfabetização está ligada ao respeito a cada criança. A alfabetização está ligada ao reconhecimento à profissão do professor e da professora e ao respeito por essa profissão.

Hoje, temos a Política Nacional de Alfabetização (PNA), documento do MEC de 2019 (BRASIL, 2019), organizada acientificamente. Por que omitir conhecimentos, sonegar informações importantes sobre o avanço de conhecimentos em áreas que têm contribuições importantes para a área de Educação e de Alfabetização? A concepção de escrita que se esboça no documento é



estreita. As crianças são capazes de aprender conhecimentos complexos, desde que façam sentido para elas, que mostrem sintonia com suas vidas, respondam a curiosidades e/ou despertem interesse e novas perguntas. É inconcebível continuar a pensar que “a professora ensina e os alunos aprendem”, como se o movimento de conhecer fosse automático e progressivo. Qualquer criança aprende, salvo situações extremas de comprometimento cognitivo, respeitadas suas necessidades de tempo e espaço, que não são somente físicas, mas condicionadas por sensações, emoções e conhecimentos prévios. As crianças são sujeitos dos processos de ensino-aprendizagem, impregnando-os de suas histórias, valores, conhecimentos e sentimentos, o que torna os processos pouco predizíveis.

Os processos de ensino-aprendizagem são vividos em meio à heterogeneidade pessoas, das culturas, dos sentidos, como nos aponta Bakhtin. Tal perspectiva se opõe a propostas de *alfabetismo pragmático*, conforme denominou Britto (2008, p. 55), um tipo de alfabetização “que permite à pessoa ler e escrever umas tantas coisas e operar com números, de modo a agir apropriadamente em função dos protocolos e procedimentos de produção e consumo”. A ideia de que materiais iguais para todos vão produzir resultados iguais, aprendizagens iguais revela um grande desconhecimento de teorias do conhecimento.

Hoje, práticas elitistas, discriminatórias e autoritárias continuam na paisagem, visando à perpetuação de direitos e privilégios das classes dominantes e repercutem nos resultados de testes e provas que, atendendo a determinados fins, revelam sempre a realidade de exclusão da grande maioria da sociedade brasileira.

Conforme matéria publicada no jornal o Estadão, em 20 de janeiro de 2020, dentre os quase 4 milhões de candidatos que fizeram o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) em 2019, apenas 53 tiraram nota máxima na redação. Um em cada quatro alunos de classe média se sai bem nas provas, enquanto entre os pobres a proporção é de um a cada 600.

Números que gritam, pedem intervenções, ações, reações. Concluimos, com Saviani (2003), quando afirma que a orientação de práticas escolares se faz com base em valores humanos, sociais, políticos. A tensão entre o processo e a prática político-social que leva à prática educativa se relaciona à concepção de sujeito, a teorias de conhecimento e a projetos de sociedade. Aí deve se mover a reflexão sobre os processos de alfabetização; aí se definem princípios de trabalho para o ensino da leitura e da escrita, linguísticos, inclusive.

É preciso dignidade para ensinar e aprender. A cidadania de cada brasileiro se afirma no processo social democrático de legitimação da importância que cada um tem para a construção do Brasil.

## REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. Bernadete; CAGLIARI, Luiz Carlos; MAGALHÃES, M. A.; LIMA, S. C. Leitura e Escrita na Vida e na Escola. **ALB**, [s.l.], n. 6, p. 197-120, 1986.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BRASIL. **Documento Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC; SEALF, 2019.
- BRITTO, L. P. L. Educação de adultos: formação x pragmatismo. **REVEJ@ – Revista de Educação de Jovens Adultos**, [s.l.], v. 2, n. 2, p. 53-60, 2008.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e ortografia. **Educar**, Curitiba: Editora UFPR, n. 20, p. 43-58, 2002.
- COSTA, D. A. F. C. **Diferença não é deficiência**: em questão a patologização do fracasso escolar. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, 1987. 231p.
- DIETZSCH, Mary J. Cartilhas: a negação do leitor. In: MARTINS, M. H. (org.). **Questões de linguagem**. São Paulo: Contexto, 1993.
- FREIRE, Ana Maria Araújo. **Analfabetismo no Brasil**: a ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos – 1534-1930. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais**: morfologia e história. Tradução: Federico Carotti. São Paulo: Cia das Letras, 1989.
- GINZBURG, Carlo. **O fio e os rastros**. São Paulo: Cia das Letras, 2007.
- GOULART, Cecília M. A. *et al.* **O ensino inicial da leitura e da escrita na rede escolar municipal de Niterói-RJ (1959-2000)**. Uma visão histórica no contexto da educação fluminense e da cidade de Niterói no século XX. Relatório de pesquisa. Inédito. Rio de Janeiro: UFF/FAPERJ, 2007. 201p.
- HALL, R. A. Jr. **New ways to learn a foreign language**. New York: Bantam, 1966.
- NETO, Samuel P.; ROSAMILHA, Nelso; DIB, Cláudio Zaki. **O livro na Educação**. Rio de Janeiro: Primor/INL, 1974. 256p. Disponível em: <http://agenciabrasil.etc.com.br/educacao/noticia/2019-09/analfabetismo-resiste-no-brasil-e-no-mundo-do-seculo-21>.
- PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.
- PELLANDA, Nize M. C. **Ideologia, Educação e Repressão no Brasil – Pós-64**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

RAMOS, L. M. P. de C. Educação das classes populares: o que mudou nas últimas décadas. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 47-56, jan./jun. 2001.

RIBEIRO, S. C. A pedagogia da repetência. **Estudos avançados**, [s.l.], v. 12, n. 5, p. 7-21, mai/ago. 1991.

SAVIANI, Demerval. **Educação brasileira**: estrutura e sistema. São Paulo: Saraiva, 1973.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

## Notas de fim

---

<sup>i</sup> O trabalho de Ana Maria Freire e o estudo sobre aspectos da educação no Estado do Rio de Janeiro e, mais especificamente, em Niterói, foram desenvolvidos na pesquisa realizada no período de 2004-2007, com o apoio da Faperj (GOULART *et al.*, 2007).

<sup>ii</sup> *Leitura e linguagem no curso primário*. Publicação n. 42 do Inep/Ministério da Educação e Saúde, 1951. 77p.

<sup>iii</sup> SOARES, Magda. Que professores de português queremos formar? **Revista MOVIMENTO – Revista da Faculdade de Educação da UFF**, Rio de Janeiro: UFF; DP&A, n. 3, maio de 2001.



# A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E CIDADANIA SUBSTANTIVA: IDENTIDADE, PERTENCIMENTO E RESISTÊNCIA NA CLASSE DE ALFABETIZAÇÃO DO CIEP GREGÓRIO BEZERRA

**Cyntia Kelly Menezes da Silva Burguinhão**

A alfabetização de Jovens e Adultos é um ato que se insurge no universo do político e do conhecimento<sup>i</sup>. Esse processo de construção do conhecimento é um ato de criação, cujos valores fundamentais promoverão aos discentes ferramentas para a luta por sua cidadania substantiva<sup>ii</sup>.

As democracias hodiernamente, especialmente as do Hemisfério Sul, não conseguem assegurar às massas populacionais em seus territórios acesso aos direitos ou à riqueza social produzida. O processo de industrialização do pós-guerra e a crise do capital nos países centrais, que transferiu parte de seu parque industrial para regiões periféricas do globo, promoveram certo desenvolvimento econômico para essas áreas. No entanto, tais processos de produção de bens capitais não promoveram a ampliação e a repartição de desenvolvimentos e direitos sociais compatíveis. Há produção de riquezas, até geração de um capital simbólico de forma inequívoca, mas não se consegue distribuir de forma equânime tais conquistas, para a maior parcela populacional dessas áreas periféricas, pois o fundamento dessa transferência da produção e consequentemente do acúmulo de riquezas, foi justamente a exploração de mão de obra barata e sem qualificação (SILVA, 2017).

Na teoria da cidadania insurgente, James Holston aponta que os processos de globalização e urbanização ganharam âmbito mundial, principalmente a partir dos anos de 1970. Esses processos levaram a cabo efeitos de marginalidade das economias periféricas, sucateamento e esgarçamento sociais nas mais diferentes partes do mundo. Agregados às particularidades locais, geraram condições semelhantes em toda sociedade mundial. O resultado são periferias urbanas com uma população pobre, explorada em condições de irregularidades de toda a ordem. Nesses espaços surgem o que o autor denomina de cidadania insurgente, que implica em movimentos de contraposição e resistência às desigualdades onde estão inseridos (HOLSTON, s/d). Ou seja, na perspectiva de Freire, são cidadãos que passam a escavar seus próprios conhecimentos, do contexto em que vivem, da realidade que os cerca e se apropriando de tais perspectivas, assumiram papel social de defesa e luta por direitos à vida e à cidadania.

Os resultados desses processos de globalização e urbanização apresentam-se contraditórios. Eles apontam para uma promessa especial para uma cidadania mais igualitária, de maior justiça cidadã e dignidade, mas na prática, o que se efetiva na maioria das sociedades ditas democráticas, são profundos confrontos entre os cidadãos, que em grande parte se veem excluídos e marginalizados, legados às desigualdades advindas de tais processos e promessas. Essa tomada de consciência gera resistência aos privilégios e assume formas alternativas de cidadania para além do que está posto pela cidadania formal (HOLSTON, s/d).

A ideia de uma cidadania insurgente produz novos cidadãos e cidadania ativos que contrastam com os prognósticos sociais de que estariam fadados à degradação humana, urbana e ambiental. Essas concepções que ganharam formulação no século XIX, que constituiu importante instrumental para o desenvolvimento da eugenia, forneceu aos reformadores urbanistas do oitocentos a justificativa de um processo de *haussmanização* das cidades da Europa e das Américas. Essas proposições transformaram as populações urbanas em *classes perigosas* e direcionou os estudos da urbanização para a ciência psiquiátrica e para policiamento. Na atualidade, os profissionais das ciências têm-se debruçado sobre favelas das cidades e seus milhares, milhões de habitantes, num esforço de salientar a diferença e descaracterizar suas potencialidades. É inegável que muitas pessoas vivem e trabalham em condições de extrema precariedade urbanas, sofrendo brutalmente com segregação e poluição. Contudo, quer se chamar atenção que o gênero de catástrofe homogeneiza e estigmatiza uma população urbana periférica. Investindo nessa perspectiva de análise, sobra pouco espaço para a dignidade e vitalidade desses espaços. Esmagam-se pessoas para totalizar caracterizações e, nesse sentido, redutivo, se produz um discurso e uma ênfase na superdimensão da pobreza urbana, negando-lhe e não lhe reconhecendo seus espaços emergentes, de invenção e agência (HOLSTON, s/d).

A maior força e originalidade desses processos encontram-se articulados na luta pela vida doméstica e o cotidiano em torno dos direitos básicos de sobrevivência. Os líderes e soldados desses movimentos são pessoas comuns que vivem uma vida precária e lutam por seus espaços sociais e por outra forma de cidadania que não a oficial/formal. Essa *outra* cidadania tem relação com os pobres do Hemisfério Sul e visa muito mais à resistência e aos recursos básicos cotidianos do que às reivindicações da classe trabalhadora clássica. Ou seja, a luta se transfere do controle dos meios de produção para a qualidade de vida (SILVA, 2017).

É nesse contexto de discussões acerca da cidadania substantiva que a educação pública ganha ressignificação, se apropria da tarefa de transformação e promoção social, sendo uma das principais ferramentas dos grupos que estão inseridos no processo de formação humana. Para tanto, é preciso esclarecer que a proposta que se insere nessa discussão é justamente contrária à lógica de uma educação pública voltada apenas para a certificação e para a suplementação do mercado de trabalho.

Moacyr Gadotti, em “Educação Popular e Educação ao Longo da Vida”, problematiza o rumo das questões envolvendo a Educação de Jovens e Adultos nos últimos anos da primeira década do século XXI. Para o autor, nos anos de 2010, o Brasil adotou o processo educacional que

já estava bem consolidado nos países europeus, entendido como *Educação Permanente* ou *Ao Longo da Vida*, cujas características versava numa educação continuada, progressiva, para todas as idades, se transformando em fator integrador de todas as políticas educativas, que deviam assegurar a sustentabilidade do mercado (GADOTTI, 2016).

Essa proposta de educação foi apropriada pelo Ministério da Educação no Brasil, em 2010, desenvolvendo quatro pilares fundamentais: aprender a aprender, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a ser. Diferentemente do que atestava o relatório original de Edgar Faure de 1976, o relatório aprovado no Brasil deixava de levar em consideração que a Educação ao longo da vida devia estar voltada para a participação e para a cidadania, como estava inserido no relatório de 1976. Aos poucos a referência deixou de ser a cidadania e passou a focar nas exigências do mercado de trabalho. Nas teorias do capital humano, a educação perde a concepção de direito e se torna um serviço, enquanto a aprendizagem passa pela responsabilidade de cada indivíduo. A visão humanista foi substituída, nas políticas sociais e educativas, por uma visão instrumental, mercantilista, apesar das afirmações em contrário (GADOTTI, 2016).

Quer-se nessas linhas reafirmar a vinculação com a proposição de uma educação transformadora da vida social, cotidiana e coletiva, com o princípio formador da vida, entendendo que a educação é um processo que ocorre ao longo de toda a vida, como a aprendizagem, e não é um processo que se reduza apenas ao público jovem e adulto. O que é novo nessa perspectiva de Educação ao Longo da Vida, segundo o autor, é que esse processo tem adquirido uma “ideia-força em torno do qual se estruturam as políticas públicas de educação, condicionando currículos, a avaliação e o próprio sentido de educação, reduzindo-a a este princípio estruturante” (GADOTTI, 2016).

Compreende-se nesse sentido, que a educação e a aprendizagem ao longo de toda a vida ocorrem em espaços formais e não formais, não podendo ser controlados pelos sistemas de ensino formais. Dessa forma, não se pode compreender que a Educação ao longo de toda a vida seja entendida como Educação Formal. Rosanna Barros em *Da Educação Permanente à Aprendizagem ao longo da vida* salienta uma mudança de paradigma na proposição defendida pela Unesco e pelo Banco Mundial, no que tange a educação em termos mundiais (BARROS, 2011). A proposta assentada na Educação Permanente, que ainda valorizava uma ação na e para a cidadania, tem sido esvaziada de forma contundente e constante, em prol da progressiva valorização de uma Aprendizagem ao Longo da vida, em detrimento de uma Educação de Adultos. É expressiva a referência ao mercado de trabalho em detrimento das práxis sociais e humanas:



Deixa-se de se pensar em uma sociedade democrática, voltada para a justiça social, para uma cidadania substantiva, o agenciamento individual e coletivo, para pensar numa sociedade do conhecimento, voltada para os interesses privados e para a competitividade do mercado (GADOTTI, 2016).

O Estado neoliberal imprimiu um *ethos* mercantilista ao conceito de Educação ao Longo da Vida, reconceituando a Educação Permanente e a Unesco não se posicionou em propor, salientar ou valorizar outras formas de concepção para a Educação/Aprendizagem ao Longo da Vida<sup>iii</sup>.

Diametralmente na contracorrente dessa proposição, quer-se aqui afirmar uma perspectiva de Educação de Jovens e Adultos que leva em consideração a ação educativa como emancipatória, humanista-crítica, com viés transformador da educação popular. Trata-se de garantir uma educação de qualidade social a todos os cidadãos e cidadãs, perfazendo uma aprendizagem sociocultural e socioambiental. Uma educação que alicerce o direito de se aprender de forma transformadora no conteúdo e na forma. Para tanto, é de fundamental importância que a formação docente esteja voltada para a desconstrução de uma prática tradicional, de valorização do paradigma eurocêntrico, em detrimento de uma pedagogia colonialista.

É a insurgência que proporcionará a decolonização de si. A insurgência e resistência no pensamento freiriano compõem propostas para uma pedagogia decolonial e uma educação emancipatória uma vez que o despontar do pensamento dos colonizados, que havia sido suprimido sob o julgo do eurocentrismo, se constitui como uma nova categoria epistemológica e capaz de proporcionar a reescrita da diegese educacional enquanto projeto político que almeja a ruptura com as muitas maneiras de opressão e dominação das várias nuances do colonialismo, amplificando o debate em torno das convicções e práticas educacionais que beneficiem a autonomia, a dignidade e a liberdade. O menosprezo pelos saberes que, historicamente, foram subalternizados, não significa, apenas, uma subalternização epistemológica, mas uma diminuição ou aniquilamento ontológico dos seres humanos portadores desses saberes. Essa subalternização, silenciamento e, em muitos casos, destruição foi a primeira estratégia colonial para imposição da cultura europeia-ocidental, dos seus valores, da sua religião, do seu paradigma epistemológico (LEGRAMANDI; GOMES, 2019, p. 29-30).

Acredita-se numa formação docente pautada na prática dialógica que instrumentaliza o professor, em sala de aula, a desvendar a realidade tangível, buscando a suplantação ininterrupta da sua alienação e a alienação de seus educandos, com trabalhos orientados e fundamentados em ser dialógico e reflexivo, ser ativo e democrático, participativo e mobilizador, criativo e que

proporcione a transformação dos atores envolvidos. Mesmo que seja lenta a apropriação da nova práxis, os sujeitos dessas ações-reflexões, professores e alunos, terão a oportunidade de desconstruírem os dogmas coloniais para modificar sua realidade e subjetividade visando sua humanização e emancipação, pressupostos incontornáveis da transformação social (LEGRAMANDI; GOMES, 2019, p. 31).

O trabalho desempenhado na Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Educação do Município do Rio de Janeiro, no Ciep Gregório Bezerra, localizado no bairro da Penha, com classes de alfabetização, tem como princípio o estabelecimento da autoria e do protagonismo do alfabetizando. Esse respeito ao educando revela que a proposta edificada pela Equipe Pedagógica e pelo docente responsável pela classe, evidencia e enfatiza a criatividade e a responsabilidade do aluno na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem. Busca-se mediar o conhecimento e fornecer-lhes ferramentas e instrumentais que os levem a ler e a perceber o mundo, antes mesmo da leitura da palavra. A apropriação da leitura da palavra permite a continuidade e a profundidade da leitura do mundo:

[...] este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente (FREIRE, 1989, p. 13).

O trabalho desenvolvido nessa unidade escolar preza, especialmente, por inserir os educandos no processo da cidadania substantiva urbana, dar-lhes condições de lutar pela qualificação de suas vidas e de sua existência. Valorizar suas vozes e seus projetos comunitários e a partir deles, levá-los a se apropriarem do mundo letrado.

Como acima salientado, o Ciep Gregório Bezerra conta com o Programa de Educação de Jovens e Adultos (Peja) oferecendo o Ensino Fundamental completo à comunidade. Essa modalidade se divide em Peja I, que são dois blocos que se dedica ao processo de alfabetização e letramento, correspondendo aos anos iniciais do Fundamental. No primeiro bloco é ofertado à comunidade discente o processo de aquisição da leitura e da escrita da realidade do educando (Cidadania) e do mundo letrado, incluindo conteúdos de vida, de linguagens, das ciências, de tempo/espço, das artes, das relações étnico-raciais, atividades corporais, que fundamentam a prática do processo do primeiro letramento Peja. No segundo bloco, se desenvolve a consolidação desse processo, ampliando conceitos que darão suporte para os próximos anos do Ensino

Fundamental. O Peja II é composto pelos anos finais do Ensino Fundamental, que também se encontram organizados em dois blocos.

A atuação aqui abordada se refere ao primeiro bloco do Peja I, turma 172, composta por 26 alunos, dos quais três são incluídos, compreendendo a maioria de idosos e adultos que ajudam, orientam e aprendem com o frescor de alguns adolescentes e jovens. A maioria desses alunos não tiveram condições de estarem em sala de aula no período regular de educação, por diversas motivações e, agora, retornam ao universo escolar. Por meio do desejo de participarem do mundo letrado, da aquisição da leitura e da escrita, alcançam o reconhecimento e valorização de sua história e trajetória de vidas e a luta pela cidadania e inserção social.

O desafio de assumir um grupo de Peja é enorme, pois se trata de um grupo heterogêneo, de múltiplas experiências, vivências e leituras de mundo complexas, que não podem ser ignoradas. Dessa forma, procurou-se construir um currículo que levasse em consideração as inegáveis experiências dos educandos, articulando com os projetos e diretrizes indicativas da SME/RJ. A partir de 2017 empreenderam-se as primeiras iniciativas de compor um método de trabalho, junto aos educandos do Ciep, oriundos em grande parte do Complexo da Penha (Vila Cruzeiro), de origens do norte e nordeste brasileiro, cuja trajetória de vida assinalava anos de dedicação ao trabalho e sem nenhuma possibilidade de investir em educação formal.

Organizou-se em 2018 o projeto *História de Vida: Resgate da Cidadania* o qual propunha o trabalho de alfabetização e letramento por meio da trajetória de vida dos educandos, realçando sua atuação na sociedade e sua luta por dignidade e cidadania. Os primeiros envolvimento com o letramento veio do trabalho com o documento de identidade (RG), num processo de valorização de seu próprio nome. Muitos alunos apresentavam certo desconforto com seus nomes, não sabiam quem os tinha escolhido e nem o porquê. Um trabalho articulado com a Sala de Informática permitiu que muitos deles se apropriassem do significado de seus nomes e valorizassem sua origem. Muitos se sentiram tentados em escrever tal significado, para compartilhar com seus familiares, revelando a ressignificação e a valorização que passaram a atribuir a si próprios.

A partir desta primeira iniciativa, procurou-se trabalhar a linguagem matemática, ressaltando a sua importância no cotidiano, intensificando o conhecimento da aritmética, do raciocínio lógico, da noção de ordem, das apropriações do sistema de numeração, do sistema monetário, da função social do número. A data de nascimento permitiu, de igual forma, ampliar as noções matemáticas, orientando-os na compreensão sobre as medidas de tempo, através do calendário. A noção dos dias da semana, os meses e ano civil. Experimentaram a manipulação de textos instrucionais por meio da

culinária nordestina e as diversas adaptações feitas pelos descendentes no Rio de Janeiro. Dessa produção, se investiu na noção de medidas de massa e no incentivo ao empreendedorismo de muitas mulheres e jovens no Complexo.

*A História de vida: Resgate da Cidadania* ainda permitiu a abordagem do tempo e do espaço, discutindo noções de pertencimento e de escala. Da proposta da construção do trajeto e do mapeamento da localidade (Vila Cruzeiro) e o da cidade do Rio de Janeiro, estimulou-se a valorização das trajetórias de vida, especialmente, por ser a maioria oriunda do norte/nordeste. Estudou-se os retirantes, os estados do Brasil e sua história e cultura. Organizaram-se diversos debates e problematizações em relação aos problemas das áreas norte/nordeste do Brasil, que muito se assemelhavam aos problemas vividos na periferia das áreas urbanas do Rio de Janeiro e o quanto eles se irmanaram ao descobrir colegas que também traziam na alma a marca indelével do êxodo para as áreas centrais. A partir da história viva de cada um dos alunos e dos professores, elaborou-se um memorial da história da área.

A partir dessa partilha de histórias, culturas, dificuldades, potencialidades desenvolveu-se o trabalho com sentimentos e valores, estimulando as relações interpessoais, por meio da filosofia do profeta Gentileza, que iluminam as colunas do viaduto do Gasômetro no Centro da cidade do Rio de Janeiro. Esse trabalho de envolvimento e de persuasão trouxe acolhimento para os que chegavam no meio do ano e conforto para os que se deslocavam para o segundo bloco.

Desse processo realizaram-se textos coletivos, aos quais todos participaram na composição. Por meio desse resgate de vida, de valorização e reconhecimento de sua história e cultura, de suas ideias e concepções de pertencimento e cidadania, o processo de letramento foi desenvolvido e muitos deles apreenderam o mundo das palavras por meio da realidade que lhes perpassava.

Ao final dessa primeira fase do Peja I apresentou-se, na Feira Cultural da unidade escolar, o trabalho acerca da identidade, realizado ao longo de toda a problematização e estudo intensivo, na forma de um autorretrato. As expressões pessoais, étnicas e raciais foram ali representadas, com valorização e fundamentadas por meio das discussões empreendidas ao longo do primeiro bloco.

Em 2019, os desafios aumentaram quando da inserção do projeto da unidade escolar, baseado na inserção do corpo discente no mundo virtual, com ênfase nas ações midiáticas. Experimentar esse projeto junto a um grupo de alfabetização, em que as resistências em torno do conhecimento do mundo das palavras já eram imensas, tratar de fontes midiáticas seria ainda mais desafiador. No entanto, o grupo inteirou-se do mundo virtual, de forma que eles próprios criaram um grupo num aplicativo para que pudessem se comunicar, ajudando uns aos outros. O auxílio do

docente foi no sentido de estimular o uso da escrita, em detrimento do uso frequente do áudio, sem usar o aplicativo como sinal de correção. Esse desejo partiu de uma das alunas, a senhora Lucerlenes, que após as intervenções feitas na turma, por meio de um alfabetário com os símbolos midiáticos e de internet, o contato com as redes sociais, por meio das aulas de informática, comprou um smartphone e solicitou, em sala, que se criasse um grupo num determinado aplicativo. A senhora Maria Lúcia, que encara um problema de baixa visão, solicitou a permissão do grupo para que inserir o contato de sua filha, já que ela própria não tinha. A partir da integração, a senhora Maria passou a se comunicar com bastante frequência com todos do grupo. O aluno Filipe lembrou da música *Jenifer*, de Gabriel Diniz, salientando que na música havia um aplicativo de relacionamentos que também deveria ser explorada naquela vivência do mundo midiático virtual. Muitos deles identificaram que estar fora desse mundo virtual é estar desligado da realidade atual, pois o mundo todo se comunica, se dinamiza, se globaliza, se desenvolve contando com essa linguagem. Portanto, eles mesmos deveriam acioná-la para que também pudessem dominar tal tecnologia e investir em educação e cidadania.

Por meio da *História de Vida: Resgate da Cidadania* foi possível investir na construção do conhecimento. Por meio de conceitos e concepções, muitas vezes ressignificadas pela atuação dos educandos, através de suas vivências, foi possível dar sentido ao mundo letrado, seus usos e funções sociais. Promover a ampliação da voz desses cidadãos em busca de sua afirmação social, em defesa de seus direitos, tendo como efeito de realidade o domínio do mundo das palavras, os capacita a insurgências substantivas na luta por cidadania e educação.

## CONCLUSÕES FINAIS

O trabalho com os grupos de alfabetização e letramento, do primeiro bloco do Peja I do Ciep Gregório Bezerra proporciona ao alfabetizando agenciamento de sua própria história, compreendendo-se como sujeito histórico e condutor de seu próprio conhecimento. O processo de aquisição de leitura e escrita se insere não na lógica e dimensão do professor, mas, e especialmente, em temas significativos da vida dos alfabetizados. Assim como salienta Freire em *A importância do ato de ler*, se antes alfabetizar estava embebida da autoridade e sapiência do professor, centrada na compreensão mágica da palavra, palavra dada pelo educador aos analfabetos; se os textos escolhidos para o processo de ensino aprendizagem escondem a realidade e alienam o sujeito, agora, ao contrário, o ato de alfabetizar e promover educação aos jovens e adultos é um ato de

conhecimento, um ato criador, é um ato político que se revela no esforço de ler o mundo e a palavra (FREIRE, 1989, p. 19).

Nesse espaço escolar, procura-se evitar a propagação de uma educação apenas que reproduza uma ideologia dominante. Pratica-se uma educação cujas brechas abrem espaço para a atuação libertadora de homens e mulheres que participam eficazmente da construção de seu conhecimento e adquirem vez e voz na sociedade em que vivem, experimentando insurgências substantivas, quando se trata de cidadania.

Atenta-se, portanto, para importante percepção de que como educador se reconhece nos outros o direito de professar sua palavra. Reconhece-se assim o direito deles de falar e de serem ouvidos. Escutá-los com a convicção de que se cumpre um dever e não com a malícia de quem lhe presta um favor. O processo de alfabetizar jovens e adultos é falar com eles, sem fazer com que sua palavra, sua trajetória de vida, seu conhecimento os impeça de tomar a palavra e apresentá-la de acordo com sua trajetória de vida e leitura de mundo.

Procurou-se, dessa forma, enfatizar a importância da atuação deles na condução da construção do conhecimento. Procurou-se não reforçar o estereótipo de analfabetos incapazes de lutarem pelos seus direitos, e que necessitavam de libertação, que viria de cima para baixo, de fora para dentro. Ao contrário desse reforço de estruturas autoritárias, aos alfabetizandos foram oportunizados instrumentos e ferramentas que lhes deram suporte para sua atuação autônoma, democrática, libertadora e singular.

## REFERÊNCIAS

BARROS, Rosanna. Da Educação Permanente à Aprendizagem ao longo da vida. **Genealogia dos dois conceitos em Educação de Adultos**: um estudo sobre os fundamentos políticos-pedagógicos da prática educacional. Lisboa: Chiado Editora, 2011.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989. Disponível em: [https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia\\_ato\\_ler.pdf](https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf). Acesso em: 20 jan. 2020.

GADOTTI, Moacir. **Educação Popular e Educação ao Longo da Vida**. [S.l.: s.n.], 2016. Disponível em: <http://almanaquefme.org/?p=4706>. Acesso em: 20 jan. 2020. p. 1-10.

HOLSTON, James. Insurgent citizen ship in an Era of Global urban Peripheries. **City & Society**, [s.l.], v. 21, n. 2, p. 245-267, s/d.

LEGRAMANDI, A. B.; GOMES, M. T. Insurgência e resistência no pensamento freireano: propostas para uma pedagogia decolonial e uma educação emancipatória. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. 12, n. 1, p. 24-32, jan./abr. 2019.

MATOS, Marilélia do Rocio Milléo. **Educação de Jovens e Adultos**: uma prática educativa na diversidade. [S.l.: s.n., s/d]. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1559-8.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2020.

SILVA, Marcelo Martins da. Insurgência e Conservadorismo: considerações sobre o paradoxo da cidadania no Brasil. **Em Pauta**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 39, p. 70-84, 1. sem. 2017.

## Notas de fim

---

<sup>i</sup> Em *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam*, Paulo Freire analisa a arqueologia do complexo movimento de alfabetização de adultos, referendando que tal proposição está inserida na ação política e na ação do conhecimento, constituindo um ato criador e libertador (FREIRE, 1989).

<sup>ii</sup> O conceito de cidadania substantiva tem sido discutido amplamente em setores da educação, do direito, das políticas públicas, do serviço social. Diferente da cidadania formal, cujas perspectivas de construção estão referendadas pelo processo de consolidação da democratização dos direitos sociais, civis e políticos, de diversos povos, a cidadania substantiva ou insurgente, está na contramão desse processo, valorizando a relação com o efetivo vivido, determinando que o cidadão é dotado de direitos, mas que age na objetivação dos mesmos. É uma construção histórica que visa transformar em prática aquilo que é universal na teoria, por meio da participação popular articulada a grupos de afinidade (classe, gênero, grupos étnico-raciais, entre outros) (SILVA, 2017).

<sup>iii</sup> Livro do Neoliberalismo A Empresa de Si Mesmo.





# EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA: DESCOLONIZAÇÃO DE SABERES COMO FORMA DE INSURGÊNCIA

**Ivanilde Apoluceno de Oliveira**

## INTRODUÇÃO

No atual contexto político brasileiro, ano 2020, vemos a educação de pessoas jovens, adultas e idosas sofrendo com o fechamento de turmas com vistas à implantação de projetos, como o Mundiar, voltado para a profissionalização para o mercado de trabalho, por meio de tele-ensino e professor-tutor polivalente. Educação individualista, meritocrática, neutra e despolitizada, que está provocando impactos negativos na EJA, entre os quais, uma demanda significativa desta população está fora da escola, aumentando o processo de exclusão escolar, e a aprendizagem ofertada mantém a lógica tecnicista de mercado neoliberal e da domesticação.

Desta forma, neste momento, torna-se indispensável que se repensem projetos e políticas “com vistas a uma educação ao longo da vida, comprometida com os sujeitos democráticos, cidadãos livres e autônomos, capazes de uma leitura crítica de mundo e da tomada da palavra com vistas a sua transformação” (LIMA, 2007, p. 33), visando superar a educação instrumental, domesticadora e alienadora de consciências, que inviabilizam e silenciam os sujeitos da Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

Neste contexto de desmonte da EJA é fundamental retomar-se o pensamento educacional de Paulo Freire, tendo como foco a decolonialidade, a fim de debater a educação ao longo da vida em uma visão democrática e de formação para a cidadania, como objeto de políticas públicas.

A educação de Paulo Freire se apresenta com diversas matrizes teóricas que a possibilita ser caracterizada como dialógica, humanizadora, problematizadora, bem como intercultural crítica e decolonial.

Paulo Freire vem sendo apontado como teórico intercultural crítico por educadores que debatem a educação intercultural no Brasil, entre os quais Candau (2002), Oliveira (2015) e Fleuri (2003), mas, também, ele se inclui no contexto do movimento decolonial da América Latina, por criticar no campo social e educacional a influência do colonialismo na formação cultural do povo brasileiro.

Paulo Freire critica o processo de colonização vivido pela população brasileira, por existir uma imposição da cultura dominante, que tanto invisibiliza a cultura quanto efetiva a exclusão social de determinados segmentos populares, entre os quais os da Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Critica ainda os discursos tanto da modernidade centrado no **eu penso** cartesiano, que destaca o individualismo nas relações interpessoais, quanto o neoliberal por estabelecer um fatalismo histórico que imobiliza o processo de transformação social.

Em termos da colonização denuncia o caráter devastador na formação cultural do povo brasileiro, sendo a educação a mediadora desta formação, e anuncia o descolonizar as mentes e dos saberes dominantes, por meio de outra concepção de educação, cujos pressupostos são de uma pedagogia crítica, dialógica, intercultural e decolonial, que se apresenta como uma forma de insurgência em relação às diferentes opressões sociais.

Como se apresenta em Paulo Freire o pensamento decolonial? No campo da Educação de Jovens, Adultos e Idosos como se processa a descolonização dos saberes?

Neste texto objetiva-se analisar, à luz dos princípios teórico-metodológicos de Paulo Freire, as matrizes do pensamento decolonial e o processo de descolonização dos saberes na Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

Este estudo consiste em uma pesquisa bibliográfica, com a utilização de fontes referentes ao pensamento educacional de Paulo Freire e de autores que tratam sobre a pedagogia decolonial e a educação de jovens e adultos na perspectiva freireana.

Inicialmente apresentam-se os princípios teóricos e metodológicos de Paulo Freire com o olhar para o processo de denúncia da colonização e do anúncio da descolonização das mentes e de saberes e, posteriormente, à luz da pedagogia freireana analisa-se a descolonização dos saberes na Educação de Jovens e Adultos.

## **PRINCÍPIOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DE PAULO FREIRE: DA DENÚNCIA DA COLONIZAÇÃO À DESCOLONIZAÇÃO DAS MENTES**

A educação de Paulo Freire apresenta um entrelaçamento entre o pedagógico, o ético e o político, ao denunciar o processo de opressão sociocultural e de desumanização presentes na educação que vem sendo historicamente mantida no Brasil desde o período da colonização e anunciar a libertação por meio de uma educação crítica, humanista e dialógica. A sua preocupação é com os segmentos populares oprimidos e com o processo de desumanização e de exclusão social que vêm sofrendo no Brasil desde o período da colonização. Ele destaca que neste momento histórico, as raízes culturais construídas foram de negação do povo, que perpassa pela não participação de grupos populares na vida pública como cidadãos, bem como pela invisibilidade de seus saberes e práticas culturais, existindo um etnocentrismo europeu pautado na superioridade ocidental e branca (FREIRE, 2004).

Oliveira (2015) explica que em Paulo Freire a opressão social está vinculada à opressão cultural, porque na colonização existe uma invasão cultural, que para Freire consiste na “penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão do mundo” (1983, p. 178), por meio da qual os invadidos são convencidos de sua inferioridade, bem como se reconhecem como “inferiores” e os invasores como “superiores”, além de perceberem a realidade social sob a ótica dos dominadores. Desta forma, há um processo de violência simbólica, que se materializa em práticas de exclusão e os colonizados assumem a compreensão de mundo dos invasores negando seus próprios saberes e não se vendo sujeitos de sua história e cultura. As práticas de resistência são imobilizadas seja pelo convencimento ideológico ou pela força, como diria Gramsci (1991).

Freire (2000, p. 73 e 74) crítica o processo de colonização por seu caráter predador, de opressão e de negação da identidade cultural dos colonizados.

A presença predatória do colonizador, seu incontido gosto de sobrepor-se, não apenas ao espaço físico mas ao histórico e cultural dos invadidos, seu mandonismo, seu poder avassalador sobre as terras e as gentes, sua incontida ambição de destruir a identidade cultural dos nacionais, considerados inferiores, quase bichos, nada disto pode ser esquecido quando, distanciados no tempo, corremos o risco de “amaciar” a invasão e vê-la como uma espécie de presente “civilizatório” do chamado Velho Mundo.

O autor critica a visão eurocêntrica dualista de “barbárie – civilização”, pela qual o saber civilizatório do colonizador é legitimado e os saberes das demais culturas historicamente negadas são invisibilizados e não legitimados no campo do conhecimento, denunciando o processo de colonização das mentes, com vistas à manutenção das estruturas sociais de poder colonialistas e eurocêntricas.

A colonização das mentes, mesmo após o fim do período histórico de colonização, se mantém, por meio de estruturas de poder e pela forma de pensar o mundo do colonizador e seus valores, reconhecendo os seus saberes e práticas cotidianas sociais como legítimas.

Explica Freire (1985, p. 111-112) que: “quando o colonizador é expulso, quando deixa o contexto geográfico do colonizado, permanece no contexto cultural e ideológico, permanece como ‘sombra’ introjetada no colonizado”. Desta forma “o que é sombra do colonizador se transforma em presença dele através do próprio físico do colonizado e de seu comportamento”.

O discurso do colonizador afirma a sua superioridade em diferentes campos: conhecimento, cultural, linguístico, religioso, étnico, gênero, entre outros e que são internalizados pelos ex-

colonizados, mantendo a “consciência hospedeira da opressão”, ou seja, os oprimidos hospedam e introjetam a sombra do opressor, mantendo a lógica da dominação, em uma perspectiva messiânica, sendo considerados os dominadores salvadores daqueles que oprimem. Com isso se mantém o *status quo*.

Assim, na educação, há para Freire (1980), a manutenção da colonização das mentes por meio da invasão cultural e pela invisibilidade do saber cultural dos educandos, que provoca um mutismo tanto educacional quanto sociocultural, que se configura como processo de desumanização, pelo fato de homens e mulheres de segmentos populares deixarem de exercer sua vocação ontológica de *ser mais*, enquanto pessoa humana, não exercendo a função de sujeitos de sua própria história.

A cultura do silêncio, portanto, é gerada, segundo Freire (1983) na estrutura opressora, vivenciando os oprimidos a situação de alienação, dominação e coisificação.

Freire (1982, p. 41) considera que “o Brasil foi “inventado” de cima para baixo, autoritariamente. Precisamos reinventá-lo em outros termos”. Por isso destaca a necessidade de “descolonizar as mentes”, por meio do reconhecimento e legitimação dos saberes das culturas nativas (FREIRE, 1978, p. 20), tendo a educação um papel ético-político importante, porque teria de ser: “uma tentativa constante de mudança de atitude. De criação de disposições democráticas através da qual se substituíssem no brasileiro, antigos e culturoológicos hábitos de passividade, por novos hábitos de participação e ingerência”, superando também o problema do analfabetismo (FREIRE, 1980, p.93).

Há, nesta perspectiva, a necessidade da insurgência, no sentido de rebelar-se em relação às opressões sociais. Só que a rebeldia não pode ficar só na denúncia, implica em uma função revolucionária anunciadora da mudança (FREIRE, 2000; 2007).

Educação dialógica, crítica e democrática, que possibilite superar a prática educacional colonialista que dita ideias, discursa aulas, não debate temas, sendo imposta sobre o educando uma ordem que o acomoda e não lhe permite elaborar um pensar autêntico (FREIRE, 1980).

Educação intercultural crítica que respeite a identidade cultural dos/as educandos/as, que perpassa pelo “respeito pela linguagem do outro, pela cor do outro, o gênero do outro, a classe do outro, a orientação sexual do outro, a capacidade intelectual do outro” (FREIRE, 2001a, p. 60). Educação que viabilize tanto a formação democrática quanto o diálogo entre os saberes, sendo

valorizados os saberes e as experiências de vida dos/as educandos/as, criando-se também laços de afetividade e de solidariedade.

Para Freire (1982a, p. 32) é “na intimidade das consciências, movidas pela bondade dos corações, que o mundo se refaz. E, já que a educação modela as almas e recria os corações, ela é a alavanca das mudanças sociais”. Educação que compreenda os sujeitos da educação na sua integralidade do ser como seres racionais e afetivos.

Educação em uma visão decolonial que supere a colonialidade do poder, saber e ser das classes populares.

A colonialidade do poder refere-se aos padrões de poder baseados em uma hierarquia (racial, sexual) e na formação e distribuição de identidades (brancos, mestiços, índios, negros). Quanto à colonialidade do saber, refere-se ao caráter eurocêntrico e ocidental como única possibilidade de se construir um conhecimento considerado científico e universal, negando-se outras lógicas de compreensão do mundo e produção de conhecimento, consideradas ingênuas ou pouco consistentes. A colonialidade do ser supõe a inferiorização e subalternização de determinados grupos sociais, particularmente os indígenas e negros (CANDAUI; RUSSO, 2010, p. 165).

Walsh (2009) ressalta que Paulo Freire compreende ser a pedagogia crítica uma estratégia metodológica imprescindível para as lutas sociais, políticas, ontológicas e epistêmicas de libertação, por estar enraizada na realidade, subjetividade e histórias de vida dos povos, contribuindo ao processo de afirmação e desalienação e em consequência, de humanização dessa população.

## **A DESCOLONIZAÇÃO DE SABERES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS**

Paulo Freire chama atenção para a importância da alfabetização no processo de descolonizar as mentes e dos saberes impostos no processo de invasão cultural no campo educacional.

A alfabetização em Freire (1993; 1982a) tem a função de não somente aprender a ler e a escrever, mas, também, formar pessoas, por meio de um processo de humanização, bem como formar para o exercício consciente da cidadania, o que perpassa pela escuta dos/as educandos/as por parte dos/as educadores/as e reconhecer o direito que possuem de dizer a sua palavra.

Quem apenas fala e jamais ouve; quem “imobiliza” o conhecimento e o transfere a estudantes, não importa se de escolas primárias ou universitárias; quem ouve o eco, apenas, de suas próprias palavras, numa espécie de narcisismo oral; quem considera petulância da classe trabalhadora reivindicar seus direitos; quem pensa, por outro lado,

que a classe trabalhadora é demasiado inculta e incapaz, necessitando, por isso, de ser libertada de cima para baixo, não tem realmente nada que ver com libertação nem democracia. Pelo contrário, quem assim atua e assim pensa, consciente ou inconscientemente, ajuda a preservação das estruturas autoritárias (FREIRE, 1982a, p. 30-31).

Ajuda a preservar, também, a mentalidade e a situação de inexperiência democrática do colonialismo. Para Freire (1982b, p. 49) “dizer a palavra, em um sentido verdadeiro, é o direito de expressar-se e expressar o mundo, de criar e recriar, de decidir, de optar. Como tal, não é o privilégio de uns poucos com que silenciam as maiorias”. Desta forma, a alfabetização precisa ser um ato criador, sendo os(as) alfabetizandos(as) os sujeitos, que vivenciam a sua experiência histórica de forma crítica e autonomia no pensar.

A alfabetização de jovens, adultos e idosos, na visão de Paulo Freire (1982a, p. 47), precisa contribuir “para que o povo tomando mais e mais a sua História nas mãos, se refaça na feitura da História. Fazer a História é estar presente nela e não simplesmente nela estar representado”.

Aprender a ler e a escrever, na perspectiva freireana, não se reduz ao ato de memorizar palavras, frases e sílabas, e sim refletir sobre o próprio processo de escrita e o significado da linguagem, envolvendo as relações dos seres humanos com seu mundo e com os outros e constante problematização da prática social vivida (FREIRE, 1982b).

O ponto de partida do processo alfabetizador seria, então, a realidade sociocultural dos(as) educandos(as). Freire (1982b, p. 64) defende que “os textos de leitura dos alfabetizandos venham preponderantemente deles próprios e a eles voltem para a sua análise. Para isto, é preciso que acreditemos neles e, em nossa prática com eles, nos tornemos seus educandos também”. Significa que os saberes e experiências de vida dos(as) educandos(as) precisam ser valorizados e reconhecidos, bem como o diálogo estabelecido em classe se configure em processo de aprendizagem mútua, rompendo a atitude colonizadora de que só os saberes da escola repassados pelos professores são reconhecidos do ponto de vista epistêmico.

Há necessidade de se compreender que os seres humanos são existentes no mundo e *com* o mundo, com a capacidade de criar, recriar e transformá-lo, mas também de comunicar os seus quefazeres. Por isso, a importância do diálogo e da ação coletiva na prática alfabetizadora, que se configura para Paulo Freire uma situação gnosiológica. “Conhecer, que é sempre um processo, supõe uma situação dialógica. Não há estritamente falando um “eu penso”, mas um “nós



pensamos”. Não é o “eu penso” o que constitui o “nós pensamos”, mas pelo contrário, é o “nós pensamos” que me faz possível pensar” (FREIRE, 1982b, p. 86).

Paulo Freire analisa a educação do ponto de vista epistemológico, estabelecendo uma crítica ao pensamento cartesiano moderno, deslocando o olhar individualista para o coletivo, considerando que os seres humanos em comunicação com o outro aprende e ensina. O deslocamento do **eu** para o **nós**, implica em compreender que a aprendizagem é um processo de interação social, sendo, portanto, coletivo e participativo.

Assim, além da aprendizagem ser significativa ao sujeito por estar vinculada à sua realidade social e cultural, apresenta-se como um processo de interação humana, viabilizada pela comunicação e pelo diálogo entre as pessoas, como seres de conhecimento e aprendentes. E nessa comunicação o Outro é descoberto como uma cultura diversa, como diferente (FREIRE; FAUNDEZ, 1985).

A metodologia na prática alfabetizadora precisa estar coerente com esta concepção de educação. Se o ponto de partida é o contexto significativo do(a) educando(a), então, os temas e as palavras geradores provenientes do universo cultural dos(as) educandos(as) são os eixos fundamentais no processo alfabetizador. Temas do cotidiano social e cultural dos(as) educandos(as) que possibilitam articular sua leitura de mundo com a leitura da palavra e de sua escrita. Temas que viabilizem a compreensão dos conteúdos e tenha significado e sentido aos alfabetizandos.

Trazer o universo cultural dos(as) educandos(as) implica a escuta e o respeito aos saberes dos mesmos, sendo necessário o círculo cultural dialógico a fim de realizar o debate e a problematização de questões existenciais e sociais que vão fazer parte da aprendizagem significativa dos sujeitos.

O círculo cultural dialógico freireano possibilita descolonizar os saberes na medida em que reconhece, valoriza e legitima os saberes culturais dos alfabetizandos, interagindo com os saberes escolares, buscando uma unidade na diversidade, bem como ao viabilizar sua participação democrática e autonomia no processo alfabetizador ao dizer sua palavra e expressar sua concepção de mundo.

Freire (2001) então insiste na necessidade que tem o nosso tempo de ter em nossas escolas centros de alfabetização que formem para a solidariedade, participação, hábitos de investigação e disposições mentais críticas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação de Paulo Freire, em sua perspectiva decolonial, afirma o engajamento ético-político com os diferentes segmentos populares oprimidos e aponta para que a educação seja histórica, social e culturalmente contextualizada com o viver desta população. Com isso, rompe com a visão eurocêntrica moderna que hegemoniza e universaliza o pensamento científico e filosófico, bem como a concepção de mentalidade colonial direcionada à profissionalização para o mercado de trabalho e apresenta uma educação que afirma a identidade cultural latinoamericana, cujo ponto de partida é a realidade vivida e os saberes culturais dos segmentos sociais historicamente negados por questões de classe, etnia, gênero, idade, etc.

Acrescentam-se, ainda, os princípios éticos humanistas de valorização da pessoa humana em seu processo de construção existencial, que perpassa pelo respeito a sua capacidade ontológica de *ser mais*, de aprimorar-se como ser humano na sua integralidade do ser, respeito a sua individualidade corpórea e afetiva, bem como a sua identidade cultural.

Os princípios teórico-metodológicos da educação freireana colocam o ser humano contextualizado historicamente no mundo no centro da educação, sendo reconhecido como sujeito de direitos, bem como capaz de construir o seu caminhar social. Por isso, no campo da educação de jovens, adultos e idosos é fundamental conhecer as bases da pedagogia decolonial de Paulo Freire, considerando ser esta modalidade de educação constituída por segmentos populares que vem sofrendo processos constantes de marginalização.

A educação freireana na perspectiva decolonial denuncia a opressão social e anuncia a possibilidade de ser destes sujeitos historicamente negados em sua formação cultural, contribuindo para o movimento decolonial na América Latina. Aponta, ainda, as possibilidades de mudanças no atual contexto de negação e minimização da Educação de pessoas jovens, adultas e idosas, por meio de pedagogias outras, pautadas em novas diretrizes educacionais: dialógica, crítica, intercultural e decolonial, superando a pedagogia tradicional de mentalidade colonial.

Como afirma Paulo Freire (2007, p.78) é preciso que:

[...] tenhamos na resistência que nos preserva vivos, na *compreensão* do futuro como *problema* e na vocação para *ser mais* como expressão da natureza humana em processo de estar sendo, fundamentos para a nossa *rebeldia* e não para a nossa *resignação* em face das ofensas que nos destroem o ser. Não é a resignação, mas na *rebeldia* em face das injustiças que nos afirmamos (grifos do autor).

## REFERÊNCIAS

- CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Sociedade, educação e cultura(s):** questões e propostas. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.
- FLEURI, Reinaldo. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: Anped, n. 23, maio/jun./jul./ago. 2003.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: três artigos que se complementam.** São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1982a.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982b.
- FREIRE, Paulo. **Cartas a Guiné-Bissau:** registros de uma experiência em processo. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis.** São Paulo: Unesp, 2001a.
- FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira.** 2. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001b.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. 6. ed. São Paulo: Unesp, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância.** São Paulo: Unesp, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983a.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação.** São Paulo: Questões da nossa Época; Cortez, 1993b.
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- LIMA, Licínio C. **Educação ao longo da vida:** entre a mão direita e a mão esquerda de Miró. São Paulo: Cortez, 2007.
- OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Paulo Freire:** gênese da interculturalidade no Brasil. Curitiba: CRV, 2015.
- WALSH, Catherine. Interculturalidade, Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In:* CANDAU, Vera Maria Ferrão (org.). **Educação intercultural na América Latina:** entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.



# PRÁTICAS FORMATIVAS DE COLETIVOS JUVENIS UNIVERSITÁRIOS E DE OCUPAS DE ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO

**Luís Antonio Groppo**

## PRÁTICAS FORMATIVAS

O convite para o Simpósio “Didática e Prática do Ensino com as juventudes e suas possibilidades de insurgências”, do XX Endipe, muito honra este pesquisador, que manifesta sua gratidão também porque este trabalho me levou a sistematizar alguns resultados de pesquisas conduzidas pelo Grupo de Estudos sobre a Juventude da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG).

O Grupo de Estudos sobre a Juventude da UNIFAL-MG é um projeto que alia pesquisa e extensão e que, desde seu início em 2014, busca atuar de modo dialógico, democrático e plural, composto por sujeitos de várias idades, desde docentes e membros da sociedade local de idade adulta, a estudantes de pós-graduação, graduação e Ensino Médio. Em suas pesquisas recentes, o Grupo de Estudos sobre a Juventude tem usado o termo “práticas formativas”, buscando flexibilizar o modo como se concebe a educação, primeiro, sob a inspiração de concepções vindas da educação não-formal, mas, principalmente, tocado pelo contato com práticas formativas autoconduzidas por adolescentes e jovens, ou co-conduzidas ao lado de pessoas adultas. Sempre, trata-se de práticas largamente autônomas, ou seja, com conteúdos e metodologias escolhidas pelos próprios sujeitos aprendizes, em especial, durante ações coletivas.

A busca pela compreensão das práticas formativas autônomas de adolescentes e jovens estudantes começou com a pesquisa “A dimensão educativa das organizações juvenis: Estudo dos processos educativos não formais e da formação política no interior de organizações juvenis de uma universidade pública de Minas Gerais”, desenvolvida entre março de 2016 e fevereiro de 2019. A pesquisa buscou conhecer práticas formativas de seis coletivos juvenis em uma universidade pública do Sul de Minas Gerais mineira: três ligados a partidos e movimentos sociais de esquerda, um cursinho popular, um coletivo cultural e um grupo evangélico.

Em março de 2019, demos início à pesquisa “Ocupações secundaristas no Brasil em 2015 e 2016: Formação e autoformação das e dos ocupas como sujeitos políticos”. Para tanto, foi criada uma rede de pesquisa que tem envolvido 12 Instituições de Educação Superior do país, por meio da qual tem sido feito entrevistas com jovens que, quando ainda eram adolescentes, em 2015 ou 2016, participaram do movimento de ocupações de escolas públicas. Buscamos conhecer, em especial, como viveram o processo das ocupações e quais os impactos que a vivência nesta ação coletiva trouxe para suas trajetórias políticas, educacionais e pessoais.

Este trabalho é um breve relato e reflexão sobre estas práticas formativas insurgentes de adolescentes e jovens, que têm cultivado coletivos juvenis e vêm participando de ações políticas de grande importância na história recente de nosso país.

## PRÁTICAS FORMATIVAS DOS COLETIVOS JUVENIS NA UNIVERSIDADE

A pesquisa “A dimensão educativa das organizações juvenis” chegou a alguns resultados interessantes, no que se refere às práticas formativas dos seis coletivos juvenis atuantes na universidade sul-mineira que foram pesquisados<sup>1</sup>.

Quando a pesquisa foi concebida, os termos educação informal e educação não-formal foram importantes para ativar nossa percepção a respeito de práticas formativas distintas das relações acadêmicas típicas da universidade. (PARK; FERNANDES; CARNICEL, 2007). Não era e não é objetivo fazer uso destes termos como categorias classificatórias e estanques. A intenção foi de, com elas, ao lado da própria noção de práticas formativas, registrar um repertório de ações educacionais fomentadas pelos coletivos juvenis na universidade.

Neste repertório, algumas práticas se aproximavam do que concebemos como educação não formal, ou seja, práticas planejadas, mas sem a formalidade do ensino ou educação formal, como: encontros de formação, eventos de extensão, atividades de estudo nas reuniões, oficinas de formação, estudos bíblicos etc. Outras práticas se aproximam do que concebemos como educação “informal”, ou seja, práticas que não foram planejadas para serem formativas, ou que tinham caráter educacional incidental durante outras práticas sociais, como atividades de planejamento, assembleias, debates durante as reuniões, manifestações, lutas, apresentações culturais e até mesmo “rolês” (festas e outras práticas de lazer).

Não se tratavam de práticas formativas necessariamente isoladas da educação formal ministrada por docentes da universidade, nem práticas que sempre se contrapõem à vida acadêmica. Certamente, houve vários registros sobre o quanto a militância nos coletivos políticos ou o mergulho no universo do Maracatu (coletivo cultural) demandou tempo de jovens, tempo que foi subtraído do que precisaria ser dedicado às atividades acadêmicas. Mas também há inúmeros registros da contribuição da formação ensejada pelos coletivos para a própria inserção na vida acadêmica, o que, aliás, é um dos principais objetivos da Aliança Bíblica Universitária (ABU, o grupo evangélico). Também há registros da própria resignificação do sentido da formação acadêmica graças à influência dos coletivos – formação que passa a ter maior significado político,

nos casos dos coletivos políticos, ou que passa a ser direcionada para a docência, no caso do cursinho popular, ou ainda, que faz dialogar ciência e cultura popular, no caso do Maracatu.

Os coletivos políticos foram os que mais promoveram o que podemos chamar de formação política “explícita”, como estudos de material enviado pelo coletivo, estudos em reuniões, formações com lideranças regionais e estaduais e encontros nacionais. De modo semelhante, também o Emancipa (o cursinho popular), que tinha relações estreitas com o Juntos!. Sobre esta formação e os temas relativos a ela, como democracia, desigualdade social, movimento estudantil e outros, os relatos revelam o aprendizado, principalmente, da política dita institucional ou formal. Em consonância, depreendeu-se uma concepção mais propedêutica e preparatória do movimento estudantil, como se a vida nestes coletivos fosse um “treinamento” ou ensaio para a ação política mais consequente em partidos, sindicatos e movimentos sociais na idade adulta.

A formação política relacionada ao que Jacques Rancière (1996a, 1996b) considera como a “política” propriamente dita, portanto, dissensual e criadora de sujeitos políticos, se deu por meio de outras pautas e práticas. Trataram-se das pautas ditas “identitárias”, em especial os temas do feminismo e o combate ao machismo. A pesquisa documental também revelou a importância das pautas étnico-racial e LGBTT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Transgêneros), mas, nas observações e entrevistas se destacaram muito mais as pautas relativas ao feminismo e às relações de gênero. Entre as práticas mais fortes, destacou-se, primeiro, o autoaprendizado coletivo de mulheres em reuniões auto-organizadas, que levou ao reconhecimento das opressões de gênero e seu combate, via o compartilhamento de experiências pessoais (a “sensorialidade”). Segundo, práticas de combate ao machismo interno, em especial por meio de conversas, orientações e intervenções, evitando a expulsão ou escracho público, tentando assim reeducar o machista. Trata-se de pautas e práticas muito importantes, a considerar a origem social e econômica da maioria das militantes destes coletivos: o combate ao machismo e o aprendizado da valorização de si como mulher são importantes recursos na luta pela permanência na universidade.

Neste rol, deve se incluir a importante formação política incidental propiciada pela participação em ações coletivas, em especial durante a ocupação da universidade no segundo semestre de 2016. As pautas identitárias e a imersão na ação coletiva foram os elementos que mais inspiraram militantes e ativistas, em suas entrevistas, a relatarem sobre a reconstrução de suas “identidades” e a transformação de si, em especial no campo da orientação sexual, mas também na identidade étnico-racial e, enfim, na expressão de si como “militante” ou como alguém que, em qualquer espaço de atuação, deseja se engajar na organização da luta coletiva.



Os demais coletivos, Emancipa, Maracatu e ABU, também registraram importantes práticas formativas e impactos nas trajetórias dos sujeitos. Em todos eles, o coletivo foi considerado como muito importante para atribuir sentidos novos e positivos à vida acadêmica e, principalmente no Maracatu e ABU, para a permanência na universidade. No cursinho popular do Emancipa, também se destacou a formação de docentes. No Maracatu, a reconstrução da identidade cultural. Na ABU, a manutenção de uma identidade religiosa evangélica e sua conciliação com a cultura acadêmica.

## PRÁTICAS FORMATIVAS NAS OCUPAÇÕES ESTUDANTIS

Entre as práticas educacionais não formais, durante as ocupações, destacaram-se as oficinas e seus congêneres – como rodas de conversa, debates, cine-debates, entre outros<sup>ii</sup>. As oficinas se destacam por sua quantidade, observando as páginas das ocupações nas redes sociais, assim como pelas entrevistas, mas também por sua representatividade: por um lado, aproximam mais ministrantes e aprendizes, pois os dois sujeitos vão praticar imediatamente, juntas ou juntos, o que ensinam e aprendem; por outro lado, aproximam mais o saber e o fazer, teoria e prática. Estas práticas educacionais não formais, via de regra, acompanharam conteúdos igualmente alternativos, ou que, mesmo quando previstos pelo currículo escolar, eram ignorados ou subestimados, como relações de gênero, relações étnico-raciais, sexualidade e formação política.

Ao lado das oficinas, destacaram-se os “aulões”. A princípio, a prática remete à tradicional e formal “aula”, inclusive porque os conteúdos tratados costumavam ser também os que apareciam no currículo escolar, já que muitas ocupações, especialmente no final de 2015 e no final de 2016, coincidiram com a preparação ao Exame Nacional de Ensino Médio (Enem). Por outro lado, o aumentativo “aulão” remete a uma prática formativa que espera receber muitas pessoas, tanto quanto é aberta para quem quiser assistir, aproximando-se, de um lado, da não formalidade das oficinas, e, por outro, da horizontalidade das assembleias.

As assembleias, que tinham caráter diário em muitas ocupações, assim como as comissões formadas para cuidar do cotidiano recriado da escola ocupada (de segurança, limpeza, alimentação, comunicação), podem ser caracterizadas como práticas políticas e de gestão que tiveram importante impacto formativo. Várias entrevistas, destacam a formação política e humana desta vivência transformada do ambiente escolar, tanto ou até mais do que as oficinas e aulões.

Há, enfim, as orientações de advogadas e advogados de sindicatos e partidos, muito importantes para que as e os ocupas evitassem ou reduzissem os conflitos com o poder judiciário e a polícia, ao lado das orientações de militantes (tanto de entidades estudantis e juvenis, quanto

peças adultas), que contribuíram com orientações sobre como organizar e receber ajuda política e material. Essas orientações tinham um caráter mais pragmático, foram mais comuns no início de cada ocupação de escola, ao lado de uma maior formalidade. É sempre bom recordar que, como forte tendência, as ocupações buscaram ter autonomia em relação a militantes e representantes de sindicatos e partidos, não hesitando em expulsar da escola quem lhes parecia querer se apropriar da ação coletiva ou manipular ela a seu favor ou da organização a qual representava.

## A FILA, A PASSEATA E O CÍRCULO

Este item final tem o objetivo de fazer um exercício de reflexão sobre algumas das práticas formativas que foram acima descritas, diante do limite de espaço deste trabalho. Este exercício pode ajudar na compreensão da radicalidade e das possibilidades emancipatórias contidas nestas práticas educacionais insurgentes.

Adolescentes e jovens estudantes que nossas pesquisas vêm abordando, recriaram diversas formas de distribuir os sujeitos no espaço-tempo das práticas formativas. A forma que mais se destacou foi a figura do “círculo”. Mas também apareceram, transformadas ou reapropriadas pelas e pelos estudantes, a fileira e a passeata.

A fileira é um dos saberes-fazer disciplinares que Michel Foucault (1987) analisou em *Vigiar e punir*, marcante não apenas na escola, mas também no quartel, fábricas e até mesmo hospitais. Contudo, entre as e os estudantes que pesquisamos, a configuração em fileira aparece de forma muito diversa. Ela é bastante presente nas imagens que coletivos e ocupas produzem, quando se retratam, especialmente na apoteose de atos públicos e ações coletivas: em fila ou filas, uma pessoa ao lado da outra, para que todas as pessoas apareçam na fotografia. A fileira, instrumento de vigilância e contagem nas instituições disciplinares, se transforma em recurso para que cada pessoa que participa do coletivo ou da ação política – manifestação ou ocupação – possa ser retratada, valorizando não apenas a coletividade, mas também o individual.

A passeata, que muitas vezes é uma fileira ou fileiras em movimento, também é um recurso tradicionalmente usado, agora por organizações clássicas da política, como partidos, movimentos operários e outros movimentos sociais. Estudantes apropriaram-se da forma, dando a ela novas configurações. Primeiro, quando secundaristas caminharam com suas carteiras por ruas centrais, uma pessoa atrás da outra, pararam em um cruzamento, agora uma pessoa ao lado da outra, sentadas nas carteiras, e interromperam o trânsito por alguns minutos enquanto recitavam um jogral. Tal exemplo, que foi comum já no movimento de ocupações em São Paulo, no final de 2015,

reapareceu em um pequeno município sul-mineiro em outubro de 2016, inspirando os estudantes da universidade mineira que pesquisamos. Quando tais estudantes participaram de manifestação contra as medidas regressivas do governo Temer, já em novembro de 2016, seguiram de modo mais ou menos ordenado o carro de som. Uma tradicional passeata que teve o mérito de juntar jovens estudantes e docentes de idade adulta, entre outros sujeitos. Na segunda passeata, porém, estudantes ficaram adiante do carro de som, executando coreografias fortes e decidiram continuar a passeata quando as pessoas adultas pararam na praça para um comício: foram até o principal trevo da cidade e o fecharam durante duas horas.

O círculo é uma figura que recebe uma imensidão de significados, costumeiro símbolo religioso e esotérico. Mas o círculo é também forma recorrente em várias tribos indígenas, que por meio dele vem assinalar a igualdade entre todas as casas e os homens, equidistantes em relação à “casa dos homens”, no centro da aldeia – como os Bororos. (NOVAES, 1983). Paulo Freire (1985) vai eleger o círculo como forma geométrica necessária para organizar a educação libertadora, a qual parte do princípio de que todas as pessoas são sujeitos que podem tanto ensinar quanto aprender, que todas as experiências humanas produzem saberes relevantes: se tratam dos “círculos de cultura”.

Nas imagens e registros dos diários de campo da pesquisa “A dimensão educativa das organizações juvenis”, encontramos jovens estudantes dos coletivos da universidade rotineiramente em círculo – em oposição às carteiras enfileiradas nas salas de aula. Mesmo quando usaram salas de aula, as carteiras eram rearranjadas em círculo. Coletivos políticos, entretanto, costumavam se reunir no hall do prédio principal, com as pessoas sentadas no chão, em círculo. Nas oficinas do Maracatu, o coletivo cultural, havia um quase círculo em volta da mesa em que eram confeccionados instrumentos, depois o círculo ideal quando ensaiavam. Nos Encontros Indutivos Bíblicos da ABU, há de novo um quase círculo, com jovens de religião evangélica ocupando uma pequena marquise, parte sentada em um banco, parte sentada no chão.

O mais marcante e consciente uso do círculo nesta pesquisa, entretanto, foi registrado no cursinho popular da Rede Emancipa – Movimento Social de Educação Popular (GROPPO; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2019). Lá, é atividade obrigatória o “Círculo do Emancipa”, normalmente usando cadeiras da escola que abriga o cursinho, ministrado por estudantes da universidade a adolescentes que querem ingressar na educação superior. É o momento em que temas sociais e políticos, que independem dos conteúdos do Enem, são debatidos e em que se buscam ouvir e respeitar todas as vozes e opiniões. Quando uma pesquisadora do Grupo de Estudos sobre a

Juventude participou de um grande evento para o qual a Rede Emancipa foi convidada, o Encontro Internacional de Juventudes em Luta, no Rio de Janeiro em 2016, a atividade que debateu educação, sob a coordenação do Emancipa, se tornou um grande “Círculo do Emancipa”, com inúmeros círculos concêntricos capazes de abrigar centenas de pessoas.

Dispor os sujeitos do processo educacional em círculo é prática heterodoxa que tem longa histórica na própria escola e outras instituições educativas, e a inspiração de Paulo Freire e seus “círculos de cultura” não é pequena – aliás, a Rede Emancipa cita Freire como seu principal fundamento educacional. Em quase todas as atividades formativas durante as ocupações, o círculo esteve presente, em especial nas práticas não-formais, como oficinas e debates. Ocupas levaram esta prática também por inspiração de docentes da sua escola, como registra Carolina de Jesus em entrevista para a pesquisa “Ocupações secundaristas no Brasil em 2015 e 2016”:

Amávamos as aulas de sociologia e artes, era diferente, eram oficinas, eram debates. Esses professores sempre procuravam colocar a gente em círculo na sala, para todo mundo conseguir olhar um para o outro, para conversar de frente e ele sempre dava muita abertura para a gente falar de tudo. E ele sempre se dispunha a escutar a gente (Carolina de Jesus, ocupa de escola de Poços de Caldas/MG, entrevista, 2019).

Há um relato muito bonito e impactante, em página de uma ocupação de escola de Juiz de Fora nas redes sociais, quando ocupas encerraram o movimento. Acima do relato, a foto de uma sala de aula que, como as demais, foi limpa e entregue com a configuração que foi usual durante o movimento: em círculo. O relato: “esse é nossa herança para a escola”. Realmente, segundo entrevista concedida por estudante que ocupou esta escola, ao menos durante o ano de 2017 as carteiras continuaram dispostas em círculo:

Acho que o que a gente mais aprendeu na ocupação é que a gente vivia um modelo de escola que não era o modelo que a gente se encaixava. [...] Então, tem escolas que hoje, depois da ocupação, os estudantes não sentam mais em fileiras, os estudantes sentam em círculos; tem escolas que aos sábados e aos domingos abrem para as famílias, tudo isso por causa do período de ocupação. Na escola [...] isso aconteceu, não sei se acontece ainda. Mas a galera senta em círculos, depois de tudo o que aconteceu. Depois, fica toda uma herança para os outros alunos, que não viveram a ocupação, sobre a importância da luta e que aquele lugar foi foco da resistência naquele momento (Helena, ocupa de escola de Juiz de Fora/MG, entrevista, 2019).

Durante as ações coletivas que estudantes dos coletivos juvenis da universidade participaram, assim como as e os ocupas secundaristas que nos têm concedido entrevistas, tais

peessoas parecem ter se transfigurado de estudantes jovens e adolescentes – com funções e lugares sociais determinados e inferiores na estrutura social – em sujeitos políticos. Ou seja, ocupas e jovens insurgentes se desidentificaram em relação ao papel socialmente esperado de adolescentes e alunas e alunos. Sua voz e ação, tidas como pré-políticas e imaturas, portanto, desiguais e desconsideradas como tendo valor intrínseco no cotidiano e na esfera pública, tiveram de ser ouvidas e reconhecidas, ao menos durante o tempo em que a política como “dissenso” vigorou. (RANCIÈRE, 1996a). É por isso que a manifestação de sujeitos políticos, que é também o momento verdadeiramente político para J. Rancière, é também o momento em que as pessoas afirmam a igualdade entre todas elas.

Nesse sentido, é possível dizer que a melhor performatização da igualdade, entre as práticas político-formativas dos coletivos juvenis e do movimento das ocupações que temos estudado, foram aquelas que fizeram uso da figura do círculo. Na verdade, não se tratou apenas de performatização, mas também de pré-figuração (ORTELADO, 2016), ou seja, a vivência no tempo presente – por meio das próprias formas de protesto – das relações sociais, políticas e educacionais que se espera construir com o movimento. Trata-se de um círculo em que ninguém ocupa o centro, às vezes apenas brasões de movimentos e partidos que apoiam a causa, mas nenhuma pessoa. As pessoas se olham diretamente nos olhos, mesmo quando há coordenação ou exposição, e a figura do círculo lembra que todas elas são iguais, por serem humanas, todas elas potencialmente sujeitos políticos.

## REFERÊNCIAS

- COSTA, Adriana Alves Fernandes; GROppo, Luís Antonio (orgs.). **O movimento de ocupações estudantis no Brasil**. São Carlos: Pedro & João, 2018. Disponível em: <https://ebookspedrojoaoeditores.files.wordpress.com/2019/03/ebookadriana.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FREIRE, P. **Educação com prática da liberdade**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- GROppo, Luís A. Formative practices of student collectives in a public university. *In*: PEREIRA, Cláudia. **Brazilian Youth: Global Trends and Local Perspectives**. London and New York: Routledge, 2020. p. 24-36.
- GROppo, Luís Antonio; OLIVEIRA, Ana Rosa; OLIVEIRA, Fabiana Mara de. Cursinho popular por estudantes da universidade: práticas político-pedagógicas e formação docente. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 24, p. 1-24, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v24/1809-449X-rbedu-24-e240031.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2019.
- MEDEIROS, Jonas; JANUÁRIO, Adriano; MELO, Rúrion (orgs.). **Ocupar e resistir: movimento de ocupações de escolas pelo Brasil (2015-2016)**. São Paulo: Editora 34, 2019.
- NOVAES, S. Caiuby. **Habitações indígenas**. São Paulo: Nobel; Editora da Universidade de São Paulo, 1983.
- ORTELLADO, Pablo. A primeira flor de junho. *In*: CAMPOS, A, M; MEDEIROS, J; RIBEIRO, M. M. **Escolas de lutas**. São Paulo: Editora Veneta, 2016. p. 12-18.
- PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro; CARNICEL, Amarildo (org.). **Palavras-chave em educação não-formal**. Holambra: Setembro; Campinas: CMU, 2007.
- RANCIÈRE, Jacques. **O desentendimento: política e filosofia**. São Paulo: Editora 34, 1996b.
- RANCIÈRE, Jacques. O dissenso. *In*: NOVAES, Adauto (org.). **A crise da razão**. São Paulo: Cia das Letras; Brasília: MEC; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Arte, 1996a. p. 367-382.

## Notas de fim

<sup>i</sup> Entre as produções da pesquisa a respeito deste tema, destaco Groppo (2020).

<sup>ii</sup> Relatos mais detalhados destas práticas formativas nas ocupações se encontram em Costa; Groppo (2018) e Medeiros; Januário; Melo (2019).



## A INFÂNCIA NOS TEMPOS DE CÓLERA

**Maria Cristina Soares de Gouvêa**



O título deste texto inspira-se no do magistral livro de Garcia Marquez *O amor nos tempos do cólera*. Usei-o, inicialmente, numa conferência proferida em novembro de 2018, exatamente no dia seguinte à promulgação dos resultados da eleição presidencial brasileira. Naquela ocasião, refleti sobre algo que continua a preocupar-me: como a criança vive e significa um país em disputa e conflito?

Venho, posteriormente, buscando compreender melhor a questão, que irei tratar aqui, ainda breve e preliminarmente. No contexto em que escrevo, o título reveste-se de outro significado. Os tempos do cólera referem-se não mais apenas a uma imagem de um país cindido e atravessado pelo ódio. Os tempos do cólera falam de um país que experimenta, num cenário caótico, a emergência de uma pandemia cuja dimensão e consequências não são ainda possíveis de avaliar, no momento em que escrevo: março de 2020 (e que espero venham a ser bem menores do que agora prevemos, quando for publicizado, 4 meses depois).

A cólera hoje é literal e, certamente, grande parte das crianças brasileiras se indagam sobre o que é corona vírus, os efeitos que terá em suas vidas, os riscos a que ela e as pessoas que ama, estão expostas. No entanto, pelo menos no momento em que escrevo, mostra-se ainda ausente uma escuta sobre como a criança vive este contexto de caos, não mais “apenas” político, econômico e social, mas também sanitário.

Não irei aqui trazer dados empíricos sobre esta escuta e aproveito para convidá-los a fazê-lo. Mas irei refletir sobre um tema ausente, quer nos estudos da infância, quer nos nossos referenciais e práticas na educação infantil: Como a criança compreende e significa a dimensão política da vida social? Como compreende e significa um mundo social num contexto disruptivo?

Quero, na verdade, pensar neste sujeito que é objeto de nossa celebração: a criança, para buscar recuperar, no interior dos muitos nós atados, neste emaranhado de arame farpado que é o país hoje, um lugar para produção e escuta de seus discursos.

A infância ocupa o debate político grande parte das vezes como objeto de nossa retórica política eleitoral, a representar o futuro e a esperança, sendo ausente a escuta de como vive o presente. Ou, quando se experimenta “dar-lhe voz”, é colocada diante de um microfone para, com sua “espontaneidade, pureza e ingenuidade”, dizer como gostaria que o mundo fosse.

Grande parte das vezes o mundo social que apresentamos à criança é idealizado, sem conflito, caracterizado pela harmonia coletiva, onde cada indivíduo ocupa um papel no desenvolvimento da vida comum. Protegemos nossas crianças dos discursos e imagens sobre

conflitos e tragédias, retirando-a “da sala”, quando tais assunto se apresentam, embora não protejamos outras crianças da vivência destes conflitos e tragédias.

A infância desprotegida é a outra, que habita um mundo “distante” (embora tantas vezes geograficamente próximo), na África, Síria, nos acampamentos de refugiados na Europa, nas fronteiras dos EUA e nas favelas diante de nossas janelas. Tal criança é objeto de nossa piedade, mas não de seus direitos.

Vivemos tempos estranhos, se não sombrios. Sobre isto, nós adultos, estamos continuamente a ler textos, trocar comentários, impressões, dúvidas e inquietações, buscando compreender e significar o vivido. Ao mesmo tempo, frequentemente excluimos a criança do tema, por considerá-la incapaz de compreender e produzir um discurso sobre o mundo social, destituindo-a de um lugar de fala e alijando-a do debate político.

Não vou aqui discutir posições, analisar governos e desgovernos, falar dos efeitos da política nas condições sociais das crianças. Proponho-me indagar, de maneira breve e muito pouco sistemática, sobre como a criança compreende e significa o universo sociopolítico, tal como ele se apresenta nos difíceis tempos que correm neste nosso país.

Gostaria de fazer esta reflexão, ainda bastante inconsistente, na ausência de uma empiria da escuta aqui proposta, mas em torno dos princípios que regem o campo dos estudos da infância. Pretendo problematizar os referenciais teórico-metodológicos que ancoram a compreensão de como a criança vive e significa o mundo social, especialmente em sua dimensão política, indicando os limites adultocêntricos de nossos conceitos de ator e agência política.

### **DIMENSÕES POLÍTICAS DOS CONCEITOS DE ATOR E AGÊNCIA INFANTIL**

O entendimento da criança como ator social e as possibilidades de sua agência constituem pressupostos consolidados no campo dos estudos da infância, presente tanto nos estudos históricos, quanto contemporâneos. Tal visão possibilitou a construção de um olhar que, na história, buscava nos riscos e rabiscos, a escrita da criança, nas sombras, sua presença, nos silêncios, o resgate de sua fala, na transparência, seu corpo.

Na contemporaneidade, foi possível construir ferramentas metodológicas de sua escuta, no recurso à singularidade de sua linguagem. Foi possível tomar como objeto de análise o cotidiano, na relação com os pares, conferindo visibilidade à complexa trama de interações infantis, em seus

distintos momentos do fazer-se criança, no estudo da produção e reprodução de uma cultura infantil.

Por outro lado, foi possível tornar visível a dinâmica das relações das crianças com adultos, em seus diferentes espaços de inserção, relação esta mediada por afetos, poder, encantamento, dominação e dependência mútuas. Foi possível pensar, para além destes sujeitos em interação, o quadro social que em que se situam e no qual se circunscrevem, no interior de uma ordem geracional.

Para além das interações sociais cotidianas, a criança participa da vida social, buscando apreendê-la e significá-la. Ela não habita um universo à parte, distante da dinâmica complexa do mundo social, restrito às microinterações.

Assim é que pensar a participação da criança na vida social implica considerar como esta se organiza, em que a dimensão política lhe é inerente. Pensar os espaços e condições de participação da infância na vida social implica considerar como a criança vive e compreende a política. Porém, será que os conceitos que trabalhamos como participação, ator social e agência dão conta da dimensão política? É importante considerar que os termos não são equivalentes. Ator social e ator político, participação social e participação política apresentam distinções.

Para contemplar esta dimensão, gostaria de contrapor duas perspectivas no campo dos estudos da infância, ao analisar a participação da criança na vida social, para pensar a participação política.

Uma primeira perspectiva, fundada numa matriz europeia hegemônica, relaciona-se a uma vivência da infância caracteristicamente individualista e institucionalizada, centrada na família e na escola. Especialmente a participação política é entendida como processo formativo a ser exercido na vida adulta e não como dimensão presente na vida da criança, circunscrevendo-se a temáticas relacionadas ao “mundo infantil”. A produção sobre participação foca as microinterações, quer com outras crianças, quer com adultos, em espaços como escola, casa e, mais recentemente, parques e *play grounds*.

A produção do campo pouco focaliza a visão do mundo social mais amplo e dimensão política da ação da criança, restringindo-se ao seu contexto imediato e a temas correlatos a seu cotidiano. Tal tradição opera com uma concepção de ação política infantil como manifestação individual dos seus interesses, a ser ativada através de mecanismos de consulta e expressão

definidos pelo adulto. Tal é a perspectiva presente no documento da Declaração Universal dos Direitos da Criança, fartamente criticada por seu eurocentrismo.

Uma segunda perspectiva faz-se presente em pesquisas voltadas para os estudos das crianças marginalizadas do chamado Sul Global. A análise da ação política infantil volta-se para a compreensão da participação das crianças no mundo social mais amplo, tendo em vista o lugar social que ocupam. Trata-se de uma perspectiva coletivista, que contempla a participação das crianças nas relações familiares, de trabalho e em movimentos sociais. Dentre estes, destacadamente o estudo de movimentos organizados protagonizados por crianças, como dos meninos de rua, crianças trabalhadoras, sem terrinha, na América Latina, África e Ásia. Em tais estudos, frequentemente o termo utilizado não é participação, mas protagonismo, termo este ausente nos estudos europeus. O termo busca ressaltar a dimensão política da participação, constituindo-se não apenas como conceito teórico, mas como objetivo na ação político-educativa.

Ainda que tais movimentos busquem conferir um protagonismo à criança, reproduzem muitas vezes modelos de participação adultocêntricos. Autores como Liebel (2012) e Taft (2015), demonstram em suas análises dos movimentos de crianças trabalhadoras da Nicarágua e Peru, como as crianças ressentiam-se das formas de participação e expressão nos encontros organizados dos movimentos, excessivamente centrados na fala, demandando nos mesmos um maior tempo para o brincar. Em trabalho anterior, junto com Carvalho, Accardio e Bizzoto (2019), analisamos como no Encontro Nacional de crianças sem terrinha, realizado em Brasília em 2018, mesmo que os espaços e tempos de debate dialogassem com tempos e espaços de oficina e brincadeira, as crianças registraram em suas entrevistas preponderantemente as atividades lúdicas. Observou-se também uma hierarquia nas formas de participação infantil, em que crianças que apresentavam um discurso mais próximo da fala adulta, tinham maior protagonismo e reconhecimento.

Buscando avançar nesta reflexão, Oswell (2019) nos traz importantes questões e provocações no seu texto: *Whatspace for a childrenpolitics?* (ou “Qual o espaço para uma política da criança?”). O autor parte da seguinte questão, pouco presente no campo de estudos da infância: como a criança cria, constrói, e atua politicamente? Mais exatamente, qual o espaço da política infantil? A partir desta pergunta, questiona o conceito de atuação política presente nas reflexões sobre a infância, fundada numa concepção tradicional que remonta a Aristóteles. Tal conceito entende que a política se exerce na *res publica*, por cidadãos considerados providos de uma racionalidade caracteristicamente adulta e masculina. Assim, a criança é entendida como incapaz de ser um ator político, na medida em que a linguagem infantil não se centra na performance oral

(expressão de uma racionalidade adulta), mas no uso de outras linguagens de caráter coletivo, como a corporal, atravessada por ruídos.

Para Oswell, não se trata de pensar a criança como ator político, nos termos que este é significado pelo adulto, mas indagar sobre os limites da nossa concepção de ação política, apontando outras expressões, como as infantis.

Nesse sentido, os canais de expressão política das crianças não podem ser calcados na oralidade apenas, mas no recurso a outras linguagens e mídias. Deve-se partir não das formas de expressão do adulto, mas das distintas sensibilidades infantis. Como destaca Taft (2015) em seu trabalho sobre crianças trabalhadoras peruanas, estas comentam no decorrer dos encontros de formação e ação política: “Os adultos falam demais”.

## INFÂNCIA E POLÍTICA NOS TEMPOS DE CÓLERA

Pensando nesses pressupostos, algumas perguntas nos espreitam no momento presente: como a criança entende e significa o mundo adulto, cindido entre disputas, afetos rompidos, rompantes, gestos belicistas, definido pelas questões políticas? Como entende um mundo adulto em cólera e ebulição?

Como significam as profundas mudanças no seu cotidiano, marcadas por um encarceramento familiar e pauperização da experiência social, dados os riscos de contágio na vivência do recolhimento provocado pelo coronavírus?

Estamos todos aqui e agora, independente de nossas escolhas ideológicas, a lidar com emoções poderosas, convivendo e colidindo o tempo todo, dentro de nós mesmos: amor, ódio e medo nos mobilizaram nestes últimos tempos e não sabemos o que fazer com estes sentimentos. E a criança que a tudo assiste, não passivamente, mas com seus afetos e relações mobilizados?

O que sabemos sobre como a criança compreende, se situa e significa estes tempos do cólera? Tentemos nos colocar na sua posição, para que possamos ouvir o que ela tem a nos dizer.

Muitos de nós aqui presentes, com certeza, vivemos situações de tensão, às vezes limítrofes. E, provavelmente, o viveu na companhia de crianças que a tudo assistiam, sem muito compreender. Nós adultos estamos, neste momento, mais preocupados em defender posições, deixando à sombra, ou no silêncio, a experiência infantil de viver em tempos de cólera.

Pensemos nesta vivência no interior da família, apresentada para a criança como espaço de afeto, comunhão e amizade. Mesmo que esta seja uma representação idealizada, ela se ancora em alguns rituais de sociabilidade que lhe conferem sustentação, como os almoços de domingo. Aos poucos, este ritual foi tomando outro sentido, não de partilha, mas de disputa por narrativas. Quem está certo: o avô que conta histórias, a avó que faz biscoito, o tio que leva no parque, o irmão mais velho que dá livros legais e diferentes, a prima grande que lê livros sem gravuras? Como neste cipoal de afetos que se debatem, se situa uma criança? Como entender a dinâmica familiar que irrompe em fúria, gritos e rupturas? Porque não vai mais encontrar o primo com que adora brincar, com o tio carinhoso e calmo que, de repente, grita com os demais e se retira da cena prometendo nunca mais voltar?

Mesmo dentro da casa, do núcleo familiar, tantas vezes a criança assiste a disputas por narrativas, importante dizer, atravessadas por relações de gênero, sem que compreenda muito bem o que está em disputa, ou de onde surgiu tanta raiva entre aqueles que proclamavam amor, mesmo com eventuais conflitos.

A criança não apenas assiste a disputas, mas é convocada a acompanhar a manifestação e posição dos pais, participando de passeatas, carreatas, que fazem parte da experiência social da democracia. Ela ainda não escolhe com quem e porquê sai às ruas, acompanhada daqueles que partilham uma visão de mundo com seus pais. A relação de afeto/poder com aqueles que dela cuidam lhe dão referências e valores, grande parte das vezes absolutizados, para significar o mundo.

Ela também é ensinada, por exemplo, a fazer um gesto de empunhar uma arma, apertar o gatilho para aqueles que seus pais ensinam serem inimigos. Ou aprende que o que ensina a empunhar a arma é alguém do mal, que pode vir a dirigir a arma contra seus pais, ou ela mesma. Medo e poder se misturam nestas dramáticas narrativas adultas.

Tais narrativas de violência são hoje acrescidas de narrativas outras, que falam da morte, não como fenômeno individual, mas coletivo. Não como algo distante, mas que pode acontecer com qualquer um, especialmente com seus avôs e bisavôs, por força de um agente microscópico.

Na vivência da pandemia, a realidade familiar cotidiana é rompida, não mais centrada na escola da criança e trabalho dos pais, mas estes passam a ter seu tempo concentrado no espaço doméstico, distante das atividades produtivas. A circulação pela cidade e seus espaços de lazer e cultura restringe-se e vive-se um confinamento ao espaço da casa, num tempo que se alonga, marcado pelo tédio. Não apenas a vida torna-se entediante e limitada, mas também é atravessada pelo temor da morte, na figura abstrata e absurda de um vírus microscópico, presente nos corpos

com os quais interage e cujo contato passa a ser restringido. A criança vive, sem muita preparação, uma experiência limítrofe de brusca limitação afetiva e espaço/temporal.

Tais vivências são reproduzidas em suas narrativas no brincar. Através da brincadeira, ela teatraliza a vida social, visando a dar sentido ao real. Busquei referência de estudos sobre como as crianças significam o coronavírus. Em reportagens jornalísticas estrangeiras, indica-se que o tema invade as brincadeiras infantis, nos diagnósticos de doença da brincadeira de médico, na criança que põe o urso de brinquedo de quarentena na caixa de sapato, na brincadeira de pega-pega em que deve tocar o colega, que passa a ser o portador do vírus. Ou mesmo nos processos de exclusão, tão presentes nas brincadeiras coletivas, em que o excluído é posto em quarentena, nomeado como portador do vírus. Ou em relatos de escolas em que as crianças orientais passam a ser segregadas e excluídas. A brincadeira é também reprodução de estereótipos e preconceitos, no que chamamos de *bullying*.

## EDUCAÇÃO INFANTIL E POLÍTICA

Estas questões nos provocam a problematizar como trabalhamos a dimensão política da vida social com as crianças, entendendo que esta é atravessada por disputas, as quais elas buscam compreender. O conhecimento do mundo social que trabalhamos na educação infantil (quando trabalhamos), tem recentemente tematizado a valorização dos sujeitos em sua diversidade, suas ancestralidades, destacando-se a importância de respeitar as diferenças e os diferentes. Porém, tais diferenças são atravessadas por relações de poder, exclusão e violência, que não são tematizadas nas práticas curriculares da educação infantil, embora sejam vividas e observadas em seu cotidiano.

Nesse sentido, cabe chamar atenção para a escuta da criança. Tal escuta implica tanto refinarmos nossas estratégias metodológicas, quanto as perguntas que lhe fazemos. “O que acha de fulano”, “o que pensa de Beltrano” não me parece a melhor pergunta a ser feita neste contexto, para entender como as crianças significam a política. Muito menos reproduzirmos rituais democráticos adultos, mimetizando eleições, em que as crianças, grande parte das vezes, apenas reproduzem as escolhas das pessoas pelas quais sentem afeto. Tais atividades, em seu simplismo, revelam o gozo de vermos reproduzidas pela criança as nossas falas, o orgulho da colonização infantil do nosso discurso. Não se tratam de atividades de escuta ou formação política de fato.

Um aprendizado da política deve considerar, no trabalho com as crianças, o seu desenvolvimento, através de práticas cotidianas, de valores ligados à cidadania, como respeito, solidariedade, democracia, igualdade. Nesse sentido, cabe pensar a escola como um espaço de



desenvolvimento da ação política, através do seu **exercício** cotidiano. Cabe-nos indagar: como a democracia é exercida no cotidiano da educação infantil? Como se dá a consulta às crianças nas decisões que definem seu cotidiano? Que práticas de solidariedade são desenvolvidas no dia a dia? Que visibilidade damos aos diferentes sujeitos (porteiros, auxiliares, profissionais da faxina) presentes na escola e como os tratamos? Como as crianças os tratam? Como as crianças participam das atividades de cuidado e preservação da escola?

Novamente, não se trata de ensino destes valores, através de sua transmissão oral, mas do seu exercício, sem desconsiderar conflitos e diferenças.

Por outro lado, é importante apresentar para as crianças as diferentes posições sobre um determinado tema, provocando sua reflexão e ampliando suas referências para além daquelas presentes nos núcleos familiares, compreendendo que existem diferentes visões de mundo.

Quero finalizar trazendo uma questão. No exercício da escuta, o que as crianças podem nos ensinar sobre a ação política? Quero relatar uma situação cotidiana, narrada por um amigo, à época da eleição, que nos indica questões para pensarmos a relação criança e política. Ele falava-me da difícil convivência doméstica, em que sua posição política era distinta da esposa. Contava-me, angustiado, como a filha, aos seus 10 anos, sofria com esta cisão, dividida entre dois sujeitos pelos quais tinha especial afeto. Por outro, admirava-se com as lições de ética e coerência que dela recebia, próprias da visão infantil, segundo a qual valores são valores, não existindo espaço para incoerências.

Assim, narrou que, ao ver uma faixa de um candidato, este meu amigo fez um gesto com a mão, levantando o dedo do meio. A filha prontamente criticou o que avaliou como uma agressão. Noutra cena, passando por uma carreta adversária, os motoristas fizeram o mesmo gesto, dirigindo-o a meu amigo, que tinha no carro o adesivo do candidato oposto. Ao criticá-los, ouviu da filha: foi a mesma coisa que você fez outro dia.

Claro, sabemos que os valores éticos que devem balizar nossa ação política não podem ser absolutizados, que em todos os seres humanos habita a contradição. Mas, na cobrança da criança não mora um chamamento à ética como valor permanente? Uma necessária referência, da qual nos distanciamos, na impossibilidade de escuta mútua? Ouvir as crianças, em suas ponderações éticas, não nos ajuda a sermos melhores no exercício da cidadania e da política?

Finalizo com algumas questões: O que as crianças têm a dizer e, quem sabe, ensinar aos adultos nos tempos de cólera? Como trabalhar valores éticos, quando deles os adultos abrem mão?

## REFERÊNCIAS

GOUVEA, M. C.; CARVALHO, L.; ACARDIO, F.; BIZZOTO, L. O protagonismo infantil no interior dos movimentos sociais contemporâneos no Brasil. **Sociedade e infâncias**, [s.l.], v. 3, p. 21-63, 2019.

LIEBEL, M. **Children's Rights from Below**. Cross-Cultural Perspectives. Londres e Nova Iorque: Palgrave Macmillan, 2012.

OSWELL, D. What space for a children politics? Rethinking infancy in childhood studies. *In: Spyrou & Rosen & Cook. Reimagining childhood studies*. London: Bloomsbury Academic, 2019. p. 199-211.

TAFT, J. Adults talk too much: intergenerational dialogue and power in the peruvian movement of working children. **Childhood**, [s.l.], v. 22, n. 4, p. 460-473, 2015.



**DE CADA UM CONFORME SUAS POSSIBILIDADES,  
A CADA UM CONFORME SUAS NECESSIDADES –  
O ÚNICO MÉTODO POSSÍVEL PARA ALFABETIZAR**

**Rosaura Soligo**

## DOIS SENTIDOS

Alfabetização é uma palavra que remete a dois significados diferentes, embora relacionados: um deles é o processo pessoal do aprendiz da língua escrita e o outro é a prática de ensino cujo propósito é favorecer esse processo. Entretanto, muitas vezes esses dois fenômenos são considerados quase um só, como se, havendo uma prática de ensino, uma experiência de aprendizagem necessariamente aconteceria, em consequência.

Ocorre que os professores alfabetizadores ensinam todos os dias, mas, como sabemos, nem sempre suas propostas resultam em aprendizagem, prova incontestável de que o conhecimento não nasce de uma relação direta entre estímulos (provocados pelas situações de ensino) e respostas (produzidas pelos aprendizes).

Vejam como esses fenômenos se dão.

## A QUESTÃO DO MÉTODO

*El camino se hace al caminar.  
Antonio Machado*

Os sentidos principais evocados pela palavra *método* coincidem sempre com a ideia de passo a passo, de procedimentos organizados para se obter um resultado – o método seria, assim, o meio mais eficaz para se chegar a um fim desejado. Dessa perspectiva, quando a questão são os métodos de ensino, então o resultado seria a aprendizagem daqueles para os quais se destinam.

Há uma lógica transversal a essas proposições, que se naturalizou com o tempo e que se evidencia na conhecida expressão *ensino-aprendizagem*, uma expressão portadora da falsa ideia de que ensino e aprendizagem constituem uma unidade, sugerida pelo traço de união. Os métodos transmissivos se apoiam nessa proposição de que, para ensinar, basta transmitir conhecimento com um bom método que apresente as informações de forma organizada, partindo do que é mais fácil para ir avançando em direção ao que for mais difícil, e, para aprender, basta prestar bastante atenção na informação assim apresentada para fixá-la na memória. Estudar, nesse caso, é retomar a informação transmitida e ficar repetindo-a para si até memorizá-la.

Essa é a concepção que predomina na escola e na sociedade. Os diferentes tipos de formação – escolar, acadêmica, profissional, religiosa – têm como referência essa mesma concepção transmissiva, expositiva, e que é também autoritária, pois nela não há lugar para um aprendiz com

conhecimento prévio, com uma história, com suas próprias experiências – é como se entre a informação transmitida e a informação assimilada não houvesse um sujeito que constrói conhecimento conforme suas reais possibilidades.

De acordo com essa concepção, que o mestre Paulo Freire chamava de bancária, o método é um modo de transmitir informação para toda e qualquer pessoa, e será tanto mais eficaz quanto mais funcionar igualmente para qualquer um, de preferência no mesmo tempo. O foco, portanto, é o ensino do que se pretende ensinar, não é a aprendizagem de pessoas singulares.

Vamos agora considerar uma outra perspectiva: a de que o método é sim um caminho que leva a um resultado, que quando se trata de um método de alfabetização esse caminho só será pertinente se considerar verdadeiramente as possibilidades e necessidades dos aprendizes – sejam crianças ou adultos – e que, tal como nos ensina Antonio Machado, o caminho só se faz ao caminhar.

Assim entendido, só haveria um método – um caminho – pertinente de alfabetização: aquele que vai se constituindo como resposta ao que os aprendizes podem e conseguem aprender – e não pela apresentação organizada de informações iguais para todos.

Assim considerado, de forma oposta à convencional, um método nada tem a ver com transmissão de informações de maneira organizada, que se apresentam da mais simples para a mais complexa, com livros didáticos a serem seguidos linearmente, página a página, tampouco com propostas prontas a serem realizadas igualmente por todos, no mesmo tempo, mediante as mesmas intervenções, com expectativas idênticas de desempenho. Ainda mais no processo de alfabetização inicial...

“De cada um conforme suas possibilidades, a cada um conforme suas necessidades”. Essa afirmação de Karl Marx, embora a princípio não diga respeito à pedagogia, mesmo que não se tenha consciência disso é o pressuposto que fundamenta propostas pedagógicas centradas no sujeito da aprendizagem. Sim. O melhor método para a aprendizagem é aquele que se constitui a partir de propostas e intervenções pedagógicas ajustadas àqueles para os quais se destina.

Depois de tudo o que pudemos compreender nas últimas décadas sobre como aprendem as crianças e adultos quando se alfabetizam, esse é o único sentido aceitável ao se falar de um *método de alfabetização*: um caminho que se faz ao caminhar, considerando os sujeitos singulares em processo de aprendizagem, sempre conforme suas possibilidades, sempre conforme suas necessidades.

Não é casual que as propostas de alfabetização organizadas a partir das contribuições da *Psicogênese da Língua Escrita*<sup>1</sup> – que deslocaram substantivamente o foco do ensino de conteúdos para a aprendizagem dos alunos – não foram chamadas de métodos. Tampouco hoje se chamam métodos as propostas com abordagens ativas, que se disseminam cada vez mais, constituindo uma tendência no discurso pedagógico. Fala-se, nesse caso, em metodologias ativas. Referir-se a métodos, no sentido convencional, seria um contrassenso, pelas razões já comentadas: quando o foco se desloca do conteúdo do ensino para o sujeito da aprendizagem – ou, se preferirmos, do ensino do conteúdo para a aprendizagem do sujeito – não se aplica um passo a passo ordenado, um plano preciso de procedimentos, um método organizado nos moldes convencionais. Fala-se então em metodologia, não como sinônimo de método cartesiano, mas como um caminho mais flexível, menos prescritivo, apoiado em pressupostos gerais.

O fato é que uma abordagem metodológica que privilegia os processos de aprendizagem dos alunos é incompatível com um modelo prescritivo de passos para apresentar o conteúdo de forma progressiva mediante uma lógica alheia a eles.

Sim. Porque nesse território o caminho só se faz ao caminhar, e não por uma linha já traçada previamente conforme critérios externos à vida real que acontece com as pessoas concretas que protagonizam a cena, instituintes dos processos que vivem, e não apenas por eles instituídas.

Em se tratando da alfabetização inicial, portanto, os velhos métodos são indefensáveis, sejam eles analíticos, sintéticos ou mistos. Método Silábico, Método da Soletração, Método Global, Método Fônico ou Método das Boquinhas (chamado também de “neuroalfabetização”) são todos compostos de prescrições ordenadas com o intuito de ensinar conteúdos predeterminados. Não são propostas metodológicas baseadas em evidências científicas sobre os processos de aquisição da língua escrita, tampouco são possíveis de ajustar às necessidades e possibilidades daqueles que aprendem a ler e escrever. Mesmo que se afirme o contrário...

## PROPOSTAS PERTINENTES

Todo o conhecimento científico produzido nas últimas décadas sobre como as crianças se alfabetizam, e confirmado pela experiência de muitos professores que assumiram o desafio de desenvolver uma prática pedagógica focada na aprendizagem, tem nos ensinado que é preciso trabalhar, cotidianamente, de forma intencional e planejada – sempre em contextos de uso significativo da leitura e da escrita, em situações diversificadas de letramento – com alguns procedimentos específicos de alfabetização inicial. São eles:

- Refletir sobre a relação oral-escrito em situações reais de leitura e escrita de textos;
- Desenvolver atenção às características da escrita a partir da informação de onde está escrito o que se lê;
- Analisar as características do próprio nome e dos nomes de pessoas conhecidas;
- Utilizar, nas atividades de “ler para aprender a ler”, não só a decifração, mas também estratégias de antecipação, inferência, seleção e verificação;
- Ajustar o que sabe que está escrito com a própria escrita (em textos poéticos conhecidos de cor ou outros que permitam esse tipo de ajuste);
- Utilizar todo o conhecimento e os recursos disponíveis para fazer suposições sobre o que pode estar escrito e encontrar palavras em textos poéticos conhecidos e em listas verdadeiras – de coisas familiares, de respostas a atividades lúdicas e outros tipos de listas que fizerem sentido;
- Utilizar todo o conhecimento e os recursos disponíveis para escrever da forma que conseguir, sempre da melhor forma possível;
- Desenvolver atenção para o valor sonoro convencional das letras em situações reais de leitura e escrita de textos;
- Escolher quantas e quais letras utilizar para escrever;
- Interpretar a própria escrita, justificando as escolhas feitas: por que sobram ou faltam letras, por que elas parecem estar fora de ordem, por que parece estar escrito errado conforme seu próprio critério;
- Analisar coletivamente diferentes formas de escrita produzidas pelos colegas;
- Refletir sobre escolhas diferentes feitas pelos colegas em situações de trabalho em parceria;
- Produzir escritas em parceria quando a tarefa é escrever junto e cada um deve colocar uma letra por vez, aprendendo a argumentar sobre as próprias ideias, ouvir as justificativas do colega e rever as escolhas, quando for o caso;
- Tomar decisões diante dos desafios colocados por essas situações, confiando na própria capacidade de fazer escolhas e arriscar respostas.



São procedimentos essenciais para quem se alfabetiza, que devem ser aprendidos em situações contextualizadas de uso da escrita como, por exemplo, escrever como conseguir, revisar escritos coletivamente, encontrar palavras em textos poéticos conhecidos e listas que façam sentido (que são formas de ler). Ou seja, situações-problema de fato desafiadoras – difíceis e possíveis ao mesmo tempo – potencializadas pela interação em agrupamentos bem formados considerando os saberes das crianças (e também das pessoas adultas, quando for o caso da alfabetização de adultos) e suas possibilidades de trabalhar juntas produtivamente. Garantidas essas condições didáticas, ainda mais se enriquecidas com boas perguntas, que ajudem a pensar e a estabelecer relações entre o que já sabem e o que precisam saber, os aprendizes – sejam crianças ou adultos – não tardarão a compreender o princípio alfabético da nossa escrita. Terão, assim, conquistado a alfabetização inicial – que, embora seja apenas o início de um longo processo de construção de conhecimento, representa um marco fundamental, um rito de passagem para que possam ler e escrever de forma independente, com autonomia.

Para compreender a importância de garantir esse tipo de proposta na rotina das turmas de alfabetização, basta pensar que a participação diária, por no máximo meia hora, em uma única atividade como essa terá garantido, em 200 dias letivos, 100 horas (cem horas!) de reflexão focada no funcionamento e nas regras de geração da escrita alfabética.

Mas se, ao contrário, as propostas forem de fazer cópia, treinar sons descontextualizados, repetir e separar sílabas, reproduzir palavras com sílabas trabalhadas, formar frases, exercitar a coordenação motora e outros procedimentos previstos pelos métodos convencionais, na prática isso significará, a um só tempo, desconsiderar o conhecimento hoje disponível sobre os processos de alfabetização, tratar as crianças com desrespeito intelectual, artificializar o processo de iniciação no mundo da escrita, roubar delas um tempo precioso e, assim, retardar a sua aprendizagem.

Nossas crianças, definitivamente, não merecem tudo isso.

O que hoje sabemos sobre a alfabetização inicial – no que diz respeito à correspondência fonema-grafema – indica, entre muitas, duas evidências importantes. Uma é que o conteúdo central, nesse caso, é o princípio alfabético da escrita em português, um tipo de conteúdo conceitual bastante complexo. E outra é que os demais conteúdos, necessários para compreender esse princípio abstrato (que pressupõe, por exemplo, que partes não ouvidas isoladamente sejam representadas na escrita), são os procedimentos específicos descritos acima, todos de análise e reflexão sobre a língua, e não de memorização de unidades isoladas para juntar depois.

Não é mais possível seguir desprezando essas evidências já bem antigas e continuar tratando os conteúdos da alfabetização (isto é, tudo o que a criança precisa aprender), que não são nada simples, como se fossem meras informações a se fixar na memória.

## **POLÍTICAS PÚBLICAS PERTINENTES**

Nenhuma política pública relacionada direta ou indiretamente com a alfabetização inicial será adequada se desconsiderar essas evidências que resultam do conhecimento científico disponível há mais de três décadas. E considerá-las significa priorizar a formação de professores como ação estratégica, uma vez que somente por essa via se poderá subsidiar os professores para que ampliem seus conhecimentos, transformem suas concepções e desenvolvam práticas pedagógicas apoiadas em outras ideias sobre como se aprende e, por decorrência, sobre como se deve ensinar.

A defesa dos métodos de alfabetização convencionais e a oferta de materiais didáticos (livros ou sistemas apostilados), como muitas administrações públicas e escolas privadas têm feito, acabam sendo uma forma equivocada de buscar soluções, pois se apoiam em uma avaliação simplista do problema e, além disso, reforçam justamente o que deveriam combater. Sim. Os professores alfabetizadores precisam ampliar cada vez mais a capacidade de ajustar as propostas de alfabetização inicial aos alunos reais que compõem as suas turmas e isso não acontece obrigando-os a trabalhar com os velhos métodos (que nos últimos tempos têm aparecido com trajes aparentemente novos, coloridos, neurodidáticos), com materiais de uso linear e com planilhas de avaliação contínua de desempenho.

O imprescindível é que os professores alfabetizadores possam se tornar sabidos, seguros e talentosos para trilhar os caminhos que se fazem ao caminhar. E, para tanto, precisam desenvolver saberes de diferentes tipos, relacionados tanto à cultura geral, à cultura profissional e às diferentes dimensões da educação como também – e talvez principalmente – relacionados aos processos de aprendizagem, aos conteúdos a ensinar e às mediações didáticas, que são constitutivos do conhecimento para a docência. Esse tipo de conhecimento, muitas vezes negligenciado nas ações de formação, tem três dimensões necessariamente inter-relacionadas – teórica, prática e experiencial – que dizem respeito a:

- como planejar o trabalho a longo, médio e curto prazo;
- como organizar racionalmente o tempo;

- como articular objetivos de ensino e objetivos de realização dos alunos;
- como criar situações que aproximem, o máximo possível, “versão escolar” e “versão social” das práticas e dos conhecimentos que se convertem em conteúdos curriculares;
- como selecionar as formas mais adequadas de organizar os conteúdos – atividades permanentes, atividades de sistematização, sequências de atividades, projetos;
- como selecionar materiais adequados;
- como ensinar conteúdos de diferentes áreas;
- como organizar o espaço em função das propostas de ensino e aprendizagem;
- como mobilizar a disponibilidade dos alunos para aprender;
- como realizar a gestão da sala de aula, principalmente quando é muito heterogênea;
- como favorecer a construção da autonomia intelectual dos alunos;
- como atender às diversidades na sala de aula;
- como agrupar os alunos de forma produtiva para que trabalhem cooperativamente e aprendam uns com os outros;
- como avaliar o conhecimento prévio dos alunos e seus percursos de aprendizagem;
- como avaliar os resultados obtidos e redirecionar as propostas, quando não forem satisfatórios, entre muitos outros.

Nesse sentido, pode-se dizer que o conhecimento para a docência, que é eminentemente didático, é o conhecimento do *como*, relacionado às formas de ensinar mais e melhor, ou seja, a uma intervenção pedagógica de qualidade.

Uma breve análise desse conjunto de saberes, nem sempre abordado suficientemente nas ações de formação inicial e continuada, permite compreender por que a formação de professores deve ser uma ação estratégica e prioritária para a qualidade do ensino e, portanto, ocupar um lugar central nas políticas públicas para a educação.

Por melhores que sejam, nenhum sistema apostilado, nenhum livro didático, nenhum acervo de materiais, nenhum currículo, nenhum sistema de avaliação, nenhum mecanismo de monitoramento e controle serão capazes, mesmo em conjunto, de substituir o conhecimento

profissional dos professores, que só se pode conquistar com propostas adequadas de formação inicial e continuada.

## CONHECIMENTO PROFISSIONAL E HOMOLOGIA DE PROCESSOS

E o que são propostas adequadas de formação de professores?

São propostas que, do ponto de vista do conteúdo, garantem os saberes necessários para a docência e, do ponto de vista da forma, se apoiam na mesma perspectiva metodológica recomendada para as práticas docentes – isto é, propostas, também no caso dos profissionais, ajustadas aos sujeitos para os quais se destinam. Afinal, em qualquer caso, de cada um conforme suas possibilidades, a cada um conforme suas necessidades.

Esse tipo de abordagem pressupõe identificar quais são as lacunas de conhecimento que apresentam os professores, o que se coloca como questões para eles, que desafios e dilemas enfrentam no trabalho com os alunos. E pressupõe organizar os conteúdos da formação considerando essas demandas reais, por meio de metodologias ativas que coloquem os professores, de fato, no centro do processo formativo – e não situações transmissivas em que são meros receptores de informação – em contextos favoráveis para a aprendizagem colaborativa, a parceria, o fortalecimento do coletivo e o desenvolvimento do sentido de comunidade. Pressupõe, para tanto, formadores capazes de colocar em prática essas propostas. Pressupõe, portanto, um amplo processo de formação de formadores.

Como podemos ver, não há soluções simples para os complexos desafios que temos nesse território.

## REFERÊNCIAS

- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.
- MACHADO, Antonio. **Poesias completas**. [S.l.]: Ed. Madri – Espasa Calpe, 1973.
- MARX, Karl. **Crítica ao Programa de Gotha**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2012.

## Notas de fim

---

<sup>i</sup> Nesta obra paradigmática, Emilia Ferreiro e Ana Teberosky utilizam a psicolinguística contemporânea e a teoria de Piaget para demonstrar como a criança constrói diferentes hipóteses sobre o sistema de escrita, antes de chegar a compreender as hipóteses de base da escrita alfabética, oferecendo um subsídio único para professores, psicopedagogos, linguistas e todos aqueles preocupados com a qualidade da aprendizagem (Conforme Google Books).