

Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios

Organizadora

Profissão docente em questão!



Este livro é escrito por autores(as) de instituições nacionais e internacionais que tematizam a profissão docente, travando um diálogo com questões políticas, sanitárias e educacionais. Composta por cinco partes, a obra traz discussões que atravessam a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Os(as) autores(as) apresentam o contexto atual da profissão docente a partir das insurgências, das pedagogias decoloniais, das práticas educativas, das reformas, da formação, da diversidade, dos coletivos de professores(as) e das condições de trabalho. Os estudos revelam um momento crucial da educação, em que os(as) professores(as) foram potencialmente desafiados(as), em suas trajetórias profissionais, a lutar pela legitimação da profissão. O livro é um convite para que os(as) leitores(as) reflitam sobre o cenário contemporâneo da educação a partir do lugar ocupado pelo(a) professor(a) no contexto mundial de crise política, sanitária e ecológica.

**Profissão
docente
em questão!**

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Reitor

João Carlos Salles Pires da Silva

Vice-reitor

Paulo Cesar Miguez de Oliveira

Assessor do reitor

Paulo Costa Lima



EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Diretora

Flávia Goulart Mota Garcia Rosa

Conselho Editorial

Alberto Brum Novaes

Angelo Szaniecki Perret Serpa

Caiuby Alves da Costa

Charbel Niño El-Hani

Cleise Furtado Mendes

Evelina de Carvalho Sá Hoisel

Maria do Carmo Soares de Freitas

Maria Vidal de Negreiros Camargo



Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios

Organizadora

Profissão docente em questão!

Salvador | EDUFBA | 2021

2021, autores.

Direitos dessa edição cedidos à Edufba.

Feito o Depósito Legal.

Grafia atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, em vigor no Brasil desde 2009.

Capa e Projeto Gráfico

Miriã Santos Araújo

Revisão

Luiza Cordiviola

Normalização

Sandra Batista

Sistema de Bibliotecas – SIBI/UFBA

P963 Profissão docente em questão! / Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios (organizadora). – Salvador: Edufba, 2021. 480 p.

ISBN: 978-65-5630-151-8

1. Professores – aspectos sociais. 2. Professores – formação.
3. Prática de ensino. I. Rios, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco.

CDU: 37.01

Elaborada por Geovana Soares Lira

CRB-5: BA-001975/O

Editora afiliada à



Editora da UFBA

Rua Barão de Jeremoabo, s/n – Campus de Ondina

40170-115 – Salvador – Bahia

Tel.: +55 71 3283-6164

www.edufba.ufba.br | edufba@ufba.br

SUMÁRIO

- 9 **PREFÁCIO**
Maria Luiza Sussekind
- 13 **APRESENTAÇÃO**
Profissão professor(a): entre legitimação e (re)existências
Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios
- PARTE I
- Profissão docente: pedagogias decoloniais, narrativas e insurgências em tempos de exceção**
- 25 **Tempos de exceção? Quais identidades docentes e educadoras reafirmar?**
Miguel G. Arroyo
- 37 **Decolonialidade e movimentos pedagógicos: traduções para a educação intercultural no itinerário Brasil-Colômbia**
Claudia Miranda
Fanny Milena Quiñones Riascos
Catalina Revollo Pardo
Aline Cristina Oliveira do Carmo
- 59 **Giro narrativo y (auto)biográfico en investigación educativa. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas**
Daniel Hugo Suárez
- 75 **“Quem gosta de coletivo é motorista de ônibus”**
Margarida dos Santos

PARTE II

Educação infantil e a profissão professor(a)

- 95 Educação infantil pós-pandemia
Anete Abramowicz
- 109 Professor(a) da educação infantil, docência e pandemia
Marlene Oliveira dos Santos
- 137 Professor(a) da educação infantil no contexto atual
Liana Gonçalves Pontes Sodré
- 157 A injustiça econômica e social com as professoras da educação infantil
Amanaiara Conceição de Santana Miranda

PARTE III

Ensino fundamental em foco: profissionalização e condições de trabalho docente

- 183 Profissão docente no ensino fundamental em tempos de pandemia: narrativas em disputa
Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios
- 201 Saberes e conhecimentos da profissão docente: a produção de uma teoria pedagógica pessoal singular
Guilherme do Val Toledo Prado
Heloísa Helena Dias Martins Proença
- 217 Redes de formação docente: pensar por si é pensar com o outro
Carmen Sanches Sampaio
- 241 Educação básica e a pandemia: relato de experiências dos e nos coletivos docentes do ensino fundamental
Arielma Galvão dos Santos
- 255 Ciranda em rodas: a sala de aula que se mostra
Isabel Rocha Bacelo

PARTE IV

Docência em EJA e formação inicial: incertezas e (re)existências

- 279 Quem forma o docente para a educação de jovens e adultos? Desafios e resistências político-pedagógicas no ensino superior
Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin
Sidneya Magaly Gaya
Sita Mara Lopes Sant'Anna
Tânia Regina Dantas
- 297 Base Nacional Comum Curricular e as implicações na EJA: entre silêncios e incertezas.
Fábia Alves de Lima
Ana Lúcia Gomes da Silva
- 321 Aprendizagem da docência e inclusão: quando a vida e o trabalho tecem um objeto de estudo
Isabel Maria Sabino de Farias
- 339 Aprendizagens experienciais da docência por homologia: (re)existências formativas do/no Pibid
Fabrcio Oliveira da Silva
Ingrid da Silva Alves
- 359 Formação dos(as) professores(as) de jovens e adultos: recorte sobre as discussões atuais
Juarez da Silva Paz
Tania Regina Dantas

PARTE V

Ensino médio: reformas, diversidade e práticas educativas

- 383 Docência, ensino médio e ruralidades: experiências pedagógicas no cotidiano da escola
Adelson Dias de Oliveira
Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios

- 407 **Várias queixas: currículo, narrativas negras e projetos de vida**
Iris Verena Oliveira
- 431 **Ensino médio integrado em contexto de diversidade: desafios formativos na profissão docente**
Graziela Ninck Dias Menezes
Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios
- 451 **Educação escolar indígena: práxis, conquistas e desafios no ensino médio**
Adriana Pesca
- 469 **SOBRE OS(AS) AUTORES(AS)**

PREFÁCIO

Maria Luiza Sússekind

Um prefácio que tensiona a “contextualidade”, atualidade e contemporaneidade da docência e da formação das professoras, professorxs e professores é uma escrita arriscada. Riscos que envolvem desde o reconhecimento da “uberização” do trabalho até os desafios impostos pelo ensino remoto na pandemia, mas que não podem desprezar os mapas abissais que historicizam e interseccionam a tão criticada formação de professores. Contudo, mais que isso, este é o prefácio de uma riquíssima e atual coletânea de debates interpelados pelo compromisso com a democracia, a diferença e a diversidade, a justiça e o enfrentamento das desigualdades, trazido por grandes pesquisadores do campo da formação e suas transversalidades.

Um prefácio que registra, na pauta do dia, a necessidade de abordar as relações de opressão sobrepostas, em uma síntese tentadoramente perfeita daquilo que os movimentos teóricos procuram entender como interseccionalidade. Segundo Kimberlé Crenshaw (2002), a interseccionalidade constitui também um desafio, pois ela aborda diferenças dentro da diferença e nos obriga a assumir que “existe um jeito certo de estar na Terra, uma concepção de verdade que guiou muito das escolhas feitas em diferentes períodos da história”. (KRENAK, 2019, p. 8) Percorrendo territórios nas guerras permanentes por esse mapa abissal, cujas linhas se movem e sustentam,

[...] agências e instituições [...] configuradas e mantidas como estruturas dessa humanidade. E nós legitimamos a sua perpetuação, aceitando suas decisões, que muitas vezes são ruins e nos causam perdas, porque estão a serviço da humanidade que pensamos ser. (KRENAK, 2019, p. 8)

Faz pouco mais de 100 anos que as mulheres deixaram de ser proibidas de entrar nas universidades no Brasil. Quando observamos os números da educação por corte de gênero, estão ali nítidas conquistas: somos maioria do corpo docente na educação básica (80%), de estudantes e de matrículas no ensino superior (57%) e na pós-graduação (54%). (IBGE, 2019) Sabemos bem que a educação deveria fazer plural no feminino, somos professoras e pesquisadoras, nas escolas, nas universidades. No entanto, esses números frios escondem as desigualdades estruturais étnico-raciais e de gênero na educação. Não há, por exemplo, dados seguros sobre o número de pessoas transgêneras que ocupam os bancos da graduação e pós-graduação. Pesquisas, relatos e índices recentes mostraram que acadêmicas mulheres, especialmente mulheres negras e mães, estão enfrentando dificuldades para submeter artigos científicos conforme planejado, bem como para cumprir prazos durante o período da pandemia. Mesmo para além da pandemia, esse é um desafio permanente para mães trabalhadoras. Sabemos que a pandemia esgarçou as desigualdades e ampliou as múltiplas violências contra nós, que somos metade da participação na força de trabalho e chefiamos quase metade dos lares do país. (BARBOSA; PHELIPE, 2020)

Um parágrafo que é escrito enquanto se populariza a tendência de decolonizar os conhecimentos, currículos, as escolas, universidades e a formação, tangencia a assunção de que os conhecimentos que se configuraram como ocidentais, eurocêntricos, capitalistas, coloniais, brancos, cisgêneros, héteros e patriarcais se tornaram hegemônicos. Nesse lugar de poder, tendo imensa preguiça de (re)conhecer a pluralidade do mundo, acabam por desperdiçar sua humanidade. Assim, reconhece-se único, melhor, total e, até mesmo, neutro. Torna-se não só hegemônico, mas único. (SANTOS, 2001) Na disputa fronteiriça, resistindo à belicosidade da “máquina barulhenta e expansionista” (CERTEAU, 1994), há corpos, vozes e ações dissidentes que abalroam a ordem de sujeição e demandam um novo contrato social.

Um prefácio escrito em um contexto de ataques à democracia e ao republicanismo, de criminalização dos conhecimentos e daqueles que, como profissionais intelectuais, têm a criação por ofício. Nós, professores, lutamos contra qualquer forma de pensamento único, contra a redução das

escolas e da formação ao ensino, contra a redução do currículo ao conteúdo, contra as políticas de barateamento, vulnerabilização e demonização da formação e da docência, contra o controle patriarcal sobre os currículos escolares e a idolatria de resultados, contra a “EaDização” da formação superior, contra o anti-intelectualismo e as práticas divisionistas e negacionistas do fascismo que estimulam projetos de escolas militarizadas, o *homeschooling* e tantos outros sufocamentos e silenciamentos.

Cada uma dessas tensões e, ao mesmo tempo, todas elas, estão nas possibilidades de leitura e debate que cada texto vai instigar. Como pudemos assistir nas mesas do IV Colóquio Docência e Diversidade na Educação Básica (Coddeba) e podemos ler nos textos aqui presentes, as escolas são plurais, os currículos são ecológicos e a criatividade é inerente às práticas docentes, o que inviabiliza o controle e a homogeneização e desafia teorias, normas e, sobretudo, as políticas de currículo atuais. O pensar se dá com os outros, em rede, habita a gente e o mundo, que se transformam sempre e a todo tempo. Porque docência é uma questão de luta, lutamos nas salas de aula, nos cursos de formação, nas redes de pesquisas, nas redes de conhecimentos e solidariedades e em obras como esta que prefacio.

[...] pensar em rede tem sido uma tática de praticantes (CERTEAU, 1994), uma sabedoria elaborada a partir da vivência e da reflexão sobre os acontecimentos e processos que nos habilita a relacionar as produções sociais e a subjetividade que nelas existe. (MANHÃES, 1999, p. 19)

Resistências, movimentações e deslocamentos, que evocamos como revoluções subalternas (PRECIADO, 2019), enfrentam, borram e empurram as linhas desse mapa de opressões múltiplas, abissais, desenhado pelo capitalismo, colonialismo, patriarcalismo e negacionismos e, distopicamente, diatopicamente, comprometem-nos com a produção de presenças, de existências, de vidas, em relações de solidariedade também descolonizadas e humanizadas através da valorização da diversidade e do reconhecimento da diferença nas muitas narrativas e possibilidades de docência aqui trazidas. Os textos apostam na formação de professores como um território de valorização do pensamento, que acredita na diferença e provoca deslocamentos, desnaturalizações e “desinvizibilizações” que agem no sentido de texturizar as conversas, necessariamente plurais.

Referências

- BARBOSA, M.; PHELIPE, A. Quase metade dos lares brasileiros são sustentados por mulheres. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 16 fev. 2020. Economia. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/economia/2020/02/16/internas_economia,1122167/quase-metade-dos-lares-brasileiros-sao-sustentados-por-mulheres.shtml. Acesso em: 26 mar. 2021.
- CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Revista de Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 7, n. 12, p. 171-188, 2002.
- DERRIDA, J. *A escritura e a diferença*. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- DERRIDA, J. *A universidade sem condição*. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.
- IBGE. *Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua: PNAD Contínua*. Brasília, DF: IBGE, 2019. PNAD Contínua/IBGE. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/8ff41004968ad36306430c82eece3173.pdf. Acesso em: 26 mar. 2021.
- KRENAK, A. *Ideias para adiar o fim do mundo*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2019.
- MANHÃES, L. C. S. *Angra das Redes: formação de educadores e educadoras no Sul Fluminense*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1999.
- PRECIADO, P. Ser trans é cruzar uma fronteira política. *El País*, Brasil, 10 abr. 2019. Acesso em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/04/09/cultura/1554804743_132497.html. Acesso em: 10 abr. 2020.
- SANTOS, B. S. *Crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2001.
- SKLIAR, C. *O ensinar enquanto travessia: linguagens, leituras, escritas e alteridades para uma poética da educação*. Salvador: Edufba, 2014.

APRESENTAÇÃO

Profissão professor(a): entre legitimação e (re)existências

A profissão docente é um tema em disputa. Disputas de sentidos, de políticas identitárias, de legitimação e de existencialidades. No cenário nacional atual, a profissão docente tem tomado rumos cada vez mais desafiadores, levando em consideração a política de esfacelamento da profissão, através da imagem do(a) professor(a) e do seu papel na sociedade. Hoje, os(as) professores(as) vivem em permanente mobilização, vigilância epistemológica e resistência, tendo em vista o reconhecimento, a validação e a própria sobrevivência que os atravessam em seus movimentos de vida-profissão. Esses aspectos nos convocam a pensar sobre a temática que enlaça os embates construídos ao longo da constituição política e social da docência, sendo necessário colocar o foco no protagonismo docente na construção de uma outra legitimidade da profissão.

A profissão interrogada/interrogante é convocada a refundar-se, a reinventar-se diante das velhas normalidades que regulam o cotidiano das escolas e que, no contexto da pandemia, imperam em tempos de exceção. Essa perspectiva exige rupturas nas diferentes formas de tratar a identidade profissional docente que eclode nas atuais agendas políticas conservadoras que silenciam a educação como prática da diferença e, conseqüentemente, como lugar de uma humana docência. (ARROYO, 2000) Acreditamos que é nas fissuras da experiência singular e plural do ser professor(a) que surgem outros modos de existências, outras políticas de ressignificação da identidade profissional docente e outras formas de resistência às políticas tecnocráticas e neoliberais da educação.

Nesse cenário, várias questões atravessam a profissão professor(a). Quem são os(as) docentes? O que fazem? Quais saberes/experiências

produzem? Como as políticas de identidade profissional docente configuraram-se como um campo de luta, de sentidos sobre a escola e de formação de subjetividades? Como a pandemia interpela a profissão? Como os(as) professores(as) produzem suas (re)existências no movimento de construção de identidades profissionais docentes interrogantes?

Essas e outras questões mobilizam este livro, intitulado *Profissão docente em questão!*, que contempla a visão de professores(as) questionados(as) em diferentes momentos em relação ao seu papel, às suas ações, formações e relações com a família, com a sociedade. Imagens quebradas, ameaçadas, ressignificadas, reinventadas. A intensidade do trabalho remoto, a casa-escola, a luta pela profissão, a formação de redes e coletivos no movimento de (re)existências. Experiências desperdiçadas! (SANTOS, 2011) Essas são algumas das temáticas abordadas neste livro que tem por objetivo discutir as problemáticas que atravessam a profissão professor(a) na relação com a educação infantil, o ensino fundamental, a educação de jovens e adultos e o ensino médio.

O livro é resultado de um trabalho em rede com professores(as) de instituições nacionais e internacionais que tematizam a profissão docente em diálogo com questões políticas, sanitárias e educacionais. Os textos são escritos por docentes de universidades e da educação básica de vários estados do Brasil e de outros países da América Latina. Nos trabalhos aqui organizados, buscamos compreender o que atravessa a profissão docente no cenário atual da pandemia da covid-19. Composto por cinco partes, a obra reúne 22 textos com discussões que interrogam a profissão a partir de diferentes abordagens. Os(as) autores(as) apresentam o contexto atual da profissão docente a partir das insurgências, das pedagogias decoloniais, das práticas educativas, das reformas, da formação, da diversidade, dos coletivos de professores(as) e das condições de trabalho. Os estudos revelam um momento crucial da educação, em que os(as) docentes foram potencialmente desafiados(as) em suas trajetórias profissionais.

Na Parte I, “Profissão docente: pedagogias decoloniais, narrativas e insurgências em tempos de exceção”, os(as) autores(as) discutem diferentes aspectos que atravessam e questionam a profissão em tempos de silenciamentos e desobediências epistêmicas. No primeiro texto, “Tempos de exceção? Quais identidades docentes e educadoras reafirmar?”, Miguel Arroyo nos convida a interrogar a profissão, as identidades profissionais

em busca de uma outra história política, cultural, moral e pedagógica. Há uma chamada para a redefinição da função docente-educador(a), afirmando identidades (re)existentes.

Em seguida, Cláudia Miranda, Fany Riascos, Catalina Pardo e Aline do Carmo, no texto “Decolonialidade e movimentos pedagógicos: traduções para a educação intercultural no itinerário Brasil-Colômbia”, apresentam reflexões oriundas de uma pesquisa decolonial realizada com coletivos de docentes do Brasil e da Colômbia. As autoras mapeiam instituições comunitárias/educativas e debatem aspectos das performatividades, focalizando uma análise sobre a decolonialidade a partir dos saberes/fazeres dos movimentos pedagógicos e das concepções sobre educação e interculturalidade.

O texto “Giro narrativo y (auto)biográfico en investigación educativa. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas”, de Daniel H. Suárez, aborda as contribuições da documentação narrativa de experiências pedagógicas aos campos da pesquisa e da formação docente, assim como a mobilização político-pedagógica dos(as) professores(as) na produção de uma política identitária plural que reconheça suas experiências, discursos e saberes. Com o objetivo de documentar o mundo da vida escolar e de implementar processos de reconstrução do saber da profissão docente, o autor propõe um dispositivo de trabalho pedagógico entre pares em que a narrativa da experiência docente ganhe centralidade no processo de construção de uma outra política de conhecimento.

Margarida Santos, no texto “Quem gosta de coletivo é motorista de ônibus”, defende/narra a possibilidade de reafirmar a existência, na escola pública, de profissionais que repensam suas práticas e caminhos mais favoráveis ao êxito escolar dos(as) estudantes. O texto é uma forma de dar visibilidade à história de professores(as) que, coletivamente, vêm lutando e construindo saberes docentes necessários para a realização de práticas alfabetizadoras junto a crianças antes e depois do primeiro ano de escolaridade do ensino fundamental. A autora apresenta saberes que têm possibilitado compreender e reconhecer a docência como um lugar de construção coletiva de práticas pedagógicas alternativas ao modelo hegemônico de ensino aprendizagem.

Na Parte II, “Educação infantil e a profissão professor(a)”, as autoras discorrem sobre as questões que mobilizam a docência na modalidade inicial da educação básica no cenário da pandemia. Anete Abramowicz, em “Educação infantil pós-pandemia”, constrói seu texto com o objetivo de debater o que seria a construção de uma educação infantil após a pandemia na direção de uma outra imaginação educacional e de outras iniciações sociais para a diferenças. Haverá uma educação pós-pandemia? Qual será ela? Quais questões ético-políticas estão colocadas para a educação infantil após tal crise? Essas são algumas das questões apontadas pela autora, que se fundamenta nos estudos de Adorno para pensar a função da educação na luta contra o fascismo, ocupando, a infância, o primeiro espaço para o início dessa luta.

O texto “Professor(a) da educação infantil, docência e pandemia”, de Marlene Oliveira dos Santos, tem como objetivo refletir sobre o ser professor(a) da educação infantil no contexto atual, analisando as reverberações da pandemia da covid-19 e do contexto político-econômico para a docência com crianças de zero a seis anos de idade. Os argumentos foram construídos com base em diretrizes, estudos sobre a educação das crianças e sobre pesquisas realizadas, em nível nacional, sobre a educação na pandemia, articulando esses estudos a experiências vividas pelo(a) professor(a) da educação infantil no contexto pandêmico. A autora apresenta, também, reflexões críticas sobre imagens do(a) professor(a) e sobre a docência nômade como uma possibilidade de reinvenção da escola, dos currículos e do trabalho pedagógico com crianças nessa faixa etária.

Liana Gonçalves Pontes Sodré, em “Professor(a) da educação infantil no cenário atual”, discorre sobre o professor(a) da educação infantil na atualidade e apresenta reflexões fundamentadas em aspectos como o espaço de atuação marcadamente feminino, o cuidar como parte do educar, a escola como espaço público e a casa como privado, o uso de recursos tecnológicos a partir da educação infantil e a relação das crianças com a natureza e com o brincar. Acrescenta, ainda, que o fazer pedagógico com as crianças não se efetiva, e que há um descompasso entre o que as crianças explicitam para essa etapa da educação, o que preconizam os documentos oficiais, a qualidade das edificações para a educação infantil e a formação do corpo docente.

Encerra essa parte do livro o capítulo “A injustiça econômica e social com as professoras da educação infantil”, em que Amanaiara Conceição de Santana Miranda constrói um texto a partir da “escrivência”, inspirada nos trabalhos da Conceição Evaristo. O texto tem como objetivo refletir sobre as questões materiais e simbólicas que permeiam o fazer pedagógico e o reconhecimento social destinado às professoras que atuam na primeira etapa da educação básica. Assim, a reflexão fundamentou-se, também, na teoria crítica formulada por Nancy Fraser sobre redistribuição, reconhecimento e representação.

A Parte III, “Ensino fundamental em foco: profissionalização e condições de trabalho docente”, aponta para cenários da profissão na educação básica em relação ao trabalho docente e às suas interfaces com as redes e coletivos de professores(as) que atuam no ensino fundamental. Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios, no texto “Profissão docente no ensino fundamental em tempos de pandemia: narrativas em disputa”, traz alguns resultados da pesquisa “Profissão docente na educação básica da Bahia”.

O recorte do estudo foi desenvolvido a partir de narrativas construídas por professores(as) do ensino fundamental da cidade de Salvador sobre os desafios do trabalho docente vivenciados durante a pandemia do SARS-CoV-2. Baseada nos estudos de Morin, Santos, nos relatórios técnicos do Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e da União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e, sobretudo, nas narrativas de (re)existências dos(as) professores(as), a autora discute os desafios instaurados na profissão docente com a chegada da covid-19, em 2020. O estudo revelou que as narrativas docentes interpelam as narrativas institucionais em diferentes aspectos, entre eles as condições de trabalho docente, as desigualdades educacionais, a ambivalência público/privado, as atividades remotas na interface com a formação docente, o cuidado de si e dos outros na docência e as angústias e incertezas do porvir.

No texto “Saberes e conhecimentos da profissão docente: a produção de uma teoria pedagógica pessoal singular”, Guilherme do Val Toledo Prado e Heloísa Helena Dias Martins Proença tratam da construção da teoria pedagógica pessoal em cursos de formação inicial profissional de professores(as) de uma universidade pública estadual. A partir das experiências discentes e docentes dos(as) formadores(as) e do diálogo estabelecido

junto às estudantes, tanto os conhecimentos da profissão quanto os saberes da profissão são entretecidos para a produção de um rascunho dessa teoria. No diálogo com Bakhtin, Freire e Nóvoa, a formação é compreendida como uma experiência única a movimentar saberes e conhecimentos singulares e a constituir a possibilidade de orientar saberes e práticas a partir de uma produção “teórico-prática”/”prático-teórica” advinda das problematizações do vivido e do experienciado pelos(as) participantes dos processos formativos.

Carmen Diolinda S. Sanches Sampaio, no texto “Redes de formação docente: pensar por si é pensar com o outro”, defende os modos de pensar e viver a formação na perspectiva epistêmico-teórica, ética, política e metodológica das redes de formação. O objetivo maior do trabalho é garantir o diálogo entre a universidade e a escola básica, promovendo questionamentos, deslocamentos, partilhas e produção coletiva de saberes e conhecimentos pedagógicos.

Em seguida, o texto “Educação básica e a pandemia: relatos de experiências nos e dos coletivos docentes de ensino fundamental”, de Arielma Galvão dos Santos, apresenta uma descrição do cenário da pandemia da covid-19 e seus impactos na educação básica a partir do levantamento feito pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Bahia (APLB) e dos relatos colhidos de professoras que atuam na rede municipal. Os dados apontam para a precarização do trabalho docente, à necessidade de pensar o lugar dos(as) professores(as) nesse contexto e às desigualdades sociais presentes na escola.

No texto “Ciranda em rodas: a sala de aula que se mostra”, Isabel Rocha Bacelo traz compreensões acerca do vivido em salas de aulas da educação básica da rede pública a partir das experiências de professores(as) participantes do projeto de extensão “Cirandar: rodas de investigação desde a escola”. Em um contexto de coletivos, o qual oportuniza a investigação da sua própria sala de aula, o constituir de novos aprendizados e significados às práticas pedagógicas, através de escritas, leituras, reescritas e partilhas. A escrita perpassa o momento experienciado diante a pandemia da covid-19 em uma sala de aula reinventada, com suas inquietudes, incertezas e fragilidades, compartilhadas em rede de formação.

A quarta parte do livro, intitulada “Docência em EJA e formação inicial: incertezas e (re)existências”, reúne cinco textos que relacionam questões de ensino e pesquisa voltadas para a formação inicial de docentes da educação básica, em diálogos com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e com a inclusão escolar. No primeiro capítulo, “Quem forma o docente para a educação de jovens e adultos? Desafios e resistências político-pedagógicas no ensino superior”, Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin, Sidneya Magaly Gaya, Sita Mara Lopes Sant’Anna e Tânia Regina Dantas apresentam uma investigação sobre a oferta de estudos voltados à EJA no âmbito dos cursos de Pedagogia e de programas de pós-graduação em educação em três instituições de ensino superior, a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Trata-se de uma abordagem qualitativa mediante o levantamento, análise e interpretação de informações no contexto dos projetos político-pedagógico e das matrizes curriculares de três cursos de Pedagogia e de pós-graduação em educação dessas instituições, buscando contribuir para a relevância de uma formação sólida em EJA.

O texto seguinte, “Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as implicações na EJA: entre silêncios e incertezas”, de Fábria Alves de Lima e Ana Lúcia Gomes da Silva, traz uma revisão sistemática voltada para a análise da implantação da BNCC na formação da coordenação pedagógica em um período de cinco anos, entre 2015 a 2019, na interface com a diversidade geracional a partir do estudo da modalidade educativa da EJA (I). Trata-se de uma pesquisa qualitativa, inspirada no paradigma pós-crítico, cujos aportes principais são os estudos de Catelli, Freire, Gatti, Maced, Catanante e Dias, Barret, Cossetin, Guedes, Galvão, Sawada e Trevizan e Vosgerau e Romanowski. Como resultados centrais, a revisão apontou para a carência de estudo da BNCC na sua interface com a coordenação pedagógica. Do mesmo modo, a análise da base curricular com ênfase na diversidade identificou que o documento legal apresenta a diversidade de modo genérico e pontual, apagando a diversidade em sua dimensão de gênero, raça, classe social, deficiências e sexualidades,

desconsiderando as políticas públicas para a diversidade e sua experiência acumulada.

Isabel Maria Sabino de Farias retoma a narrativa sobre a experiência de formadora de professores(as) da educação básica no texto “Aprendizagem da docência e inclusão: interfaces entre vida e trabalho”, em que a autora teceu seu objeto de estudo de investigação institucional, apresentando a aprendizagem da docência em contexto de inclusão no próprio desenvolvimento profissional da autora. Trata-se de uma narrativa (auto)biográfica em que vida e a profissão entrecruzam a escrita, sendo esta afetada pelos movimentos educativos da vida, transformando-os em experiências significativas. O texto é resultado da pesquisa aprovada pelo programa de bolsa de produtividade em pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), através do edital nº 09/2020, cujo problema consistiu em investigar como professores(as) iniciantes na educação superior constituem os conhecimentos profissionais que fundamentam sua profissionalidade em cenário de inclusão de pessoas com deficiência.

O próximo texto, “Aprendizagens experienciais da docência por homologia: (re)existências formativas do/no Pibid”, de Fabrício Oliveira da Silva e Ingrid da Silva Alves, trata das aprendizagens tecidas pelas relações que o sujeito vivencia durante o processo de formação inicial para a docência, com especial foco nas (re)existências formativas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). O capítulo tem como objetivo compreender o processo de aprendizagem dos licenciandos a partir das relações obtidas pela ação homológica que se estabelece entre professores em formação inicial e professores em exercício na educação básica. O texto se fundamenta nos princípios da pesquisa qualitativa, tendo as entrevistas narrativas enquanto dispositivo de pesquisa.

Em “Formação dos(as) professores(as) de jovens e adultos: recorte sobre as discussões atuais”, Juarez da Silva Paz e Tania Regina Dantas buscam compreender as interfaces entre a formação dos(as) professores(as) e os pressupostos teórico-metodológicos freirianos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os procedimentos metodológicos que estão propostos nessa investigação são a revisão de literatura e a análise documental do Fórum EJA do Recôncavo, na Bahia. As implicações da pesquisa expõem que a formação para os(as) professores(as) da EJA ganha sentido na medida em que contribui para ressignificar sua identidade profissional.

A quinta parte do livro, “Ensino médio: reformas, diversidade e práticas educativas”, traz à cena discussões e questões da profissão docente a partir dos atravessamentos da diversidade, vivenciadas no cotidiano da escola com as proposições pedagógicas e curriculares. No texto “Docência, ensino médio e ruralidades: experiências pedagógicas no cotidiano da escola”, Adelson Dias de Oliveira e Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios discutem as experiências pedagógicas de docentes que atuam no ensino médio em comunidades rurais. O ensino médio é concebido como um espaço-tempo de formação que contextualiza as práticas, inspira as experiências pedagógicas dos docentes e se configura como a última etapa da formação de jovens estudantes. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que utilizou o dispositivo da documentação narrativa de experiências pedagógicas como opção epistêmico-político-metodológica. A pesquisa desvelou várias autorias docentes ao longo da construção da pesquisa-formação que foi se instaurando a partir dos atravessamentos que as diferenças territoriais produziram na constituição das identidades profissionais dos(as) docentes.

Iris Verena Oliveira, no texto “Várias queixas: currículo, narrativas negras e projetos de vida”, apresenta a leitura da Base Nacional Comum Curricular para etapa do Ensino Médio (BNCC) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, motivada pelos questionamentos que emergiram na formação de professores(as) sobre o papel da escola, dos(as) docentes e da universidade no enfrentamento ao racismo estrutural. A autora direciona as interpelações para o campo do currículo e toma as expressões “várias queixas” e “rolézim” como pistas que indicam formas de sociabilidade e interação que fogem às determinações e fechamentos identificados nos documentos curriculares, e por isso mesmo não cabem em projetos de vida.

O texto “Ensino médio integrado em contexto de diversidade: desafios formativos na profissão docente”, de Graziela Ninck Dias Menezes e Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios, reflete sobre o processo formativo de docentes do ensino médio e o modo como ele se articula com o currículo integrado da educação profissional técnica na sua relação com a diversidade. O trabalho faz parte de uma pesquisa de caráter qualitativo, a partir dos fundamentos da pesquisa narrativa, e adotou como estratégia metodológica as rodas de conversa e a troca de cartas pedagógicas, envolvendo

docentes de dois *campi* do Instituto Federal da Bahia (IFBA). Como resultado da análise proposta, os(as) professores(as) problematizaram a realidade e revelaram compreensão acerca dos desafios de construir um trabalho formativo que os(as) fortaleçam no exercício de sua profissão dentro de princípios que norteiam o ensino médio integrado e diante a emergência das questões da diversidade no cenário educacional.

Para concluir, Adriana Pesca apresenta, no texto “Educação escolar indígena: práxis, conquistas e desafios no ensino médio”, uma reflexão sobre a práxis docente na educação escolar indígena, tendo como ponto de partida reflexões e ações presentes no itinerário da proposta curricular do ensino médio do Colégio Indígena Estadual de Coroa Vermelha, no interior da Bahia. Trata-se de um diálogo reflexivo para pensar a educação escolar indígena e seu importante papel no enfrentamento do poder hegemônico.

As discussões propostas nesta obra desvelam diferentes questões que entrecruzam e hibridizam a docência na educação básica, traduzindo demandas “epistemopolíticas” de uma profissão que está em debate constante. Os textos nos convidam a interrogar cada vez mais a profissão docente no contexto da atual crise sanitária, política, econômica e ecológica. Com isso, esperamos/esperançamos que este livro possa aprofundar e levantar mais questões que a profissão docente convoca em seu movimento cotidiano de (re)existências! Desejo a todos e todas uma boa leitura, regada a muita saúde e vacina!

Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios

Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

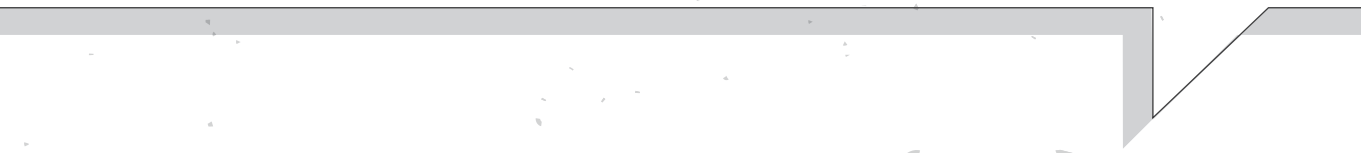
Referências

ARROYO, M. G. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.

SANTOS, B. de S. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 8. ed. 2ª reimp. São Paulo: Cortez, 2011. v. 1.

PARTE I

**Profissão docente:
pedagogias decoloniais,
narrativas e insurgências
em tempos de exceção**



Tempos de exceção? Quais identidades docentes e educadoras reafirmar?

Miguel G. Arroyo

Introdução

Todo tempo de exceção é tempo de “desocultar” verdades, valores e contravalores. É tempo de novas interrogações. A profissão docente interrogada? As análises mais destacadas sobre a pandemia do novo coronavírus insistem em estarmos em um tempo de exceção, uma anormalidade. Fora do normal. As políticas são pensadas para superar essa anormalidade e estruturar a passagem para um “novo normal”. A história vista como um contínuo de normalidades com curtos intervalos, acidentes de anormalidade. De exceção. Os momentos de exceção interrogam, desconstróem a visão hegemônica da história linear de progresso civilizatório para o futuro.

A história da educação não tem sido atrelada a essa concepção linear, progressiva, civilizatória? Momentos de exceção como este não questionam a visão hegemônica da história e da própria história da educação e docência? Quais lições e exigências políticas, éticas, pedagógicas? *Ofício de mestre*. (ARROYO, 2000)

As anormalidades são a norma?

Walter Benjamin (2018) nos lembra que, para os oprimidos, a exceção tem sido regra na história. Esta crise, como todas as crises históricas, é pensada como acidente, como exceção, mas revela uma verdade histórica:

para os oprimidos, elas não são acidentes, mas a regra. Para os oprimidos, a história tem sido outra, não de um avanço para o progresso. Nem a história da educação tem sido uma história de regra no direito à educação.

Uma pergunta desafiante para o narrar a história da educação e das políticas é a seguinte: os tempos de exceção revelem que, para os oprimidos, a exceção tem sido regra na história. Por que, então, não questionamos a concepção de história, especialmente, a concepção da história da educação e, mais especificamente, a história da educação dos oprimidos, a história da educação pública popular? A história da escola pública, da docência, da formação e da construção das identidades docentes e educadoras tem sido narrada como parte da história linear e progressiva da história civilizatória. Se reconhecermos que para os oprimidos a exceção tem sido regra, não somos obrigados a repensar a história da educação e das políticas como exceção e não como parte da história linear de civilização, de progresso? Não somos obrigados a repensar nossa história de construção de nossas identidades profissionais, docentes, educadoras?

Reconhecer que para os oprimidos a exceção tem sido regra exige reconhecer que a sua educação não tem sido pensada, decidida e atrelada à história hegemônica de progresso civilizatório, mas, como regra, a uma história de exceção. O proclamado direito universal à educação atrelado ao avanço do reconhecimento dos direitos de todos os humanos é questionado se reconhecemos que os oprimidos têm sido, até na história do direito, uma exceção. Deficientes em humanidade, o não reconhecimento do direito à educação dos oprimidos e o não reconhecimento de sua condição de sujeitos de direitos humanos tem sido uma regra.

As crises históricas explicitam esse decretar os direitos humanos e o direito à educação como exceção como regra para os oprimidos. Explicitam os tensos conflitos de não reconhecimento dos direitos do trabalho docente e educador como norma na história da docência. Reafirmam as identidades docentes e educadoras afirmando-se trabalhadores na educação. (ARROYO, 2011a)

Tempos de aflorar valores, contravalores e verdades subterrâneas, ocultadas

Uma interrogação para o direito à educação, aos conhecimentos, às verdades. As políticas oficiais proclamam como função da educação garantir o direito de todos ao conhecimento. Às verdades. Mas que verdades? Essa é uma das lições da história a aprender nos tempos de crise, de exceção. Verdades ocultadas que afloram, revelando-se regra na história. Verdades históricas persistentes, ocultadas, que se revelam regras e não exceções para os oprimidos. Valores, contravalores sociais, políticos “desocultados”, revelados, exigindo reconhecimentos.

Toda crise tem vítimas preferidas. Quais coletivos sociais? Os mesmos. Tempos de desocultar, trazer à superfície verdades de opressão ocultadas pelas políticas, pela visão triunfante, linear e progressista de história. Tempos de crise, anúncios de verdades outras ocultadas reveladas em uma economia, uma saúde, um desenvolvimento econômico, social, cultural até no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), que anunciam o naufrágio, o ir a pique, do navio, do trem da história do progresso prometido.

Os oprimidos não à margem, nem vendo de longe esse naufrágio, mas conscientes dessas verdades de uma história de exceção que para eles tem sido regra na história. Sempre com suas resistências como regra, eles denunciaram ser os naufragos da história não só em tempos de exceção, de crise, mas sempre. É tempo de aflorar as verdades, os contravalores de opressão vividos pelos docentes e educadoras, educadores.

Os oprimidos culpados de perder o trem da história?

Os oprimidos, como educandos e como educadores culpados de não saber, não se esforçar por navegar nos navios da história. Afogados que têm consciência de que não são eles que se navegam, quem os navega é o mar. Eles são navegados para a opressão nesse mar das estruturas de poder, econômicas, sociais, políticas e culturais. Os oprimidos como

educandos e como educadores resistem e não se pensam náufragos em um tempo de exceção, mas se sabem navegando, resistindo a ser navegados pelo mar como regra. Os tempos de exceção expõem as verdades das barbáries que a história oficial, as políticas civilizatórias e até as educativas tentam manter ocultas, submersas.

Os vitimados por essas verdades de barbáries, ao revelar que elas têm sido para eles verdades e a norma, desvelam que essa lógica histórica e essas verdades mantêm este estatuto. Para eles, vivenciar as barbáries foi e continua sendo uma regra histórica, aprendida por eles, ainda que de modo oculto, até nos currículos. A dita, propalada e temida crise expõe verdades, inverdades, valores e contravalores persistentes nas memórias e nas vivências dos oprimidos, educandos e educadores.

Verdades que vêm de longe, mas estão soterradas e ocultas nas verdades hegemônicas dos nossos currículos. Verdades que não há como ocultar que exigem presença nos currículos, nas pesquisas, nas dissertações e teses. Na formação de docentes, educadoras, educadores. Elas exigem repensar a docência, vítima também dessas verdades, valores e contravalores.

Verdades soterradas, ocultas, mas, nas vivências dos oprimidos, tão próximas, tão persistentes, existentes e resistentes. Verdades ocultas, porque demasiado tensas e conflitivas para a política e para as políticas educativas, normativas, inclusivas, redentoras. Políticas sem política que prometem incluir e minorar as barbáries sem eliminar as estruturas de poder que as produzem.

Tempos de verdades, que expõem as cicatrizes de opressão, segregação e expõem a inutilidade dos remédios das políticas sociais, igualitárias, inclusivas. Cicatrizes de opressões que nunca na história foram acidentes. Para os oprimidos, eles são regra.

Quais exigências existem para as diretrizes curriculares, para a formação docente? Ocultam essas verdades que os tempos de exceção expõem, tiram dos subsolos da nossa história e as revelam verdades regra? No “novo normal” político, educacional e curricular, essas verdades “desocultadas” serão esquecidas ou serão reconhecidas verdades a exigir presença central nos currículos da formação docente, educadora e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)? As vítimas dessas verdades

terão direito a saber-se nessas verdades Outras? O movimento docente priorizará as lutas por essas verdades? (ARROYO, 2021)

Acumulam-se indagações para o novo normal nas políticas, nos currículos, na educação. No retorno às aulas, os educandos e educadores que se sabem vitimados por essas verdades históricas de opressão terão direito a conhecimentos sobre essas verdades ou continuarão submersos nos currículos, no material didático, na BNCC? Nos currículos de pedagogia e de licenciatura, essas verdades submersas que a crise revelou serão reconhecidas ou ausentes? Nas pesquisas, dissertações, teses e nas teorias pedagógicas, essas verdades que afloram nos tempos de exceção serão reconhecidas como regra histórica? Os educadores e educandos terão direito a conhecer-se nessas verdades ausentes, desocultadas nestes tempos de exceção?

Quais os impasses ético-profissionais dos docentes, educadoras e educadores?

Educadores desses Outros educandos vivenciam tensões entre as éticas com que convivem na sua prática docente-educadora de tais educandos. Quais impasses ético-profissionais vivenciam educadores e educandos? Secundarizar, ignorar as tensões éticas com que se defrontam? Assumir apenas como sua função profissional dominar o que ensinar, o como e o que avaliar conforme exigem as diretrizes curriculares, a BNCC e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)? Reconhecer, criticar os currículos de formação pelo despreparo em matéria de virtude, de valores, de formação ética?

O impasse profissional é que não conseguem ignorar as exigências que chegam da mídia, da cultura social e política, que repete que nas escolas públicas há tensões de valores, há decadência moral nos educadores e nos educandos e nos seus coletivos sociais, raciais, pobres, marginais. A cultura política e as mídias destacam as tensões morais das violências que esses educandos levam às escolas. Destacadas com maior dramaticidade do que ter ou não cabeça para as letras, para os letramentos na idade certa.

Na a paideia grega, a formação na virtude era uma questão central na construção política da pólis. Mas para a pedagogia nas políticas educativas dos coletivos populares, a denúncia da imoralidade das Outras infâncias passa a ser a questão central. Passa a ser a imagem mais advertida, criticada das Outras infâncias e adolescências que vão chegando às escolas públicas, educandos deficientes em moralidade.

A divisão destacada em nossa cultura política e ética dá conta de um binômio formado por coletivos éticos com moralidade e valores – vidas com valor – e coletivos sem moralidade, sem valores – vidas sem valor –, concepção que tem perpassado a história política, cultural e pedagógica. Para os primeiros, formação em competências, para os segundos, educação nos valores de que carecem. Uma constante na história de nossa educação seletiva é a formação em conhecimentos produtivos de progresso para as classes dirigentes, empreendedoras, e moralização para a ordem, para os subcidadãos. Os valores das lideranças econômico-políticas afirmados como modelos a serem imitados pelo povo comum, decretado como sem valores.

A ênfase dada nas escolas públicas à educação em valores revela os impasses ético-profissionais vividos pelos docentes e educadores dos outros educandos, decretados sem valores. Os professores são exigidos a educar crianças e adolescentes nas escolas e jovens adultos na Educação de Jovens Adultos (EJA) em valores, mas que valores? Não nos valores que se esperam das classes dirigentes na economia ou na política, ou seja, empreendedorismo, cálculo, produtividade, lucro, progresso, liderança, comando, mas educar os outros em outros valores: ordem, disciplina, trabalho, submissão. Desde a paideia, a questão não foi só se a virtude ou os valores são matéria de ensinamento, de educação, mas a questão política persistente tem sido em que valores formar cada coletivo social, político, étnico, racial, de gênero, classe. Formar nos valores de nação e de “Deus acima de tudo, de todos”.

Educar todos no padrão único de moralidade, de ética?

Essa afirmação política é uma ordem moral para os educadores. As políticas tentam legitimar a educação em valores no ideal universal da virtude, da moralidade, da ética. Educar os decretados sem moralidade, desde a infância, seria uma política de inclusão não apenas no padrão de conhecimento único universal, mas para os decretados sem moralidade, sem valores políticos será uma necessidade de inclusão no padrão único, hegemônico de moralidade, de valores, de civilidade, de ordem. De cidadania. Função esperada dos seus docentes-educadores é a não inclusão no padrão de conhecimento, mas no padrão de moralidade.

O ideal de educação inclusiva se alarga. Não apenas educação inclusiva pela democratização, pelo acesso de todos aos conhecimentos, às crenças acumuladas e sintetizadas em currículos e na BNCC, mas uma educação inclusiva de todos, sobretudo daqueles decretados como sem moralidade em seu padrão único, composto pelos valores acumulados pela humanidade. Uma educação inclusiva não apenas cognitiva, mas moral. Uma educação inclusiva, cognitiva e moral que pressupõe decretar os outros deficientes não só em racionalidade mas deficientes, sobretudo, em moralidade. Identidades não tanto docentes “ensinantes”, mas moralizantes, nos valores da nação e de Deus.

A educação em valores para essas outras infâncias e adolescências decretadas sem valores teria essa função de educação para a cidadania dos subcidadãos, educação para a sua inclusão nos valores, no padrão único de moralidade de que carecem pela diferença dos outros, indígenas, quilombolas, negros, pobres, sem teto, sem-terra, sem ética. A educação que se pretende para essa diferença não está pautada nos valores nobres do padrão hegemônico de virtude, valor, moralidade cidadã, mas em uma inclusão excludente. Lembro da fala de um adolescente negro da favela: “valores de progresso para eles e valores de ordem para nós”.

A educação em valores não é universal, é seletiva de que valores e para que coletivos, que infâncias, adolescentes e que jovens ou adultos. Uma história seletiva de educação em valores e das relações entre ética, docência e educação, que tensiona as identidades profissionais e a ética

na educação e na docência. Com que ética educar em valores? Que coletivos e em que valores? Que educação em que valores se impõem na formação docente-educadora?

Impasses éticos nas identidades docentes-educadoras, que exigências nos currículos de formação? A inclusão no padrão de conhecimento, pensamento universal, foi priorizado para a inclusão no padrão de valores universais. Educar no atrever-se a pensar foi o padrão aceito como condição para se atrever a agir com moralidade. Ensinemos desde a infância a pensar corretamente, racionalmente, para termos condutas éticas corretas. Uma estratégia educativa do “nós” dirigentes pensantes? Uma encomenda para as identidades docentes educar no padrão único de moralidade.

Os educandos e seus coletivos populares decretados deficientes em valores

O padrão de moralidade única tem sido abissal e segregador. O “nós” autodeclarados síntese dos valores, os outros decretados com deficiência de racionalidade, de humanidade, logo, deficiência de moralidade. Dos educandos, exige-se que se formem nos valores da nação e de Deus acima de tudo. Não temos nem um paradigma único de conhecimento nem de moralidade nos termos políticos únicos universais inclusivos nem de conhecimento e nem de moralidade. Tensões que sempre acompanharam as histórias não únicas de educação, as políticas não únicas de conhecimento e de moralidade. Tensões históricas nos padrões pedagógicos não únicos de humanismos nem de formação humana intelectual ou moral. Como não temos padrões únicos de docência e de educação, nem valorização moral única do trabalho docente. Não temos padrões únicos de docência, mas temos disputas de quais valores se exigem da educação e da docência.

Seletividades que acompanham toda a história da educação tradicional ou moderna, colonial ou republicana e democrática. Seletividades antiéticas que desestruturam as identidades docentes-educadoras formadas para ser profissionais de padrões únicos de racionalidade e de moralidade,

mas vivenciando a educação com esses educandos decretados com deficiência de racionalidade e de moralidade e de humanidade, para os quais até as políticas de inclusão na racionalidade, moralidade e humanidade são seletivas, obrigando-os a uma docência e a uma educação seletivas. Conflitivas.

Entender esse caráter seletivo dos padrões de moralidade é uma exigência para formar educadores em valores. Entender que as normas e os padrões de seletividade moral dos seres humanos não só carregam como sintetizam valores e contravalores. Os educandos que chegam com vivências de serem segregados por essas normas, enquadramentos imorais, tem direito a entender-se segregados por padrões imorais. Os docentes, educadoras e educadores, têm direito a se entenderem e a resistir a esses padrões imorais.

Garantir esse direito não seria uma das funções mais centrais da educação em valores? Ter direito a uma educação que os reconheça, desde a infância, como sujeitos de valores e que valorize os tensos processos deles e de seus coletivos sociais, raciais, étnicos e de gênero ao afirmar e preservar educar em valores. Como profissionais, eles têm direito ao reconhecimento enquanto sujeitos de valores e de resistências.

Reconhecer nas (re)existências outra história moral

Docentes, educadores, reconhecem-se enquanto sujeitos de valores e reconhecem nos educandos sujeitos de valores e saberes, cunhando uma Outra história política, cultural, moral e pedagógica, que os oprimidos (re)existentes afirmam e exigem que seja reconhecida e fortalecida pela história política, cultural, pedagógica. Os outros educandos levam essa outra história às escolas, à EJA, às universidades, aos cursos de pedagogia e de licenciaturas do campo, indígenas, quilombolas, das águas... Coletivos de docentes-educadores abrem espaços de temas geradores para entender esses sujeitos de essa outra história. Redefinem sua função docente e educadora. Afirmam-se como identidades resistentes.

Quais verdades outras e que valores outros, que pedagogias, matrizes outras de formação humana levam, vivenciam, afirmam, em suas (re)existências? Os movimentos sociais em sua diversidade, (re)existindo a tantas segregações, são os sujeitos dessa Outra história. Aprender com eles, com suas pedagogias em movimentos. (ARROYO, 2011b) Quais verdades e valores de experiências feitos afirmam? Até as crianças e adolescentes sabem-se resistindo a *Vidas ameaçadas*. (ARROYO, 2019)

Como reconhecê-los e fortalecê-los nos processos de educação, da infância à vida adulta? Quais currículos, parâmetros, que BNCC reconhecerá essas verdades, saberes, valores outros dos quais esses educandos são sujeitos? Que formação inicial e continuada dos seus educadores priorizará entender essa outra história política, cultural, moral, pedagógica? Diante de educandos em vidas ameaçadas, a função das escolas e de seus profissionais não seria proteger vidas?

Indagações radicais repostas pelos oprimidos (re)existentes que exigem respostas políticas, éticas e pedagógicas. Exigem superar a persistente imposição de uma história única de verdades, valores únicos hegemônicos e reconhecer os oprimidos (re)existentes afirmantes de outra história de Outras verdades e de Outros valores. De outra educação em valores.

Reconhecer as (re)existências afirmativas de outra docência, outras identidades educadoras e outra história profissional de (re)existências, que não tem sido exceção nem nos educandos populares, nem nos seus educadores. Uma história de Outra educação, de outras verdades, de outros valores. De outros profissionais com outras verdades, valores e identidades de históricas resistências. Tempos de reafirmar outras identidades docentes-educadoras.

Referências

- ARROYO, M. G. *Base nacional comum de formação docente: seguir? resistir*. Belo Horizonte: Paideia-FUMEC, 2021.
- ARROYO, M. G. *Ofício de mestre*. Petrópolis: Vozes, 2000.

ARROYO, M. G. Operários e educadores se identificam: que rumos tomará a educação brasileira? *In: ARROYO, M. G. (org.). Miguel Arroyo: educador em diálogo com nosso tempo.* Belo Horizonte: Autêntica, 2011a. p. 163-182.

ARROYO, M. G. *Pedagogias em movimento: o que temos a aprender dos movimentos sociais?* *In: ARROYO, M. G. (org.). Miguel Arroyo: educador em diálogo com nosso tempo.* Belo Horizonte: Autêntica, 2011b. p. 243-266.

ARROYO, M. G. *Vidas ameaçadas.* Petrópolis: Vozes, 2019.

BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política.* São Paulo: Brasiliense, 2019.

Decolonialidade e movimentos pedagógicos: traduções para a educação intercultural no itinerário Brasil-Colômbia¹

*Claudia Miranda
Fanny Milena Quiñones Riascos
Catalina Revollo Pardo
Aline Cristina Oliveira do Carmo*

Introdução

Na interação com comunidades e grupos de pesquisa latino-americanos, com os quais viemos trabalhando, o compromisso é, de entrada, uma abordagem crítica. Tendo em vista que a meta da decolonialidade inclui a reconstrução radical de seres e a criação de condições radicalmente diferentes de existência, de conhecimento e de poder (WALSH, 2005), seguimos essa orientação político-epistemológica. As inspirações para o nosso trabalho saem da exemplaridade dos movimentos sociais e de suas estratégias coletivas de insurgência.

Sobre a investigação aqui apresentada, tratamos de privilegiar alguns elementos que constituem as opções teórico-metodológicas adotadas no projeto “Como a educação intercultural impacta as políticas e as práticas curriculares no Brasil e na Colômbia”, fomentado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e desenvolvido no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas Formação de Professores(as), Currículo(s), Interculturalidade e Pedagogias Decoloniais (GFPPD),² registrado junto

1 A pesquisa da qual este trabalho resulta foi realizada com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

2 Ver em: http://dgp.cnpq.br/dgp/faces/areaatuacao/linha_pesquisa.jsf.

ao CNPq, em parceria com estudiosas colombianas. Para tanto, partimos de alguns eixos das aprendizagens obtidas na cena colombiana, mais especificamente entre Medellín e Bogotá.

Dessa vez, a ênfase está na percepção da proposição de uma abordagem inspirada no pensamento decolonial e no quadro teórico delineado por alguns especialistas, como Copete (2015), Riascos Quiñones (2010), Rivera Cusicanqui (2005, 2015), Quijano (2000) e Castro-Gómez e Grosfoguel (2007), com as(os) quais nos alinhamos. Ancorado nas linhas de pesquisa “Estudos culturais, movimentos sociais, juventudes e contra narrativas na educação” e “Perspectivas pós-coloniais/decoloniais, propostas curriculares e aprendizagens outras”, o GFPPD lançou um olhar “mais ao sul”, considerando a participação efetiva do grupo em fóruns nacionais e internacionais, sobretudo nos países da América Latina.

Das ações coordenadas e que orientam as principais perguntas, sobre a capilaridade das abordagens interculturais de educação, destaca-se, no bojo da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), a composição de um coletivo de professoras que dinamiza outros currículos e desenvolve outras percepções sobre arranjos de inspiração colonial na administração dos sistemas de ensino.³

Sob influência das aprendizagens alcançadas com os movimentos pedagógicos colombianos, fomos instadas a reorientar nossas proposições, justamente, por reconhecermos as tessituras alcançadas comunitariamente. Em Bogotá, no contato com a equipe da direção de assuntos étnicos⁴ da prefeitura e com a Secretaria de Educação, ampliamos nossa mirada sobre a capilaridade da educação intercultural, nos textos e discursos dos(as) profissionais partícipes de movimentos pedagógicos.⁵ Nas conexões realizadas em Medellín, no XII Congreso Iberoamericano Historia de la Educación Latinoamericana, CIHELA (2016) e, posteriormente, no programa

3 Trata-se da Rede Carioca de Etnoeducadoras Negras, criada no ano de 2015 na Escola de Extensão Universitária da Unirio. Sob sua coordenação está o Observatório de Redes, que pode ser acessado no endereço: redesetnoeducadoras.org.

4 A pesquisadora Fanny Milena Quiñones Riascos foi diretora da instância responsável por elaboração de propostas de inclusão ao longo do ano de 2015.

5 Caracterizam-se por dinâmicas organizacionais baseadas em propostas de formação e politização autogestionárias.

“Calidad educativa para todos Cátedra de Pedagogía”, vinculado à Secretaria de Educação de Bogotá, consolidamos nossos vínculos de pesquisa.

A partir dessas inspirações, adotamos uma abordagem que aproxima duas sociedades desafiadas pela diversidade cultural, nesse caso, Brasil e Colômbia. Pelas imersões já realizadas por Claudia Miranda (2014) e Fanny Milena Quiñones Riascos (2010), aprendemos que a Colômbia tem sido destaque na conformação de uma cultura de politização docente. Em *La Federación Colombiana de Educadores (FECODE) y la lucha por el derecho a la educación - el Estatuto Docente*, Orlando Pulido Chaves (2008, p. 5) situa o peso da organização docente no país de Manuel Zapata Olivella e de Gabriel García Marquez: “la fuerza con que irrumpe este movimiento y la decisiva participación que tuvo en él la Federación Colombiana de Educadores – FECODE –, hacen necesario rastrear su origen en las luchas libradas por el sindicato desde su creación en el año de 1958”.

Na pesquisa de María Cristina Martínez Pineda (2008, p. 48, tradução nossa), o movimento pedagógico configura uma outra subjetividade para o professor, trazendo “uma nova imagem do professor na Colômbia e gerou algumas iniciativas de trabalho em grupo de professores que contribuíram para gestar as chamadas inovações do movimento e se tornaram uma pedra angular para o surgimento de grupos pedagógicos”.⁶ Copete (2015, p. 17) confirma a efervescência do período que antecede a conferência de Durban, em 2001, e situa a ruptura com o silenciamento estratégico acerca da diversidade étnica e cultural. Professor, pesquisador e ativista na luta pela visibilidade⁷ afro-colombiana, Copete (2015, p. 25, tradução nossa) acentua: “situar a afrodescendência na formação de professores implica desvendar a encruzilhada pedagógica-racial”.⁸ Sua pesquisa é “[...] em uma

6 “Una nueva imagen del maestro en Colombia y generó algunas iniciativas de trabajo grupal de maestros que contribuyeron a gestar las llamadas innovaciones del movimiento y se convirtieron en piedra angular para la emergencia de los colectivos pedagógicos”.

7 Juntamente com observatórios de pesquisa acadêmica, as organizações atuantes na defesa dos estratos afrodescendentes – *raizales*, afrocolombianas(os), negras(os) – indicam que o país pode chegar a 30% de população negra, ainda que o órgão responsável, o Departamento Administrativo Nacional de Estadística (2018) tenha apresentado equívocos no documento publicado, sobre o último censo, conforme a opinião de observadores.

8 “Situar afrodescendentes na formação de professores implica desvendar a encruzilhada racial-pedagógica”.

chave etnoeducativa e na perspectiva dos estudos afro-colombianos como possibilidade epistêmica nas universidades colombianas por uma formação horizontal”.⁹ (COPETE, 2015, p. 28, tradução nossa)

Sob tal orientação, foi possível observar os interstícios de performances coletivas e, em seguida, avaliar a importância de uma pesquisa que incluísse o temário da relação docente com a perspectiva intercultural nessas arenas. Consideramos a relevância e capilaridade dos chamados movimentos pedagógicos, estudados intensamente fora do Brasil. O argumento central é que voltar-se para as realidades dos países da América Latina se converte em uma interpretação decolonial de pesquisa, tendo em vista que sugere um deslocamento das opções metodológicas, incidindo no leque de possibilidades analíticas.

Apresentamos aspectos da ambiência de pesquisa experimentada como grupo insurgente e a partir de uma interpretação sobre decolonialidade. Para Santiago Castro-Gómez e Ramón Grosfoguel (2007, p. 16, tradução nossa), “[...] Do ponto de vista decolonial [...] a cultura está sempre entrelaçada (e não derivada dos) processos da economia política”.¹⁰ Quando explicam a colonialidade, os autores afirmam que:

Em vez disso, estamos testemunhando uma transição do colonialismo moderno para a colonialidade global, um processo que certamente transformou as formas de dominação implantadas pela modernidade, mas não a estrutura das relações centro-periferia em escala mundial.¹¹ (CASTRO-GÓMEZ; GROSFUGUEL, 2007, p. 13, tradução nossa)

Com Catherine Walsh (2005, p. 24, tradução nossa), entendemos que:

9 “En clave etnoeducativa y en perspectiva de los estudios afrocolombianos como posibilidad epistémica en las universidades colombianas por una formación horizontal”.

10 “[...] Desde la perspectiva decolonial [...] la cultura está siempre entrelazada a (y no derivada de) los procesos de la economía-política”.

11 “Asistimos, más bien, a una transición del colonialismo moderno a la colonialidad global, proceso que ciertamente ha transformado las formas de dominación desplegadas por la modernidad, pero no la estructura de las relaciones centro-periferia a escala mundial”.

a decolonialidade implica partir da desumanização – do sentido de inexistência presente na decolonialidade (do poder, do conhecimento e do ser) para considerar as lutas dos povos historicamente subalternizados por existir na vida cotidiana, mas também suas lutas para construir modos de viver, e de poder, e de saber e de ser diferente [...] falar de decolonialidade é tornar visíveis as lutas contra a colonialidade, pensando não só a partir do seu paradigma, mas a partir do povo e de suas práticas sociais, epistêmicas e políticas.¹²

Sob tal perspectiva, aceitamos que a decolonialidade encontra sua razão nos esforços para confrontar – desde o que nos é próprio e desde lógicas outras e pensamentos outros –, a desumanização, o racismo, a racialização, a negação e a destruição de campos outros de poder. Em nossa pesquisa, a educação intercultural é interpretada como um princípio balizador para a construção de um projeto contra-hegemônico de sociedade. O pensamento crítico e a matriz decolonial funcionam como um princípio básico para nós por valorizar as experiências de “pensar/semear” e de “semear/pensando”. (WALSH; GARCÍA SALAZAR, 2017)

Ao mesmo tempo, é possível indicar o peso da missão de insurgir reivindicando direitos ameaçados, por exigir o resgate de processos históricos restauradores do *status* de humano para todos os segmentos invisibilizados nas políticas sociais. Nas teses de Rita Laura Segato (2018), vimos um quadro prospectivo sobre como impulsionamos “contra pedagogias da crueldade” em ambientes desfavoráveis para estratos historicamente desumanizados. Com a avaliação das potencialidades teórico-metodológicas elencadas, encontramos princípios básicos para o resgate das dimensões humanas nos coletivos docentes que resistem. Entendemos que são eixos provocadores capazes de restaurar ambiências onde se ampliam performances.

12 “La decolonialidad implica partir de la deshumanización – del sentido de no existencia presente en la decolonialidad (del poder, del saber y del ser) para considerar las luchas de los pueblos históricamente subalternizados por existir en la vida cotidiana, pero también sus luchas de construir modos de vivir, y de poder, y del saber y de ser distintos [...] hablar de la decolonialidad es visibilizar las luchas en contra de la colonialidad pensando no solo desde su paradigma sino desde la gente y sus prácticas sociales, epistémicas y políticas”.

Aprendemos que a articulação dos movimentos pedagógicos ocorre a partir de encontros autogestionados com ênfase na inclusão de um temário colocado à margem. Suas dinâmicas privilegiam a garantia do fortalecimento identitário e estão presentes, em suas discussões, o problema da ausência de políticas públicas específicas para a inclusão social – sobretudo para educação de qualidade e direito ao sistema de saúde e moradia –, questões do mundo do trabalho e também a ampliação de estratégias de politização de setores em desvantagem sociopolítica. A explanação apresentada como pano de fundo, a nosso ver, também se inspira em rotas e travessias realizadas a contrapelo. A narrativa sobre as ausências, envolvendo a gestão pública, inclui uma crítica radical às condições de vida dos mais pobres, que, nesse caso, são os segmentos racializados.

O desenho metodológico adotado se alinha com versões presentes no trabalho de Orlando Fals Borda (2015), pelo compromisso sugerido de estarmos comprometidas (os) com a emancipação. Em seus argumentos, a pesquisa deve auxiliar as transformações sociais, garantindo mobilidade. Fals Borda (2015, p. 254, tradução nossa) adverte que não é indispensável detalhar “a natureza da experiência colombiana de ‘pesquisa-ação’ (‘estudo-ação’), [...], já que tem sido objeto de várias publicações e ampla controvérsia nacional e internacional”.¹³

Além dos referenciais já estudados, destaca-se a produção de um dos mais importantes filósofos da América Latina e professor da Universidade Javeriana, Santiago Castro-Gómez, para o qual a Colômbia é herdeira das provocações e ações concretas de grupos de intelectuais que contaram com as influências de Orlando Fals Borda para disputar epistemologias, já em uma década de grande efervescência – anos 1970 –, no âmbito das lutas sociais:

Nas regiões estudadas, sentiu-se a necessidade de uma sociologia que fosse antes de tudo uma ciência social inspirada nos interesses das classes trabalhadoras e exploradas; era necessária uma ‘ciência popular’, como foi definida no início do trabalho, que fosse

13 “La naturaleza de la experiencia colombiana de ‘investigación-acción’ (‘estudio-acción’), [...], ya que ha sido motivo de varias publicaciones y amplia controversia nacional e internacional”.

mais útil na análise das lutas de classes que se percebiam no campo, bem como na ação política e projeção futura das classes trabalhadoras como atores da história [...]. Nesta nova ciência social do povo e para os trabalhadores havia a necessidade de integrar várias disciplinas¹⁴. (FALS BORDA, 2015, p. 270-271)

Notadamente, o pensamento pedagógico latino-americano tem, como uma de suas marcas, a adoção de ideários de vanguarda, tendo em vista a fixação da América Latina como não lócus político e/ou epistemológico. Em *La Hybris del punto cero*, Castro-Gómez (2010) examina como as subjetividades e identidades foram “ajustadas” na Colômbia e como o conhecimento manipulado pelas elites colonizadas incidiu nas narrativas que sustentaram os cânones do colonizador. O filósofo se interessa por entender especificidades do lugar particular no qual os discursos da nova ciência foram (re)localizados. Ao definir o fenômeno da “limpeza de sangue”, o autor situa como as elites colombianas assumiram arranjos para estruturar uma sociedade que adotou o Norte como destino.

No percurso decolonial que ensaiamos em coautoria, na coordenação compartilhada, a Colômbia foi desvendada e se deslocou das margens para o centro, influenciando o olhar panorâmico sobre a América Latina. Ao nosso ver, esse é um arco possível de ser considerado na montagem dos estudos comparados. O guarda-chuva teórico-metodológico escolhido indica pontos de partida para a análise a partir de contra-narrativas pedagógicas. Ampliamos nosso olhar, quando concebemos práxis decoloniais, entendemos que elas podem ser definidas como possibilidades de questionar o instituído e de enviesar o percurso de pesquisa. É fundamental incorporar as teses de Frantz Omar Fanon (2008) acerca da condição de rompimento com padrões preestabelecidos pelo *status quo*. Na nossa dinamização no campo,

14 “En las regiones estudiadas se sentía la necesidad de contar con una sociología que fuese ante todo una ciencia social inspirada en los intereses de las clases trabajadoras y explotadas; se necesitaba de una ‘ciencia popular’, como se definió al comienzo del trabajo, que fuera de mayor utilidad en el análisis de las luchas de clases que se advertían en el terreno, así como en la acción política y proyección futura de las clases trabajadoras como actores en la historia [...]. En esta nueva ciencia social del pueblo y para el pueblo trabajador había necesidad de integrar diversas disciplinas”.

na Colômbia, foi estratégico reconhecer as motivações e as formas de organização de processos autogestionados.

Dos objetivos delineados, previamente, projetamos alguns visando reforçar os contornos iniciais, estando, dentre eles, privilegiar imersões com grupos de investigadoras(es) interessadas(os) em compreender melhor o Brasil na cena latino-americana e incidir na ampliação dessa outra perspectiva de desenvolvimento intelectual. Ao desenhar uma travessia coletiva, no Gfppd, e pensar as etapas de pesquisa, assumimos como estratégia de imersão no campo uma importante penetração nas diferentes ambiências de referência. O Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (Clacso) é um desses lócus indispensáveis.

Fruto das adesões que fizemos, frente aos fóruns promovidos e que abarcam a questão educacional, a participação em redes de estudo e pesquisa, no âmbito da América Latina, destaca-se o vínculo com o grupo de trabajo Afrodescendencias y propuestas contrahegemónicas, da Clacso, e, ao mesmo tempo, com o Latin American Studies Association (Lasa, 2021), sendo Claudia Miranda a coordenadora da área “Indigenous peoples and Afro-descendants: epistemologies and knowledge”. Nesse formato, o perfil do Gfppd favorece o reconhecimento de dinâmicas organizacionais oriundas de outros modos de internacionalização da pesquisa. Vimos como estratégico acompanhar atividades elaboradas e executadas com investigadoras(es) e professores(as) colombianas(os) dos movimentos pedagógicos de referência, para a compreensão dessa cultura de proposição de mudanças sociais.

Com Catherine Walsh (2005, 2013) e Santiago Arboleda Quiñonez (2016), ambos da Universidade Andina Simón Bolívar, em Quito, experenciamos o debate interinstitucional em diferentes ocasiões no Brasil, na Colômbia em Cuba e no Equador. Suas elaborações sobre interculturalidade e politização do trabalho investigativo são indispensáveis à pesquisa sob o escopo decolonial.

Destacaríamos, ainda, a nossa participação no Congreso Internacional Cuerpos, Depojos, Territorios: la vida amenazada, realizado na Universidade Andina Simon Bolivar, em 2018, ocasião em que debatemos quilombismo, “cimarronajes” e (re)existência, a partir da “etnoeducação”. Nesse mesmo ano, garantimos a participação no Primero Foro Mundial del Pensamiento

Crítico, em Buenos Aires, que reuniu expoentes de diferentes debates latino-americanos. Representantes da Corporación de Maestros Tras los Hilos de Ananse e do Observatório Redes Etnoeducadoras se fizeram presentes par acompanhar e apresentar resultados de pesquisa. Em Bogotá, o Taller África en la escuela (2016, 2018), evento que reúne professoras(es) pesquisadoras(es) do antirracismo, constitui, assim como a Corporación de maestras (os) tras los hilos de Ananse, em um lócus de formação e de compreensão da cena educacional.

Fizemos alguns destaques para a dinâmica que adotamos com vistas a conformar um *habitus* mais ao sul e, assim, incrementar outras parcerias e formas de cooperação em nossa região. Avaliamos aspectos sobre o distanciamento estratégico do qual somos vítimas e que nos colocou de costas para um *corpus* de conhecimento diretamente relacionado com as questões da diversidade, presentes no escopo da Lei nº 10.639/2003 e da Lei nº 11.645/2008. Ao juntarmos Brasil e Colômbia, temos um percentual revelador da diáspora afro-latina, além de constatarmos uma engrenagem inspirada em silenciamentos em que a África é negada. Ao debater formação de professoras(es), Copete (2015, p. 126, tradução nossa) trabalha com representações de docentes sobre etnoeducação afro-colombiana e enfatiza:

Entre os limites da pedagogia e/ou a declaração de incapacidade racial-pedagógica dos professores, opera-se um discurso que incapacita os professores em formação para assumir um papel crítico, criativo, propositivo, reflexivo e analítico diante das perspectivas da diversidade humana na educação.¹⁵

15 “Entre los limites de la pedagogía e/o la declaración de incapacidad pedagógico-racial por parte del profesorado, opera un discurso que incapacita al profesorado en formación para asumir un rol crítico, creativo, propositivo, reflexivo y analítico ante las perspectivas de las diversidades humanas en la educación”.

O fenômeno da invisibilização da afrodescendência aparece em trabalhos diversos, já produzidos no país, que se auto representa como mestiço.¹⁶ No quadro interpretativo formulado pelo autor, “[...] A afrodescendência e as diversidades devem ser explícitos na formação de professores para transformar, recriar, energizar, enriquecer, localizar, dimensionar e encontrar o conhecimento pedagógico”.¹⁷ (COPETE, 2015, p. 129, tradução nossa) Na explicação de Catherine Walsh (2011, p. 95), a etnoeducação¹⁸ para os indígenas se institucionaliza com a constituição de 1991. Não obstante, é somente em 1993, com a Lei nº 70 de comunidades negras que a etnoeducação se estende em forma mais sistemática para as comunidades afro-colombianas. Assim, nosso arco teórico-metodológico se amplia a cada novo encontro com processos afro-colombianos, sobretudo pelas marcas do silenciamento estratégico, tão comum também no Brasil, nas esferas de formação docente.

Brasil e Colômbia nos itinerários decoloniais

Ao pensarmos com a estudiosa Ilse Scherer-Warren (2012, p. 27), compreendemos que, nas sociedades globalizadas, multiculturais e complexas, as identidades tendem a ser cada vez mais plurais e “[...] as lutas pela cidadania incluem [...] múltiplas dimensões do *self*: de gênero, étnica, de classe, regional, mas também dimensões de afinidade ou de opções políticas e de valores”. Dentre esses estão “a luta pela igualdade, pela liberdade, pela paz, pelo ecologicamente correto, pela sustentabilidade social e ambiental, pelo respeito à diversidade e às diferenças culturais etc”. Podemos afirmar que essas são lutas transversais por direitos para a América Latina e para a sociedade global.

16 Sobre isso, consultar *La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*, de Santiago Castro-Gómez (2010).

17 “la afrodescendencia y la diversidad deben hacerse un explícito en la formación de maestro para transformar, recrear, dinamizar, enriquecer, localizar, dimensionar y encontrar saber pedagógico”.

18 Para a pesquisa comparada, a “etnoeducação” e a educação das relações étnico-raciais se aproximam no que se refere ao escopo filosófico e epistemológico.

Um dos desdobramentos do grupo de trabalho Clacso Afrodescendências e propostas contra-hegemônicas (2016-2022) é a Escuela Internacional de Posgrado, Más Allá del Decenio Afrodescendiente,¹⁹ um projeto de formação pós-graduada multifacético com vocação para apresentar questões soterradas sobre os países da região. Acompanhar as percepções advindas das narrativas discentes e docentes, nessa escola internacional, sugere ampliação do olhar sobre a performance dos países que escolhemos como campo. Essas são algumas entradas que potencializamos para situar nossos pressupostos teórico-metodológicos.

Planejar oficinas temáticas e redimensionar o papel da organização de encontros formativos, a partir do Observatório Redes Etnoeducadoras,²⁰ ganhou novos contornos. Alguns exercícios foram feitos no intuito de garantir, como grupo de pesquisa, nossa presença em propostas de imersão que se ancoram na compreensão de alternativas políticas e educacionais para a diminuição das desigualdades raciais. Outros participantes brasileiros se converteram em importantes interlocutores, e essa perspectiva é também formativa para o Gfppd. Sua presença se constituiu como resultado do empenho para uma maior interação nos ambientes de formação e de politização da América Latina. Isso porque a região é a mais penalizada quando o foco é o intercâmbio acadêmico. Viemos insistindo com maiores vinculações e, para ampliar a internacionalização latino-americana, tem sido relevante dar ênfase à discussão sobre educação intercultural e decolonialidade.

A partir da adesão a alguns projetos desenvolvidos por redes de pesquisa, nossa penetração se ampliou e, conseqüentemente, o projeto em questão ganhou novo *status*. Com a inauguração do Observatório de Redes Etnoeducadoras, outros coletivos se aproximaram em busca de cooperação interinstitucional e a plataforma inaugurou uma outra etapa

19 Realizada em Havana em 2017, 2018 e 2019, o projeto contou com uma expressiva presença afro-latina e indígena no período escolhido para a execução do trabalho formativo. Trata-se de uma escola internacional que, por convocatória, distribui bolsas para que ativistas, proponentes de políticas públicas vinculados aos órgãos e setores da gestão pública e investigadoras(es) jovens participem. Tanto Brasil como Colômbia são países que apresentam um volume diferenciado de candidaturas para uma formação que tem se tornado uma referência para a rede latino-americana de pesquisa, que atua há mais de 50 anos na pesquisa das ciências sociais (Clacso).

20 Ver o site: redesetnoeducadoras.org.

de análise, incluindo a incidência de fóruns com vocação para influenciar novas agrupações docentes. A proposta de extensão e pesquisa no Gfppd se configurou a partir da cooperação entre pensadoras, pesquisadoras e ativistas que se encontraram no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), a partir de 2011, na Unirio. Os períodos de trabalho colaborativo nos ensinaram sobre outros formatos de intervenção. Em 2020, Observatório de redes, vinculado à Unirio, solicitou afiliação como rede partícipe da Rede Clacso, e passou a compor o seu quadro, sendo, portanto, uma referência para outros coletivos. Metodologicamente, buscamos interações que catapultassem nossas análises e que inspirassem as etapas subsequentes.

No ano de 2019, por ocasião do seminário Que igualdade étnico-racial: cenários latino-americanos, organizado pela Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj), foi possível participar do projeto “Análise comparativa de políticas nacionais de promoção da igualdade étnico-racial, que compara experiências e legislação no Brasil, Colômbia, Bolívia e Argentina”. A problemática central foi indicar desafios e avanços na promoção da igualdade étnico-racial. Com o foco principal nas políticas educacionais, sob a coordenação de Joanildo Burity, da Fundaj e da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), a semana de imersão incluiu pesquisadoras argentinas e brasileiras(os), entre elas(es) Claudia Miranda, da Unirio, Michele Guerreiro, da UFPE, Márcio André de Oliveira Santos, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), Ronaldo Sales, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Janssen Felipe Silva, da UFPE, Cibele Barbosa da Silva Andrade (Fundaj), Carlos Augusto Sant’Anna Guimarães (Fundaj), dentre outras(os).

Em um delineamento mais ao sul, incidindo em propostas de metodologias decoloniais de pesquisa, o deslocamento é a chave mais provável para entendermos a gênese da proposta defendida por autoras como Catherine Walsh (2005). É fundamental seguir exemplos de outras movimentações metodológicas. Na América Latina, as populações invisibilizadas, marginalizadas, empobrecidas e colocadas em perigo no cotidiano das grandes metrópoles são as populações racializadas. Guimarães é autor da pesquisa *Movimento negro e mudança institucional no Brasil: políticas municipais de promoção da igualdade racial em perspectiva comparada*,

que dá nome à tese defendida em 2018 na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e seu exercício primoroso incluiu itinerários de luta também na Colômbia para pensar o Brasil.

Assim como Wellington Oliveira dos Santos (2017), autor da tese *Políticas educacionais antirracistas Brasil e Colômbia: estudo comparado*, Guimarães participa de uma outra tessitura teórico-metodológica incluindo o itinerário Brasil-Colômbia. A nosso ver, são opções descolonizadoras e que incidem, assim, como a pesquisa aqui apresentada, na formação de outros grupos insurgentes, comprometidas com abordagens decoloniais.

Tais questões são políticas e baseadas em maior criticidade no campo da educação, sobretudo, por ser esse um aspecto definidor do pressuposto decolonial latino-americano. Portanto, ler, pesquisar, instituir parcerias interinstitucionais e, ainda, (des)aprender com as dinâmicas de trabalho nos país do contexto do qual fazemos parte, é adotar abordagens decoloniais de educação. Além disso, significa atuar na contra-hegemonia, tendo em vista o complexo arcabouço onde ser “nao europeu” é não ser normal. A América Latina, com todas as culturas que dela fazem parte, está como “o resto do mundo”, como um “espaço não legitimado” e, portanto, vítima do fenômeno da colonialidade do poder, nos termos de Aníbal Quijano (2005). Wellington Oliveira dos Santos (2017) trabalhou a partir do quadro da colonialidade do poder, de Quijano (2005), para examinar as diferentes formas de mobilização de negros nos dois países.

Com Rita Laura Segato (2013) foi possível reinterpretar a proposição mais conhecida no pensador peruano, que se inspirou em Frantz Omar Fanon (2008). A autora considera que a elaboração feita por Quijano para explicar a invenção de um imaginário estratégico, definido colonialmente, como América Latina, é irretocável. Assim, argumenta que o peruano provocou uma mudança na história do pensamento crítico latino-americano e mundial. Trata-se de uma perspectiva crítica na qual o autor elabora uma outra narrativa da história com um modelo explicativo anticolonial negando as engrenagens que Oyèronké Oyěwùmí (2017) também explora quando critica os discursos ocidentais de gênero.

Ao situamos a capilaridade das abordagens decoloniais no campo das ciências sociais, importa reconhecer as premissas básicas presentes em um volume expressivo de trabalhos – em diferentes partes do globo –,

sendo essa uma primeira apreensão para novos alinhamentos epistemológicos. A incidência dos fóruns orientados pelo debate decolonial nos países com os quais estabelecemos parceria é grande. Desse modo, as redes de investigadoras e investigadores desse eixo se consolidaram de maneiras diferenciadas na Colômbia, Argentina, Bolívia, Equador e Peru.

Em outro lugar, Claudia Miranda (2018a, p. 222) faz a seguinte afirmação sobre a importância da crítica de Silvia Rivera Cusicanqui para os estudos decoloniais latino-americanos, justamente pela autora da Universidad de La Paz interpretar e fomentar análises anticoloniais:

A coletânea Debates post coloniales: una introducción a los estudios de la subalternidad (1997) foi organizada juntamente com Rossana Barragán e reuniu especialistas na temática dos Estudos Subalternos. Dentre elas/es Ranajit Guha, Gyan Pandey, Shahid Amin, Dipesh Chakrabarty, Partha Chatterjee, Gayatri Chakravorty Spivak e Veena Das. Ao apresentarem o livro, Cusicanqui e Barragán enfatizam a importância dessa primeira série de textos traduzidos para o espanhol, bem como a dimensão crítica do grupo, inicialmente formado por historiadoras/es. Colonialismo e nacionalismo britânicos foram as duas dimensões-chaves, que segundo o destaque dado, definem parte de suas inclinações para o trabalho de confrontar-se com perspectivas da dominação europeia e das elites locais na Índia.

Realizamos análises “intracontextuais” e conhecemos disputas políticas envolvendo supremacias ideológicas nos respectivos territórios. Cusicanqui tem uma produção reconhecida na América Latina, por suas pesquisas históricas e sociológicas que privilegiam culturas soterradas na Bolívia, dando ênfase às populações andinas e às suas alternativas de existência. Um dos desafios trabalhados pela autora é o fazer-se cidadão a partir da legislação²¹ que rege o país. A exclusão e desumanização das populações andinas é um fenômeno conhecido. Não será possível elencar, aqui,

21 Sobre isso, ver Yamamoto (2016).

as diferentes frentes e episódios protagonizados por essas populações em luta. Entretanto, é fundamental acompanhar os desdobramentos delineados no embate promovido nesses ambientes de negação da pluridiversidade.

Tessituras interculturais para metodologias decoloniais

Para entender as inclinações dos movimentos sociais de maior projeção, dependeremos de aproximação efetiva nesses contextos. Claudia Miranda (2017, 2018) tem proposto investigações expedicionárias, tomando como possível o exemplo das expedições pedagógicas formadas por grupos de docentes que contam com a liderança, dentre outras, da pesquisadora Fanny Milena Quiñones Riascos, participe de nossa coordenação de pesquisa.

Foi nessa interação mais coletiva e menos individual que delineamos a proposta teórico-metodológica em percursos mais ao sul. Em outros termos, estar com os movimentos pedagógicos e na interação com a Colômbia é experimentar a educação decolonial e é “*vivir dentro y en contra*”, como sugeriu Aníbal Quijano.²²

Ganhou centralidade a dinâmica dos movimentos pedagógicos liderados por profissionais ativistas nos e dos sistemas de ensino, bem como lideranças que atuam em projetos com associações e núcleos comunitários, e que indicam fissuras nas nossas reinterpretações do ideário da interculturalidade, conforme exposto nos argumentos de Catherine Walsh (2011, 2005). Pensando com a autora, aceitamos a perspectiva de fundo como sendo uma aposta no confronto com as visões “diferencialistas”, que favorecem processos radicais de afirmação de identidades culturais específicas. Trata-se de uma oportunidade de rompimento com uma visão essencialista das culturas e de identidades culturais.

22 Ver: Aníbal Quijano no III Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales, disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=OxL5KwZGvdY&t=4s>

Partimos dessas concepções para melhor analisar especificidades e tensões, observando amarrações curriculares já criticadas no campo. Assim, a educação pode ser aquela que sugere abordagens atravessadas por uma ética na qual é possível garantir espaços de coexistência, de interlocução e de colaboração mútua. Com María Cristina Martínez Pineda (2012), da Universidade Nacional da Colômbia, sediada em Bogotá, aprendemos a reconhecer os movimentos pedagógicos. A autora nos inspirou a localizar “expedições pedagógicas” fundamentais para teorizarmos outras dinâmicas de politização docente. Ao mesmo tempo, pontua que esses são:

[...] Coletivos que, conectados ‘em rede’, conseguem realizar projetos de sala de aula, de área, institucionais e comunitários; compartilhar tópicos de estudo, problemas de pesquisa, práticas e novos projetos. Ações conjuntas que lhes permitam testar sua capacidade crítica e criativa, se capacitem como interlocutores e geradores de políticas educacionais, entre outras ações.²³ (MARTÍNEZ PINEDA, 2012, p. 6)

Nas análises realizadas até aqui, ratificamos o lugar de importância da pesquisa colaborativa em diálogo com os movimentos pedagógicos, na Colômbia e no Brasil, e vimos que, para se consolidar uma práxis investigativa decolonial, baseada em uma ancoragem intercultural, pode-se adotar um formato expedicionário que incluía cartografias das dinâmicas comunitárias nos contextos privilegiados, já que são delineamentos voltados a impulsionar e exigir outras educações, além de abrigar uma concepção inclusiva para a tarefa de ruptura epistemológica. Está no centro de nosso arco investigativo a ampliação das vias de intercâmbio acadêmico no campo da formação docente nos seus diferentes níveis. Para tanto, ganhou força a exemplaridade de organizações que promovem espaços de politização, na sociedade civil.

23 “Colectivos que, conectados “en forma de red” logran realizar proyectos de aula, de área, institucionales, comunitarios; compartir temas de estudio, problemas de investigación, prácticas y nuevos proyectos. Acciones conjuntas que les permiten poner a prueba su capacidad crítica y creadora, potenciarse como interlocutores y generadores de políticas educativas, entre otras acciones”.

Nesse percurso intercultural e de consolidação de novas teses sobre metodologias decoloniais, uma das defesas que fazemos é pelo deslocamento efetivo dos grupos de investigação visando um *modus operandi* anticolonial, no sentido adotado por Rivera Cusicanqui (2015).

O trabalho de pesquisa de campo e as principais etapas descritas no cronograma elaborado seguiu uma rota que nos levou a participar de fóruns acadêmicos e comunitários tendo como um importante parâmetro a exemplaridade das expedições pedagógicas realizadas em Bogotá. Ao mesmo tempo, a triangulação que a investigação exigiu incluiu também observar o cunho etnográfico, bem como conversas informais em encontros de coletivos, com destaque para o projeto “África en la escuela” e a Corporación de Maestros Tras los Hilos de Ananse. Entrevistas semiestruturadas e registros nos cadernos de campo facilitaram nossas elaborações coletivas. Na confluência Brasil-Colômbia, foi possível compreender a emergência de uma cultura colaborativa envolvendo profissionais de escolas, gestoras(es) e coletividades que se constituem como base da sociedade em regiões periféricas de grandes metrópoles, como é o caso de Bogotá.

Ao mesmo tempo, discutimos as fontes para se incrementar o *modus operandi* dessas nucleações. Um dos objetivos propostos foi analisar o papel desses movimentos insurgentes no âmbito da América Latina envolvendo as experiências brasileiras. Entendemos que “movimentos pedagógicos em ascensão” podem ser reveladores e funcionarem reorientando nossas concepções sobre formação docente. Neles, são perceptíveis a proposição de pedagogias *outsiders*, que se refletem em dinâmicas organizacionais interpenetradas, ancoradas em práxis dialógicas que privilegiam a divergência de ideias. As imersões e modos outros de composição dialógica envolvem instâncias pluridiversas.

Os pátios das escolas, as quadras de esportes, as cozinhas e as salas das casas de mães e avós estão presentes nessas “andarilhagens” coletivas. Ratificamos que os pilares do pensamento das *outsider within* – (estrangeiras(os) de dentro, em tradução livre –, proposto por Patrícia Hill Collins (2016), influenciam nossa percepção sobre as alternativas emergentes. Considera-se a centralidade de um quadro conceitual em que a ideia de (des)aprender e de (re)aprender ganha capilaridade além de impulsionar a insurgência de ambiências mais pluridiversas de trabalho investigativo.

Os movimentos pedagógicos são, portanto, esferas colaborativas nas quais os profissionais da educação em exercício nos sistemas de ensino se reconectam com instâncias diversas da sociedade civil, como os centro de artes, terreiros de religiões de matriz africana, associações de moradores, Organizações Não Governamentais (ONGs), agremiações carnavalescas, entre outras, no intuito de promover a crítica, inclusive, ao seu próprio modo de intervir nas esferas educativas.

À guisa de conclusão

Em uma pesquisa decolonial no campo da educação, tratamos de metodologias de recomposição analítica e isso implica a defesa de abordagens que inspirem processos interculturais. Trabalhar lado a lado com coletivos de docentes, na Colômbia, significa romper com tabus sobre o país e sobre as representações cravadas sobre a América Latina. Nesse âmbito, mapeamos algumas instituições comunitárias/educativas parceiras e debatemos aspectos das performatividades que elas adotam, visando compreender suas concepções de interculturalidade.

Ao avaliarmos, no Brasil, os percursos das novas gerações de estudantes de licenciaturas e de Pedagogia, ganhamos com a proposição de iniciação à docência (Pibid), atrelada à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que experimentamos, entre 2011 e 2017. A partir dessa experiência, aprendemos que é a instituição escolar o lócus em que podemos tratar urgências sociais, na mediação curricular que incrementamos. Das tarefas para a educação intercultural na América Latina, incluímos o deslocamento docente, que significa compreender o acúmulo e a importância dos profissionais da educação. Em nossas andarilhagens, tiramos os docentes das margens e os deslocamos para o centro. Ao propor uma análise acerca da decolonialidade nos saberes e fazeres dos movimentos pedagógicos e acerca das concepções sobre educação e interculturalidade, entendemos que as aprendizagens promovidas internamente incluem conhecer outros percursos e outros parâmetros para intervir na transformação da realidade. Mudanças efetivas exigem maior politização e,

portanto, reações frente aos desafios apontados, na interlocução que buscamos garantir mais ao sul.

Inúmeras concepções foram elaboradas em obras sobre tensões e legado das populações marginalizadas, que aprendem a reinventar seus percursos. Vimos, nos livros de história, relatos sobre expedições que objetivaram eliminar os estratos representados como “diferentes”. Na contemporaneidade, as rupturas possíveis incluem o deslocamento de coletivos que lutam por educação intercultural e é por isso que a América Latina tem uma tessitura reveladora, baseada no acúmulo adquirido nos interstícios e em ações que seguem o ideário das lutas anticoloniais nos seus diversos países. Ajudar a descavar o punhal da colonialidade do poder, nas concepções de educação e de formação docente, exige deslocamentos coletivos e ampliação das lentes sobre nossa região, colonialmente inventada como sendo “a outra” no mundo.

Referências

- ARBOLEDA QUIÑONEZ, S. *Le han florecido nuevas estrellas al cielo: suficiencias íntimas y clandestinización del pensamiento afrocolombiano*. Cali: Poema su casa editorial, 2016.
- CASTRO-GÓMEZ, S. *La Hibrys del punto cero: raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2010.
- CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGUÉL, R. (org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.
- COLLINS, P. H. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. *Revista Sociedade e Estado*, Brasília, DF, v. 31, n. 1, p. 99-127, jan./abr. 2016.
- COPETE, Y. A. M. *Afrodescendencia, representaciones sociales y formación de maestros: contestación y acomodación*. Medellín: CIA, 2015.
- DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO NACIONAL DE ESTADÍSTICA – DANE. *Censo Nacional de Población y Vivienda*. Bogotá, 2018. Disponível em: <https://www.dane.gov.co/files/censo2018/informacion-tecnica/cnpv-2018-presentacion-3ra-entrega.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2020.

- FALS BORDA, O. *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla*. Bogotá: Tercer Mundo, 1979.
- FALS BORDA, O. *Una sociología sentipensante para América*. México, D. F.: Siglo XXI Editores; Buenos Aires: CLACSO, 2015.
- FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: Edufba, 2008.
- GUIMARÃES, C. A. S. *Movimento negro e mudança institucional no Brasil: políticas municipais de promoção da igualdade racial em perspectiva comparada (1995-2015)*. 2018. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, 2018.
- IAMAMOTO, Sue A. S. Visões de nação na constituinte boliviana. *Lua Nova*, São Paulo, n. 97, p. 13-51, 2016.
- MARTÍNEZ PINEDA, M. C. Redes, experiencias y movimientos pedagógicos. *Revista Ciencia y Tecnología*, Misiones, año 14, n. 18, p. 5-11, 2012.
- MARTÍNEZ PINEDA, M. C. *Redes pedagógicas: la constitución del maestro como sujeto político*. Bogotá: Editorial Magisterio, 2008.
- MIRANDA, C. Afro-colombianidade e outras narrativas: a educação própria como agenda emergente. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 59, p. 1053-1076, 2014.
- MIRANDA, C. Clandestinización y re-existencia diaspórica: horizontes expedicionario e insurgencia en afroamérica. In: CAMPOALEGRE SEPTIEN, R.; BIDASECA, K. (org.). *Más allá del decenio de los pueblos afrodescendientes*. Buenos Aires: Conselho Latinoamericano de Ciências Sociais, 2017. v. 1, p. 173-184.
- MIRANDA, C. O debate pós-colonial na américa-latina: contribuições de Silvia Rivera Cusicanqui e Santiago Castro-Gómez. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, p. 213-232, out. 2017/jan. 2018.
- MIRANDA, C. Politización de la investigación académica y demanda afrodescendiente. In: CAMPOALEGRE SEPTIEN, R. (ed.). *Afrodescendencias: voces en resistencia*. Cidade Autônoma de Bueno: CLACSO, 2018. v. 1, p. 37-58.
- OYĚWÙMÍ, Ó. *La invención de las mujeres: una perspectiva africana sobre los discursos occidentales del género*. Bogotá: Editorial En la Frontera, 2017.
- PULIDO CHAVES, O. *La Federación Colombiana de Educadores (FECODE) y la lucha por el derecho a la educación: el Estatuto Docente*. Buenos Aires: CLACSO, 2008.
- QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2000. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/quijano.rtf>. Acesso em: 12 dez. 2020.

- RIASCOS QUIÑONES, F. M. Una mirada de la educación: etnoeducación y conflicto en los territorios afrocolombianos. *Educación y Cultura*, Bogotá, n. 86, p. 60-67, mar. 2010.
- RIVERA CUSICANQUI, S. Construcción de imágenes de indios y mujeres en la iconografía post 52: el miserabilismo en el Album de la Revolución T'inkazos. *Revista Boliviana de Ciencias Sociales*, La Paz, n. 19, p. 133-156, nov. 2005.
- RIVERA CUSICANQUI, S. *Sociología de la imagen: miradas ch'ixi desde la historia andina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tinta Limón, 2015.
- RIVERA CUSICANQUI, S.; BARRAGÁN, R. (org.). *Debates post coloniales: una introducción a los Estudios de la Subalternidad*. La Paz: SEPHIS; Ediciones Aruwiyiri; Editorial Historias, 1989.
- SANTOS, W. O. dos. *Políticas educacionais antirracistas Brasil e Colômbia: estudo comparado*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.
- SANTOS, W. O. dos. Políticas educacionais antirracistas na América Latina: estudos comparados. *Pro-Posições*, Campinas, v. 30, p. 1-22, n. e20170057, 2019.
- SCHERER-WARREN, I. Desafios para uma sociologia política brasileira: os elos entre movimentos e instituições. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 17, n. 38, p. 44-62, jan./abr. 2015.
- SEGATO, R. L. *Contra pedagogías de la crueldade*. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2018.
- SEGATO, R. L. *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos: y una antropología por demanda*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo Libros, 2013.
- WALSH, C. Afro and Indigenous Life– Visions in/and Politics. (De)colonial Perspectives in Bolivia and Ecuador. *Bolivian Studies Journal = Revista de Estudios Boliviano*, Pittsburgh, v. 18, p. 49-69, 2011.
- WALSH, C.; GARCÍA SALAZAR, J. *Pensar sembrando/sembrar pensando con el Abuelo Zenón*. Quito: Abya Yala, 2017.
- WALSH, C. *Interculturalidad crítica y decolonialidad: ensayos desde Abaya Yala*. Quito: Abya-Yala, 2013.
- WALSH, C. *Interculturalidad, estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar: Abya-Yala, 2009.
- WALSH, C. *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: reflexiones latinoamericanas*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar: Abya-Yala, 2005.

Giro narrativo Y (auto)biográfico en investigación educativa. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas

Daniel Hugo Suárez

El giro narrativo, biográfico y autobiográfico en la investigación

La progresiva difusión de la investigación narrativa, biográfica y autobiográfica en el campo de las ciencias sociales y humanas viene generando desde hace ya algún tiempo una serie de tensiones, debates y desplazamientos teóricos, epistemológicos y metodológicos en un variado abanico de disciplinas y campos de saber. La literatura especializada inscribe a ese conjunto de cambios y dislocamientos en las formas de conocer, hacer y decir de las ciencias de lo social en otra serie de transformaciones del pensamiento social al que denominan, genéricamente, “giro poscualitativo”. (DENZIN; LINCOLN, 2012) Estas disrupciones y virajes, de los que no quedaron exentas la pedagogía y las ciencias de la educación (HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, 2019), se acoplaron asimismo a una serie de “cambios de época” y contribuyeron a reconfigurar las prácticas de producción, circulación y recepción de conocimiento y las relaciones de saber y poder que operan detrás de ellas. La novedad no radica tanto en el uso de recursos narrativos, biográficos y autobiográficos en la investigación social y educativa, como en la emergencia y consolidación de formas alternativas de pensar los procesos y las relaciones de producción de conocimientos y las posibilidades que éstas tienen para imaginar y desplegar comunidades plurales de colaboración científica que eludan las limitaciones de las modalidades hegemónicas.

Las autobiografías y las biografías, las historias de vida, las narrativas de formación y de experiencia, las memorias y los testimonios, los diarios personales, las cartas y otros “documentos personales”, desde siempre estuvieron presentes en los dispositivos de la investigación social como fuentes primarias, e inclusive como recurso discursivo válido para informar sus resultados. (ABRAHÃO; FRISON; BARREIRO, 2016) No obstante, este uso extendido y temprano de los modelos narrativos y (auto)biográficos en la investigación histórica, sociológica y etnográfica, en la investigación psicológica y psicosocial, en la investigación estética y artística, en la investigación pedagógica y didáctica, no supuso en principio la conformación de un conjunto relativamente articulado y estable de criterios metodológicos, epistemológicos y teóricos que definieran un tipo específico de investigación. (BOLÍVAR, 2002) Una manera de pensar y hacer la investigación social que reclama sus propias reglas de composición, legitimidad y valor, que redefine las operaciones básicas de observación, escucha, descripción, comprensión, explicación e interpretación, y que contribuye a configurar una comunidad científica particular que debate sobre los términos, potencialidades y límites del campo de saber que comparten sus miembros. (BOLÍVAR, 2002) Las redes y asociaciones de investigadores autopercebidos como narrativos, biográficos y autobiográficos, los congresos y publicaciones que incorporan en sus títulos, índices o agendas esas designaciones, los proyectos de investigación y de tesis que se inscriben *explícitamente* en esas tradiciones y se formulan preguntas e hipótesis desde una perspectiva narrativa, biográfica y autobiográfica, aunque muy potentes y visibles hoy en día, son relativamente recientes.

El denominado “giro lingüístico” (PALTÍ, 1998), que puso en el centro de la escena al lenguaje como vehículo y metáfora de la comprensión social, y el movimiento intelectual del “retorno del sujeto”, que repensó las relaciones de conocimiento como relaciones entre sujetos, experiencias, voces e interpretaciones, contribuyeron a esta expansión y consolidación de las modalidades narrativas y (auto)biográficas de investigación. Más recientemente el “giro narrativo” (RICOUER, 2001) viene señalando este viraje en las formas de delimitar, clasificar y organizar técnica y socialmente la producción de conocimientos sobre la vida social, cultural, educativa, estética, emocional y pasional de los sujetos y los sentidos y significaciones que

éstos construyen recursivamente mientras las experimentan y narran. También, la expansión y el ensanchamiento del “espacio biográfico” (ARFUCH, 2010) hacia este territorio han confluído e intersecado a los estudios narrativos y (auto)biográficos generando nuevas u otras articulaciones, zonas de contacto, cartografías y trayectorias de investigación. De hecho, en el campo hispanohablante de esta tradición denominamos “investigación biográfico-narrativa” (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001) a este entrecruzamiento de perspectivas teóricas y metodológicas.

Existen algunos rasgos genéricos que contribuyen a definir a la investigación biográfico-narrativa que me parece oportuno señalar inicialmente, antes de sumergirnos en algunas de sus especificidades y desarrollos en el campo de la educación. Una de las notas que la distinguen es su “pluralismo metodológico”, esto es, el rechazo de cualquier pretensión de un método universal, fijo y ecluyente de producción de conocimientos y el reconocimiento de una multiplicidad de formas de construir saber y comprensiones científicas. Por eso, pueden identificarse en el campo de la investigación biográfico-narrativa una variedad importante de estrategias metodológicas y un uso creativo y heterodoxo de los recursos de indagación. A pesar de esta dispersión, una cuestión que aglutina y articula la diversidad es la pregunta acerca de cómo están siendo vividas, percibidas e interpretadas las experiencias de vida en los entornos culturales contemporáneos por aquellos que las viven, hacen y recrean. El resurgimiento del sujeto, de la experiencia y del significado como ejes de la producción de sentido sobre la vida social, cultural, estética, pedagógica, hace que los itinerarios subjetivos y colectivos se desplacen hacia el centro de la consideración y problematización de los estudios. También que los vínculos de saber y poder con los habitantes y hablantes del mundo de la vida se reformulen, se tornen colaborativos, se horizontalicen, y que se perfilen diversos niveles de interlocución, retroalimentación y coparticipación mediante modalidades dialógicas de interacción. La revalorización de las “dimensiones antropológicas” de la narración y de las disposiciones humanas de narrar y narrarse (DELORY-MOMBERGER, 2016), de contar historias de la propia vida, de reinterpretarla y reinterpretarse como un texto abierto, polisémico y plural, desplazan a los argumentos epistemológicos que enfatizan las relaciones sujeto-objeto y que congelan las múltiples temporalidades

y geografías de la experiencia humana a las categorías inertes de la racionalidad científica ortodoxa.

Justamente por eso, otra de las potencialidades de la investigación biográfico-narrativa es que nos ayuda a identificar, documentar, tornar visibles y públicamente disponibles la diversidad de significados humanos para dar cuenta de lo vivido, lo experimentado y lo representado, y la multiplicidad de proyectos de vida que se desprenden de ellos como trazos de horizontes de futuro. (DELORY-MOMBERGER, 2009) Nuevas y otras posiciones de enunciación, prácticas discursivas y discursos sobre la propia vida, la experiencia vivida, el lugar habitado y el tiempo transitado en la cultura contemporánea comienzan a disputar su lugar en la conversación pública como enunciaciones legítimas, ahora visibles, legibles y escuchables. Esta inscripción de los discursos de experiencia y de vida en el debate público y especializado que promueven las investigaciones narrativas, biográficas y autobiográficas habilitan la esperanza de políticas de subjetividad, conocimiento y vida cotidiana alternativas y el despliegue de la imaginación del pensamiento social y cultural.

El giro narrativo y (auto)biográfico en educación

El campo de la educación no ha escapado a estos desplazamientos, tensiones y reconfiguraciones. La expansión del “espacio biográfico” hacia el territorio pedagógico generó condiciones institucionales, políticas y académicas, hasta hace poco tiempo inexistentes, para que los docentes y los educadores participen activamente en procesos de investigación-formación-acción coparticipadas o colaborativas con investigadores universitarios. Se configuraron oportunidades inéditas para que los maestros y profesores tomen la palabra, cuenten sus vidas profesionales y laborales, indaguen y repiensen sus saberes y experiencias, e intenten inscribir esas “historias de oficio” en la memoria pedagógica de la escuela y el debate educativo público. (SUÁREZ, 2019) Actualmente es común encontrar en muchas universidades latinoamericanas y europeas equipos de investigación narrativa y (auto)biográfica en los que producen conocimientos académicos,

especialistas, docentes y otros actores escolares a la manera de una conversación abierta, democrática y plural.

Del libro liminal compilado por Antonio Nóvoa y Matthias Finger en 1988, *O método (auto)biográfico e a formacao* – en el que los pioneros Franco Ferrarotti, Gastón Pineau, Marie Christine Josso y Pierre Dominice ratificaron el uso de las narrativas de sí como método y género para desarrollar y estudiar la formación continua en Europa – a los recientes mapeos de este giro en el territorio de la educación, se dibujan una trayectoria de despliegue creciente y un debate metodológico y epistemológico progresivo en torno de la narrativa (auto)biográfica. Al mismo ritmo, en esa trayectoria se consolidaron su legitimidad científica como perspectiva de investigación educativa y su habilitación académica como modalidad de formación de docentes. (SUÁREZ, 2016a) Gran parte de las discusiones teóricas, metodológicas y epistemopolíticas de este “movimiento (auto)biográfico y narrativo” se sintetiza en el dossier temático “Autobiografía y educación: tradiciones, diálogos y metodologías” de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* de 2014, organizado por Elizeu C. de Sousa y José A. Serrano Castañeda. A un lado y otro del Atlántico, en el norte o el sur del globo, una parte importante del desarrollo profesional docente y de la investigación cualitativa de la educación viene experimentando metodológicamente con la narrativa (auto)biográfica, y generando innovaciones pedagógicas importantes en el campo de la formación. Mediante las alianzas y zonas de contacto desplegadas entre el mundo de la investigación académica y el mundo de las escuelas se abrieron oportunidades para que la narrativa (auto)biográfica de los docentes y la reflexión pedagógica pública se entremezclen y produzcan formas de saber y de discurso educativo hasta ahora poco reconocidos y tomados en cuenta.

Las contribuciones de las narrativas (auto)biográficas y de los relatos de experiencia para la investigación educativa (CONNELLY; CLANDININ, 1995; SUÁREZ, 2007, 2014), particularmente para indagar interpretativamente a la práctica docente y el desarrollo profesional docente (BOLÍVAR, 2016; BULLOUGH, 2000 PASSEGGI; SOUZA, 2010), son relativamente conocidas. Se orientan, en lo fundamental, a “profundizar narrativamente” la educación (CONTRERAS, 2015), a recrear el lenguaje teórico y político de la pedagogía y de las ciencias de la educación, a generar un imaginario

pedagógico más sensible a las novedades, obviedades y opacidades del mundo escolar. (RIVAS FLORES, 2007) Pero, además, estas articulaciones entre investigación narrativa de la experiencia escolar, (auto)biografía de formación y desarrollo profesional docente y nuevas posiciones de sujeto de conocimiento abren un territorio fértil para revitalizar el pensamiento y la praxis pedagógica y para construir una política de identidad docente basada en el reconocimiento de las singulares y colectivas narraciones de sí de maestros, profesores y educadores y en la lectura, interpretación y conversación entre pares en torno de esas obras pedagógicas. (SUÁREZ; DÁVILA, 2018)

Las narrativas (auto)biográficas, los relatos de experiencia y la pedagogía de la formación

Los relatos autobiográficos de docentes han comenzado a inundar el campo discursivo de la pedagogía, al mismo tiempo que el espacio biográfico se vino expandiendo en ese territorio y los enfoques biográfico-narrativos de investigación ganaron reconocimiento en la academia. La indagación narrativa y autobiográfica en educación ha conquistado un territorio propio y sus reglas de composición y criterios de validación comenzaron a dialogar y ponerse en tensión con las reglas y criterios metodológicos consagrados (BOLÍVAR, 2016) – Esta especificidad amplió las posibilidades de que los docentes confirmen su identidad como activos productores de obras pedagógicas. (ALLIAUD, 2011) Narrativa, (auto)biografía, experiencia, formación, investigación y pedagogía vuelven a resonar juntas en la disputa por el discurso legítimo en educación y abren oportunidades inéditas para el debate metodológico, epistemológico y político y para la experimentación educativa basada en conocimientos locales. Esos significantes en serie también permitieron, al menos en el contexto latinoamericano, que el dudoso estatuto disciplinar de la pedagogía cediera a comprensiones que la estipulan, más bien, como un campo de saber, discurso, experiencia y subjetivación. (SUÁREZ, 2019)

Los cada vez más frecuentes diarios de enseñanza, de aula o escolares escritos por docentes tienen un valor pedagógico todavía poco explorado pero muy significativo para la reconstrucción de la vida cotidiana de la escuela y la comprensión de las dinámicas locales de la transmisión cultural. Nos ofrecen materiales documentales ineludibles para una “hermenéutica de la acción pedagógica” (SUÁREZ, 2019) y de los procesos de constitución, reproducción y transformación del mundo escolar. Las autobiografías profesionales y los memoriales de docentes, también muy difundidos últimamente, nos permiten conocer de una manera más sensible e integral, a la manera de las historias de vida o autoetnografías, la construcción narrativa de los recorridos de afiliación al oficio y de la identidad profesional docente. Entrelazadas en sus tramas, emergen reflexiones pedagógicas y didácticas situadas en territorio, bajo la forma de conocimientos locales, que intervienen textualmente en el campo pedagógico pluralizando y provocando reformulaciones en las posiciones de sujeto que ocupan en él los actores. La escritura y la lectura de unos y otras son intensamente promovidas en diferentes propuestas de formación de docentes y hacen parte de los trabajos de campo de muchos proyectos de investigación.

De todas las formas narrativas y autobiográficas con las que los docentes hablan de sus vidas, inquietudes formativas, saberes y aprendizajes, el *relato de experiencia* (CONELLY; CLANDININ, 1995; SUÁREZ, 2011) es el que hemos estudiado con más detalle y el que hemos experimentado metodológicamente con mayor intensidad en Argentina. En el despliegue de nuestras investigaciones y propuestas de desarrollo profesional centradas en la *documentación narrativa de experiencias pedagógicas* (SUÁREZ, 2007, 2011, 2016a, 2016b, 2019), bajo el marco de la *Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas* de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, hemos promovido la participación de muchos docentes que, organizados colectivamente en red, se auto y co-formaron e indagaron cualitativamente sus prácticas mediante la escritura, la lectura, el comentario, la conversación y la reescritura de relatos de experiencia pedagógica. (SUÁREZ et al., 2017) Gran parte de los proyectos de investigación-formación-acción, tesis de doctorado y maestría, seminarios de posgrado y actividades de extensión universitaria que

produjo el grupo en los últimos veinte años, han girado en torno de este modo narrativo y autobiográfico de entender y practicar la formación de docentes y la investigación pedagógica. (SUÁREZ; DÁVILA, 2018)

Esta predilección teórica y metodológica tiene que ver con la centralidad que esta modalidad de relato le otorga a la noción de *experiencia*. (JAY, 2009) Lo que se quiere contar es aquello que nos acontece con lo que acontece, lo que nos conmueve, nos atraviesa, nos proyecta y nos cambia. El relato de experiencia narra aquello que vivimos pero que adquiere sentidos particulares porque nos toca y nos interpela, nos hace reflexionar y volver sobre lo hecho para volver a interpretarlo. Por eso, la prefiguración, el diseño, la escritura y la edición del relato contribuyen a reconstruir y darle un nuevo significado a lo vivido, reconfigurando su sentido y generando otros nuevos. Supone siempre una interpretación sobre el mundo, nuestra participación en él y la forma en que proyectamos nuestra vida. La narrativa de experiencia es siempre una narrativa de sí, y se involucra en la construcción social de la identidad personal y profesional. (CONTRERAS; LARA, 2010) El relato no captura o registra la experiencia como si estuviera siempre disponible para ser apresada por el discurso, sino que la constituye, la conforma y la recrea. Lo mismo sucede con la identidad profesional: al contar nuestra participación en la experiencia y al desplegar los significados que le atribuimos a ambas, nuestra identidad se configura narrativamente y se reconfigura en cada nueva versión del relato. Narrativa, experiencia e identidad tienen entre sí una vinculación estructural y hermenéutica que redefinen nuestro ser en el mundo, el sentido que le otorgamos a nuestra práctica en él y las formas en que los percibimos, nombramos y evaluamos.

A diferencia de otros relatos de sí que se construyen en torno de la intriga de una vida (como las biografías o las historias de vida), o de lo que sucede día a día en una vida (los diarios), las narraciones de experiencia ayudan a descentrarnos. Nos hacen configurar en una totalidad coherente cuestiones dispersas de lo vivido: una trama de acontecimientos que se suceden en el tiempo del relato y que permiten presentarnos a nosotros mismos como una identidad narrativa a través de su intriga. (ARFUCH, 2005; RICOEUR, 2006) Si se trata de un relato de experiencia educativa, la selección y la configuración narrativa de esos elementos dispersos

están reguladas por criterios y valoraciones pedagógicas: el tiempo y el mundo del relato da cuenta de nuestra interpretación pedagógica de los acontecimientos vividos en ese territorio y mundo de la vida. La intriga del relato se construye en torno de una experiencia pedagógica que vivimos, y no sobre la totalidad de nuestra vida o práctica profesional como una unidad de sentido, como una totalidad que se expresa temporalmente. De esa manera, el relato de experiencia nos previene de las tentaciones de la “ilusión biográfica” y de sus exigencias de coherencia narrativa sobre una identidad que transcurre fija, inmutable, las circunstancias del paso del tiempo, y centrada en una serie de valores, perspectivas y proyecciones elaboradas por el presente del narrador. También nos ayuda a distanciarnos y alienarnos de lo vivido como oportunidad para la reflexión y la imaginación. (RICOEUR, 2006)

Esta preferencia tiene que ver también con las potencialidades que presentan los relatos de experiencia para contextualizar histórica y geográficamente las historias que se cuentan. (SUÁREZ, 2016b) Los relatos de experiencia comprometen nuestra participación singular, única, en una experiencia que siempre es colectiva, comunitaria, plural, y que nos trasciende. Por eso, no pueden dejar de narrar “lo que acontece” en el mundo para contar tan solo “lo que nos sucede”: lo que nos sucede siempre acontece entre coordenadas históricas, geográficas, económicas, sociales, culturales, políticas, que también son interpretadas por el narrador mediante su relato. Las acciones narradas siempre tienen lugar y tiempo en un escenario en el que confluyen dimensiones que prefiguran los acontecimientos a narrar y la enunciación narrativa misma. También delimitan una posición de sujeto de la acción (el personaje o actante que hace jugar la acción en la trama) y una posición de enunciación, de alguien que dice algo respecto de otros o de sí mismo, que vive una experiencia en ciertas circunstancias espacio temporales (el docente narrador). Por eso, ofrecen una lente muy sensible para percibir cómo las identidades profesionales se construyen en la singularidad de las trayectorias biográficas pero en marco del complejo de influencias que delimitan y prefiguran su sentido.

Giro narrativo y (auto)biográfico y documentación narrativa de experiencias pedagógicas en la investigación y la formación

La posible contribución de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas a los campos de la investigación pedagógica y de la formación docente, a la movilización político-pedagógica de los docentes y a una política de identidad que reconozca sus experiencias, discursos y saberes, tiene que ver con el intento de sistematizar, profundizar y democratizar los alcances del giro narrativo y autobiográfico en educación. Con el fin de documentar mediante relatos de experiencia el mundo de la vida de la escuela y de desplegar procesos de reconstrucción de los saberes del oficio de enseñar, esta estrategia de investigación-formación-acción docente despliega un dispositivo de trabajo pedagógico entre pares que regula metodológicamente la indagación narrativa y autobiográfica de los participantes. Ese dispositivo organiza el desarrollo de un itinerario de indagación participada entre docentes y entre docentes e investigadores-coordinadores que es, al mismo tiempo, un proceso de auto, co y con-formación en la medida en que promueve procesos reflexivos entre pares en torno del saber reconstruido y las formas de conciencia profesional que devienen de él. En una suerte de “espiral hermenéutica colectiva”, los docentes narradores cuentan sus historias una y otra vez, transformando su saber de experiencia en saber pedagógico y desplegando en cada versión de los relatos nuevas versiones de sus identificaciones narrativas. (SUÁREZ, 2019)

Más allá de las diferentes formas que adopta en cada territorio y en cada caso, este dispositivo metodológico secuencia una serie de ejercicios narrativos y autobiográficos para que los docentes participantes tengan la oportunidad de relatar historias acerca de sus vidas y prácticas profesionales y para que esas formas de interpretación del mundo escolar y del oficio de enseñar sean puestas en escritura, indagación, deliberación y cambio. Sus objetivos de co y con-formación se dirigen a la organización de “comunidades de atención mutua” (CONNELLY; CLANDININ, 1995) que propician relaciones de horizontalidad entre los participantes y la transmisión recíproca de los “saberes de oficio” mediante secuencias

espiraladas de escritura, lectura, comentario y conversación entre pares en torno de los relatos de experiencia. (SUÁREZ, 2019) Para alcanzar estas metas, el itinerario de trabajo dispone un conjunto de recaudos metodológicos para que los participantes:

- a. indaguen narrativa y autobiográficamente momentos y acontecimientos significativos de sus trayectorias de formación y vidas profesionales;
- b. objetiven, reflexionen, tensionen y debatan sobre las comprensiones pedagógicas que construyeron en esos recorridos laborales y profesionales; y
- c. puedan reconstruirlas, problematizarlas y transformarlas mediante recursos narrativos y autobiográficos en comunidades de interpretación pedagógica. (SUÁREZ, 2016a)

Incorporados a colectivos de investigación-formación, que adoptan la modalidad de “talleres” (BATALLÁN, 2007), los participantes se vuelven “docentes narradores” de sus experiencias pedagógicas en la escuela y se comprometen en procesos cooperativos de escritura y re-escritura, de lectura entre pares y de conversación informada en torno de sucesivas versiones de relatos. A través de estos momentos claves del dispositivo metodológico, entre los que también se organizan secuencias de indagación, contextualización y triangulación, búsquedas y lecturas bibliográficas y momentos de reflexión metodológica, los docentes se forman al mismo tiempo que narran, investigan y tematizan las maneras en que otorgan sentido a sus vidas, mundos e identidades profesionales. Cuando los docentes relatan y escriben una y otra vez los sucesos escolares en los que participaron y les “hacen sentido”, hacen explícito el saber de la experiencia y lo reelaboran buscando palabras, argumentos y tramas narrativas que den cuenta de su vitalidad y dinamismo. De esta forma, tornan su conciencia práctica en discursiva y sus discursos y saberes pedagógicos, ya objetivados en textos, se vuelven plausibles de nuevas lecturas e interpretaciones, de nuevos comentarios y conversaciones. Al carácter formativo de la escritura y la lectura solitarias del relato propio, se suman la potencia reflexiva de la lectura y los comentarios de los otros docentes narradores, investigadores e interlocutores en un marco conversacional de intercambios. Nuevas versiones del relato de experiencia van surgiendo en este espiral

colaborativa de escrituras-lecturas-comentarios-conversaciones-reescrituras, hasta que el colectivo de investigación-formación-acción delibera y decide que se llegó a una versión publicable del texto, esto es, manifieta que éste ha superado las pruebas de “publicabilidad” definidas localmente, aunque en diálogo con formas de evaluación consagradas por las diferentes tradiciones de investigación educativa. Finalmente, cuando el colectivo dispone públicamente y hace circular por circuitos especializados a los relatos de experiencia pedagógica elaborados y reeditados a través de la indagación, los docentes narradores se autorizan como pedagogos mediante su obra de enseñanza, afirman la identidad docente que narran en sus historias, se tornan autores de documentos pedagógicos e intervienen a través de ellos en el debate público sobre la educación. (DÁVILA; ARGNANI; SUÁREZ, 2019)

A través de la *Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas* hemos desarrollado muchos procesos de documentación narrativa de manera coparticipada con diferentes actores, organizaciones e instituciones del campo pedagógico: ministerios y secretarías de educación, jefaturas regionales de educación, sindicatos, institutos de formación docente, organizaciones sociales, redes pedagógicas y colectivos docentes. En esos proyectos pudimos explorar junto con otros las potencialidades y también los límites de los relatos de experiencia para dar cuenta de los aspectos no documentados de la experiencia escolar, para promover la indagación narrativa y autobiográfica de la propia práctica docente y para vehicular procesos colectivos de reconstrucción de la conciencia profesional y de la identidad docente. (SUÁREZ et al., 2017) También pudimos investigar los alcances de las narrativas pedagógicas para revitalizar el lenguaje de la educación y las características que adquiere su elaboración en redes y colectivos de docentes movilizados por la recuperación de la pedagogía, así como ensayar reformulaciones que ampliaron los marcos de participación de los docentes sin ir en desmedro de las exigencias metodológicas de la investigación narrativa y (auto)biográfica y de los encuadres pedagógicos dialógicos de la auto y co-formación. (SUÁREZ, 2016b) Pero fundamentalmente pudimos vivir la experiencia política y pedagógica de vincularnos con otros actores del campo educativo para explorar las posibilidades de la narrativa autobiográfica para decir, hacer y valorar la pedagogía de otra manera y para producir acontecimientos y prácticas colectivas que reafirmen la centralidad de los docentes como sujetos de cambio escolar.

Referências

- ABRAHÃO, M. H. M. B.; FRISON, L. M. B.; BARREIRO, C. B. (org.). *A nova aventura (auto)biográfica*: tomo I. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2016.
- ALLIAUD, A. Los maestros y sus obras. *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, v. 23, n. 61, p. 81-32, sept./dic. 2011.
- ARFUCH, L. *El espacio biográfico*: dilemas de la subjetividad contemporánea. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2010.
- ARFUCH, L. Problemáticas de la identidad. In: ARFUCH, L. (comp.). *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires: Prometeo, 2005. p. 21-43.
- BATALLÁN, G. *Docentes de infancia*: una antropología del trabajo en la escuela. Buenos Aires: Paidós, 2007.
- BOLÍVAR, A. ¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Ensenada, v. 4, n. 1, p. 40-65, 2002.
- BOLÍVAR, A. Las historias de vida y construcción de identidades profesionales. In: ABRAHÃO, M. H. M. B.; FRISON, L. M. B.; BARREIRO, C. B. (org.). *A nova aventura (auto)biográfica*: tomo I. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2016. p. 251-287.
- BULLOUGH, R. Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado. In: GOODSO, I. F.; GOOD, T.; BIDDLE, B. J. (coord.). *La enseñanza y los profesores I*: la profesión de enseñar. Barcelona: Paidós, 2000. p. 99-166.
- CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, J. et al. *Déjame que te cuente*: ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes, 1995. p. 11-59.
- CONTRERAS, J. Profundizar narrativamente la enseñanza. In: SOUZA, E. C. (org.). *(Auto)biografias e documentacao narrativa*: redes de pesquisa e formação. Salvador: Edufba, 2015.
- CONTRERAS, J.; PÉREZ DE LARA, N. La experiencia y la investigación educativa. In: CONTRERAS, J.; PÉREZ DE LARA, N. (comp.). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata, 2010.
- DÁVILLA, P.; ARGNANI, A.; SUÁREZ, D. H., Interpretación y conversación en torno de relatos pedagógicos: hacia otra política de (re)conocimiento para la formación docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Murcia, v. 94, n. 33, p. 141-158, 2019.

- DELORY-MOMBERGER, C. *Biografía y educación: figuras del individuo proyecto*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires: CLACSO Coediciones, 2009.
- DELORY-MOMBERGER, C. *La condición biográfica: ensayos sobre el relato de sí en la modernidad avanzada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 2016.
- DENZIN, N.; LINCOLN, Y. *Paradigmas y perspectivas en disputa*. Gedisa: Barcelona, 2012.
- HERNÁNDEZ- HERNÁNDEZ, F. Presentación: la perspectiva postcualitativa y la posibilidad de pensar en “otra” investigación educativa¹. *Educatio Siglo XXI*, Murcia, v. 37, n. 2, p. 11-20, 2019.
- JAY, M. *Cantos de experiencia: variaciones modernas sobre un tema universal*. Buenos Aires: Paidós, 2009.
- NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 1988.
- PALTI, E. *Giro lingüístico e historia cultural*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, 1998.
- PASSEGGI, M. da C.; SOUZA, E. C. de (org.). *Memoria docente, investigación y formación*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires; CLACSO Coediciones, 2010.
- RICOUER, P. *Del texto a la acción: ensayos de hermenéutica II*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2001.
- RICOEUR, P. *Tiempo y narración*. México: Siglo XXI, 2006.
- RIVAS FLORES, I. Vida, experiencia y educación: la biografía como estrategia de conocimiento. In: SVERDLICK, I. (comp.). *La investigación educativa: una herramienta de conocimiento y de acción*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 2007. p. 111-145.
- SOUZA, E. C. de *et al.* Autobiografía y educación: tradiciones, diálogos y metodologías: sección temática. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, D.F., v. 19, n. 62, July/sept. 2014.
- SUÁREZ, D. (Auto)Biografía, narrativa y educación en Argentina: una cartografía biográfica de un territorio en expansión. In: ABRAHÃO, M. H. M. B.; FRISON, L. M. B.; BARREIRO, C. B. (org.). *A nova aventura (auto)biográfica: tomo I*. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2016a.
- SUÁREZ, D. Docentes, narrativa e investigación educativa: La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. In: SVERDLICK, I. (comp.). *La investigación educativa: una herramienta de conocimiento y de acción*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 2007.

- SUÁREZ, D. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas y la democratización del campo educativo en Argentina. In: BRAGANCA, I. F. de S.; ABRAHÃO, M. H. M.; FERREIRA, M. C. (org.). *Perpectivas epistémico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica*. Curitiba: CRV, 2016b. p. 99-113.
- SUÁREZ, D. Espacio (auto)biográfico, investigación educativa y formación docente en Argentina: un mapa imperfecto de un territorio en expansión. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, D.F., v. 19, n. 62, p. 763-786, July/Sept. 2014.
- SUÁREZ, D. Indagación pedagógica del mundo escolar y formación docente: la documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de investigación-formación-acción. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Buenos Aires, n. 30, p. 17-30, 2011.
- SUÁREZ, D. Narrativas, autobiografías y formación en Argentina: investigación, formación y acción entre docentes. In: SOUZA; E. C de; SOUZA, M. (org.). *Memória, dimensões sócio-históricas e trajetórias de vida*. Natal: EdUFRN: Porto Alegre: EdIPUCRS, 2012.
- SUÁREZ, D. Teacher participation and pedagogical research in the educational sphere. *Oxford Research Encyclopedia, Education*, Oxford, 30 Sept. 2019.
- SUÁREZ, D.; ARGNANI, A. Nuevas formas de organización colectiva y producción de saber pedagógico: la Red de formación docente y narrativas pedagógicas. *Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 20, n. 36, p. 43-56, jul./dez. 2011.
- SUÁREZ, D. H.; DÁVILA, P. V. Documentar la experiencia biográfica y pedagógica: la investigación narrativa y (auto)biográfica en educación en Argentina. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, Salvador, v. 3, n. 8, p. 350-373, 2018.
- SUÁREZ, D. H. *et al.* Formación docente y narrativas pedagógicas: una apuesta de trabajo en red desde la extensión universitaria. *Revista E+*: revista de extensión universitaria, Santa Fe, ARG, n. 7, p. 244-253, 2017.

“Quem gosta de coletivo é motorista de ônibus”

Margarida dos Santos

Evocando Adélia Prado, estamos convencidas de que veremos melhor os jardins que florescem subterraneamente debaixo do chão das escolas, à medida que procurarmos encontrá-los e realizá-los. Afinal, muitos desses jardins só aguardam o saber cuidar a que se refere Boff. (LINHARES; GARCIA, 2001, p. 49)

Introdução

A afirmação apresentada no título desse texto carrega um tom jocoso, que uma escuta pouco atenta poderia achar, no mínimo, engraçado. No entanto, considero-a como uma provocação desde a primeira vez que a ouvi, no final da década de 1990. A afirmação foi a resposta de uma professora convidada por mim para um encontro do Grupo de Estudo e Formação de Escritores e Leitores (Gefel), coletivo que ajudei a formar e do qual faço parte desde a década de 1990. Confesso que me senti muito incomodada. Naquele momento, não compreendia que aquela resposta guardava indícios, conforme caracteriza Ginzburg (1991), da triste e perigosa lógica do individualismo, crescente no chão das escolas. Não consegui responder à professora. À época, eu estava muito ocupada tentando contribuir intencionalmente para a formação do Gefel. O cotidiano escolar demandava urgências, não podia usar as poucas energias no debate para responder àquela provocação.

Ao escrever esse texto, reconheço ter guardado a provocação e talvez seja ela uma das razões da minha insistência em investir, ajudar a formar e participar de coletivos docentes ao longo da minha caminhada.

A experiência como conceito de Larossa (2002) nos ensina que não é uma questão de gosto, mas uma necessidade. É uma forma que aprendemos de resistir e sobreviver em meio a todo o processo de desqualificação, descaso, desacato, aviltamento e invisibilização do fazer de professoras e professores, um verdadeiro ataque à carreira docente ao longo dos anos. Contudo, considerando a analogia dos jardins presente na epígrafe, acho que hoje poderia responder dizendo: quem gosta de coletivo é girassol!

Isso mesmo, girassol. Outro dia, lendo sobre girassóis, descobri algo surpreendente. De longe ou quando olhamos um girassol apressadamente, vemos apenas uma flor. Mas, ao olharmos atentamente, de perto, deparamo-nos com algo extraordinário. Um girassol se constitui de várias pequenas flores fixadas no que chamamos de miolo. Isso mesmo, o que vemos são inúmeras pequeninas flores que constituem o girassol. Acredito que a força, a vitalidade e a beleza só são por causa daquela e naquela existência coletiva. Talvez, se perguntassem a cada pequenina flor que constitui o girassol “quem tu és?”, possivelmente a resposta seria “sou girassol”. Essa dimensão do todo na parte e da parte no todo é a que precisamos aprender para viver nossa trajetória docente.

Ainda sobre a dimensão coletiva dos girassóis, dizem os botânicos que, em seu desenvolvimento inicial, essa planta se volta para a direção do sol e permanece assim até a sua fase adulta. Certa vez, li um conto sobre a dimensão coletiva da vida em um campo de girassóis. Diz mais ou menos o seguinte: na ausência de luz solar, em dias nublados ou chuvosos, os girassóis se voltam uns para os outros a fim de compartilhar as energias que lhes restam. Ao invés de se inclinarem ou murcharem, os girassóis se erguem, como se fitassem uns aos outros. É um modo que essas plantas encontram de, coletivamente, atravessar dias sombrios.

Se o que diz o conto procede, eu não sei, mas uma coisa eu venho observando em minhas experiências: em geral, os coletivos docentes surgem e tendem a se fortalecer em tempos sombrios, períodos de crise no cotidiano escolar. Alguns coletivos têm nascido no momento que as(os) docentes conquistam uma certa “humildade pedagógica”, a ponto de reconhecerem a impossibilidade de resolver problemas oriundos da prática pedagógica sozinhas(os). É quando decidimos nos filiar a um projeto da escola de qualidade para todos e todas.

Acho que aprendi a reconhecer em mim, ao longo da experiência de 36 anos como alfabetizadora, essa natureza de girassol. Por vezes, sentimos um incômodo diante das demandas da vida docente, como se houvesse um profundo “vazio pedagógico” que não compreendemos. Contudo, quando a compreensão do que sentimos acontece, ocorre um “salto qualitativo” em nossa existência como professoras(es). Esse processo se torna possível na relação com os outros, que nos provocam, encorajam e acolhem. Venho percebendo que a luta para a construção de uma escola pública a favor da vida, na perspectiva biófila, trabalhada por Paulo Freire (1997), não se faz sozinha. Exige que nos desafie a assumir a dimensão coletiva em nosso fazer pedagógico e existencial no chão da escola.

Neste texto, encontro a possibilidade de reafirmar a existência, na escola pública, de profissionais que repensam suas práticas e imaginam caminhos mais favoráveis ao êxito escolar de todos. Enxergo-o, também, como uma oportunidade de dar visibilidade à história de professoras e professores que, coletivamente, vêm lutando e construindo saberes docentes necessários à realização de suas práticas alfabetizadoras junto a crianças, antes e depois do 1º ano de escolaridade do ensino fundamental.

Esses são saberes que têm nos possibilitado compreender e reconhecer a docência enquanto um lugar de construção coletiva de práticas pedagógicas alternativas ao modelo hegemônico de ensino e aprendizagem. Sujeitos desejantes que lutam para transformar a escola pública num espaço de qualidade para todos. Professoras e professores a quem Célia Linhares e Regina Leite Garcia (2001, p. 47) nos desafiaram a conhecer:

Que sabemos sobre as experiências instituintes que, como rizomas inquietos e incontroláveis, vão revolucionando secretarias de educação, presas tantas vezes ao instituído? Que sabemos de tantos projetos, resultado de uma solidariedade de preocupações, que vão aproximando e organizando professores e professoras e fazendo irromper jardins no chão de nossas escolas?

Provocada pela indagação das autoras, faço nascer este texto. Decidi aceitar o convite para a tessitura desta narrativa porque aprendi com Santos

(2000) que não podemos desperdiçar a oportunidade de escrever e compartilhar, conforme Larossa (2002), as experiências docentes. Tenho aprendido com Sontag (1966) que pensar e escrever são, fundamentalmente, questões de resistência. Acrescentaria ainda que é uma questão de sobrevivência. Sobreviver no chão da escola básica nutrindo e levando adiante o sonho de pensar, investigar, estudar, criar, realizar e partilhar ações voltadas para a permanência e o enfrentamento do fracasso escolar a que muitos estudantes têm sido submetidos representa viver em trincheira permanentemente.

O exercício de pensar e escrever este texto a partir dos fragmentos das experiências nos e com coletivos docentes pode ser considerado um ato de resistência ao processo de desvalorização das práticas e ao discurso de que professoras e professores da educação básica são incapazes de pensar a educação pública.

Nos coletivos dos quais participo, caminhamos na contramão do discurso oficial, que insiste em negar a potência da escola pública. Procuramos contribuir para transformar a escola num espaço-tempo de empoderamento do professor, da professora, dos estudantes e das famílias, sujeitos que lutam para que ela seja um lugar a favor de uma vida decente (SANTOS, 2000) para todos. No diálogo “prático-teórico-prático”, cunhado por Garcia (2001), tenho aprendido sobre o compromisso de deixar marcas em nossa caminhada no chão da escola, como defendido por Sonia Kramer (1994, p. 84) no fragmento abaixo:

A vida de um aluno não se reduz ao intervalo entre o dia da matrícula na escola e o dia em que se evade ou que recebe o diploma. Também a vida do professor não se limita a ser um espaço entre a data do concurso ou contratação e a sua aposentadoria. Um e outro – aluno e professor – são seres históricos porque imprimem marcas na escola e fora dela. São autores.

A compreensão do que nos diz a autora me provoca a pensar em que tipo de marcas pretendo deixar em minha caminhada no chão da escola. Inconformada que sou, ponho-me a pensar na dime são instituinte, em constante tensão no cotidiano escolar, presente na luta dos sujeitos que insistem em defender e garantir o direito à aprendizagem dos filhos e

filhas das classes trabalhadoras. A dimensão instituinte que o tempo todo vem sendo desconsiderada, negada pela avalanche de pacotes governamentais e pelo discurso oficial que insiste em desqualificá-la e ocultá-la.

A crise política, administrativa, social e ética na qual o nosso país se encontra atinge e interfere no cotidiano escolar de modo brutal. Assim, nos últimos anos, enfrentamos muitas dificuldades para viver conscientemente o que Kramer nos ensina. O discurso crescente em torno da crise nacional atinge estados e cidades brasileiras de modo avassalador, alimentado fortemente pelos setores do governo e pela mídia irresponsável e sensacionalista. Funciona como “cortina de fumaça” para ocultar o processo de desatenção governamental com os serviços públicos e a subtração dos direitos sociais, como saúde, educação e segurança.

Nesses tempos de pandemia, sentimos na pele as consequências do discurso da escola como guardião dos direitos, como instituição capaz de proteger estudantes das mazelas e danos de uma sociedade em colapso. É uma visão que reduz a função social da escola pública à guarda dos filhos e filhas das classes trabalhadoras, enquanto mães e pais trabalhadores seguem submetidos e expostos de forma irresponsável ao mundo do trabalho sob a alegação de que a economia do país não pode quebrar.

De modo reducionista, deparamo-nos com a ideia de uma escola “redentora”, considerada como espaço-tempo responsável pela proteção da saúde física e mental dos estudantes. Sob o discurso da escola como lugar de proteção, de socialização e de alimentação das crianças, adolescentes e jovens, cresce no país a fora a defesa em torno da reabertura das escolas e retorno urgente do ensino presencial. Por outro lado, não percebemos a mesma urgência na criação e implementação de políticas públicas para o enfrentamento da crise na saúde, do desemprego, da fome e da violência em todas as suas dimensões no tecido social do qual a escola é uma das partes. Assim, os governos seguem com suas políticas negligentes, negando e subtraindo direitos de modo cínico e covarde, colocando nos ombros da escola responsabilidades que não são suas.

Nesse contexto, assistimos a uma clara tentativa de esvaziamento da função social da escola, que deveria ser o investimento no potencial intelectual, ético e político, comprometido com a formação de meninos e meninas que se tornem capazes de se apropriar e construir conhecimentos

que possibilitem a transformação no tecido social existente. Está acontecendo um verdadeiro processo de desmonte, que vem abafando grande parte das discussões já acumuladas e das ações realizadas em torno da luta por uma educação pública de qualidade, especialmente para os grupos menos favorecidos, ao longo das três últimas décadas. É um cenário propício para o fortalecimento do discurso falacioso da incompetência e incapacidade dos docentes que atuam na educação básica.

Coletivos docentes nos jardins subterrâneos da escola

Ao colocar em diálogo o que nos diz Linhares e Garcia (2001) na epígrafe deste texto, acerca das contribuições teóricas das “pesquisas com o cotidiano”, tem-se que elas nos ajudam a construir os argumentos para dizer um sonoro “não” ao discurso que insiste em negar a escola e ao desperdício dos saberes das experiências de professoras e professores. Nas contribuições desse tipo de pesquisa, centrada na vida cotidiana, na valorização das ações de resistências e sobrevivência de professoras(es) e de seus alunos, na qual o sujeito constrói e reconstrói conhecimentos (FERRAÇO, 2001), encontramos os nossos ancoradouros teóricos. Concordo com o Ferrazzo (2001) que no cotidiano só conhecemos nossas próprias criações. Aprendemos no cotidiano o que nele introduzimos. As contribuições teóricas das pesquisas com e no cotidiano alimentam e fundamentam a experiência nos coletivos docentes, além de nos levar a seguir perguntando: qual é o conhecimento a ser construído com a pesquisa no e com o cotidiano?

Atualmente, participo organicamente de dois coletivos distintos. O Grupo de Estudo e Formação de Escritores e Leitores (Gefel), no qual estou desde 1995, é um grupo de estudo formado por professoras que exercem a docência em escolas das redes públicas e integra a Rede de Formação Docente – Narrativas e Experiências (Formad). O Coletivo de Alfabetizadoras, ao qual me juntei em 2019, é formado, majoritariamente, por professoras da rede municipal do Rio de Janeiro, professoras de outros municípios, da rede estadual, professoras dos colégios de aplicação da Universidade do Estado

do Rio de Janeiro (UERJ) e da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), professoras da universidade e bolsistas de iniciação à docência. Importa destacar que a minha participação nos referidos coletivos se dá por filiação a um projeto de educação e de escola que vai na contramão do que é hegemônico. Embora nascidos no chão da escola, ele se constitui nas brechas, nas fissuras, às margens. Fazendo uso da analogia com a botânica, os coletivos a que me refiro são como algumas plantas, cujas raízes subterraneamente se encontram entrelaçadas e, ainda que sejam cortadas as suas partes visíveis, teimosamente voltam a brotar, aparecem sem que ninguém aparentemente as tenham plantado.

Minha principal experiência de formação e participação em coletivos docentes se dá no Gefel. O grupo existe há mais de 25 anos e é constituído, majoritariamente, por alfabetizadoras, embora conte com a participação de professores de outros níveis de ensino, inclusive do nível superior.

Na tese de doutorado de Morais (2006), escrita a partir de sua pesquisa com/no Gefel, encontramos razões para continuar investigando o que há para além de algumas declarações oficiais que insistem em apontar professores e professoras da educação básica como desinteressados, acomodados, pouco capazes de realizarem ações criativas e criadoras e poucos reflexivos. Para a autora, a experiência do Gefel dá pistas de que outros processos de formação docente vêm sendo tecidos no interior das escolas. A realidade concreta nos revela que há uma enorme quantidade de educadores e educadoras que não se acomodam ao papel de meros executores de propostas pedagógicas governamentais, pois desejam se ver como sujeitos do fazer docente e vêm buscando a construção de uma outra identidade profissional. Considerando o que diz a autora, reconhecer a existência de outros coletivos para além daqueles que participamos nos fortalece e encoraja a continuar. Assim, anima-nos a pensar iniciativas de encontro entre eles. Uma delas é a criação da Rede Formad, à qual diversos coletivos docentes do Brasil são vinculados.

A escrita deste texto me possibilita fazer algo semelhante a um inventário da construção da minha identidade docente com/nos coletivos. Nesse processo, percebo que o meu engajamento em coletivos docentes é anterior à minha participação no Gefel. O início dessa busca por espaços de reflexão e criações necessárias à construção de uma escola pública de

qualidade para todos está vinculada ao meu ingresso na rede pública estadual de educação, em Nova Iguaçu, no ano de 1985.

A intenção mobilizada pelo desafio de viver um projeto alternativo de escola me levou a unir-me a pessoas, dentro da escola, que tivessem interesse similar ao meu. Foi assim desde o início da minha trajetória docente. Talvez por ter entrado no magistério da rede pública na luta coletiva do sindicato dos professores em 1985. Na ocasião, lutava para que o então governador, Leonel Brizola, convocasse todos os aprovados no concurso realizado por ele. Na época, a maioria dos aprovados iria compor o corpo docente de municípios da Baixada Fluminense, região do estado que há anos vinha sofrendo com a falta de professores. Ao tomar posse no cargo, percebi como era importante a força dos coletivos organizados.

A chegada à escola para a qual fui designada levou-me a integrar o primeiro grupo. Na ocasião, ajudei a formar o 1º Conselho de Professores da Escola Estadual Tenente Otávio Pinheiro (Conp). Era uma escola maltratada, marcada pelo descaso do poder público, cravada no coração de Parque São Vicente, localizado no município de Nova Iguaçu, região considerada como um dos bolsões de pobreza do nosso estado.

Quando o grupo de professores chegou à escola, éramos nós, os alunos e as paredes. Tínhamos apenas o chão como assento e um número significativo de famílias e estudantes felizes com a possibilidade de ver o direito à educação sendo cumprido. Quando saímos da escola, sete anos depois, tínhamos uma escola de ensino fundamental em pleno funcionamento. Foi um longo, orgânico e profícuo trabalho em que discutíamos e criávamos coletivamente estratégias para conseguir mobiliário. Organizávamos seminários para pensar estratégias para ajudar os alunos que ainda não sabiam ler e escrever na antiga 5ª série, lutávamos pela melhoria na qualidade da merenda escolar, estávamos envolvidos na luta junto ao sindicato pelo direito de elegermos nossos diretores, dentre outras atividades.

Mesmo ali, distante, em um lugar aparentemente esquecido pelo poder público e até mesmo pelas instituições de formação de professores de níveis médio e superior, havia professores e professoras inconformados. Cada um de nós, com suas singularidades, carregava o sonho de transformar aquela realidade. Depositávamos naquele espaço a esperança de transformá-lo em um lugar decente para todos. Voltando a uma das perguntas

mencionadas anteriormente: o que queremos nesses coletivos? Assim como na analogia dos girassóis, apresentada no início desta narrativa, necessitamos nos fortalecer para enfrentar e sobreviver a tempos obscuros. Para tanto, precisamos aprender a lutar cotidianamente dentro e fora da escola para construir o projeto de educação, de escola e de alfabetização ao qual estamos filiadas.

Apesar da pouca clareza inicial, desde o início da formação do Gefel, em 1995, as alfabetizadoras que dele participavam se desafiaram a criar, estudar, realizar e defender práticas alfabetizadoras comprometidas com a superação dos fracassos escolares vividos pelos estudantes das classes populares. Aos poucos, percebemos que a nossa intenção e preocupação com a prática alfabetizadora se aproximava da concepção de alfabetização defendida por Garcia (2001, p. 27):

[...] tornar o processo de alfabetização um rico processo de potencialização dos historicamente condenados ao analfabetismo, sujeitos que vão construindo a sua autonomia no processo de alfabetização, tornando-se autoconfiantes e capazes de ler criticamente a palavra do outro e a escrever criativamente a sua própria palavra.

A experiência de investir intencionalmente em práticas alfabetizadoras orientadas pela perspectiva defendida por Garcia (2001) tem sido marcada por momentos muito proveitosos de elaboração dos saberes docentes, mas também de fragilidade. Acreditamos que o sonho de construir uma alfabetização pautada nos princípios apontados por Garcia (2001) exige que reconheçamos o nosso “ainda não saber docente”. Pressupõe que nos filieemos à concepção de alfabetização pautada na perspectiva discursiva defendida por Smolka (1996), comprometida e atenta à dimensão social e política que envolve o processo de aquisição da leitura e da escrita. Concepção essa que considera a apropriação da linguagem escrita como um meio de interlocução e compreensão dos discursos a partir do diálogo com outros. Uma apropriação que favoreça a leitura crítica, que ajude as(os) estudantes a transitar confiantemente na sociedade letrada.

Acredito que, assim como os girassóis, professoras e professores se fortalecem coletivamente quando compartilham suas experiências,

refletem sobre elas e estabelecem articulação da prática com a teoria enquanto procuram compreender o que acontece e lhes acontece no cotidiano das salas de aula. Nos diferentes coletivos dos quais faço parte, venho procurando contribuir para a construção de um projeto de alfabetização que se afaste das concepções presentes nas cartilhas, da gradação de supostas dificuldades da língua, dos exercícios mecânicos e mecanicistas. Nosso desafio é investir em práticas alfabetizadoras pautadas na realização de atos reais de leitura e escrita desde a alfabetização inicial. Investimos para que as crianças se apropriem da linguagem escrita atribuindo sentido social ao uso da leitura e da escrita.

Nessa perspectiva, a sala de aula também constitui um lugar privilegiado de produção do saber docente, construído no exercício da docência com as crianças, na e com outros docentes. Acreditamos que o espaço-tempo dos coletivos docentes pode contribuir em muito para o processo de “aprenderensinar” (ALVES, 2000) entre pares, sejam as crianças e/ou professores.

Assim como os estudantes, somos encorajadas, nos coletivos docentes, a dizer o que pensamos, o que queremos, o que sentimos e o que precisamos, fazendo uso, também, da escrita. Os processos de formação docente vividos em colaboração nos fortalecem e encorajam a nos tornarmos leitoras críticas da palavra alheia e autoras da nossa palavra. A experiência nos encoraja e nos mune de recursos para viver com as crianças o projeto de alfabetização que desejamos e acreditamos. Nesse processo, desafiamo-nos a compreender os processos de aprendizagem das crianças enquanto se alfabetizam. Aos poucos, vamos nos afastando de uma lógica centrada apenas nas práticas e que não leva em conta os processos vividos pelas crianças enquanto elas se apropriam da leitura e da escrita. Distanciamo-nos, portanto, de um modo aprendido de alfabetizar que desconsidera a complexidade inerente aos processos de aprendizagem dos estudantes. Nesse percurso, somos desafiadas a nos assumirmos como professoras e pesquisadoras da nossa própria prática alfabetizadora.

Gefel: a escrita como possibilidade de resistência

Embora tendo resistência ao escrever, senti orgulho em compartilhar com todas minhas trajetórias, minhas realizações, minhas frustrações, alegrias, fora e dentro do meu mundo de como me tornei professora. Escrever é um desafio, mas com o apoio do grupo do Gefel, foi me dando força para tal. Foi assim que tudo começou para mim e para todos nós do grupo, pois o memorial foi escrito por cada um de nós, mas cada um compartilhou com todo o grupo; e a cada vez mais nos dando ousadia para escrever. Todos nós do Gefel. (Professora Zilda Chaves, 2012)¹

Temos sido capazes de escrever a própria palavra? Em que espaços podemos nos tornar capazes de usar a escrita para narrar o vivido? O que dizer dos nossos medos da escrita? Consequência de uma formação que não me oportunizou atos de escrita. Em nossa experiência com a escrita, na infância, fomos ensinadas a dizer pouco para errar o menos possível. Para superar as marcas da relação pouco amistosa com a escrita, encontramos na escrita coletiva uma estratégia profícua. Enquanto escrevemos no âmbito do coletivo, o medo e a solidão da escrita se diluem. Nós nos encorajamos a escrever as nossas histórias com ajuda quando ainda não conseguíamos escrever sozinhas. Da prática compartilhada da escrita nasceu a coragem de escrever, o que nos dá, também, o direito de escolher de escrever sozinhas o que antes não era possível.

Nesse sentido, o Gefel realizou, em 2012, uma roda de leitura e apreciação dos memoriais na casa da professora Maria da Penha, uma das fundadoras do grupo. Nessa roda, recebemos a visita da professora Odete Montenegro, leitora externa e revisora dos nossos textos, que fizeram parte do primeiro livro do grupo, *Exercício de autoria: histórias de vida, narrativas de formação docente do/no Gefel* (2012).

1 Diário de bordo dos encontros do grupo Gefel.

[...] Para mim, a importância destes encontros não foi somente pela leitura dos memoriais, mas pelo fato de que a cada encontro podíamos vivenciar intimamente a trajetória do companheiro que narrava sua história e nos permitia fazer as contribuições. Apesar de, eu na época ser estudante de Pedagogia, ouvi atentamente a experiência narrada de cada um, e as mesmas fizeram ficar mais atenta a minha formação e almejar a chegar ao patamar e experiências de meus companheiros. A escrita do memorial, os encontros, as leituras e releituras, todo o processo da organização do livro, foi um desafio de praticar nossa autoria por meio da escrita docente. (Joana, 2012)

Criar condições para a produção escrita, socialização e divulgação dos memoriais dos nossos percursos desde a infância até a docência foi o modo que encontramos para seguir aprendendo juntas. Reconhecemos a necessidade de tomar a própria experiência de formação como lugar de potência, no qual aprendemos a dizer e compartilhar o vivido também por escrito. A narrativa de Juliana, uma das autoras, guarda indícios das reflexões, inquietações e sentimentos que a escrita dos memoriais provocou em nós.

Ao escrever criticamente sobre minha vivência escolar enquanto estudante, a partir das escolhas e posições assumidas frente à Educação, preocupava-me com o que poderiam pensar aqueles professores sobre o que foi escrito. A escrita autoral expõe muito aquele que escreve. Margarida sempre fala de empoderamento que certas coisas trazem para nossa vida. E a escrita do memorial foi uma proposta que me fez acreditar mais em mim e no meu potencial. Nesse sentido, acredito que a história de minha vida poderá provocar em outras pessoas reflexões. A partir daí eu me questiono: para quem eu escrevo? Por que eu escrevo? E chego à conclusão que escrevo para incentivar outras pessoas a escreverem, difundir minhas ideias e deixar uma marca. Sendo assim, me sinto empoderada. (Juliana, 2012)

Para apurar a compreensão sobre a importância da escrita dos memoriais, articulamos o relato de Juliana às contribuições teóricas de Carpie Morais (2018). Nessa conversa, encontramos elementos que fortalecem escolha do grupo ao investir na escrita dos nossos memoriais. De acordo com as autoras:

A importância escrita do memorial de formação, como parte da produção de um texto acadêmico, reside no reconhecimento de que escrevê-lo é viver uma experiência singular. Quem o escreve realiza um mergulho, em diferentes níveis de profundidade, em sua história pessoal e profissional, cujos processos e vivências habitam e marcam cada um de nós. E nesse fluxo, significar e ressignificar experiências, dar novos sentidos ao vivido, ‘integrar passado e presente’, abrindo possibilidades de novos olhares sobre si e sobre o outro. Para nós, a articulação entre história pessoal e coletiva gera uma potência libertadora. Os escritos que trazem a própria vida em diálogo com outras revelam a potência da narrativa de si. Em alguns escritos, encontramos passagens que ecoam processos dolorosos. Em outros, nos deparamos com afirmações que expressam as possibilidades de transformação da vida e da educação. (CARPI; MORAIS, 2018, p. 51-52)

Muitos são os saberes construídos ao longo da formação inicial de professores e professoras e da sua carreira docente. No entanto, existem docentes que, suspeitando do modo aprendido de ensinar, assumem para si não a culpa, mas a responsabilidade de imaginar outras possibilidades de continuar aprendendo a ensinar, não a uma criança genérica, mas sim a meninos e as meninas das classes populares como sujeitos de conhecimento.

Coletivo de professoras alfabetizadoras das/nas classes populares: espaço-tempo de atenção mútua

O que entra em jogo é que, na conversa, o diálogo é um momento de partilha, de escuta e de fala, e as narrativas tecidas por meio das conversas espreitam a interação, seja no sentido de complementar, seja para divergir e, juntos, refletir e ressignificar os contextos das práticas. (GONÇALVES; RODRIGUES; GARCIA, 2018, p. 134)

Um coletivo de professoras alfabetizadoras das e nas classes populares constitui um espaço-tempo privilegiado de encontro, que ocorre nas rodas

de conversa. É um ambiente de troca, de tessitura de relações mais dialógicas, além de um espaço para nutrir a rede de afetos, indispensável em tempos de isolamento social. Durante o ano atípico de 2020, professoras alfabetizadoras de diferentes prefeituras do estado do Rio de Janeiro se depararam com a necessidade crescente de se encontrar para conversar, compartilhar e discutir o impacto que a pandemia da covid-19 acarretaria para nossas vidas como docentes das redes públicas de ensino.

Juntas, fomos nos desafiando a imaginar ações docentes que ajudassem a lidar com as implicações do isolamento social em nossa prática pedagógica. Era recorrente a pergunta: seria possível realizar práticas pedagógicas com crianças virtualmente? Junto a isso, compartilhamos e discutimos algumas práticas que poderiam contribuir para o processo de alfabetização diante da impossibilidade dos encontros presenciais, além de pensarmos e criarmos ações que nos ajudassem a estabelecer o contato com as crianças e suas famílias virtualmente.

Nesse cenário, a escola parecia limitada apenas à tela dos celulares, do *tablet* e dos computadores. O que fazer diante da ausência e da escassez dos meios digitais, da exclusão digital a que está submetida a maioria dos estudantes das escolas públicas? Como enfrentar o total descaso do poder público para gerir os meios que minimizam o processo de exclusão digital de estudantes e de professoras e professores?

A participação no Coletivo de Alfabetizadoras se constituía um ancoradouro onde depositávamos as nossas esperanças. Como os girassóis, precisávamos da força uma das outras, necessidade que nos mobilizou ao longo de todo o ano de 2020. A cada encontro, compartilhávamos as nossas tentativas de encontrar os nossos estudantes, refazendo, ainda que virtualmente, os laços discentes. Em comunhão, desafiávamo-nos a enxergar horizontes de possibilidade, ainda que embrionários, frágeis, fugazes e embaçados pela nevoa das incertezas. Nós nos sentíamos amparadas umas pelas outras, desafiando-nos a tecer um fio que nos unisse e permitisse atravessarmos, juntas, aquele tempo de perdas, em que a vida nos parecia suspensa, um tempo de assombro, medo, indefinição e morte. Mesmo sem combinar, *a priori*, vivemos intensamente um processo de aprendizagem docente no Coletivo de Alfabetizadoras, muito mobilizadas pelo vazio provocado pelo desaparecimento abrupto da sala de aula presencial, quando as escolas foram fechadas.

Nossas rodas de conversa se constituíam em um espaço-tempo propício ao acontecimento, por ser lugar de parada e de acolhimento das narrativas do vivido por cada uma de nós. Para Warschauer (2001, p. 51):

Roda é o momento, por excelência, onde está a trilha por ser construída. Neste sentido, o autoconhecimento é importante e a experiência grupal ajuda, pois o confronto e o encontro com o outro, que é diferente de nós, faz com que nos reconheçamos naquilo que somos e no que não somos, ou no que poderíamos ser, ou no que já fomos.

As rodas de conversa são sobre as experiências compartilhadas. Há apreciação e reflexão das diferentes iniciativas, da partilha da agonia de não saber o que fazer e das pequenas alegrias decorrentes do contato com as crianças a partir de relações fraternas estabelecidas com as famílias. Partilhamos perguntas para as quais não encontrávamos respostas e a dor por nos sentirmos tão impotentes frente ao crescimento avassalador da doença. Comemoramos cada conquista dos conhecimentos do meio digital, necessários ao contato virtual com os estudantes e a troca dos conhecimentos adquiridos em cada *live* de que participávamos.

O acúmulo de reflexão decorrente das nossas rodas de conversa possibilitou ao Coletivo das Alfabetizadoras a organização e realização de duas atividades vinculadas ao projeto de extensão Roda de conversa: cotidiano e escola. A primeira edição do “Alfabetização em roda de conversas” recebeu o seguinte título: “Escola e família: lugares e papéis em rodas de conversa”. Foi ao ar pelo canal do Núcleo de Extensão Pesquisa e Editoração (Nepe) no dia 3 de agosto e contou com a participação de quatro professoras alfabetizadoras que compartilharam suas experiências e conversaram com o público que as acompanhavam virtualmente. Na segunda edição do projeto, realizamos a roda “Alfabetização em tempos de distanciamento: limites e possibilidades da alfabetização em rodas”. A *live* foi realizada por quatro professoras alfabetizadoras de diferentes redes municipais do estado do Rio de Janeiro e foi ao ar no dia 20 de outubro, também pelo canal do Nepe. A experiência nas rodas potencializou o Coletivo das Alfabetizadoras, que se desafiou a escrever sua primeira

narrativa coletiva, submetida, aprovada e compartilhada no XI Simpósio Educação e Sociedade Contemporânea (Sesc), realizado em novembro de 2020.

Considerações finais: uma narrativa que precisa seguir adiante

Seguiremos nos desafiando a procurar, coletivamente, em minhas experiências e de outras alfabetizadoras e alfabetizadores das escolas públicas, práticas pedagógicas que guardem indícios (GINZBURG, 1991) de atos de leitura e de escrita comprometidos com a formação de meninas e meninos autores da própria palavra. Continuarei trabalhando para que os estudantes sejam capazes de tomar a palavra para dizer o que pensam e sejam corajosos a ponto de ler a palavra do outro criticamente e solidariamente e se tornem sujeitos confiantes para escrever, corajosamente e criativamente, a sua própria palavra. Como o catador de desperdícios do poema de Manoel de Barros, pretendemos catar nas narrativas das professoras e professores os saberes docentes desperdiçados, por vezes ignorados, ridicularizados. Saberes que façam florescer os jardins soterrados pela dinâmica do cotidiano escolar e pelo discurso de negação da escola.

Referências

- ALVES, N. Decifrando o pergaminho - o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (org.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas sobre redes e saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 13-38.
- ALVES, N. Espaço e tempo de ensinar e aprender. In: CANDAU, V. M. (org.). *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 21-23.

- CARPI, A. C. M. S.; MORAIS, J. F. S. A escrita de memoriais de formação: algumas notas. In: SANGENIS, L. F. C.; OLIVEIRA, E. F. R. de; CARREIRO, H. J. S. (org.). *Formação de professores para uma educação plural e democrática: narrativas, saberes, práticas e políticas educativas na América Latina*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018. p. 53-75.
- ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. A pesquisa como eixo de formação docente. In: ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. (org.). *Professora-pesquisadora: uma práxis em construção*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 11-24.
- FERRAÇO, C. E. Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre várias maneiras de sentir e inventar o cotidiano escolar. In: OLIVEIRA, I. B. (org.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 91-107.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- GARCIA, R. L. (org.). *Novos olhares sobre a alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2001.
- GINZBURG, C. *Mitos, emblemas e sinais*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- GONÇALVES, R.; RODRIGUES, A.; GARCIA, A. A conversa como princípio metodológico para pensar a pesquisa e a formação docente. In: RIBEIRO, T.; SOUZA, R.; SANCHES, C. S. (org.). *Conversa como metodologia de pesquisa, por que não?* Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. p. 119-141.
- KRAMER, S. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. Rio de Janeiro: Ática, 1994.
- LAROSSA, J. Nota sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./ fev./ mar./ abr. 2002.
- LINHARES, C.; GARCIA, R. L. Observando jardins no chão da escola. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL CRISE DA RAZÃO E DA POLÍTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE. 2001, Niterói. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: Ágora da Ilha, 2001. p. 42-53.
- MORAIS, J. de F. dos S. *Percursos de uma experiência de formação continuada: narrativas e acontecimentos*. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.
- MORIN, E. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, D. F. (org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 274-286.
- SANTOS, B. de S. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, M. dos. *Aprendendo a ensinar com alunos marcados pelo fracasso escolar: alinhavando retalhos da caminhada*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

SANTOS, M. Quanto pode o coletivo? *In: SANTOS, M. et al. Exercícios de autoria: histórias de vida, narrativas de formação docente do/no GEFEL*. Rio de Janeiro: CBJE, 2013. p. 31-46.

SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. Campinas: Ed. UNICAMP, 1996.

SONTAG, S. *Sob o signo de saturno*. Porto Alegre: L&PM, 1966.

WARSCHAUER, C. *A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimentos*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

PARTE II

Educação infantil e a profissão professor(a)



Educação infantil pós-pandemia

Anete Abrañowicz

A educação se inicia na infância

Este texto foi construído em torno de quatro itens: a educação se inicia na infância, infância e diferença, educação infantil e as iniciações e educação e pandemia, e como objetivo debater o que seria a construção de uma educação infantil após a pandemia na direção de uma outra imaginação educacional e de outras iniciações sociais com lastro nas diferenças, para a construção de uma outra relação étnico-racial na educação das crianças pequenas.

A educação sempre se inicia na educação infantil, pois é nessa etapa educacional que as iniciações sociais e públicas operam pela primeira vez. Theodor Adorno (2003) escreveu um texto que resultou de uma palestra feita em 1965 e foi publicado pela primeira vez em 1967, “Educação após-Auschwitz”. Nele, o autor afirma que:

Quando falamos de educação após Auschwitz, refiro-me a duas questões: primeiro, à educação infantil, sobretudo na primeira infância; e, além disto, ao esclarecimento geral, que produz um clima intelectual, cultural e social que não permite tal repetição; portanto, um clima em que os motivos que conduziram ao horror tornem-se de algum modo conscientes. Evidentemente não tenho a pretensão de sequer esboçar o projeto de uma educação nesses termos. (ADORNO, 2003, p. 2)

Em Adorno, já estava presente a indicação de que a função da educação é a luta contra o fascismo, contra a barbárie. A luta por uma vida

não fascista começa na infância. E a questão que está posta na contemporaneidade é: haverá uma educação pós-pandemia? Qual será ela? Se sim, certamente ela começará na educação infantil). A questão que se impõe é: qual a educação será necessária emergir, inventar e produzir após a atual emergência sanitária, ecológica, econômica, política e social produzida pela pandemia do SARS-CoV-2, conhecido como o novo coronavírus? Quais questões ético-políticas estão colocadas para a educação infantil após tal crise?

Fúlvia Rosemberg (2003, p. 177) escreveu um artigo denominado “Sísifo e a educação infantil brasileira”, no qual afirma que “a maldição de Sísifo bem pode ser uma metáfora às políticas nacionais de Educação Infantil (EI) que temos vivido nas últimas décadas. Desde que atuo na área – início dos anos 80, acompanhei duas quedas de Sísifo e uma tentativa de subir a montanha”.

Infelizmente, Rosemberg faleceu em 2014, e não viu mais as inúmeras quedas da educação infantil. Entretanto, seu texto nos coloca questões importantes. A primeira delas é: o que é o mito de Sísifo? É um ensaio de Camus (1989), realizado a partir do mito grego sobre aquele que foi considerado o mais astuto dos mortais, a respeito dos absurdos da vida. Nada mais absurdo do que Sísifo ser obrigado pelos deuses a trabalhar carregando pedra acima e pedra abaixo em uma montanha. Eles pensaram, com razão, que não há punição mais terrível que o trabalho inútil e sem esperança. Mas por que estabelecer uma relação entre a educação infantil e o mito? Pois não há grau de ensino em que se agudiza de tal maneira as derrotas e as vitórias. Então veremos.

A luta dos pelos direitos das crianças está expressa, por exemplo, no Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, na constituição de 1988, que protege a criança do trabalho infantil e nas Lei de nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que pretendem estabelecer uma nova relação étnico-racial na escola como resposta ao racismo estrutural brasileiro. Esses instrumentos legais representam o morro acima. Contudo, elencamos também as muitas derrotas como morro abaixo: os *vauchers* para a educação infantil, a instituição de aulas à distância para crianças e bebês e o abandono, pelas políticas públicas, das crianças de zero a três anos, que chamamos de processo de “filantropização”. (ABRAMOWICZ; HENRIQUES, 2018)

Integram esse processo os tiros nas crianças, as chamadas balas perdidas, cujo endereço são as crianças pobres e negras (ABRAMOWICZ, 2020), o apostilamento de materiais didáticos para a primeira infância como prática educativa e a antecipação da escolaridade. Fechamento de museu, criminalização de criança em nome de um feto, sem existência. Violência doméstica contra as crianças. Abandono e morte de uma criança pela patroa branca durante a pandemia. Morro abaixo. Pouco morro acima e morro abaixo. Mas a pergunta feita por Camus (1989) é interessante: diante desse tipo de humanidade que nos faz carregar morro acima e morro abaixo, será que a realização do absurdo exige o suicídio? Camus responde: “não. Exige revolta!” O momento exige revolta! É o que nos resta. Mas precisamos qualificar a nossa revolta. Então vamos lá. A primeira revolta significa não desistirmos da educação infantil.

A educação infantil tem sido atacada e não é de hoje. Isso ocorre porque o corpo e a subjetividade da criança são espaços de disputa, já que não há territórios mais fugidios do que os das crianças e por isso há um governo incessante sobre elas para controlá-las. As crianças pequenas que estão nas creches têm sido “entregues” em convênios com as prefeituras como políticas educacionais de governo para serem educadas em instituições e entidades chamadas de filantrópicas. A maioria dessas instituições é religiosa e temos chamado esta política de filantropização das creches, cuja filosofia quebra a proposta que lutávamos de uma educação da infância de zero a seis anos em escolas públicas de educação infantil.

Entretanto, agora há a proposta, em alguns municípios, e a implantação, em outros, de um *voucher* na educação infantil que faz parte da mais perigosa política neoliberal, pois pretende enfraquecer, privatizar e acabar com tudo o que significa o espaço do comum e público: as escolas, o Sistema Único de Saúde (SUS), as universidades, etc. Morro abaixo e revolta. Qual é exatamente o problema de propor o *voucher*? A questão é que não somente o dinheiro público vai para os espaços e capitais privados. O problema é que essas políticas forjam um tipo de concepção a partir das quais as pessoas supõem que serão livres para escolher as escolas que desejarem em seus bairros. Terão um *voucher* e, com ele, a liberdade de escolha.

Essa filosofia vai ao encontro de alguns que dizem que preferem ser patrões e empregados de si mesmos, como uma espécie de liberdade das relações de trabalho e das escolhas. O neoliberalismo opera em conjunto com o “bolsonarismo” em uma espécie de economia psíquica que constrói um tipo de subjetividade cuja eficácia é não nos afetarmos pelo outro e adotar a prática do que vem sendo chamado de empreendedorismo de si próprio, acreditando que ele constitua uma habilidade meritocrática que nos conduza à vitória por meio de esforços criativos e próprios. A suposta liberdade das relações de trabalho forja uma subjetividade de que eu cuido e vivo a partir de mim mesmo e me desvinculo ou, como diz Vladimir Safatle (2020), “desafecto-me” de toda uma coletividade, produzindo uma “desafecção”.

Voucher é uma filosofia política de construção de sujeitos e subjetividades. É um processo total de despolitização da sociedade, que nasce com a ideia de que o indivíduo será livre para escolher sua escola. A mesma “liberdade” que expande a precariedade generalizada. Essa pretensa liberdade individual nada mais é do que uma maneira de desorganização de todos os sistemas, em que prevalece o bem comum, a coletividade. Essa filosofia política cria um processo de (des)afetação com o outro, em que não se quer vínculos com nenhum grupo, o que coloca as crianças em espaços completamente desregulados de qualquer concepção sobre o que é uma escola de qualidade para crianças pequenas. Afinal, o que acontece com esta (des)afetação com o outro? Na pior das hipóteses, pode-se produzir um país no qual, em fevereiro de 2021, morriam mais de 1.100 pessoas por dia de covid-19. (WHO, 2021) Mortes em uma pandemia ainda em curso e de um presidente que, às pessoas comuns, disse: “e daí?”

Infância e diferença

Valter Roberto Silvério (2020), sociólogo negro, falou a partir de sua experiência social em uma aula: “nós lutamos pela nossa igualdade, mas morreremos pela nossa diferença”. Ou seja, a morte dos negros e negras não se dá apenas pela sua condição de pobreza, mas pela sua condição racial,

por sua cor. As prisões são ocupadas por 66,9% de negros, segundo o Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2014), e o racismo é brutal desde a educação infantil. Quando falamos de racismo estrutural, estamos falando de uma espécie de DNA social, algo na própria formação da sociedade brasileira.

A tese de Ferreira, defendida na Universidade Federal de São Carlos (UFScar) em 2019, trata das crianças escravizadas no Brasil que tiveram um encontro com a justiça e, portanto, com o poder, e, dessa forma, tais vidas infames se visibilizam, tal como indica as várias pesquisas de Michel Foucault (1977), em especial no texto “A vida dos homens infames”. Vidas de crianças que foram encontradas em arquivos inéditos na cidade de São Simião. Reporto a partir desta tese a história de duas meninas: Ritta, uma menina negra que conta com dois anos de idade e Anna, um bebê branco de oito meses. São nomes verídicos, obviamente, pois a pesquisa de crianças tem por objetivo trazê-las à superfície, é função da pesquisa dar textura e vida às crianças esquecidas em arquivos da história.

Quando recuperamos a história invisibilizada dos negros e negras, quase nunca aparece a história e o nome das crianças negras. Para quem trabalha e pesquisa crianças, temos com elas esse desafio e compromisso ético que está um pouco contido do ditado ioruba: “exu matou com um pássaro ontem, com uma pedra que só jogou hoje”. Isso significa que o hoje de alguma maneira pode refazer a história do ontem e procurar algum tipo de justiça e/ou reparação que não foi feita à época. Voltemos, com isso, à história da Anna e Ritta. Anna Junqueira, de família abastada e herdeira, pelo seu testamento, herda a menina negra, Ritta, que não tem sobrenome.

Sobre isso, Ferreira (2019, p. 31 e 61) escreve:

Ritta nasceu escravizada e propriedade de uma menina branca que praticamente teria sua idade. Anna era filha de um abastardo fazendeiro. Há algo de curioso e grotesco nas páginas que registram esta passagem. Olhando daqui de tão longe, parece-nos incompreensível que aquele sistema de justiça pudesse possibilitar a posse e o domínio de uma menina de oito meses sobre a vida de outra, de dois anos. A naturalização do procedimento jurídico assusta. A vida de Ritta era avaliada naqueles documentos em seiscentos mil réis.

[...] Ritta possuía família? De onde teria vindo? Em quais condições vivia? Como era tratada? Tais questionamentos escancaravam ainda mais as diferenças sociais entre Anna e Ritta, pois evidenciava o que, naquele momento, se considerava ‘a boa família’.

Então não estamos falando aqui somente do racismo na infância, mas da própria infância do racismo no Brasil. Ele nasce junto com a nova idealização e emergência do que é ser criança. Duas vidas, duas crianças cujas vidas jamais se encontrarão, que reparação será possível que se faça em duas histórias tão desiguais? A ideia de criança emerge no cenário ocidental com uma cor que se arroga como natural e universal. Essa criança natural, naturalizada como uma subjetividade essencializada deve o pensamento combater, bem sabe o movimento negro que luta por representação em todos os espaços imagéticos e discursivos, pois a criança presente no imaginário social é branca.

Pensando nesses termos, podemos dizer que essas duas crianças, que só pertencem a esse universal “criança” pelo tamanho, peso, idade, etc., socialmente não terão nenhum denominador comum. Suas histórias descrevem duas vias que jamais se encontrarão. A menina branca, dessa etapa em diante, será cuidada, paparicada. Será tratada, nos processos e na vida, como criança. A menina negra, por sua vez, ainda será a “cria”,¹ a “escravinha”, a “crioulinha”. E, com o passar do tempo, com o estatuto do ventre livre, receberá a pecha de “ingênuas”. E de ingênuas, será, no final do século XIX, tratada por vezes como “menor” até chegar a ser “criança” na contemporaneidade, mas com um tratamento totalmente diferenciado em relação às crianças brancas, como mostram as inúmeras pesquisas sobre relações raciais no Brasil. (FERREIRA; ABRAMOWICZ, 2021)

Muito mais tarde, denominaremos de crianças as crianças negras, mas serão elas os alvos preferenciais das balas perdidas e do genocídio dos(as) jovens negros(as) como prática de Estado. Não há desigualdade maior que essa. Estamos em guerra, o racismo e a escravidão estão no DNA

1 Conforme dicionários de meados do século XIX: “cria: [...] animal que ainda mama [...] a vaca com a – A escrava com suas crias”. (CONSTANCIO, 1836, p. 330)

social da sociedade brasileira, racismo ainda presente e operando à superfície e espreado no tecido social brasileiro.

Educação infantil e as iniciações

A educação infantil é fundamental no processo de inserção da criança pequena na esfera pública. A escola de educação infantil é aquela que realiza as iniciações sociais fundamentais, dentre as quais podemos citar a iniciação ao capital – a criança aprende que com o dinheiro tudo pode ser trocado, processo ao qual se dá o nome de tradutibilidade –, a iniciação à sexualidade – em que a criança aprende que há uma heteronormatividade –, à raça/cor – quando ela aprende sobre o racismo e as hierarquias de cor –, a iniciação ao poder – aprende a quem obedecer – e, finalmente, a iniciação ao saber – aprende que há uma gramática única a ser obedecida/aprendida – e, na realidade, é nessa engrenagem política e social que temos que operar.

Operar nessas engrenagens de iniciações é tão fundamental quanto difícil, pois, conforme afirma Guattari (1987, p. 50):

Uma das contradições internas dos empreendimentos ditos ‘escola nova’ reside no fato de que elas limitam muito frequentemente suas intervenções ao nível das técnicas da aquisição da linguagem, da escrita, do desenho, etc... sem intervir no motor desta modelagem cujas técnicas não são senão um dos agentes. Um empreendimento educacional não poderia circunscrever de modo válido seu campo a questões de técnicas de aprendizagem ou de socialização. Ele coloca de imediato toda uma série de problemas micropolíticas.

Ou seja, a questão que se coloca não é o de operar nas formas e/ou conteúdos da aprendizagem, mas no motor micropolítico da engenharia social da escola que, por meio das iniciações sociais materializadas no currículo, produz sujeitos e subjetividades. É nessa engrenagem que necessitamos aprender a operar, na maneira como as iniciações são realizadas na educação de crianças pequenas. A história do sistema educacional brasileiro

e a própria construção da ideia de escolarização “para todos(as)”, que não contemplou, de maneira equitativa, populações não brancas e indígenas, principalmente. Teorias racistas e políticas eugenistas e higienistas foram base significativa para a criação de um sistema educacional que tinha como objetivo principal educar para uma identidade nacional branca e de raízes europeias na construção do povo brasileiro.

Propor outras iniciações na educação infantil é uma das tarefas mais complexas, já que educar crianças pequenas faz parte de projetos de sociedade, e constitui uma das biopolíticas mais complexas, pois as crianças são controladas todo o tempo e vivem como prisioneiras políticas das engrenagens tecnológicas, familiares, pedagógicas e, sobretudo, religiosas.

Agrega-se a isso o fato de que, se antes pensávamos as crianças e os objetos como separados, hoje nossa relação com os objetos, em especial computadores e, em geral, com dispositivos conectados à internet, é uma sem nenhum distanciamento, somos pessoas-objeto, acopladas às máquinas, somos “cibermáquinas”, “homensilícios” em “ciberinfâncias”. Em face disso, como sairemos desta pandemia se passamos a compor nossos corpos com a internet? Em seu último livro, Mbembe (2020) nos apresenta seu conceito de brutalismo, a partir do qual ele mostra que toda a nossa existência foi penetrada pelo capital e se efetua sob uma computação numérica, a transformação da humanidade em seres fabricáveis, é isso o brutalismo, pois não há distinção entre o humano e a máquina.

Portanto, quando nada fazemos, ensinamos a norma e a normalidade, no interior daquilo que predomina, que é a lógica do capital, da sexualidade, da raça hegemônica, da obediência e da gramática. Como escapar disso? Como forjar uma nova imaginação educacional para as crianças?

Daí o proveito que poderíamos tirar da ideia de Félix Guattari de que a heterogeneidade precisa ser produzida. Recusar a homogeneização sutil, mas despótica em que incorremos às vezes, sem querer, nos dispositivos que montamos quando subordinamos os estudantes a um modelo único ou a uma dimensão predominante. Na realidade, precisamos de uma pedagogia do intolerável. Temos assistido passivamente a um processo de aniquilação sutil e despótica das diferenças, sejam sexuais, raciais, étnicas, estéticas, dentre outras, ao mesmo tempo em que há uma resistência cotidiana a essa processualidade de submetimento realizada por pessoas ou coletivos sociais excluídos.

A pedagogia do intolerável não é a monumentalização da tragédia, do miserabilismo ou da vitimização. Nada tem a ver com isso. É a afirmação absoluta da vida, resistência do poder da vida contra o poder sobre a vida, resistência inabalável à aniquilação e a uma vida não fascista que se faz a toda hora e todo dia e por cada um. Precisamos retomar o projeto de uma educação não fascista, ou, como diz Preciado ([2020]), precisamos de uma máscara cognitiva para combater a filosofia política neoliberal, que, em nosso caso, está associada ao bolsonarismo.

Educação e pandemia

Aquele mundo pestilento que chamávamos de normal parou por um tempo e temos que empreender esforços dos mais inusitados e moleculares para que, nesse interregno produzido entre aquele mundo normal e um outro mundo possível, possa aparecer. Cada uma de nós tem uma responsabilidade ética com o seu presente, e nosso tempo histórico apresentou às nossas gerações algo inédito, a possibilidade de que aquele mundo parasse. Será que seremos capazes de produzir um outro mundo possível?

Há algo que se anunciou nesses tempos: a pandemia criou uma infância social que é o embrião de outros mundos na direção de novos/outros afetos e de vidas, mais solidários, mas comprometidos com o bem comum, pois aprendemos com o vírus que não há vida individual que não esteja imediatamente implicada ao coletivo. Temos novos territórios a serem erigidos. Os professores(as) de alguma maneira forjaram alguns possíveis ao tentar manter o espaço público, nos encontros com as crianças e com a comunidade e suas famílias. Sempre há uma possibilidade de infância que se abre nesses e em outros e quaisquer tempos sombrios, a história nos conta da dura vida das crianças em distintos tempos históricos: das crianças judias escondidas durante todo o dia embaixo das camas brincando com o pó do chão para não serem pegadas e mortas pela polícia nazista, das crianças cujas famílias foram escravizadas e que lutaram para trazer algo às suas famílias como mediadoras sociais, às crianças que se jogam ao mar e que não sabem nadar nas travessias do Atlântico para

acompanhar os seus pais. As crianças são incríveis solidárias e o impacto das guerras, da miséria, da pandemia, do racismo se abate sobre elas de maneira devastadora.

A pandemia nos visibilizou o mundo normal que vivíamos ao mostrar um menino negro, o Miguel, despencando de um prédio, pois foi abandonado à própria sorte pela patroa branca, a mesma patroa branca que voltou da Europa e provocou a morte da empregada doméstica, que não foi dispensada durante a pandemia. A pandemia também nos visibilizou a comunidade indígena abandonada e contaminada propositadamente pelo mundo branco para permitir a retomada e o roubo de suas terras. Há poucos em refúgio no Brasil, pois o isolamento levou à exposição intensificada para muitos, lucros extorsivos para outros e desemprego generalizado.

A pandemia confinou algumas mulheres e crianças em um lugar no qual muitas mulheres lutaram e lutam para sair: o espaço doméstico. Espaço doméstico no qual se confinam crianças e mulheres em uma velha estrutura muito conhecida dos herdeiros do patriarcalismo e do machismo, estruturas herdadas da violência cuja luta das mulheres nunca cessou de existir para sair desse lugar, no qual as estatísticas mostram o aumento da violência em relação às mulheres e às crianças. (ABRAMOWICZ; PARK, 2020)

No Brasil, há uma infecção pandêmica tão ou mais perigosa e infecciosa que a covid-19 e que vacina nenhuma resolverá: a onda totalitária e fascista que tem em Bolsonaro o seu sintoma, mas está espalhada no tecido social. A atuação dessas práticas totalitárias, desde o início deste mandato, em 2019, tem sido destruir formas de vidas, cuja diferença e a alegria são as marcas fundamentais. Estávamos certos disso desde o início, quando lutávamos pelo direito e afirmação das diferenças, pois aí está uma possibilidade disruptiva desse “mundo normal”. A exuberância das diferenças propostas pelas várias formas comunitárias de vida e existência dos mais diversos coletivos, da vida dos LGBTQI+, nas diferenças propostas pela vida indígena, negra, pelo mundo das crianças, nas ocupações nas cidades e nos campos, etc., é isso que essa infecção totalitária quer matar: a diferença, a alegria, a possibilidade de novos e outros afetos.

O vírus mostrou seu funcionamento transnacional, posto que a vida individual, em qualquer lugar do planeta, está imediatamente atada a

qualquer outra coletividade, cada vida impacta todas as vidas. A mão que toca um botão do elevador, a mão que segura um cano no transporte público infecta uma pessoa, as coisas são conectores e transmissores do vírus que pode ser mortal. Judith Butler ([2020]) escreveu um texto sobre os traços humanos na superfície do mundo! Diz ela: “a superfície que uma pessoa toca, carrega o traço desta pessoa, hospeda e transfere este traço, afeta a próxima pessoa cujo toque pousa ali”. E Paul Preciado, também em 2020, diz: “a nova fronteira é a sua epiderme”. Distanciar-se das coisas, das pessoas e do mundo foi o remédio imediato para evitar o contágio, parou-se um mundo, nenhuma proximidade foi possível e os humanos se confinaram – os que puderam se confinar, que, no Brasil, são poucos –, quem sabe agora podemos inventar outro possível no mundo?

A nossa maior catástrofe, de fato, não será a pandemia, mas que nada mude após ela, o desafio está posto para a educação infantil com a possibilidade de construir uma outra imaginação educacional, que proponha outras iniciações: a solidariedade, outros circuitos de afetos, a empatia, uma gramática artística, inventiva, experimentações de todos os tipos. Portanto, a iniciação como a própria infância.

Talvez o que as crianças tenham de mais potente seja a infância. A maior potência e possibilidade de uma criança estão no tempo *aión*, ou seja, um tempo que é a própria infância. Infância como experiência. O fragmento 52 de Heráclito diz que “*aión* é uma criança que brinca” – literalmente, ‘crianças’ – “seu reino é o de uma criança”. Se há uma nova possibilidade de educação infantil, é na própria infância que temos que buscar.

Para terminar

No livro *A trégua*, Primo Levi conta o seguinte episódio: findada a guerra, quando voltava para casa, saído de Auschwitz, ele discutiu com um sobrevivente grego sobre o que importava mais durante a guerra, sapatos ou comida. O grego argumentou que sapatos, pois “quem tem sapatos pode ir buscar comida, ao passo que o inverso não funciona”. Mas a guerra já

terminou, retrucara Levi, ao que o interlocutor responde: “guerra é sempre”. (PELBART, 2019, p. 9) A guerra é sempre. A guerra é agora. Pode parecer paz, mas é guerra. Só nos resta a revolta para que a educação infantil siga morro acima.

Referências

ABRAMOWICZ, A. Crianças e guerras: as balas perdidas! *Childhood & Philosophy*, Rio de Janeiro, v. 16, p. 1-14, 2020.

ABRAMOWICZ, A.; HENRIQUES, A. C. (org.). *Educação infantil: a luta pela infância*. Campinas: Papirus, 2018.

ABRAMOWICZ, A.; PARK, M. B. *Mulheres na pandemia*. São Carlos: Pedro & João, 2020.

ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. p. 119-138.

ANUÁRIO brasileiro de segurança pública. São Paulo: FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, ano 8, 2014.

BUTLER, J. *Traços humanos nas superfícies do mundo*. Tradução André Arias e Clara Barzaghi. [S. l.], [2020]. Disponível em: <https://www.n-1edicoes.org/textos/75>. Acesso em: 10 fev. 2021.

BUTLER, Judith. *Qu' est-ce qu' une vie bonne?* Paris: Éditions Payot & Rivages, 2014.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que 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 dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que 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”. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

- CAMUS, A. *O mito de Sísifo*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.
- CONSTANCIO, F. S. *Novo Dicionário Crítico e Etimológico da Língua Portuguesa*. Paris: Oficina Typographica de Casimir, 1836.
- FERREIRA, E. B.; ABRAMOWICZ. O racismo na infância e a infância do racismo: vida e rastros de uma criança negra. *Pro-Posições*, Campinas, 2021. No prelo.
- FERREIRA, E. B. *Crianças negras e cotidiano jurídico na Ribeirão Preto do final dos Oitocentos*. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.
- FOUCAULT, M. A vida dos homens infames. In: FOUCAULT, M. estratégia, poder-saber. Tradução de Vera Lúcia Avellar Ribeiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. p. 203-222. (Ditos e escritos, 4).
- GUATTARI, F. Creches e a iniciação. In: GUATTARI, F. *A revolução molecular: pulsões políticas do desejo*. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 50-55.
- MBEMBE, A. *Brutalisme*. Paris: La Découverte, 2020.
- PELBART, P. P. *Ensaio do assombro*. São Paulo: n-1 edições, 2019.
- PRECIADO, P. B. *Aprendendo do vírus*. Tradução Ana Luiza Braga e Damian Kraus. [S. l.], [2020]. Disponível em: <https://www.n-1edicoes.org/textos/26>. Acesso em: 13 fev. 2021.
- ROSEMBERG, F. Sísifo e a educação infantil brasileira. *Pro-Posições*, Campinas, v. 14, n. 1, p. 177-194, 2003.
- SAFATLE, V. O Brasil e sua engenharia da indiferença. In: PACHECO, Tania. *Blog Combate Racismo Ambiental*, [São Paulo], 3 jun. 2020. Disponível em: <https://racismoambiental.net.br/2020/07/03/o-brasil-e-sua-engenharia-da-indiferenca-por-vladimir-safatle/>. Acesso em: 14 fev. 2021.
- SILVÉRIO, V. R. *Transnacionalismo e pandemia*. 2020. 1 vídeo (2h 30min). Disponível em: <https://transnacionalismo.ufscar.br/index.php/editorial/pandemia/>. Acesso em: 30 fev. 2021.
- VIRNO, P. Infância e pensamento crítico. *Revista Imprópria: política e pensamento crítico*, Lisboa, n. 2, p. 2012.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION – WHO. [Global Brazil]. Disponível em: <https://covid19.who.int/region/amro/country/br>. Acesso 1 jun. 2021.

Professor(a) da educação infantil, docência e pandemia

Marlene Oliveira dos Santos

Um começo de conversa...

A pandemia de covid-19 afetou em diferentes dimensões e intensidades a vida e a profissão dos(as) professores(as) da educação infantil, das crianças e de suas famílias. Os(as) professores(as) tiveram que construir e atualizar conhecimentos para o uso de mídias e artefatos tecnológicos, antes desconhecidos e de pouca familiaridade no exercício da docência com as crianças, tiveram que lutar pela sua sobrevivência e a de seus familiares, tiveram que aprender a conviver com sentimentos diversos, individuais e coletivos, tiveram, ainda, que resistir aos retrocessos político-ideológicos anunciados cotidianamente pelo governo brasileiro.

Como ato de resistência, uma grande rede afetiva e de ações político-formativas foi sendo tecida no Brasil por estudiosos e pesquisadores, nacionais e internacionais, do campo da educação infantil para a escuta de professores(as) e realização de *lives*, “webinários”, congressos virtuais, palestras, cursos e grupos de estudos, majoritariamente gratuitos, para que o(a) professor(a) pudesse ter a oportunidade de atualizar e construir novos conhecimentos. Foram atividades realizadas em diferentes horários e dias da semana, com temáticas e enfoques variados. Foi um período de muita fartura de ações formativas *on-line*. Todavia, não se pode deixar de mencionar que essa grande rede foi sendo construída por grupos de pesquisa vinculados às universidades públicas, por professores, pesquisadores, estudantes, escolas públicas e particulares, entidades sindicais, movimentos sociais e por fundações e institutos de educação da iniciativa privada.

As políticas públicas advindas do governo federal para a formação continuada dos(as) professores(as) foram inexistentes nesse período. Aliás, presenciou-se o desmantelamento da educação pública, básica e superior em nível nacional, com a proposição de leis, orientações e diretrizes que retrocederam não apenas em relação à concepção de educação, de escola, de currículo, de docência, de avaliação, mas, sobretudo, em relação à retomada de visões conservadoras e retrógradas da educação. (LIMA; HYPOLITO, 2019) Dados da realidade mostram que, em nível municipal e estadual, ações formativas endereçadas aos(às) professores(as) aconteceram, mas foram insuficientes para o tamanho do desafio que foi erguido diante dos(as) professores(as) com a chegada do coronavírus no Brasil e com o fechamento dos espaços físicos das escolas.

Ser professor(a) no Brasil nunca foi uma tarefa fácil. Ser professor(a) da educação infantil também não. Exercer a docência com crianças, na visão de representantes de setores privados e públicos da sociedade, parece ser uma escolha para aqueles que não foram capazes de ingressar em outras profissões, como escutou-se do ministro da educação do Brasil, Milton Ribeiro: “hoje, ser um professor é ter quase que uma declaração de que a pessoa não conseguiu fazer outra coisa”.¹ Outra fala que traz esse mesmo conteúdo foi a de um dos secretários de educação do município de Salvador, Bruno Barral (2020):

Hoje você não tem os melhores alunos do ensino médio desejando ir para o curso de pedagogia e licenciatura. Não tem. Então, hoje, quem vai ser professor nas universidades e tem interesse de fazer um curso de pedagogia, psicopedagogia e licenciatura não são os melhores alunos. Os melhores alunos querem fazer medicina, direito, engenharia, jornalismo, administração. Mas eles não são estimulados a isso.

Essas narrativas provocaram uma reação firme dos(as) professores(as) e dos(as) dirigentes sindicais da categoria docente, em nível local e nacional,

1 A fala do ministro foi retirada da matéria “Ministro da Educação insulta professores”, produzida por Gabriel Grabowsk, publicada pelo jornal *Extra Classe*, em 2020. Ver mais em: <https://www.extraclasse.org.br/opiniaio/2020/10/ministro-da-educacao-insulta-professores>.

exigindo retratação pública e respeito aos(às) professores(as). Esse é um olhar preconceituoso e desrespeitoso, que evidencia, nitidamente, um despreparo para o exercício do cargo e mostra qual lugar a educação e os(as) professores(as) ocupam na sociedade para essas pessoas.

Em um polo oposto à visão explicitada na fala do ministro da educação e de um secretário de educação, o exercício da docência com crianças é visto de outra perspectiva por diferentes sujeitos e pesquisadores. (GUIMARÃES, 2014; OLIVEIRA, 2013; SILVA, 2013; VIEIRA, 2013) Ser professor(a) é uma das profissões mais relevantes de uma nação. É um campo profissional marcado por atravessamentos políticos, econômicos e pedagógicos que tornam a profissão docente complexa e desafiante tanto antes, como durante e após a pandemia de covid-19.

Quando a profissão do(a) professor(a) não é valorizada e priorizada por um país em seu projeto de Estado e em suas políticas públicas, o exercício da docência se torna ainda mais árduo. No caso da educação infantil, etapa em que a profissão foi associada à condição de gênero, ter a mulher, majoritariamente, exercendo o magistério nesse segmento educacional e ao público com o qual o(a) professor(a) trabalha, as crianças, o desprestígio social é mais alarmante. (CERISARA, 2002; KRAMER, 2005) O(A) professor(a) já teve seu ofício associado a ser babá, tio e tia, ou, ainda, foi avaliado como um profissional que não precisa de muito esforço intelectual para exercer a docência com crianças. Esses papéis atribuídos ao(à) professor(a) persistem, mas vêm sendo desconstruídos, aos poucos, com uma agenda de luta e de compromissos ético-político firmados por pesquisadores e professores(as) engajados com a produção de conhecimentos e com a defesa da educação infantil como primeira etapa da educação básica, como um campo de atuação profissional e como um campo de conhecimento.

Ser professor(a) no contexto atual não afastou esse profissional de imagens, historicamente, a ele(a) associadas. São compreensões e práticas que, certamente, serão atualizadas e repercutirão na construção de uma outra história sobre o que é ser professor(a). Talvez uma história contada pelos(as) próprios(as) professores(as) como proprietários(as) e não locatários(as) de saberes. (CERTEAU, 2013)

Na pandemia, as cobranças e pressões em torno do trabalho do(a) professor(a) se avolumaram, e uma rede de afeto e solidariedade se mostrou forte e potente, criando lastro para o apoio mútuo entre os(as) docentes em várias dimensões da vida e da profissão. Esse tema será abordado neste texto, que está organizado em cinco seções articuladas entre si e tem como intenção provocar reflexões críticas sobre o ser professor(a) no contexto pandêmico, sem perder de vista os aspectos históricos relacionados à constituição da profissão docente no Brasil.

Imagens do(a) professor(a) da educação infantil: ser professor(a) não basta?

Ser professor(a) não basta? Ser professor(a) é profissão. (NÓVOA, 1995) As perguntas que precisam ter eco nos diferentes governos e na sociedade são: quais as condições que o Estado brasileiro criou e cria para assegurar o exercício da profissão docente com qualidade? Por que a sociedade sente a necessidade de adjetivar tanto o(a) professor(a)? Espera-se que o(a) professor(a) seja muita coisa e, às vezes, ele(a) se perde na lista de adjetivos, expectativas e demandas presentes não só nas orientações e diretrizes, mas também no imaginário construído na sociedade. Só para ilustrar o que foi dito, enquanto escrevo, vem à cabeça alguns adjetivos atribuídos ao(à) professor(a): pesquisador, lúdico, brincante, criativo, mediador, *youtuber*, investigador, reflexivo, leitor, moderador, transmissor de conhecimento, controlador, escritor, crítico, tarefeiro, alegre, gentil, educado, atencioso, amoroso... Cada um desses termos tem filiação em distintos campos de conhecimento, com concepções, sentidos e interesses alicerçados em disputas político-ideológicas de projetos de educação.

A atribuição de adjetivos à profissão docente é uma prática recorrente na educação infantil, o que tende a esgarçar a identidade profissional do(a) professor(a), especialmente, quando são atributos compreendidos como a falta de algo ou de alguma coisa que o(a) docente precisar adquirir e/ou construir para exercer a profissão. A incompletude humana de que fala Paulo Freire (1996) é inerente ao ser humano e a necessidade

de aprender continuamente não diz respeito apenas ao trabalho do(a) professor(a), mas a todas as profissões. É raro a sociedade requerer, por exemplo, de um profissional liberal que seja lúdico, reflexivo, criativo, mediador, amoroso, alegre. Pode-se até observar que a profissão exija esses atributos, mas eles não são uma condição para o exercício profissional ou para avaliação do(a) profissional e de sua profissão. Em relação ao(à) professor(a), esses adjetivos parecem ter um sentido diferente, pois parece que ele(a) tem que incorporar em suas práticas esses distintos atributos, concomitantemente, para ser considerado um(a) bom(a) professor(a). Será que a construção de um(a) bom(a) professor(a) não deve ser associada às condições de formação e de trabalho a ele/a – não – asseguradas pelo Estado brasileiro?

No contexto da pandemia da covid-19, a exposição da imagem e do trabalho do(a) professor(a) se amplificaram e adentraram os diversos cômodos das casas das crianças, deixando-o(a) inseguro(a) e com muito medo frente aos novos modos de se comunicar e de trabalhar com as crianças remotamente. A figura do(a) professor(a) e a avaliação de seu trabalho passaram a ser pauta nos grupos de WhatsApp e em outros canais de comunicação entre as famílias e entre as famílias e a escola. Foram olhares que transitaram entre o reconhecimento e a valorização do trabalho docente e a depreciação tanto da sua condição social como de suas práticas.

O que cada família pensa sobre o(a) professor(a) é reflexo das imagens que foram construídas ao longo da história da educação no Brasil, dos inúmeros adjetivos associados a ele(a), dos interesses familiares em relação à educação de seus filhos, bem como de uma cultura escravocrata ainda enraizada na sociedade brasileira que nutre o olhar de famílias que veem no(a) professor(a) a figura de um profissional menos capaz e inferior a determinadas profissões.

O lugar sagrado de trabalho do(a) professor(a), a escola, foi exposto e, agora, pais, mães, avós, tios, tias e irmãos não só assistem às atividades propostas às crianças, como opinam, julgam, e fazem intervenções no trabalho do(a) professor(a), seja se intrometendo diretamente nas atividades síncronas, seja por meio da comunicação com a equipe gestora da escola. Gestos de gratidão e de aproximação entre a família e os docentes também têm sido vistos nesse contexto pandêmico em relação ao exercício

da docência, nos quais se manifestam novos contornos e possibilidades de diálogo sobre as crianças e sua educação. Famílias que têm colaborado e assumido suas responsabilidades na educação de seus filhos em parceria com o(a) docente, como apregoa o artigo 227 da Constituição Federal (BRASIL, 1988, p. 118):

É dever da família, da sociedade e do Estado, assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, exploração, violência, crueldade e opressão.

A família, no contexto pandêmico, continua tendo sua responsabilidade, relevância e papel na ação socializadora e na educação dos filhos. (SALAZAR, 2008) A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional implica a família na educação das crianças, como pode ser visto no artigo 29:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996, p. 11)

Assim sendo, a família pode até discordar da proposta de educação que está sendo desenvolvida com seu filho, mas o melhor caminho a seguir é o da compreensão e do diálogo entre a escola e a família. (ABUCHAIM, 2011) Em contextos de emergência sanitária como o atual, a vivência de uma relação respeitosa e de valorização do trabalho do(a) professor(a) é importante não só para o profissional da educação, mas também para própria família que, ao confiar a educação do seu filho àquele profissional e/ou àquela escola, também se beneficia e contribui com a construção de uma educação infantil enraizada na comunidade e dialogada com a família.

Parte-se do princípio de que o exercício da docência, constituído de conhecimento e de relações, é matizado de amorosidade, afetividade, ludicidade, criatividade, curiosidade e autonomia. A profissão docente tem

como “objeto” de seu trabalho o ser humano (TARDIF; LESSARD, 2005) e esses adjetivos não são externos à profissão docente, eles fazem parte dos processos constitutivos da pessoa do(a) professor(a) e do(a) professor(a) como profissional da educação. Talvez a educação experienciada pelo(a) professor(a) tenha negado, afastado e/ou adormecido esses elementos de seu pensamento e de sua ação, mas amor, afeto, criatividade, curiosidade e autonomia são fios potentes e estruturantes tanto da pessoa como do profissional da educação.

O ato de educar, portanto, requer um conhecimento humanizado, respeitoso, amoroso, crítico, enraizado em teorias, princípios e valores que reconheçam a diversidade, as potências de cada criança, os tempos de aprender de cada sujeito, as singularidades de cada percurso de vida e escolar, assim como o compromisso de aprender com o outro, uma vez que as aprendizagens são construídas tanto na experiência individual como na coletiva.

Aprende-se em contato com o conhecimento produzido pela humanidade; aprende-se também com as relações empreendidas no cotidiano, com as práticas construídas e experienciadas entre os adultos e crianças, entre as crianças. Aprende-se com a escuta do outro e aprende-se na relação e cuidado com os seres vivos. Outrossim, educar e aprender exigem que os atributos associados ao(à) professor(a) sejam vividos, sentidos e praticados como inerentes ao ser professor(a) e não como algo que vem de fora e que deve ser adotado como uma espécie de receita para o(a) professor(a), como uma espécie de modismos que passam depois de alguns meses e/ou anos. Aqueles adjetivos associados a modismos educacionais podem continuar do lado de fora da ação docente, mas existem alguns deles que são constitutivos do ser professor(a). Não é possível visualizar ou conceber um(a) professor(a) sem conhecimento, sem saber escutar, sem pesquisar, sem acolher, sem respeitar, sem escrever, ler, refletir, sem acreditar no outro ser humano que tem diante de si, sem compartilhar suas experiências e saberes ou sem saber posicionar-se politicamente.

Ainda sobre as imagens construídas em torno do que é ser professor(a), convida-se para essa reflexão Paulo Freire (1996), patrono da educação brasileira que, no ano 2020, completou 100 anos de nascimento. Em um de seus últimos livros, *Pedagogia da autonomia*, ele apresenta

e discute princípios, fundamentos e saberes necessários à prática educativa. São pressupostos que continuam atuais e que podem estar no horizonte do(a) professor(a) da educação infantil. São eles: não há docência sem discência, ensinar não é transferir conhecimentos e ensinar é uma especificidade humana. Essas três conjecturas representam dimensões fundantes do exercício da docência e não características externas ao fazer docente. Não há professor(a) sem criança, conhecimento não se transmite, constrói-se, a educação e o ensino são próprios dos seres humanos e a escola é um dos lócus para a construção de conhecimentos.

Esses princípios apontados por Freire são inegociáveis no exercício da docência, tanto no contexto da pandemia da covid-19 como no pós-pandemia. É imperativo reafirmar também que as interações e a brincadeira são eixos da prática pedagógica (BRASIL, 2009) e que acolhimento significa a escuta das crianças (STACCIOLI, 2013) em suas múltiplas expressões e linguagens. Esses são princípios que, independentemente de onde as crianças e os(as) professores(as) estiverem, devem tecer a docência na pandemia e no pós-pandemia. A docência em creches e pré-escolas se pauta em princípios políticos, éticos e estéticos e estrutura-se a partir do reconhecimento da centralidade da criança no trabalho pedagógico, uma vez que ela está em permanente relação com seus pares, com o(a) professor(a) e com as coisas do mundo.

Na educação infantil, tem-se buscado fortalecer a compreensão de criança como um sujeito de direitos, com infinitas linguagens, potente, capaz de produzir e atualizar culturas e intervir no mundo com os seus diferentes modos de ser e de estar. (BRASIL, 2009; FALK, 2011; RINALDI, 2016) A criança, assim entendida, já é um começo para que o(a) professor(a) planeje e ofereça situações de aprendizagem no cotidiano da escola na direção de não transmitir conhecimento, mas de propor desafios e possibilidades para que cada criança tenha a chance de levantar suas hipóteses, testá-las, sistematizá-las e comunicá-las no próprio grupo, em grupos de outras idades, na família e na comunidade usando diferentes linguagens e perspectivas. O apoio e o incentivo nas descobertas das crianças são fundamentais para que elas avancem em seus processos de desenvolvimento e de aprendizagem.

Cada professor(a), na relação com o outro, com seus conhecimentos, saberes da experiência e com as condições de trabalho asseguradas vai, dia a dia, tecendo a sua profissionalidade. Nessa perspectiva, ser professor(a), como profissão, no contexto pandêmico, traz marcas deixadas em outras épocas, principalmente relacionada à sua valorização profissional. Não adianta dizer que o(a) professor(a) é importante e essencial para sociedade, se, de fato, não houver uma mudança na atitude, na postura e no reconhecimento desse(a) trabalhador(a). Um país que não reconhece, não respeita e não trata com dignidade os(as) seus(suas) professores(as) é um país pobre, pois é por meio deles que outras profissões são tecidas e práticas são construídas em diferentes áreas de conhecimento e setores da sociedade.

A docência no contexto da pandemia de covid-19

Sinto que muita coisa mudou! O meu corpo foi o mais atingido. Trabalhar diariamente com a infância me oferece MOVIMENTO. De um dia para o outro me vi parada por longos períodos na frente de um computador. Não demorou para que esse corpo mostrasse a sua resposta: cansaço nas vistas, dores nas articulações, zumbidos pelo uso constante de fones, exaustão.²

A fala dessa professora da educação infantil expressa o que tem significado para ela exercer a docência na pandemia de covid-19, o que mudou em sua rotina e as repercussões dessas transformações em seu corpo: “cansaço nas vistas, dores nas articulações, zumbidos pelo uso constante de fones, exaustão”. É uma narrativa individual, que pertence a uma narradora, mas as narrativas individuais também trazem marcas de uma coletividade, de uma época, de um contexto, de uma sociedade.

2 Fala de uma professora da educação infantil que participou da pesquisa “Os profissionais da Educação Infantil no contexto da pandemia da covid-19”, realizada por Santos, Barreto e Varandas (2020).

(RICOEUR, 2009) Essa descrição pode conter marcas semelhantes de experiências de outras docentes que estão vivendo a pandemia e exercendo a docência de suas casas.

A palavra “movimento”, destacada pela professora, parece evocar a lembrança de uma época em que o corpo se movimentava com as crianças, mas também pode ser interpretada como um grito, um pedido de socorro de um corpo que já está exausto, uma manifestação do desejo de viver uma prática educativa em que o movimento é um dos espirais que sustentam a ação e as relações com as crianças no cotidiano da escola de educação infantil.

O exercício da docência na educação infantil tem as suas complexidades, desafios, contradições, alegrias e angústias. No contexto da pandemia de covid-19, esses elementos se intensificaram em virtude da situação de calamidade pública que o país enfrentou e do descaso do poder público, especialmente em nível federal, para com a população e com a educação.

Dados de pesquisas realizadas nesse período pandêmico explicitaram as realidades vividas pelas redes públicas e privadas de ensino, pelos profissionais da educação e gestores públicos. Estes últimos precisaram tomar decisões rápidas, mas não contaram com a atenção e o apoio necessários do governo federal para a implementação de ações emergenciais na área da educação.

Os resultados da pesquisa “Os profissionais da Educação Infantil no contexto da pandemia da covid-19”, realizada por Santos, Varandas e Barreto (2020), mostram como os profissionais da Educação Infantil viveram e trabalharam na pandemia. Para os(as) professores(as) da educação infantil, as principais dificuldades enfrentadas foram a exposição de sua imagem diante das câmeras, o acesso e o uso dos artefatos tecnológicos, a qualidade da conectividade para acessar as plataformas digitais, a escuta e a interação com as crianças, a interação com as famílias, a participação famílias nas propostas encaminhadas para as crianças, a falta de apoio do poder público, os cortes no salário, a sobrecarga de trabalho, o trabalho solitário e o distanciamento das crianças, das famílias e o espaço físico da escola.

Essa realidade afetou tantos os(as) professores(as) da educação infantil da rede pública como da rede privada, que deram continuidade ao

exercício da docência remotamente. A pandemia realçou tanto dificuldades já existentes na profissão docente como revelou outras a partir das experiências vividas na modalidade de educação remota. Observa-se que o que os(as) professores(as) e as crianças estão vivendo no contexto pandêmico possui forte relação com as desigualdades sociais brasileiras, com os resquícios de uma educação tecnicista e positivista, com a visão de escola como lugar de instrução e de controle dos corpos e mentes, bem como com um projeto de Estado e de sociedade pautado em princípios neoliberais e neoconservadores, o que ressoou intensamente tanto na vida das crianças como dos(as) professores(as) no período da pandemia.

Sabe-se que, no ano 2020, nem todos os municípios adotaram políticas públicas para o ensino remoto nas escolas públicas, como mostra o relatório da pesquisa “Desafios das Secretarias Municipais de Educação na oferta de atividades educacionais não presenciais”, realizada pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) em 2020. A pesquisa alcançou 71% dos municípios brasileiros e 60% das redes municipais brasileiras, que determinaram suspensão das aulas com atividades remotas, mas 54% das famílias de classes C, D e E não tem acesso à internet de banda larga e apenas 46% têm acesso a computador. (UNIDIME; CONSED, 2020) Essa é uma barreira para o ensino remoto para os estudantes da rede pública, incluindo as crianças da educação infantil, principalmente aquelas de quatro a seis anos de idade.

Na rede municipal de ensino de Salvador, no ano de 2020, o atendimento às crianças da educação infantil teve muitas lacunas, tanta pela falta de condições materiais e formativas para o trabalho docente remoto como pela ausência de orientações mais assertivas para a educação infantil. O Conselho Municipal de Educação (CME) de Salvador, na Recomendação nº 002, publicada em maio de 2020, apresentou recomendações sanitárias, administrativas e pedagógicas gerais ao sistema municipal de ensino, referentes ao planejamento de medidas e estratégias para implementação do processo de reabertura das unidades de ensino públicas e privadas, após suspensão das aulas presenciais em decorrência da pandemia de covid-19. A expressão “educação infantil” foi mencionada em uma recomendação apenas: “t. ponderar na reorganização do calendário escolar da

educação infantil a possibilidade de frequência mínima de 60% (sessenta) por cento da carga horária mínima de 800 (oitocentas) horas”. (SALVADOR, 2020a, p. 7)

As recomendações são amplas e para todas as etapas da educação básica, o que não atende às especificidades da educação infantil em relação às atividades remotas, sobretudo para as crianças de zero a três anos de idade. Assim sendo, as atividades da educação infantil foram sendo desenvolvidas de acordo com as concepções da equipe gestora e dos(as) docentes de cada escola. Em agosto de 2020, o referido CME publicou a Resolução nº 042, que dispõe sobre o regime especial de atividades pedagógicas não presenciais para o ensino fundamental e suas modalidades e para a educação infantil. No artigo 3º consta:

Na Educação Infantil as atividades educativas não presenciais são atividades de caráter eminentemente lúdico, recreativo, criativo e interativo para os pais ou responsáveis realizarem com as crianças em casa, com mediação direta ou não do professor, enquanto durar o período de emergência, garantindo, assim, atendimento essencial às crianças pequenas e reforçando o desenvolvimento cognitivo, psicomotor e socioemocional. (SALVADOR, 2020b, p. 3)

Essa resolução é retroativa ao mês de março de 2020, quando foi decretado o fechamento dos espaços físicos das escolas de educação infantil, mas, no primeiro semestre do referido ano, os dados da realidade mostram que as crianças matriculadas na educação infantil continuaram estabelecendo vínculos e se comunicando com os(as) seus(suas) professores(as) mais pela lealdade destes(as) às crianças e suas famílias do que por uma política pública municipal eficaz para todas as escolas de educação infantil. As instituições, por sua vez, disponibilizaram orientações para as famílias e atividades assíncronas para crianças por meio do *site* da secretaria municipal de educação, por meio de plataformas digitais, grupos de WhatsApp e atividades impressas que foram entregues junto com as cestas básicas distribuídas nas escolas.

A análise de quais atividades foram propostas às crianças durante a pandemia e se elas garantiram o caráter lúdico, recreativo, criativo e interativo entre os familiares, entre as crianças e os(as) professores(as)

demandam estudos mais aprofundados e minuciosos, dada a diversidade de práticas e dos diferentes contextos em cada município e em cada escola. Além disso, a realidade é dinâmica e se altera constantemente com os acontecimentos políticos, sanitários e econômicos vividos pelos brasileiros.

Por que o poder público não criou as condições necessárias para docentes e crianças experienciar a docência remota com qualidade, ao invés de ficar esperando a pandemia passar? As crianças das classes populares tiveram, mais uma vez, o direito à educação negado e os(as) professores(as) estão sendo responsabilizados(as) e pressionados(as) pela ausência de educação e pelo não retorno às atividades presenciais, ainda no período da pandemia de covid-19, como se coubesse aos(as) professores(as) a decisão de reabertura e(ou) fechamento das escolas, bem como de criação das condições necessárias para a retomada das atividades presenciais no espaço físico de cada instituição de ensino.

Os(As) professores(as) não se recusaram a retornar à escola, ao contrário, eles(as) almejam continuar o exercício da docência em seu local de trabalho, na escola, o mais breve possível, mas não do modo como os espaços físicos estavam e sem as condições materiais adequadas quando a pandemia foi anunciada. Para um retorno seguro, as condições sanitárias devem ser asseguradas, incluindo a vacinação de todos os profissionais da educação. O retorno às atividades presenciais é uma decisão colegiada dos órgãos responsáveis pela saúde e pela educação, em diálogo com a comunidade escolar e com outros segmentos da sociedade, de forma intersetorial e articulada.

Em contextos de excepcionalidade, como o vivido no Brasil em meio à pandemia, o retorno presencial das atividades poria em risco a vida das crianças, de suas famílias, dos profissionais da educação e de seus familiares. É possível assegurar condições para que as crianças, de suas casas, deem continuidade a seus processos de desenvolvimento e de aprendizagem, mas falta vontade política e mais investimento financeiro na educação e no magistério público. Esse é um problema histórico da educação pública brasileira que a pandemia expôs. Mesmo que 60% dos municípios tenham conseguido finalizar o ano letivo de 2020 com a adoção de atividades remotas (UNDIME; CONSED, 2020), essa realidade não se aplica aos demais

municípios. Cabe aos pesquisadores acompanhar com estudos longitudinais a educação das crianças, nos anos seguintes à pandemia, para uma avaliação contextualizada dos processos de ensino e de aprendizagem que foram experienciados no contexto pandêmico, buscando identificar os seus desdobramentos na vida das crianças.

Na pesquisa “Trabalho Docente na Educação Básica em tempos de pandemia”, realizada pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em parceria com a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), os resultados mostram que,

[...] em junho de 2020, 78% dos/as respondentes da EI estavam em trabalho remoto, realizando atividades de ensino. Para tanto, utilizavam maciçamente o celular, em seguida o notebook e por último o computador. Mais de 90% não possuíam experiência anterior de trabalho remoto. De resto, situação em que se encontrava o professorado brasileiro da educação básica, convivendo com os desafios daí decorrentes, tendo mais ou menos apoio e direcionamento dos órgãos da educação, em condições diversas de trabalho, e buscando formas de melhorar as interações com as crianças/estudantes e as famílias, mas confrontados com as dificuldades em relação à conectividade digital, no contexto das intensas desigualdades sociais e das fragilidades das políticas públicas de prover a democratização do acesso à internet. (FRAGA; FALCIANO, 2020, p. 16)

Esses dados reiteram o que foi concluído na pesquisa realizada por Santos, Barreto e Varandas (2020) e pela Undime e Consed (2020). O exercício da docência no contexto da pandemia trouxe novos desafios, aumentando os já existentes, mas também criou brechas para novos aprendizados. O acesso e o uso de artefatos tecnológicos e mídias são exemplos dessas aprendizagens que os(as) docentes tiveram que construir, em pouco tempo, ora por conta própria, ora com o apoio de outros colegas e da equipe gestora da escola, ora com o incentivo da secretaria de educação. Outro fato que pode ilustrar os desafios enfrentados pelo(a) professor(a) foi a necessidade de reinventar suas metodologias e estratégias pedagógicas para a educação remota. O trabalho dos(as) professores(as) no contexto pandêmico representou um gesto de humanidade, de solidariedade e de respeito à vida e

assemelhou-se ao de uma flor que brota do asfalto e mostra sua força e beleza, mesmo em um contexto adverso.

Os(as) professores(as), na pandemia, foram, muitas vezes sozinhos(as), abrindo fendas que permitiam a eles(elas) sobreviver, apoiar os(as) colegas e serem apoiados(as) nos momentos mais duros do trabalho docente, continuar o exercício profissional, resistir aos ataques vindos de agentes do poder público e da sociedade e, principalmente, manter a comunicação e os vínculos com as crianças e suas famílias.

Outra pesquisa, “Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da Educação Básica”, organizada pelo Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas (DPE/FCC), também apresenta dados relevantes sobre a situação dos(as) professores(as) e estudantes na pandemia de covid-19. Em relação à rotina, a pesquisa mostra que houve um aumento das atividades docentes: escrever e responder a mensagens de *e-mail*, WhatsSapp e SMS (91,4%); planejar e preparar aulas com novos recursos/ferramentas (80,1%); ministrar aulas com novos recursos e ferramentas (79,8%); assistir a e participar de cursos à distância (77,4%); participar de reuniões pedagógicas à distância (73,2%); prestar apoio e suporte às famílias dos alunos (68,3%). (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2020)

A exaustão citada pela professora em sua narrativa, no início desta seção, pode ser vista nos altos percentuais que cada um desses indicadores revela em relação ao trabalho docente na pandemia. O aumento das atividades do(a) professor(a) nesse cenário pandêmico alia-se, ainda, às tarefas domiciliares e de cuidado com os filhos e com as pessoas mais idosas da família, como pai, mãe ou outro parente, que o(a) professor(a) precisa dar conta em sua jornada diária de trabalho.

O Movimento Interfóruns de Educação Infantil (MIEIB) realizou a pesquisa “Mapeamento nacional das ações das Secretarias e Conselhos de Educação no período da pandemia de covid-19”, em 2020, para escutar os gestores públicos e conselheiros sobre as ações e orientações para educação no contexto da pandemia. Em relação à elaboração de orientações para as instituições de educação infantil, a pesquisa catalogou diferentes tipos de documentos – resoluções, pareceres, portarias, deliberações, recomendações, entre outros –, homologados pelos órgãos competentes,

e apontou que alguns pressupostos e conteúdos estão dissonantes das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) e de outros documentos que subsidiam a primeira etapa da educação básica. (MIEIB, 2020) Na análise dos dados de uma das regiões, fez-se o seguinte destaque,

Seguindo tendências nacionais, percebe-se uma forte inclinação de envio, às famílias, de atividades de cunho escolarizante, portanto, em grande medida, em descompasso com as DCNEI. Compreende-se que se faz necessário ampliar a articulação com a UNCME e com os Conselhos de Educação a fim de que as orientações direcionadas pelas escolas às famílias estejam em consonância com as especificidades da educação infantil. (MIEIB, 2020, p. 45)

Como foi dito anteriormente, o momento pandêmico requereu uma atenção redobrada dos especialistas e um empenho maior para a realização de estudos e pesquisas sobre as políticas públicas, a docência na pandemia e a reverberação das atividades remotas propostas para as crianças matriculadas na educação infantil. Nas conclusões da pesquisa do MIEIB, os pesquisadores sinalizam que:

Os dados disponíveis apontam uma diversidade marcante entre regiões: enquanto nas regiões Centro-Oeste, Nordeste e Sul predominam fortemente os sistemas municipais de ensino, nos estados do Sudeste que responderam os questionários a situação mais comum é que os municípios integrem o sistema estadual. Uma das decorrências desse grande número de municípios que seguem as normas estaduais é a necessidade de maior diálogo com esses conselhos estaduais, no sentido de fortalecer a identidade e especificidades da Educação Infantil também nesse âmbito. (MIEIB, 2020, p. 47)

Os resultados das pesquisas mencionadas explicitam dados e indicadores que dialogam entre si. Partem de objetos de estudo distintos, mas as problemáticas da educação pública se entrecruzam e pedem ações urgentes por parte do Estado brasileiro. A docência no contexto da

pandemia guarda desafios, mas também muitas possibilidades de reinvenção de práticas, de currículos e da própria escola.

Podemos falar de uma docência nômade?

A docência, por sua natureza, é – ou deveria ser – nômade. Ser nômade significa não se fixar por muito tempo em um determinado lugar, ser itinerante, percorrer diferentes lugares e viver distintas experiências, sejam elas geográficas, políticas, culturais, sociais ou educacionais. Construir uma docência nômade pode ser uma escolha enraizada na matriz histórico-cultural de um grupo de humanos, mas pode também ser uma consequência de situações de emergência sanitária, de conflitos e guerras ou de catástrofes ambientais, o que leva grupos de pessoas a percorrer diferentes lugares em busca de segurança, de alimentação e de proteção. Como exercer a docência no contexto pandêmico? O que mudou? Quais os desafios que o(a) professor(a) enfrentou?

Francesco Tonucci, desenhista e pedagogo italiano, em uma de suas charges, mostra uma criança sentada na cadeira com raízes saindo de seus pés. A imagem explicita uma criança com o corpo aprisionado, privada de viver outras experiências nos diferentes espaços da escola de educação infantil. É uma imagem que expressa uma concepção de educação e de docência, desconectada com a vida e com as múltiplas linguagens e potências da criança. Deixar uma criança sentada, excessivamente, em uma cadeira é uma compreensão construída, historicamente, que ainda está presente não apenas na ação do(a) professor(a) da educação infantil, mas nos modos e ações empreendidas por sistemas de ensino e por sociedades que teimam em ver a escola com o olhar do século XIX e a criança como ser submisso ao adulto. (SARMENTO, 2005; SARMENTO; GOUVEIA, 2009)

Os tempos são outros e avanços importantes aconteceram em relação ao entendimento de quem é a criança, de como ela aprende, de como seus processos de desenvolvimento e de aprendizagem ocorrem, de como ela interage com outras crianças e com os adultos, de como o ser humano, desde a mais tenra infância, está interconectado com a natureza e os

outros seres vivos (TIRIBA, 2006), logo, não podemos abrir mão desses avanços na pandemia e após a pandemia de covid-19.

Mesmo que ainda se encontrem resquícios de concepções de que o único lugar para se aprender e ensinar é na “sala de aula”, sentados e com lápis e papel na mão, já se tem conhecimentos relevantes para afirmar que as experiências vividas pelas crianças e seus(suas) professores(as) na escola não cabem nas páginas dos documentos oficiais da área de educação ou nos relatórios e portfólios. Tampouco é possível conter os corpos, expressões e gestos das crianças; censurar os(as) professores(as) e controlar suas práticas.

A escola não pode ser mais a mesma de séculos passados porque as pessoas que fazem a escola também não mais as mesmas. A escola é mais do que o espaço físico erguido em forma de paredes e muros e nomeado de instituição destinada à educação escolar. A escola se torna escola porque é ocupada com a presença de crianças, famílias, professores(as) e outros trabalhadores da educação que, com seus saberes, conhecimentos, interesses e experiências atribuem sentido aos vãos vazios, aceitam, negam e/ou ressignificam os conteúdos, as orientações e diretrizes que são dirigidas à educação infantil, interpretam, contestam e/ou põem em prática políticas públicas, ações e projetos destinados aos(às) professores(as) e a outros profissionais da educação, acolhem e/ou refutam as diferentes possibilidades de usos para os mobiliários, brinquedos, objetos e materiais comprados e distribuídos para a escola. Sem a presença dos sujeitos, o espaço físico escolar é apenas parede e muro que demarcam um território.

Ter um espaço físico apropriado que atenda aos critérios de qualidade para uma escola de educação infantil é um direito tanto das crianças como dos profissionais da educação. O espaço físico é um dos pilares que se articula com as relações e ações dos sujeitos, com as condições materiais ofertadas pelo poder público e/ou proprietários de escolas privadas para a formação de ambientes propícios à construção de aprendizagem, à garantia do desenvolvimento integral da criança e ao exercício da docência. Para Ceppi e Zini (2013, p. 18):

É possível projetar espaços de uma maneira diferentes da tradicional: espaços que são mais agradáveis e flexíveis, menos rígidos,

mais acessíveis para infinitas experiências. O ambiente é visto não como um espaço monológico estruturado de acordo com um padrão formal e uma ordem funcional, mas como um espaço no qual dimensões múltiplas coexistem, até mesmo as opostas. É criado um ambiente híbrido no qual o espaço adquire forma e identidade através das relações. Um espaço, enfim, que é construído não através da seleção e simplificação de elementos, mas através da fusão de pares de opostos (interior e exterior, formalismo e flexibilidade, materialidade e imaterialidade), o que produz condições ricas e complexas.

O espaço físico e o ambiente escolar são aspectos constituidores da identidade de quem frequenta e trabalha na escola. Tanto crianças como adultos elegem seus lugares preferidos da escola e constroem suas identidades como estudantes e docentes. Narrativas de docentes sobre sua experiência escolar revelam lugares significativos que marcaram suas vidas e sua profissão pelos encontros e relações positivas que viveram na escola, do mesmo modo que a identidade docente também pode ser afetada por vivências contraproducentes no percurso escolar a partir de práticas e lugares acessados por ele(a) na escola. O espaço físico é imprescindível para que a escola tenha sua identidade social e educacional construída, mas em cenários de conflitos armados, guerras, pandemias, catástrofes naturais, a preservação da vida humana é a ação mais importante que o Estado precisa garantir. Portanto, pode-se fechar os espaços físicos, mas a escola, como um lugar de relações, de produção de conhecimento e de aprendizagens, pode ser expandida até alcançar as crianças onde elas estiverem, pois elas não podem ser abandonadas.

Se a escola se concretiza mediante as ações, relações e condições materiais e imateriais, a presença de crianças e professores(as) em casa não deveria ser sinônimo de escola fechada e de não aprendizagem. Em contextos de excepcionalidade, o direito à educação continua em vigor e a escola precisa ir até a criança. Portanto, foi o espaço físico escolar que foi fechado, e não a escola em si. A escola pode ser experienciada de outros lugares, especialmente nas situações mencionadas.

Na pandemia, as crianças, as famílias, os(as) professores(as) e demais profissionais da educação sentiram a falta do espaço físico da escola,

mas sentiram muito mais a falta de acolhimento e de políticas públicas por parte do poder público. O movimento de continuidade da escola no contexto pandêmico foi notado em muitos municípios (UNDIME; CONSED, 2020) que, com suas concepções e dispositivos, deram continuidade ao ano letivo, ora com adequação da proposta pedagógica e curricular à nova realidade vivida, ora replicando projetos e práticas já desenvolvidas em suas redes de ensino e no cotidiano das escolas, antes de fecharem seus portões, portas e janelas para a preservação de vidas, como mostrou a pesquisa desenvolvida pelo Mieib (2020).

Mesmo com o fechamento do espaço físico da escola, ela ainda continuou sendo um ponto de referência para as famílias e de distribuição de cestas básicas, de materiais escolares, orientações e atividades impressas para as crianças. Com os espaços físicos das escolas fechados, que experiências, encontros, relações e aprendizagens as crianças estão construindo com os(as) professores(as) de suas casas? Na pandemia, quantas horas as crianças têm ficado sentadas em cadeiras, em frente às telas, para cumprir as agendas escolares? É provável que muitas raízes estejam brotando dos pés das crianças com atividades que estão sendo propostas. A charge citada de Tonucci é uma realidade também no contexto pandêmico, mas agora não no espaço físico da escola, mas em casa, em que as crianças estão isoladas fisicamente com suas famílias. Por outro lado, é possível que as crianças também tenham vivenciado experiências ricas e significativas em suas casas com suas famílias, a partir de orientações oriundas dos(as) docentes.

Em uma concepção de educação alicerçada em pressupostos teórico-metodológicos democráticos, participativos, que reconhecem a criança como um sujeito histórico, de direitos e com múltiplas linguagens (BRASIL, 2009; EDWARDS, GANDINI; FORMAN, 1999, 2016), que reconhece o(a) professor(a) como o profissional responsável pelo ato educativo, o nomadismo pode ser um dos princípios fundantes do currículo da educação infantil e da prática docente, possibilitando a construção de conhecimentos de modo diverso e contextualizado, articulado com a vida e com o patrimônio científico, artístico, cultural e tecnológico da humanidade.

Exercer uma docência nômade, na pandemia e no pós-pandemia, significa que o(a) professor(a) e as crianças podem propor e experienciar

diferentes situações de aprendizagem em todos os espaços e ambientes da escola e agora da casa. Para Tonucci (2020, p. 3), é preciso atualizar a escola, mirar as crianças e transformar a casa em um grande laboratório:

Agora a situação é nova: a escola é feita em família, em casa. Proponho que a casa seja considerada como um laboratório para se descobrir coisas e os pais sejam colaboradores dos professores. Por exemplo, como uma máquina de lavar funciona, estender a roupa, passar, aprender a costurar...

Esse autor diz ainda que a pandemia é um momento para que não se perca o tempo precioso da criança com a lição de casa. A casa é um lugar que pode, com as orientações e proposições do(a) professor(a), transformar-se em um laboratório de descobertas e de aprendizagem, como provoca Tonucci (2020). Brincar, observar, questionar, explorar, ler, escrever, desenhar, pintar, produzir vídeos, fotografar e gravar áudios são possibilidades de atividades que as crianças podem fazer em casa sozinhas e/ou com o auxílio dos familiares, com o incentivo e acompanhamento do(a) professor(a), que, em seu plano de trabalho, prevê situações ricas de experiências para as crianças.

A docência exercida de casa não é algo novo da pandemia. Lembra-se que, na infância da autora deste texto, a sala da casa da avó materna era uma escola. Esse fato era comum naquela época em virtude da escassez de políticas públicas e, conseqüentemente, de escolas para as famílias moradoras do campo. (RIOS, 2011) A insuficiência e/ou ausência de políticas públicas e a negação do direito à educação era – e ainda é – um marcador histórico dos governos locais e nacional. Abrir a casa, um espaço privado, para ser escola, era um gesto de generosidade e de compromisso com a educação, mesmo que, às vezes, isso não fosse consciente por parte de quem cedeu o seu lar para ser frequentado por crianças, jovens e adultos de diferentes idades, já que as turmas eram multisseriadas. A escola em casa ainda é uma realidade vivida no Brasil, pois a educação continua fora da zona de interesse daqueles que querem manter as desigualdades sociais para perpetuar seus interesses ideológicos, político-econômicos e seu *status quo* na sociedade.

Com a pandemia, a escola foi para dentro das casas das crianças e dos(as) professores(as). A docência nômade se impôs e o(a) professor(a) está se reinventando cotidianamente para dar conta de seu trabalho, mesmo com a solidão profissional (SANTOS, 2020) batendo em sua porta. Os(As) professores(as) e as crianças estão vivendo experiências também de muito afeto, solidariedade, amorosidade e cuidado mútuo, que se manifestou pelos telefonemas, pelas mensagens de WhatsApp, pelas imagens projetadas na tela, pelos *emojis* enviados, pelas músicas encaminhadas, pelas comidas embaladas que chegavam em casa como um mimo para afagar a alma e o coração em tempos de isolamento físico. A docência na pandemia ainda precisa ser mais e melhor decifrada, pois, ao escrever enquanto o problema está sendo vivido, corre-se o risco de fazer anúncios e denúncias que podem ser alterados rapidamente dada a dinâmica social, política, econômica e sanitária do país.

Um ponto de segmento na conversa...

No contexto da pandemia de covid-19, onde está a escola de educação infantil? A escola continuou existindo. Ela não está nem na casa das crianças, nem na casa dos(as) professores(as), mas nas relações e ações pedagógicas estabelecidas entre as crianças, os(as) professores(as), as famílias e outros profissionais da educação que participaram desse movimento excepcional de educação, cumprindo sua função sociopolítica e pedagógica. A escola não desapareceu com a pandemia, ela continuou sendo vivida em outras perspectivas. Do mesmo modo que a docência também continuou sendo exercida de outra maneira. O olhar olho no olho, presencialmente, foi substituído para o formato *on-line*, remoto, projetado por uma câmera.

O fato é que olhar no olho do outro sem ver o olho/olhar do outro não foi simples de ser compreendido pelo(a) professor(a) nos primeiros meses da pandemia. Se tem uma coisa que nutre o(a) professor(a) é o olhar do outro. O olhar funciona como um espelho que produz ecos para o que ele(a) está dizendo, falando e/ou fazendo no exercício da docência.

O olhar de quem está diante do(a) professor(a) da educação infantil funciona como janelas que se abrem e fecham para a confirmação, negação e/ou (des)continuidade de argumentos, de ideias e práticas. Não ter esse olhar presencialmente quase que retirou do(a) professor(a) um dos sustentáculos da docência. Como é inerente à profissão aprender, não foi diferente no contexto da pandemia. Aprender a ser professor(a) sem ter os olhares presencialmente das crianças foi sendo ressignificado, uma vez que pela câmera também é possível olhar e ver o outro.

As lacunas que as crianças tiveram em seus percursos escolares só poderão ser superadas se houver uma mudança radical tanto no projeto de Estado como de sociedade e de escola. Não dá para reabrir os espaços físicos das escolas e retomar as atividades presenciais como se nada tivesse acontecido na vida das crianças e dos(as) professores(as). Não é possível continuar de onde parou porque as experiências vividas na pandemia afetaram profundamente a vida dos estudantes, de suas famílias e dos(as) docentes(as) e porque a escola que se tinha antes da pandemia também não era aquela que se desejava para as crianças.

A reabertura dos espaços físicos e o retorno das atividades presenciais na escola serão retardados se não houver garantia das condições de trabalho para os(as) professores(as) e demais trabalhadores da educação, se não houver uma política pública de formação inicial e continuada consistente, se a segurança sanitária não for assegurada e se não houver uma efetiva política intersetorial entre diferentes áreas, sustentadas na escuta dos atores envolvidos e responsáveis pela educação, isto é, estudantes, famílias, docentes, pesquisadores, gestores e outros trabalhadores da educação.

A pandemia ainda não acabou e não se tem previsão de quando cessará, mas o que não pode continuar ocorrendo é a negação do direito à educação às crianças da escola pública com a justificativa de que é preciso reabrir a escola para garantir a educação. A pandemia de covid-19 ainda persiste também pela adoção de posturas negacionistas de governantes, pela tentativa de descrédito e esfacelamento da ciência e pela ausência de políticas públicas para o seu enfrentamento. A pandemia barrou as atividades presenciais no espaço físico da escola, mas a educação remota pode, em contextos de excepcionalidade, ser assegurada para todas as

crianças e docentes com a execução de políticas públicas específicas para tal finalidade.

Na reinvenção das propostas pedagógicas e curriculares pós-pandemia, além dos conteúdos já previstos nas orientações e diretrizes educacionais, é preciso acolher os estudantes e docentes em todas as dimensões. As crianças viveram e ainda estão sendo afetados por experiências intensas provocadas pela pandemia, como o luto pela perda de familiares e/ou de pessoas conhecidas, a perda de trabalho e/ou redução salarial de pessoas do núcleo familiar, a exposição a situações de diferentes tipos de abusos e de explorações. É preciso cuidar da dimensão humana de cada um deles com acolhimento, o que significa escuta, respeito e oferta de propostas pedagógicas e curriculares articuladas com as experiências de vida dos sujeitos.

No contexto da pandemia – e pós-pandemia –, é necessário cuidar da pessoa do “estudante”, do(a) docente e dos outros trabalhadores da educação. As experiências vividas por cada um desses sujeitos não podem ser ignoradas, como se nada tivesse ocorrido em suas vidas. Não é possível dar continuidade às atividades educativas experienciadas no fechamento do espaço físico das escolas porque elas já pediam para serem reconstruídas, substituídas, atualizadas e/ou ampliadas. As experiências vividas na pandemia e o estudo de temas como luto, morte, vida, solidão e medo, devem ser incluídos na proposta pedagógica e curricular porque eles também são elementos constitutivos do currículo. Olhar para a criança e para os(as) professores(as) em suas múltiplas dimensões, demandas e potências é um compromisso ético e político que cada governo precisa assumir. Para finalizar, em tempos de intensas dificuldades, como o atual contexto, a arte pode impulsionar o ser humano para a resistência e para a luta com leveza e posicionamento político, como escreveu Jonathan Silva (2019) na letra da música *Samba da utopia*:

*Se o mundo ficar pesado
Eu vou pedir emprestado
A palavra POESIA
Se o mundo emburrecer
Eu vou rezar pra chover
Palavra SABEDORIA*

*Se o mundo andar pra trás
Vou escrever num cartaz
A palavra REBELDIA
Se a gente desanimar
Eu vou colher no pomar
A palavra TEIMOSIA
Se acontecer afinal
De entrar em nosso quintal
A palavra tirania
Pegue o tambor e o ganzá
Vamos pra rua gritar
A palavra UTOPIA*

Referências

- ABUCHAIM, B. Dialogar é preciso. *Revista Educação*, São Paulo, p. 76-90, set. 2011. Especial Educação Infantil 1.
- BARRAL, B. [Entrevista]. [Entrevista cedida a] *Metrópole*, [s. l.], 29 set. 2020. Sound Cloud. Disponível em: <https://soundcloud.com/grupometropole/29-09-20-barral>. Acesso: 6 fev. 2021.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 10 fev. 2021.
- BRASIL. Lei nº 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 fev. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 18, 18 dez. 2009.
- CEPPI, G.; ZINI, M. (org.). *Crianças, espaços, relações*: como projetar ambientes para a educação infantil. Porto Alegre: Penso, 2013.
- CERISARA, A. B. *Professoras da educação infantil*: entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 98).

- CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano: 1: artes de fazer*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.). *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação* Porto Alegre: Penso, 2016. v. 2.
- EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas sul Ltda, 1999. v. 1.
- FALK, J. (org.). *Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2011.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. Pesquisa: educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da educação básica. *Informe*, São Paulo, n. 1, 2020. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia-informe-n-1>. Acesso em: 6 fev. 2021.
- GRABOWSKI, G. Ministro da Educação insulta professores. *Extra Classe*, Porto Alegre, 5 out. 2020. Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/opiniao/2020/10/ministro-da-educacao-insulta-professores/>. Acesso: 6 fev. 2021.
- GUIMARÃES, D. Docência na educação infantil: na prática de ensino, reflexão sobre ser professor das crianças de 0 a 6 anos. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO, 17., 2014, Fortaleza. *Livro 2: didática e prática de ensino na relação com a formação de professores*. Fortaleza: EdUECE, 2014. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro2/DOC%C3%80NCIA%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INFANTIL%20NA%20PR%C3%81TICA%20DE%20ENSINO,%20REFLEX%C3%83O%20SOBRE%20SER%20PROFESSOR%20DAS%20CRIAN%C3%87AS%20DE%200>. Acesso em: 30 maio 2019.
- KRAMER, S. Na gestão da educação infantil, nós temos meninas no lugar de professoras? In: KRAMER, S. (org.). *Profissionais da educação infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática, 2005. p. 121-129.
- LIMA, I. G. de; HYPOLITO, Á. M. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 45, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022019000100567&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 31 jul. 2020.
- MOVIMENTO INTERFÓRUMS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL – MIEIB. *Mapeamento nacional das ações das secretarias e conselhos de educação no período da pandemia de COVID-19: análise técnica das respostas dos Conselhos de Educação*. Brasília, DF: MIEIB, 2020. Disponível em: <http://www.mieib.org.br/wp-content/uploads/2020/11/relat%C3%B3rio-cons.-educ..pdf>. Acesso em: 31 jul. 2020.
- NÓVOA, A. (org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

- OLIVEIRA, D. A. A profissão docente na educação infantil. *Docência na Educação Infantil. Salto para o Futuro*, Brasília, DF, ano 13, n. 10, p. 8-15, jul. 2013.
- RICOEUR, P. La vida: un relato en busca de narrador. In: RICOEUR, P. *Educación y política: de la historia personal a la comunión de libertadores*. Buenos Aires: 2009. p. 43-55.
- RINALDI, C. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.). *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação*. Porto Alegre: Penso, 2016. v. 2, p. 235-247.
- RIOS, J. A. V. P. *Ser e não ser da roça, eis a questão!* Identidades e discursos na escola. Salvador: Edufba, 2011.
- SALAZAR, A. As transformações do papel social da família. *Revista MPD Dialógico*, São Paulo, ano 5, n. 20, p. 26-27, 2008.
- SALVADOR. Secretaria da Educação. Conselho Municipal de Educação de Salvador. *Recomendação nº 002/2020*. Recomendações ao Sistema Municipal de Ensino referente ao Planejamento de medidas e estratégias para implementação do processo de reabertura das unidades de ensino públicas e privadas após suspensão das aulas das presenciais em decorrência da Pandemia COVID-19. Salvador, 2020a. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/492099421/RECOMENDACOES-CME-002-2020>. Acesso em: 6 fev. 2021.
- SALVADOR. *Resolução CME Nº 042/2020*. Dispõe sobre Regime especial de atividades pedagógicas não presenciais para o Ensino Fundamental e suas modalidades e para a Educação Infantil, no âmbito das instituições e redes que compõem o Sistema Municipal de Ensino de Salvador, em decorrência da Pandemia Covid-19. Salvador, 2020b. Disponível em: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/adm/wp-content/uploads/2020/09/RESOLU%C3%87%C3%83O-042-2020-Regime-Especial-com-anexo.pdf>. Acesso em: 6 fev. 2021.
- SANTOS, M. O. dos; VARANDAS, D. N.; BARRETO, R. A. da S. *Profissionais da Educação Infantil no contexto da pandemia da COVID-19: resultados de uma pesquisa*. Salvador, 7 out. 2020. 1 vídeo (1h 54 min). Publicado pelo GEPEICI UFBA FACED. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Tdl4_coLGNy&t=406s. Acesso em: 8 fev. 2021.
- SANTOS, M. O. dos. A solidão profissional de professoras de bebês. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 512-531, maio/ago. 2020. Dossiê “Bebês e crianças: cultura, linguagem e políticas”.
- SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.
- SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. de. (org.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2009.

SILVA, I. de O. e. Professoras da Educação Infantil: formação, identidade e profissionalização. *Docência na Educação Infantil. Salto para o Futuro*, Brasília, DF, ano 13, n. 10, p. 28-35, jul. 2013.

SILVA, J. *Samba da utopia*. São Paulo, 26 out. 2018. Facebook: https://www.facebook.com/jonathancompositor/?ref=page_internal. Disponível em: <https://www.facebook.com/jonathancompositor/posts/1130286467128192>. Acesso em: 12 fev. 2021.

STACCIOLI, G. *Diário do acolhimento na escola da infância*. Campinas: Autores Associados, 2013.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005.

TIRIBA, L. *Crianças, natureza e educação infantil*. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29., 2006, Caxambu. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2006. v. 1. Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade: Desafios e Compromissos. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT07-2304--Int.pdf>. Acesso em: 5 maio 2010.

TONUCCI, F. Francesco Tonucci: “Não percamos esse tempo precioso com lição de casa”: psicopedagogo italiano afirma que esse confinamento demonstra “ainda mais” que a escola não funciona. [Entrevista cedida a] Ana Pantaleoni e Gianluca Battista. *El País*, Brasil, 12 abr. 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/sociedade/2020-04-12/francesco-tonucci-nao-percamos-esse-tempo-precioso-dando-deveres.html>. Acesso em: 15 fev. 2021.

UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO – UNDIME; CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO (Brasil) – CONSED. *Desafios das secretarias municipais de educação na oferta de atividades educacionais não presenciais*. 2020. Disponível em: https://undime.org.br/uploads/documentos/php7UsIEg_5ee8efcba8c7e.pdf. Acesso em: 20 fev. 2021.

VIERA, L. M. F.; FALCIANO, B. T. Docência na educação infantil durante a pandemia: percepções de professoras e professores. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, DF, v. 14, n. 30, p. 788-805, set./dez. 2020. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 20 fev. 2021.

VIEIRA, L. M. F. O perfil das professoras e educadoras da educação infantil do Brasil. *Docência na Educação Infantil. Salto para o Futuro*, Brasília, DF, ano 13, n.10, p. 16-27, jul./2013.

VIEIRA, L. M. F. O perfil das professoras e educadoras da Educação Infantil no Brasil. *Docência na Educação Infantil. Salto para o Futuro*, Brasília, DF, ano 13, n. 10, p. 16-27, jul. 2013.

Professor(a) da educação infantil no contexto atual

Liana Gonçalves Pontes Sodré

O título deste capítulo já aponta para as duas questões com as quais iniciaremos o texto e, em seguida, procuraremos aprofundar a análise de alguns aspectos atuais da educação infantil que podem demonstrar que muito ainda precisa ser feito para essa etapa da educação. A questão inicial refere-se à primeira palavra do título: professor(a) na educação infantil e o contexto atual. Quanto ao professor da educação infantil, destaco que, desde 1978, quando entrei no mestrado em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), tenho desenvolvido minhas atividades de extensão e pesquisa nessa primeira etapa da educação e, desde lá, não encontrei um professor, apenas professoras. Isso, obviamente, não significa que não haja, mas é uma forma ilustrativa da questão em foco. Muitos fatores indicam os motivos para tal ausência, e, nesse sentido, podemos encontrar alguns elementos para essa ausência no trabalho de Monteiro e Altman (2014).

Nele, as autoras já iniciam o texto afirmando que a educação infantil é a que tem a menor presença de homens e a que paga os mais baixos salários e acrescentam outros aspectos, entre eles: a distribuição desigual de oportunidades de trabalho e a semelhança com as atividades domésticas de cuidados. Em diferentes culturas, no curso de nossa história, as atividades de cuidados sempre têm sido delegadas às mulheres e isso pode ser confirmado à vista dos olhos nos serviços básicos de saúde – técnicas de enfermagem e auxiliares de limpeza – e na educação, especialmente na educação infantil, na medida em que envolvem, no âmbito de suas atribuições, os cuidados com a higiene e a alimentação de crianças de zero a cinco anos.

Cabe aqui colocar em destaque a discussão sobre cuidados, pois ela perpassa as discussões de estereótipos de gênero e as enraizadas atribuições delegadas aos homens e às mulheres, independentemente do contexto econômico ou social de cada um. Cuidar do outro é uma atividade que frequentemente demanda uma relação de contato físico entre as pessoas e, conseqüentemente, habilidades básicas à nossa sobrevivência, como limpar, alimentar e curar, que foram atribuídas a uma relação qualificada às pessoas que ficaram restritas às atividades intramuros na construção do processo de humanização, ou seja, às mulheres.

Quanto às relações entre cuidados e educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), de 2010, já inserem a questão do cuidar não só na sua definição, bem como na proposta pedagógica, ao indicar que a escola é um espaço para educar e cuidar de crianças de zero a cinco anos, seja em tempo integral ou parcial. Aponta ainda que cabe à escola assumir “[...] a responsabilidade de compartilhar ou complementar a educação e *cuidado* das crianças com as famílias”. (BRASIL, 2010, p. 17, grifo nosso)

Detalhando melhor esse último aspecto, encontramos, nas referidas DCNEI, a seguinte afirmativa concernente à educação infantil: “a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo”. (BRASIL, 2010, p. 19) Dito isso, destacamos, neste texto, a questão do cuidar como uma atribuição que ainda precisa continuar sendo aprofundada nos debates e nas pesquisas que envolvem a divisão do trabalho nas questões de gênero.

Vamos fazer um hiato, aqui, para lembrar reportagens apresentadas em diferentes canais de TV que mostram o acúmulo de atividades promovido pela pandemia a muitas mulheres que, para além de seus trabalhos usuais, seja como profissional, seja com a segunda jornada de cuidados com a casa e as crianças, ainda tiveram que criar e manter diuturnamente condições para que a escola de seus filhos pudesse fazer parte da rotina doméstica.

De certa forma, a pandemia também veio para expor e aflorar novos e velhos desafios para cada um de nós. Entre outros, temos a ruptura entre os espaços públicos e privados, a distribuição do trabalho entre homens e mulheres, a dupla jornada das mulheres... Entretanto, precisamos também

aqui acrescentar a relação das crianças com o brincar, tendo em vista que a casa se tornou palco para muitos outros espaços públicos frequentados pelos diferentes personagens que nela habitam. Logo, durante a pandemia, não tem sido necessário abrir a porta para outras pessoas entrarem nos ambientes domésticos, diferentes câmeras fazem isso em momentos e tempos específicos a cada um.

Vinha e Assis (2005) nos mostram que cabe à escola propiciar o acesso a um espaço público, um ambiente em que cada criança compartilhe experiências e materiais com outras crianças e pessoas, diferentemente da sua residência, na qual ela pode ser o centro das atenções ou compartilhar com outras atenções específicas de afeto e cuidado. Essa é outra das responsabilidades das escolas, favorecer experiências socializadas em um espaço de convivência de trocas entre seus diversos atores. Para as autoras, na família, as crianças aprendem a viver no espaço privado, íntimo, e, na escola, nos espaços públicos. É um espaço que oferece oportunidades para a criança vivenciar situações de respeito mútuo, reciprocidade e cooperação. Mesmo que a criança apresente as mesmas estratégias que usa em casa, na escola o educador pode mostrar outras possibilidades. Para Chrispino (2007), a escola pode oferecer diferentes modelos de mediação e ampliar possibilidades variadas de interações.

O segundo aspecto que destaque são as dificuldades ou soluções encontradas no contexto atual, pois, diante de uma pandemia que já dura um ano e sem muitas possibilidades de ver seu final, não poderíamos deixar de abordar o uso dos recursos tecnológicos que ressoam para a educação. Esse longo período de quarentena nos levou a valorizar os recursos tecnológicos, haja vista que, com eles, somos capazes de, sem sair de nossas residências, solicitar a entrega de alimentos, remédios e tantos outros materiais imprescindíveis. Além disso, as escolas foram pressionadas a oferecer atividades *on-line* para todos os níveis de educação. A pandemia veio para expor as nossas fragilidades ante um recurso novo e que ainda é um grande desafio para vários de nós.

Se antes da pandemia já se discutia o uso dos recursos tecnológicos no processo educacional e muitos professores das diferentes etapas educacionais estavam distantes desse debate, durante a pandemia escolas particulares se sentiram compelidas a adentrar os espaços privados para

cumprir a sua função educacional. A pressão foi grande para que as instituições públicas também assim o fizessem, contudo, as dificuldades materiais e os inúmeros debates que elas promoveram¹ deixaram evidentes os limites e as possibilidades que alunos, professores e técnicos iriam ter de enfrentar para a viabilização de uma educação *on-line*. Muitos professores não possuem o domínio dos recursos tecnológicos ou sobre as inúmeras fontes de pesquisa de qualidade que elas disponibilizam. A ausência de experiências e habilidades, aliada às dificuldades materiais para efetivação de uma educação à distância, tornou e continua tornando difícil o uso desses recursos como elemento base para a educação.

Santos (2017) discute a relação entre a criança, a escola e as tecnologias discorrendo sobre a necessidade de compreendermos efetivamente o papel ativo da criança na formação escolar e como introduzir novas práticas pedagógicas com vistas a inserir essas novas tecnologias na realidade educacional. Destacamos que toda criança constrói conhecimentos sobre si e a realidade que a cerca a partir de experiências que são únicas porque lhes são próprias. Na realidade, esse é o objetivo precípua da educação infantil, tal como está nas DCNEI. É a partir dos saberes de cada uma que vão se entrelaçando os novos conhecimentos. Esse é um desafio que ainda é constante no processo educacional presencial, porém ele pode ser minimizado ou superado pela convivência e pelas trocas com outros, no ritmo e nas necessidades inerentes a cada criança. Portanto, é a partir da realidade de cada indivíduo, e aqui cabe ressaltar que essa não é uma peculiaridade só da criança da educação infantil, que novos conhecimentos vão ganhando sentido e se tornando parte do cabedal de conhecimentos construído por cada ser. Contudo, não basta tornar o ensino contextualizado com a realidade de cada criança, é preciso que ela se interesse pelo que está sendo estudado para que possa haver o processo de reflexão-ação-reflexão, tal como apontado no texto de Santos (2017).

1 Na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), os debates sobre o uso dos recursos tecnológicos ocorreram quando o governador da Bahia publicou o Decreto nº 19.586, em 27 de março de 2020, suspendendo as atividades educacionais. Esse dispositivo legal foi prorrogado e mantido no decorrer do ano de 2021.

Desse modo, a criança que espera passivamente a indicação de outro ou de um recurso tecnológico para desenvolver uma atividade e dar uma resposta é uma imagem que está distante do que significa o uso das tecnologias no processo educacional. Como nos mostra Vigotski (1994), a criança busca entender o sentido e o significado de tudo que está ao seu redor. E, para tanto, cria e testa hipóteses, reproduz atividades adultas – o faz de conta –, pergunta, questiona, barganha...

Alguns desafios presentes na educação infantil na atualidade

Para iniciar esta discussão, assinalo que, ao longo dos últimos 20 anos,² desde que passei a integrar o corpo docente de um departamento de educação, tenho desenvolvido uma série de estudos com foco na educação infantil. Decidi começar as pesquisas com as crianças, pois precisava dar início aos trabalhos com a contribuição das verdadeiras protagonistas do processo educacional que se realiza no dia a dia de cada escola de educação infantil.

A primeira questão que me inquietava era entender o que as crianças gostavam e o que desejavam para a primeira etapa da educação básica, a primeira experiência de cada uma delas nesse espaço de educação formal. Essas duas questões – gostar e desejar – permitiriam deduzir o que se destacava no espaço educacional e o que poderíamos acrescentar a esse contexto, a partir dos sonhos e desejos que expressassem. Dessa forma, decidi adentrar esse universo educacional com essa perspectiva, ou seja: pelas mãos das crianças.

Iniciei os estudos com uma pesquisa que tinha por informantes as crianças de escolas de educação públicas e particulares. Interessava-me saber como as crianças dessas duas realidades viam a escola. Para tanto,

2 Em período anterior, atuei como professora do curso de Psicologia da UFBA, no qual, além do ensino, desenvolvi pesquisa e atividades de extensão com foco no desenvolvimento de crianças de zero a seis anos.

eu lhes apresentava duas perguntas, o que gostavam na escola e, se fossem construir uma escola bem diferente, o que ela deveria ser e ter. As crianças respondiam às questões com desenhos e as respectivas explicações pertinentes aos elementos desenhados. O estudo buscava identificar os elementos que as crianças indicavam como relevantes – o que gostavam – e o que desejavam – a nova escola.

Tanto as crianças das escolas particulares quanto das públicas indicaram, em primeiro lugar, a natureza, os brinquedos e as brincadeiras. Constatamos que há uma grande curiosidade por parte das crianças pelos elementos da natureza, como animais e plantas. É preciso esclarecer que a pesquisa abordou crianças de uma cidade de médio porte – Teixeira de Freitas –, de grande porte – Rio de Janeiro e Niterói –, bem como crianças de um assentamento do Movimento Sem Terra (MST). Em seguida, em menor frequência indicaram materiais e atividades escolares, pessoas e aspectos das edificações. Resumindo, as crianças demonstraram gostar de estar em contato com elementos da natureza – áreas abertas e verdes –, com brinquedos e brincadeiras e cercadas por pessoas, que podem ser crianças e adultos.

As indicações das crianças deram margem para aprofundar a análise da conexão entre a criança e a natureza e da criança com o brincar. (SODRÉ, 2005a, 2005b) Desses estudos, no que diz respeito à relação entre criança e natureza, podemos colocar em discussão os seguintes aspectos: o imobilismo muitas vezes promovido pelos recursos tecnológicos, como a TV, o computador ou o *tablet* e a falta de estimulação sensorial – tocar, cheirar, sentir o gosto, distância, tamanho, etc. – ou seja, há uma grande diferença entre a realidade propriamente dita e a realidade virtual. Enfim, mesmo que os avanços tecnológicos sejam capazes de produzir essas sensações, ainda vamos precisar que essas experiências sejam contextualizadas a partir de cada criança, em seu ritmo e possibilidades. Entretanto, não vivemos ainda em uma realidade virtual. Frequentemente nos defrontamos com insetos, plantas, pessoas e lugares diferentes que nem sempre estão em consonância com a realidade que pode ser promovida pelos computadores.

Quanto à relação da criança com brinquedos e brincadeiras, os programas de TV já se encarregam de usar os denominados jogos para atrair

a atenção das crianças. E pelo tempo e atenção que dedicam a eles, é possível confirmar o interesse. Contudo, os movimentos presentes nos variados jogos e brincadeiras infantis em ambientes abertos e amplos podem envolver o exercício de diferentes partes do corpo, como também favorecer relações sociais de trocas, disputas, barganhas, soluções novas e criativas, bem como surgir de possibilidades criadas pelas próprias crianças frente às suas necessidades. A escola precisa entender o papel do brincar como uma atividade pedagógica de apropriação da cultura humana, mas esse é um fenômeno a ser aprofundado.

Essa questão pode ser exemplificada em Silva e Sodré (2016), tendo em vista que se trata de um artigo em que discutimos alguns sentidos do brincar em uma escola de educação infantil do campo a partir de uma concepção sociohistórica. No estudo, as crianças mostraram que as escolas não conseguem trazer as marcas e especificidades do campo, haja vista que não possibilitam o contato efetivo com os elementos presentes no meio rural com o qual as crianças convivem. São debates e reflexões que colocam em discussão a possibilidade de construir o processo identitário de cada criança que mora no meio rural. Consequentemente, observa-se, cada dia mais, a concentração da população brasileira nos centros urbanos, que evidentemente tem por origem outros fatores,³ mas que podem ser acrescidos à ruptura com a cultura campesina, que nem sempre é reconhecida/favorecida pelas atividades escolares.

A análise de suas proposições deixou evidente que as crianças gostam e desejam que a educação infantil proporcione espaços abertos, com elementos da natureza – plantas, areia, terra, grama, animais –, com árvores e vegetações que elas identifiquem e que contribuam para o processo identitário com a região em que vivenciam suas infâncias, que não querem ficar a maior parte do tempo confinadas em quatro paredes e desejam olhar para o céu, ver nuvens, sol, pássaros voando... Enfim, que nesses primeiros anos de vida descubram os elementos que dão origem aos substratos que compõem o ambiente natural da realidade que as cercam. (ALMEIDA; SODRÉ, 2015; CASSIMIRO; SILVA; SODRÉ, 2013)

3 Podemos citar, como exemplos de outros fatores, as políticas públicas para incentivo e manutenção da população no campo, má distribuição da infraestrutura de saúde e educação no campo.

Paralelamente, elas também querem brincar, ter brinquedos em ambientes abertos e amplos com elementos da natureza. Temos constatado que o interesse por espaços abertos pode também estar associado à possibilidade das brincadeiras com outras crianças, sem a ingerência direta dos adultos. Assim, esses dois interesses se complementam e apontam para uma crítica severa aos contextos “adultocêntricos”, estruturados pelos adultos para as crianças, que os constroem e organizam desconsiderando seus interesses e necessidades.

Elas também informam que têm interesse pelas atividades pedagógicas, mas desejam que elas ocupem menos tempo e espaço no processo educacional. É evidente que essas críticas foram voltadas para as experiências que a educação infantil tem propiciado a cada uma delas.

De posse dessas informações, em pesquisas subsequentes, procurei ouvir o que as professoras e demais profissionais que atuam diretamente na educação infantil tinham a dizer sobre as proposições das crianças. As professoras debateram em grupos focais e nas suas análises reconheceram a falta de espaços adequados a essa etapa da educação. Além disso, enriqueceram as discussões com críticas a outros aspectos, principalmente ao processo de formação, que não as havia preparado para lidar com as especificidades das crianças nos seus primeiros anos de vida e aos objetivos da educação infantil no curso da educação básica. Distantes de um espaço de cuidados e brincadeiras das creches que eram mantidas por secretarias municipais e estaduais de saúde,⁴ passaram para a ingerência das secretarias de educação municipais, com ênfase no processo preparatório para a alfabetização e uma rotina de atividades repetitivas e descontextualizadas.

As análises dos debates mostraram que a educação infantil estava distante do que tem sido publicado pelos documentos oficiais e quando os técnicos da secretaria de educação tentavam se aproximar das propostas, não contavam com profissionais com experiência ou conhecimento suficientes. As professoras ressaltavam que, no processo de formação,

4 Ou de secretarias com outras denominações.

nem sempre tinham disciplinas voltadas para a educação infantil, e quando tinham, era apenas uma. (SANTANA; SODRÉ, 2016)

Diante desse quadro e como professora das disciplinas de Psicologia do Desenvolvimento e Educação Infantil para os cursos de licenciatura e de Pedagogia, planejei desenvolver um processo de formação continuada para professoras e profissionais da educação infantil. Tinha por interesse identificar as dúvidas, os problemas e as dificuldades que os estudantes enfrentavam no fazer pedagógico. Desse modo, poderia, por um lado, continuar a aprofundar minha análise da realidade da educação infantil e, por outro, adequar as disciplinas citadas a temas ou referências que colaborassem para o processo formativo dos(as) discentes dos cursos de licenciatura e de Pedagogia.

Atividades vivenciadas durante o processo de formação, ao longo de dois anos, permitiram identificar muitos dos fatores que cooperam para as dificuldades e os embates travados no processo educacional. Estar presente, observando, debatendo, estudando com elas e, principalmente, participando ativamente da realidade da escola de educação infantil contribuiu para a produção de uma grande quantidade de informações, que, após análises e críticas, descortinaram aspectos que ultrapassam os limites da educação infantil. Como uma grande síntese, foi possível deduzir que boa parte das dificuldades do processo educacional deve-se à distância entre o adulto e a criança, o que leva a constantes situações de estresse e tornam o processo educativo desgastante, tanto para os professores quanto para os alunos.

No relato dessas experiências, é possível perceber a ausência da participação das crianças, desde a definição dos aspectos físicos do espaço escolar até a sugestão dos temas ou projetos em estudo. Ficou evidente que o conceito de infância e a forma como as crianças são subordinadas a um mundo adultocêntrico comprometem a qualidade das relações que são estabelecidas e não favorecem um processo educacional com vistas a uma educação cidadã, que se pauta pela autonomia como princípio ético. (PONTE; SODRÉ, 2017; SODRÉ, 2017)

Conviver com essas crianças e profissionais por dois anos foi uma experiência rica e reconheço que aprendi muito com cada um e a todo momento. O estudo possibilitou uma parceria entre a universidade e escola e,

nessa convivência tão próxima, cada instituição se renova e se aproxima com clareza da relação entre teoria e prática. Uma experiência em que o ensino, a pesquisa e a extensão se complementaram. A participação da universidade como parceira da escola evidencia o quanto ainda precisamos avançar para melhorar o processo educacional.

Ainda há muito a se fazer no que diz respeito à formação de professores

Em um trabalho que teve por objetivo analisar a relação entre a professora e a criança, procuramos chamar atenção para o tempo de infância:

Entende-se tempo da infância, aqui, como um período marcado por determinadas experiências, saberes e especificidades de um grupo geracional do qual as diversas crianças fazem parte. Por exemplo, podemos citar a oportunidade do ócio próprio do brincar. Muitas crianças vivem em contextos sociais que as roubam muito cedo da atividade do brincar. A esse respeito podemos citar Kishimoto (2002) e Silva et al. (2005), que asseveram em seus estudos a relevância do brincar para o desenvolvimento das crianças. Outras tantas vivem em contextos nos quais a correria desenfreada da sociedade tecnológica, marca da nova dinâmica social, não permite a ‘perda de tempo’. É preciso utilizar o tempo na formação de novos sujeitos/consumidores para servir à ordem social do consumo exacerbado. Assim, assistimos às crianças sendo negadas em seus direitos e silenciadas em suas singularidades. (LAURINDO; SODRÉ, 2019)

A pesquisa mostrou que as diferentes realidades em que as crianças vivem suas infâncias são pautadas por concepções adultocêntricas, posto que, a despeito das diversidades, elas são tratadas por crianças, ou seja, na dimensão coletiva. Nesse sentido, o uso de recursos tecnológicos pode ser mais efetivo, pois cada criança pode realizar atividades no seu próprio ritmo e com elementos da realidade em que se desenvolve. Estamos vivenciando um movimento crítico, por um lado, haja vista que ainda temos muito a trabalhar na relação entre o adulto e a crianças. Por outro, dispomos

de um grande número de recursos tecnológicos que estão disponíveis ou acessíveis. Para usar os recursos, é preciso, primeiro, entender como as crianças vão interagir com a *web* e, segundo, produzir com as crianças as possibilidades de uso de recursos tecnológicos nas práticas pedagógicas, lembrando que o fazer pedagógico envolve os diferentes elementos que dele participa.

Distantes das análises presentes nos estudos de Ferreiro e Teberosky (2007), ainda vemos nas escolas processos de letramento fragmentados, que nem sempre permitem que a criança estabeleça a relação entre a linguagem oral e a escrita. Pimenta, Ghedin e Franco (2011) enfatizam que a educação tem avançado muito com as pesquisas e os programas de pós-graduação, porém, em um país de dimensões continentais, ainda estamos longe de atingir as metas de qualificação para professores e professoras.

Aquino (2008, p. 168) discute o saber docente e a importância da formação profissional daqueles(as) que trabalham com crianças e destaca como a prática interfere nos padrões de qualidade da educação infantil. Acrescenta, ainda, que existe uma propensão mundial em “implementar programas de elevação do grau de escolaridade e qualificação profissional específica para esses profissionais” e que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB, de nº 9.396/1996, contempla esses fundamentos no Brasil. Analisa que outros programas também já foram e têm sido implantados com a finalidade de contribuir com cursos que ofereçam uma habilitação mínima para os professores que atuam na educação infantil, contudo, também acrescenta que as iniciativas ainda são insuficientes e estão longe de abranger todo o território nacional.

Ao que pudemos deduzir das falas das professoras, as atividades de estágio oferecidas pelas instituições de ensino superior pareceram ser insuficientes para consolidar os conhecimentos adquiridos. Com relação à educação infantil, foi constatada uma dificuldade ainda maior, o fato de que, no currículo do curso de Pedagogia do *campus* X da Universidade

do Estado da Bahia (UNEB),⁵ apenas uma disciplina, Fundamentos de Educação Infantil, reporta os estudantes a essa etapa da educação. Trata-se de uma disciplina teórica de 60 horas oferecida no quinto semestre. Além disso, os alunos devem realizar estágio também na educação infantil. São apenas duas oportunidades para conhecê-la melhor, sendo que os cursos do turno noturno lidam ainda com uma dificuldade maior para realizar esse estágio.

Para Oliveira (2009, p. 153), “a formação vivida no curso de Pedagogia estruturada no currículo por competências mostrou-se fragmentada, propedêutica, centrada na prática de ensino, isolada do conjunto de trabalho pedagógico em que se efetiva a Educação Infantil”. A autora chegou a essa conclusão após realizar uma análise do que dizem os egressos dos cursos de Pedagogia para a docência na educação infantil. Oliveira (2009) acrescenta às suas críticas a organização curricular dos cursos de Pedagogia, que se fundamenta na lógica da divisão social do trabalho. Essas análises são corroboradas nos estudos de Lordelo (2002) e Arroyo (2008), que assinalam as dificuldades enfrentadas pelos professores para lidar com a criança corporificada nas atividades cotidianas da escola.

Para Killen e Rutland (2013), crianças, desde a educação infantil, estão aptas a discutir e negociar questões que envolvem justiça e direitos e a compreender os relacionamentos e os eventos sociais, para entender como o mundo funciona. Os autores ressaltam que as crianças pequenas vão percebendo as discriminações e as distâncias entre as pessoas. Apesar disso, pensar em educação infantil frequentemente tem deixado à margem as crianças como protagonistas do projeto. Esse processo de exclusão tem por origem o conceito de infância que se generalizou no curso da história, tendo em vista que não favoreceu a análise da condição infantil e, principalmente, o significado social desse período. (ARIÈS, 1981; GONDRA, 2010)

Sarmento (2007) assinala que a psicologia e as ciências da educação têm produzido números significativos de estudos direcionados para as dimensões relacionais que são constituídas nas interações com as outras

5 Única universidade pública do município, contudo, existiam, à época do estudo, duas faculdades particulares que também ofereciam cursos de Pedagogia.

crianças e com os adultos. Nesses processos, modificam e atualizam as posições sociais de gênero e origem de pertencimento.

Contudo, o espaço planejado para o desenvolvimento infantil deve ter uma proposta pedagógica que favoreça a autonomia, a criatividade e a participação das crianças, para que seja possível promover uma construção compartilhada, no meio familiar ou no social. Os ambientes são tão importantes quanto as propostas planejadas, pois podem favorecer ou limitar iniciativas e proposições. Desse modo, contar com o protagonismo das crianças permite que elas assumam um papel ativo e criativo na construção de sua cidadania, a partir do momento em que seus valores, interesses e participação sejam reconhecidos e valorizados.

As análises dos diferentes ambientes nos quais as crianças estão presentes nos desafiam a buscar meios em prol de uma melhor compreensão das potencialidades e limitações que favorecem cada uma delas. O importante é que o indivíduo se perceba – independentemente da sua idade – como ser ativo e possa participar da análise das consequências de suas ações e decisões.

Como exemplo, podemos citar a indicação para observação de uma criança de cinco anos, que, segundo a professora, recusava-se participar de “todas” as atividades. Os registros mostraram que ela só recusava as tarefas que envolviam a reprodução de letras ou números. Ela realizava as tarefas criativas com massas, blocos, desenhos livres e outras tarefas que não envolviam escrita. As outras crianças percebiam suas dificuldades e procuravam ajudá-la. Com essa informação, a professora passou a dar mais atenção à criança durante essas tarefas e percebeu que ela ainda não conseguia reproduzir as letras e os números. Com a atenção da professora, a criança aprendeu a reproduzir o próprio nome e a realizar as demais atividades. Nas conclusões, a professora reconheceu que só valorizava as atividades que envolviam a escrita e que não ficava atenta às demais. O debate sobre esses registros propiciou condições para discussões sobre o papel da educação infantil e o processo de escolarização que se efetiva nesta etapa de ensino.

No decorrer dos trabalhos, novos temas foram surgindo a partir de questões que serviam para ilustrar a distância entre a teoria e a prática. Entre eles, destacou-se a visão dicotomizada proporcionada pela escola

a partir da presença da palavra “não” na relação dos “combinados”,⁶ que são elaborados no início do ano letivo pelas professoras e que, provavelmente, contam com a participação ativa das crianças. Contudo, no relato das professoras, outras duas questões também foram alvo das discussões. Primeiro, os combinados elencados foram elaborados em um único dia, quando poderiam ser elaborados no decorrer dos semestres, a partir de reflexões com as crianças. Segundo, os itens das oito turmas eram semelhantes. Este último aspecto deu indícios de que podia estar ocorrendo o uso das denominadas sequências pedagógicas elaboradas pela Secretaria Municipal de Educação (Semec).⁷

Quanto à presença do “não” nos combinados, segundo Canen e Xavier (2011), é através das ações e das falas dos diferentes atores escolares que vão se evidenciando os elementos que contribuem para a formação do processo identitário de professores(as) e crianças e que refletem a visão de mundo dos professores/as, que são os(as) responsáveis por esse processo.

O “sim” e o “não” podem fortalecer, por exemplo, uma visão dicotomizada ou maniqueísta de mundo, que divide a realidade entre o “certo” e o “errado” ou o “bonito” e o “feio”. Os autores também discutem que a parceria entre a universidade e a escola propicia a reflexão entre os saberes associados à prática pedagógica e a visão dicotomizada, que tem marcado a escola, dividindo contextos entre o certo e o errado ou o “masculino” e o “feminino”. Ressaltam que esse tipo de análise não enriquece o processo educacional nem permite que as crianças compreendam a complexidade presente em cada aspecto estudado. Afirmam que, do contrário, essas estratégias trazem as marcas de práticas conservadoras, distantes de uma

6 Fazemos menção, aqui, a frases que ficam dispostas em uma cartolina para consolidar regras de interação social e cuidados com o ambiente, uma prática frequente na educação infantil.

7 As sequências pedagógicas enviadas pela Semec às escolas foram identificadas por Guilhermina, Macedo e Sodré (2010). As autoras verificaram que há uma determinação por parte da Semec para que as professoras utilizem as diretrizes denominadas de sequências pedagógicas. Elas são distribuídas às escolas a cada 15 dias, e em cada uma delas, está disposta a rotina que deve ser desenvolvida na próxima quinzena, com os conteúdos e as atividades. Os estudos mostraram que as sequências foram acatadas por 83,3% das professoras das escolas municipais.

proposta problematizadora do processo educacional que rompa com a hegemonia cultural que a favorece.

Uma frase que estava sempre presente nos combinados é a seguinte: “não bater nos coleguinhas”. Nas discussões com as professoras, ficou claro que essa frase não é propositiva, uma vez que não favorece um debate com as crianças sobre o que podem fazer com os colegas ou o que é ser um colega. Provavelmente, questões como essas podem se desdobrar de forma criativa e contribuir para um ambiente mais fraterno e sem agressões. Por outro lado, ao destacar junto às crianças apenas que elas não devem bater nos colegas, a frase não favorece a crítica da ação realizada, nem permite que elas percebam os colegas como parceiros, mas como antagonistas.⁸

Outro aspecto analisado nos combinados foi a participação das crianças, pois, nos debates, ficou claro que elas concordaram com algumas afirmativas das professoras que tinham sido planejadas para a construção dos itens a serem elencados. Uma professora lembrou que para colocar o item: “não devemos bater nos colegas”, foi suficiente perguntar às crianças se era “bonito” bater nos colegas. A maioria das crianças, obviamente, afirmou que não, e, em seguida, a professora redigiu o referido item. Além da dicotomia embutida na frase, há também uma dicotomia na definição dos itens. Mesmo que uma professora tenha perguntado: “devemos bater no coleguinha?”, a resposta será sempre “sim” ou “não”.

Como se pode ver, conforme os exemplos citados, cada fenômeno estudado no decorrer da parceria da universidade com a escola tem vários elementos que precisam ser discutidos para ter uma visão mais ampla deles. Qualquer fenômeno é composto por um complexo de variáveis. Porém, a escola recorre, frequentemente, a modelos que perpetuam uma visão maniqueísta do mundo.

8 Essas análises foram divulgadas e publicadas, em coautoria com as bolsistas de iniciação científica, em texto completo nos anais do congresso Infância e Pedagogia Histórico-Crítica, na Universidade Federal do Espírito Santo, sob o título: “O ‘não’ nos combinados da Educação Infantil: estudo em uma escola pública de crianças de 4 e 5 anos” (2012).

Algumas considerações finais

Iniciei a discussão do tema com reflexões fundamentadas em pesquisas sobre as palavras contidas no título: ser um espaço profissional marcadamente feminino, o cuidar como parceiro do educar, o papel da mulher como cuidadora, que ainda permanece, a necessidade das crianças frequentarem espaços públicos e privados, a entrada dos recursos tecnológicos a partir da educação infantil, a relação das crianças com a natureza e com o brincar. São questões que ultrapassam o espaço escolar e que precisam ser debatida por todos.

Procurei demonstrar também que estar dentro das escolas, acompanhando seu dia a dia, expôs que muitas professoras ainda não recebem uma formação adequada para a primeira etapa da educação, assumindo a atividade profissional com uma visão estereotipada de criança, desconhecendo o papel do brincar no processo educacional e dedicando sua atenção, prioritariamente, para o processo de alfabetização.

Exemplifico essas dificuldades com os relatos das observações diretas elaboradas pelos bolsistas de iniciação científica⁹ em duas diferentes circunstâncias. A primeira deixa evidente que o olhar da professora sobre a criança é voltado apenas para as atividades relacionadas ao processo de escolarização. A segunda, discute o uso de palavras maniqueístas – sim/não, bonito/feio –, que frequentemente servem apenas para justificar o que deve ou não deve ser feito, distante da possibilidade de uma análise que pode aprofundar o que é ser colega, o que é participar das atividades com os outros, como ajudar na manutenção ou organização da sala, dentre outros.

As professoras nos mostraram também que o fazer pedagógico “com” as crianças ainda não se efetiva, e que ainda há um descompasso entre o que as crianças explicitam, o que preconizam os documentos oficiais,

9 Os bolsistas de iniciação científica estavam vinculados ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic), da UNEB.

a qualidade das edificações para a educação infantil e a formação do corpo docente. É desafiador verificar que muito há a fazer para que a educação ganhe as marcas de qualidade que pleiteamos e, para além disso, ainda temos o desafio de voltar nossa atenção para a entrada das tecnologias no ambiente educacional.

É importante ressaltar que essas problemáticas não são originadas na contemporaneidade, mas desde a própria modernidade, ou seja, de quando e como se constitui a educação infantil. Com relação aos aspectos tecnológicos, é sempre bom alertar para a compreensão do processo de mediação digital que devemos ter com as crianças ou qualquer outra pessoa que esteja fazendo uso das tecnologias no seu processo de aprendizagem. Se não a compreendermos como um elemento potencializador no processo de mediação da aprendizagem, colocamo-la em lugar de destaque e passamos a acreditar que ela constitui, por si só, o “elemento mágico” que solucionará todas as mazelas do processo educacional.

Para concluir, gostaria de destacar que, apesar da ingerência dos adultos na vida das crianças no que tange à organização e à determinação do que elas devem fazer com o seu tempo, é possível constatar que elas aproveitam cada momento e cada objeto disponível para brincar e usam essa atividade com maestria como recurso de apropriação, reflexão e análise crítica da realidade.

Referências

AQUINO, L. M. M. L. L. de. Saber docente: questão para pensar a prática na Educação Infantil. In: VASCONCELLOS, V. M. R. de; AQUINO, L. M. M. L. L. de; DIAS, A. A. *Psicologia & educação infantil*. São Paulo: Junqueira & Marin, 2008. p. 167-192.

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

ALMEIDA, M. T. F.; SODRÉ, L. G. P. As crianças e o brincar na educação infantil: possibilidades e embates. In: SODRÉ, L. G. P. (org.). *Crianças, infâncias e educação infantil*. Curitiba, PR: CRV, 2015. p. 189-208.

ARROYO, M. G. A infância interroga a pedagogia. In: SARMENTO, M. J.; GOUVEIA, M. C. S. de (org.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 119-140.

BRASIL. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília, DF: MEC: SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Lei nº 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm. Acesso em: 2 dez. 2020

CANEN, A.; XAVIER, G. P. de M. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 641- 661, set./dez. 2011.

CASSIMIRO, M. A. D; SILVA, C. V. M.; SODRÉ, L. G. P. Os elementos da natureza e o brincar na lente das crianças do campo. *In: NUNES, E.; NASCIMENTO, A. D.; OREFICE, P. (org.). Educação, movimentos sociais e desenvolvimento local sustentável: reflexões contemporâneas*. Salvador: EdUNEB, 2013. p. 217-244.

CHRISPINO, A. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 54, p. 11-28, 2007.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. *A psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GONDRA, J. G. A emergência da infância. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 195-214, abr. 2010.

GUILHERMINA, A. S.; MACEDO, J. M.; SODRE, L. G. P. A organização do trabalho pedagógico e a autonomia das professoras da Educação Infantil pública. *In: SEMINÁRIO DE GRUPOS DE PESQUISA SOBRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS: PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS, 2., 2010, Juiz de Fora. Anais [...]. Juiz de Fora: UFJF, 2010.*

KILLEN, M.; RUTLAND, A. *Children and social exclusion: morality, prejudice and group identity*. West Sussex: Wiley-Blackwell, 2013.

KISHIMOTO, T. M. (org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

LORDELO, E. da R. “Agora vá com a tia que a mamãe vem mais tarde”: creche como contexto brasileiro de desenvolvimento. *In: LORDELO, E. da R.; CARVALHO, A. M. A; KOLLER, S. H. (org.). Infância brasileira e contextos de desenvolvimento*. São Paulo: Casa do Psicólogo; Salvador: Edufba, 2002. p. 77-98.

LAURINDO, M. J. S. F.; SODRÉ, L. P. Crianças e professoras na educação infantil: uma relação que pode ser permeada pela invisibilidade. *In: VIEIRA, E. P.; SEDANO, L. (org.). A educação infantil em debate: crianças, linguagens e formação docente*. Curitiba: CRV, 2019. p. 67-84.

- MONTEIRO, M. K.; ALTMANN, H. Homens na Educação Infantil: olhares de suspeita e tentativas de segregação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 4, n. 153, p. 720-741, 2014.
- OLIVEIRA, A. D. S. de. O curso de pedagogia no contexto de formação para a docência na Educação Infantil. *Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade*, Salvador, v. 18, n. 31, p. 143-154, jan./jun. 2009.
- PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. M. S. *Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos*. São Paulo: Loyola, 2011.
- PONTE, A. E. S.; SODRÉ, L. G. P. A ética do pesquisador nos estudos com crianças: entraves e escolhas. In: SODRÉ, L. G. P. (org.). *Crianças, pesquisas e educação*. Curitiba: CRV, 2017. p. 25-40.
- SANTANA, D. R.; SODRÉ, L. G. P. A estrutura e organização do espaço externo na Educação Infantil na perspectiva das professoras. In: SANTOS, T. de C.; SANTOS, J. P. de A. dos; SILVA, D. L. da (org.). *Diálogos contemporâneos: outro olhar à educação do futuro*. Curitiba: CRV, 2016. p. 65-76.
- SANTOS, J. Z. Intermediações pedagógicas para a aprendizagem da lectoescrita no ava-moodle. In: SODRÉ, L. G. P. *Crianças, pesquisa e educação*. Curitiba: CRV, 2017. p. 167-180.
- SARMENTO, Manoel J. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELOS, V. M. R. de; SARMENTO, M. J. (org.). *Infância (in)visível*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. p. 25-49.
- SILVA, C. V. M.; SODRÉ, L. G. P. Rodas de conversa sobre o brincar: uma estratégia para investigação com crianças. *Revista Brasileira de Psicologia*, Salvador, v. 3, p. 26-35, 2016.
- SILVA, L. S. P. *et al.* O brincar como portador de significados e práticas sociais. *Revista do Departamento de Psicologia - UFF*, Niterói, v. 17, n. 2, p. 77-87, 2005.
- SODRÉ, L. G. P. Crianças de um assentamento do MST: propostas para um projeto de Educação Infantil. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 10, n. 2, p. 181-190, 2005a.
- SODRÉ, L. G. P. As indicações das crianças sobre uma edificação adaptada para a Educação Infantil. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 73-91, 2005b.
- SODRÉ, L. G. P. Crianças, Pesquisa e Educação. In: SODRÉ, L. G. P. (org.). *Crianças, pesquisa e educação*. Curitiba: CRV, 2017. p. 13-24.
- VIGOTSKI, L. S. *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- VINHA, T. P.; ASSIS, O. Z. M. de. Compartilhar ou transferir as responsabilidades? Considerações sobre a relação entre a escola e a família. In: ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DO PROEPRE: EDUCAÇÃO E CIDADANIA, 22., 2005, Campinas. *Anais [...]*. Campinas: Unicamp, 2005.

A injustiça econômica e social com as professoras da educação infantil¹

Amanaiara Conceição de Santana Miranda

Para início de conversa

A escrita deste texto tem um formato que considero ser uma “escrivência”, pois escrevo a partir da minha experiência como mulher negra e professora da educação básica e da minha convivência com as crianças na educação infantil. Conceição Evaristo² (2017, p. 7-8), em uma entrevista, ressalta que o termo é a escrita de um corpo, de uma condição, de uma experiência negra no Brasil, é “uma escrita que nasce das vivências, vivendo para narrar, narrando o que vive”. Vivência como sumo da própria escrita.

Ainda, diferentes tradições de conhecimentos juntam-se neste capítulo para contribuir com a forma particular de escrever para que, de fato, seja possível aproximar o leitor e a leitora da mensagem intencionada.

O texto escrito está aportado a partir do ponto de vista feminista, no qual se fundamenta o feminismo perspectivista, que defende a superioridade do conhecimento do subjugado sobre o conhecimento do dominante, sempre parcial e perverso, que distorce o conhecimento da realidade. Sandra Harding (1996) denomina tal situação como “objetividade forte”,

-
- 1 Neste texto, utilizarei muitas vezes a palavra professora, por entender que somos nós, mulheres, que ocupamos o espaço da educação infantil em sua grande maioria, embora ache importante que houvesse uma presença significativa dos homens.
 - 2 Não deve causar estranheza ao leitor e à leitora que o nome completo do(a) autor(a) sempre que aparecerem na frase. Defende-se, com tal procedimento, uma política de reconhecimento da produção científica feminina, entre outros. (MIRANDA, 2018)

pois o conhecimento dos oprimidos e marginalizados pode contribuir para criar representações sociais mais objetivas do mundo, na medida em que a objetividade forte permite a aproximação com o contexto em que se inserem as mulheres. Para a autora, não se pode confundir o ponto de vista feminista com o “ponto de vista de indivíduos do sexo feminino”. Homens também podem colaborar na realização de pesquisas e escritas que proporcionem um melhor conhecimento da realidade.

Portanto, assim é a visão de uma pessoa que tem o saber subjuga-do/subalternizado. Os seus posicionamentos não estão isentos de uma reavaliação crítica, de decodificação, desconstrução e interpretação. Donna Haraway (1995) argumenta que é a favor de uma doutrina e de uma prática da objetividade que privilegia a contestação, a desconstrução, as conexões em rede e a esperança nas transformações dos sistemas de conhecimento e nas maneiras de ver. Sujeição não é base para uma antologia; pode ser uma pista visual. Ver requisita instrumentos de visão, uma ótica é uma política de posicionamentos. Não é possível ver de imediato. É preciso fazer parte do ambiente, olhar de diferentes posicionamentos. A objetividade não pode ser realizada a partir de uma visão fixa quando a temática faz parte da história do mundo.

Joan Scott (1999) lembra-nos que ver é a origem do saber e escrever é reprodução, transmissão e comunicação do conhecimento adquirido por intermédio da experiência visual e visceral. A experiência é a origem do conhecimento. A visão da pessoa que teve a experiência torna-se a base da evidência sobre a qual é feita a explicação.

A objetividade feminista possibilita espaço para o inesperado e zombarias no meio da produção do conhecimento. Não seremos um Deus – e eu acrescento, ainda, uma Deusa – com verdade absoluta, a proposta é estabelecer diálogos não inocentes a partir dos lugares que podemos enxergar. Haraway (1995, p. 38), metaforicamente, diz: “gosto de pensar na teoria feminista como o discurso do coioote reinventado, devedor de suas fontes de possibilidades nos muitos tipos de explicação heterogênea do mundo”.

E, pensando que não somos Deusas, nem produtoras de uma “verdade universal” ou absoluta, há uma necessidade de lutarmos para a construção de uma rede com pessoas que, a partir de suas parcialidades, possam debater e fortalecer a temática que temos como premissa para uma vida decente.

Uma teoria crítica para analisar a realidade brasileira

É sabido do desprestígio, no Brasil, tanto econômico quanto socialmente construído, das professoras e professores que atuam na educação básica, em especial na educação infantil.

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) publicou um relatório, no dia 8 de setembro de 2020, com base em um estudo que envolveu 38 países-membros³ e outros oito convidados, como o Brasil, fazendo a comparação, em dólares, do ganho anual das(os) professoras(es) da educação básica.

A disparidade salarial entre as(os) professoras(es) da educação básica é visível na Quadro 1 ao compararmos o Brasil com os outros países.

Ao analisar o salário da(do) professor(a) da educação infantil, concluímos que é a classe que ganha menos no Brasil, mas também constatamos que, nos outros países, o(a) professor(a) da educação infantil também ganha bem menos que as(os) demais professoras(es) das outras etapas da educação básica.

3 São países-membros a Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, Chile, Colômbia, Coréia do Sul, Dinamarca, Eslováquia, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Irlanda, Islândia, Israel, Itália, Japão, Letônia, Lituânia, Luxemburgo, México, Nova Zelândia, Noruega, Países Baixos, Polônia, Portugal, Reino Unido, República Tcheca, Suécia, Suíça e Turquia. Dentre os países-membros em potencial ou convidados estão a Costa Rica, Rússia, Argentina, Brasil, Bulgária, Croácia, Peru e Romênia.

Quadro 1. Ganho anual⁴ das(os) professoras(es): comparação entre Brasil e outros países

| ETAPAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA ⁵ | BRASIL | OUTROS PAÍSES |
|---|--------------|---------------|
| Professoras(es) da educação infantil | US\$ 24.765 | US\$ 38.677 |
| Professoras(es) dos anos iniciais do ensino fundamental | US\$ 25.005 | US\$ 43.942 |
| Professoras(es) dos anos finais do ensino fundamental | US\$ 25.2072 | US\$ 46.225 |
| Professoras(es) do ensino médio. | US\$ 25.966 | US\$ 49.778 |

Fonte: elaborado pela autora.

Os dados não separa a remuneração da iniciativa privada e pública. Mesmo sabendo que, em alguns lugares, os profissionais que atuam na educação infantil e ensino fundamental I recebam com isonomia, a maior parte, na realidade brasileira, possui diferença de uma etapa para a outra.

Ainda se formos comparar com outros profissionais com nível superior aqui no Brasil, dados do movimento Todos pela Educação apontam que professoras(es) ganham 71,7% a menos. (SALDAÑA, 2020) Assim, perguntamo-nos qual a motivação para seguir na carreira enquanto professor(a)? O gestor e técnico do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese), Thiago Fontes, em entrevista no dia 10 de setembro de 2020 ao Jornal do Brasil Atual problematiza essa questão dizendo: “Isso mostra o quão difícil é seguir nessa carreira motivado e também gerar interesse para o ingresso na carreira de professor, com um

4 O relatório da OCDE explicita que as quantias são referentes aos salários reais, incluindo pagamentos adicionais relacionados ao trabalho.

5 São três etapas que constituem a educação básica: educação infantil, fundamental e médio. No quadro, separamos o ensino fundamental em anos iniciais e anos finais, em virtude da diferença de salário destinados aos profissionais que atuam nelas.

quadro de completa desvalorização salarial”. (ESTUDO..., 2020) Ele segue dizendo que a precarização da profissão vai contra o que foi previsto no Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014, que colocava como meta, após seis anos do plano, igualar ou aproximar o salário das(os) docentes às demais carreiras de ensino superior. Thiago Fontes evidencia, então, que essa “já é uma meta não cumprida. A gente espera que até o final do plano ao menos, ela seja cumprida. E isso vai ser em 2024”. (ESTUDO..., 2020)

Na última aprovação⁶ do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (Fundeb) foi estabelecido que o percentual a ser destinado ao pagamento dos salários das(os) professoras(es) seja de 70%, meta que anteriormente era de 60%. Também ficou estabelecido que a complementação da União passe de 10% para 23% até 2026.⁷ (BRASIL, 2020)

Assim, a injustiça econômica é presente na carreira do magistério no Brasil. Nancy Fraser (2007a, 2007b, 2009) desenvolve uma teoria crítica que perpassa uma análise tridimensional das dimensões socioculturais, evidenciando que a justiça, hoje, exige tanto a redistribuição econômica quanto o reconhecimento e a representação. A autora aponta para a importância do entrelaçamento entre a justiça econômica – redistribuição ou condição objetiva, justiça cultural simbólica – reconhecimento de subjetividade ou condição de *status* e justiça política – representatividade ou condição de ocupação de poder e comando. (FRASER, 2007a, 2007b, 2009; ROSENBERG; MADSEN, 2011; SOUZA, 2014) Assim, para Fraser (2009), só quando considerarmos conjuntamente o *status*, a classe econômica e a representação é que as dissociações políticas podem ser superadas.

Para Fraser (2007a, 2007b, 2009), o que caracteriza a injustiça econômica é a estrutura econômico-política da sociedade, a injustiça social está calcada nos padrões sociais de representação, interpretação e comunicação, já a injustiça representativa, na negação de participação política. Em todos os casos, na negação da participação paritária na vida social,

6 Aprovada a Ementa Constitucional nº 108 em 26 de agosto de 2020 pelo Congresso Nacional.

7 Mesmo não sendo o foco da discussão deste texto, vale salientar que ficou estabelecido também que 5,25% dos recursos adicionais da complementação da União seriam destinados à ampliação do acesso a creches e pré-escolas.

isto é, participação integral na integração social. (SOUZA, 2014) Assim, o reconhecimento é essencial para a mudança da desigualdade material e política existente.

O não reconhecimento que a política educacional produz na educação infantil realça a constante depreciação da cultura dominante à identidade profissional e o conseqüente dano às subjetividades das(os) profissionais que atuam nessa etapa da educação básica.

Reparar a injustiça econômica requer uma política de reconhecimento, mas isso não significa uma política de identidade. Significa uma política que visa superar a subordinação que a professora da educação infantil vivencia socialmente ao não ser reconhecida como produtora de conhecimento.

Segundo Fraser (2007a, 2007b, 2009), para haver justiça social, é necessário que a paridade de participação seja possível e garantida, sendo necessárias as seguintes condições:

- a. Condição objetiva de paridade participativa: a redistribuição dos recursos e bens, de modo a assegurar a independência e a voz das(os) participantes;
- b. Condição intersubjetiva de paridade participativa: reconhecimento, de modo que os padrões institucionalizados de valoração cultural expressem igual respeito a todos(as) os(as) participantes e assegurem igual oportunidade para alcançar estima social;
- c. Condição intersubjetiva de paridade participativa: representação em órgãos de poder e comendo, de modo que se garanta a participação política nos espaços sociais.

Dessa forma, construindo a redistribuição, o reconhecimento e a representação como as três dimensões da justiça mutuamente irreduzíveis, submetendo-as a uma norma deontológica de paridade participativa.

Destarte, a partir das teorias de Fraser (2007a, 2007b, 2009) e dos dados levantados pela Ocde (2020), a análise tridimensional nos indica que é preciso ver os dados para além dos números apresentados, o que já é um desprestígio. Nessa imbricação e indissociabilidade, veremos as subjetividades, os efeitos dos símbolos culturais e as construções político-ideológicas das matrizes patriarcais, classicistas, machistas e contra as mulheres professoras que, em relação aos homens professores, são maioria

na educação, todavia, maior percentual de atuação profissional na educação básica, recebem, portanto, os menores salários, afetando a condição da particularidade de gênero, subjetiva, econômica e política. Consequentemente, seu empoderamento, a possibilidade de mudanças objetivas, subjetivas e políticas, de fazer escolhas e elaborar planos futuros se trava pelas estruturas. (COSTA, 2004; FRAZER, 2009; SARDENBERG, 2009; SOUZA, 2014)

Durante a pandemia, no âmbito da educação, as(os) profissionais da educação infantil foram os primeiros a terem o contrato de trabalho rescindido, pois, haja vista que a educação infantil não é vista como lugar de produção do conhecimento, as famílias nas redes privadas decidiram por retirar suas(seus) filhas(os) com o intuito de diminuir os gastos, já que todos foram afetados, seja com o desemprego, seja com acordos de diminuição de salários, ou mesmo com a diminuição do lucro de empresários, dentre outros problemas financeiros.

Ainda que o fator econômico tenha pesado durante a pandemia da covid-19, iniciada em 2020, as desigualdades na educação infantil são estruturadas historicamente, estando as(os) profissionais sempre em desvantagem. Acredito que isso se deva pelo fato de a profissão ser ocupada por mulheres que vão cuidar e brincar com as crianças pequenas ou muito pequenas. O pensamento preconiza que essas duas atividades não precisam de produção intelectual para serem realizadas.

As muitas transformações sociais na contemporaneidade não apagaram a construção da identidade profissional da professora-mãe, fixando uma concepção assistencialista que entende a docência como um dever feminino. Um outro entrave é a palavra “tia”, que serve para identificar cotidianamente as profissionais e desqualifica a ação profissionalizada, restringindo-a aos cuidados com as necessidades básicas da criança e tendo como atributos amor, cuidado, sensibilidade, delicadeza. Guacira Lopes Louro (1997) evidencia que, nesse contexto, as professoras exercem também o papel de “segundas mães” e os(as) alunos(as) passam a ser percebidos como seus(suas) próprios(as) filhos(as).

Como citei anteriormente, por uma questão historicamente construída, é que até o momento existe a invisibilidade da produção do conhecimento na educação infantil. Vejamos na sessão a seguir um pouco da história.

O surgimento da educação infantil no Brasil

O movimento⁸ de atendimento à infância ganha força, de forma institucionalizada, na Revolução Industrial, com a entrada do capitalismo, que fez a classe operária se sujeitar à utilização das máquinas nas fábricas. A revolução proporcionou o ingresso em massa de mulheres no mercado de trabalho. Essa prerrogativa modificou a dinâmica de muitas famílias nos cuidados e educação das crianças. Sem a necessidade de força muscular, não somente as mulheres, mas também algumas crianças maiores, fizeram parte da classe trabalhadora nas fábricas, segundo Karl Marx (1986).

Lucimary Barnabé Pedrosa de Andrade (2010) afirma que o desenvolvimento das instituições infantis sempre esteve atrelado ao desenvolvimento da vida urbana e industrial e à precariedade das condições de vida de um número de pessoas, em especial crianças e mulheres, mas que eu prefiro dizer das crianças e suas mães. Nessa perspectiva, a história das instituições de educação infantil não está dissociada da história da família e da sociedade.

Ainda fazendo algumas leituras, é possível verificar que o surgimento das instituições de educação infantil está entrelaçado ao surgimento da escola e do pensamento da modernidade veiculados nos séculos XVI e XVII. (BUJES, 2001; KUHLMANN JR., 2000) Vale lembrar que a escola não surge pensando no ser que dela fará parte, mas para atender à demanda do Estado-nação, dentro de suas perspectivas de desenvolvimento.

Mas, no Brasil, é na década de 30 do século XX que surge a política de atendimento à criança de zero a seis anos de idade. Especificamente, em 1937, no auge do Estado Novo, a criança pequena passa a ser o interesse do Estado brasileiro. Entretanto, não é a qualquer criança que o Estado vai dar assistência, mas à criança que vive com seus(suas) familiares e pertence à classe trabalhadora, pois a perspectiva era criar/formar o “adulto do futuro”. A creche surgiu como uma instituição assistencial que

8 É na Europa que surge a ideia da necessidade de atendimento à infância, em virtude do que já foi explicitado nas primeiras seções deste capítulo. Segundo Moisés Kuhlmann Jr. (2000), a primeira creche foi criada em 1767 pelo Padre Frédéric Óberlin, na França. A palavra creche, que tem origem francesa, significa manjedoura.

deveria ocupar a função da família em virtude da ausência desta. Antes disso, o que a historiografia apresenta é a criação de asilos infantis no século XVIII, mas que era pensado para atender à necessidade social do Brasil colônia, período em que havia um índice significativo de crianças não desejadas por seus genitores.

Resguardar a criança também era resguardar a família, já que esta era a unidade principal de reprodução social dos(das) trabalhadores(as).

Em 1899, o movimento higienista inaugura o Instituto de Proteção à Infância, que inicia uma plataforma de atendimento no qual disponibiliza a higiene, a limpeza, a prevenção dos “males” derivados da pobreza. O discurso era fundamentado no cientificismo objetivado pelos princípios médicos e higiênicos.

O assistencialismo foi fundamentado no pensamento humanista cristão e também no pensamento católico, a partir do qual a família pobre deveria guiar-se em virtude da falta de moral e por ser ignorante. As famosas creches surgem como uma forma de controle de desajustamento social provocado pela ignorância da classe pobre. Dessa maneira, a educação dos(das) pais e mães e a moralização das famílias seriam os objetivos centrais do trabalho. Contudo, o foco era nas mulheres e nas crianças. As mulheres foram interpeladas a partir de estímulos a aprendizagens que iam desde cuidados com a casa e seus moradores a uma perspectiva de controle de seus corpos a partir de projetos de controle da natalidade.

O Departamento Nacional da Criança (DNCR)⁹ foi criado em 1940 como órgão subordinado ao Ministério da Educação e Saúde Pública, com a missão de unificar todos os serviços relativos ao atendimento à criança pequena e à mãe. O problema é que, para fazer essa unificação, o Estado fez parceria com organizações não governamentais, em que subsidiava as instituições para cumprir um papel que era de sua responsabilidade, na perspectiva da assistência social. Assim, as instituições atuaram com completa autonomia, porém sem nenhuma diretriz jurídica e política.

9 De orientação liberal higienista, o Departamento Nacional da Criança (DNCR) instaurou o subsídio que fomentava muitas das iniciativas estabelecidas em parcerias entre o Estado e o setor privado na área de assistência. Assim, o governo fugiu de sua responsabilidade, financiando e legitimando a privatização da assistência à criança de zero a seis anos de idade.

A consolidação das iniciativas instituídas nas parcerias estabelecidas ocorreu na década de 70 do século XX, a partir da inserção do sistema de creches conveniadas da Legião Brasileira de Assistência (LBA).

A LBA instaurou um sistema descentralizado de gestão, abrindo um diálogo direto com as iniciativas populares, através do sistema de creches casulos. É dentro dessa nova perspectiva de atendimento relacionado às iniciativas populares que o perfil da seletividade de demandas vai se modificando.

As matrículas nas creches passaram a ser disponibilizadas por indicadores de pobreza e não exclusivamente pelo vínculo empregatício da mãe, que até o momento era o critério mais preponderante para ingresso e permanência da criança no sistema creche. O período em questão coloca um debate tanto para a educação quanto para o serviço social e a sociologia. Um debate sobre a pobreza a partir de uma abordagem de privação cultural fundada em estudos sobre o fenômeno da marginalidade na América Latina.¹⁰

Sempre na perspectiva do aumento de número de creches, solicitadas a partir do diagnóstico percebido em diálogos com os setores populares, com as áreas da assistência social, educação e sociologia, é que serão gestadas as primeiras experiências que terão importantes repercussões no avanço, tanto do debate teórico quanto das práticas que buscam construir um sentido pedagógico e menos assistencialista e higienista.¹¹

Em 1977, o Laboratório de Currículos da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro publicou uma proposta fruto de uma extensa

10 A criança passa, então, a ser abordada, nos discursos produzidos por esses profissionais, como portadora de carências e isso traz uma inovação nas abordagens então dominantes: a introdução do fator renda na esfera da definição da pobreza e a ênfase na construção de um novo olhar para as práticas populares que procuravam minimizar os efeitos da situação social de exclusão. É aqui que se abre o campo do debate político para a defesa das iniciativas populares e a necessidade de ampliação da luta por creches, movimento social de impacto que surge no final da década de 1970, no século XX.

11 O atendimento à criança pequena deveria ser acompanhado por um rigoroso programa educativo junto à família, em que se buscaria, através da intervenção dos profissionais, em especial do serviço social, desenvolver programas na área de higiene, organização doméstica, aleitamento, cuidado com as crianças, dentre outros. Aqui, observamos também a modernização conservadora das duas matrizes centrais do atendimento à criança pequena e pobre, e o assistencialismo aparece cada vez mais conciliado com o higienismo. (BUJES, 2000)

experiência de educadoras(es), que foi sistematizada/organizada de 1970 até a década de 1980. A proposta proporcionou avanços considerados importantes na organização de uma prática sociopedagógica, que tinha como meta a busca por qualidade na atenção à população infantil. Entretanto, na prática, isso não foi efetivado, limitando a LBA a fazer somente a integração de programas assistenciais, cuja meta era de combate à desnutrição e à pobreza das famílias de baixa renda.

Não chegando a atingir o proposto no atendimento a partir da dimensão pedagógica, o resultado foi progressivamente evoluindo para uma desprofissionalização dos quadros técnicos, principalmente as(os) educadoras(es) e recriadoras(es), que tinham atendimento direto à criança. A esses profissionais não eram requeridas quaisquer formações específicas para que fossem contratados. Esse é um elemento que eu considero desastroso, que repercutiu bastante e talvez ainda tenhamos resquícios dos seus efeitos.

Durante três décadas de docência, venho presenciando falas preconceituosas referentes aos profissionais da educação básica, sobremaneira da educação infantil, considerados como sendo desprovidos de um conhecimento técnico para atuar na formação das crianças. Dessa forma, ocorreu a precarização das instituições, mediante o uso clientelista e ludibrioso da máquina institucional.¹²

É nos anos 90 do século XX que, segundo Sônia Kramer (2003), ocorreram os avanços que possibilitam o debate sobre o modelo de projeto político e pedagógico para a educação infantil. As forças políticas que originalmente atuaram no campo da educação infantil reorganizam-se e modernizam seus discursos, direcionando-os em favor da defesa das cidadanias, que serão explicitados nas diferentes tendências de discursos e da prática do processo de descentralização política e administrativa.

12 A lógica ordenadora das primeiras iniciativas no campo do assistencialismo, de atingir a família através da criança – buscando moralizá-la –, sofre um processo de modernização conservadora. O programa definia como seu objetivo atingir a família da criança, integrando-a em treinamentos e fornecendo-lhe orientações específicas sobre saúde, nutrição, higiene e “[...] atitudes de um bom relacionamento, em benefício de seu lar [...] e, conseqüentemente da comunidade”. (PROGRAMA DE ATENDIMENTO PRÉ-ESCOLAR apud NUNES, 2002) Para saber mais, acesse o *site*: <http://25reuniao.anped.org.br/tp25.htm#gt7>.

E é nesse contexto que ocorre a municipalização da educação infantil, cuja responsabilidade e competência, até então, eram do governo do estado.

Sem problematizar todas as iniciativas não governamentais e as poucas governamentais, é praticamente com a municipalização da educação infantil que surge o novo contexto de superação da visão moralista e higienista. Sendo assim, a qualificação dos profissionais que atendem diretamente as crianças, por exigência da Lei de Diretrizes e Base Nacional (LDB) de 1996 e da proposta de sair do viés exclusivo do assistencialismo, incorpora o perfil pedagógico.

Nessa perspectiva, a educação infantil passa a ser um direito da criança, deixando a visão histórica da benesse governamental e da filantropia. Não estou, aqui, analisando se isso aconteceu, pois acredito ser ainda muito cedo para avaliar por completo se a proposição já foi aplicada em todas as realidades do nosso país. Com isso, posso trazer algumas informações sobre o que ocorre na educação infantil, na cidade do Salvador, onde sou profissional da educação que atua diretamente com crianças de zero a cinco anos.

A incorporação da educação infantil ao sistema municipal de ensino excluiu a centralização da gestão em virtude de que, nas unidades de ensino, novos protagonistas estão presentes nos encaminhamentos propostos para uma outra forma de organizar o espaço físico e simbólico, de modo que atenda às necessidades reais das crianças, mesmo com a existência de diretrizes organizadas pela Secretaria de Educação.

Espaço de educação infantil é igual a uma escola?

A inclusão da primeira etapa da educação básica, ou seja, a educação infantil, na rede pública municipal de ensino, na cidade do Salvador, proporciona a garantia dos direitos das crianças pelo seu desenvolvimento integral. Assim, nas instituições de educação infantil, há um deslocamento da ideia inicial de creche como uma instituição para atender a um direito de a família ter um lugar para deixar suas(seus) filhas(os) para ir trabalhar.

Na rede pública municipal de ensino na cidade do Salvador, o espaço que é exclusivo da educação infantil é conhecido como Centro Municipal de Educação Infantil (Cmei) e tem como função favorecer o processo de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças na faixa etária de zero a cinco anos.

A instituição, antes exclusivamente assistencial, passou a ser um local da garantia de direito para as crianças viverem suas infâncias em condições favoráveis ao seu desenvolvimento. Compreende-se, então, que o Centro Municipal de Educação Infantil (Cmei) sai do viés do assistencialismo e passa a ser fonte da construção da cidadania a partir das relações e interações sociais das crianças com outras crianças e pessoas adultas que transitam naquele espaço, por meio de práticas educativas que favoreçam o bem-estar delas.

Nessa perspectiva, o processo educativo dentro do Cmei está balizado nas dimensões do cuidar e do educar, de forma complementar. Ressalta-se, entretanto, que, para atuar como docente, exige-se uma formação superior em curso de licenciatura, preferencialmente em Pedagogia.

O texto do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Rcneis), no seu volume I, preconiza o sentido de educar:

Propiciar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (BRASIL, 1998, p. 23)

É importante ressaltar que, para o exercício de cuidar e educar na educação infantil, é imprescindível levar em consideração a singularidade das crianças, respeitando as dimensões culturais e sociais. A educação infantil, como primeira etapa da educação básica, não tem como prerequisite a preparação para o ensino fundamental. Segundo a Dcnei, na resolução nº 05/2009 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da sua Câmara de Educação Básica (CEB), a função da educação infantil, na contemporaneidade, é a de possibilitar à criança a vivência em comunidade para aprender a respeitar, acolher e celebrar a diversidade dos demais, a sair

da percepção exclusiva do seu universo pessoal, como também ver o mundo a partir do olhar do outro e da compreensão de outros mundos sociais.

Para Amanaiara Conceição Miranda (2018, p. 74):

O CMEI é uma instituição permeada de diversas culturas em virtude de sua dinâmica e das diversas atitudes apresentadas pelas pessoas que fazem parte do espaço. Assim, para todas as pessoas que estudam, convivem e trabalham com crianças pequenas ou muito pequenas em instituição de cunho educacional, esta terá características distintas de uma escola convencional. Trata-se de um espaço que abriga ações educativas abrangentes, não apenas de conhecimentos sistematizados e organizados por áreas, mas também de saberes oriundos das práticas sociais, das culturas populares, das relações e interações, dos encontros que exigem a constituição de um tempo e um espaço de vida em comum, no qual se possa compartilhar vivências sociais e pessoais.

O Cmei possui suas especificidades, que têm relação com a idade, com os modos de aprender, com o tipo de conhecimento a ser socializado. Observa-se, assim que as(os) educadoras(es) tenham uma formação técnico-pedagógica para tal faixa etária, bem como também possuam disposição para compreender/apreender o processo de educar crianças de zero a cinco anos de idade.

Os hábitos da família, do bairro, da religião e a rotina diferenciada do processo de escolarização fazem parte do Cmei. Assim, a dimensão integradora faz parte da experiência social das crianças. Miranda (2018) problematiza que, mesmo essas instituições sendo reguladas por adultos, as atividades devem ser decididas e geridas também pelas crianças, de acordo com as situações que ocorrem ou são desprendidas por elas.

As crianças na faixa etária de zero a cinco anos possuem características específicas, em que as dimensões do brincar e do cuidado são mais importantes do que o ofício de aluno(a). Nessa perspectiva, no meu fazer pedagógico, penso a aprendizagem como um processo artístico na possibilidade da criação do mundo de cada indivíduo, bem como também de um mundo coletivo ou mundos coletivos. Sandra Mara Corazza (2013) informa-nos que se deve “artistar” – processo de inspiração – para que,

de fato, fazamos momentos de mediação significativos no processo de ensino e aprendizagem.

Assim, é um processo de muita pesquisa, investimento em muitas leituras para conseguir “artistar” quando o público possui uma cultura tão própria, como é o caso das crianças. E é pensando na representação do que é uma professora da educação infantil que a seção a seguir traz algumas reflexões, reconhecendo a profissional da educação básica.

Professorinha: a profissional da educação infantil

A utilização irônica da palavra “professorinha”, no título desta sessão é para reafirmar que sou professora da educação básica. Na minha tese de doutorado/doutoramento, descrevo o que vem a ser a professorinha a partir do que testemunho em relação às docentes que atuam na educação infantil e o modo como elas são chamadas, na maioria das vezes, por algumas pessoas, de professorinhas, com o intuito de rebaixar o exercício profissional direcionado a crianças de zero a cinco anos.

Quando se pergunta qual é a profissão de uma pessoa e se responde que é professora, vem logo em seguida a pergunta: qual a disciplina que leciona? E nós, enquanto professoras da educação infantil ou do ensino fundamental I, respondemos: “ensinamos todas as disciplinas/campos de experiências para as crianças”. Ao responder que atuamos com crianças, aparece a ideia recorrente de que, nessa fase, é o momento do cuidado, e não dos saberes. Portanto, não teríamos competência profissional, já que o cuidado qualquer pessoa sem formação pode ter/fazer.

O professor doutor Guillermo Arias (2016), da Universidade de Havana, em Cuba, afirmou em entrevista ao programa Diálogos, da TV Unesp (Universidade Estadual Paulista), que a fase inicial da educação infantil é tão ou mais importante que a universidade. Segundo ele, essa etapa da vida da criança contribui, especialmente, para o desenvolvimento integral do indivíduo.

Para Miranda (2018), os saberes e os conhecimentos oriundos da atuação docente, na educação infantil, faz também a “professorinha” investigar sua própria experiência docente. A autora problematiza que

a “professorinha” é a aquele sujeito com habilidade de viver nas fronteiras, recusando-se a usar “recursos ideológicos da vitimização” como destacado nos estudos de Haraway (2009). “É aquela que escreve o que deseja e, por vezes, de forma irônica e abraçando a reconstrução das fronteiras da vida cotidiana em conexão com todos/todas, faz a educação acontecer”. (MIRANDA, 2018, p. 27)

O lugar da “professorinha” faz-me ser pesquisadora e atuante, inclusive, no desenvolvimento de sequências didáticas¹³ com uma base ideológica que me permite atuar na perspectiva de promover a problematização na escola. Pierre Bourdieu (2002) ressalta que cabe à escola problematizar a reprodução das diferenças, pois trata-se de uma instituição importante para gerar transformação. Pautando-me no posicionamento de Bourdieu, penso que, no tocante às diferenças de gênero, étnico-raciais, geracionais, dentre outras, é importante ser criado um espaço de discussão que, diretamente, trate dos preconceitos, rótulos e atitudes discriminatórias.

Encruzilhadas educacionais na primeira etapa da educação básica

*Hoje tudo é importante
Não vai adiantar
Tentar priorizar [...].*

(Hoje, Mariella Santiago, 2015)

O trecho da letra da música, na epígrafe desta seção, evidencia o que vejo na contemporaneidade para o desenvolvimento do processo de

13 Segundo Edi Fonseca (2013, p. 61), sequência didática é formada por sequências de atividades ordenadas e articuladas para trabalhar e/ou aprimorar conteúdos específicos que o(a) professor(a) avalia como importantes e necessários à aprendizagem de seu grupo. Em uma mesma sequência, podemos contar com atividades em pequenos grupos e individuais. O professor cria um foco sobre determinado conteúdo, oferecendo desafios aos alunos e alunas, levando em conta o que eles já sabem e o que precisam aprender.

ensino e aprendizagem, pois são muitas as temáticas que não são possíveis deixar de fora do processo. Contudo, há uma cobrança social que considera que o importante é a criança aprender a ler. A perspectiva é que o saber ler coloca o indivíduo em um parâmetro de cidadania. No entanto, eu, na década de 70 do século XX, aprendi a ler aos cinco anos de idade, vivenciei tantas cenas de violência com crianças, tanto contra mim como contra outras tantas crianças.

Assim, saber decodificar o código escrito não garante a ninguém não ser vítima ou nem vitimizar outrem pelo fato de não respeitar a sua *performance* de viver a sua humanidade. Hoje, rememoro a minha infância para pensar as infâncias das crianças nas quais estou presente para mediar as aprendizagens e percebo que, desde muito, a escola negligenciou as identidades de todas aquelas pessoas que transitavam fora da norma. Por isso, se quisermos realmente uma outra forma de conceber a educação básica, precisamos levar em consideração todas as possibilidades de compreensão das realidades de todos – crianças e adultos – que compõem esse ambiente.

Na perspectiva de pensar sobre as experiências das crianças no ambiente da educação infantil, é necessário se pensar e problematizar as práticas pedagógicas instituídas nessa etapa da educação.

A gestão pedagógica para a condução da turma na educação infantil deve ser de responsabilidade da professora ou então deve ser compartilhada/consensuada entre professora e a auxiliar de desenvolvimento infantil.¹⁴

Para problematizar, é preciso pensar a colonização presente em práticas e currículos no cotidiano escolar brasileiro. Assim, precisamos não esquecer o que Anibal Quijano (2000, p. 342, tradução nossa) nos informa sobre a colonialidade ser

[...] um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do dito padrão de poder e opera em cada um dos planos, âmbitos

14 As auxiliares de desenvolvimento infantil são profissionais com ensino médio completo. Elas auxiliam as crianças na condução da rotina diária visando à construção da autonomia.

e dimensões materiais e subjetivas, da existência social cotidiana e da escala social [...].

Assim, a epistemologia decolonial deve ser utilizada como ferramenta metodológica para a realização de uma pedagogia transgressora. Ochy Curiel (2010) nos informa que a epistemologia decolonial é um processo antológico que requer que as pessoas problematizem a si e a construção da sua própria identidade para poder utilizá-la como ferramenta teórico-metodológica. Caso o processo não seja de problematização, desconstrução de verdade sobre si mesmo, (des)aprendizagem sobre as zonas de conforto ou de subalternização na contemporaneidade, de fato não ocorre mudanças no microespaço, nos pequenos espaços de poder ou de falsos poderes.

A decolonialidade, como ferramenta teórico-metodológica, busca um enfrentamento ao legado do período de colonização na América Latina. Para Ramón Grosfoguel (2008, p. 113) “às Américas chegou o homem heterossexual/branco/patriarcal/cristão/militar/capitalista europeu”. Assim, quem está fora desse padrão tem sua existência negada.

O cotidiano de uma unidade de educação infantil, através do currículo, das práticas pedagógicas e das relações que se estabelecem entre as crianças, produz representações referentes a gênero, raça, dentre outros marcadores sociais da diferença, que podem desembocar em desigualdades/discriminações entre meninos e meninas, podendo interferir no processo de formação das identidades das crianças.

Nesse sentido, há uma necessidade que tanto no plano das políticas públicas quanto no cotidiano das vivências em creches e pré-escolas, sejam contempladas ações no sentido da desconstrução das relações hierarquizantes no âmbito da educação infantil.

A ausência da prática educacional que dialogue com a realidade vivenciada pelas crianças tem como finalidade a “colonialidade da vida”, conceito elaborado por Wanderson Flor do Nascimento (2010). Para mim, esse é um conceito que elaboro na perspectiva de problematizar o meu fazer pedagógico, principalmente quanto à vida das crianças. Na minha realidade, a colonialidade da vida pode ser bem mais perversa com as crianças que faço a mediação das experiências em virtude de elas serem negras. É preciso filosofar com as crianças. Para Miranda (2018) o processo

de filosofar, quando empreendido com as crianças, permite a problematização na perspectiva da construção de caminhos para a produção de vivências com/sobre as diferenças.

A professora e o professor na educação infantil, assim como em qualquer etapa do processo educativo, deverão refletir sobre suas próprias práticas pedagógicas, redimensionando-as quando necessário e fazendo encaminhamentos que viabilizem o processo de construções positivadas das aprendizagens e, conseqüentemente, a construção da identidade das(os) discentes de diferentes gerações.

Sem concluir

Rememorar as vivências pessoais, profissionais, acadêmicas e coletivas contribuiu para compreender o meu papel e as minhas ações nos diferentes contextos e como a minha caminhada política, acadêmica e profissional se entrecruzam para blasfemar como professora da educação básica, visando à reconstrução de outros caminhos em prol de um conhecimento que evidencie as vivências reais do subalternizado(a), o da “professorinha” da educação infantil.

Por isso, este texto se iniciou a partir das experiências vivenciadas por mim no espaço escolar, em especial, no espaço da educação infantil, quando procuro narrar o conhecimento dos oprimidos e oprimidas, com intuito de problematizar a realidade das professoras dessa etapa da educação básica. Realidade essa que precisa ser visibilizada, pois o conhecimento que muitas vezes são vistos são teorizados como “[...] movimento de poder, e não movimentos em direção a verdade [...]”. (HARAWAY, 1995, p. 9) O direcionamento à realidade enfrentada cotidianamente pelas professoras da educação infantil é a mola propulsora para essa escrevivência.

Sendo assim, um dos pontos fulcrais nessa vivência de três décadas de atuação profissional perpassa a desqualificação econômica e a injustiça social, cultural e histórica da professora da educação infantil, bem como a desvalorização da profissão do educador(a). Reconhecer a relevância do(da) profissional docente, em especial dessa etapa da educação infantil é fundamental para a adoção de políticas públicas que busquem reparar toda a injustiça que essas(es) profissionais sofreram e sofrem no processo

histórico brasileiro, bem como superar a imagem de profissional sem conhecimento que paira no imaginário social brasileiro.

É fundamental que esse imaginário social seja reconstruído com a verdadeira imagem da professora da educação infantil, visto que essa profissional possui conhecimento técnico para atuar nessa etapa da educação básica, pois passa por um denso processo de formação inicial e continuada, que possibilita a construção e reconstrução de saberes essenciais para mediação do processo de formação das crianças. Dessa forma, problematizar a relevância da educação infantil, bem como dos(as) profissionais nas diversas instituições, a exemplo dos conselhos de educação e fóruns educacionais, é condição *sine qua non* para exigir da gestão municipal políticas voltadas para mudanças qualitativas na vida das crianças e na dos(as) profissionais que atuam na educação infantil.

Como “professorinha” da educação infantil, quero reafirmar aqui a ironia que me faz blasfemar, no sentido que nos diz Haraway (2009, p. 35),

[...] a ironia tem a ver com contradições que não se resolvem – ainda que dialeticamente em totalidade mais amplas: ela tem a ver com tensão de manter juntas coisas incompatíveis porque todas são necessárias e verdadeiras. A ironia tem a ver com o humor e jogo sério [...].

Assim, potencializo e valorizo a imagem da professorinha para, a partir da minha ironia e escrevivência, produzir saberes que visibilizem as encruzilhadas presentes no cotidiano da educação infantil, apresentando a complexidade que é desenvolver atos de currículo que contribuam para minimizar as desigualdades e discriminações de gênero e raça que podem e interferem no processo de formação das identidades das crianças.

Referências

ANDRADE, L. B. P. de. *Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. (Coleção PROPG Digital - UNESP). Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/109136>. Acesso em: 7 jun. 2018.

- ARIAS, G. *Educação infantil e psicologia*. [Entrevista cedida a] TV UNESP, [São Paulo], [2016]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gf1qwr4AYXg>. Acesso em: 30 maio 2016.
- BOURDIEU, P. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- BRASIL. *Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020*. Altera a Constituição Federal para estabelecer critérios de distribuição da cota municipal do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS), para disciplinar a disponibilização de dados contábeis pelos entes federados, para tratar do planejamento na ordem social e para dispor sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 2020. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc108.htm. Acesso em: 24 jun. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacionais para a educação infantil*. Brasília, DF: MEC, SEF, 1998. v. 1.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Legislações*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes. Acesso em: 20 abr. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília, DF: MEC, SEB, 2010.
- BUJES, M. I. E. Escola infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. (org.). *Educação infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 13-22.
- BUJES, M. I. E. O fio e a trama: as crianças nas malhas do poder. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 25-44. jan./jun. 2000.
- CONGRESSO NACIONAL. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br>. Acesso em: 15 jan. 2021.
- CORAZZA, S. M. Para artistar na educação: sem ensaio não há inspiração. In: CORAZZA, S. M. *O que se transcria em educação?* Porto Alegre: Supernova, 2013. p. 17-40.
- COSTA, A. A. Gênero, poder e empoderamento das mulheres: a química das mulheres. Salvador, 8 mar. 2004.
- CURIEL, O. Hacia la construcción de un feminismo descolonizado. In: MIÑOSO, Y. E. (coord.). *Aproximaciones críticas a las prácticas teóricopolíticas del feminismo latino-americano*. Buenos Aires: En la Frontera. 2010. v. I, p. 69-78.

- ESTUDO da OCDE revela que a média salarial dos professores no Brasil está entre as piores. *Rede Brasil Atual*, São Paulo, 10 set. 2020. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2020/09/media-salarial-professores-brasil-ocde/>. Acesso em: 18 jan. 2021.
- EVARISTO, C. Entrevista com Conceição Evaristo. [Entrevista cedida a] PASCALE, A. *Revista Conexão Literatura*, n. 24, jun. 2017. Disponível em: <http://www.revistaconexaoliteratura.com.br/2017/06/conceicao-evaristo-destaque-da-nova.html>. Acesso em: 2 ago. 2017.
- FONSECA, E. *Interações: com olhos de ler, apontamentos sobre a leitura para a prática do professor da Educação Infantil*. São Paulo: Blucher, 2013. (Coleção Interações).
- FRASER, N. Mapeando a imaginação feminista: da redistribuição ao reconhecimento e à representação. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 291-308, maio/ago. 2007a. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/381/38115202.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2019.
- FRASER, N. Reconhecimento sem ética? *Lua Nova*, São Paulo, n. 70, p. 101-138, 2007b. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64452007000100006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 1 fev. 2019.
- FRASER, N. Reenquadrando justiça em um mundo globalizado. *Lua Nova*, São Paulo, n. 77, p. 11-39, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ln/n77/a01n77.pdf>. Acesso em 10 fev. 2019.
- GROSFOGUEL, 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*, Coimbra, n. 80, p. 115-147, mar. 2008.
- HARAWAY, D. Manifesto do ciborgue, ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: KUNZRU, H.; HARAWAY, D.; TADEU, T. (org.). *Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano*. Tradução Tomaz Tadeu. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 33-118.
- HARAWAY, D. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 5, p. 7-41, 1995.
- HARDING, S. *Ciencia y feminismo*. Tradução de Pablo Manzano. Madrid: Ediciones Morata, 1996.
- HOJE. Intérprete: Mariella Santiago. Compositor: Pascal Heranval e Mariella Santiago. In: Ella. Intérprete: Mariella Santiago. São Paulo: Kirios CD Solution Brasil, 2015. 1 CD, faixa 2.
- KRAMER, S. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. In: MOREIRA, A. F. (org.). *Currículo: políticas e prática*. 6. ed. Campinas: Papirus, 2003. p. 165-183.

- KUHLMANN JR. M. Histórias da educação infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 14, p. 5-18, maio/ago. 2000.
- LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- MARX, K. Divisão do trabalho e manufatura. In: MARX, K. *O capital*. São Paulo: Bertrand Brasil: Difel, 1986. v. 1, p. 423-550.
- MERISSE, A. *et al. Lugares da infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato*. São Paulo: Arte & Ciência, 1997.
- MIRANDA, A. C. de S. *As experiências/aprendizagens com/sobre as crianças no cotidiano escolar: a infância e as relações de gênero narradas por uma hermenêutica*. 2018. Tese (Doutorado em Difusão do Conhecimento) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.
- NASCIMENTO, W. F. do. *Por uma vida descolonizada: diálogos entre a bioética de intervenção e os estudos sobre a colonialidade*. 2010. Tese (Doutorado em Bioética) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2010.
- NUNES, D. G. Sistemas municipais de ensino e educação infantil. In: REUNIÃO ANUAL, 25, 2002, Caxambu, MG. *Anais [...]*. Caxambu, MG: ANPED, 2002. Disponível em: <http://25reuniao.anped.org.br/tp25.htm#gt7>. Acesso em: 27 jul. 2021.
- ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO - OECD. *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*. 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/eag/documentos/2020/EAG_2020_V2.pdf. Acesso em 24 jun. 2021.
- QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World-Systems Research*, Hartford, v. 11, n. 2, p. 342-386, 2000.
- ROSEMBERG, F. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 115, p. 25-63, mar. 2002.
- ROSEMBERG, F.; MADSEN, N. Educação formal, mulheres e gênero no Brasil contemporâneo. In: PITANGUY, J.; BARSTED, L. (org.). *O progresso das mulheres no Brasil, 2003-2010*. Rio de Janeiro: CEPIA; Brasília, DF: ONU Mulheres, 2011. p. 390-434.
- SALDAÑA, P. Salário de professor de ensino médio no Brasil é metade da média de países ricos. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 8 set. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/09/salario-de-professor-de-ensino-medio-no-brasil-e-metade-da-media-de-paises-ricos.shtml>. Acesso em: 14 jul. 2021.

SARDENBERG, C. *Conceituando “empoderamento” na perspectiva feminista*. 2006. Apresentada ao I Seminário Internacional: Trilhas do Empoderamento de Mulheres – Projeto TEMPO, NEIM/UFBA, Salvador, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/6848>. Acesso em: 31 jan. 2021.

SCOTT, J. W. Experiência. In: SCOTT, J. W. et al. (org.). *Falas de gênero: teorias, análises e leituras*. Florianópolis: Mulheres, 1999. p. 1-23.

SOUZA, R. G. S. *Gênero e mulheres nas universidades: um estudo de casos na UFBA*. 2014. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre Gênero, Mulheres e Feminismo) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Anuário brasileiro da educação básica 2019*. São Paulo: Moderna, 2019. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/302.pdf. Acesso em: 15 jan. 2021.

PARTE III

**Ensino fundamental em foco:
profissionalização e condições
de trabalho docente**



Profissão docente no ensino fundamental em tempos de pandemia: narrativas em disputa

Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios

Notas introdutórias

Este texto é fruto da pesquisa intitulada “Profissão docente na educação básica da Bahia”,¹ desenvolvido pelo grupo de pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade (Diverso), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Viemos investigando como os(as) professores(as) do ensino fundamental habitam a profissão docente. O termo habitar é utilizado neste trabalho inspirado nos estudos realizados por Certeau (2008), a partir da ideia de apropriação dos espaços como instâncias vividas e transformadas pelas práticas ordinárias/cotidianas. Habitar, no contexto da profissão docente, significa vivenciar e transformar o espaço a partir da apropriação da docência.

Outras questões sobre a profissão docente que atravessam nossa pesquisa são: quem são os professores e professoras do ensino fundamental da Bahia? Quais lugares a diversidade ocupa na construção da profissionalidade docente? Quais coletivos mobilizam? E, atualmente, como as narrativas de experiências pedagógicas interpelam a pandemia da covid-19? Assim, temos buscado uma interlocução com os processos de constituição

1 Pesquisa financiada pela chamada universal do Ministério de Ciência Tecnologia e Inovação, através do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) nº 28/2018, aprovada pelo comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) no parecer nº 1.231.920.

da profissão docente, nos diferentes modos, espaços e tempos de atuação dos/as professores(as).

A pesquisa está sendo desenvolvida com professores(as) efetivos(as) que atuam no ensino fundamental dos municípios de Salvador e Jacobina. O estudo foi organizado em três etapas, a saber:

- a. Estado da arte com as pesquisas sobre a profissão docente realizadas na Bahia no período de 2008 a 2017;
- b. Aplicação de um *survey* sobre o perfil socioprofissional dos(as) professores(as), trabalhando com quatro dimensões da profissão docente: a formação, a atuação, as condições de trabalho, a inserção político-sindical, além das questões sociodemográficas culturais;
- c. Cartografia narrativa das experiências pedagógicas desenvolvidas pelos(as) docentes.

Neste texto, trataremos mais especificamente da terceira etapa da pesquisa, que mobiliza o que chamamos aqui das redes de pesquisa-formação,² com o intuito de cartografar narrativamente as experiências pedagógicas dos(as) docentes. Atualmente, venho, junto com o Diverso, fortalecendo redes de pesquisa-formação em parceria com o grupo de pesquisa Memoria Docente y Documentación Pedagógica, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Buenos Aires (UBA), sob a coordenação de Daniel Hugo Suárez no aprofundamento dessas discussões juntamente com a Rede de Formação Docente e Narrativas Pedagógicas e na coordenação da Rede Formação docente: narrativas e experiências (Formad), visando à constituição de redes de formação a partir de coletivos de professores(as) narradores(as) na produção de autorias na reconfiguração da memória docente.

Ao tratar, aqui, de redes de formação, partimos da noção de um fazer coletivo que entrecruza, transversaliza e horizontaliza distintas formas de conhecer. Partimos da compreensão de que o conhecimento se produz

2 Essa discussão sobre redes de formação foi apresentada no artigo “Narrar a vida-profissão: por outras redes de (trans)formação”, publicado na revista *Tramas* da Universidade de Salta, na Argentina. O texto se encontra no prelo.

em rede, como já nos apresentou Morin, Maturana e Prigogine. Consideramos a rede de formação como um território intersticial, espaço de fissuras e interações em que não se refletem apenas epistemologias, mas ontologias e cosmologias acerca das formas de compreender, ser e viver a profissão docente.

Ao indagar professores(as) e pesquisadores(as) sobre os diferentes modos de ocupar a docência, buscamos mobilizar a construção de redes de sentido e de (co)presença/pertença através das experiências vividas no mundo escolar. É nesse reposicionamento dos(as) docentes que construímos uma pesquisa-formação com professores(as) da educação básica no estado da Bahia. O trabalho foi construído em parceria com docentes e investigadores(as), no qual a narrativa constituiu-se como espaço de produção de si, dos outros e do coletivo docente. Essa etapa envolveu experiências pedagógicas que vêm sendo produzidas pelos(as) docentes em sua profissão, sobretudo como vem sendo construindo a interface com o trabalho docente em tempos de pandemia. Nesse sentido, o recorte feito neste capítulo visa compreender a situação atual da profissão, construída a partir dos desafios e vulnerabilidades em que a docência foi submetida com a chegada da covid-19.

Narrativas de (re)existências

O trabalho com narrativas em educação tem como objetivo principal revelar “[...] como as pessoas dão forma às suas experiências, fazem significar as situações e acontecimentos de sua existência, representam e inscrevem a vida nas temporalidades e nos espaços de seu ambiente histórico e social”. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 10) Narrar é construir modos de viver e de se posicionar diante do mundo. Ou seja, a narrativa inscreve-se em uma ação de (re)existência a partir das experiências com o vivido mediadas pelas condições de produção, contextos sócio-históricos-político e diferentes práticas educativas. A narrativa articula a experiência individual com a história cultural da humanidade, sendo uma forma de partilhar o mundo vivido. Isso faz com que a ação narrada possa ser, concomitantemente, entendida como individual e única, mas também coletiva e produzida entre pares.

Assumo, aqui, o paradigma narrativo para pensar os movimentos de (trans)formação em redes e coletivos, no qual a especificidade epistemológica das narrativas de si é uma prática de auto, com e (co)formação geradora de uma outra política de conhecimento em educação. Nesse sentido, entendendo a (re)existência como elemento constitutivo do paradigma narrativo por considerá-la uma categoria político-epistemológica capaz de proporcionar a reescrita da diegese do sistema educacional colonial que hierarquiza e seleciona o que dizem as narrativas escolares. A (re)existência impulsiona, nas narrativas, o movimento de partilha de mundos que são traduzidos nas experiências pedagógicas narradas pelos(as) docentes. As narrativas de resistência situam-se como disputas, na perspectiva de reinventar e refundar ações cotidianas de enfrentamento ao desperdício das experiências. Santos (2006) denuncia o desperdício de experiência ao criticar a razão indolente que hierarquiza as formas de existir e conhecer. Para o autor,

[...] a experiência social em todo o mundo é muito mais ampla e variada do que a tradição científica ou filosófica ocidental conhece e considera importante [...] essa riqueza social está a ser desperdiçada [...] para combater o desperdício da experiência social, não basta propor um outro tipo de ciência social. Mais do que isso, é necessário propor um modelo diferente de racionalidade. (SANTOS, 2006, p. 778)

Nesse sentido, a experiência toma centralidade no processo de narrar a vida-profissão a partir de territórios das “existencialidades” docente. Assim, entendemos que “cartografar é, portanto, habitar um território existencial”. (SOUZA; FRANCISCO, 2016, p. 815) A experiência narrada vai traduzindo os modos com que cada docente habita a profissão em diferentes espaços, tempos e subjetividades, desvelando saberes pedagógicos que constituem as fissuras insurgentes do e no processo educativo. Há uma força motriz nas narrativas de (re)existir diante dos silenciamentos produzidos no contexto da escola básica.

A narrativa é concebida, aqui, também como um ato político, em que os sujeitos se posicionam diante da realidade, do outro e do próprio conteúdo narrado. É nesse sentido que acreditamos que a narrativa é um ato

de reconfiguração da profissão, um ato discursivo de encontros e disputas autorais sobre a docência na educação básica. Assim, a narrativa é um campo que instaura uma outra política de ressignificação das identidades profissionais docente que surge como forma de resistir às políticas de regulação tecnocrática e neoliberal que envolvem a educação. Nessa direção, Ripamonti (2017, p. 86, tradução nossa) afirma que:

[...] toda narrativa tem uma dimensão política e isso na medida em que as subjetividades estão em jogo e modos de relação e conflitos, na medida em que torna visível, circula, provoca uma conversação torna possível adotar a perspectiva de umas ou outras/os. Ou seja, torna-se pública e aberta a críticas. Por outro lado, quando digo a dimensão política de uma modalidade narrativa discursiva, também quero dizer que é a possibilidade de ouvir perspectivas sem atribuí-las a um relativismo que desvaloriza e sem encapsulá-las como registros minoritários. É política porque é uma voz, habitante de uma trama plural sem hierarquias axiológicas mas com força anamnética, no sentido de uma subversão do tempo (linear/passado/sofrido/vivido). É política porque constitui uma prática de resistência ao silêncio.³

Quando trazemos, hoje, as questões da resistência, sobretudo no trabalho com professores(as) na educação básica, percebemos como a pandemia tem escancarado as desigualdades que historicamente demarcaram as vulnerabilidades e invisibilidades sociais. No caso da escola pública, veio à tona a falta de estrutura para receber e trabalhar com esses sujeitos, a dificuldade em construir projetos emancipatórios coletivos para que professores(as), estudantes e demais funcionários(as) possam narrar a

3 “[...] toda narrativa posee una dimension politica y ello en la medida que hay subjetividades en juego y modos de relacion y conflictos, en la medida que visibiliza, que circula, que provoca una conversacion y vuelve posible adoptar la perspectiva de unas/os otras/os. Es decir, se hace publica y se abre a la critica. Por otra parte, cuando digo dimension politica de una modalidad discursiva narrativa, tambien me refiero a que es la posibilidad de escucha de perspectivas sin adjudicarlas a un relativismo que devalua y sin encapsularlas como expedientes de minorias. Es politica porque es una voz, habitante de una trama plural sin jerarquias axiologicas pero con fuerza anamnética, en el sentido de una subversion del tiempo (lineal/pasado/padecido/vivido). Es politica porque constituye una practica de resistencia al silencio”.

memória escolar de forma enraizada nas comunidades em que estão situados(as). Nesse sentido, os saberes locais e as práticas comunitárias emergem como outras políticas de verdade, compartilhando modos de vida a partir de territórios existenciais em rede, fortalecido pelas narrativas de resistências. Assim, como nos revela Benjamin (1983, p. 60), “[...] o narrador colhe o que narra na experiência, própria ou relatada. E transforma isso outra vez, em experiência dos que ouvem sua história”.

Quando pensamos na escola básica e, sobretudo, nas narrativas que atravessam esse cenário, perguntamo-nos como o trabalho docente vem sendo desenvolvido durante a pandemia? Quais experiências pedagógicas de (re)existências são construídas cotidianamente? Diante dessas questões, vimo-nos na emergência de ouvir as narrativas de professores(as) sobre o trabalho docente em tempos de pandemia, na interface com as narrativas institucionais. Entendemos narrativas institucionais como produções de discurso e documento que representam um posicionamento de uma instituição acerca de um determinado fenômeno social, nesse caso específico, tratou-se de questões relativas aos procedimentos educacionais diante da crise sanitária instaurada no país.

Assim, a partir de ações coordenadas por um dos nossos doutorandos do Diverso, Leandro Nascimento, professor e coordenador pedagógico da rede municipal de Salvador, foram realizadas cinco *lives* no Instagram para conhecer as experiências dos(as) docentes do ensino fundamental da rede municipal de Salvador no período inicial de isolamento e distanciamento social, ocorrido no primeiro semestre de 2020.⁴ Os dispositivos de recolha de informações foram as narrativas produzidas nas *lives*, nas quais os(as) professores(as) foram desenvolvendo discussões a respeito de suas experiências em tempos de pandemia. As narrativas foram

4 Este é um recorte inicial do desdobramento da pesquisa “Profissão docente na educação básica da Bahia no contexto da pandemia da covid-19”, cuja recolha das informações ocorreu no primeiro semestre de 2020. Atualmente, temos um banco de dados com informações proveniente da aplicação de um questionário realizado através da plataforma Survey Monkey no segundo semestre de 2020, a ser reconfigurado e atualizado em 2021. Assim como a cartografia narrativa de experiências pedagógicas será retomada em 2021 para o trabalho com os(as) docentes a partir da inserção mais abrangente do ensino remoto emergencial e as novas narrativas institucionais oriundas deste período.

colhidas a partir dos *chats* em uma construção entre pares e, individualmente, com a participação dos(as) professores(as) convidados(as) para o diálogo. As narrativas possibilitaram partilhar algumas experiências construídas sobre a chegada da pandemia da covid-19 na vida e profissão dos(as) professores(as), especificamente no que se refere às condições de trabalho docente.

Narrar a vida-profissão: desafios do trabalho docente em tempos vitais

Em 2020, deparamo-nos com a chegada abrupta do novo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, causador de uma crise sanitária, econômica e ecológica mundial, exigindo medidas de isolamento e distanciamento social. Passamos a viver um tempo nunca antes experienciado por nossa geração, o que mudou nossas vidas, relações, idas e vindas e, como professores(as), nossas condições de trabalho docente.

O que fazer? Como fazer? Para que fazer? Quando fazer? Para quem fazer? Questões diversas no cenário educacional povoaram e povoam o período pandêmico e fazem coro às incertezas que atravessaram a chegada do vírus, a sua propagação, mutações, o desaparecimento e suas sequelas políticas, econômicas, sociais, nacionais e planetárias. Instaurava-se o desafio das incertezas.⁵ (MORIN, 2020) Esse cenário constitui-se, sobretudo, pela crise de desconfiança das instituições a partir das disputas de narrativas que concernem a pandemia e seus desdobramentos.

Como consequência desse movimento, surgiram ações emergenciais para manter as atividades escolares e a relação entre escola, professores(as) e estudantes, originando a publicação de documentos oficiais orientadores das práticas pedagógicas que construíram o que chamamos, aqui,

5 Edgar Morin apresenta, em seu livro *É hora de mudarmos de via: as lições do coronavírus* (2020), nove desafios após o coronavírus. Neste texto, dialogamos com apenas quatro destes desafios, as incertezas, o desafio existencial, a democracia e o digital para tratar das questões que envolveram o trabalho docente no período da pandemia.

de narrativas institucionais. Destacamos, entre elas, no cenário nacional, as Portarias nº 343, 345, 356 e 473. No âmbito municipal, o Decreto nº 32.256, publicado no *Diário Oficial* nº 7.575/2020, com as medidas de suspensão das aulas presenciais das redes municipal e particular de ensino de Salvador, como parte das ações de combater ao avanço do coronavírus na capital baiana. Durante a realização das *lives* desenvolvida neste estudo, as narrativas docentes interrogaram essas narrativas institucionais em diferentes aspectos, dentre eles pelas condições de trabalho, autoria docente, desigualdades educacionais, ambivalência do público e privado, atividades remotas na interface com a formação docente e o cuidado de si e dos outros na docência.

O fechamento das escolas, em pleno contexto pandêmico, provocou disrupções no modo como os(as) professores(as) vinham realizando seu trabalho educativo, desafiando-os a reinventar condições para permanecer vivos e ativos na docência. Em muitos casos, esse desafio se constituiu em obrigações, pelas quais muitos professores(as) tiveram que lidar, realizando grande esforço para aprender, de modo muito rápido, a exercer sua profissão em um contexto de incertezas, inseguranças e cobranças de toda ordem.

A profissão docente foi construída a partir de temporalidades específicas demarcadas por calendários, unidades, tempos curriculares, organizações seriadas e horas-aula. Contudo, todos esses símbolos temporais se perderam no contexto de falta de respostas que impera no tempo da covid-19. O modelo escolar urbano, com uma estrutura escolar que demarca um tipo de organização sobre o espaço da escola, desmoronou. Instaurou-se o desafio existencial. Modos de vida escolar, tempos e espaços desconfigurados. Há uma transfiguração da arquitetura escolar, reconfigurando vínculos, sociabilidades, tempos e espaços. Percebemos, nas narrativas, que há uma outra presencialidade docente, imbricada com as virtualidades que compõem o espaço educativo entre a casa e a escola. Esse cenário mobiliza questões acerca da existencialidade docente. Uma das professoras narra essa situação:⁶

6 *Live* disponível em: https://instagram.com/leogmnascimento?utm_medium.

Nesse momento ser professora é angustiante. É tudo muito incerto, não sabemos de nada, que dia volta as aulas, se teríamos um ano letivo perdido, se vamos retornar em junho, muito complicado. Dia e noite pensando nessa situação e nos meus alunos, eu estou bem apesar de tudo, mas não sei como anda Marina, como está Luciano, qual o sentimento deles, se meus alunos estão lendo alguma coisa, se estão bem, se está tendo contato com algum material da escola, se estão passando por alguma necessidade. (JÚLIA,⁷ 2021)

Os relatos pedagógicos revelam que a experiência particular de habitar a escola foi interrompida, gerando uma reconfiguração de tempos, espaços e sociabilidades. Retoma-se o modelo “casa escola”, já vivido em um outro formato na história da profissão docente, o qual era comum até os anos de 1940, em que o sistema de educação em casa competia com as escolas de ensino elementar. As professoras, principalmente as leigas, que atuavam em espaços rurais, dividiam as salas, varandas e galpões de suas casas com estudantes, e toda a organização escolar exigida para a manutenção de suas aulas. (RIOS, 2015; VICENTINI; LUGLI, 2009)

No contexto pandêmico, a casa escola instalou-se como um lugar de provisoriedade, de disputas do público e privado e, conseqüentemente, de fortalecimento da precarização do trabalho docente, uma vez que antes as questões principais referiam-se às estruturas físicas das escolas e, atualmente, isso se tornou mais vulnerável, porque se ampliou para as condições de moradia dos(as) docentes e, sobretudo, de acesso à internet.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), uma a cada pessoa não têm acesso à internet no Brasil. No que se refere às assimetrias e disparidades econômico-sociais, assim como ao acesso à tecnologia digital e à rede de internet, as regiões Norte e Nordeste apresentam os piores resultados. Isso reflete diretamente no cotidiano das professoras envolvidas neste estudo, em que o desenvolvimento e o retorno das atividades educativas foram permeados pelo acirramento de

7 Em conformidade com o Parecer nº 1.231.920 do Comitê de Ética em Pesquisa da UNEB, substituímos os nomes das docentes colaboradoras por nomes fictícios, apesar de todas as professoras envolvidas terem autorizado a publicização de suas narrativas a partir do termo de concessão de imagens e textos das *lives*.

desigualdades sociais que vão desde questões de inadequações de moradias e saneamento básico até a demanda contemporânea, ampliada pela situação emergencial da crise sanitária, que é o acesso à internet.

Esse contexto revela-se de modo problematizado nas narrativas docentes, chamando a atenção para o caráter histórico da precarização do trabalho docente, como nos revela Ana, professora convidada para uma das *lives*: “é necessário situar a escola antes da pandemia. É preciso olhar o contexto anterior a isso, que é uma escola organizada e pautada em uma lógica neoliberal onde o ataque à educação é muito grande: PEC da morte, Escola sem partido, reforma da previdência, falta de investimento, corte na educação”. A narrativa evidencia a crise política e econômica anterior à crise sanitária, que já sinalizava fraturas no sistema educacional oriundas de um processo de fragilidade das políticas públicas voltadas para a educação, trazendo uma questão que podemos tratar a partir da discussão da normalidade da exceção, proposta por Santos (2020, p. 6), ao reforçar que:

[...] A actual pandemia não é uma situação de crise claramente contraposta a uma situação de normalidade [...] à medida que o neoliberalismo se foi impondo como a versão dominante do capitalismo e este se foi sujeitando mais e mais à lógica do sector financeiro –, o mundo tem vivido em permanente estado de crise.

Além dos fatores estruturais, as questões apontadas pelos(as) docentes que antecedem a pandemia e ganham visibilidade no exercício da profissão se referem ao papel que cada um exerce no contexto educacional e às suas condições de trabalho. Algumas narrativas demonstram que a profissão docente sofre uma redução de sua concepção e função. Os(as) docentes passam a executores(as) de programas, burocratizando o seu papel e retirando-lhe a possibilidade de autorias pedagógicas construídas no cotidiano da escola. As narrativas trazem questões fundamentais para pensar a profissão em tempos de pandemia, ressaltando, sobretudo, a precarização das condições de trabalho e sua expansão com a crise sanitária que exige uma reestruturação de papéis sociais e educacionais e de espaços e tempos para desenvolver a profissão. Há uma invisibilidade e um descompasso com as responsabilidades e funções do(a)

docente na produção de saberes e outras pedagogias na escola. Como nos diz a professora Nádia,

A gente não tem chance de mostrar, porque tudo já vem pronto; não somos chamados para participar de um processo que é nosso e agora nesse isolamento não seria diferente, tudo arrumado entre eles: compra de plataforma, decidem atividade remota, decidem que temos que corrigir, decidem data de entrega, decidem data de retorno das atividades para a escola. Perceba que só eles decidem, ficamos como espectadores e executores, não somos consultados e nem chamados para participar.

É a partir dos modos de viver, posicionar-se e interpelar as narrativas institucionais que as narrativas de resistência se instauram. Essas narrativas são forjadas no cotidiano da profissão a partir das zonas de invisibilidade que atravessam o trabalho docente. As narrativas docentes interpelam as narrativas institucionais em relação ao não lugar dos(as) professores(as) nas discussões e decisões sobre a reconfiguração da escola, do ensino e da educação.

Outro aspecto que aparece nas narrativas docentes é a proposta do ensino remoto emergencial. Essa modalidade responde a uma mudança repentina nos modos de habitar a profissão instalados com a crise sanitária. Assim, ele se tornou a mudança principal de todos os níveis de ensino devido a provisoriedade que o momento de crise exigiu para o cenário da educação. De acordo com pesquisa realizada pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), em 2020, 60% das redes municipais adotaram o ensino remoto, a maioria utilizando entregas de materiais impressos como parte das estratégias.

As tecnologias digitais transformaram-se em artefatos pedagógicos temporários que reinscreveram o ensino presencial em um outro formato e, conseqüentemente, alteraram as condições de trabalho e as diferentes dimensões da profissão docente. Criaram-se outras rotinas de trabalho que implicam formação, conhecimento específico, estrutura, investimento, tempo e espaço. Mais uma vez, escancaram-se as zonas de invisibilidades da docência. Instaura-se o desafio digital. Segundo dados do relatório do Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE)

e do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente – (Gestrado), realizado em 2020 com professores(as) da educação básica das redes públicas de ensino:

A experiência desses profissionais com a realização de aulas remotas aumenta com o avanço das etapas da Educação Básica. Porém, o nível de dificuldade para lidar com tecnologias digitais é semelhante entre as etapas. Somente 28,9% dos respondentes afirmam possuir facilidade para o seu uso. As dificuldades são ainda maiores quando os docentes não receberam nenhuma formação para a utilização de ferramentas tecnológicas necessárias ao desenvolvimento das atividades remotas. Entretanto, observa-se uma diferença significativa entre os que tiveram acesso à formação em relação à dependência administrativa a que estão vinculados. A proporção de professores(as) das Redes Municipais de Ensino (53,6%) que NÃO recebeu nenhum tipo de formação para uso de tecnologias digitais é mais que o dobro que a dos(as) professores(as) das Redes Estaduais de Ensino (24,6%). (CNTE; GESTRADO, 2020, p. 9)

Os(as) professores(as) passaram a se reinventar no cotidiano da casa escola e do ensino remoto emergencial, inseridos nas dificuldades de transpor o ensino presencial para a modalidade remota e na utilização das tecnologias digitais. Conforme dados apresentados pela Undime e pelo Consed (2020), 28,5% das redes municipais apontam que os principais problemas da implantação de ensino remoto são as indefinições sobre normativas em tempos de pandemia, seguidos das dificuldades dos(as) professores(as) com uso de tecnologia e falta de equipamentos por parte de docentes e estudantes. Assim, as narrativas institucionais regulatórias implementaram uma proposta educacional que não visibiliza, em seus enredos, o cenário da vulnerabilidade social das escolas e de seus sujeitos no desenvolvimento do ensino remoto emergencial.

Nesse contexto, o aspecto tecnológico aparece na escola para suprir a necessidade pedagógica, entretanto, não há democratização dessa tecnologia por parte dos(as) docentes e estudantes, uma vez que nem todos(as) têm garantia de acesso, fato que visibiliza a problemática das desigualdades sociais, para a qual a escola e as políticas públicas ainda precisam enfrentar. É necessário reafirmar a importância de preservar a igualdade

educacional, pois ela é estruturante da democracia. Instaure-se o desafio da crise da democracia. Sobre esse aspecto, podemos observar o que narra uma das professoras convidadas para a *live*:⁸

Pensar a educação nesse tempo de pandemia é olhar também como princípio da desigualdade. Tanto na Constituição quanto na LDB, a educação precisa ser de acesso a todos e todas para que possam permanecer na escola e com qualidade. A internet não é para todos e todas, ela não é democratizada. Não é só internet, tem a fragilidade social também. (ANA, 2020)

As narrativas nos levaram também a refletir sobre a fragilidade social, que não é só a falta de democratização da internet, mas também as condições de desemprego, moradia e saúde dos(as) estudantes e suas famílias. É nesse sentido que se precisa pensar a educação nesse período, pensar formas de não excluir estudantes que vivem o tempo todo na vulnerabilidade social. Essas questões são enfatizadas por Rios (2020) ao tratar do lugar dos marcadores sociais no atravessamento da profissão docente, materializados nos currículos, nas práticas pedagógicas e nas próprias condições de acesso e permanência de estudantes na escola, nesse caso no ensino remoto emergencial.

É tempo de cuidados, aprender com os coletivos para que se possa fortalecer outras configurações da profissão docente na educação básica. Nessa direção, as docentes revelaram a necessidade de outras pedagogias no cotidiano da escola, entre elas a pedagogia do cuidado: “*o que tem me preocupado muito e estou fazendo essa pergunta constantemente é: ‘quem vai cuidar dos professores?’ Eles estão adoecidos! Isso tem me tirado o sono*”. (Prof^a Carla, 2020) Esse ponto dialoga com as questões da saúde dos(as) docentes, que reportaram, em algumas narrativas, o receio de enlouquecer, alertando-nos para um estado de estresse, um desconforto que pode desencadear outras situações emocionalmente patológicas. Esse é um cenário bastante enfatizado durante as *lives*, sobretudo em

8 *Live* disponível em: https://instagram.com/leognascimento?utm_medium.

relação aos efeitos do período pandêmico a partir dos novos formatos de trabalho docente e de (sobre)vivência do(a) professor(a).

Diante desses desafios, é urgente pensar uma pedagogia do cuidado que se comprometa com a humanização do trabalho docente. É necessária uma pedagogia por demanda, militante, em conexão com afetos e sentidos políticos, sociais, éticos, estéticos e performáticos. Como nos afirma Bazán e Porta (2020, tradução nossa), é necessário:

[...] reflexivo diz respeito à condição de possibilidade da pedagogia em termos vitais como forma de ser, estar e sentir os mundos possíveis. Nesse sentido, uma visão sociocultural e crítica do campo pedagógico nos desafia a repensar não só o espaço limitado das salas de aula e das escolas, mas também a reconfigurar um território em que o mundo opera como pedagogia, para sair de opções metodológicas homogeneizantes e restritas sobre os processos de ensinar e aprender. O mundo é pedagogia e a pedagogia é o mundo.⁹

A área da educação é uma área do cuidado de si e dos outros. Por isso, é urgente reconstituir pedagogias que apontam por sentidos vitais atentos ao mudo, geradoras de outras experiências sobre o mundo, como formas de viver e sentir em tempos de crise. Uma pedagogia em que a ética do cuidado se complementa com a ética da responsabilização. Pensar em futuros possíveis que reposicionam o sujeito em contexto com o coletivo, reconhecendo contextos sociopolíticos completos que recuperam o outro como territórios de resistência.

9 “[...] reflexivo es acerca de la condición de posibilidad de la pedagogía en términos vitales como forma de ser, estar y sentir los mundos posibles. En este sentido, una mirada sociocultural y crítica del campo pedagógico nos interpela a repensar no sólo el espacio limitado de las aulas y las escuelas, sino a reconfigurar un territorio en el que el mundo opera como pedagogía, salir de opciones metodológicas homogeneizantes y miradas restringidas sobre los procesos de enseñar y aprender. El mundo es pedagogía y la pedagogía es el mundo”.

Para finalizar

Este texto se propôs a apresentar alguns resultados da pesquisa “Profissão docente na educação básica da Bahia”, a partir de narrativas construídas por professores(as) do ensino fundamental da cidade de Salvador sobre os desafios do trabalho docente durante a pandemia. O estudo revelou que os desafios do trabalho docente no cenário da crise sanitária da covid-19 surgiram, principalmente, a partir das disputas narrativas entre o governo federal e a ciência, que resultaram em dúvidas nas diferentes esferas da sociedade brasileira, sobretudo no contexto educacional, configurando um desafio das incertezas. Destacam-se, ainda, a luta por (sobre)vivência, um desafio existencial, pela chegada do ensino remoto emergencial, impondo um desafio digital, e pela dificuldade de acesso à internet, um desafio da crise da democracia.

Os(as) docentes traduziram o movimento de narrar as experiências de (re)existências que foram construídas a cada desafio imposto pelas narrativas institucionais no contexto da pandemia. Nesse cenário, as narrativas docentes interpelaram as narrativas institucionais em diferentes aspectos, entre eles as condições de trabalho docente, as desigualdades educacionais, a ambivalência entre o público e o privado, as atividades remotas na interface com a formação docente, o cuidado de si e dos outros na docência e as angústias e incertezas do porvir na docência.

Assim, as narrativas revelaram outros modos de habitar a docência a partir das inscrições dos(as) professores(as) em seus pertencimentos pessoais e, sobretudo, coletivos. Com isso, evidenciaram a problemática do trabalho docente, intensificada no cenário do distanciamento social, sinalizando as invisibilidades e vulnerabilidades que o(a) professor(a) está submetido(a). Conseqüentemente, elas apontaram para a emergência do protagonismo docente na construção de diálogos e ações educativas em tempos de pandemia, sinalizando a necessidade de uma pedagogia do cuidado como gesto vital de (re)existência e (sobre)vivência.

Como nos diz Freire (1987, p. 78), é necessário tomar a história em nossas próprias mãos, uma vez que “existir, humanamente, é pronunciar o mundo” e, com isso, pensar em um movimento de (trans)formação docente em redes, estabelecendo outras formas de potencializar a vida,

de tomar o mundo como pedagogia e de humanizar a docência no cenário de desigualdade que sempre esteve presentes em nossas escolas.

Referências

- BAZÁN, S.; PORTA, L. *El mundo como pedagogía: gestos vitales em tiempos de Covid-19*. Mar del Plata: CIMED, 2020.
- BENJAMIN, W. *Textos escolhidos*. Tradução de Modesto Carone *et al.* São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 53, p. 39, 18 mar. 2020a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 345, de 19 de março de 2020. Altera a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 54-D, p. 1, 19 mar. 2020b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 356, de 20 de março de 2020. Dispõe sobre a atuação dos alunos dos cursos da área de saúde no combate à pandemia do COVID-19 (coronavírus). *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 55-B, p. 1, 20 mar. 2020c.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 473, de 12 de maio de 2020. Prorroga o prazo previsto no § 1º do art. 1º da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 90, p. 55, 13 maio 2020d.
- CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano: 1: artes do fazer*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO – CNTE; GRUPO DE ESTUDOS SOBRE POLÍTICA EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE – GESTRADO/UFMG. *Trabalho docente em tempos de pandemia: relatório técnico*. Belo Horizonte, 2020. Disponível em: https://www.cnte.org.br/images/stories/2020/cnte_relatorio_da_pesquisa_covid_gestrado_julho2020.pdf. Acesso em: 10 mar. 2021.
- DELORY-MOMBERGER, C. *Biografia e educação: figuras do indivíduo/projeto*. Natal: EdUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- IBGE. *Pesquisa nacional por amostra de domicílios*. Rio de Janeiro: IBGE, 2018.

- MORIN, E. *É hora de mudarmos de vida: as lições do coronavírus*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.
- RIOS, J. A. V. P. Modos de habitar a profissão docente: estado da arte das pesquisas na Bahia. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 38, n. 4, p. 1-24, out./dez. 2020.
- RIOS, J. A. V. P. *Profissão docente na roça*. Salvador: Edufba, 2015.
- RIPAMONTI, P. Investigar através de narrativas: notas epistémico-metodológicas. In: ALVARADO, M.; DE OTO, A. (ed.). *Metodologías en contexto: intervenciones en perspectiva feminista/ pós-colonial] latino-americana*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2017. p. 83-103.
- SALVADOR (BA). Prefeitura. Decreto nº 32.256, de 16 de março de 2020. Dispõe sobre novas medidas de prevenção e controle para enfrentamento do COVID-19 no âmbito do município de Salvador. *Diário Oficial do Município*, Salvador, ano 33, n. 7594, 16 mar. 2020.
- SANTOS, B. de S. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2006.
- SANTOS, B. de S. *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Almedina, 2020.
- SOUZA, S. R. L. de; FRANCISCO, A. L. O método da cartografia em pesquisa qualitativa: Estabelecendo Princípios.... Desenhando Caminhos... *Revista Investigação Qualitativa em Saúde = Investigación Cualitativa em Salud*, [s. l.], v. 2, p. 811-820, 2016.
- UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO – UNDIME; CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO (Brasil) – CONSED. *Desafios das secretarias municipais de educação na oferta de atividades educacionais não presenciais*. 2020. Disponível em: https://undime.org.br/uploads/documentos/php7UsIEg_5ee8efc8c7e.pdf. Acesso em: 15 mar. 2021.
- VICENTINI, P.; P.; LUGLI, R. G. *História da profissão docente no Brasil: representações em disputa*. São Paulo: Cortez, 2009.

Saberes e conhecimentos da profissão docente: a produção de uma teoria pedagógica pessoal singular

*Guilherme do Val Toledo Prado
Heloísa Helena Dias Martins Proença*

*A partir do lugar único que eu ocupo,
se abre o acesso a todo o mundo na sua unicidade,
e para mim, somente deste lugar.*

(BAKHTIN, 2010, p. 106)

Introdução

Em nossas experiências, nesses mais de 30 anos de docência no ensino fundamental e universitário, tornar-se professor e professora não foi algo que aconteceu apenas como resultado da formação acadêmica na área da pedagogia. Não foi uma inauguração resultante, unicamente, da assunção de estudos da área educacional. Foi, sim, com “quase certeza”, um intenso e tenso processo que se constituiu no âmbito de nossas formações, pessoais e profissionais, de nossas experiências discentes e docentes, nos diferentes campos em que circulamos, na construção da nossa profissão. Portanto, dialogar com vocês sobre formação docente passa pelas nossas memórias de professor e professora e pelas inúmeras relações que viemos estabelecendo ao longo desse período, que foi vivido de forma encarnada em e na nossa profissão docente.

Somos professores! Somos professoras!

Iniciamos nosso processo docente na educação básica, na etapa que hoje faz parte dos anos iniciais do ensino fundamental. Fomos professores de crianças e começamos a construção dos nossos saberes docentes

procurando tecer, junto com elas, conhecimentos próprios à profissão. Do nosso tempo de ingressantes na docência ao momento presente, cada um de nós, em nossos singulares percursos, teceu princípios que hoje apoiam as escolhas que fazemos, sempre circunscritas a uma certa possibilidade, em um determinado tempo e espaço, com os sujeitos que conosco produzem suas histórias e constroem seus saberes.

Partimos da ideia de que cada um de nós ocupa um lugar único e singular no mundo, como proposto por Bakhtin (2010). Portanto, os conhecimentos que produzimos também são sempre únicos e singulares, respondentes ao vivido e dirigidos àqueles que desejamos responder, em ato, “responsivamente”.

Falar/escrever sobre a profissão docente é também falar de nossas vidas próprias, do nosso existir, das escolhas que fomos fazendo na construção de cada interação que estabelecemos com nossos estudantes, com colegas professores, parceiros de profissão e sujeitos que, como nós, procuram produzir saberes e conhecimentos sobre e com a profissão e seus profissionais, dedicando a vida e a pesquisa à educação. Com Bakhtin (2010, p. 179), compreendemos que

O meu produzir abstração do meu lugar único, esta minha suposta desencarnação é por si mesma um ato responsável, realizado do meu lugar único, e todo o conhecimento conteudístico assim obtido – a sua possibilidade de dar-se como qualquer coisa que é igual a si mesma – deve ser encarnado por mim, traduzido na língua do pensamento participativo, deve responder a pergunta: a que me obriga ao meu eu como único, desde meu lugar único, o conhecimento dado. Isto é, ele deve ser colocado em correção com minha unicidade, fundado no meu não-álibi no existir, em um tom emotivo-volitivo [...].

Entendemos que os saberes docentes e a constituição profissional passam pelas escolhas que fazemos e, por um modo único, que construímos para exercer a nossa docência. A esse ato único, autoral, escolhido por cada um de nós, temos chamado de teoria pedagógica pessoal. Nossa escolha para compartilhar esses saberes e dialogar com cada um de vocês e com outros parceiros de profissão se dá em um percurso narrativo,

em que narrar é dar a ver os processos que vivemos, juntamente com a incessante busca pelo diálogo, pelas palavras alheias, pelas réplicas, porque apenas fazendo parte do discurso humanizado colocamos em movimento permanente o nosso formar-se, para a vida e com a vida.

Rumo a uma teoria pedagógica pessoal

É importante assegurar que a riqueza e a complexidade do ensino se tornem visíveis, do ponto de vista profissional e científico, adquirindo um estatuto idêntico a outros campos de trabalho acadêmico e criativo. E, ao mesmo tempo, é essencial reforçar dispositivos e práticas de formação de professores baseadas numa investigação que tenha como problemática a acção [sic] docente e o trabalho escolar. (NÓVOA, 2019, p. 13)

Uma provocação: “o professor é autor e produtor de práticas pedagógicas. O que vocês nos dizem sobre isso?” Foi assim que começamos, juntos, uma das aulas na disciplina Práticas de Ensino e Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), no início do primeiro semestre de 2018, em uma manhã quente e abafada, entre um ligar e desligar do ar-condicionado da sala para atender a todos os gostos pessoais. Isso foi feito após um de nós ler o texto “O espelho”, de Machado de Assis (1994).

O diálogo aconteceu em situação de aula, em meio ao movimento de estágio nos anos iniciais do ensino fundamental, iniciado pelos estudantes após alguns terem antecipado o estágio na educação infantil, em sua maioria, em semestres anteriores.

Depois dos fatídicos minutos de silêncio, alguns enunciados:

- *Planejar não é só ensino e aprendizagem. O professor é um planejador do cenário amplo da sala de aula.*
- *Acho que entra a questão do currículo.*
- *O professor que é apenas executor, não pensa a prática pedagógica.*

- *No ensino fundamental parece que o trabalho é mais solitário que na educação infantil.*
- *Projetar o planejamento na educação infantil e no ensino fundamental também depende do lugar onde estamos.*
- *Então, planejamento na educação infantil e no ensino fundamental é a mesma coisa. Precisamos partir do que as crianças já conhecem.* (Heloísa H. D. M. Proença, 20 mar. 2018)¹

Em nossa compreensão, a complexidade do trabalho docente é muito mais produtiva que as categorizações e classificações que isolam e determinam o existir em fenômenos que se repetem, apagando os sujeitos que os vivenciam. Quando o grupo se dispõe a trazer seus enunciados e, junto com os nossos, vamos construindo modos de pensar o desenvolvimento do fazer profissional, compartilhamos um processo formativo em que a palavra de cada sujeito importa na compreensão daquilo que estudamos.

O necessário diálogo que tece a profissão docente, no curso de Pedagogia, é resultante de uma experiência genuína de todos os sujeitos, “cronotopicamente” localizados em tempo e espaço nas diferentes situações vividas, de alguma maneira, relacionam-se com o universo da educação e da escola. Cada um de nós, partícipes desse diálogo, contribuímos com todos os nossos saberes, sempre em construção, que nos ajudam a entender o vivido e a constituir um universo próprio de sentidos relativo aos temas educacionais.

A partir da pergunta disparadora, “o professor é autor e produtor de práticas pedagógicas. O que vocês nos dizem sobre isso?”, colocando na conversa, juntos, os estudos feitos no curso de Pedagogia, realizadas em tempos e espaços diferentes, as nossas experiências discentes, vividas em tempos e espaços diferentes, nossas experiências docentes, tanto as nossas como a de algumas estudantes, também experimentadas em tempos e espaços diferentes, nossos valores de vida e profissão, construídos em tempos e espaços diferentes, dentre outros. Com esses movimentos, no decorrer dos encontros da disciplina, construímos conhecimentos que nos formam – ou (de)formam ou (trans)formam –, como indicado já por

1 Anotações do diário de registros pessoais.

Larrosa (2007), que vão colaborar na construção tanto do jeito de cada um fazer, como do jeito de cada um pensar os objetivos da ação docente no ensino fundamental, um “jeito de fazer e pensar” próprio, único, singular.

Nesse sentido, todo o nosso projeto de ensino na formação inicial e também na formação continuada, construído com as leituras, as experiências e os diálogos entre o que lemos, estudamos e vivemos, colocam nossas vidas em relação às vidas de nossos estudantes e, por isso, possibilitam-nos um modo próprio de produzir conhecimentos pedagógicos, da mesma maneira que entendemos ocorrer com aqueles que participam conosco dessas relações formativas.

Assim como Larossa (2007, p. 129-130), entendemos que:

Pensar a leitura como formação implica pensá-la como uma atividade que tem a ver com subjetividade do leitor: não só com o que o leitor sabe, mas também como aquilo que ele é. Trata-se de pensar a leitura como algo que nos forma (ou nos de-forma e nos trans-forma), como algo que nos constitui ou nos põe em questão naquilo que somos. A leitura, portanto, não é só um passatempo, um mecanismo de evasão do mundo real e do eu real. E não se reduz, tampouco a um meio de conseguir conhecimentos.

A docência, para nós, portanto, não é uma repetição de experiências de outros professores ou uma mera aplicação de conceitos e metodologias com etapas preestabelecidas e percursos totalmente definidos *a priori* e estabelecidos por sujeitos outros. Entendemos que o processo formativo docente precisa tomar da realidade vivida aquilo que nos ajuda a “pensarfazer” o/no trabalho pedagógico.

Ao colocarmos em diálogo o processo vivido, com todos os conhecimentos e saberes que acessamos sobre o campo da profissão docente, produzidos por outros sujeitos e que construímos em nosso “fazerpensar” sobre e no campo da profissão docente, vamos constituindo unidades de sentido potentes relativas ao campo educacional. Unidades de sentido sempre únicas e singulares, porque cada sujeito é singular, cada contexto – espaço e tempo – é vivido por cada uma de modo único, de modo irrepetível.

Tomando a radicalidade desse posicionamento, digamos, axiológico – singular, irrepetível, único –, conforme nos ensinou Bakhtin (2010),

e nos associando a alguns pensadores em educação, vamos nos aproximando do que queremos construir junto e com as estudantes da disciplina Práticas de Ensino e Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, uma teoria pedagógica pessoal.

Será necessário recorrer, para isso, a dois pensadores para explicitar essa proposta: Antônio Nóvoa e Paulo Freire. Nóvoa já havia nos alertado, no texto “Formação de Professores e Profissão Docente”, de 1992, sobre a necessária relação entre a pessoa do professor e o professor da pessoa:

O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor (Nias, 1991). Urge por isso (re)encontrar espaços de interacção entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida. A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1992, p. 25)

Ele dizia, também, que havia a necessidade de associar as teorias pedagógicas a uma teoria da personalidade do professor. Ao discutir as dimensões da atuação dos professores, que se dá no início dos anos 2000, Nóvoa (2007) explicita que a expansão dos sistemas educativos na segunda metade do século XX levou a um jeito de ver, pensar e estruturar a docência pautado em um racionalismo técnico que, fortemente e de modo muito incisivo, reduz a experiência e ignora a personalidade dos sujeitos professores. O autor menciona que as produções científicas que optam por esse racionalismo técnico e versam sobre a investigação pedagógica, referem-se a três grandes fases do percurso evolutivo desta investigação: a procura das características que qualificam um bom professor, a procura pelo melhor método de ensino e a importância da análise do ensino no contexto da sala de aula.

Esse percurso produz um jeito de “pensarfazer” que deixa de lado os saberes docentes e cria uma abertura, cria possibilidades que fazem surgir, com grande ênfase, os especialistas em educação que não são, necessariamente, professores. São especialistas que analisam a profissão

de fora da profissão. Colocam-se em um *status* superior ao do professor e, por isso, falam da docência fora da experiência vivida pelos profissionais que exercem o fazer docente, reduzindo “[...] a profissão docente a um conjunto de competências e de capacidades, realçando essencialmente a dimensão técnica da acção pedagógica”. (NÓVOA, 2007, p. 15)

No entanto, Nóvoa (2007) ainda anuncia que, desde os anos finais do século XX, surgiu um outro jeito de olhar a profissão do professor, considerando que, para além dos conhecimentos técnicos da profissão, é preciso incluir a personalidade do professor. Inaugura-se, ainda que de modo tímido e incipiente, um pensamento que coloca em diálogo as teorias pedagógicas produzidas por esses especialistas e a pessoa do professor:

Recordemos uma data e a publicação de um livro: 1984 – O professor é uma pessoa. Ao escolher esse título, na sequência de uma importante reunião internacional, Ada Abraham estava consciente da evidência explosiva que ele encerrava. A viragem tinha-se iniciado. Desde então, a literatura pedagógica foi invadida por obras e estudos sobre *a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as biográficas e autobiografias docentes* ou o *desenvolvimento pessoal dos professores*; trata-se de uma produção heterogênea, de qualidade desigual, mas que teve um mérito indiscutível: recolocar os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas da investigação. (NÓVOA, 2007, p. 15, grifo nosso)

É importante enfatizar esse pensamento do professor António Nóvoa, quando ele destaca que a formação do professor se dá em um diálogo das dimensões que comportam sua formação profissional, com ênfase nos conhecimentos sistemáticos do campo educacional, os métodos de ensino, os paradigmas educacionais e todo um arcabouço que compõe os conhecimentos teóricos da profissão. Entretanto, também o “ser professor” é instituído por uma dimensão pessoal, que está carregada da formação do sujeito na vida, na cultura e na forma como ele se relaciona com o conhecimento cultural acumulado pela humanidade, incluindo seus próprios conhecimentos, que também podem ser a base de novas teorias e podem, inclusive, ser teorizados. Portanto, um fazer que se dá dentro da profissão, como enfatiza Nóvoa (1992).

Dessa forma, colocando em diálogo com essa ideia de pensar a docência em suas dimensões pessoais e profissionais com o nosso fazer docente, compartilhamos como o conceito de teoria pedagógica pessoal foi tecido. Para dar continuidade a essa construção, convocamos para adensar o debate Paulo Freire, que tanto em *Pedagogia do oprimido* (1977) como em *Pedagogia da autonomia* (2019) nos instiga a “pensarfazer” e “fazerpensar”, de modo crítico e autônomo, nossas práticas educativas.

Em *Pedagogia da autonomia*, Freire (2019) nos coloca a pensar sobre os saberes demandados pela prática educativa do educador e da educadora, fundamentais a uma discussão sobre formação docente e ao que ele chama de prática educativo-crítica. “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo”. (FREIRE, 2019, p. 12)

Nessa importante produção, Freire reforça o quanto o educar não pode ser compreendido como um processo de transmissão de conhecimentos, mas um fazer que coloca o sujeito na posição de construir e produzir os conhecimentos e, portanto, em uma relação não hierarquizada, em que ensinar e aprender acontece em um movimento no qual quem ensina aprende e quem aprende ensina, tudo ao mesmo tempo e de forma relacional.

É preciso que desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é a ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro (FREIRE, 2019, p. 12)

Sendo assim, nos processos formativos dos professores, seja na formação inicial ou em situações de formação continuada, é necessário considerar os conhecimentos dos sujeitos que, colocados em processos de interpretação, produzir compreensões singulares que podem ser acordadas para colaborar com a formação de outros sujeitos.

Esses processos compreensivos, interpretativos, geram uma consciência sobre e para a prática, instigando os sujeitos a tomar uma posição e fazer uma escolha.

Em nossas experiências, notadamente na disciplina em questão, viemos construindo uma cadeia formativa em que o referencial de cada sujeito importa e, a partir dessas vivências singulares, podemos olhar, juntos, para o fazer pessoal e profissional, sejam aqueles vividos antes do momento da disciplina, sejam aqueles saberes e conhecimentos movimentados pelos inúmeros acontecimentos no âmbito do componente curricular.

Tomando registro das interações com os estudantes, em num momento em que discutíamos a relação professor/aluno, já no início do semestre seguinte e com a mesma turma, lançamos duas questões para nossa roda de conversas: “como fazer os registros sobre as crianças?” e “como capturar a dinâmica de trabalho na sala de aula?”. Com esses questionamentos, intencionávamos compreender mais sobre o movimento de estágio e como as relações iam se estabelecendo entre crianças, estagiária e professora na sala de aula, bem como todas teciam seus próprios aprendizados. Buscávamos um modo de dar sentido ao estágio como um processo de investigação, mas também como ação pedagógica e de formação de todos nós. Nosso tema para esse momento era “o estágio como espaço-tempo de pesquisa-ação-formação: a pesquisa com o cotidiano escolar e os registros reflexivos”.

As estudantes, naquela ocasião bem mais falantes, começaram a compartilhar um jeito de pensar/fazer construído no decorrer do processo que vivemos juntos, revelando construtos profissionais que consideravam, também, a pessoa de cada criança, de cada sujeito.

- É importante olhar para as crianças e anotar uma característica de cada uma, o que aconteceu de marcante com cada criança, registrar também sobre as crianças que não interagiram.

- Conhecendo melhor as crianças, vai ser possível trabalhar melhor com as crianças.

- O meu papel é ajudar as crianças a se desenvolver. (Heloísa H. D. M. Proença, 20 ago. 2018)

Nos dizeres das estudantes, também estagiárias e professoras em formação, reconhecemos aspectos teórico-metodológicos que colocavam

em pauta questões que vão muito além da transmissão de conteúdos curriculares e escolares, comumente listados nos planejamentos escolares. Algumas das situações narradas nos revelavam o quanto aquele grupo reconhecia nas crianças sujeitos também únicos e singulares, e como olhar para cada criança “alteritariamente” contribui de modo substancial para o processo formativo de cada uma das estudantes.

Além disso, as estudantes buscavam nas próprias crianças as respostas para suas questões. Dizer que “conhecer melhor as crianças” também possibilita trabalhar melhor, é um indício de como a estudante, uma professora em formação, poderá, em um futuro próximo, desenvolver suas aulas e fazer suas escolhas profissionais. Quando outra estudante diz da importância de olhar para cada criança, também revela a possibilidade de desenvolver uma ação pedagógica heterogênea, dirigida a cada aluno, de modo peculiar e único, mesmo no contexto do trabalho coletivo em sala de aula.

Nesse movimento de construção da docência, cada um de nós faz escolhas e desenvolve um jeito de fazer pensar e pensar fazer que é próprio, carregado de sua inteireza, mas sempre em relação com todo um universo pessoal e profissional dos outros sujeitos e de si com os outros, e que se dá a ver na realização do exercício profissional, no ato característico da profissão, no ato de ensinar/aprender, como indicado por Freire (2019).

Também Freire, em *Pedagogia do oprimido* (1977), diz da necessária relação entre a superação da pedagogia da opressão e o surgimento de uma pedagogia da liberdade:

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá, dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. (FREIRE, 1977, p. 44)

Em nossa leitura de Freire, no diálogo com a *Pedagogia da autonomia* (2019), entendemos que esses dois momentos distintos podem ser vividos de modo simultâneo e consecutivo ao movimento de superação

do tecnicismo, como apontado por Nóvoa (2007), e da construção da libertação e da liberdade pela práxis problematizadora de sujeitos que, em conjunto, constroem reflexões sobre o vivido a partir da inteireza de seus conhecimentos e seus “saberes-fazer” no âmbito da profissão docente.

É nesse produtivo contexto de busca permanente pela libertação das amarras técnicas e das teorias dos especialistas, principalmente aquelas que não dialogam com o vivido pelos professores e profissionais da educação no cotidiano escolar, é que a produção de uma teoria pedagógica pessoal ganha força em processos de formação inicial e continuada de professores.

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo e modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. (FREIRE, 2019, p. 73)

À medida que as estudantes foram expondo, na disciplina, suas compreensões sobre os diferentes acontecimentos na situação de estágio, incluindo situações vividas com as crianças, com as professoras que as acolheram em momentos semanais de aula, com as profissionais da escola que elas encontram semanalmente e com as colegas em classe, elas revelaram a construção de uma rede de relações interpretativas e compreensivas. Entretecendo os diversos fazeres e saberes dos envolvidos no processo formativo do cotidiano escolar com as problematizações dos conhecimentos e fazeres da formação profissional inicial no curso de Pedagogia, cada estudante foi construindo redes de compreensão que em muito colaboram para a produção de sua teoria pedagógica pessoal.

Talvez esse processo de elaboração de princípios, pensamentos e ações que irão orientar a prática pedagógica profissional no momento do estágio supervisionado vivido na disciplina e que poderá orientar o futuro profissional docente de cada estudante possa ser comparado à trajetória formativa, em menor grau de complexidade e guardadas as devidas proporções espaço-temporais, vivida pelo professor Celestin Freinet, quando, do início de sua profissão docente, assumiu uma sala de aula no interior da França

no início de 1920, mas essa é outra história, que poderemos apresentar em um segundo momento.

Para este capítulo, cabe apenas compreender que a teoria pedagógica pessoal, conforme a estamos apresentando, é um guia pessoal e intransferível de valores, referências, pensamentos e práticas que orientam o cotidiano pessoal e profissional de cada sujeito que assume a profissão docente.

Para continuar a conversar...

O trabalho humanizante não poderá ser outro senão o trabalho da desmitificação. Por isso mesmo a conscientização é o olhar mais crítico possível da realidade, que a ‘des-vela’ para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante. (FREIRE, 1979, p. 29)

A vida que cada um de nós vive também é pautada em uma miríade de repetitividades cotidianas que podem nos afastar do pensamento crítico. A organização social do homem, fruto da sociedade contemporânea, marcada pelo capital e pelas práticas desumanizadoras, pode nos levar a um modo de viver repetitivo, automático e inexpressivo. Um mundo generalizante e generalizável, portanto, distante das transformações, das mudanças necessárias, do movimento que coloca os sujeitos em uma ação comprometida com o existir e com as necessidades mais profundas, sociais e filosoficamente falando. O ritmo da vida pode nos levar a exercer nossas ações diárias como um mero fazer, descontextualizado, marcado pelas necessidades mais básicas do existir. Um fazer que responde à manutenção da vida como ela está, não procurando rupturas, não problematizando as contradições, não questionando o óbvio e não produzindo estranhamentos.

No entanto, há também a possibilidade inversa. Aquela que compreende o potencial de mudanças do existir humano e na qual nós, enquanto seres em processo contínuo de humanização, conscientes desse existir,

teríamos, em si, uma potência transformadora, mas que só é possível de ser realizada a partir e com o outro. Não enfatizando a identidade, mas enaltecendo a alteridade.

Uma das características do homem é que somente ele é homem. Somente ele é capaz de tomar distância frente ao mundo. Somente o homem pode distanciar-se do objeto para admirá-lo. Objetivando ou admirando – admirar se toma aqui no sentido filosófico – os homens são capazes de agir conscientemente sobre a realidade objetivada. (FREIRE, 1979, p. 25-26)

Objetivar a realidade que desejamos transformar ou em que pretendemos agir com todo nosso existir implica uma tomada de consciência, uma compreensão do próprio papel e do papel de cada um nas relações que estabelecemos, negociando, propondo e agindo a favor desses objetivos, ou seja, colocando em ação.

Assim, no campo da educação e da formação de professores, fruto de nossas discussões neste texto, entendemos que a tomada de consciência desse jeito de fazer dos professores é resultante de todo o seu processo formativo e, também, da atuação dos sujeitos no exercício de sua profissão. Algo que está sempre em construção e, portanto, marcado por acabamentos provisórios que vão se adensando e se tornando princípios que balizam as escolhas e as ações no exercício da profissão. “O mundo está todo diante de mim, e o outro está inteiramente nele. Para mim o mundo é horizonte, par ao outro é entorno”. (BAKHTIN, 2019, p. 55)

Para isso, consideramos importante compreender que

Na grande experiência, o mundo não coincide com ele mesmo (não é o que de fato é), não é fechado, nem acabado. Nele, há uma memória que não tem fronteiras, uma memória que desce e penetra nas profundidades pré-humanas da matéria e da vida inorgânica, a experiência da vida dos mundos e dos átomos. Para essa memória, a história do homem singular começa bem antes do despertar de sua consciência. (PETRILLI, 2019, p. 99)

Os enunciados que cada sujeito coloca no diálogo, seja conosco, nas aulas, ou em outras situações de convivência – nesse caso, as que nos

interessam são as relacionadas à educação – se interrelacionam a partir do que é verbalmente enunciado e dos inúmeros subtendidos compartilhados no grupo, porque se referem às experiências vividas “na carne”, que, inclusive, possuem semelhanças, similaridade. Dessa forma, nesse partilhar, cada sujeito pode voltar às suas ideias iniciais com os pontos de vista de todos os outros sujeitos que participam desse diálogo. Nesse ir e vir, entre o dito, o pensado e o vivido, entre presente, passado e futuro, cada sujeito pode exercer o ato de tornar consciente o “aprenderfazer”, circunscrito às possibilidades de cada um e de cada contexto. Um processo de autoconsciência da profissão, uma teoria pedagógica pessoal singular.

Valentin Volóchinov (2019), partícipe do círculo bakhtiniano, no exercício de dar a ver a importância de compreendermos o essencial papel da palavra na vida, faz uma profunda reflexão sobre os enunciados e seus contextos, enfatizando o fundamental papel da palavra compartilhada entre os sujeitos na tomada de consciência do vivido e que balizam nossas escolhas e nossos atos. “Aquilo que eu sei, que eu vejo, que eu quero e que eu amo não pode ser subentendido. Apenas aquilo que todos nós, os falantes, conhecemos, vemos, amamos e reconhecemos, aquilo que une todos nós, pode se tornar parte subentendida do enunciado”. (VOLÓCHINOV, 2019, p. 130)

Sendo assim, defendemos um processo formativo que busca o diálogo frequente com os sujeitos sobre aquilo que vivem na sua relação com a escola e com a prática que desenvolvem.

E vamos além... Para ser uma professora, para ser um professor do ensino fundamental, também é necessário ouvir o que os estudantes têm a nos dizer e sermos contagiados por seus saberes e fazeres. Só assim poderemos construir, juntos, outros modos de aprender, de ser e estar na vida e no mundo.

Referências

ASSIS, M. O espelho. *In: ASSIS, M. Obra completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. v. 2.

- BAKHTIN, M. M. *Para uma filosofia do ano responsável*. Tradução Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BAKHTIN, M. Sobre as questões de autoconsciência e de autoavaliação. *In: BAKHTIN, M. O homem ao espelho: apontamentos dos anos 1940*. Tradução Marissol Barenco de Mello e Maria Letícia Miranda. São Carlos: Pedro & João, 2019. p. 53-67.
- FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Moraes, 1979.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- LARROSA, J. Literatura, experiência e formação. *In: COSTA, M. V. (org.). Caminhos investigativos I*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 129-157.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In: NÓVOA, A. (coord.) Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.
- NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. *In: NÓVOA, A. (org.). Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 2007. p. 11-30.
- NÓVOA, A. Professores: o futuro ainda demora muito tempo? *In: NÓVOA, A. Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2019. p. 9-15.
- PETRILLI, S. A visão do outro: palavra e imagem em Mikhail Bakhtin. *In: BAKHTIN, M. O homem ao espelho: apontamentos dos anos 1940*. Tradução Marissol Barenco de Mello e Maria Letícia Miranda. São Carlos: Pedro & João, 2019. p. 68-105.
- VOLÓCHINOV, V. A palavra na vida e a palavra na poesia: para uma poética sociológica. *In: VOLÓCHIVOV, V. A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas*. Tradução Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019. p. 109-146.

Redes de formação docente: pensar por si é pensar com o outro¹

Carmen Sanches Sampaio

[...] um pensar não-estéril implica necessariamente um pensar com os outros. Pensar por si é pensar com os outros.

(GERALDI; FICHRNER; BENITES, 2007, p. 7)

Introdução

Há alguns anos, viemos apostando nas redes de formação docente como opção de nossas ações investigativo-formativas. Pesquisas realizadas

1 Nesse texto estão presentes conversas e escritas vividas com Tiago Ribeiro, professor e pesquisador do Instituto Nacional de Surdos (Ines) e integrante da Rede Formad. Com Tiago, tenho experienciado, desde o seu curso de Pedagogia, movimentos de “aprendizagem ensino” potentes, inventivos, provocativos, transgressores. Nesse sentido, a escrita na primeira pessoa do plural, na maior parte do texto, reverbera vozes e corpos que vêm, há alguns anos, de modo coletivo, pensando, estudando e praticando ações de formação docente inscritas na perspectiva de redes de formação docente.

Este texto é também uma homenagem à nossa amiga e companheira de lutas, resistência, afirmação e compromisso com a escola e universidade pública popular, a professora doutora Jacqueline de Fátima dos Santos Moraes, da Universidade Estadual do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), da Faculdade de Formação de Professores (UERJ/FFP), que nos deixou fisicamente em outubro de 2019. Com Jacqueline e um grupo de professoras alfabetizadoras e estudantes do curso de Pedagogia e do mestrado em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), pensamos, coletivamente, a Rede de Formação Docente: narrativas e experiências (Rede Formad). Conhecemo-nos na escola básica, em meados nos anos 1990, como professoras alfabetizadoras em uma escola pública da cidade do Rio de Janeiro. Por nove anos (2010-2019) coordenamos, de modo (com)partilhado, a Rede Formad.

Texto enviado para a *Revista Trama*, Maepova, da Universidad Nacional de Salta.

com professorxs² da escola básica e com crianças, com estudantes de curso de formação docente e com gestorxs que atuam nas escolas e secretarias de educação. Pesquisas que investem na conversa entre a universidade e a escola básica e no princípio epistêmico, teórico e político de que ambas ensinam e aprendem uma com a outra. Pesquisas que elegem como foco e método de investigação as narrativas – orais, escritas e/ou imagéticas – de docentes, estudantes e crianças. (RIBEIRO; SAMPAIO; SOUZA, 2016)

Temos buscado, nas ações investigativas vivenciadas, no diálogo com Bakhtin (1997) e Alves (2008), apoio para sublinharmos que o conhecimento não é uma produção asséptica e solitária, desvitalizada, mas, antes, o encontro, confronto e diálogo entre diversas consciências. É um encontro entre sujeitos que, forjados pelo mundo, também o forjam por meio de suas ações e relações cotidianas, tecendo as redes de saberes da qual fala Alves (2008), marcadas, sempre, pela polifonia constitutiva das relações humanas, como salienta Bakhtin (1997).

Essa compreensão impinge atentarmos para a dimensão alteritária, solidária e compartilhada da produção de conhecimentos, quer em nossas práticas pedagógicas, quer em nossos fazeres investigativos, daí que defendemos, sobretudo, a formação como um processo (alter)formativo. A partir desse ponto de vista, a conversa e o diálogo consubstanciam-se em uma pedra angular para a realização dessas ações. Dessa forma, assumimos um lugar investigativo e formativo que, sem cair na tentação de nomenclaturas ou classificações, busca romper com uma relação vertical entre “pesquisadorxs”, principalmente porque, compreendendo a pesquisa e a formação como “práticas de gente”, como nos ensinou Paulo Freire, não podemos nos furtar à defesa da horizontalidade como via possível de encontro e aprendizagem entre os sujeitos, atorxs dos processos vividos.

2 A escrita da marca de gênero com o “x” é uma opção cada vez mais presente em textos acadêmicos, sobretudo no campo dos estudos e pesquisas com os cotidianos, ao qual me vinculo. Essa opção busca questionar uma lógica binária segundo a qual somente dois gêneros são possíveis: masculino e feminino, denotando machismo e misoginia, uma vez que o masculino prevalece sobre o feminino e outras expressões de gênero são invisibilizadas.

Sujeitos encarnados, como nomeia Denise Najmanovich (2011), com histórias, memórias, corpos, desejos, medos e anseios. Professorxs, da escola básica e da universidade, que lutam e perseguem uma escola pública em que todxs xs estudantes possam aprender; estudantes de classes populares com xs quais viemos aprendendo a urgência da reinvenção da escola a cada dia e praticando-a!

Professorxs que nos cotidianos de escolas e universidades públicas brasileiras tecem utopias de uma prática pedagógica outra, prenhe de sentido, grávida de vida, apostam na reflexão e investigação (com)partilhada sobre a própria prática como movimento constitutivo para (re)pensar o próprio fazer pedagógico. Docentes vinculadxs a coletivos docentes e a grupos de estudos e/ou pesquisa. Grupos que passaram a se articular à Rede de Formação Docente: narrativas e experiências (Formad).

A Rede Formad, foco das reflexões deste texto, foi criada por um grupo de professoras alfabetizadoras, estudantes e professoras universitárias, no ano de 2010, na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), como resultado da articulação entre coletivos docentes e grupos de estudos e pesquisas, quais sejam o Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita (Fale) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Unirio),³ o Fale

3 O Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita (Fale) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Unirio) é um projeto de pesquisa e extensão coordenado pela professora Carmen Sanches, que compreendeu uma série de 40 encontros que aconteceram no período de 2007 a 2013 na própria Unirio. Como desdobramento do Fale Unirio, temos o Fale São Gonçalo, na Faculdade de Formação de Professores (FFP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), inicialmente sob a coordenação da professora Jacqueline de Fátima Moraes e, pouco depois, com a professora Mairce Araújo, como cocordenadora. No dia 22 de outubro de 2020, aconteceu o 47º Fale São Gonçalo. Por demanda das secretarias municipais de educação, aconteceram encontros do Fale em dois municípios do estado do Rio de Janeiro: Três Rios (Fale Três Rios) e Angra dos Reis (Fale Angra). Aconteceram, também, dois encontros do Fale, em 2012 e 2013, na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), coordenados pelo professor Guilherme Prado do Val Toledo e um grupo de professoras alfabetizadoras. Desde o ano de 2018, temos o Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita Flor do Grão Pará (Fale Belém), sob a coordenação da professora Elizabeth Orofino, da Universidade Federal do Pará (UFPA). O princípio constitutivo dos Fales é o diálogo entre a universidade e a escola básica, partindo da concepção de que ambas têm o que aprender e ensinar, sem hierarquização ou dicotomização de seus saberes e conhecimentos. O tema, relacionado à alfabetização, é abordado pelxs docentes convidadxs seguido de uma conversa com xs participantes, como professorxs alfabetizadorxs, estudantes de cursos de licenciatura, gestorxs. Os encontros, desde as primeiras edições, são abertos e gratuitos. A única condição para participar é o desejo em pensar e conversar sobre o fazer cotidiano, coletivamente. Os Fales são uma ação

São Gonçalo, vinculado à Universidade do Estado do Rio de Janeiro e à Faculdade de Formação de Professores (UERJ/FFP), o Grupo de Estudos Formação de Escritores e Leitores (Gefel), do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (Iserj), o Grupo de Estudos e Pesquisas Escola, Memória e Cotidiano (Gepemc), da Universidade Federal Fluminense (UFF) e o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (Gepec), da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

É importante registrar que, ao conhecermos, através de Daniel Suárez (2007), a perspectiva das redes de formação docente, ficamos encantadxs com essa ideia. Percebemos, à época, que nos organizávamos, sem saber, em coletivos docentes articulados entre si e que fomos, ao longo dos anos, construindo, de modo (com)partilhado, e praticando, com esses coletivos, ações de formação docente subsidiadas em pressupostos teórico-epistemológicos, éticos, metodológicos e políticos comuns. Essa percepção nos levou à criação da Rede Formad e a participação, em 2011, no VI Encuentro Ibero-americano de Colectivos Escolares y redes de Maestros/as que hacen investigación e innovación desde la Escuela, realizado em Córdoba, na Argentina.

Durante o VI Ibero, conhecemos a Rede de Investigação na Escola/Brasil (Rede RIE), a Red Latinoamericana para la transformación de la Formación Docente en Lenguaje (Red de Lenguaje), professorxs da escola básica e da universidade vinculadxs a outras redes de diferentes países da América Latina e ampliamos nossa articulação com a Red de Formación Docente y Narrativas, da Argentina. Neste encontro, com o processo experienciado, percebemos, sobretudo, a potência das redes de formação docente e suas possibilidades de fortalecer a democratização da produção do saber pedagógico e do debate atual sobre o lugar da investigação educativa na formação docente e no cotidiano das escolas de educação básica.

da Rede de Formação Docente: narrativas e experiências (Rede Formad). No ano de 2019, Tiago Ribeiro defendeu no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unirio a tese *Por uma alfabetização sem cartilha: narrativas e experiências compartilhadas no Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita da UNIRIO*.

Voltamos ao Brasil com o compromisso de organizar a Visita Pedagógica no Rio de Janeiro,⁴ parte das atividades do VIII Encuentro de la Red de Lenguaje – Congreso Latino-Americano: Pedagogía, Lenguaje y Democracia, realizado em Rio Claro (SP) em 2013.

Participamos, como rede, em 2014, do VII Encuentro Iberoamericano, realizado no Peru e do IX Taller Latinoamericano para la transformación de la formación docente en lenguaje, realizado em julho de 2015 em Bogotá, na Colômbia. Em 2016, fomos ao VIII Encuentro Iberoamericano de colectivos y redes de maestros y maestras, educadores y educadoras que hacen investigación e innovación desde su escuela y comunidad, realizado na cidade de Morelia, Michoacán, no México, e do X Taller Latinoamericano para la transformación de la lenguaje, en Oaxaca, México. No ano de 2019, estivemos como Rede Formad no XI Taller Latinoamericano para la transformación de la formación en lenguaje, en Villa Maria, Córdoba, Argentina. No ano de 2019 coordenamos e vivemos o processo de leitura entre pares nacional e, no ano de 2020, o processo de leitura entre pares internacional para o IX Encuentro Iberoamericano de redes y colectivos de maestras(os) educadores(as) que hacen investigación e innovación desde su escuela y comunidad para la emancipación, que seria realizado na Colômbia entre os dias 20 e 31 de julho de 2020, na cidade de Santa Marta. Em decorrência da pandemia do novo coronavírus, anunciada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em março de 2020, esse encontro foi transferido para o ano de 2021.

Pouco a pouco, a Rede Formad foi se ampliando e enredando-se a outras redes e grupos. Atualmente, somos uma rede constituída por coletivos docentes, grupos de estudos e/ou pesquisa vinculados à universidade e/ou à escola básica de diferentes cidades e estados brasileiros: Rio de Janeiro,

4 Recebemos, no período de 09 a 13 de julho de 2013, 47 professorxs colombianxs e três docentes brasileirxs para a “Visita Pedagógica no Rio de Janeiro”: um trabalho de intercâmbio com duas escolas públicas cariocas e que envolveu também a participação de duas universidades públicas. A programação contemplou rodas de conversa com docentes e gestores das duas escolas envolvidas; visita a salas de aula (de educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental) e a espaços culturais da cidade.

São Paulo, Bahia e Pará. Somos uma das redes convocantes⁵ dos encontros ibero-americanos, realizados a cada três anos, e dos encontros da Red de Lenguaje, realizados a cada dois anos, sempre em um país da América Latina. Apostamos em ações de formação e investigação comprometidas com o diálogo entre a universidade e a escola básica. Para nós, a circularidade entre “prácticateoriaprática”⁶ potencializa processos de construção de conhecimentos articulados aos saberes e experiências de professorxs e estudantes, sejam adultos, jovens e/ou crianças. Trabalhamos com o conceito de professor(a) pesquisador(a) da própria prática (ESTEBAN; ZACCUR, 2002), docentes da escola básica compreendidxs como produtorxs de conhecimentos e saberes pedagógicos válidos. As variadas ações de ensino, pesquisa e extensão, realizadas pelos diferentes grupos e coletivos vinculados à Rede Formad, apostam em uma escola e em uma universidade pública na qual diariamente se forje a decolonialidade do ser e do saber, na perspectiva defendida, há muito, por autores e pesquisadores de nossa América Latina e Caribe.

Conforme salientamos, nossas escolhas são atravessadas por nossas histórias de vida e experiências, jamais são neutras. Investir em redes de formação é, para nós, apostar na instauração de uma subjetividade outra, calcada em outros princípios, que não os da competição e da individualidade, como, há muito, lembra Paulo Freire. Temos, como objetivo maior, garantir e incitar o diálogo entre a universidade e a escola básica no sentido de promover uma conversação da qual possam emergir questionamentos,

5 Algumas redes, no processo de encontros de redes, são reconhecidas como convocantes. Elas são redes representativas em seus países e localidades que coordenam o recebimento e avaliação, nacional e internacional, dos textos que serão inscritos nos encontros. Esta avaliação se dá através da leitura entre pares, empregada como forma alternativa à produção e socialização das ações realizadas nos diferentes grupos articulados a variadas redes formativas. As redes convocantes são responsáveis por articular, de modo coletivo e colaborativo, modos de pensar e praticar essa forma alternativa de formação e investigação, o trabalho em redes. Contamos, no ano de 2020, com 30 redes convocantes. Quatro no México, dez na Colômbia, uma na Espanha, 11 na Argentina, duas no Brasil, uma na Venezuela e uma no Peru.

6 Nos grupos de pesquisa e estudos vinculados ao campo dos estudos e pesquisa com o(s) cotidiano(s), temos unido termos compreendidos pela ciência moderna como polaridades excludentes no intuito de interrogar uma (falsa) dicotomia clássica e hierarquizante. Uma provocação e convite realizados, há anos, pelas professoras Regina Leite Garcia e Nilda Alves.

deslocamentos, partilhas e produção coletiva de saberes e conhecimentos pedagógicos, em processos de investigação e formação.

Nesse sentido, socializar e colocar em discussão experiências vividas em processos de investigação e formação no bojo de ações da Rede Formad, à qual nos vinculamos, é o que nos move neste texto, pois, como na epígrafe, pensamos e defendemos que um pensar por si congrega muitas vozes, ecos, experiências e presenças de outros, de modo que pensar por si é pensar com o outro.

Mas o que temos compreendido por redes de formação?

A metáfora da rede tem sido usada em diferentes campos e contextos no tocante à produção de conhecimento e mesmo das relações sociais. No campo da educação, não é estranho o uso dessa ideia para falar de processos partilhados por sujeitos praticantes dos cotidianos vividos, como nas redes de saberes e afetos, cunhadas por Alves (2008), nas redes de conversação, trabalhadas por Ferraço (2008), entre outras. Todavia, aqui, trazemos a ideia de redes de formação como uma organização propositalmente horizontal de partilha e produção de conhecimentos e saberes pedagógicos, a qual, inclusive, compreende redes de saberes, afetos e conversação: “[...] somente a compreensão da noção de *conhecimento em rede* nos tem ajudado a trançar *múltiplas redes de formação* com que temos a formação que temos proposto, fazendo-a verdadeiramente uma *formação em rede*”. (ALVES, 2001, p. 99, grifo do autor)

A ideia de redes de formação indaga políticas formativas referendadas pela hegemonia de uma lógica explicativa e capacitadora do outro. Persegue a reconfiguração do poder nas tomadas de decisões, “basándose en los principios de horizontalidad, solidaridad, igualdad e inclusión”. (DUHALDE, 2012b, p. 6) Isso porque:

As redes destituem as maneiras como os docentes tem sido pensados nas práticas de capacitação, reconsideram o papel das universidades e criam outro tipo de vínculo entre as instituições formadoras e as escolas, abrindo outros âmbitos de formação

como espaços privilegiados do saber, da cultura, do pensamento, da vida.⁷ (BERNAL; BOOM; BEJARO, 2009, p. 175)

Tais princípios alinhavam a utopia real por uma escola outra, nutrida por processos e experiências que conformam horizontes possíveis de relações não imperialistas e colonizadoras ou “colonizantes” entre as pessoas, pois refletem uma busca constante, uma construção partilhada de maneiras de se relacionar que indaguem a hierarquia, a linearidade e a verticalidade como condições naturais das formas de relação entre os sujeitos. Trata-se de uma concepção de formação que investe na “compartilha”, na experiência vivenciada e partilhada, na conversa como potencialidade para pensar o próprio fazer e, nesse movimento, fazer-se outro. Uma formação tecida com o outro, com os pares, subsidiada pela ideia de que a aprendizagem é mútua.

Sendo assim, os coletivos docentes organizados em redes de formação são compreendidos como espaços-tempo privilegiados de redefinição e recriação de conhecimentos pedagógicos e identidades docentes. Como espaços-tempo de indagação de modos cristalizados de relação entre universidade e escola básica. Trata-se, então, de espaços-tempo nos quais se busca:

[...] a construção de novas éticas, questionadoras de uma visão monocultural do saber, ainda hegemônica na nossa sociedade, que elegeu a ciência moderna como critério único de verdade, e a universidade e os seus intelectuais como os legítimos representantes de tal saber. (MORAIS; ARAÚJO, 2012, p. 12)

As redes de formação, a partir do ponto de vista segundo o qual as defendemos e compreendemos, são horizontes de possibilidades abertos para a refutação de tal visão segregadora entre universidade e escola

7 “Las redes destituyen las maneras como han sido pensados los docentes en las prácticas de capacitación, replantean el papel de las universidades y crean otro tipo de vínculo entre las instituciones formadoras y las escuelas, que están abriendo otros ámbitos de formación como espacios privilegiados del saber, de la cultura, del pensamiento, de la vida”.

básica e para a construção coletiva de modos outros de conhecer e produzir conhecimentos e saberes pedagógicos. Ao investirmos, enquanto rede, na tessitura partilhada de pesquisas, reflexões, estudos e saberes, vamos alargando o espaço de diálogo entre universidade e escola, possibilitando trocas que podem retroalimentar positivamente o pensar em ambas as instituições e potencializar a assunção da escola, também, como lugar de produção de conhecimento.

Não à toa, temos apostado e pensado, em nossas ações de investigação e formação, nas redes como possibilidade de formação heterárquica (NAJMANOVICH, 2011), nas quais as hierarquias histórica e socialmente construídas vão perdendo força. Desse ponto de vista, a órbita das discussões tecidas não pode ser o que xs investigadorxs da universidade intenciam saber sobre a escola, tampouco o que xs professorxs pesquisadorxs querem, unilateralmente, saber da universidade. “Sobre” e “da” são preposições cujas ideias de direcionamento e recepção não coadunam com nossos princípios teórico-epistêmicos e político-metodológicos, subsidiados pela premissa freiriana de pensar junto, definir com a ação política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo, “ação cultural” para a liberdade, por isto mesmo, ação com eles. (FREIRE, 1982, p. 57)

Pensar a formação como uma ação cultural nos impele a necessidade de subverter a concepção hegemônica de “cultura escolar” e “cultura acadêmica”, falsamente dicotomizadas em termos polarizados. Obviamente, não estamos negando as especificidades de cada esfera, o que refutamos, contudo, é a imagem antagônica desses espaços como lugar da prática *versus* lugar da produção intelectual e teórica.

No tocante a essa discussão, um dos compromissos ético-políticos das redes de formação, parece-nos, é justamente “espichar” os limites relacionáveis dessas culturas escolar e acadêmica, propiciando que ambas se apoderem de potencialidades a elas alheias – como o fazer pesquisa, o trabalho mais próximo com a comunidade local, etc. –, tornando-as mútuas de modo a potencializar possibilidades para a construção de olhares mais complexos a partir dos fenômenos que tocam ambas.

Não por acaso, perguntamo-nos: a escola básica é um não lugar de produção e renovação de saber teórico ou tem sido produzida como tal?

Professorxs da escola básica são incapazes de produzir saberes e conhecimentos pedagógicos válidos ou sua potência como produtorxs de conhecimento tem sido invisibilizada, tornada inexistente?

Tais perguntas dão a pensar, abrem as zonas limítrofes do pensamento e apontam outros territórios possíveis. São interrogações que amplificam a relevância das redes e coletivos docentes enquanto espaços-tempo de pensar junto, de – se – indagar, de já deixar de ser o mesm(x) no encontro com x(s) outr(x)s. Lugar de praticar o pensamento como experiência do indagar, de praticar o pensamento como um abrir-se ao novo, ao diferente, mesmo sem a certeza do que essa abertura signifique. Abrir-se à experiência.

As redes de formação, então, podem ser, como vimos, espaços-tempo para a formação como experiência do pensar, “[...] trata-se de pensar de outra maneira, de pensar outro mundo, de pensar de outro modo, de viver uma outra vida”. (KOHAN, 2007, p. 26) Para isso, dessacralizar nossas certezas, exercitar a escuta, partilhar a palavra... E, quem sabe, seria o trabalho em rede um caminho – a se construir – até possíveis inéditos viáveis?⁸ (DUHALDE, 2012b) Até processos formativos outros, baseados em outras matizes epistemológicas e outras possibilidades de sociabilidade que não as hegemonicamente consolidadas e referendadas nas políticas e práticas de formação de professores(as).

Pensar em matizes epistemológicas nos provoca a refletir sobre o que está por trás, então, de um processo formativo docente que tenha o coletivo, a partilha e a solidariedade como dimensões constitutivas da formação inicial e permanente. Quais princípios subsidiam a ideia da formação docente em redes? Quais concepções a sustentam?

Alguns aportes para pensar: princípios e compreensões

Apostar nas redes e coletivos docentes implica abandonar a ilusão de que, sozinhos, podemos aprender ou nos tornarmos outrxs em relação a

8 Duhalde (2012b) trabalha com a ideia assumidamente freiriana de inéditos viáveis.

nós mesmxs. Um princípio elementar da ideia de formação em redes é a compreensão de que no coletivo é que nos formamos, transformamos e aprendemos. Toda formação é auto e “alterformação”. “Alterformação” porque é sempre uma ação coletiva, social, na medida em que se dá no encontro e diálogo com outrxs, mas é também autoformação porque há um modo singular, próprio de cada sujeito de dar sentido ao que vive.

Assim, poderíamos considerar que todo processo formativo congrega duas dimensões: uma autoral e uma “alteritária”. De acordo com a primeira, todo processo formativo é, também, autoformativo, pois implica um movimento do sujeito em direção a si mesmxx, no qual convergem experiências, saberes, memórias e tensões vividas por elx mesmxx. É um processo singular, único, pois se dá por meio de processamentos internos do próprio sujeito: o que elx faz com o que vive.

No entanto, o processo formativo, nesse mesmo texto adjetivado como autoformativo, também é coletivo e social, porque faz convergir múltiplas experiências e saberes na sua constituição pessoal. Isso significa dizer que mesmo o modo como cada sujeito dará sentido ao que vive é aprendido socialmente, atravessado, portanto, pela cultura, conforme nos ensinou Vygotsky (1994), de maneira que a formação também é alterformação. Ora, se assim o é, então a formação não pode se processar na via de sentido exterior para a interior, como forma de assimilação, tampouco interior para exterior, como se o desenvolvimento fosse condição *sine qua non* para a aprendizagem. Trata-se de um processo dialógico, conflitivo, transgressor, repleto de idas e vindas, no qual x outrx exerce um papel importante na constituição de quem eu sou.

Em outras palavras, podemos dizer que a formação é um processo contínuo no qual conhecimentos, concepções e trajetórias pessoais e o contexto social, familiares e de “aprendizagemensino” e interlocução com os pares se imbricam e influenciam de forma não linear tampouco hierárquica, porém complexa. Dessa forma, só podemos conceber a formação como um *continuum* formado e transformado ao longo da vida, tecido em redes, coletiva e socialmente.

Nesse sentido, faz-se importante pensarmos nos quatro princípios defendidos por Duhalde (2012a) quando discute a formação docente em rede: horizontalidade, solidariedade, igualdade e inclusão.

Horizontalidade e igualdade como constitutivas do exercício da palavra e das práticas de conversas. Não sem conflito, sem tensão. Não uma igualdade que apague as diferenças ou as entenda como desigualdades, não uma perseguição da homogeneidade. Pelo contrário, igualdade como exercício do e no diálogo, como ebulição da heterogeneidade de modos de pensar e atuar diariamente nos cotidianos escolares, alinhavada pelo igual que une: o desejo de já ser diferente do que somos, de já fazer diferente do que fazemos. E a horizontalidade como reorganização das relações de poder, inversão da seta do dizer, indagação da verticalidade na maneira de ser e relacionar escola básica e universidade.

Essa provocação é, talvez, um dos maiores desafios das redes e coletivos de formação docente brasileiras: reinventar a relação entre universidade e escola básica, uma vez que, no âmbito da América Latina, o Brasil é o país em que a universidade, marcadamente, assume o lugar daquela que pode falar sobre a escola, ensinar à escola, descrever a escola: “su rasgo distintivo es el fuerte desarrollo y estructuración del campo académico y científico y la centralidade que tiene la universidad en el despliegue de esas experiencias [de formação]”. (SUÁREZ, 2012, p. 247) Trata-se, pois, do desafio de não apenas mudar a conversação, mas mudar seus termos: quem pode falar? Quem é legitimado no seu dizer?

Essa é a provocação que temos nos desafiado a viver com os grupos de docentes com os quais aprendemos, ensinamos e investigamos: pensar e praticar outras formas de relação, de formação, de produção de conhecimento e reflexão pedagógica. Por isso, viemos compreendendo nosso coletivo como um espaço-tempo de movimento coletivo, diálogos, negociações e conflitos, com os mais diferentes pontos de vista. Espaço-tempo fundado no binômio igualdade e horizontalidade, aliás, binômio compreendido como pilar para as relações tecidas e vividas no e com o grupo, de modo que todxs sejam igualmente legitimadxs em suas opiniões e sugestões, uma maneira de tentar refutar a lógica segundo a qual professorxs da escola básica são aquelxs que aprendem da universidade e professorxs da universidade são xs que têm algo a ensinar para professorxs da escola básica. Espaço-tempo de busca de possibilidades outras de “aprenderensinar” e de fazer pesquisa. Portanto, um espaço-tempo no qual a palavra não se esgote na relação entre quem “fala para” e “quem ouve de”, porque pressupõe o diálogo: “este encontro dos homens,

mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”. (FREIRE, 1982, p. 93, grifo do autor)

Como Freire (1982), pensamos que o diálogo comporta muitos “eus” e muitos “tus”, constituindo-se em um “nós”. É essa primeira pessoa do plural, porque continente de uma “pluriversalidade” de modos de ser e estar no mundo, que perseguimos nas ações praticadas na Rede Formad. Assim, o nutriente, o fio que nos une são nossas próprias histórias, nossas narrativas do chão da escola, das experiências que vivemos com estudantes com xs quais trabalhamos. São essas experiências e narrativas que alimentam o dialogar com o outro. Ao levarmos nossos diferentes pontos de vistas e modos de pensar para as rodas de conversa vamos sendo desestabilizadxs, deslocadxs, incomodadxs pelas vão surgindo...

Essas ponderações nos colocam de frente para os outros dois princípios, a solidariedade e a inclusão. Um binômio avesso à maquinaria capitalista e seus léxicos. Um binômio contra o fluxo natural do pensar, contra a transparência fabricada das ações. Binômio que vai provocando pensar o pensamento e partilhar o dizer com. Atravessado pelas muitas vozes que, como fios transparentes, tecem uma rede. Solidariedade nas ações e conversações: parar para ouvir, escutar; calar para que outro fale. Refletir junto, sentir junto, sem que isso signifique a negação da singularidade de todxs e de cada pessoa. Sem que incluir traga implicitamente a exclusão da diferença, mas, muito pelo contrário, oportunize o aprender com ela. Um aprender como reflexão, pensar-se e pensar, conforme narram Gisele e Tiago, professores alfabetizadores, em encontros do Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita (Fale):

Quero começar agradecendo a oportunidade de estar aqui falando, com vocês. Antes de apresentar os slides eu gostaria de fazer um histórico pequeno sobre como cheguei até aqui. Por que eu estou aqui, hoje, apresentando a minha prática? Eu trabalhava em São João de Meriti como orientadora pedagógica, e quando a gente começou o GEPPAN (Grupo de Estudos e Pesquisa: professoras alfabetizadoras narradoras), eu estava somente como orientadora pedagógica. E eu ficava até com invejinha, sabe, das colegas que tinham turma, que falavam de suas práticas, porque eu tinha contato com as crianças, mas na condição de orientadora pedagógica. Uma relação que não era diária, não era cotidiana. Eu tinha encontros esporádicos com

as crianças e orientava as professoras a partir do que elas liam para mim. O estar dentro da sala de aula é completamente diferente e, na minha opinião, muito melhor. Não que eu não goste de trabalhar com professores, eu continuo ainda, mas com a criança você tem um retorno muito melhor, mais emocionante. Em 2010 eu fui chamada para o Município do Rio. E comecei a trabalhar com essa turma em 2011. Foi como se eu tivesse saído do curso normal para dar aula pela primeira vez, porque eu fiquei fora de salas de aula de alfabetização por 19 anos! E as dúvidas de uma professora que está começando costuma ter, eu tive e vou confessar para vocês que ainda tenho porque cada dia acontece uma coisa diferente, uma resposta diferente, uma pergunta diferente. Então eu preciso fazer esse histórico para vocês entenderem um pouco o que eu vou mostrar e o que vai circular por aí [produções infantis socializadas no encontro]. [...] Preciso dizer que tem amigas no GEPPAN que me ajudaram muito sem saber: Ana Paula, Denise e Katia...⁹

[...] a maioria daqui são professores e a gente sabe que embora a gente possa fazer muita besteira, porque a gente faz, a gente faz muita coisa legal! A gente vê e aprende muitas coisas com as crianças. Então eu acho importante espaços como o FALE em que a gente possa conversar, possa compartilhar, para falar essas coisas legais que a gente faz. Dessa experiência de invencionices, como diz Manoel de Barros, mas não somente elas, mas, também, as besteiras que a gente faz. Porque pensar sobre essas besteiras faz a gente ver o que está por trás delas e repensar possibilidades de fazer de outro jeito. Então, vou trazer para a conversa não apenas o sucesso, porque a gente costuma trazer o sucesso para compartilhar, mas sobretudo os atropelos. Eu acho que nos atropelos a gente aprende. No próprio caminhar a gente vai caminhando. E aí eu trago uma experiência da sala de aula. Eu sou professor nesta instituição [Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro] desde março deste ano (2013). Atuo com uma turma de segundo ano do ensino fundamental. E, como Carmen Sanches disse, eu participava do grupo de pesquisa desde 2008. Desde esse ano venho ao FALE sempre, tenho o prazer de participar do GEPPAN também, que é um grupo de estudos onde se reúnem professoras alfabetizadoras para conversarem sobre

9 Narrativa oral transcrita. Gisele de Oliveira Silva, professora alfabetizadora. XXXVIII FALE/UNIRIO.

a prática, então eu já tinha vivendo o movimento de pensar sobre a prática, não a minha mas a do outro, participar de discussões sobre uma prática outra, e aprendi muito sobre alfabetização. Muito do que eu sei hoje eu agradeço a Ana Paula Venâncio, que é uma professora também aqui da escola, e que eu tive o prazer de entrar durante 4 anos na turma de Ana e a sair do lugar: a de pensar que a forma que aprendi a ler e a escrever não é a única possível. Estranhei muito mas consegui repensar bastante as minhas certezas. Entrar na sala de aula esse ano e achar que a escola... a gente acha que a escola é uma porcaria porque a gente ainda não chegou lá. E quando nela chegar, ela vai se transformar! Mas, quando a gente entra na sala de aula, a gente se dá conta da sua complexidade e que a teoria, se não estiver articulada à prática, se não for no movimento de pensar o que a gente vive, então não serviria para nada... É uma articulação que não dá para dissociar. Paulo Freire já dizia [...].¹⁰

Em suas falas, Gisele e Tiago deixam ver a potencialidade das redes e coletivos docentes: espaços de partilha, de encontrar-se e estranhar-se, de se relacionar com ele! E assim aprender, ampliar modos de ver, compreender e fazer. Suas falas sublinham o caráter social do conhecimento, a dimensão “alteritária” do processo formativo. Essa relação que se instaura entre o eu e o outro é constitutiva de nossa humanidade. Inexiste o humano sem que haja a relação de alteridade: cada um de nós é o “complemento” necessário do outro e, portanto, complemento que nos revela a nossa incompletude. (SAMPAIO, 2008) Por conseguinte, “o outro constitui o único lugar possível de uma completude sempre impossível”. (GERALDI, 2010, p. 107) É através do olhar do outro a possibilidade de um olhar outro acerca de mim diferente do meu. Da mesma forma, sou eu, em mim e a partir de mim a possibilidade de um olhar outro acerca de mim. Funcionamos, um e o outro, como excedentes de visão (BAKHTIN, 1997) na relação de completude impossível.

O excedente de visão vibra nas narrativas trazidas neste texto. Os professores que são Gisele e Tiago estão grávidos de falas, pontos de vistas,

10 Narrativa oral transcrita. Tiago Ribeiro, professor alfabetizador. XXXIX FALE.

práticas, experiências e histórias de outrxs. Gisele e Tiago, ressaltam o movimento vivido de (re)pensar o fazer cotidiano da alfabetização com Ana Paula, Kátia e Denise, professoras participantes do Grupo de Estudos e Pesquisa: professoras alfabetizadoras narradoras (Geppan) e que, algumas vezes, narraram suas experiências pedagógicas em encontros do Fale.

[...] Preciso dizer que tem amigas no GEPPAN que me ajudaram muito sem saber: Ana Paula, Denise e Katia...

Muito do que eu sei hoje eu agradeço a Ana Paula Venâncio, que é uma professora também aqui da escola, e que eu tive o prazer de entrar durante 4 anos na turma de Ana¹¹ e a sair do lugar: a de pensar que a forma que aprendi a ler e a escrever não é a única possível.

Tiago e Gisele deixaram as colegas surpresas. Talvez essa surpresa tenha relação com o que costumávamos dizer: “parece que nada acontece, nesse modo como nossos encontros acontecem”. Encontros nos quais falávamos, ouvíamos, conversávamos, interrogávamos o que sabíamos, colocávamos no exercício de viver a circularidade “prática teoria prática”. As redes de (re)construção e (re)significação de conhecimentos vão sendo tecidas nas conversas e reflexões compartilhadas, tornando-se, muitas vezes, invisíveis mediante a ausência da explicação, das prescrições, dos modelos e manuais a serem seguidos e colocados em prática.

A cada encontro, nós nos desafiávamos no aprendizado de ver, escutar, sentir e nos pensar em relação ao vivido, de nos abriremos ao acontecimento do próprio encontro. Desafiávamo-nos a estar presentes, a exercitar a atenção. Motivo pelo qual narrar a própria prática pedagógica e alfabetizadora, opção teórico-metodológica e ético-política assumida, traduz-se em possibilidades, como ressaltam Contreras Domingo e Pérez de Lara (2010), pois configura um investimento em um saber didático que nasce

11 Tiago, durante o curso de Pedagogia na Unirio, foi bolsista de iniciação científica vinculado a um projeto de pesquisa que investigava a prática alfabetizadora, tendo como as foco lógicas infantis no processo de alfabetização, motivo pelo qual acompanhou turmas nas quais Ana Paula Venâncio atuou como professora alfabetizadora. Aprendemos, professora e estudantes da universidade e professora da escola básica, nesse processo investigativo, a pensar e praticar uma alfabetização que rompe com uma concepção mecanicista do conhecer e do “ensinaraprender” a ler e a escrever.

da relação entre o que se diz e o que se vive, um saber que tenta dizer algo, não como ideia para os demais, mas como ideia, em primeiro lugar, para si próprio, para a própria experiência educativa. Um saber que explora, sobretudo, a relação pedagógica e as relações entre as pessoas.

Daí a potência dos coletivos de formação, afetos e afecções, coletivos de formação e indagação compartilhada, pois que, com o outro, ampliamos nossas possibilidades de (trans)formação. (Co)aprendemos, (co)existimos. Nesse movimento, os modos como o excedente de visão vai sendo explorado e vivenciado, sobretudo nas conversas com e entre xs professorxs e investigadorxs nos processos de formação docente, espicham horizontes de possibilidades para um aprender compartilhado, pois os diferentes pontos de vista (in)formados pelos lugares singulares ocupados pelos distintos sujeitos vão constituindo a riqueza da relação entre o eu e o outro. (SAMPAIO, 2008) No processo contínuo de tornar (intra)individual – no interior do sujeito – o que é interindividual – entre pessoas –, a exploração de diferentes perspectivas abre espaços para a relação dialógica, com seus conflitos e consensos. Talvez seja essa, portanto, a riqueza das redes de formação: nelas, x outrx, de seu lugar sempre “exotópico”, pode exercer um excedente de visão que me impele ao estranhamento. Elx me convida e me impele à desconstrução com a diferença que nos constitui.

O desafio vivido, cotidianamente, tem sido o de pensar juntx, pensar com x outrx, sem cair na armadilha da busca por uma resposta certa, um pensar certo, um ponto final a se chegar, harmônico, unânime. Sabemos ser impossível controlar as aprendizagens, pois existe um hiato entre o que se ensina e discute e o que x outrx compreende, constrói como sentido. O que está em jogo não é isso. Não se trata de que cada um saia com mais informações de cada encontro; antes, o que nos toca, o que nos alimenta a continuar apostando e fazendo parte das redes é a possibilidade de aumentar as perguntas, indagações, inquietudes. Que cada um de nós, professorxs, possamos ser incomodadx em nosso pensar, desconfiar das certezas mais incontestáveis. Talvez seja esse o movimento mais importante, perguntar e descobrir a insuficiência das repostas, a necessidade de manter viva a pergunta, embora ela sempre se transforme.

As redes são espaços-tempo de exercício do pensamento, de e com x outrx, de buscarmos ser outros em relação a quem estamos sendo, de fiar

utopias e coser possibilidades: possibilidades de tornar possível o estranhar(se), o pensar(se), o (trans)formar(se), desde nossa própria experiência e, também, na e com a experiência dx outrx. Por isso a importância de narrar, para partilhar, (com)partilhar o que nos atravessa e modifica, porque “narrar é (re)introduzir a seta do tempo, os espaços dos acontecimentos e as personagens com que aprendemos sabendo que a vida não será resultado apenas da aplicação do já aprendido”. (OLIVEIRA; GERALDI, 2010, p. 16) Ao contar, recriamos, percebemos sentidos outros, ressignificamos o vivido, o experienciado.

Às vezes, parece que esse exercício de se encontrar para pensar junto, conversar, partilhar não é formação. Pode parecer que nada acontece, porque não se tem um produto, um resultado claro, mas um processo, ou, melhor dizendo, processos singulares. Todavia, se pararmos para olhar, para tentar compreender o que se passa aí, no encontro e partilha entre sujeitos, podemos nos dar conta de que muita coisa acontece. São movimentos, tensões, deslocamentos, diálogos, conflitos, em um processo de estranhar o vivido, o que se reveste de natural, de óbvio. Assim, podemos pensar as redes como um espaço de abertura ao pensar, como lugar de perguntar pelo que nunca fomos, pelo que poderíamos ter sido, pelo que estamos sendo. E assumir o risco, risco a que nada permaneça tal qual se mostra, risco a que se abra espaço à desconstrução.

Esses encontros com x outrx, no qual narramos nossas experiências, refletimos e discutimos coletivamente, nas palavras de Flávia Castilho, professora integrante de um dos coletivos que se vincula à Rede Formad, são ricos, potencialmente formativos “*pelo que somam, pelo que a gente percebe na diferença. Porque [...] te ajudam a entender as pessoas. E entender as pessoas te ajuda a entender de você mesmo*”.¹²

Entender x outrx e a nós mesmxs talvez tenha a ver com compreender nossas contradições, nossos inacabamentos e indagá-los, refutá-los no que eles têm de mais transparente e “natural”. Esse exercício se potencializa à medida que nos abrimos à escuta do que x outrx tem a dizer, que nos abrimos à experiência de narrar e ouvir histórias, acontecimentos e com

12 Conversa transcrita.

eles aprender, ainda que esse movimento de aprendizagem requeira mais “desaprendizagem” e desconstrução do que qualquer outra coisa.

E a desconstrução, como experiência partilhada, faz tremer a experiência política. É já um convite a saber de outro modo, a sentir de outro modo, a pensar de outro modo. Eis o risco e o perigo: que, no pensar junto, as pessoas pensem diferente e se pensem diferente. Que as pessoas se pensem na relação com x outrx e a própria relação com x outrx. O que – não – pode o exercício do pensamento?

Palavras inconclusivas...

Tensionada pela pergunta do que – não – pode o pensamento, gostaria de tecer algumas provocações nessa parte final do texto, a partir do poema de “Tecendo a manhã”, de João Cabral de Melo Neto (2007):

Um galo sozinho não tece a manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro: de um outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzam
os fios de sol de seus gritos de galo
para que a manhã, desde uma tela tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.
E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.

Como a tecedura da manhã, que precisa de muitos galos para compô-la, a tecedura de uma ação formativa outra precisa de muitas pessoas que, juntxs, possam compô-la, com suas convergências e diferenças. Isso nos coloca a necessidade de que a formação seja compreendida, sobretudo,

como um processo assente nas ideias de solidariedade e democracia, não como objetivos alcançáveis, mas como princípios praticáveis, hoje, agora. Solidariedade e democracia como binômios inseparáveis de percursos formativos horizontais, compartilhados, nos quais as vozes múltiplas sejam ouvidas e legitimadas. Uma formação, portanto, como espaço-tempo de heterogeneidade e diferenças, como espaços do pensar, para o pensar, como espaço para recriar-se e reinventar-se.

Nessa experiência, a possibilidade de pensar mundos novos, de imaginar caminhos outros, de inventar. Portanto, a ideia de formação, aqui, abre-se ao mundo como desejo de invenção, como vontade de saber diferente do que se sabe, como espaço-tempo de pensar com x outrx. Logo, a ideia de redes de formação docente não é um conceito, mas uma ação política, um convite, uma possibilidade de abertura a outros sentidos e lógicas outras para nossas ações formativas, nossas práticas pedagógicas, nossos modos de nos relacionar com o conhecimento, com xs outrxs e conosco mesmxs. Esse é o convite dessa perspectiva teórica e política. O Coletivo Argentino de Docentes, que faz investigações a partir da escola, no livro organizado por Duhalde, Álvarez e demais (2009, p. 45) ressaltam:

[...] a organização em rede permite enriquecer as práticas docentes e escolares; intercambiar saberes pedagógicos; confrontar e legitimar nossos saberes docentes e pedagógicos; incidir na organização de nossas escolas para ressignificá-las -isto é, gestar uma nova escola -; realizar construções de conhecimento pedagógico de maneira colaborativa [...].¹³

Dessa maneira, a noção de rede de formação docente figura como uma resposta possível de professorxs da universidade e da escola básica, que, como Paulo Freire, sabem: mesmo não podendo tudo, alguma coisa a educação pode. Professorxs que sabem ser a escola um lugar de esperança, de utopia viável. Por isso estudam, por isso lutam, por isso discutem e

13 “[...] la organización en red permite enriquecer las prácticas docentes y escolares; intercambiar saberes pedagógicos; confrontar y legitimar nuestros saberes docentes y pedagógicos; incidir en la organización de nuestras escuelas para resignificarlas - esto es, gestionar una nueva escuela -; realizar construcciones de conocimiento pedagógico de manera colaborativa [...]”.

refletem sobre a própria prática. Rejeitam pacotes prontos, soluções técnicas pensadas por outros, geralmente distantes do cotidiano escolar, estranhos à complexidade do fazer pedagógico. Portanto, redes de formação como espaços-tempo potentes para a – possibilidade de abertura à – experiência. De “fazerpensar” a relação educativa como experiência. (CONTRERAS DOMINGO; PÉREZ DE LARA, 2010)

Como espaços de intercambiar experiências e narrativas, a rede possibilita o afetamento de todos que dela participam. As redes de formação docente, como espaços-tempo de intercâmbio, de partilha de saberes e fazeres afetam, atravessam, marcam as pessoas. Abre possibilidades para pensar os outros. Para pensar outros sentidos. Para resistir aos processos e políticas públicas que historicamente andam de mãos dadas com a precarização do trabalho docente. Para encontros nos quais “os pensamentos se imbricam, se contagiam, se infectam, e os praticantes das redes de formação saem sem poder já pensar o que pensavam antes da experiência do encontro ou, pelo menos, sem poder fazê-lo do modo como faziam antes”. (KOHAN, 2013, p. 22) Uma formação docente, insistimos, como experiência...

Referências

- ÁLVAREZ, G. *et al.* Los Encuentros Iberoamericanos de Colectivos Escolares y Redes de Maestros que hacen Investigación desde su escuela. Descripción y conceptualización. In: DUHALDE, M. (coord.). *Investigación educativa y trabajo en red: debates y proyecciones*. Buenos Aires: Noveduc, 2009. p. 33-54.
- ALVES, N. Decifrando o pergaminho - o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (org.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008. p. 13-38.
- ALVES, N. Sobre políticas de formação de professores. In: LINHARES, C. F.; GARCIA, R. L. (org.). *Simpósio Internacional Crise da Razão e Crise da Política na Formação Docente*. Rio de Janeiro: Ágora da Ilha, 2001.
- BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

- BERNAL, M. P. U.; BOOM, A. M.; BEJARANO, M. J. M. La expedición pedagógica y las redes de maestros: otros modos de formación. *In: COLECTIVO ARGENTINO DE DOCENTES QUE HACEN INVESTIGACIÓN DESDE LA ESCUELA* (coord.). *Investigación educativa y trabajo en red: debates y proyecciones*. Buenos Aires: Noveduc, 2009. p. 171-182.
- CONTRERAS DOMINGO, J.; PÉREZ DE LARA, N. La experiencia y la investigación educativa. *In: CONTRERAS DOMINGO, J.; PÉREZ DE LARA, N. (comp.). Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata, 2010. p. 21-86.
- DUHALDE, M. A. Experiencias alternativas de formación docente: trabajo en redes y colectivos de educadores. *In: BIRGIN, A. (comp.). Más allá de la capacitación: debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires: Paidós, 2012a. p. 163-182.
- DUHALDE, M. A. Las redes de educadores/as que hacen investigación en el devenir del Movimiento Pedagógico Latinoamericano. 2012. Apresentado no Encontro Internacional de Pedagogías de Emancipación y Resistencia Al Neoliberalismo. Seminario De La Red-SEPA, Vancouver, 2012b.
- ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. (org.). *Professora-pesquisadora: uma práxis em construção*. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2002.
- FERRAÇO, C. E. Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. *In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (org.). Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008. p. 91-107.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- GERALDI, J. W. *Ancoragens: estudos bakhtinianos*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- GERALDI, J. W.; FICHTNER, B.; BENITES, M. *Transgressões convergentes: Vigotskyi Bakhtin, Bateson*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.
- KOHAN, W. O. *Infância, estrangeiridade e ignorância: ensaios de filosofia e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- KOHAN, W. O. *O mestre inventor: relatos de um viajante educador*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- MORAIS, J. F. S.; ARAÚJO, M. Apresentação. *In: ARAÚJO, M; MORAIS, J. F. S. Vozes da educação: formação de professores, narrativas, políticas e memórias*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012. p. 9-18.
- NAJMANOVICH, D. *El juego de los vínculos: subjetividad y redes: figuras en mutación*. 2ª ed. Buenos Aires: Biblos, 2011.

NETO MELO, J. C. de. Tecendo a manhã. *Tiro de Letra*, [S. l.], 2007. Disponível em: <http://www.tirodeletra.com.br/poesia/JoaoCabral-Tecendoamanha.htm>. Acesso em: 30 jul. 2021.

OLIVEIRA, I. B. de; GERALDI, W. Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão. In: OLIVEIRA, I. B. de (org.). *Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão*. Petrópolis: DP et Alii, 2010. p. 13-28.

RIBEIRO, T. *Por uma alfabetização sem cartilha: narrativas e experiências compartilhadas no Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita da UNIRIO*. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

RIBEIRO, T.; SAMPAIO, C. S.; SOUZA, R. de. Investigar narrativamente a formação docente: no encontro com o outro, experiências... *Roteiro*, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 135-154, jan./abr. 2016.

SAMPAIO, C. S. *Alfabetização e formação de professores: aprendi a ler (...) quando misturei todas aquelas letras ali*. Rio de Janeiro: WAK editora, 2008.

SUÁREZ, D. H. Docentes, narrativa e investigación educativa: la documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. In: SVERDLICK, I. (comp.). *La investigación educativa: una herramienta de conocimiento y de acción*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2007. p. 71-110.

SUÁREZ, D. H. Formación docente, narrativas pedagógicas y políticas de la memoria en América Latina: un recorrido por experiencias de investigación-acción-formación. In: ARAÚJO, M; MORAIS, J. F. S. *Vozes da educação: formação de professores, narrativas, políticas e memórias*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012. p. 243-266.

VYGOTSKY, L. V. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

Educação básica e a pandemia: relato de experiências dos e nos coletivos docentes do ensino fundamental

Arielma Galvão dos Santos

Introdução

A pandemia do SARS-CoV-2, vírus causador da covid-19, afetou a vida das pessoas em todo o mundo, bem como diversos setores, dentre eles a educação. Uma das principais estratégias adotadas para conter a disseminação do vírus foi o distanciamento social. Na Bahia, o Sindicato dos Trabalhadores em Educação das redes públicas estadual e municipais do estado, também conhecido como APLB Sindicato, atuou e tem atuado diretamente no contexto da pandemia, tendo como bandeira a preservação de vidas e a luta contra a precarização da educação.

No dia 16 de março de 2020, as unidades escolares tentavam seguir o roteiro pedagógico e administrativo, mas já havia uma insegurança estabelecida quanto ao cenário pandêmico e o que seria feito no âmbito da educação, considerando que a escola é um vetor de contaminação, visto que concentra um grande número de pessoas, tanto aglomeradas em um único espaço, como pessoas em constante deslocamento e circulação. Nesse contexto, a APLB Sindicato já atuava frente aos governos estadual e municipais para articular a suspensão das aulas no estado, mobilizando reuniões de urgência e atentando para os dados oficiais da Organização Mundial de Saúde (OMS) e dos setores de controle sanitário e epidemiológico nacionais e regionais.

Em resultado a essa mobilização, feita de forma coletiva, o governo do estado regulamentou, na Bahia, medidas temporárias para o enfrentamento dessa emergência de saúde pública, através do Decreto nº 19.529,

de 16 de março de 2020, publicado no *Diário Oficial do Estado* em 17 de março de 2020. Através do decreto, entre as medidas adotadas, está a suspensão das aulas, por 30 dias, nas escolas da rede estadual de ensino nos municípios de Salvador, Feira de Santana e Porto Seguro. Na quarta-feira, dia 18 de março, novas medidas foram anunciadas, e o decreto foi ampliado para todos os municípios. O referido decreto foi sendo renovado, de acordo com o cenário da pandemia, em atenção à ocupação de leitos e óbitos. Além do estado, alguns municípios emitiram decretos locais no sentido de controlar a pandemia, a exemplo de Salvador, que emitiu um decreto em 17 de março de 2020 que foi sendo revalidado de acordo com cenário sanitário e epidemiológico.

Diante do contexto da pandemia, começou a ser debatida, de forma destacada, a questão da educação, no sentido de como ficariam os milhares de alunos(as) nesse período. No âmbito da categoria dos(as) profissionais da educação, estabelecia-se um cenário de incertezas, medos, inseguranças e expectativas diante do cenário que estava posto. Ninguém esperava viver uma pandemia, que começou pelo novo coronavírus, SARS-CoV-2, identificado em Wuhan, na China, em dia 31 de dezembro de 2019. Os casos começaram a se espalhar rapidamente pelo mundo: primeiro pelo continente asiático, e, depois, por outros países.

No contexto dos debates, a educação à distância começou ser apresentada como uma solução para manter o percurso pedagógico e vínculo com os alunos(as). A APLB Sindicato se posicionou contra a estratégia de colocar essa modalidade como solução para esse desafio. Também se colocou contra o imediatismo conteudista, buscando preservar o debate sobre a educação de qualidade e se colocando à disposição para discutir e ajudar na construção de caminhos diante do cenário que estava posto.

A educação à distância é uma modalidade de ensino com regulamentação própria, atualizada através do Decreto nº 9.057, de 25 de julho de 2017. Nessa modalidade, a relação entre aluno e professor ocorre com a ajuda de ferramentas *on-line*, que são disponibilizadas no portal da instituição de ensino à distância escolhida. Não se trata de uma simples transposição de conteúdos e materiais didáticos para um ambiente virtual de aprendizagem, mas sobre a mediação didático-pedagógica qualificada,

utilizando meios e/ou tecnologias de informação e comunicação. É um importante instrumento, mas que não deve ser utilizado de forma equivocada em nome da pandemia. Apesar da legislação e demais instrumentos normativos operacionais, permitirem o ensino à distância em contextos emergenciais, é preciso refletir sobre vários pontos que devem nortear as suas decisões e/ou encaminhamentos.

A internet ainda não é um meio democratizado nos domicílios brasileiros. Dados do Comitê Gestor de Internet do Brasil, em sua pesquisa “TIC domicílios” (2018), apresentou que 30% dos domicílios brasileiros não possuem computador ou internet. (UNIREDE, [201-?]) Nesse contexto, é preciso ter consciência das condições de acesso dos estudantes às tecnologias disponíveis para dar continuidade aos seus estudos na modalidade à distância. As atividades precisam de garantia de acesso a todos, de forma igualitária, para não gerar processos de exclusão. Seria necessário que o poder público garantisse o acesso às tecnologias a todos os estudantes e profissionais da educação, promovendo situação de igualdade, cumprindo o que diz a Constituição Federal (CF) no seu artigo 206, quando coloca que o ensino deve ser ministrado com base em princípios, dentre os quais está a igualdade de condições para acesso e permanência na escola e a garantia do padrão de qualidade, ratificado pelo artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Assim, a posição do sindicato é que o ensino à distância deve ser visto como apoio, suporte ou instrumento, pode ser utilizada como algo complementar, mas não substitui a educação presencial.

Entre as discussões feitas com a categoria através de *lives* e reuniões ampliadas, através de aplicativos como, por exemplo, o Google Meet e o Zoom, foram pautado, dentre outros aspectos, as dez competências gerais que a Base Nacional Comum Curricular (Bncc) aborda para a promoção do ensino e aprendizagem, dentre as quais é possível destacar o autoconhecimento e o autocuidado, que incluem o conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, a compreensão da diversidade humana, o reconhecimento das próprias emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. Por fim, destacam-se, também, as competências de empatia e cooperação, que incluem exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, o respeito a

si e ao outro, a promoção dos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, levando em conta seus saberes, suas identidades, suas culturas e suas potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Em face do discutido, o entendimento foi de que a educação à distância não daria conta dessas dimensões. Para contemplá-las, é preciso a vivência, a presença, a relação professor e aluno, a relação dos alunos com outros alunos e demais pessoas da comunidade escolar, ou seja, a formação construída pela experiência coletiva. A escola não é uma fábrica de conteúdos, ela é um espaço de relações sociais e os conteúdos são construídos considerando essa dimensão.

Educação não é mercadoria, é um direito, e ela precisa ser vista como tal. O contexto da pandemia não pode ser utilizado para precarizar a educação e atender aos interesses do mercado. Isso não quer dizer que foi posto que os trabalhadoras em educação ficassem paralisados em uma condição de inação. A mobilização se deu na perspectiva de defender a vida, a educação como bem público, preservando os direitos dos(as) alunos(as) e da classe trabalhadora. Naquele momento, outra discussão se estabelecia como possibilidade pedagógica, o ensino remoto emergencial e temporário. A ideia era manter algum contato com os(as) alunos(as), fornecer algum tipo de acolhimento pedagógico solidário, assegurar a continuidade educativa para não parar totalmente o percurso escolar, pois isso pode aumentar a evasão e o abandono. Entretanto, mesmo para o ensino remoto, é necessário criar condições e oportunidades de aprendizagem, considerando as diferenças e diversidade de cada lugar.

Outra medida que se fez necessária foi a discussão sobre um indicativo de protocolo de biossegurança que orientasse, quando possível, o retorno presencial. Mesmo que ele não fosse possível diante do cenário pandêmico, fez-se presente o debate sobre as medidas que deveriam estar, de forma prioritária, na agenda dos instrumentos de política pública, no sentido de prevenção ao contágio e preservação de vidas. O indicativo de protocolo apresentado pela APLB Sindicato ao executivo estadual e municipais do estado da Bahia teve como princípios norteadores:

- a. A defesa da vida, da educação e dos direitos dos trabalhadores(as) em educação;

- b. A manutenção do distanciamento social como método comprovadamente eficaz de combate à pandemia;
- c. A implementação da educação à distância e/ou de atividades remotas como instrumentos complementares, não substituindo a educação regular presencial nas escolas;
- d. A oferta escolar em caráter oficial, atenta aos preceitos fundamentais de acesso universal dos(as) estudantes e de padrão de qualidade para todos(as);
- e. Na perspectiva da inclusão, o reconhecimento da diversidade de aprendizado e, portanto, a promoção de alternativas que favoreçam o aprender de múltiplas formas;
- f. Respeito aos princípios e diretrizes da CF de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, sob pena dos gestores incorrerem em crime de responsabilidade;
- g. Os processos de avaliação, considerando os níveis de acesso e de aprendizagem junto aos(às) alunos(as), com mecanismos apropriados de avaliação e participação dos colegiados ou conselhos escolares;
- h. Permanente diálogo com a comunidade escolar e os profissionais da educação para viabilizar possibilidades pedagógicas, respeitando a autonomia da escola;
- i. Não aceitação de imposição de métodos e tecnologias em prol de determinado agente privado;
- j. Inclusão das especificidades do atendimento aos estudantes da educação especial, de jovens e adultos, da educação indígena, do campo e quilombola, como previsto na LDB.

Portanto, pautou-se, em reunião, um conjunto de medidas que necessitariam de uma resposta adequada do poder público, em um esforço amplamente intersetorial dos poderes públicos e sociedade, tendo como premissa fundamental a preservação da vida.

Ainda no âmbito do protocolo de biossegurança, foi colocado que as atividades pedagógicas presenciais poderiam ser gradativamente retomadas, observando-se as condições das unidades escolares, na seguinte ordem: unidades escolares de ensino médio para a rede estadual, unidades escolares de ensino fundamental para as redes estadual e municipais e,

por fim, unidades escolares de educação infantil. Além disso, a retomada também poderia ocorrer de forma regionalizada, a depender das condições epidemiológicas de cada localidade, sendo necessária a realização, por parte do governo estadual e municipais, de pesquisas de investigação sorológica voltadas para as escolas das redes de ensino do estado e municípios e garantir a testagem rápida e permanente para a covid-19 de estudantes e trabalhadores(as) da educação. Também fariam parte do protocolo diversas medidas imprescindíveis, pedagógicas, de gestão escolar, distanciamento social, higiene, transporte escolar, procedimentos frente a um caso suspeito de covid-19, bem como medidas em atenção ao abandono e evasão escolar.

As medidas pedagógicas incluíram a elaboração de um plano de ação por escola com a participação do colegiado ou conselho escolar para construção de estratégias que satisfizessem a realidade da escola, alinhadas à LDB, e acompanhamento de uma equipe pedagógica das secretarias de educação, priorizando o aproveitamento de aprendizagem do aluno. A reorganização do calendário escolar, também debatida, visaria garantir os objetivos da aprendizagem previstos nos currículos, definindo diagnósticos de aprendizagem e conteúdos prioritários e essenciais, além de propor uma flexibilização para que as atividades complementares com os professores(as) fossem realizadas virtualmente, como mais um instrumento de distanciamento social e possibilidade de trabalho remoto, a serem mediadas pela coordenação pedagógica e acompanhadas pela gestão.

Ademais, debateu-se a promoção de atividades de acolhimento socioemocional, incluindo a implementação da Lei nº 13.935/2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e serviço social nas redes públicas de educação básica, a fim de auxiliar os(as) alunos(as) e profissionais da educação a lidar com problemas de ansiedade ou angústia, gerados pelo longo tempo de reclusão em casa e perdas decorrentes da pandemia. Frisamos, também, a necessidade de comunicação frequente com as famílias dos alunos(as) e rotinas de treinamento intenso e contínuo para alunos e colaboradores sobre o protocolo de saúde. Há o registro, ainda, da importância da avaliação diagnóstica para identificar demandas de aprendizagem, com aprimoramento do processo avaliativo contínuo e diversificado, tanto em metodologias quanto em ferramentas, priorizando

os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e, ainda, que os estabelecimentos de ensino poderiam utilizar metodologia híbrida, com uso de atividades presenciais e não presenciais, de modo a atender os padrões sanitários estabelecidos.

Vale destacar a discussão sobre as medidas de gestão escolar, que se construíram a partir de análise de conjuntura dos fatos no país, dos ataques à educação do atual governo do Brasil, materializado de forma mais recente na luta pela transformação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) em política pública permanente. Dentre as medidas nesse campo, ficou em evidência a importância do fomentar, em cada unidade escolar, os grêmios estudantis, líderes de turma, instituição de colegiados ou conselhos nas unidades escolares – nas quais ainda não houvesse essas atividades – e fortalecer os que já existentes, com o objetivo de que atuassem junto à gestão e também no cumprimento do protocolo sobre os cuidados à saúde e no combate à covid-19, bem como o acompanhamento dos planos de ação de aprendizagem.

Entretanto, o fato de colocar em pauta a importância da discussão sobre o protocolo de biossegurança não significou que já se deveria retornar às aulas presenciais. É importante esse registro, pois a mobilização para a discussão do protocolo causou dúvidas na categoria com relação à motivação desse debate. Logo ficou nítida a necessidade, objetivo e importância dessa discussão para quando fosse possível o retorno presencial, salientando que essa decisão seria baseada nas normas dos órgãos e controle, em especial os de saúde e segurança epidemiológica, não sendo a educação a única a dar conta dessa demanda de forma única e unilateral. Nos espaços de diálogo de negociação no contexto da pandemia, ficaram reafirmadas as condições físicas e estruturais das unidades escolares de Salvador e de todo o estado. Em sua maioria, as unidades escolares não têm estrutura para garantir a segurança, mesmo com a implementação de um protocolo de biossegurança.

Com a suspensão das aulas, muitos(as) professores(as) do município de Salvador e do estado da Bahia iniciaram diversas atividades de fortalecimento de vínculos de manutenção das atividades pedagógicas com os alunos(as). Nesse contexto, iniciaram-se vários questionamentos para esclarecer se essas atividades poderiam ter sua carga horária validada

ou não. Através dos levantamentos dos instrumentos normativos existentes e construídos durante a pandemia, verificaram-se os limites para essa questão.

Para que a carga horária do ensino remoto emergencial pudesse ser validada, seria necessário regulamentá-lo através de decretos, leis, resoluções e protocolos, com publicação nos instrumentos oficiais e institucionais, como o diário oficial e os registros administrativos. Diante disso, a APLB requereu que os governos municipais e governo do estado possibilitassem o ensino remoto emergencial, com a construção de estratégias equânimes, visando garantir estrutura para os(as) professores(as), coordenadores(as) pedagógicos(as), profissionais da educação e alunos(as). Isso incluiu a atenção aos instrumentos normativos, que exigiram regulamentação para que pudesse haver validade para a carga horária trabalhada.

O Ministério da Educação mostrou, através de pareceres e resoluções, que a reorganização do calendário escolar visava garantir a realização de atividades escolares para fins de atendimento aos objetivos de aprendizagem previstos nos currículos da educação básica e do ensino superior, atendendo ao disposto na legislação e em normas correlatas sobre o cumprimento da carga horária. A nota de esclarecimento do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 18 de março de 2020, indicou as possibilidades da utilização da modalidade de educação à distância, prevista no Decreto nº 9.057/2017 e na Portaria nº 2.117/2019 do Ministério da Educação (MEC), os quais indicam, também, que a competência para autorizar a realização de atividades à distância é das autoridades dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e distrital. A referida nota diz que é de responsabilidade dos sistemas a condução dos respectivos projetos pedagógicos, respeitando-se as normas e os parâmetros legais estabelecidos.

Conforme nota pública da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), publicada em 09 de abril de 2020, em caso das exigências legais e normativas não serem atendidas, essas atividades não poderiam ser computadas no ano letivo das escolas. Daí a importância do diálogo com a comunidade escolar e os(as) profissionais da educação, para viabilizar o acesso estudantil e a qualidade do ensino ministrado pelos profissionais, sem comprometer as medidas de isolamento social.

O parecer do CNE e do Conselho Pleno (CP) nº 05/2020 do Conselho Nacional de Educação (CNE), aprovado em 28 de abril de 2020 e homologado em 01 de junho de 2020, tratou da reorganização dos calendários escolares e da realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período da pandemia da covid-19. Entre outros pontos, o texto diz que a gestão do calendário e a forma de organização, realização ou reposição de atividades acadêmicas e escolares é de responsabilidade dos sistemas e redes ou instituições de ensino, no âmbito de sua autonomia, respeitadas a legislação e as normas nacionais e do sistema de ensino ao qual se encontra vinculado, conforme artigo 12, inciso III da LDB (Lei nº 9.394).

O parecer CNE/CP nº 11/2020, também do Conselho Nacional de Educação (CNE), foi aprovado em 07 de julho de 2020 e homologado em 03 de agosto de 2020. O texto apresenta orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais, ratificando as orientações do parecer de nº 05 e dizendo que “o processo de ingresso na oferta para atividades práticas não presenciais dependerá de projeto pedagógico curricular específico para as disciplinas ou atividades, informando as metodologias, infraestrutura e meios de interação no contexto da Pandemia”. (BRASIL, 2020d)

Nesse cenário, conselhos estaduais e municipais de educação emitiram resoluções e/ou pareceres orientativos para as instituições de ensino pertencentes aos seus respectivos sistemas sobre a reorganização do calendário escolar e uso de atividades não presenciais. Na Bahia, dentre as resoluções e orientações, o Conselho Estadual de Educação emitiu as resoluções nº 27, 37 e 50, que tratam dos critérios para a validação de carga horária, atividades curriculares nos domicílios dos(as) estudantes, tempo de exposição de tela, bem como monitoramento das atividades realizadas a fim de verificar a qualidade e se, de fato, as atividades foram realizadas de acordo com os instrumentos legais.

O Conselho Municipal de Educação de Salvador emitiu a Resolução nº 042, de 12 de agosto de 2020, sobre o regime especial de atividades pedagógicas não presenciais para o ensino fundamental e suas modalidades e para a educação infantil, no âmbito das instituições e redes que compõem o sistema municipal de ensino de Salvador. Porém, a prefeitura

não regulamentou as diretrizes pedagógicas no âmbito do sistema municipal de ensino.

O normativo legal demonstra que toda e qualquer carga horária só pode ser computada após regulamentação dos sistemas de ensino, em âmbito de sistema e/ou rede. A Lei nº 14.040, de agosto de 2020, estabeleceu normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública, reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020, flexibilizando os 200 dias letivos, mantendo a carga horária de 800 horas e permitindo que parte da carga horária fosse cumprida de forma remota.

Os esforços no sentido de regulamentar o ensino remoto emergencial, bem como a estrutura para que ele acontecesse, foram insipientes. É fato que a desigualdade atinge a maioria dos alunos(as) da escola pública no que se refere ao acesso às novas tecnologias, conexão e permanência da conexão. Entretanto, foi abordada a necessidade de uma campanha e de esforços das agendas para garantir esses instrumentos a nossos alunos(as), a fim de que conseguissem participar do ensino remoto emergencial, enquanto não fosse possível retornar ao ensino presencial. Também é uma defesa permanente o suporte tecnológico aos(as) professores(as) e a formação permanente, bem como ajuda de custo para o desenvolvimento das atividades remotas. O debate ainda chamou a atenção para o fato de que as atividades curriculares nos domicílios dos(as) estudantes precisam de garantia de acesso a todos, de forma igualitária, com qualidade, para não gerar processos de exclusão.

Apesar das informações, orientações e constantes reuniões com o poder executivo, no entendimento das demandas para a validação da carga horária do ensino remoto, bem como demais pontos mencionados, os profissionais de educação denunciaram o constante assédio para realização de atividades, sem considerar sua condição emocional. A APLB realizou uma pesquisa, utilizando o Google Forms, um aplicativo de gerenciamento de pesquisas lançado pelo Google, que teve como retorno 7.309 respostas. Constatou-se que 79,8% não estava bem em sentido emocional, tendo quadros de depressão acentuados, ansiedade e muita ansiedade. Dentre as preocupações apontadas pelos(as) professores(as), 57,9% estavam relacionadas às tecnologias, por dificuldade na utilização ou ausência de formação adequada, prejuízos na carreira do magistério,

ficar excedente, ou seja, fora da sala de aula, e ter mais direitos retirados. Sobre as comorbidades, 55,6% relataram ter comorbidades, dentre elas: obesidade, diabetes e hipertensão. Em atenção a esse quadro, que ainda inclui inúmeros relatos de perda de poder de compra e dificuldades financeiras, a APLB promoveu um projeto psicológico de acolhimento à categoria, que não deu conta da demanda, mas tem sido um importante instrumento de apoio diante do intenso desgaste físico, mental e emocional potencializado no contexto da pandemia.

Os(as) professores(as) passaram a relatar medos e receios relacionados à liberdade de cátedra, colocando que as cobranças, muitas vezes, nas entrelinhas, afrontavam a autonomia do professor, no sentido de que eles deveriam cumprir determinadas tarefas e sequências didáticas. Foi pautado, em diversos momentos com os professores(as), que o princípio da liberdade de cátedra, que consiste na liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, estão previstos na CF de 1988, em seu artigo 206. Porém, eles continuavam relatando que essa informação é importante, mas não por si, é necessário fortalecer e valorizar esse princípio através da mobilização constante da rede, bem como o acionamento dos órgãos de controle, a exemplo do Ministério Público, dentre outros, além de promoção de atos políticos, valorização das narrativas e ocupação das redes virtuais. Ainda nesse contexto, destaca-se a luta pelo respeito ao direito de imagem e direito à privacidade do corpo docente.

Somou-se ao peso da luta ampliada na pandemia, contra a precarização do trabalho docente, a dor da perda. Muitos perderam pessoas nesse processo, colegas, familiares, pessoas da comunidade. Os relatos constantes revelam o sentimento de estar sem direção diante do cenário de incertezas, do aumento da jornada de trabalho e do medo de adoecimento, não apenas pelo vírus. Fez-se presente a certeza de que há um longo caminho a ser percorrido para atingir uma condição ideal de retorno de funcionamento do sistema de educação, sendo necessário, para isso, promover um amplo processo de mobilização e planejamento.

A presença do coronavírus pede uma reflexão extremamente profunda sobre a forma como nós vivemos e não poderemos ficar vivendo do mesmo jeito. Será preciso muita cooperação, não somente uma cooperação do cidadão, mas no sentido de criar uma cultura de colaboração local e

mundial. Nesse contexto, é nossa posição promover debates na linha crítica e pós-crítica, tratando a educação como política pública e como um direito que deve ser de qualidade, com garantia de acesso e permanência dos nossos alunos(as), a defesa dos direitos da classe trabalhadora, aqui, especificamente, dos(as) profissionais da educação, e, acima de tudo, o direito à vida.

Referências

ASSOCIAÇÃO UNIVERSIDADE EM REDE – UNIREDE. *Algumas questões que precisam ser problematizadas quando pensamos na adoção da educação a distância*. [201-?]. Disponível em: http://abed.org.br/arquivos/questoes_que_precisam_ser_problematizadas_na_adocao_da_ead.pdf. Acesso em: 5 fev. 2021.

BAHIA. Decreto nº 19.529, de 17 de março de 2020. Regulamenta, no Estado da Bahia, as medidas temporárias para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus. *Diário Oficial do Estado*, Salvador, 17 mar. 2020a. Disponível em: <http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/decreto-no-19529-de-16-de-marco-de-2020>. Acesso em: 5 fev. 2021.

BAHIA. Secretária de Educação. Conselho Estadual de Educação. *Resolução CEE nº 27 de 25 de março de 2020*. Orienta as instituições integrantes do Sistema Estadual de Ensino sobre o desenvolvimento das atividades curriculares, em regime especial, enquanto permanecerem os atos decorrentes do Decreto Estadual nº. 19.529, de 16 de março de 2020, que estabelece as medidas temporárias para o enfrentamento de Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional - ESPIN, para fins de prevenção e enfrentamento à COVID19. Salvador, 27 mar. 2020b. Disponível em: <http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/homologadares272020.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2020.

BAHIA. Secretária de Educação. Conselho Estadual de Educação. *Resolução CEE nº 37 de 18 de maio de 2020*. Dispõe sobre as Normas Complementares à Resolução CEE Nº. 27 de 25 de março de 2020. Salvador, 18 maio 2020. Disponível em: http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/Resolucao_37_2020_NORMAS_COMPLEMENTARES_revisada_CDE_mesclado.pdf. Acesso em: 5 fev. 2020.

BAHIA. Secretária de Educação. Conselho Estadual de Educação. *Resolução CEE nº 50 de 09 de novembro de 2020*. Normatiza procedimentos para a integralização da carga horária mínima do ano letivo afetado pelo estado de calamidade pública e para a reorganização do calendário escolar do ano letivo de 2020, à luz da Lei Federal N.º 14.040, de 18 de agosto de 2020. Salvador, 10 nov. 2020. Disponível em:

http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/Resolucao_50_e_Parecer_99.pdf. Acesso em: 5 fev. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao. Acesso em: 5 fev. 2021.

BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial União*, Brasília, DF, 26 maio 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%209.057%2C%20DE%2025,e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional. Acesso em: 6 fev. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial União*, Brasília, DF, 23 dez. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. *Diário Oficial União*, Brasília, DF, 12 dez. 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm. Acesso em: 6 fev. 2021.

BRASIL. Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. *Diário Oficial União*, Brasília, DF, 19 ago. 2020a. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/913976559/lei-14040-20>. Acesso em: 9 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular: educação é a base*. Brasília, DF, [2018?]. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 9 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Nota de esclarecimento*. Brasília, DF, 18 mar. 2020b. Disponível em: <http://consed.org.br/media/download/5e78b3190caee.pdf>. Acesso em: 9 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP nº 05/2020*. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília, DF, 28 abr. 2020c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 fev. 2021.

BRASIL. Ministério Da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP nº 11/2020*. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Brasília, DF, 7 jul. 2020d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2020-pdf/148391-pcp011-20/file>. Acesso em: 11 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP nº 05/2020*. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília, DF, 28 abr. 2020e. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 fev. 2021a [aattachments/596/596/5e91dbf710e68119586557b63f99fe8a1ba64a3047eb6_1_4940744203371020404.pdf](http://portal.mec.gov.br/attachments/596/596/5e91dbf710e68119586557b63f99fe8a1ba64a3047eb6_1_4940744203371020404.pdf). Acesso em: 12 fev. 2021.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. *Nota Pública*: o calendário escolar (inclusive do enem) e a aplicação de aulas não presenciais nas escolas brasileiras. Brasília, DF, 2020. Disponível em: http://www.simted.org.br/base/www/simted.org.br/media/attachments/596/596/5e91dbf710e68119586557b63f99fe8a1ba64a3047eb6_1_4940744203371020404.pdf. Acesso em: 12 fev. 2021.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (Salvador, BA). Resolução nº 042/2020. Dispõe sobre Regime especial de atividades pedagógicas não presenciais para o Ensino Fundamental e suas modalidades e para a Educação Infantil, no âmbito das instituições e redes que compõem o Sistema Municipal de Ensino de Salvador. Salvador, 12 ago. 2020. Disponível em: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/adm/wpcontent/uploads/2020/09/RESOLU%C3%87%C3%83O-042-2020-Regime-Especial-com-anexo.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2021.

SALVADOR. Decreto nº 32.256, de 16 de março de 2020. Dispõe sobre novas medidas de prevenção e controle para enfrentamento do COVID no âmbito do município de Salvador. *Diário Oficial do Município*, Salvador, ano 33, n. 7594, 16 mar. 2020. Disponível em: http://www.dom.salvador.ba.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6318. Acesso em: 17 fev. 2021.

SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO DAS REDES PÚBLICAS ESTADUAIS E MUNICIPAIS – APLB SINDICATO. *Indicação de protocolo da Aplb-Sindicato para o retorno planejado das aulas presenciais*. Salvador, 2020. Disponível em: <https://www.aplbsindicato.org.br/wpcontent/uploads/2020/06/INDICA%C3%87%C3%83O-DE-PROTOCOLO-APLB-PARA-A-RETOMADA-PLANEJADA-DAS-AULAS-PRESENCIAIS-20062020.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2021.

SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO DAS REDES PÚBLICAS ESTADUAIS E MUNICIPAIS – APLB SINDICATO. *Saúde dos profissionais da educação e futuro profissional*. Bahia, Salvador, 2020. Live, 1 vídeo (1h 18min). Disponível em: <https://www.facebook.com/aplbsindicatoba/videos/diagn%C3%B3stico-das-escolas-e-protocolo-de-retorno-%C3%A0s-aulas/210239993610224/>. Acesso em: 12 fev. 2021.

Ciranda em rodas: a sala de aula que se mostra

Isabel Rocha Bacelo

Introdução

Lá bem no alto do décimo segundo andar do Ano vive uma louca chamada Esperança. E ela pensa que quando todas as sirenas. Todas as buzinas. Todos os reco-recos tocarem. Atira-se. E – ó delicioso vôo! Ela será encontrada miraculosamente incólume na calçada. Outra vez criança... E em torno dela indagará o povo: – Como é teu nome, meninazinha de olhos verdes? E ela lhes dirá (É preciso dizer-lhes tudo de novo!) Ela lhes dirá bem devagarinho, para que não esqueçam: – O meu nome é ES-PE-RAN-ÇA. (*Esperança*, Mário Quintana)

Experienciar a sala de aula é aventurar-se num caminho de lutas, sonhos, compartilhamentos e esperanças. Acreditar que o processo de ensino e aprendizagem perpassa afetos, acolhimentos e as diferentes interações e parcerias que movem, instigam e impulsionam na constante busca do fazer humano, social e político. Como nos aponta Larrosa (2019, p. 13), “[...] a experiência é algo que pertence aos próprios fundamentos da vida, quando a vida treme, ou se quebra, ou desfalece; em que a experiência, que não sabemos o que é, às vezes canta”.

Enquanto professora, mulher e cidadã, percebo o meu tremor e a minha incompletude a cada movimento e descoberta que minhas experiências vividas vêm mostrando ao longo de minha trajetória. De uma estudante de Ciências Biológicas que almejava trabalhar longe das salas de

aulas à professora que hoje não se vê distante delas, pois a cada passo dado, escolha feita e caminho percorrido, foi a sala de aula e o vivenciado nela que nortearam cada movimento. Como nas palavras de Paulo Freire (1996, p. 49), “me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente”.

E o movimento que me levou a essas compreensões foram as formações continuadas através de coletivos, na potência de encontro entre pares, em que meu fazer pedagógico favoreceu momentos de reflexão, de escuta, de escrita, de reescrita e de me refazer enquanto sujeito docente. Nos coletivos percebemos o inacabamento, nunca estamos prontos. Como nos diz Freire (1996, p. 28), “gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo”. Ali, vestimo-nos de humildade para reconhecer que somos constantes aprendentes no outro e com o outro.

O meu encontro com o “Cirandar: rodas de investigação desde a escola” deu-se quando me reconheci como sujeito aprendente e também na busca por meus pares. A oportunidade de escrever e contar sobre a minha sala de aula, conhecer e me enxergar na sala de aula do outro foi revelador, pois percebi no Cirandar o que buscava, o que me acolhia e me esperançava.

Vivemos tempos outros, nos quais estudantes efervescem em informações rápidas, e professores, provenientes de diferentes gerações e contextos, buscam otimizar tantas informações nos curtos espaços de tempo que são oportunizados em sala de aula. Somos desafiados a cada reestruturação curricular, exigem-nos diferentes formas do nosso fazer pedagógico. E nessa busca de cumprirmos o que nos é proposto, assumimos nossas dificuldades e encontramos, nas formações continuadas, o acolhimento para compartilhar nossos anseios, dúvidas e expectativas.

A resistência tão peculiar dentro da escola, por parte de professores, para pensar, planejar e fazer, no coletivo, inviabiliza uma construção de saberes de forma mais sólida e participativa. Com isso, o conhecimento passa a ser construído de forma fragmentada, solitária e muitas vezes sem significados. E para quem se propõe a mudança, ao desacomodar e sair da zona de conforto, formações como a que nos oportuniza o Cirandar

apontam para o nosso caminho. O encontro com nossos pares, com nossas vozes e ouvidos, pois esse é o momento de parar, respirar, refletir, contar e, principalmente, o de escrever.

Escrever sobre a nossa sala de aula é um ato desafiador, pois, nessa escrita, estamos nós, professores, e nossos estudantes. Eles se fazem muito presentes e participativos em cada frase escrita. São nossas relações, interações e práticas desenvolvidas. Como nos aponta Marques (2008, p. 15),

[...] escrever é isso aí: iniciar uma conversa com interlocutores invisíveis, virtuais apenas, sequer imaginados de carne e ossos, mas sempre ativamente presentes. Depois é espichar conversas e novos interlocutores surgem, entram na roda, puxam outros assuntos. Termina-se sabe Deus onde.

Essa escrita é uma responsabilidade, um compromisso com todos os sujeitos envolvidos, já que tem alma, tem aventura, tem coragem e paixão, tremula e reflete em quem escreve e em que a lê, visto que é a partir dela que se inicia o processo de transformação.

Cirandar: entre cartas e rodas de formação

Sou professora de ciências e biologia na rede pública municipal e estadual na cidade de Santa Vitória do Palmar (RS), há 16 anos. Em 2015, quando fui nomeada na escola estadual, fui apresentada ao “Cirandar: rodas de investigação desde a escola”.

Como uma forma de contribuir para a melhoria na formação, tanto dos docentes como de estudantes do ensino básico da rede pública de educação, em 2004, foi criada a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (2005). O projeto de extensão “Cirandar: rodas de investigação desde a escola” surgiu desse contexto, em 2012. Proposto pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG), em parceria com a 18ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) do estado do Rio Grande do Sul, para ser desenvolvido nos municípios do Rio Grande, Santa Vitória

do Palmar e Chui (RS), promovido pelo movimento de estruturação curricular da Secretaria Estadual de Educação (Seduc/RS), a proposta. como apontam Schmidt e Galiuzzi (2013, p. 12):

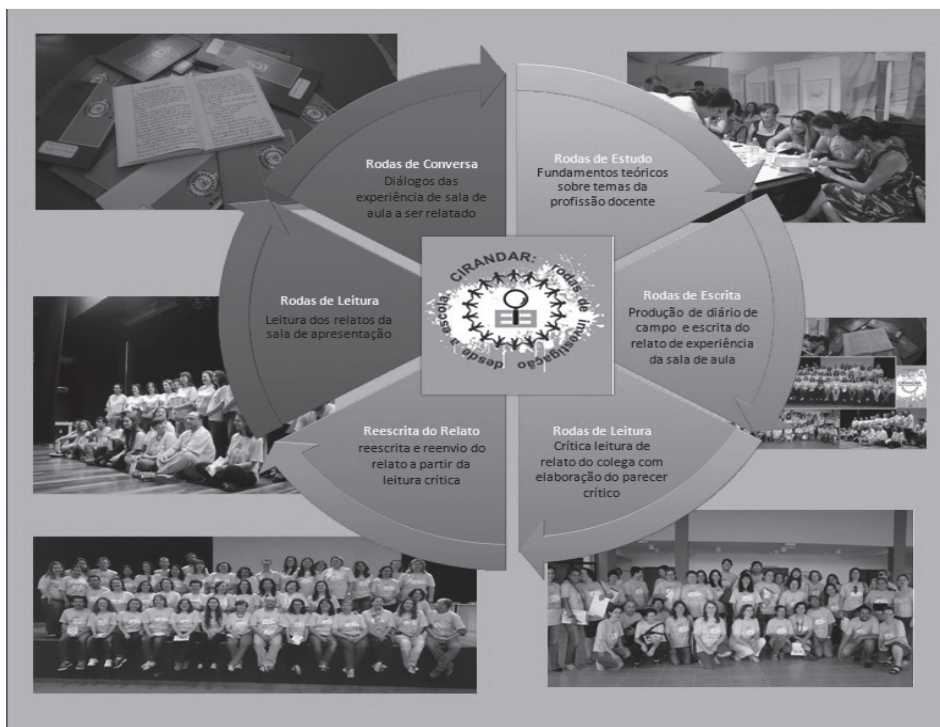
[...] foi derivada de amplas discussões sobre a formação docente e do reconhecimento de que diferentes perspectivas, sentidos e abordagens precisariam ser considerados, com visitas a um trabalho mais próximo, coletivo, compartilhado e integrado entre a universidade e as escolas da educação básica.

De acordo com essas autoras, “[...] o projeto [de extensão] Cirandar está embasado na teoria freiriana, cujo saber pedagógico constrói-se coletivamente [...] uma comunidade aprendente que investiga sua própria prática e reflete sobre ela no seu ambiente de trabalho – a sala de aula”. (SCHMIDT; GALIAZZI, 2013, p. 14)

Foi nesse contexto de coletivos, como nos mostra a figura anterior, de investigar minha própria sala de aula e constituir novos aprendizados e significados à minha prática pedagógica, que me instigou a me inscrever e participar do Cirandar. O olhar da universidade, voltado para a escola numa integração formativa acadêmico-profissional. Como nos aponta Galiuzzi (2018, p. 220), “[...] acreditar que é possível formarmos a partir do que sabemos e podemos aprender juntos é uma dimensão política em que articulamos a universidade com a escola [...] no reconhecimento do outro como um sujeito que junto produz conhecimento sobre ser professor”. Numa formação em processos coletivos e em rodas.

O Cirandar nos convida a entrar nas rodas através de cartas. A primeira carta recebida já nos toca e convida a nos apresentarmos, contarmos quem somos, nossa origem, por que estamos ali e quais caminhos pretendemos seguir. Carta essa que nos desveste enquanto sujeitos humanos e sociais que revisitam sua trajetória de vida e nos fazem perceber que as escolhas do que estamos vivendo no agora partiram de momentos vivenciados na infância e adolescência, com familiares que nos motivaram e inspiraram – ou não –, mas que nos levou à estrada que hoje percorremos. É a carta que sacode. Quem a escreve e nos faz reviver caminhos percorridos, é só ternura. Sua escrita tem “boniteza”, tem poesia, tem sua essência e suas lutas, que faz com que nos sintamos à vontade para escrever, também.

Figura 1. Cirandar: rodas de investigação desde a escola



Fonte: Universidade Federal do Rio Grande (2017).

O recebimento das cartas segue, e a cada uma delas que chega ao nosso *e-mail*, aquela expectativa de qual será o próximo convite e quais afetos e acolhimentos virão enternecidos nelas. Momentos prazerosos e de belezuras convidativas que mesmo quem ainda não sabe o que vai relatar, qual sua experiência de sala de aula contar, aventura-se nas rodas e com seus pares.

O movimento das rodas de conversa, momento em que dialogamos sobre nossas experiências, é o próximo acolhimento a se vivenciar, os primeiros compartilhamentos e interações, assim ali já me sinto pertencente a esse espaço de rodas, partilhas e enredamentos. Os movimentos de pensar o que será partilhado ao longo de toda a construção transbordam nessa perspectiva. De tantos momentos construídos e vivenciados em sala de aula, de tantos significados que vêm me constituindo ao longo de minha trajetória, qual momento relatar? O que o Cirandar provoca é o

contentamento de estar ali e podermos ser nós mesmos e contar nossas histórias de sala de aula. Mesmo que venhamos a compartilhar momentos de dificuldade, de práticas que não deram certo, de decepções com as políticas públicas que acreditam entender a sala de aula. O provocar e o acolher do Cirandar são o seu maior afeto.

Do aflorar em emoções e sentimentos emergem as rodas de escrita de nosso relato de experiência a ser contado, pois escrever é aventurar-se, é romper as dificuldades de um ato que não é tão simples para mim. Como nos aponta Marques (2008, p. 56), “no ato inaugural do escrever o escrevente não se contenta em ser recipiente meramente passivo de experiências de mundo, mas quer concebê-las, recriá-las, preservá-las a fim de pensar sobre elas [...]”. Escrever é deixar se mostrar o que nos foi acontecendo ao longo da experiência, do que foi vivido. É se deixar conhecer pelo outro e através do outro. Para Galiuzzi e demais autores (2013, p. 162), “[...] na produção de escritas partilhadas, dá-se a relação dialética entre o inter e o intrapessoal”.

Nesse caminho de relacionar-se de forma intrapessoal, o Cirandar nos convida à escrita de um diário, propõe que escrevamos sobre tudo o que vai nos acontecendo ao longo da formação, o qual é sempre entregue no dia do encontro final. A magia dessa escrita é o não se preocupar com a formalidade e organização, pois é o nosso diário e nele vamos dialogando com o nosso próprio eu. É a nossa experiência que canta, a experiência de que nos conta Larrosa (2019, p. 10): “[...] às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão [...] capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto”.

Ao dar forma à primeira escrita, na sequência ocorrem as rodas de leitura crítica, momento de ler o relato do colega e elaborar um parecer crítico, assim como o colega faz com o nosso texto. Esse é o momento de nos desprendermos de nossa visão sobre os nossos processos pedagógicos e vivenciar o fazer pedagógico do outro, de como ele percebe sua sala de aula, como a conduz, o que o move, o que o faz estagnar, suas compreensões e sua leitura de mundo. Nesse ínterim, aprendo sempre mais do que colabo ou sugiro, visto que enriqueço e amplio o meu olhar sobre os diferentes contextos que se mostram em cada leitura, a cada colega com o qual compartilho nossas escritas.

Nesse sentido, Dorneles (2018), acredita que o caminho da docência tem histórias para contar e sente-se envolvida pelo Cirandar quando nele entra e se sente compreendida através de sua escrita, leitura, reescrita e diálogos das experiências. Os que têm a oportunidade de ficarem documentas através do Cirandar. Para Dorneles (2018, p. 115),

[...] quando vivenciamos a experiência de contar nossas histórias em Roda, percebemos a beleza de escutar e aprender com a história do outro, de saber que temos um leitor, e assim vamos desprotegendo nossos receios e medos, e nos permitimos aprender com o outro.

Essa vivência, repleta de expectativas e ansiedade, sempre me acompanham no aguardo do retorno do parecer de meu par de leituras. A reescrita do relato emerge desse movimento de leitura do parecer, releitura de nossa escrita e como esse momento se faz importante e necessário. Uma reescrita mais madura e mais consciente vai se mostrando, pois aprendemos e crescemos na coletividade, no escutar e no ler o outro, bem como no contar de nossa experiência no encontro final, quando acontece a leitura dos relatos e as rodas de conversa perpassam todas as experiências compartilhadas, refletindo sobre os passos que continuamos a dar ao retornarmos às nossas salas de aula. Nesse sentido, Schmidt e Galiazzi (2013, p. 17) apontam que:

[...] os professores ao escreverem a respeito de suas experiências vividas nos espaços escolares, produzem significados sobre a ação docente, os quais, na partilha com outros professores, favorecem o (re)pensar, (re)significar, (re)construir as práticas educativas, buscar argumentos teóricos que fortalecem sua ação.

No compartilhar de saberes e experiências do projeto Cirandar, tem se constituído uma comunidade aprendente que investiga a sua própria prática à luz dos teóricos convidados a participar da ciranda. (SCHMIDT; GALIAZZI, 2013) Comunidades que “caracterizam-se pela valorização da diversidade como modo aprender e reconstruir conhecimentos e práticas [...] todos são desafiados a manifestar seus pontos de vista e a contribuir

com os colegas, ensinando e aprendendo juntos”. (GALIAZZI et al., 2012, p.160) Nesse sentido, para Dorneles (2018, p. 115, grifo do autor), “no *CIRANDAR* nos constituímos num coletivo de docentes narradores, e o trabalho colaborativo e coletivo torna-se presente nas experiências pedagógicas”.

A formação oportunizada pelo Cirandar parte de nossa sala de aula, de nosso campo de atuação que no momento da escrita de nosso relato de experiência. O que nos acontece em sala de aula agrega conhecimentos e interlocuções com teóricos de forma a fundamentar e valorizar a nossa experiência contada. Emerge, nesse momento, o processo de transformação e crescimento docente.

Conversas que emergem da sala de aula

A sala de aula representa a diversidade, a pluralidade, a ética, a estética e a vida que se constrói e transforma. O processo de ensino e aprendizagem se mostra quando professores, ao desenvolverem a sua prática pedagógica, descobrem o seu estudante. Ao escutá-lo, ao creditar os conhecimentos prévios trazidos por esse estudante a partir de sua realidade vivida em comunidade, numa parceria de construção de saberes. O mais significativo nesse processo se faz quando os professores têm a oportunidade de se perceberem nessas ações e de refletir sobre como elas ocorrem. Clandinin e Connelly (2015, p. 22) nos contam que:

Educadores estão interessados em vidas [...] na aprendizagem e no ensino e no como esse processo ocorre; eles estão interessados em saber lidar com as vidas diferentes, os valores diferentes, as atitudes diferentes, as crenças, os sistemas sociais, as instituições e estruturas e no como eles estão todos unidos para aprender e ensinar.

Essa oportunidade vivenciada pelos professores que participam dos coletivos de formação fica registrada em documentos e produções, possibilitando a outros professores se reconhecerem nas experiências ali registradas e até instigá-los a participar dessas formações.

Ao aventurar-me em tantas escritas já realizadas por professores participantes do Cirandar, torna-se difícil sintetizar tantas partilhas e salas de aulas. Como forma de mostrar o que surge desse processo formativo, fui em busca dos quatro livros publicados a partir dos relatos escritos nos anos de 2012, 2013, 2014 e 2015¹ e, de cada livro, de forma aleatória, selecionei um relato de professores da rede pública da educação básica para conversar sobre o que emerge na sala de aula.

Denise Seixas Cruz, Janete da Rosa Magalhães, Aline Freire de Souza Aguiar e Cezar Soares Motta são quatro professores da rede pública da educação básica que, em diferentes momentos, compartilharam sua sala de aula junto aos seus pares em rodas. As histórias vividas e contadas através de seus relatos emergem a partir de suas compreensões sobre o fazer pedagógico e sua construção do conhecimento enquanto profissionais em formação.

Cruz (2013) é professora de geografia há mais de 19 anos em uma escola estadual e aborda em seu relato sua experiência na disciplina de seminário integrado em uma das reformas curriculares no ensino médio ocorridas no estado do Rio Grande do Sul. “Os seminários integrados constituem-se em espaços planejados, integrados por professores e alunos [...] de forma coletiva, incentivando a cooperação, a solidariedade e o protagonismo do jovem adulto”. (BRASIL, 2011, p. 26 apud SCHMIDT; GALIAZZI, 2013, p. 18) Na escola em que leciona, os estudantes são oriundos de diferentes localidades, sendo assim, para Cruz (2013, p. 113),

[...] nós professores, buscamos conhecer melhor a realidade onde está inserido o nosso educando. Até mesmo fazê-lo pesquisar e investigar a sua localidade, problemas e os anseios das mesmas. Ou seja, trazer a comunidade para a escola e vice-versa. Articulando a tudo isso e aos interesses dos alunos, pensamos o nosso trabalho sobre o Seminário Integrado.

1 Os livros estão disponíveis em: <https://cirandar.furg.br/espacoonline>.

O exercício de escrita provocado pelo Cirandar e todo o seu processo perpassa o relato de Cruz (2013), no qual ela conta que, a partir do “exercício de minha escrita, da escrita do outro e com o outro tecemos o nosso conhecimento, socializamos a nossa aprendizagem individual e grupal”.

Cruz (2013) se mostra em seu relato quando reconhece os momentos de preocupação e desânimo que tomaram conta dela durante a experiência vivida junto aos estudantes. O quanto o estudo e a pesquisa se fazem importante no fortalecimento do trabalho coletivo. Assim como as conversas, os afagos, os elogios e incentivos, o apoio da escola é o sustentáculo da aprendizagem. De tal modo, mostrar-se sujeito aprendente, não paralisar perante novos desafios e a busca por novas alternativas. Frente a isso, Cruz (2013, p. 116) aponta que:

[...] percebe-se, no entanto, que nem tudo são flores, há inúmeras dificuldades, falhas, erros, receios, ansiedades, medos, dúvidas e angústias. Mas também se sabe que são necessárias e que fazem parte do processo de aprendizagem. Ora avançamos, ora retrocedemos. Fazemos a nossa práxis docente, onde realizamos ação-reflexão-ação, de forma que podemos avaliar constantemente nosso trabalho coletivo.

No Cirandar, há momentos privilegiados para um repensar sobre o quanto as políticas públicas e legislações educacionais causam impactos nas escolas e nos professores. (SCHMIDT; GALIAZZI, 2013, p. 23)

Nesse sentido, assim como Cruz (2013), Magalhães (2014) é professora de uma escola estadual e conta, em seu relato sua experiência, com a disciplina de seminário integrado. Magalhães (2014, p. 125) percebe esse processo,

[...] tendo como desafio articular o Currículo na tentativa de adequá-lo às exigências sociais e às mudanças curriculares delas decorrentes, validando a dúvida como princípio, a pesquisa como ferramenta indispensável à aprendizagem, numa perspectiva integrada, na socialização de experiências, a fim de significar a construção do conhecimento.

Frente a isso, Magalhães (2014) traz à luz a importância de viabilizar espaços e tempos de formação e os entraves que isso carrega consigo, dificultando a práxis, o diálogo e o trabalho no coletivo. E esse coletivo e o compartilhar suas experiências, tão acolhidos pelo Cirandar, mostram-se presentes no relato de Magalhães (2014) quando ela aponta a necessidade de planejamento coletivo, bem como diálogos para romper silêncios, pois ações significativas, interdisciplinares e contextualizadas à prática social precisam ser compartilhadas.

De acordo com Magalhães (2014, p. 128), “fica mais e mais evidente a necessidade do diálogo, da troca, da construção coletiva, do outro [...] nunca foi tão valorizado o espaço de formação, por ser nele que se dá a significação, a desconstrução, a tomada de decisões e o crescimento”. Esse relato foca na importância da formação continuada para uma atuação docente transformadora, que perpassa a reflexão sobre as ações pedagógicas, o rompimento de paradigmas e a reconstrução de sua identidade enquanto profissional de educação.

Dessa forma, emerge na escrita de Magalhães (2014) a importância da pesquisa como um espaço de reflexão no processo de ensino e aprendizagem, no sentido de compreender a prática permeando processos investigativos e problematizações, processos esses que perpassam indagações, curiosidades e interesses.

Como forma de significar a importância da motivação como proposta de incentivo e valorização na construção da pesquisa em sala de aula, Aguiar (2016), professora estadual, relata sua experiência com estudantes do segundo ano do ensino médio. Uma vivência proposta a partir de interesses dos estudantes por saber de algo que lhes é prazeroso conhecer. De forma a instigar os estudantes a compreender que o aprendizado construído em sala de aula não se faz por uma obrigação escolar, mas para o seu compartilhar e conviver em sociedade.

No seu relato, Aguiar (2016) aponta que, no desenvolver da experiência com os estudantes, ela ouviu deles a falta de incentivo e a importância de ter alguém que acredite no trabalho e potencial desses estudantes. Aguiar (2016, p. 24), ao vivenciar esse momento de escuta aos estudantes, conta que:

[...] percebo que pouco se fala em motivação em sala de aula, mas fazendo uma pesquisa bibliográfica e também por meio dessa prática aplicada, noto o quanto é importante motivar o aluno, ele precisa saber que alguém acredita nele, ele não está na escola apenas para passar de ano e sim para mostrar seu potencial e desenvolver muitos trabalhos por meio de dedicação e pesquisa.

Nesse sentido, para Aguiar (2016, p. 24), “o aluno para aprender precisa querer, para isso muitas vezes precisa de motivação, na escola é o professor o responsável por trazer atividades que possam envolver o aluno, e quando isso acontece o conhecimento torna-se significativo [...], então o aprendizado acontece”.

Frente a isso, Motta (2018), professor estadual da disciplina de Química no ensino médio percebe o Cirandar como espaço de partilha, em que professores de diferentes níveis de ensino, formações, modalidades e redes de trabalho socializam suas salas de aula, compreensões sobre a docência e desafios percebidos nesses percursos. Em seu relato, assume o papel fundamental a partir dos relatos de professores nos registros audiovisuais e escritos para o ressignificar de saberes e reflexões das experiências vividas no desenvolver a investigação na escola. Dessa forma, Motta (2018, p. 79):

[...] compreende que as experiências relatadas nesses contextos escolares desafiam o pensar a partir de suas construções com diferentes professores e estudantes que, envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, dispõem-se a aprender através de ações investigativas em suas salas de aula.

O relato de Motta (2018, p. 80) significa a necessidade de desenvolver ações investigativas na escola, por “possibilitarem a experiência de aperfeiçoar em contexto escolar os processos de ensino e de aprendizagem”. E, no relatar sobre o pensar a sala de aula como espaço para investigação, Motta (2018) aposta em diálogos e encontros de estudo para planejar e desenvolver as atividades que emergirão a partir desse contexto. Assim como o comunicado do que resultar desse processo e possibilitando um maior envolvimento da comunidade escolar.

Nas conversas com Cruz (2013), Magalhães (2014), Aguiar (2014) e Motta (2018), eu encontro a minha sala de aula em suas experiências vividas e contadas. E assim acredito que os colegas que compartilharam nos momentos de rodas essas histórias também foram se encontrando com que o foi relatado. Nos relatos dos professores emerge o cotidiano vivenciado na escola, como buscar conhecer a realidade na qual o estudante está inserido e trazer essa realidade para dentro da sala de aula, assim como a escola interagir dentro dessa realidade. Nesse sentido, levar em conta o interesse dos estudantes, sua curiosidade e participação.

Frente a isso, Dorneles (2018) relata a importância da escuta sensível ao outro, pois, para ela, exercer a escuta atenta e sensível às histórias de vida e de formação de um estudante favorece a inclusão no contexto escolar.

Nos relatos, são pontuadas as dificuldades, os anseios, medos, avanços e retrocessos que perpassam o dia a dia na escola, mas não como um caminho desanimador e frustrante, por mais que, em muitos momentos, o sentimento seja esse, mas como parte do aprendizado e crescimento enquanto sujeito docente. Como apontado por Freire (1996, p. 21), “[...] prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”.

No experienciar diferentes práticas pedagógicas no sentido de motivar os estudantes no processo de ensino e aprendizagem, a pesquisa é apontada como ferramenta indispensável à aprendizagem, a fim de significar a construção do conhecimento. Assim como para desenvolver a investigação na escola, promovendo o diálogo, o trabalho no coletivo e a interdisciplinaridade de forma contextualizada.

Nesse sentido, emerge, em todos os relatos, os espaços formativos como a oportunidade de socializar saberes, refletir sobre eles e ressignificá-los para compreender a prática pedagógica desenvolvida em sala de aula como um processo transformador das ações docentes e na reconstrução da identidade enquanto profissional da educação.

Cirandar em tempos de pandemia: nos reinventamos em rede

Uma pandemia se apresentou em 2020 e transformou a nossa rotina, os nossos planejamentos e, principalmente, a nossa sala de aula. Um vírus que foi chegando e nos mostrando que rotina, zona de conforto e aquele velho planejamento que muitas vezes usamos e reusamos em nossas aulas não nos move.

Apesar da covid-19 ter nos feito ficar em casa e nosso ir e vir ter se transformado em circular de um cômodo a outro da casa, a pandemia nos movimentou de uma forma a repensar o nosso cotidiano. Um repensar e refletir sobre valores humanos, sociais e políticos, visto que foi um momento de incertezas, medos e muitas expectativas, que fez o mundo todo parar. “Talvez esse período de isolamento possa ser aquela vírgula, aquela pausa que a humanidade esperava para reescrever a sua história [...] uma lição contraprodutiva que temos que aprender”. (MIRANDA, 2020, p. 79)

Nesse contexto, nossa sala de aula presencial necessitou ser reinventada, em nossa casa, com o que tínhamos à disposição, foi o primeiro momento de interagirmos com nossos estudantes, assim que as aulas presenciais foram canceladas e assumimos o “tal” ensino remoto. Ensino esse que se iniciou através de redes sociais, como WhatsApp, e mais à frente, como aconteceu na rede estadual do Rio Grande do Sul, as aulas passaram a acontecer na plataforma Google Sala de Aula. Tudo muito novo e diferente, e o coletivo, mais do que nunca, tornou-se essencial e de extrema necessidade.

Antes da pandemia, ao vivenciarmos a nossa rotina na escola, havia barulho de estudantes nas salas de aulas, nos corredores, o transbordar típico da hora do recreio, o corre-corre de crianças e os grupinhos aglomerados dos adolescentes. Antes da pandemia, ouvíamos risadas, dávamos e recebíamos abraços, pedíamos silêncio, para sentar e o típico pedido: “professora, posso ir ao banheiro?” Com a pandemia, fomos experienciar falas como: “abram a câmera”, “liguem o microfone”, “vocês ainda estão aí?”, “falem alguma coisa”. Tudo se tornou diferente para nós professores:

Em casa, precisam fazer docência. São arrastadas para canais de comunicação para ensinar com distância. Sim: com distância. A distância as convoca a comprovar aulas que pouco acontecerão, embora possam ser planejadas, visualizadas, registradas e até avaliadas. Como uma aula se faz nesse clima pandêmico? Como os conhecimentos humanos podem ser compreendidos em um contexto de deflagração de nossas próprias mazelas? Todos nós estamos remotos de nós mesmos, há tempos. (COSTA, 2020, p. 23)

Em se tratando de escola pública, além de diferente, ela se tornou excludente, pois, por mais que fizéssemos de tudo para incluir os estudantes, a realidade social que vivenciamos em nosso país mostrou-se de forma presente e injusta. Frente a isso, Santos (2020, p. 28) nos aponta que:

As pandemias mostram de maneira cruel como o capitalismo neoliberal incapacitou o Estado para responder às emergências. As respostas que os Estados estão a dar à crise variam de Estado para Estado, mas nenhum pode disfarçar a sua incapacidade, a sua falta de previsibilidade em relação a emergências que têm vindo a ser anunciadas como de ocorrência próxima e muito provável.

A realidade de nossos estudantes contradisse o que as políticas públicas foram nos exigindo a ser realizado e partilhado. Para Santos (2020, p. 10), “em particular, a política, que devia ser a mediadora entre as ideologias e as necessidades e aspirações dos cidadãos, tem vindo a demitir-se dessa função”.

O ensino remoto de forma *on-line*, com a integração diária com as ferramentas tecnológicas, com internet de baixa qualidade e estudantes sem acesso a ela se tornou um pesar tão grande que provocou desestímulo, falta de interesse e de motivação. Por maior que fosse o esforço da escola e dos professores, a falta da presença física, da explicação pontual, do convívio diário e saudável só mostrou a importância da escola na vida dos estudantes. O que nós professores já vínhamos vivenciando em nosso dia a dia ficou intensificados na pandemia, como nos aponta Varani (2020, p. 29):

O acesso ao conhecimento, historicamente produzido, à cultura, à educação para a formação humana, são direitos. Somos todos,

como prescreve a nossa constituição, iguais perante a lei e a lei maior nos dá o direito de ter acesso à educação de qualidade. Por que, então, precisamos nos perguntar se um grupo estará à frente de outro? Tal pergunta parte de uma premissa que interrompe nosso direito. Nós não temos direito garantido. O que a pandemia faz é escancarar essa diferença. Diferenças econômicas, que já nos assolavam em tempos ‘comuns’, mas não ‘normais’, e que agora se intensificam e se naturalizam nos discursos.

E para nós, professores de coletivos em redes e rodas, fomos a eles em busca do acolhimento e do esperar por dias em que retornaremos para as nossas salas de aula. Assim como nós professores, o Cirandar também se reinventou e nossa rede de escuta, relatos, escrita e reescrita nos acompanhou e confortou nesse tempo outro que estamos vivenciando. A partir de conversas, partilhas e formação em rede, realizadas através do Facebook em *lives* semanais, sentimentos diversos de tantas incertezas foram emergindo a cada encontro. Foi um total de 20 *lives*, realizadas com convidados de diferentes redes, níveis de ensino e formações, compartilhando das mesmas angústias, incertezas e inquietudes diante a pandemia da covid-19. Em coletividade, como nos aponta Paulo Freire (1992, p. 20), “não há um sem os outros, mas ambos em permanente integração”.

O Cirandar, como nos conta Galiazzi (2018, p. 220), “[...] vai em movimento contrário a processos que têm a resposta pronta, em que verticalmente se dá pronta a proposta educativa”. Não nos reuníamos como uma forma de encontrar a solução e as respostas de como sermos os melhores professores diante da pandemia para estudantes de diferentes realidades sociais, mas pela consciência e reconhecimento de nossa fragilidade diante do desconhecido e o desacomodar e sacudir que um vírus letal nos provocou.

No contexto *on-line*, mas, ao mesmo tempo, acolhedor e de abraços fortes, insurgiram conversas e partilhas desse tempo experienciado e que nos tirou da rotina. Os cotidianos escolares foram sua principal pauta em praticamente todos os encontros, rebelamo-nos em sentimentos diversos, como o da fragilidade, já citado, diante de um vírus que levou ao óbito tantos seres humanos. Assim como das políticas públicas as quais se movimentaram apenas com o intuito de preencher lacunas e responder

a uma sociedade que desaprendeu a cuidar dos seus filhos e que vem transferindo essa responsabilidade para a escola.

Nesse sentido, com as escolas fechadas, crianças em casa, pais e professores num caminho que nem eles sabiam como caminhar. Um cotidiano que passa a ser de isolamento social de tudo aquilo que nos constituía até a covid-19 passou a fazer parte de nossos dias e nos fez repensar hábitos e atitudes, o pensar em si ao mesmo tempo do pensar no outro. Como se mostra no cotidiano de Abbonizio (2020, p. 37):

O meu cotidiano de isolamento é repleto de tudo isso, do que fazia e do que não estou conseguindo mais fazer, é impregnado de pessoas reais, que me encham de saudade e que têm necessidades concretas que precisam ser explicitadas e acolhidas, não presumidas ou banalizadas.

Portanto, como nos aponta Dorneles (2018, p. 114), “[...] o exercício da escuta das experiências, desejos e anseios são partilhados”. Para a autora, as rodas de investigação desde a escola possibilitam o envolver-se na história do outro, o aprender com a história do outro, e, assim, criar rodas de formação em diferentes espaços de formação. E foi isso o que nos aconteceu durante essa nova vivência de sala de aula diante uma pandemia, pois nos envolvemos em cada experiência partilhada e, a cada encontro, tomados de energia, força, vivências e esperanças, fomos dando continuidade à nossa caminhada docente.

Frente a isso, para sintetizar tantas narrativas emergidas nessas partilhas junto ao projeto Cirandar, compartilho o sentimento nas palavras de Aragão (2020, p. 53):

Sempre penso em uma docência fundamentada teoricamente, que tem um corpo científico de conhecimentos que deve estar a serviço da população... A docência pode ser considerada um símbolo: do compromisso com a sociedade... símbolo do aumento de pessoas atingidas pela qualidade de nosso trabalho... símbolo do contínuo respeito a valores éticos e morais... símbolo da preocupação constante em buscar formas de transformar a sociedade e criticar a forma como está organizada num sistema que vem progressivamente aumentando as desigualdades sociais...

Esta é a docência que queremos, que buscaremos construir com a ajuda de muito estudo, de muita teoria. Esse é o símbolo que gostaríamos que os alunos tivessem sempre guardado na sua memória, no seu coração: o do compromisso social. Enfim, um símbolo de libertação, de preocupação com um mundo que seja cada vez mais humano, justo e fraterno.

Portanto, nesse novo normal que de uma hora para outra nos foi sendo apresentado, fomos nos adaptando e aprendendo a compreendê-lo, pois esse novo normal vem nos mostrando que não estamos acertando muito enquanto humanidade. A educação que, por direito e lei deveria ser igual para todos, escancarou-se nas desigualdades sociais e por mais comprometidos que sejamos enquanto docentes, resistentes e conhecedores dessa realidade que nos cerca, somos pequenos e frágeis diante a necropolítica que nos rege.

Mas não perdemos a capacidade de acreditar e esperar por dias melhores, de que possamos sair da pandemia mais coletivos, mais empáticos e afetivos. Acreditamos nisso porque somos professores e precisamos acreditar por nossos estudantes, por nosso fazer pedagógico, por nossas lutas e por nós mesmos. Num compromisso mais social e mais humano.

Considerações finais

Nesse momento final de escrita, trago à minha memória as palavras de Paulo Freire (1992, p. 47): “Movo-me na esperança, enquanto luto e, se luto com esperança, espero”. O mover-se na esperança e na luta traduz a todos nós, professores, nossas histórias e trajetórias. A esperança que nos mantém firmes e avantes, iluminados a cada raiar do dia e aconchegados a cada anoitecer. O “espero” de Paulo Freire não nos leva à espera do estagnar, do aguardar. E sim, do esperar, do levantar, do ir atrás, do construir, do não desistir, do se juntar a outros e do seguir em frente.

O que nos provoca nos move e o que nos move, nos constitui. Movimentos que se mostraram nas falas trazidas dos relatos dos professores cirandeiros, que apontaram para a importância e a diferença que

as rodas da ciranda fazem no cotidiano de cada professor, assim como as mazelas vividas pelo desacreditar da sociedade em seu trabalho, da desvalorização por parte das políticas públicas às bonitezas senão da mais, de uma das mais significativas e inspiradoras das profissões: o ser professor. As rodas nos levam a voltar o olhar para as bonitezas, pois, no partilhar com o outro, de nos enxergamos na leitura de mundo do outro, reconhecemo-nos, percebemos a nossa sala de aula e o quantidade de histórias, conhecimentos e aprendizados existem nela. Galiuzzi (2018, p. 222), afirma que em muitos lugares de formação acadêmico-profissional em que participa “[...] a desvalorização do professor é tanta que nem ele mesmo acredita em si e no que faz, por isso não registra, não publica”.

Nesse sentido, o que nos é trazido pelo olhar e experiência da autora é uma realidade vivida. Os professores da escola, da educação básica, não se sentem seguros na maioria das vezes em contar suas histórias e nem acreditam na importância que esse partilhar provoca no processo de transformação. Galiuzzi (2018, p. 222) ainda acrescenta que a valorização da profissão docente necessita do reconhecimento da sociedade ao papel de um professor na produção de uma sociedade melhor, “[...] e isso passa pelo reconhecimento da autonomia do professor na produção do seu currículo [...] por saber escrever bem o que é preciso ser escrito: a nossa sala de aula”.

Nossas histórias de sala de aula, contadas, escritas, reescritas e compartilhadas significam o nosso fazer pedagógico. Fazem-nos refletir e reavaliar a nossa caminhada e a importância do outro nesse processo de nos constituirmos sujeitos coletivos, interdisciplinares, motivados e motivadores, sendo, nas formações continuadas, no processo formativo, de novos aprendizados e conhecimentos que a transformação vai se mostrando e nos acontecendo.

Vivendo o “novo normal”, diante do desconhecido que repensou a nossa rotina e reavaliou nossas presenças, que passaram a ser sentidas através das tecnologias, de abraços e afetos virtuais. Nossa sala de aula reinventada, que ficou em casa, assim como nossos estudantes, que se mostram parceiros e compreensivos com o momento vivido, compartilhando seus medos, suas dificuldades de estar distante daquilo que mais presente que possuíam em suas vidas, o acesso à escola, e as relações

partilhadas em torno dela. A força do coletivo nesse momento se mostrou esperançosa, construiu e aprendeu junto a dar seguimento na caminhada, já que novas histórias foram constituídas e merecem ser contadas, escritas e compartilhadas.

Ao concluir minha escrita, busco, nesta narrativa, representar o esperar, a espera que anda, que busca, compartilha e transforma, que se enxerga no outro e se acolhe nesse outro, por dias melhores, mais justos, mais humanos e fraternos. Em um fazer pedagógico pautado em lutas contra sistemas necropolíticos e que partilhe construções e aprendizados que levem nosso estudante a compreender a importância do compromisso social como o seu bem mais valioso.

Referências

- ABBONIZIO, A. Apenas nós e mais um monte de gente: cotidiano docente na pandemia. *In: ALVES, L. et al. (org.). A docência (que) conta: narrativas de isolamento social.* São Carlos: Editora Pedro e João, 2020.
- AGUIAR, A. F. S. Motivação na escola: uma proposta de incentivo e valorização na construção da pesquisa. *In: GALIAZZI, M. C. (org.). Cirandar: rodas de investigação desde a escola: volume 3.* Rio Grande: Editora FURG, 2016.
- ARAGÃO, A. M. F. Existe vida inteligente no período de isolamento social em tempos de pandemia? *In: ALVES, L. et al. A docência (que) conta: narrativas de isolamento social.* São Carlos: Editora Pedro e João, 2020. p. 51-56.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Conae 2014: Conferência Nacional de Educação documento – referência.* Documento elaborado no Fórum Nacional de Educação. Brasília, DF, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. *Orientações gerais para rede nacional de formação continuada de professores da educação básica.* Brasília, DF: MEC, SEB, 2005.
- CLANDININ, D. J; CONNELLY, F. M. *Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa.* 2. ed. rev. Uberlândia: EdUFU, 2015.
- COSTA, A. A. F. Na presença da barbárie. *In: ALVES, L. et al. (org.). A docência (que) conta: narrativas de isolamento social.* São Carlos: Editora Pedro e João, 2020.
- CRUZ, D. S. Aprendizagens coletivas no Seminário Integrado. *In: GALIAZZI, M. C. (org.). Cirandar: rodas de investigação desde a escola.* São Leopoldo: Oikos, 2013.

- DORNELES, A. Escrita, escuta e partilha em rodas. *In: DORNELES, A. Cirandar: rodas de investigação desde a escola: volume 4.* Rio Grande: Editora FURG, 2018.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários á prática educativa.* 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- GALIAZZI, M. C. *et al.* Cirandar: rumo a comunidades aprendentes na formação acadêmico-profissional em roda. *In: GALIAZZI, M. C. (org.). Cirandar: rodas de investigação desde a escola.* São Leopoldo: Oikos, 2013.
- GALIAZZI, M. C. A sala de aula escrevente no cirandar. *In: DORNELES, A. Cirandar: rodas de investigação desde a escola: volume 4.* Rio Grande: Editora FURG, 2018.
- LARROSA, J. *Tremores: escritos sobre experiência.* Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- MAGALHÃES, J. R. M. Espaço escolar: formação e crescimento. *In: GALIAZZI, M. C. (org.). Cirandar: rodas de investigação desde a escola: volume 2.* São Leopoldo: Oikos, 2014.
- MIRANDA, C. C. C. Meu quintal é maior que o mundo – reflexões docentes em tempo de isolamento social. *In: ALVES, L. et al. A docência (que) conta: narrativas de isolamento social.* São Carlos: Editora Pedro e João, 2020.
- MOTTA, C. S. Ações investigativas. *In: DORNELES, A. (org.). Cirandar: rodas de investigação desde a escola: volume 4.* Rio Grande: Editora FURG, 2018.
- MARQUES, M. O. *Escrever é preciso: o princípio da pesquisa.* Petrópolis: Vozes, 2008.
- QUINTANA, M. *Esperança.* Disponível em: https://www.pensador.com/mario_quintana_esperanca/. Acesso em: 21 jul. 2021.
- SANTOS, B. de S. *A cruel pedagogia do vírus.* Coimbra: Almedina, 2020.
- SCHMIDT, E. B; GALIAZZI, M. C. A integração universidade-escola básica no Projeto CIRANDAR. *In: GALIAZZI, M. C. (org.). Cirandar: rodas de investigação desde a escola.* São Leopoldo: Oikos, 2013.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE. *Cirandar FURG.* Rio Grande. 27 nov. 2017. Facebook: <https://www.facebook.com/cirandar.furg.7>. Disponível em: <https://www.facebook.com/photo/?fbid=102123780573549&set=a.102123940573533>. Acesso em: 21 jul. 2021.
- VARANI, A. O tempo, o vírus e o amálgama. *In: ALVES, L. et al. (org.). A docência (que) conta: narrativas de isolamento social.* São Carlos: Editora Pedro e João, 2020.

PARTE IV

**Docência em EJA e formação inicial:
incertezas e (re)existências**

A thick, light gray horizontal line spans the width of the page. On the right side, it features a decorative notch: the line drops vertically, then diagonally down to the right, and then horizontally again to the right edge.

Quem forma o docente para a educação de jovens e adultos? Desafios e resistências político-pedagógicas no ensino superior

Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin

Sidneya Magaly Gaya

Sita Mara Lopes Sant'Anna

Tânia Regina Dantas

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), ao longo da história brasileira, sempre esteve relegada ao patamar da exclusão, concebida ora em uma visão assistencialista, para suprir carências de escolarização não atendidas, ora em uma perspectiva de educação compensatória, a fim de repor perdas da escolarização obrigatória. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de nº 9.394/1996, a EJA passou a ser definida como uma modalidade de educação básica nas etapas de ensino fundamental e médio, com especificidades próprias, devendo receber tratamento adequado para o atendimento aos educandos jovens e adultos, de forma a capacitá-los para as exigências do mundo do trabalho e as demandas sociais.

Sabe-se que, por força da Lei nº 9.394, de 1996, e das Diretrizes Curriculares de EJA, de 2000, a EJA se propõe a ser reparadora, com o compromisso de regularizar uma situação histórica, do ponto de vista da vigência de políticas públicas excludentes, qualificadora, garantindo que os conhecimentos dos jovens e adultos sejam articulados aos universalmente construídos, de forma adequada, equalizadora, pensada e constituída por processos pedagógicos que satisfaçam as necessidades de aprendizagens de seus estudantes, e permanente, ao longo da vida,

com base em demandas diversas, constituindo-se como uma modalidade de aprendizagem discente, docente e social, configurando um momento e local no qual se tecem múltiplas relações sociais e de cidadania.

Há uma “realidade educacional a descobrir” na EJA, que é amplamente afetada por um processo de “inversão epistemológica”,¹ que abrange a construção do currículo pensado para um contexto específico dessa modalidade, o que requer do professor uma postura investigativa constante e processo de escuta vigilante no que concerne ao diálogo a ser estabelecido com os estudantes.

Para gestar esse ato de cidadania, é preciso garantir a formação docente para essa modalidade de ensino. No entanto, conforme afirmam Lucena e Costa (2014, p. 44):

O que precisamos entender é a necessidade de ver a formação em sua complexidade e abrangência, de forma a carregar consigo a marca da concepção de professor, como o profissional que lida com a educação, enquanto prática social em constante transformação e, nesse contexto, com o conhecimento sistematizado, visando a emancipação do homem. Dessa forma, o professor é um intelectual, em processo contínuo de construção.

Em tempos de turbulência e desmonte, é bom começar lembrando Edgar Morin (2001, p. 15) sobre a importância do conhecimento, quando ele afirma que “o conhecimento pertinente é o que é capaz de situar qualquer informação em seu contexto e, se possível, no conjunto em está inscrita”. A mensagem de Morin nos faz lembrar que, segundo levantamento do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017), o Brasil conta com 11,5 milhões de pessoas, a quem foram negados o conhecimento e o direito à educação.

Arroyo (2019, p. 12) usa expressões bem fortes quando alude a essa negação do direito à escolaridade básica aos jovens e adultos e à forma

1 Revisitando reflexões obtidas em diálogos entre Dresch e Sant’Anna, em longas conversas sobre a formação do educador da EJA, e em Dresch (2012).

como os sujeitos da EJA são visibilizados na sociedade como “corpos precarizados”, marcados pelo sofrimento e abandono, “vidas extermináveis”, “vidas ameaçadas”.

Esse direito precisa ser garantido também na formação docente e, perante os elementos apresentados, dirigimos nosso olhar, neste texto, para os processos de investigação que tratam da oferta dessa formação em três instituições de ensino superior: a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC),² com o objetivo de apresentar a análise de que modo esse direito vem sendo garantido na oferta de estudos voltados à EJA no âmbito dos cursos de Pedagogia e de programas de pós-graduação em Educação.

Essa garantia de estudos para a EJA se sustenta em dois documentos atuais, a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior, ou seja, em cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura, e para a formação continuada e pela Resolução do Conselho Nacional de Educação e do Conselho Pleno (CP) nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que definiu as *Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica* e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Nessa perspectiva, desenvolveu-se investigação sobre a oferta de estudos voltados à EJA no âmbito dos cursos de Pedagogia e de programas de pós-graduação em Educação nas três instituições de ensino superior selecionadas. Do ponto de vista metodológico, a investigação apresentada parte dos pressupostos da pesquisa qualitativa³ em educação. Salienta-se, assim, que prevalecem, na análise geral sobre as informações coletadas,

2 Justifica-se a escolha dessas instituições em função de que as autoras fazem parte de um projeto interinstitucional sobre o campo da EJA aprovado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

3 Conforme Minayo (2007), a pesquisa qualitativa deve ter como principal preocupação a lógica que permeia a prática que se dá na realidade, correspondendo a um processo mais profundo de relações, processos e fenômenos.

a sua qualidade, passível das interpretações sobre as realidades apresentadas. Assim, a pesquisa exploratória abrangida nesse recorte envolve o resultado da análise dos projetos pedagógicos do curso de Pedagogia das instituições, verificando a ocorrência de abordagens e de aspectos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos currículos das três instituições. Em perspectiva semelhante, produzem-se as narrativas sobre a presença da EJA em disciplinas na pós-graduação.

É importante situar que há diferenças significativas em relação a essas instituições: duas são estaduais – UNEB e UERGS – e contam com vários *campi* no interior de seus estados e, portanto, há ofertas de disciplina(s) de EJA em diversas unidades. Logo, o estudo das duas é apresentado em amplitude em relação aos dados. A terceira instituição, UFSC, é federal e conta com a oferta dos estudos em EJA em apenas um curso de Pedagogia. Desse modo, a sua análise é voltada, também, para as ementas das disciplinas que tratam de elementos formativos que se referem à EJA no contexto do curso.

As singularidades no contexto da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

No que tange à formação no campo da EJA, a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) vem incrementando ações em âmbito estadual, envolvendo diversos municípios com a oferta de cursos de graduação em Pedagogia, de especialização em EJA e da criação de um programa de pós-graduação *strictu sensu* nessa área.

A articulação com a EJA no contexto das ações da UNEB se inicia, em 1985, no Departamento de Filosofia, Ciências e Letras em nível de graduação, a partir da oferta do curso de Pedagogia com habilitação em magistério para a educação de adultos, uma licenciatura plena desenvolvida no mínimo de quatro anos e no máximo de oito para a integralização curricular, no *campus* IIII, na cidade de Juazeiro, situada no interior do estado da Bahia.

Esse curso funciona com uma estrutura curricular composta por um conjunto de disciplinas, dentre as quais, no quarto semestre, tem-se a

disciplina Educação de Adultos, com carga horária de 60 horas, e por um núcleo de EJA, em que são ofertadas duas disciplinas, ambas com 60 horas, denominadas Alfabetização de Jovens e Adultos e Psicolinguística e EJA. (UNEB, 2011)

Em relação à UNEB, acontece uma oferta pontual nos diversos departamentos de Educação e no de Ciências Humanas da disciplina de EJA. No Departamento de Educação, do *campus* I, em Salvador, a oferta acontece no quinto semestre, em uma disciplina denominada EJA, com carga horária de 60 horas. O discente ainda pode optar por realizar o estágio supervisionado nas classes de EJA, em escolas públicas estaduais e/ou municipais. A ementa dessa disciplina é a seguinte:

A história da Educação de Jovens e Adultos, soluções e impasses pedagógicos gerados pelas práticas adotadas; as necessidades educativas dos jovens e adultos; o papel da escola e do educador; proposta curricular para EJA em suas várias dimensões; o gerenciamento do processo de ensino e aprendizagem dos educandos; natureza dos conhecimentos relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Arte e Estudos da Sociedade e da Natureza; tradução dos conteúdos em objetivos de aprendizagem; a análise, concepção e avaliação do ensino de EJA. (UNEB, 2007, p. 136)

A UNEB possui 25 *campi* espalhados no território da Bahia, mas nem todos os departamentos oferecem o curso de Pedagogia. O panorama geral na UNEB, no que tange à oferta da disciplina de EJA, é mostrada no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1. Oferta da disciplina EJA nos diversos *campi* da UNEB

| CAMPUS | DEPARTAMENTO | CURSO | DISCIPLINA | CARGA HORÁRIA |
|------------------------|--------------|-----------|---------------------|---------------|
| VII - Senhor do Bonfim | Educação | Pedagogia | EJA | 60 h |
| VIII - Paulo Afonso | Educação | Pedagogia | Educação de adultos | 60 h |

(continua)

| CAMPUS | DEPARTAMENTO | CURSO | DISCIPLINA | CARGA HORÁRIA |
|--------------------------|--------------------------------|-----------|------------|---------------|
| IX - Barreira | Educação | Pedagogia | EJA | 60 h |
| X -Teixeira de Freitas | Educação | Pedagogia | EJA | 60 h |
| XI - Serrinha | Educação | Pedagogia | EJA | 60 h |
| XII - Guanambi | Educação | Pedagogia | EJA | 60 h |
| XIII - Itaberaba | Educação | Pedagogia | EJA | 60 h |
| XV - Valença | Educação | Pedagogia | EJA | 60 h |
| XVI - Irecê | Educação | Pedagogia | EJA | 60 h |
| XVII - Bom Jesus da Lapa | Educação | Pedagogia | EJA | 60 h |
| XXII-Seabra | Ciências Humanas e Tecnologias | Pedagogia | EJA | 60 h |

Fonte: elaboração própria a partir de dados da UNEB (2011).

(conclusão)

No tocante à especialização, houve a oferta no Departamento de Educação do *campus* I, no período de 1998 a 2003, de um curso de especialização em educação básica de jovens e adultos para qualificar, preferencialmente, professores da rede pública que atuassem na modalidade da EJA. Esse curso atendia à legislação vigente que recomendava que a formação docente deveria ser uma formação continuada em serviço, voltada para a complexidade diferencial dessa modalidade de ensino, sob a forma de curso de especialização. No mesmo ano da criação do curso, que foi estendido para o interior da Bahia, sendo oferecida uma turma com 40 vagas no Departamento de Filosofia, Ciências e Letras da UNEB no município de Juazeiro. Em termos da contribuição e do impacto desse

curso de especialização para o campo da EJA, Dantas (2018, p. 79) remarca que:

O curso conseguiu colocar no mundo do trabalho 429 profissionais especializados no campo da EJA com potencial para atuar na gestão, na docência, na pesquisa e na extensão. Gerou grupos de pesquisa no departamento, fomentou trabalhos de extensão, incentivou a realização de seminários e encontros anuais e aumentou a produção de Trabalhos de Conclusão de Cursos (TCC), de dissertações de Mestrado sobre a temática da educação de jovens e adultos em outros programas de pós-graduação na Uneb, a partir das pesquisas e do ingresso dos alunos que concluíam a especialização. Obteve-se, com este curso, um grande impacto na educação pública, haja vista a repercussão e o sucesso obtidos no decorrer desta experiência, tanto em Salvador (com dez turmas) como em Juazeiro (com uma turma), com uma carga horária de 510 horas de trabalho presencial, como ainda, face à sua proposta curricular inovadora e à dinâmica empregada (mediante módulos) no desenvolvimento do curso.

Visando impulsionar os estudos e as investigações no campo da EJA, bem como suprir uma lacuna na formação do profissional, foi implantado, em 2013, no Departamento de Educação da UNEB, o primeiro programa de pós-graduação do Brasil nessa área, em nível de mestrado profissional, com a oferta de 30 vagas destinadas, preferencialmente, a professores e gestores da educação básica.

O programa de mestrado profissional em EJA foi estruturado em três grandes áreas de concentração, quais sejam “educação, meio ambiente e trabalho”, “formação de professores e políticas públicas” e “gestão educacional e tecnologias da informação e da comunicação”. Desde a sua criação, no ano de 2014, vem impulsionando a criação de grupos de pesquisa no departamento, fomentando trabalhos de extensão, promovendo seminários locais, nacionais, e internacionais, como também encontros anuais e semestrais de pesquisa e aumentando o volume de investigações e de produções acerca da temática educação de jovens e adultos.

Esse programa vem contribuindo significativamente para incrementar a pesquisa no campo da educação de jovens e adultos. Os trabalhos acolhidos pelo programa se debruçam sobre problemas educacionais locais

e regionais que impactam no meio ambiente e no desenvolvimento econômico, social e cultural das comunidades baianas.

A EJA na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS)

A Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), instituição que, desde a sua origem, caracteriza-se por ser inclusiva,⁴ é uma universidade pública *multicampi*, contendo 23 unidades universitárias em diferentes regiões do estado. A UERGS foi criada em 2001 e tem por compromisso central a formação humana pautada na promoção do desenvolvimento regional sustentável no estado. Para tanto, seus cursos devem atender a demandas e necessidades regionais, o que lhes fornece características regionalizadas. No âmbito da formação inicial docente, a universidade oferece, regularmente,⁵ os cursos de licenciatura em Pedagogia, com o mesmo projeto pedagógico de curso⁶ nas unidades em Alegrete, Bagé, Cruz Alta, Osório, São Francisco de Paula e São Luís Gonzaga.

O atual projeto político-pedagógico da licenciatura em Pedagogia informa que o curso integraliza uma carga horária total de 3.330 horas de “[...] estudos, atividades e experimentações (teórico-práticas) junto à realidade escolar e não escolar resguardando o cumprimento total das horas previstas e dos dispositivos legais que o amparam” (UERGS, 2014, p. 48), organizados “em componentes curriculares, seminários e estágios obrigatórios, além componentes optativos” que devem ser cursados pelo estudante. Conforme o documento, o curso pretende formar professores capazes de analisar criticamente suas práticas e representações sociais e, nessa perspectiva, pressupõe a formação geral e, especialmente, com foco na educação infantil, em seus anos iniciais, com crianças, jovens e adultos, além de contemplar a gestão e políticas educacionais.

4 Conforme o seu *Projeto político-pedagógico institucional* (2012), a UERGS possui reserva de vagas para pessoas carentes economicamente, com necessidades educativas especiais e, também, cotas.

5 Importante salientar que o curso de Pedagogia teve início com a criação da universidade e a habilitação inicial do curso era uma licenciatura em Pedagogia anos iniciais com crianças, jovens e adultos.

6 O projeto pedagógico é único, mas os componentes curriculares se abrem para o olhar local e regional.

Dentre os componentes curriculares que compõem o curso, destacam-se aqueles significativos para uma formação inicial no âmbito da EJA. De um modo geral, são 495 horas em disciplinas obrigatórias e 90 horas em disciplinas eletivas, sendo que pelo menos uma disciplina eletiva deve ser feita pelo licenciando, efetivando-se, no mínimo, o cumprimento de 525 horas de componentes curriculares no âmbito da EJA. Nessa perspectiva, tem-se o seguinte quadro de oferta no curso de licenciatura em Pedagogia, oferecido em seis regiões diferentes do estado:

Quadro 2. Componentes que abrangem EJA na licenciatura em Pedagogia

| DISCIPLINA | CARGA HORÁRIA | CRÉDITOS | SEMESTRE DO CURSO |
|--|---------------|------------|-------------------|
| Psicologia e Educação | 60 horas | 4 créditos | 2º semestre |
| Educação de Jovens e Adultos | 60 horas | 4 créditos | 6º semestre |
| Práticas corporais: EJA | 30 horas | 2 créditos | 7º semestre |
| Alfabetização: EJA | 60 horas | 4 créditos | 7º semestre |
| Educação em Ciências Sociais: EJA | 30 horas | 2 créditos | 7º semestre |
| Educação em Ciências Naturais: EJA | 30 horas | 2 créditos | 7º semestre |
| Educação Matemática: EJA | 30 horas | 2 créditos | 7º semestre |
| Estágio III: Educação de Jovens e Adultos em espaços escolares e não escolares | 135 horas | 9 créditos | 8º semestre |
| Planejamento, gestão e avaliação dos Processos Educativos não escolares. | 60 horas | 4 créditos | 8º semestre |
| Concepções e Métodos da Educação Popular. | 30 horas | 2 créditos | Optativa |
| Educação, Vida Adulta e Terceira Idade. | 30 horas | 2 créditos | Optativa |
| Andragogia: Aprendizagem de Adultos. | 30 horas | 2 créditos | Optativa |
| Total: 12 disciplinas | | | |

Fonte: elaborado pelas autoras com base em dados do *Projeto político Pedagógico* (2014).

No componente curricular Psicologia e Educação, os estudos que envolvem o desenvolvimento humano contemplam a vida adulta, a adolescência, as juventudes e o envelhecimento. Nesse contexto, o projeto pedagógico faz menção ao público da modalidade EJA e em Planejamento, gestão e avaliação dos processos educativos não escolares, a expressão “Educação de Jovens e Adultos” está vinculada às possibilidades teórico-práticas da EJA não escolar.

Em Práticas corporais EJA, Alfabetização EJA, Educação em Ciências Sociais: EJA, Educação em Ciências Naturais: EJA e Educação Matemática: EJA, todas obrigatórias, a Educação de Jovens e Adultos ganha a centralidade das abordagens, tendo por base as aprendizagens e ensino nos diferentes campos do conhecimento, considerando as especificidades contidas pela modalidade. O estudo de Rocha (2018), que analisa os componentes curriculares elencados, informa que, dentre as nove disciplinas obrigatórias que abordam a EJA, essas cinco fornecem um referencial teórico consistente para a modalidade, por abrangerem conceitos, concepções, referenciais e reflexões que, conforme suas ementas, aliam teoria à prática.

As disciplinas Educação de Jovens e Adultos, de natureza obrigatória, e Concepções e Métodos da Educação Popular, uma optativa, abordam aspectos que dialogam com uma concepção crítica da EJA, pautadas em referenciais teóricos que envolvem os aspectos políticos, históricos, filosóficos e ideológicos presentes nas trajetórias, referenciais e experiências de EJA. Nesses componentes, a bibliografia contempla diversas obras de conhecidos autores, como Álvaro Vieira Pinto, Moacir Gadotti, Miguel Arroyo, Paulo Freire, Vanilda Paiva, Sérgio Haddad, Carlos Rodrigues Brandão, dentre outros tantos.

Chama-se a atenção para a concentração de disciplinas no sétimo semestre e a presença do componente curricular Educação de Jovens e Adultos, apenas no sexto semestre. Destacam-se, ainda nesse projeto pedagógico, a presença da Andragogia: aprendizagem de adultos”, uma disciplina eletiva que propõe importante reflexão metodológica da relação histórica de aprendizagem e ensino da pessoa adulta e, também, do estágio curricular obrigatório em EJA, intitulado Estágio III: Educação de Jovens e Adultos em espaços escolares e não escolares, com 135 horas, o que enuncia um diferencial positivo nessa formação, por possibilitar aprendizagens aos licenciandos e licenciandas a partir da interlocução e intervenção

teórico-prática, orientada de EJA, nas comunidades locais e regionais, escolares e não escolares.

Na pós-graduação *lato sensu*, realizou-se, em São Luiz Gonzaga, em 2016 e 2017, um curso de especialização em Educação de Jovens e Adultos. Na pós-graduação *stricto sensu*, que é recente, a universidade credenciou, junto à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o Programa de Pós-Graduação em Educação e o mestrado profissional (PPGED/UERGS), em 2017. O referido curso se organiza em três linhas de conhecimento, a saber: Currículos e Políticas na Formação de Professores, Linguagens e Artes em Contextos Educacionais e Inovação, Diversidade e Memória em Educação. Em seu currículo, localizam-se as ofertas das disciplinas Docência, Discurso Pedagógico e Práticas Discursivas sobre Educação de Jovens e Adultos, com dois créditos em 2018, Estudos e pesquisas sobre docência e Análise de Discurso, com dois créditos em 2019 e interlocuções sobre EJA e Políticas públicas e docência em contextos de EJA e Educação do Campo, com dois créditos em 2020. Nesse programa, localizam-se cinco dissertações e propostas de qualificação,⁷ que fazem interlocuções diversas envolvendo processos pedagógicos de EJA.

A oferta de estudos voltados à EJA na UFSC

As análises sobre as contribuições formativas voltadas à EJA no âmbito do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) resultam de uma pesquisa de 2011, atualizada em 2020, com o objetivo de compreender a configuração do atendimento às particularidades da e para a EJA. Foram estudados a matriz curricular do curso, ementários e

⁷ *Os sentidos da docência nos dizeres dos professores da Educação de Jovens e Adultos em Osório (RS)*, de Catiana Gafforelli, *Concepções sobre o currículo integrado: a configuração da EJA no Proeja*, de Gabriel Pereira, *Os professores da educação profissional de ensino médio: o discurso pedagógico em circulação*, de Rodrigo Bender e, com títulos provisórios, *O que dizem os egressos da EJA à modalidade? Vozes de quem alcançou o ensino superior apresentadas por meio de cartas pedagógicas*, de Carla Dotta e *Múltiplos olhares da docência, políticas e gestão educacional de EJA no Rio Grande do Sul: o primeiro ano do ingresso aos 18 anos*, de Veridiana Oliveira da Silva.

planos de ensino, tendo como referência os seguintes elementos: a presença ou a ausência de componentes relativos ao estudo da EJA relacionados à carga horária, fase do curso e créditos das respectivas disciplinas e a possível posição e valoração retratadas pela presença discursiva em disciplina sobre EJA e outros aspectos que olhem para a questão dos jovens e adultos, no sentido de que tal conduta possa contribuir com o processo analisado por Apple (2006), de atribuição de categorias e valores contributivos para a legitimação da situação de opressão e exploração social dos jovens e adultos não escolarizados.

O projeto político-pedagógico de curso da UFSC (2008, p.10, grifo nosso) afirma que o percurso formativo para a “[...] docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental e para a Educação Infantil” se compromete a “[...] preservar aportes teóricos e metodológicos necessários à *docência junto aos jovens, adultos e pessoas com necessidades especiais*”. Considerando a apresentação que a matriz curricular faz ao definir seus focos, cita-se que:

[...] ao considerar em especial a educação para a infância, não descarta da observação das necessidades e particularidades educativas dos diferentes sujeitos atendidos na escola. Salientamos, em especial, a preocupação com a formação para o atendimento de jovens e adultos inseridos nos processos de escolarização inicial, para as relações étnico-raciais e para as especificidades que caracterizam a prática pedagógica na educação especial. (UFSC, 2008, p. 19)

Na investigação, há o questionamento sobre as condições de tratamento oferecidas às diversas – em relação à faixa etária – parcelas da população que frequentam ou teriam o direito de frequentar a escola pública e, portanto, também em relação ao direito a uma formação docente com estudos voltados a essa modalidade de ensino.

A matriz curricular⁸ está organizada em seu *núcleo básico*, que é composto por 49 disciplinas, 182 créditos de 18 horas cada um e 3.276 horas-

8 Essa matriz passou, no período de 2018 a 2020, por modificações no âmbito do núcleo docente estruturante, em fase de aprovação nas instâncias universitárias. Por essa razão, não apresentamos, neste texto, as alterações, que efetivam alguns ajustes conceituais e mudanças de fase.

-aula. Constata-se que, dentre as 49 disciplinas, apenas três, totalizando 12 créditos e 216 horas-aula, oferecem estudos relativos à EJA.

A primeira disciplina, Psicologia da Educação, dá-se na primeira fase, com quatro créditos – 72 horas-aula –, cuja ementa debate um item sobre o estudo do desenvolvimento e aprendizagem da infância, adolescência, idade adulta.

A segunda disciplina é intitulada Educação de Jovens e Adultos, ofertada na sexta fase do curso, com quatro créditos – duas horas-aula –, e apresenta na ementa os seguintes estudos:

Processos educativos de jovens e adultos. Políticas e práticas educativas de EJA. Alfabetização e escolarização na EJA. Os sujeitos jovens e adultos. Cultura, relações raciais e a EJA. A juvenilização da EJA. Currículo, alternativas didático-pedagógicas e a Educação de Jovens e Adultos. (UFSC, 2008, p. 35)

A disciplina Didática II: processos de ensino nos anos iniciais de escolarização, que acontece na quarta fase, com quatro créditos – 72 horas-aula –, propõe na ementa um eixo que problematiza os sujeitos da e na escolaridade: criança, jovem e adulto, e suas demandas para o âmbito do ensino.

A disciplina Educação de Jovens e Adultos, com três créditos – 54 horas-aula –, é passível de ser ofertada em forma de Núcleo de Aprofundamento de Estudos (Nade),⁹ em que se objetiva uma aproximação ao campo da EJA.

Na análise do curso de Pedagogia da UFSC, fica o questionamento se os estudos ofertados no âmbito dos saberes da EJA, com 216 horas-aula para a aproximação e aprofundamento desse campo, são suficientes para preparar o docente para atuar nessa modalidade educativa. Ressalta-se a importância de tais estudos no âmbito do curso, mas também é necessário olhar a contradição do processo de desvalorização escolar e social da

Nessa reestruturação, a inclusão de jovens e adultos na disciplina Educação e Comunicação é confirmada, mas são retirados os termos “adolescência e idade adulta” do componente curricular de Psicologia, ficando apenas uma noção generalizada indicada sobre o desenvolvimento e aprendizagem na infância.

9 O Nade tem caráter obrigatório, no entanto, sua área pode ser opcional, dependendo de ser ou não ofertada pela instituição e da escolha do acadêmico.

EJA no curso, pois ela constitui educação básica como direito universal dos seus sujeitos.

Na pós-graduação *latu-sensu*, houve a oferta do curso de especialização em Educação de Jovens e Adultos e Educação na Diversidade,¹⁰ na modalidade presencial, que ocorreu entre abril de 2011 e setembro de 2012. O curso foi realizado mediante sua proposta pedagógica, organizada em 11 disciplinas, totalizando 450 horas, e os trabalhos de conclusão de curso também foram organizados em projetos de intervenção e publicados na forma de artigos.

No *strictu sensu*, no âmbito no Programa de Pós-graduação em Educação, a EJA está presente na linha de Sujeitos, processos educativos e docência (Suped).¹¹ Nessa linha, contamos com a oferta de três seminários eletivos ofertados no período de 2014 a 2019. O primeiro, “Bases epistemológicas da produção teórica e das pesquisas do campo da Educação de Jovens e Adultos”, com 60 horas e mais três seminários com 30 horas cada um, “Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos”, “Da ‘Pampedia’ à ‘Educação de adultos numa encruzilhada: aprender a nossa saída’” e “Princípios político pedagógicos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja)”.

Em relação à produção acadêmica na pós-graduação, a UFSC conta com 82 investigações, 65 dissertações e 17 teses contabilizadas no período de 1994 até 2018. Segundo Bobek (2019, p. 100), houve um aumento significativo nas investigações sobre EJA em Santa Catarina nas duas últimas décadas, dado que se relaciona com a ampliação dos cursos de pós-graduação *strictu sensu* e pela existência de grupos de pesquisa que incorporam a EJA como campo de investigação.

10 A proposta de curso foi submetida ao edital público nº 02/2010, do Ministério da Educação (MEC) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), e foi aprovada em abril de 2010 para a oferta de até 50 vagas.

11 A linha Suped contempla, em sua ementa, especificidades relacionadas à EJA, ao focar processos educativos escolares e não escolares e questões voltadas às juventudes e à vida adulta.

Algumas considerações

O que este estudo revela é que as configurações das constituições curriculares dos cursos analisados demonstram e demarcam as principais finalidades desses cursos, em que a ênfase é dada à formação docente do ensino fundamental para o atendimento das crianças, em detrimento dos jovens e adultos, também estudantes, desse contexto. Essa configuração corrobora com a tendência a posturas discriminatórias da sociedade e de alguns contextos escolares em relação a jovens e adultos demandatários de escolarização, não considerados – até mesmo legalmente – em idade tida equivocadamente como regular para frequentar as escolas, no âmbito da educação básica.

As discussões e embates que envolvem o currículo em sua produção sempre são permeadas por um processo de lutas de diferentes campos do conhecimento. No que tange à presença da EJA nos currículos, esses movimentos de luta e tensionamentos também ocorreram, para que houvesse a manutenção da presença da EJA na Pedagogia e nos diferentes cursos ofertados nas três universidades.

Como um dos principais resultados da pesquisa apresentada, enfatiza-se a constatação concreta da existência de oferta de estudos de EJA nos currículos dos cursos de Pedagogia e, em duas dessas instituições de ensino superior, com oferta do estágio curricular em EJA. No âmbito da UNEB, há uma disciplina específica nos cursos de Pedagogia nos diferentes *campi*, destacando-se que, no *campus* I, de Salvador, o curso conta com mais duas disciplinas que compõem o núcleo de EJA. Na UFSC, o quadro é idêntico, uma disciplina obrigatória específica voltada à EJA e outras duas que incluem elementos desse campo. O caso da UERGS, por sua vez, traz contribuições importantes, ao apresentar componentes curriculares significativos para uma formação inicial no âmbito da EJA, ao compor um total de 495 horas em disciplinas obrigatórias e 90 horas em eletivas, incluindo o estágio obrigatório

Mesmo com as conquistas efetivadas nesses cursos, é importante destacar que ainda se evidencia certa fragilidade na configuração de saberes no campo da EJA, pois ela nem sempre ocupa *status* de igualdade

nessa formação, ficando o foco com um perfil voltado às crianças, como no caso da UNEB e da UFSC.

Destaca-se o fato de que, na pós-graduação, a EJA passou a ocupar um espaço de relevância, tanto por aquelas que têm apenas uma linha com pesquisadores nesse campo, como com a oferta de um curso específico de EJA. Logo, evidenciam-se, nas três instituições, espaços significativos de ensino, de produção da pesquisa acadêmica e de possibilidades de intervenção social.

Neste texto, apontamos para a necessidade de que os nossos coletivos de pesquisa e de militância possam investigar e publicizar como os diferentes cursos de outras instituições olham para a formação voltada ao campo da EJA. Justifica-se esse apontamento no sentido de fazer com que os elementos constitucionais de garantia do direito à EJA, por parte dos sujeitos jovens, adultos e idosos, possam ser preservados e resguardados ao contarem com docentes que possam ter uma formação sólida de aportes teóricos e metodológicos necessários a essa docência.

Em termos de (in)conclusão, repudiamos os diferentes mecanismos utilizados pelo governo federal e estaduais na direção da privatização e da mercantilização da educação pública e da formação docente em nosso país, reiteramos com a pesquisa e com este estudo a necessidade urgente do reconhecimento e da garantia de uma formação docente inicial em EJA, que possua carga horária em currículo abrangente e significativo frente às especificidades colocadas pela Educação de Jovens e Adultos nos cursos de Pedagogia e nas licenciaturas em geral, assim como nos cursos de pós-graduação, para a ampliação do campo de pesquisas nessa área, como proposições de uma política pública de estado para a EJA que assegure, de fato, uma educação de qualidade para todas e todos os brasileiros.

Referências

APPLE, M. *Ideologia e currículo*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARROYO, M. G. *Vidas ameaçadas: exigências-respostas éticas da educação da docência*. Petrópolis: Vozes, 2019.

BOBEK, J. V. dos S. *As pesquisas em educação de jovens e adultos produzidas em Santa Catarina: um estudo de teses e dissertações*. 2019.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 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*, Brasília, DF, 15 abr. 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 1 fev. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 24 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 1 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*, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 1 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB nº 11/2000*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2019.

DANTAS, T. R. A educação de jovens e adultos: singularidades e perspectivas. *Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos*, Salvador, v. 1, n. 1, p. 72-88, jan./jun. 2018.

DRESCH, N. L. *Ações de ATER como EJA: impactos e indicadores territoriais de avaliação para a sustentabilidade de famílias de agricultores e formação extensionista*. 2012. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Rural) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

IBGE. *Taxa de analfabetismo no Brasil*. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/.../00000011363712202012375418902674.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2020.

LUCENA, M. S.; COSTA, E. A formação do professor para o trabalho em educação de jovens e adultos. In: ALMEIDA, M. I. de; PIMENTA, S. G. (org.).

Estágios supervisionados na formação docente: educação básica e Educação de Jovens e adultos. São Paulo: Cortez, 2014. p. 41-67.

MINAYO, M. C. de S. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade.* 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MORIN, E. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.* 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

ROCHA, E da L. *Formação inicial de professores da educação de jovens e adultos no Rio Grande do Sul.* 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB. Departamento de Educação. Campus I. Colegiado do Curso de Pedagogia. Comissão de Reformulação Curricular. *Projeto pedagógico do curso de pedagogia reformulado.* Salvador, 2007. Disponível em: <https://portal.uneb.br/salvador/wp-content/uploads/sites/3/2017/01/PROJETO-PEDAG%C3%93GICO-7.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB. Departamento de Ciências Humanas. Colegiado do curso de pedagogia. *Projeto de reconhecimento do curso de pedagogia – licenciatura.* Juazeiro, 2011. Disponível em: https://portal.uneb.br/juazeiro/wp-content/uploads/sites/13/2017/01/projeto_pedag%C3%B3gico.pdf. Acesso em: 23 jan. 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL – UERGS. *Projeto político-pedagógico do curso de pedagogia – licenciatura.* Porto Alegre: UERGS, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC. Centro de Ciências da Educação Curso de Pedagogia. *Projeto pedagógico do curso de pedagogia.* Florianópolis, 2008. Disponível em: <https://pedagogia.paginas.ufsc.br/files/2013/06/PPP-Pedagogia-2008-vers%C3%A3o-final-2.pdf>. Acesso em: 1 fev. 2020.

Base Nacional Comum Curricular e as implicações na EJA: entre silêncios e incertezas

*Fábia Alves de Lima
Ana Lúcia Gomes da Silva*

Breve contextualização do tema de estudo

As políticas públicas de reforma educacional, propostas pelo governo brasileiro no último quadriênio, têm gerado diversos embates entre os legisladores e as comunidades escolares, sejam elas de ensino básico ou de nível superior. Nesse cenário, Gatti (2012, p. 14) pontua ser imperativo discutir a construção metodológica da pesquisa em educação, assim como questionar as concepções empregadas na caracterização desse campo, buscando clarificar significados que contribuam para sua autoafirmação, além de indagar acerca da sua identidade e formas investigativas.

As recomendações da supracitada pesquisadora coadunam o propósito da autora deste texto, visto que, sendo mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED), ofertado pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) no *campus* IV dessa instituição, meu objetivo é investigar a recente reforma educacional ocorrida no país, nesse caso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e o que ela promoverá no processo formativo dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) atuantes nas instituições de ensino fundamental da rede municipal de Jacobina (BA). Porém, como se trata de uma ação investigativa no campo da educação escolar, alguns aspectos básicos relativos à validade do trabalho de pesquisa precisam ser considerados (GATTI, 2012, p. 14) e historicizados a fim de compreendermos o objeto, seu entorno e sua complexidade.

De 2 a 15 de dezembro de 2015, houve uma mobilização das escolas de todo o Brasil para a discussão do documento preliminar da BNCC. De 23 de junho a 10 de agosto de 2016, aconteceram 27 seminários estaduais com professores, gestores e especialistas para debater a segunda versão da BNCC. O Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) promoveram esses seminários. Em agosto daquele ano, começou a ser redigida a terceira versão, em um processo colaborativo com base na segunda versão do documento. Em abril de 2017, o Ministério da Educação (MEC) entregou a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE).

O CNE elaborou um parecer e projeto de resolução sobre a BNCC, que foram encaminhados ao MEC. A partir da homologação da BNCC, começou o processo de formação e capacitação dos professores e o apoio aos sistemas de educação estaduais e municipais para a elaboração e adequação dos currículos escolares. Em 20 de dezembro de 2017, a BNCC foi homologada pelo então ministro da educação, Mendonça Filho. Em 22 de dezembro de 2017, o CNE apresentou a Resolução do Conselho Nacional de Educação e do Conselho Pleno (CNE/CP) nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que instituiu e orientou a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Em 6 de março de 2018, educadores do Brasil inteiro se debruçaram sobre a BNCC, com foco na parte homologada do documento, correspondente às etapas da educação infantil e do ensino fundamental com o objetivo de compreender sua implementação e impactos na educação básica brasileira. Em 2 de abril de 2018, o Ministério da Educação entregou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a terceira versão da BNCC relativa ao ensino médio. A partir daí, o CNE iniciou um processo de audiências públicas para debatê-la. Em 05 de abril, instituiu-se o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC). Em 02 de agosto de 2018, escolas de todo o Brasil se mobilizaram para discutir e contribuir com a BNCC da etapa do ensino médio. Professores(as), gestores(as) e técnicos(as) da educação criaram comitês de debate e preencheram um formulário *on-line* sugerindo melhorias para o documento.

Em 14 de dezembro de 2018, o ministro da educação à época, Rossieli Soares, homologou o documento da BNCC para a etapa do ensino médio.

A partir de então, o Brasil passou a ter uma base com as aprendizagens previstas para toda a educação básica. O primeiro aspecto refere-se à elaboração de mapeamentos bibliográficos, também denominados revisão sistemática da literatura, pois esse recurso proporciona ao pesquisador – em especial ao iniciante – a familiarização com o conhecimento científico já publicizado sobre diversos objetos de estudo, além de auxiliá-lo no processo de construção de respostas para a problemática de sua área de interesse, posto que as publicações acadêmicas:

[...] podem conter análises destinadas a comparar pesquisas sobre temas semelhantes ou relacionados; apontar a evolução das teorias, dos aportes teórico metodológicos e sua compreensão em diferentes contextos, indicar as tendências e procedimentos metodológicos utilizadas na área, apontar tendências das abordagens das práticas educativas. (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p. 168)

Corroborando essa mesma linha de pensamento, as pesquisadoras Galvão, Sawada e Trevizan (2004, p. 549) enfatizam que “a revisão sistemática é um recurso importante [...] que consiste em uma forma de síntese dos resultados de pesquisas relacionados com um problema específico”. A reflexão acerca das considerações tecidas pelas mencionadas autoras serviu de base para a elaboração da presente revisão de literatura, levando em conta a problemática da ação investigativa pleiteada, a qual reflete, justamente, a minha inquietação em como fazer as mediações entre as determinações legais propostas pela BNCC e as demandas da comunidade escolar onde atuo.

Com esse propósito definido e utilizando o protocolo de revisão sistemática, produzido no componente curricular Pesquisa Aplicada à Educação (PAE-I), foi empreendido o levantamento bibliográfico dos artigos indexados nos últimos cinco anos na biblioteca eletrônica Scientific Electronic Library Online (SciELO), cujas discussões teóricas possam contribuir para o entendimento do referido objeto de estudo.

Partindo do pressuposto de que os estudos de revisão objetivam identificar referenciais teóricos capazes de aclarar a questão expressa pelo(a) pesquisadora(a), elenquei como critérios de seleção dos artigos:

- a. Ter a SciELO como fonte de dados;
- b. A língua portuguesa ser o idioma em que os trabalhos foram redigidos;
- c. Terem sido publicados em período de cinco anos, delimitado entre 2015 e 2019, embora a literatura recomende um intervalo de dez anos. Contudo, em se tratando de um tema recente, utilizamos como limite temporal das publicações o período total de quando emergiu o tema no cenário brasileiro;
- d. A aplicação de descritores de busca, tais como os listados no quadro a seguir:

Quadro 1. Descritores de busca aplicados na biblioteca eletrônica SciELO

| DESCRITORES | QUANTIDADE |
|---|------------|
| "BNCC" OR "coordenação pedagógica" | 29 |
| "Coordenação pedagógica" AND "BNCC" | 0,0 |
| "Atuação do coordenador pedagógico" OR "BNCC" | 0,0 |
| "BNCC" AND "coordenação pedagógica" | 0,0 |
| "Base Nacional" (coordenação pedagógica) | 01 |
| "Coordenação pedagógica dos anos iniciais" OR "BNCC" | 0,0 |
| "Formação pedagógica" OR "Base Nacional Comum Curricular" | 0,0 |
| "Base nacional comum curricular" OR "formação". | 34 |

Fonte: elaborado pelas autoras com base em dados indexados na base SciELO.¹

Como pode ser observado no quadro supracitado, apenas os descritores indicados pelos numerais 1, 5 e 8 apresentaram resultados, perfazendo um quantitativo de 64 publicações. Contudo, ao fazer a leitura dos títulos

¹ Ver: <https://www.scielo.br/>.

dos artigos listados em cada descritor, constatei que a grande maioria das obras indexadas não correspondia à problemática em estudo, ou seja, não apresentava discussões atrelando a BNCC à formação em exercício dos coordenadores pedagógicos. Além disso, notamos a repetição dos enunciados, sendo esses fatores os responsáveis pelo descarte de 80% dos textos. Com os 20% restantes sistematizamos sete produções, cujos títulos estão organizados no quadro a seguir:

Quadro 2. Artigos disponíveis na SciELO

| TÍTULO | AUTORIA | ANO |
|--|--|------------|
| Base Nacional Comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? | Elizabeth Macedo | 2015 |
| Base Nacional Curricular Comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si | Elizabeth Macedo | 2016 |
| As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a Base Nacional Curricular Comum | Elizabeth Macedo | 2017 |
| Entre a Base Nacional Comum Curricular e a avaliação: a substituição tecnológica no ensino fundamental | Raquel G. Barreto | 2016 |
| A coordenação pedagógica, a formação continuada e a diversidade étnico-racial: um desafio | Bartolina R. Catanante e Lucimar R. Dias | 2017 |
| Uma leitura ambivalente sobre a adoção de uma base curricular nacional: para fazer justiça à reflexividade da filosofia da educação. | Vânia Lisa Fischer Cossetin | 2017 |
| A nova política de formação de professores no Brasil: enquadramentos da base nacional comum curricular e do programa de residência pedagógica. | Marilde Q. Guedes | 2019 |

Fonte: elaborado pelas autoras com base em dados da base SciELO.

Em conformidade com as pesquisadoras Vosgerau e Romanowski (2014, p. 168), “a partir da seleção dos artigos, o foco central da análise e sistematização são os resultados”, estabelecendo, para esse fim, os “indicadores de avaliação quanto à proximidade e ao distanciamento das pesquisas inventariadas” em relação ao objeto pesquisado. Sendo assim, apresentarei nos tópicos a seguir as considerações tecidas acerca de cada um dos referenciais elencados no Quadro 2.

Artigo 1: “Base nacional comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem?”, de Macedo (2015)

Trata-se de um artigo produzido por Elizabete Macedo, doutora em educação, com o propósito de analisar as bases nacionais comuns para os currículos, lançadas em setembro de 2015 para consulta pública, assim como discorrer sobre os sentidos de educação como um direito público subjetivo e como bem privado.

Ao longo das discussões presentes em sua escrita, Macedo ressalta as inconsistências do discurso apresentado nas Bases Nacionais Curriculares (BNCs) propostas pelo governo federal, sobretudo no que tange aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, supostamente assegurados por esses documentos. A principal inconsistência apontada pela autora se refere ao caráter genérico na explicitação de tais direitos, ou seja, um conjunto de ações que nem a instituição escolar, tampouco outro agente externo, pode garantir.

Outra questão incoerente apontada por Macedo diz respeito ao conceito de BNC, cuja configuração, embasada em quadros de objetivos comportamentais por componente curricular e ano de escolarização, secundados por áreas de conhecimento, revela a concepção de currículo como sendo um “instrumento de gestão” do ensino, com a finalidade única de projetar o desempenho dos estudantes. Isso, na visão da autora, evidencia que o caráter público da educação parece perder espaço com os direitos de aprendizagem sendo definidos como direitos à aprendizagem

de conteúdos-objetivos que garantirá aos alunos o direito abstrato de ser sujeito e cidadão.

Artigo 2: “Base nacional curricular comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si”, de Macedo (2016)

Neste artigo, assim como no anterior, Macedo discorre sobre a implantação de bases nacionais curriculares comuns no Brasil. Todavia, o foco dessa produção é destacar duas ideias antagônicas nas discussões sobre as BNCC, o conhecimento para fazer algo e o conhecimento em si, uma oposição que, na visão da autora, naturaliza o sentido de currículo como controle. Assumindo um posicionamento contrário à implantação de BNCC, a autora tece considerações acerca das sucessivas lutas ocorridas em solo nacional para hegemonizar o sentido de currículo escolar. Nessas tessituras são problematizadas as ideias de conhecimento para fazer algo e conhecimento em si, ou melhor, os discursos pedagógicos em disputa na “significação” da noção de base nacional curricular comum no Brasil.

Após longa discussão dos mencionados conhecimentos, Macedo ratifica seu posicionamento contra a implantação de bases nacionais curriculares pautadas no controle e na prescrição de conteúdos ou de capacidades de fazer. Entretanto, ressalta que não é mera oposição, pois sua intenção é reativar a alteridade não antecipável como alternativa para políticas que pretendem educar. Alteridade essa que, em sua linha de raciocínio, envolve desde a formação docente, a adequação das condições de trabalho e salário compatíveis até o investimento nas escolas e nas ações educativas lá empreendidas, isto é, deve-se valorizar a educação e não o controle que a destrói como empreitada intersubjetiva.

Artigo 3: “As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a base nacional curricular comum”, de Macedo (2017)

Nesta produção científica, Macedo tece considerações acerca das negociações políticas que permearam a elaboração da segunda versão da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), tentando compreender como o movimento Escola sem Partido, cuja agenda conservadora busca mobilizar princípios religiosos, a defesa da família em moldes tradicionais e a oposição a partidos políticos de esquerda e de origem popular, articula-se aos discursos no debate político sobre a construção de um currículo em escala nacional.

Para a autora, a presença das demandas do Escola sem Partido, expressas nesses debates, não só excluiu a diferença como tornou explícita essa exclusão na BNCC. Por isso, ela adota um posicionamento opositor à implantação deste documento, argumentando que a educação e o currículo estão diretamente imbricados à diferença e às lutas empreendidas pelos diversos grupos sociais por representação na esfera pública. Argumentando, da mesma forma, que o paradigma do currículo expresso na segunda versão da BNCC revela uma tradição marcada pela racionalidade técnica, herdeira da administração científica, agregando uma série de arquétipos curriculares centrados na relação entre a definição de objetivos de aprendizagem – ou ensino – e a avaliação de sua realização.

Em defesa dos seus argumentos Macedo chama a atenção do leitor para as demandas do Escola sem Partido, sobretudo, no que tange à ampliação da exclusão de direitos, objetivos ou pessoas na BNCC. Nesse sentido, a autora enfatiza que o suposto universalismo presente nesse documento não passa de subterfúgio para sustentar uma base nacional comum para os currículos, haja vista o esforço de mascarar, sob a aparência de “neutralidade formal de contexto e conteúdo” (BROWN, 2015, p. 205 apud MACEDO, 2017, p. 509), o seu caráter particular, sexista e racializado. Sendo esse um dos motivos que a impulsionou a investigar o quanto o Escola sem Partido ajuda a reviver, na história do país, traumas de um povo forjado no mito da “inclusividade” total, erguido a partir da exclusão

silenciosa do outro, bem como a assumir uma posição contrária à formulação de bases comuns para o currículo em escala nacional.

Diante do exposto, convém salientar que os artigos de Macedo (2015, 2016, 2017) foram contemplados nesta revisão de literatura por favorecerem o entendimento acerca do contexto histórico e político em que se deu a construção das BNCC's brasileiras. Embora não façam alusão direta às implicações desses documentos no processo de formação em exercício dos coordenadores pedagógicos em serviço, essas obras proporcionam a compreensão acerca dos debates e narrativas disputadas, geradas pelo discurso político que defende a implantação de bases comuns nacionais para currículos como condição para uma educação de qualidade, comprometida com justiça social e a democracia.

Artigo 4: “A coordenação pedagógica, a formação continuada e a diversidade étnico-racial: um desafio”, de Catanante e Dias (2017)

Neste artigo, as pesquisadoras Bartolina Catanante e Lucimar Dias discutem o papel do(a) coordenador(a) pedagógico(a) frente ao desafio de colaborar no processo formativo de professores(as) que atuarão com a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER). O desafio se constitui, segundo as autoras, porque a ação educativa dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) ainda não ultrapassou o legalismo inerente à sua profissão, tampouco, trata a ERER, em processos de formação continuada, com o sentido ético que o seu papel de agente propulsor/a de práticas emancipatórias no ambiente escolar exige. Nessa perspectiva, sua atuação implica o reconhecimento dos sujeitos da escola como seres diversos e imersos numa sociedade que costuma valorizar determinadas marcas de pertencimento.

Catanante e Dias salientam que não há uma ausência de aparato legislativo quanto ao papel do(a) coordenador(a) no processo de formação docente, inicial e/ou continuada, comprometida com o respeito pelo outro, mas uma ação institucional que possa amparar esse(a) profissional, dando-lhe as condições necessárias para atuar nesse contexto. Salientam,

também, que ainda são poucas as publicações acadêmicas cujos objetos de estudo tratam de experiências de formação de professores(as), realizadas por coordenadores(as) pedagógicos(as), relacionadas à diversidade étnico-racial.

As supracitadas doutoras sinalizam, ao finalizar a escrita, a relevância do(a) coordenador(a) pedagógico(a) assumir o papel não só de “ensinante”, mas também o de aprendiz, visando colocar em prática ações formativas que problematizem a diversidade étnico-racial porque é possível que ele(a) lide com “matéria” para a qual ele(a) não dispõe de orientação prévia de como efetivar. Por isso, Catanante e Dias questionam: qual é a postura que os(as) coordenadores(as) devem ter frente a essa lacuna teórica? Além de ressaltar que a formação continuada organizada pelo(a) coordenador(a) pode fomentar discussões a partir das práticas no próprio local de atuação e/ou das experiências socializadas entre os pares, buscando, para este fim, teorias que sustentem essas ações, pois seus estudos, leituras e reflexões, assim como a própria vivência como docente é o que lhes dará condições de realizar com qualidade suas atribuições.

O texto das referidas autoras, embora não aborde de forma específica a problemática em estudo, contribui para a ampliação do repertório teórico acerca do papel da coordenação pedagógica em contexto escolar, além de temáticas como ERER e a diversidade, posto que “o desafio do/a coordenador/a é vencer a lógica de silenciamento do tema e abrir brechas para fazer acontecer”. (CATANANTE; DIAS, 2017, p. 111)

Artigo 5: “Entre a base nacional comum curricular e a avaliação: a substituição tecnológica no ensino fundamental”, de Barreto (2016)

A pesquisadora em educação, Raquel Goulart Barreto, justifica a escrita deste artigo ressaltando a importância de discutir as questões concernentes à BNCC a partir da correlação direta entre esse documento e a proposta de avaliação externa, posto que, em seu entendimento, as argumentações focadas nessa base não passam de uma “cortina de fumaça”

ao movimento de assumi-la, metonimicamente, como sendo o todo, invocando estratégias como a de “democratização”. Todavia, é flagrante a uniformidade entre a BNCC e a avaliação externa censitária, pois, ao determinar conteúdos e competências, esvazia-se a complexidade do processo pedagógico, ou seja, exclui os(as) professores(as) das decisões relativas a ele.

Em suas considerações, Barreto sinaliza para as conexões entre a proposta da BNCC e a avaliação como uma forma de controle externo do trabalho pedagógico escolar, tendo em vista a compressão do espaço entre a concepção do que deve ser ensinado e a formulação de juízos de valor em relação aos resultados obtidos, expressos por padrões avaliativos em índices específicos. Além disso, tece críticas às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), às quais tem sido atribuída centralidade indevida na consolidação do deslocamento do professor como aquele que desempenha tarefas associadas à docência, pontuando que elas podem se constituir como recursos agregados ao processo de ensino e de aprendizagem, mas, por outro lado, podem ser inscritas como estratégias de substituição tecnológica, implicando a precarização e esvaziamento do trabalho docente.

Na conclusão desta escrita, a pesquisadora enfatiza que a incorporação das TIC como estratégia de substituição tecnológica preenche o espaço que corresponderia às ações docentes. Nessa perspectiva, a BNCC, com as listagens de conteúdos e competências que apontam para avaliações unificadas e centradas em produtos, contribui para a mistificação das TIC. Dito em outros termos, entre a BNCC e a avaliação externa, o espaço tende a ser preenchido pelos “objetos de aprendizagem”.

Diante do exposto, cabe dizer que o texto de Barreto traz informações pertinentes ao entendido acerca das relações entre a BNCC e as avaliações externas, às quais as escolas de educação básica são anualmente submetidas.

Artigo 6: “Uma leitura ambivalente sobre a adoção de uma base curricular nacional: para fazer justiça à reflexividade da filosofia da educação”, de Cossetin (2017)

Segundo Vânia Cossetin, a finalidade da escrita deste artigo foi questionar os pressupostos e os significados da construção de uma base nacional curricular comum a ser implementada nas escolas públicas brasileiras. Diante dessa perspectiva, buscou analisar até que ponto a formulação e adoção da BNCC poderia ser compreendida positivamente se considerado o caráter democrático previsto pela educação republicana brasileira, além de verificar em que medida um projeto desse gênero estaria em contradição com a realidade educacional do país.

Cossetin apresenta suas considerações a partir de dois enfoques. No primeiro, analisa o aspecto da universalidade da educação e o papel da escola em tensionamento com a proposta educacional defendida pela BNCC. No segundo, problematiza a tendência intrinsecamente articulada e administrada do sistema avaliativo que uma base comum pode indicar. Atrelado a isso, discute a dificuldade de efetivação dessa proposta que, em parte, apresenta-se estranha e incoerente. Em vista disso, a autora salienta que a comunidade escolar e a sociedade de modo geral deve ficar alerta quanto aos projetos políticos educacionais, a exemplo da elaboração da BNCC, para que tais projetos não sejam reduzidos a meros instrumentos de controle e/ou substituam a perspectiva formativa por simples prescrições com ênfase em conteúdos mínimos, pois, na prática, isso poderia tornar-se o máximo a ser considerado.

Após longa reflexão acerca dos aspectos favoráveis e desfavoráveis na implementação de uma BNCC, Cossetin pontua que, em detrimento desse ou de outro projeto a ser consolidado, as possibilidades de discuti-los sob vertentes epistemológicas, políticas, pedagógicas, ideológicas e éticas já se mostram profícuas, posto que, efetivando-se ou não a implantação da BNCC, tais discussões evidenciam dois relevantes movimentos frente aos desafios da educação brasileira: a ampliação da compreensão acerca do lugar e sentido da escola pública, assim como, a consciência do que se entende por educação básica.

Como o próprio título do artigo, ora descrito, sinaliza, “uma leitura ambivalente sobre a adoção de uma base curricular nacional” faz-se indispensável a todo(a) pesquisador(a) interessado(a) nessa temática, haja vista o cenário de embates provocados pela construção e a conseguinte homologação da BNCC. Sendo assim, a análise desse texto contribui para o conhecimento de alguns argumentos teóricos relativos tanto à defesa quanto à oposição a tal documento e dialoga de modo fecundo com nosso objeto de estudo, haja vista que importa, na nossa investigação, compreender as implicações oriundas da implantação da BNCC na organização do trabalho pedagógico do(a) coordenador(a), as tensões e as narrativas em disputa no cenário da implantação da BNCC na educação básica brasileira. Mas nenhum dos estudos realizados aponta de modo concreto e operacionalizado o que colocar no lugar da base se essa não serve.

As narrativas em disputa centram-se nas ambivalências, nas lacunas, no caráter prescritivo, genérico e nada democrático quanto à autonomia do poder de cátedra dos docentes, seus protagonismos e como assegurar sua implantação, considerando os desafios da extensão do país, dos recursos econômicos a serem investidos para tal fim, a ausência de um Sistema Nacional de Educação (SNE) entre os entes federativos em regime de colaboração e a interface com o Plano Nacional de Educação (PNE).

Artigo 7: “A nova política de formação de professores no Brasil: enquadramentos da base nacional comum curricular e do programa de residência pedagógica”, de Guedes (2019)

Nesta obra, a doutora em educação Marilde Queiroz Guedes propõe a discussão acerca da “nova política de formação de professores”, analisando os enquadramentos de tal política na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Programa de Residência Pedagógica (PRP). Em vista disso, analisa os marcos jurídicos dessas normativas, assim como a resolução do Conselho Nacional de Educação e do Conselho Pleno (CNE/CP) nº 2/2015, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para formação do professor,

chamando atenção para as intencionalidades dessa política, ou melhor, aos interesses subjacentes a ela.

A autora argumenta que o PRP, em relação ao processo de formação de docentes, interfere diretamente na autonomia das universidades, haja vista a sugestão de, em seu item II, citado por Guedes (2019, p. 97), de “induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência pedagógica e, no item IV, promover a adequação dos currículos de formação inicial dos cursos de professores da educação básica às orientações da BNCC”. Interferência essa que foi protestada por muitos(as) outros(as) teóricos(as) da área educacional, os(as) quais, em consonância com a referida pesquisadora, ressaltam o caráter reducionista da formação docente pretendida pela BNCC, tendo em vista a desvinculação definitiva de teoria e prática.

Após tecer considerações críticas, à luz de teorias, Guedes conclui o artigo sinalizando para a temerária perda de avanços conquistados com as DCN (2015), que paira sobre o processo formativo dos(as) docentes, caso a BNCC e o PRP sejam consolidados como políticas educacionais direcionadas à construção de uma nova política de formação de professor(as). Apontando, ainda, que isso pode culminar numa desestruturação do projeto de educação, cuja responsabilidade social, política e cultural deve propiciar as condições essenciais à construção da profissionalidade docente.

A leitura analítica do referido artigo traz como principal contribuição o entendimento acerca da indiscutível mobilização social que nós, profissionais da educação, precisamos fomentar, cotidianamente, nas instituições de ensino, visto que o (re)conhecimento das singularidades, especificidades, dificuldades e conquistas nas políticas educacionais emergem através da nossa participação ativa em nossos lócus de trabalho. Ratificando, desse modo, a importância dos estudos engajados e implicados no âmbito escolar, ou seja, da produção de conhecimento científico, junto aos pares, respaldando, assim, a autonomia das universidades na construção de uma identidade coletiva para a política de formação de educadores(as).

Como dito anteriormente, estudos que visam à produção de revisões de literatura “permitem a compreensão do movimento da área, sua configuração, propensões teóricas metodológicas, análise crítica indicando tendências, recorrências e lacunas”. (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014,

p. 167) Sendo assim, ao término da análise descritiva, anteriormente apresentada, convém destacar considerações finais sobre alguns desses aspectos:

- a. Quanto ao movimento da área, pelo quantitativo de artigos selecionados na presente revisão de literatura, pode-se inferir que a temática relativa à BNCC despertou maior interesse em especialistas do sexo feminino, considerando o montante de textos publicizados por doutoras em educação;
- b. Em relação às recorrências, nos artigos de Macedo (2015, 2016 e 2017), ficou evidente o posicionamento contrário da autora frente à implementação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nos textos de Barreto (2016) e Cossetin (2017), as discussões foram pautadas nas relações entre a BNCC e o sistema de avaliação externa, embora com enfoques diferentes, já as produções de Guedes (2019) e Catanante, em parceria com Dias (2017), abordaram aspectos relativos à formação docente;
- c. No que tange às lacunas, a obra de Catanante e Dias (2017) sinalizou a escassez de estudos acadêmicos cujos objetos de estudo tratem de experiências de formação de professores(as), realizadas por coordenadores(as) pedagógicos(as), relacionadas à diversidade étnico-racial. Cabe dizer que essa foi a única produção científica selecionada cujo tema se aproxima, em parte, do objeto de estudo pleiteado, neste caso, a atuação profissional do(a) coordenador(a) pedagógico(a).

Diante do exposto, convém dialogar mais uma vez com Vosgerau e Romanowski (2014, p. 167) sobre a relevância na elaboração de uma revisão de literatura, ou melhor, acerca das lacunas evidenciadas nas publicações acadêmicas incluídas na revisão, visto que a identificação dessas lacunas estimulam a produção de novas pesquisas, além de favorecer a “avaliação do acumulado da área, apontando as necessidades de melhoria do estatuto teórico metodológico, e mesmo as tendências de investigação”. (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p. 167) Portanto, pode-se afirmar que investigar como a implantação da BNCC tem implicado na formação dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) na rede municipal de Jacobina no trato da organização do trabalho pedagógico nos anos iniciais – 1º ao 5º ano do

ensino fundamental – se enquadra no rol das tendências investigativas da atualidade, haja vista a comprovada ausência de estudos acadêmicos atrelados a essa problemática.

O apagamento da EJAI na BNCC: os sujeitos invisibilizados

Como sinalizado anteriormente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada pelo MEC em dezembro de 2017² para o ensino fundamental e em 2018³ para o ensino médio constitui, aqui, o objeto de análise a partir da breve revisão sistemática, apresentada anteriormente, visando ao tensionamento de debates sobre o apagamento das interfaces da diversidade frente aos aspectos pedagógicos. Constituindo, igualmente, fonte de discussão acerca da exclusão das pautas próprias da Educação de Jovens e Adultos e Idosos (EJAI), como modalidade de ensino, nesse referencial curricular.

A BNCC, conforme artigo 5º da Resolução CNE/CP nº 02/2017, servirá de “[...] referência nacional para os sistemas de ensino e para as instituições ou redes escolares públicas e privadas da Educação Básica, dos sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, para construírem ou revisarem os seus currículos”, devendo fundamentar a construção, revisão e implementação dos documentos curriculares e projetos pedagógicos das redes e instituições escolares, contribuindo para a articulação de políticas públicas em educação no âmbito dos entes federados. O documento trata, ainda, da construção de um referencial curricular nacional que seria pautado

2 Para aprofundamento, ver o parecer do CNE/CP nº 15/2017, que institui e orienta a implantação da BNCC, disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78631-pcp015-17-pdf/file>. Verificar, também a portaria do MEC nº 1570/2017, que homologa o parecer nº 15/17 do CNE, que institui e orienta a implantação da BNCC. Disponível em <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/173147412/dou-secao-1-21-12-2017-pg-146>.

3 Para saber mais, acessar o endereço: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102311-pceb003-18/file>. Portal do MEC, a fim de saber mais sobre a BNCC para o ensino fundamental.

e contemplado em diferentes documentos norteadores da educação brasileira. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, reconhece a educação como um direito fundamental compartilhado entre Estado, família e sociedade, além de ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Disso, depreende-se que, para atender às referidas finalidades, no âmbito da educação escolar, o artigo 210 da constituição reconhece a necessidade de que sejam “[...] fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. (BRASIL, 1988) Portanto, além desses marcos constitucionais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), no Inciso IV de seu artigo 9º, afirma que cabe à União estabelecer, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, competências e normas para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, as quais nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar no país uma formação básica comum aos estudantes. (BRASIL, 1996)

A relação entre o que é básico e comum e o que é diverso é retomada no artigo 26 da LDBEN. Neste, determina-se que o currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, regida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. Neste viés, fomos suscitados a analisar aspectos concernentes ao currículo, referentes à modalidade da EJAI, já que os discentes não aparecem nos documentos que nortearão o currículo da Educação Básica Nacional, sendo, pois, invisibilizados, apagados.

Após a realização de leituras de documentos como: decretos e leis, artigos, textos, no percurso da EJAI desde sua criação até sua aprovação na BNCC, constatamos: engessamentos, percalços, avanços e desafios enfrentados no cotidiano dessa modalidade. No caso específico da Base, ficou evidente o apagamento da EJAI, visto que ela não foi contemplada no documento, sendo relegada aos sistemas educacionais Municipais e Estaduais para a criação de um currículo específico, o qual considere

a diferença, as diversidades, identidades e especificidades desta modalidade de ensino. Caberá, pois esta decisão de dar centralidade ou não a EJAI, aos sistemas educacionais de cada região e município, que inclusive poderão argumentar que no documento da Base, que transformada em força de lei, prescreve, normatiza acerca da educação brasileira.

Sendo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento elaborado para orientar o ensino no Brasil desde a educação infantil ao ensino médio, tem-se em relação à EJAI uma contradição entre o texto discursivo e o que deveria ser, haja vista a ausência de uma proposta educativa direcionada ao público contemplado nessa modalidade como sujeitos de direitos. Partindo desse entendimento, não podemos, tampouco devemos, acreditar na construção de um currículo pautado apenas em conteúdos mínimos universais, desconsiderando as experiências vividas e os conhecimentos desse alunado que em algum momento já frequentou a escola, seja quando crianças, adolescentes ou jovens, e, ao retornarem ao âmbito escolar, na fase adulta, precisa ter seus contextos de vida, profissão, relações sociais, econômicas e culturais reconhecidos e respeitados. Respeitar, pois, os distintos tempos humanos e os saberes experienciais desses sujeitos é uma reivindicação histórica.

É exatamente nesse sentido que, para Miguel Arroyo (2011, p. 11), o cenário contemporâneo tem “[...] enfatizado o reconhecimento da diversidade em todo o currículo desde a Educação infantil, bem como nos currículos de formação e de Educação Básica”. Nessa perspectiva, constatamos que, se os sujeitos são diferentes e aprendem de maneiras diversas, não há sentido em infantilizar o ensino dos alunos da EJAI e/ou copiar os objetos do conhecimento comuns aos discentes do ensino fundamental, visto que os processos advindos dessas etapas já não condizem mais com as necessidades cognitivas desse público. Coadunando com essa linha de raciocínio, Catelli Jr. (2019) ressalta que a mera reprodução de conteúdos, metodologias e/ou estratégias de ensino com as quais se educam crianças e adolescentes nos anos iniciais da educação básica já provou ser uma prática didático-pedagógica ineficiente para a formação intelectual de estudantes da EJAI.

Desse modo, reafirmamos que, no objeto em discussão, não encontramos diretrizes, conteúdos ou métodos de ensino específicos para o referido corpo discente, posto que as situações de marginalização, exclusão e estereótipias,

atreladas à pobreza, às questões raciais, culturais, de gênero e, até mesmo, de ordem emocional e psicológica, permeiam a vivência cotidiana dos alunos da EJAI, parecem-nos ser totalmente apagadas pela BNCC. Dizendo noutros termos, constatamos um cruel silenciamento sobre as diferentes demandas e diversas dimensões sociais impostas a esses estudantes, cujo resultado, na maioria das vezes, é a evasão ou a infrequência escolar. Assim, cabe-nos, aqui, questionar: como uma base curricular, pretensamente comum a todos e todas os(as) brasileiros(as), oportunizou de fato e de direito a inclusão escolar das classes economicamente mais desfavorecidas, ou seja, os conceitos de integralidade, isonomia e pluralidade se concretizam em seu texto?

Pelas considerações e tensionamentos propostos nesta escrita, reiteiramos o apagamento e o conseguinte silenciamento imposto pela BNCC às questões da diversidade que atravessam as vivências do corpo autoral estudantil das turmas de EJAI. Colocando de outro modo, a implantação de um referencial curricular homogêneo como esse documento não só reafirma a marginalização imposta aos jovens e adultos da classe operária, dos trabalhadores autônomos e idosos que não concluíram a educação básica em idade própria, como igualmente expõe a necessária efetivação de políticas públicas mais eficientes no trato das modalidades de ensino direcionadas às pessoas adultas, pois um currículo bem-sucedido é aquele capaz de colocar o aluno em constantes revisões sobre si mesmo, além de ser capaz de inseri-lo numa discussão de problemáticas de seu tempo por meio do diálogo constante com o outro. (FREIRE, 1999)

Considerações finais do balanço sistemático e da análise da BNCC

Este estudo reitera a necessidade de investigação do tema, considerando a sua relevância para o campo educacional, a escassez de estudos sobre a BNCC, a originalidade do tema para o segmento do ensino fundamental e, ainda, a atualidade e pertinência do estudo para o campo da educação e da diversidade. Como evidenciado em estudo já realizado e apresentado

no XXV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste⁴ (EPEN) em 2020, pelas autoras deste capítulo, o referencial curricular silencia as pautas da diversidade e suas dimensões, a exemplo do apagamento da EJAI, como marcadores das diferenças que constitui os sujeitos de direito, além de pregar o proselitismo religioso, desconsiderando que o país, o Estado e a escola são laicos, e que nossa convicção religiosa é pessoal, intransferível e não nos arroga o direito de impor nossa crença ao outro, pois ao negar a alteridade, matamos o outro. Se o ato educativo é político e intencional, as convicções morais não podem ser objeto da função social da escola e de igual modo da formação docente, em que atuarão os professores formados para a realização da docência na educação básica, conforme confere a formação inicial na legislação vigente. (SILVA, LIMA, 2020)

Outro aspecto relevante diz respeito à importância do estudo para o cenário educacional nacional, baiano e local, haja vista a carência de estudos com esse recorte investigativo acerca da BNCC, com ênfase na dimensão da diversidade e nas diferenças que a constitui através dos seus marcadores sociais, a saber: gênero, raça, classe social, deficiências, sexualidades. Desse modo, podemos inferir que as diversidades e suas dimensões fazem parte da natureza humana, e, portanto, estão presentes na rede de ensino, considerando os sujeitos sócio-históricos que a compõem.

Este estudo revela, ainda, que embora a diversidade se apresente de modo explícito em um dos estudos e implícito em alguns títulos das pesquisas analisadas, conforme registrado no Quadro 2, sua presença foi pontual no conjunto do quantitativo das pesquisas, o que nos faz inferir acerca da relevância e atualidade do estudo em desenvolvimento para a área educacional baiana e jacobinense.

Por último, a análise inicial do documento da BNCC no tocante à diversidade aponta para o seu caráter conservador, normativo e prescritivo,

4 Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED-Nordeste), realizada *on-line* de 04 a 07 de novembro de 2020. O evento promovido pela ANPED nacional, pelo Fórum Nordeste de Programas de Pós-Graduação em Educação (Forpred-Nordeste) em conjunto com o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (PPGE-UFBA) e do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Bahia (MPED-UFBA). Ver referências completas ao final do texto.

o qual desconsidera a luta histórica da pesquisa no campo educacional da formação docente e dos sujeitos diversos como o alunado da EJAI, corroborando para uma concepção conservadora, neoliberal e tecnicista da educação e, conseqüentemente, da formação de professores no contexto da BNCC, bem como os vários desafios educacionais contemporâneos que devem levar em conta os sujeitos em suas diversidades, as transformações sociais, a dinâmica das relações políticas, culturais e econômicas, as várias interfaces das comunicações e o avanço tecnológico como instrumentos democratizador, libertador, e humanizador para aqueles que vivenciam a escola em todas as suas instâncias, e não era para ser diferente!

Referências

ARROYO, M. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2011.

BARRETO, R. G. Entre a base nacional comum curricular e a avaliação: a substituição tecnológica no ensino fundamental. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 37, n. 136, p. 775-791, 2016.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 11 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Lei nº 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. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96>. Acesso em: 11 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 22 dez. 2017. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjz-9Sk_a7xAhUTJrkGHZOjDkgQFjABegQIBRAD&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Fescola-de-gestores-da-educacao-basica%2F323-secretarias-

112877938%2Forgaos-vinculados-82187207%2F53031-resolucoes-cp-2017&usg=AOvVaw0p3Quf77e3CIuB--Pbuc4q. Acesso em: 2 jan. 2020.

CATANANTE, B. R.; DIAS, L. R. A coordenação pedagógica, a formação continuada e a diversidade étnico-racial: um desafio. *Educar em Revista*, São Paulo, p. 103-113, 2017. Edição especial.

CATELLI JR., R. O não-lugar da Educação de Jovens e Adultos na BNCC. In: CASSIO, F.; CATELLI JR., R. (org.). *Educação é a base? Educadores discutem a BNCC*. São Paulo: Ação Educativa, 2019. p. 135-147.

COSSETIN, V. L. F. Uma leitura ambivalente sobre a adoção de uma base curricular nacional: para fazer justiça à reflexividade da filosofia da educação. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 66, p. 295-311, 2017.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GATTI, B. A. *A pesquisa em mestrados profissionais*. 2012. Trabalho apresentação no I Fórum de Mestrados Profissionais em Educação (FOMPE), 2012, Salvador.

GALVÃO, C. M.; SAWADA, N. O.; TREVIZAN, M. A. Revisão sistemática: recurso que proporciona a incorporação das evidências na prática da enfermagem. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, Ribeirão Preto, v. 12, n. 3, p. 549-556, maio/jun. 2004.

GUEDES, M. de Q. A nova política de formação de professores no Brasil: enquadramentos da base nacional comum curricular e do programa de residênciapedagógica. *Da Investigação às Práticas*, Lisboa, v. 9, n. 1, p. 90-99, 2019.

MACEDO, E. Base nacional comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 133, p. 891-908, 2015.

MACEDO, E. Base nacional curricular comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 45-67, abr./jun. 2016.

MACEDO, E. Base nacional curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *Revista e Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, 2014.

MACEDO, E. As demandas conservadoras do Movimento Escola sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 507-524, abr./jun. 2017.

SILVA, A. L. G. da; LIMA, F. A. Base Nacional Comum Curricular: apagamento e tensões no campo da educação e diversidade. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE, 25., 2020, Salvador. *Anais [...]*. Salvador: Faced,

UFBA, 2020. p. 1-7, 2020. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/7237-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 11 jan. 2020.

VOSGERAU, D. S. A. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

Aprendizagem da docência e inclusão: quando a vida e o trabalho tecem um objeto de estudo

Isabel Maria Sabino de Farias

Introdução

Neste escrito, registro uma narrativa sobre como minha experiência profissional de formadora de professores da educação básica teceu a aprendizagem da docência em contexto de inclusão como objeto de investigação, percurso que permeia minha caminhada na docência.

Sou e sempre desejei ser professora; venho do antigo curso normal e toda minha formação de nível superior, da graduação em Pedagogia à pós-graduação – especialização, mestrado e doutorado –, ininterruptamente esteve voltada à docência e à formação de seus profissionais. É desse lugar que falo, como professora que atuou dez anos no ensino fundamental e há 29 anos exerce a docência em uma universidade pública estadual situada no Nordeste brasileiro, sempre trabalhando com a formação de professores da educação básica.

Ao longo desse percurso, de quase três décadas no magistério na educação superior, as questões ligadas à inclusão foram atravessando minha prática e me afetando por diferentes vias, culminando na configuração da aprendizagem da docência em contexto de inclusão como objeto de estudo de investigação institucional e apoiada pelo programa de bolsa de produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) através do Edital nº 09/2020.

Esta narrativa, por conseguinte, objetiva evidenciar a tessitura da aprendizagem da docência em contexto de inclusão como objeto de estudo em meu desenvolvimento profissional como professora universitária atuante, desde sempre, na formação de professores para a educação

básica no Ceará. (FARIAS, 2020) Recorro, para tanto, ao suporte metodológico da narrativa sobre a minha história de vida como substrato que permite perceber como fui afetada pelos movimentos educativos da vida, transformando-os em experiências significativas, tal como sugerem Passeggi (2010), Dominicé (2006) e Josso (2006, 2007). Orientação que encontra arrimo na compreensão de que “é na interação com os aspectos históricos, sociais e culturais que nos tornamos quem somos”. (FALCÃO; FARIAS, 2018, p. 231)

Aprendizagem da docência em contexto de inclusão: caminhos da tessitura de um objeto de estudo

Esclareço que o construto “inclusão”, que compõe o título desse relato, alude à defesa da educação como direito universal de todos os estudantes, ao respeito às diferenças e ao acesso de todos a bens e serviços socialmente produzidos (UNESCO, 2020), suplantando desigualdades e autenticando a igualdade como basilar às sociedades democráticas. A atenção às demandas advindas dos processos de inclusão de minorias –a exemplo de grupos étnicos e de gênero sexual – e, em particular, de pessoas com deficiência em todos os setores da vida social agrega-se ao reconhecimento de sua relevância para a melhoria da qualidade de vida. Demanda que se impõe e, por ser plural, desafia a todos, sobretudo os professores. Nesses termos, corroboro a definição de estudante com deficiência como aquele que possui “[...] impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”. (BRASIL, 2015, art. 2º)

O interesse pelo tema me mobiliza desde a graduação, de modo que posso afirmar que ele não é recente e está articulado à minha trajetória profissional e de formação. Uma revisitação aos trabalhos produzidos em diferentes momentos, ao confirmar essa asserção, evidencia a emergência e o entrelace de elementos sobre a temática da investigação ora apresentada nas iniciativas por mim efetivadas.

No exercício da docência na educação superior, atuo, mais acentuadamente, no campo do ensino e da pesquisa em educação na graduação e na pós-graduação *lato e stricto sensu*. Meu ingresso nesse contexto, por concurso público na Universidade Estadual do Ceará (UECE), entre-meia os campos da didática, da pesquisa e da política educacional pela via da formação de professores. A complexidade do trâmite institucional para a mobilidade de professores entre os *campi* da UECE, que é *multicampi*, me levou a realizar três concursos públicos na instituição até conseguir migrar do Sertão dos Inhamuns ao *campus* de Fortaleza (CE), no qual atualmente estou, por conseguinte, a atuar em três realidades distintas, a viver três começos na docência universitária. Um percurso cheio de tensões, especialmente aquelas relacionadas ao contato com estudantes com deficiência e a necessidade de adotar práticas que favorecessem sua participação com autonomia, qualidade e inclusão no processo de ensino e de aprendizagem, sempre me inquietaram e estão registradas nos memoriais produzidos, por exigência institucional, para avaliação de desempenho do docente em estágio probatório. (FARIAS, 2002b, 2006)

Trago essa referência para situar, no marco da investidura dos docentes como profissionais da educação, a complexa e paradoxal situação enfrentada por professores iniciantes no magistério da educação superior: de um lado, avançar nos conhecimentos necessários ao trabalho de ensinar. De outro, validar sua qualidade profissional perante os alunos, os pares e a sociedade, o que nas últimas décadas tem se sucedido em meio à intensificação de processos regulatórios e de responsabilização do professor por sua melhora. (OLIVEIRA, 2009) É, sob a ascendência desse movimento, que me fiz professora universitária, campo de atuação em que ingressei recém-graduada na licenciatura em Pedagogia, com uma formação inicial marcada pela ausência de componentes curriculares sobre inclusão e tecnologias assistivas, tendo minha experiência estudantil como referência sobre o ensinar na educação superior.

A pressão e a expectativa dos estudantes e pares de profissão em torno de minha atuação nesse contexto me levaram a buscar a formação pós-graduada *stricto sensu*. Assim, no mestrado (FARIAS, 1997) e no doutorado (FARIAS, 2002a) localizo a preocupação com a docência como atividade interativa, mediada pelo entendimento discursivo entre o professor,

os alunos e o conhecimento. No primeiro, destaco a aproximação ao debate acerca do professor como profissional com saberes especializados, compreendidos como centrais na construção de sua profissionalidade na educação básica e superior. No segundo, sobressai a perspectiva do trabalho docente situado, manifesto nas ações pedagógicas no contexto de atuação, percebidas como elemento material para a análise da cultura docente em ação.

Identifico, ao fazer essa breve revisitação, que o levantamento exploratório “Docência no Ensino Superior – o que sabe, pensa e faz o professor universitário” (FARIAS; SALES, 2005), no qual busquei compor um retrato desses profissionais em Fortaleza (CE) a partir de suas trajetórias de vida e atuação, encontra-se na gênese do delineamento do interesse pelo tema deste relato, que tem como objeto de estudo o aprendizado da docência, também denominado de desenvolvimento profissional docente no quadro mais recente das reformas educativas e do reconhecimento dos professores como profissionais da educação. (MARTINEZ, 2010) Nesse levantamento, destaco uma preocupação latente: como favorecer que futuros professores –no caso de discentes das licenciaturas– e professores em formação na pós-graduação *lato* e *stricto sensu* avancem em sua qualidade profissional nos diferentes ciclos de sua vida docente. (GATTI, 2014)

Essa aproximação me conduziu a investir em estudos acerca da docência na educação superior, resultando na elaboração e aprovação, pelo CNPq, no edital universal 2008, do projeto “A cultura docente em face da formação para a pesquisa: a gestão dos saberes na docência universitária”, por mim coordenado no período de 2008 a 2011 e que agregou três grupos de pesquisa: Educação, Cultura Escolar e Sociedade (Educas), vinculado ao Centro de Educação da UECE, Educação e Saúde Coletiva, do Centro de Ciências da Saúde da UECE e Saber e Prática Social do Educador, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC). A iniciativa contemplou professores vinculados a dez cursos de graduação da UECE com o objetivo de compreender como ensina o professor universitário que mantém vínculo com atividades de pesquisa. O estudo evidenciou que o pressuposto de que “a pesquisa qualifica o ensino” não pode ser tomado como verdade absoluta, pois não necessariamente um “pesquisador qualificado será um bom professor”. (CUNHA; ZANCHET, 2010, p. 194)

As análises decorrentes do meu plano de estudos do estágio pós-doutoral, intitulado “Como ensinam professores que pesquisam?”, realizado em 2013, também aportaram indicativos nessa direção. (FARIAS; THERRIEN; NÓBREGA-THERRIEN; SILVA, 2014) Revelaram, ainda, um solitário exercício da docência na educação superior, marcado por aprendizagens autodidatas, sobretudo no que concerne à sua dimensão pedagógica, percebida como importante e necessária, mas também como uma grande lacuna nos percursos de desenvolvimento profissional dos professores que atuam nesse contexto, corroborando outros estudos da área sobre o assunto. (CUNHA, 2012; MOROSINI, 2000)

Agregam-se a essas incursões alguns escritos emblemáticos da minha aproximação e imersão no debate em torno da docência na educação superior: “Políticas de formação do magistério: experiências inovadoras no Ceará” (1999), publicado no volume temático “Educação Superior e Formação de Professores” da *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação* (RBPAE). Ademais, localizam-se os textos “A pesquisa na formação docente: evidências sobre o trabalho pedagógico na universidade” (2009), publicado na edição especial “Pedagogia Universitária” da revista *Essentia*, “Questões sobre a Docência Universitária no Brasil”, entrevista realizada com a professora Bernadete Angelina Gatti, da Universidade de São Paulo (USP), e publicada no volume temático “Docência Universitária” na *Em aberto*. Mais recentemente, o texto “Narrativas de um professor arquiteto: contribuições da trajetória para seu desenvolvimento profissional” (2020) foi publicado pela *Revista Diálogo Educacional* no dossiê “Docência universitária, saberes e práticas pedagógicas: desafios, perspectivas e inter-relações didáticas”.

A imersão como pesquisadora no campo da formação de professores, ao firmar o interesse em aprofundar estudos sobre esses profissionais como pessoas adultas que, no decurso de suas experiências, aprendem (FORMOSINHO, 2009; MIZUKAMI et al., 2002; MIZUKAMI; REALI, 2002; PLACCO; SOUZA, 2015), influenciou-me a buscar a associação interinstitucional a outros pesquisadores cearenses e nacionais, bem como atravessar fronteiras mediante a articulação à Red de Inducción a la Docencia (RID) e à Red Iberoamericana de Liderazgo y Prácticas Educativas (Rilpe). Esse movimento associativo nacional e internacional ganhou densidade,

abriu novas frentes de análise do tema e resultou na aprovação do projeto em rede “Desenvolvimento profissional docente e inovação pedagógica: estudo exploratório sobre contribuições do Pibid”, apoiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa em Nível Superior (Capes), pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e pelo Programa Observatório da Educação (Obeduc), no Edital nº 049/2012.

Nos resultados dessa investigação, a inclusão de estudantes com deficiência aparece como um constrangimento didático para os professores. Essa iniciativa, por mim coordenada, e que agregou núcleos no Nordeste e Sudeste do Brasil em três universidades públicas, está registrada na obra *Pesquisa em rede: diálogos de formação em contextos coletivos de conhecimento* (2018). Uma ação de pesquisa e de formação de pesquisadores em educação, como distinguido por Esteves (2018) no prefácio dessa obra, firmou o campo da docência em minha trajetória profissional, em particular, o interesse sobre como os professores se desenvolvem, reverberando em produções bibliográficas, nos projetos de iniciação científica orientados com apoio do CNPq, Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento (Funcap), Capes e UECE e nas orientações de mestrado e doutorado.

O alargamento nacional das relações acadêmicas me aproximou do Núcleo de Pesquisa sobre Desenvolvimento Profissional Docente (NPDPD) do Programa de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Essa articulação propiciou o estabelecimento de cooperação com pesquisadores das cinco regiões do país, estreitadas a partir dos projetos “Processos de indução de professores iniciantes na escola básica” (ANDRÉ, 2018) e “Pesquisa com professores iniciantes: um estudo sobre indução profissional” (CRUZ, 2018), ambos aprovados pelo CNPq no seu edital universal de 2018, e nos quais participo como pesquisadora. O olhar dessa proposta sobre os primeiros anos de exercício da docência na educação superior é delineado com esteio na rede de estudos decorrente dessas parcerias. Aliás, esse é um eixo de análise nas produções sobre a educação superior, ainda com reduzida visibilidade na pesquisa educacional brasileira, pois os estudos sobre desenvolvimento profissional de professores iniciantes têm focalizado a educação básica (CORRÊA;

PORTELLA, 2012; GIOVANNI; GUARNIERI, 2014; NONO, 2011), muito embora Pimenta e Anastasiou (2002) anotem que, no panorama internacional o desenvolvimento profissional de professores universitários apareça como pauta de crescente preocupação desde as últimas décadas do século XX.

De certo modo, passados quase 20 anos, a docência universitária permanece “uma caixa de segredos”, para retomar a expressão usada por Morosini (2000) em uma das produções marcantes desse campo de estudo: *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação. A aprendizagem da docência, sobretudo nos primeiros anos de exercício profissional na educação superior, ainda é um desses segredos que, como já explicitarei, permanecem latentes ou mesmo secundarizados na investigação educacional contemporânea. Entre as escassas iniciativas abordando o desenvolvimento de professores iniciantes na educação superior, encontra-se pesquisa realizada por Maria Isabel da Cunha, com apoio do CNPq, no período de 2009 a 2011. (CUNHA, 2012; CUNHA; ZANCHET, 2010; ZANCHET et al., 2012) Mais recentemente, destaco o estudo de Hess e demais autores (2018) sobre os “fatores que apoiam” a inserção docente na educação superior, no qual as autoras salientam a carência de estudos sobre essa fase do desenvolvimento profissional e as necessidades formativas desses profissionais.*

Entendo que o desafio em torno do aprender a ensinar pelos professores iniciantes se agiganta diante da expansão da educação superior, impulsionada pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), repercutindo também no aumento de docentes universitários, resultando na entrada significativa de professores iniciantes nesse contexto de atuação. Estima-se que esse movimento de entrada, considerando dados do Inep relativos aos anos 2015 e 2016, situa-se na “média de 6.661” docentes ingressando a cada ano, o que significa uma média de 10% a mais “em relação ao ano anterior”. (ROMANOWSKI; MIRA, 2018, p. 106) Com efeito, a inserção na educação superior, além de uma tendência para as próximas décadas, tem se caracterizado pela entrada de professores sem experiência anterior na docência universitária, jovens doutores com trajetória de pesquisa e cuja formação não tem unidade.

Os elementos evidenciados permitem dimensionar a necessidade e a urgência de pesquisa dedicada a esse tempo da vida profissional docente, principalmente considerando o movimento de inclusão advindo da expansão da oferta e de democratização do acesso à educação superior nas duas últimas décadas no Brasil, que “beneficiou expressivos setores da sociedade historicamente alijados, como negros, indígenas, pobres e pessoas com deficiência”. (DOURADO, 2017, p. 120) Marcos importantes da emergência da inclusão na agenda educacional no país são: a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.136, de 6 de julho de 2015 e a Meta 4 do Plano Nacional de Educação 2014-2024. (BRASIL, 2014) Este último foi decisivo na reafirmação do direito à educação das pessoas com deficiência de quatro a 17 anos nas escolas comuns e o atendimento educacional especializado. No plano político mundial das últimas décadas e na América Latina, em particular, a superação das desigualdades, a busca pela igualdade e a ampliação de direitos humanos sustentam o conceito de inclusão, tendo a educação contribuição fundamental na construção de sociedades inclusivas e democráticas. (OLIVEIRA; FELDFEBER; SOUZA, 2015)

Esse é um aspecto que precisa ser problematizado, pois seu processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional ocorre atravessado pelas contradições estabelecidas nas políticas educacionais mais recentes (MELETTI, 2015), que buscam, de um lado, “a expansão da cobertura e o acolhimento à diversidade social”, e, de outro, “responder às exigências de eficiência” adequadas a um dado “padrão de desenvolvimento”, isso sob forte processo de regulação externa. (OLIVEIRA; FELDFEBER; SOUZA, 2015) Esse contexto paradoxal torna ainda mais árduos os primeiros anos de docência, uma vez que dados do Censo da Educação Superior de 2018 revelaram crescimento de mais de 120% da matrícula de estudantes com deficiência em cursos de graduação, embora apenas 43.633 matrículas do universo de 8,45 milhões sejam desse segmento. (SALLIT, 2019)

Em minha participação como tutora do projeto “A produção subjetiva do professor e a organização do trabalho pedagógico no Atendimento

Educacional Especializado”,¹ coordenada por uma jovem professora doutora da UECE à época (SANTOS, 2012), localizo atenção mais focada no debate sobre inclusão. Outro momento importante na aproximação ao campo da inclusão materializou-se na edição em formato acessível digital MecDaisy da obra *Didática e docência: aprendendo a profissão* (FARIAS et al., 2011), a partir de sua seleção pelo Edital da Coordenação Geral dos Programadas do Livro (CGPLI) nº 02/2011 – Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) do Professor 2013. “O MecDaisy, *software* baseado no padrão internacional Daisy – Digital Accessible Information System, consiste em uma solução tecnológica para a geração de livros em formato digital acessível que permite a reprodução audível” do texto, “a ampliação de caracteres e a conversão para o Braille. (BRASIL, 2011, p. 10) As obras contempladas pelo PNBE de 2013 foram distribuídas para 86.794 escolas de ensino fundamental e 36.981 de ensino médio. (BRASIL, 2017)

Saliento que os estudos sobre a docência na educação superior, bem como acerca dos professores iniciantes, destacam a inclusão, em particular de estudantes com deficiência, como um desafio com o qual, em geral, esses profissionais têm dificuldade de lidar, sobretudo do ponto de vista didático. (FILIETAZ; OLIVEIRA, 2018; MAGALHÃES, 2013; MELO, 2013; RAMALHO; NUNEZ, 2009) É indubitável que a inclusão de estudantes com deficiência na universidade é algo novo para todos os docentes, mas essa demanda para aqueles que estão iniciando na docência, sem o acúmulo de conhecimentos aportados pela experiência profissional, torna ainda mais desafiador o aprender a ensinar. Nesses termos, conhecimentos sobre inclusão, em particular acerca do potencial, desenvolvimento e uso de tecnologias assistivas para a qualidade de vida e a aprendizagem do discente com deficiência, aparecem como componente importante para o desenvolvimento profissional do professor iniciante na educação superior, incorporando à construção de sua profissionalidade valores, atitudes e práticas favoráveis a uma educação inclusiva. Importa, ainda, lembrar que a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.136/2015, em seu artigo 28, é clara quanto à responsabilidade do poder público no

1 A pesquisa foi apoiada pelo Edital Funcap nº 07/2012, relativo ao programa de jovens pesquisadores.

desenvolvimento de um “sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades”, prerrogativa que remete à qualidade de vida desse segmento no campo da educação.

Destaca-se, ainda, que prepondera o desenvolvimento de pesquisas sobre o tema no Sul e Sudeste brasileiros, todavia, a inserção na docência na educação superior em cenário de inclusão no contexto de uma região periférica como o Nordeste possui especificidades, por vezes, obscurecidas.

Dos nove estados dessa região, apenas o Ceará está situado na faixa de alto desenvolvimento humano, considerando dados de 2019 do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH), calculado a partir de indicadores de educação – alfabetização e taxa de matrícula –, longevidade – esperança de vida ao nascer – e renda – Produto Interno Bruto (PIB) *per capita*. (CEARÁ, 2019) O estado congrega seis universidades públicas – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal do Cariri (UFCA), Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade Regional do Cariri (URCA) e Universidade Estadual Vale do Acaraú (UEVA) – e aumentou, nos últimos dez anos, o número de matrículas na graduação de 49.421 para 86.101, o que representou um crescimento médio de 74%. (MOURA, 2019) Nesse panorama inclusivo, é claro o indicativo de aumento de matrícula de estudantes com deficiência nos cursos de graduação, desdobramento, decerto, da Lei de Cotas do Governo Federal, Lei nº 12.771/2012, que contempla estudantes de escolas públicas, de baixa renda, negros, pardos e indígenas e alunos com deficiência, prerrogativa referendada pela Lei de Cotas do Ceará, nº 16.197/2017.

Esse movimento de crescimento reforça o indicativo de que

[...] a inserção de novos professores na Educação Superior se apresenta com uma tendência a ocorrer nas próximas décadas, pois além dos ingressos para recompor os quadros de professores que se aposentam e desistem da profissão, ocorre o ingresso devido à expansão. (ROMANOWSKI; MIRA, 2018, p. 112)

No Nordeste, onde essa expansão é expressiva, o aporte do CNPq certamente pôde possibilitar o aprofundamento de estudos nesse contexto acerca da inserção profissional na docência, aportando dados sobre suas

especificidades, principalmente sobre a profissionalidade do professor iniciante no quadro da inclusão de pessoas com deficiência.

Os elementos que destaquei sobre a minha trajetória profissional como docente formadora de professores da educação básica evidenciam a problemática que delineou a proposta de pesquisa “Docência na Educação Superior: um estudo com professores iniciantes em cenário de inclusão”, aprovada pela chamada CNPq nº 09/2020 para bolsas de produtividade em pesquisa, e que permitirá estudar com maior profundidade os processos pelos quais professores iniciantes na educação superior aprendem a ensinar e ampliam seus conhecimentos profissionais, definem seu modo de pensar e agir, especialmente no que concerne à mediação do processo de ensino e de aprendizagem de pessoas com deficiência física, visual e auditiva. É a construção da profissionalidade do docente iniciante na educação superior em face das demandas de inclusão que essa proposta focaliza.

Nessa direção, assume como problema de pesquisa o seguinte questionamento: como professores iniciantes na educação superior constituem os conhecimentos profissionais que fundamentam sua profissionalidade em cenário de inclusão de pessoas com deficiência? O tema da aprendizagem da docência em contexto de inclusão delinea o objeto de estudo dessa iniciativa aprovada recentemente pelo CNPq, um dos mais importantes órgãos de fomento à pesquisa científica no Brasil, por meio da bolsa de produtividade, “que é atribuída a pesquisadores de todas as áreas, baseado não só na qualidade de um projeto submetido, mas principalmente na ‘qualidade’ do pesquisador”. (WAINER; VIEIRA, 2013)

Considero que ensinar novos olhares sobre os processos pelos quais o professor iniciante na educação superior aprende a ensinar, pelos quais constitui seus conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem em cenário de inclusão é desvelar esse universo mas, também, tecer possibilidade de humanização coletiva emanada no pressuposto constitucional da inclusão social e educacional, sustentada na igualdade dos direitos humanos e, sobretudo, do direito à educação. “Se o sujeito tem o *direito de aprender*, como direito básico, supõe que haja quem o ensine. E esta é a função maior do *trabalho docente*”. (CURY, 2015, p. 40, grifo do autor) A considerar que são os professores universitários os formadores dos professores para a educação básica, o objeto de estudo dessa investigação,

tecida pela vida e pelo trabalho no exercício da docência, me parece da mais alta relevância.

Considerações finais

A aprendizagem da docência apresenta-se como tema da agenda contemporânea da pesquisa sobre a formação de professores, pauta evidenciada pela forte expectativa social em torno da qualidade do ensino, pela afirmação do professor como profissional e a crescente oferta educacional em todos os níveis. Entre os muitos fatores que atravessam o aprender a ensinar destacam-se, mais recentemente, aqueles advindos da inclusão social e acadêmica de estudantes com deficiência na educação superior. Esse é um desafio a mais para professores que se encontram nos primeiros anos de exercício profissional nesse contexto.

Em minha narrativa, busquei, justamente, evidenciar como as oportunidades de trabalho no decorrer da minha vida profissional teceram a aprendizagem da docência em contexto de inclusão como objeto de estudo de investigação institucional apoiada pelo CNPq, precisamente por meio do programa de bolsa de produtividade em pesquisa. Considero que o apoio à proposta “Docência na Educação Superior: um estudo com professores iniciantes em cenário de inclusão” (2020) é primordial para o adensamento da caminhada que tenho feito nesse campo de estudo, de modo a garantir condições para manter, ampliar e consolidar a articulação interinstitucional, nacional e internacional, inclusive sensibilizando outros pesquisadores para a temática, e dar continuidade aos estudos iniciados sobre a aprendizagem da docência, doravante centrado em como professores iniciantes constituem os conhecimentos profissionais que orientam e sustentam sua profissionalidade em cenário de inclusão de pessoas com deficiência.

Conseguir o fomento da bolsa produtividade do CNPq é um estímulo importante para prosseguir realizando pesquisas e intervenções sérias e qualificadas atinentes ao crescimento e à melhora de professores na fase do aprender a ensinar, especialmente em contextos desafiadores, como o da inclusão de pessoas com deficiência, pois tais iniciativas são

cada vez mais dificultadas em vista da contínua redução de investimento na pesquisa em educação no cenário nacional e local, no qual assiste ao congelamento de salários e à suspensão de concessão de qualquer apoio financeiro, na forma de diária, passagens, correções, traduções, dentre outros, fundamentais a realização de pesquisas qualificadas.

Ademais, em tempos de acirramento do discurso linear entre a qualidade da educação e o desempenho docente, desvelar processos de aprendizagem da docência que favoreçam a constituição de uma profissionalidade orientada por valores e posições políticas e éticas emancipatórias é estratégico e uma necessidade imponderável no campo da educação brasileira na perspectiva inclusiva social e acadêmica.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. *Processos de indução de professores iniciantes na escola básica*. São Paulo, 2018. Projeto de Pesquisa.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Dados estatísticos*. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/biblioteca-na-escola/dados-estatisticos>. Acesso em: 28 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Edital de convocação 02/2011 – CGPLI Programa Nacional Biblioteca da Escola PNBE do professor 2013*. Brasília, DF, 2011. Disponível em: file:///C:/Users/Educas/Downloads/edital_pnbe_professor2013.pdf. Acesso: 25 jul. 2020.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm. Acesso em: 21 jun. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.136, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 16 jul. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 24 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2020.

CEARÁ. Lei nº 16.197, de 17 de janeiro de 2017. Dispõe sobre a Instituição do Sistema de Cotas nas Instituições de Ensino Superior do Estado do Ceará. *Diário Oficial do Estado do Ceará*, Fortaleza, 18 jan. 2017. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/134509037/doi-18-01-2017-pg-1>. Acesso em: 21 jun. 2021.

CORRÊA, P. M.; PORTELLA, V. C. M. As pesquisas sobre professores iniciantes no Brasil: Uma revisão. *Olhar de Professor*, Paraná, v. 15, n. 2, p. 223-236, 2012. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.15i2.0002. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/4287>. Acesso em: 1 ago. 2020.

CRUZ, G. B. *Pesquisa com professores iniciantes: um estudo sobre indução profissional*. Rio de Janeiro, 2018. Projeto de Pesquisa.

CUNHA, M. I. (org.). *Qualidade da educação: a relação entre ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento profissional docente*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012.

CUNHA, M. I. da; ZANCHET, B. M. B. A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 189-197, set./dez. 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/6999>. Acesso em: 1 ago. 2020.

CURY, C. R. J. Direito à educação e trabalho docente: uma fundamentação. In: OLIVEIRA, D. A.; FELDFEBER, M; SOUZA, E. C. (org.). *Inclusão democrática e direito à educação: desafios para a docência na América Latina*. Belo Horizonte: Unika, 2015. p. 35-42.

DOMINICÉ, P. A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 345-357, maio/ago. 2006.

DOURADO, L. F. *Plano Nacional de Educação: o epicentro das políticas de Estado para a educação brasileira*. Goiânia: ANPAE, 2017.

ESTEVES, M. M. F. Prefácio. In: FARIAS, I. M. S. et al. (org.). *Pesquisa em rede: diálogos de formação em contextos coletivos de conhecimento*. Fortaleza: EdUECE, 2018. p. 13-19.

FALCÃO, G. M. B.; FARIAS, I. M. S. de. Significados e sentidos de uma professora da educação básica sobre a formação docente: desvelando processos constitutivos a partir dos núcleos de significação. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 26, n. 1, p. 230-244, jan./abr. 2018.

FARIAS, I. M. S. de. *A atividade docente no Telensino: um estudo acerca dos saberes mobilizados na prática pedagógica do orientador de aprendizagem*. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1997.

FARIAS, I. M. S. de. *Como ensinam professores que pesquisam?* Brasília, DF, 2013. 2013. Relatório de Pesquisa do Estágio Pós-Doutoral.

FARIAS, I. M. S. de. *A cultura docente face à formação para a pesquisa: a gestão dos saberes na docência universitária*. Fortaleza, 2008. Projeto de Pesquisa.

FARIAS, I. M. S. de. *Docência na educação superior: um estudo com professores iniciantes em cenário de inclusão*. Fortaleza, 2020. Projeto de Pesquisa aprovado pelo Edital CNPq Bolsa de Produtividade em Pesquisa nº 09/2020.

FARIAS, I. M. S. *Docência na universidade: fragmentos do vivido*. Fortaleza, 2006. Memorial para Progressão.

FARIAS, I. M. S. de; IBANEZ, N. R.; VIEIRA, S. L. Políticas de formação do magistério: experiências inovadoras no Ceará. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 83-93, jan./jun. 1999.

FARIAS, I. M. S. de. *Inovação e mudança: implicações sobre a cultura dos professores*. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2002a.

FARIAS, I. M. S. de; *et al.* Pesquisa em Rede: diálogos de formação em contextos coletivos de conhecimento. Fortaleza: EdUECE, 2018.

FARIAS, I. M. S. de; LIMA, T. R. L. A pesquisa na formação docente: evidências sobre o trabalho pedagógico na universidade. *Essentia*, Sobral, ano 11, n. 1, p. 155-176, jun./nov. 2009.

GATTI, B. A. Questões sobre a docência universitária no Brasil. [Entrevista cedida a] Isabel Maria Sabino de Farias. *Em Aberto*, Brasília, DF, v. 29, n. 97, p. 141-144, 2016. DOI:<https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.29i97.%25p>. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3176>. Acesso em: 30 jul. 2020.

FARIAS, I. M. S. de; SALES, J. Á. M. de. *Docência no ensino superior: o que sabe, pensa e faz o professor universitário*. Fortaleza, 2005. Projeto de Pesquisa: FARIAS, I. M. S. de *et al.* *Didática e docência: aprendendo a profissão*. 3. ed. Brasília, DF: Liber Livro, 2011. Versão MecDaisy.

- FARIAS, I. M. S. de; THERRIEN, J.; NÓBREGA-THERRIEN, S. M.; SILVA, S. P. A *docência universitária sob o prisma da integração ensino e pesquisa*. Teresina: EdUFPI, 2014.
- FARIAS, I. M. S. de. *Trilhas da experiência no magistério superior*. Fortaleza, 2002b. Memorial para Avaliação do Estágio Probatório.
- FILIETAZ, M. R. P.; OLIVEIRA, O. S. A inserção de docentes surdos no ensino superior público: perspectivas e desafios. In: WIEBUSCH, E. M.; VITÓRIA, M. I. C. (org.). *Estreantes no ofício de ensinar na educação superior*. Porto Alegre: EdPUCRS, 2018. p. 167-192.
- FORMOSINHO, J. (coord.). *Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente*. Portugal: Porto Editora, 2009.
- GATTI, B. A. Avaliação e qualidade do desenvolvimento profissional docente. *Avaliação*, Campinas, v. 19, n. 2, p. 373-384, jul. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772014000200006>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772014000200006&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 1 ago. 2020.
- GIOVANNI, L. M.; GUARNIERI, M. R. Pesquisas sobre professores iniciantes e as tendências atuais de reforma da formação de professores: distância, ambigüidades e tensões. In: GIOVANNI, L. M.; MARIN, A. J. *Professores iniciantes: diferentes necessidades em diferentes contextos*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014. p. 33-44.
- HEES, L. W. B. *et al.* Inserção de professores em início de carreira no ensino universitário. *Indagatio Didactica*, Aveiro, v. 10, n. 5, p. 67-86, dez. 2018. Disponível em: <https://proa.ua.pt/index.php/id/article/view/11119>. Acesso em: 1 ago. 2020.
- JOSSO, M. C. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 373-383, maio/ago. 2006.
- JOSSO, M. C. A transformação de si a partir A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Educação*, Porto Alegre, ano 30, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.
- LUZ, C. N. S.; FARIAS, I. M. S. de; SABÓIA, W. N. Narrativas de um professor arquiteto: contribuições da trajetória para seu desenvolvimento profissional. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 20, n. 65, p. 862-889, abr./jun. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.20.065.DS16>. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/26384>. Acesso em: 1 ago. 2020.

MAGALHÃES, R. C. B. P. Currículo e inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior: Reflexões sobre a docência universitária. In: MELO, F. R. L. V. *Inclusão no ensino superior: docência e necessidades educacionais especiais*. Natal: EdUFRN, 2013. p. 49-57.

MARTINEZ, J. C. Desenvolvimento profissional docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C.; VIEIRA, L. F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG, Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

MELETTI, S. M. F.; SILVA, M. M. P. O discurso das políticas de educação especial na revista Nova Escola. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 16, n. 31, p. 144-172, maio/ago. 2015. DOI: 10.5965/1984723816312015144. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723816312015144>. Acesso: 1 ago. 2020.

MELO, F. R. L. V. de. *Inclusão no ensino superior: docência e necessidades educacionais especiais*. Natal: EdUFRN, 2013.

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

MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. (org.). *Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MOROSINI, M. C. (org.). *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. Brasília, DF: INEP, 2000.

MOURA, D. Ceará possui maior média de IDH Municipal do Nordeste. *O Povo Online*, Fortaleza, 18 abr. 2019. Disponível em: <https://www.opovo.com.br/noticias/2019/04/18/ceara-possuir-maior-media-de-idh-municipal-do-nordeste.html#:~:text=O%20Cear%C3%A1%20apresentou%20melhor%20m%C3%A9dia,2012%20para%200%2C717%20em%202017>. Acesso em: 18 jul. 2020.

NONO, M. A. *Professores iniciantes: o papel da escola em sua formação*. Porto Alegre: Mediação, 2011.

OLIVEIRA, D. A. Modelos y estrategias de desarrollo profesional docente: reflexiones críticas desde la realidad latinoamericana. In: VAILLANT, D.; VÉLAZ DE MEDRANO, C. (coord.). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos, 2009. p. 99-109.

OLIVEIRA, D. A.; FELDFEBER, M.; SOUZA, E. C. de (org.). *Inclusão democrática e direito à educação: desafios para a docência na América Latina*. Belo Horizonte: Unika, 2015.

PASSEGGI, M. da C. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, M. da C.; SILVA, V. B. da (org.). *Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 103-130.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. (org.). *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

PLACCO, V. M. N. S. de; SOUZA, V. L. T. de. *Aprendizagem do adulto professor*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2015.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B. A docência universitária face à democratização do acesso e da inclusão social: desafios para a formação, o ensino e a aprendizagem no âmbito da universidade pública. In: DIAS, A. M. I. et al. (org.). *Desenvolvimento profissional docente na educação superior: entre redes e sentidos*. Fortaleza: Editora UFC, 2009. p. 109-128.

ROMANOWSKI, J. P.; MIRA, M. M. Condições de inserção profissional do professor da Educação Superior. In: WIEBUSCH, E. M.; VITÓRIA, M. I. C. (org.). *Estreantes no ofício de ensinar na educação superior*. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2018. p.99-119.

SALLIT, M. As maiores representatividades de pessoas com deficiência nas universidades do Brasil. *Quero bolsa*, São José dos Campos, dez. 2019. Seção Universidades. Disponível em: <https://querobolsa.com.br/revista/maiores-representatividades-de-pessoas-com-deficiencia-nas-universidades-do-brasil>. Acesso em: 24 jul. 2020.

SANTOS, G. C. S. *A produção subjetiva do professor e a organização do trabalho pedagógico no atendimento educacional especializado*. Fortaleza, 2012. Projeto de Pesquisa aprovado pelo Edital FUNCAP nº 07/2012 - Programa Jovens Pesquisadores.

UNESCO. *Relatório de monitoramento global da educação – resumo: inclusão e educação: todos, sem exceção*. Paris, 2020.

WAINER, J.; VIEIRA, P. Avaliação de bolsas de produtividade em pesquisa do CNPq e medidas bibliométricas: correlações para todas as grandes áreas. *Perspectivas em Ciência da Informação*, Belo Horizonte, v. 18, n. 2, p. 60-78, abr./jun. 2013.

ZANCHET, B. M. B. et al. Docentes universitários iniciantes: preparação profissional e qualidade da Educação Superior. In: CUNHA, M. I. (org.). *Qualidade da educação: a relação entre ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento profissional docente*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012a. p. 161-184.

Aprendizagens experienciais da docência por homologia: (re)existências formativas do/no Pibid

*Fabício Oliveira da Silva
Ingrid da Silva Alves*

Introdução

Iniciamos este texto dizendo ao leitor que nos propomos a tratar das aprendizagens experienciais que professores em formação inicial logram pelas (re)existências do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). Assim sendo, tratamos de aprendizagens tecidas pelas relações que o sujeito vivencia durante o processo de formação inicial para a docência, com especial foco nas aprendizagens que se produzem no cotidiano escolar, pela relação com professores que já desenvolvem o modo próprio de habitar a docência. Cabe enfatizar que por (re)existência formativa entendemos o *habitus* que os licenciandos desenvolvem ao imputarem a si a condição de aprender a ser docente nas travessias da docência, em que o cotidiano escolar é determinante para a formação inicial de professores. Nessa perspectiva dialógica, o presente texto emergiu de um estudo que teve por objetivo compreender o processo de aprendizagem docente dos licenciandos a partir das relações obtidas pela ação homológica que se estabelece entre professores em formação inicial e professores em exercício na educação básica.

A formação inicial de professores, compreendida no cenário das trajetórias de vida e formação de licenciandos no Pibid, segundo Silva (2017), constrói-se a partir de um movimento que insere o sujeito no cotidiano da escola e o faz conviver em meio às produções das atividades escolares, em que conhecimentos da docência vão sendo tecidos e gerando espaço

para a produção de experiências, consideradas uma espécie de alicerce para as reflexões que o licenciando produz sobre si no percurso de sua própria formação.

Nesse cenário, a aprendizagem da docência é constituída, também, pelas relações que se estabelecem entre os indivíduos no processo de formação inicial. São relações que se evidenciam em diferentes focos, mas que convergem para singularidades do campo da docência. Assim, são relações entre professores em exercício e licenciando, relações de saberes no campo da teoria e prática, bem como relações que se evidenciam nas práticas cotidianas do fazer docente. Desse modo, através dessas relações, os sujeitos vão conquistando experiências educativas, as quais são aprendidas e apreendidas, conseqüentemente, pelo processo de homologia, que significa aprender com, a partir da experiência do professor que desenvolve práticas e estratégias de ensino.

De tal modo, percebe-se que as relações adentram diversos contextos educativos, evidenciando singularidades que são vivenciadas por quem está aprendendo a ser professor, em franca formação inicial. Nesse cenário, evidenciam-se multiplicidades de meios em que o licenciando se insere para aprender sobre a docência e o fazer docente. Tal dinâmica sugere que há significâncias peculiares para cada aprendente, pois cada um pode se relacionar com um determinado fator de formar e graus diferentes de compreensão dos fenômenos educativos, logo, de aprendizagens, que chamamos de experienciais.

Seguindo Silva (2017), as aprendizagens experienciais são aquelas que se logram nas “acontecências” da escola, pois, como assevera o referido autor:

A escola apresenta várias situações de relacionamento interpessoal que fazem com que o sujeito aprenda a conviver em um espaço coletivo, acatando e emitindo opiniões, produzindo reflexões e desenvolvendo senso crítico. Nessa seara, o professor vê a escola como um espaço de socialização, de troca de experiências, saberes e desenvolvimento de aprendizagem. (SILVA, 2017, p. 164)

Isto posto, compreende-se que a escola é um espaço inteiramente relacional e contribui para que o sujeito construa suas relações de acordo as

experiências vivenciadas. Nesse movimento, além de aprender com outro, como menciona Silva e Rios (2018), ao estabelecer uma rotina diária nesse ambiente, o licenciando também estabelece relações com o cotidiano, visualizando todas as dinâmicas, organizações, observando como decorre as posturas dos sujeitos presentes.

Outro fator relacional que se evidencia no âmbito das aprendizagens experienciais da docência diz respeito à relação entre teoria e prática, que surge quando o sujeito passa a vivenciar o cotidiano escolar e se relaciona com indivíduos pertencentes àquele espaço. A partir disso, o estudante, através das práticas produzidas nos âmbitos do dia a dia escolar, começa a visualizar conceitos e ideias que se ancoram em situações já discutidas e compreendidas no campo universitário. Esse processo estabelece uma aprendizagem mais significativa, coerente e reflexiva para o professor em formação. A relação entre teoria e prática se fundamenta em um princípio de indissociabilidade, conforme compreende Dutra (2010, p. 42), ao afirmar que:

Teoria e prática são componentes indissociáveis, pois apesar de diferentes, a teoria como pensamento da prática, é fundamental para a compreensão, a elucidação e a própria transformação da sociedade e para a prática continuamente se voltam como seu ponto de partida e finalidade.

Logo, devido às implicações apresentadas, este texto tem como objetivo compreender o processo de aprendizagem docente dos licenciandos a partir das relações obtidas pela ação homológica das práticas presente na formação inicial. No decorrer das discussões, entende-se que as aprendizagens sobre o ser professor emergem de relações que o licenciando vai estabelecendo durante todo o período formativo e pela possibilidade do Pibid de inserir o estudante no cotidiano escolar, o qual é o lócus das aprendizagens da docência. Assim, ao compreender as inferências, buscamos analisar a seguinte questão: de que maneira os licenciandos constroem o conhecimento sobre a docência a partir das relações homológicas vivenciadas no cotidiano escolar?

Este texto é o recorte de uma pesquisa maior, que está em fase de conclusão no âmbito de grupo de pesquisa de uma instituição pública de

ensino superior do estado da Bahia. Trata-se, portanto, de um recorte a partir da pesquisa intitulada “Aprendizagem da docência por homologia: relação professor e licenciando”, concretizado no âmbito dos estudos que o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária (Neppu), da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), tem desenvolvido.

O presente escrito, além da introdução, parte em que enunciamos a problemática e os objetivos da pesquisa, estrutura-se em outras três grandes seções. Na primeira, discorremos sobre os percursos metodológicos, apresentando o cenário da pesquisa com foco nos dispositivos e base epistemológica do estudo. Na segunda seção, reunimos os resultados e as discussões, ancorando a análise, compreensiva e interpretativa, com foco no que concebem professores e licenciandos sobre as aprendizagens experienciais da docência. Por fim, mas não menos importante, apresentamos as considerações finais, evidenciando os achados da pesquisa.

Escolha metodológica: narrativas em foco

O estudo se fundamenta nos princípios da pesquisa qualitativa, defendida por Minayo (2008), na qual se destaca a importância da subjetivação, pois, durante a investigação científica, é preciso reconhecer a complexidade do objeto de estudo, rever criticamente as teorias sobre o tema, estabelecer conceitos e teorias relevantes, usar técnicas de coleta de informações adequadas e, por fim, analisar todo o material de forma específica e contextualizada.

Assim, na pesquisa qualitativa, o estudo dos sentidos sobre a experiência humana deve ser feito entendendo que as pessoas interagem, interpretam e constroem compreensões sobre o que são e o que fazem. No caso deste trabalho, a abordagem qualitativa nos ajudou a compreender, mediante as narrativas de uma professora em exercício e de licenciandos, como as relações são definidas na aprendizagem docente por homologia.

Como dispositivo de pesquisa, foram utilizados relatos narrativos de três estudantes e uma professora, os quais foram produzidos em momentos individualizados. Em virtude da necessidade de manter o anonimato dos participantes, foram usados nomes fictícios. Os relatos refletem

diálogos a respeito das questões de aprendizagem da docência por homologia da prática. Assim sendo, os relatos evidenciam informações decorridas das relações que os aprendentes, conseqüentemente, estabeleceram com a professora em exercício no que tange à aprendizagem por homologia.

Os relatos narrativos derivam da entrevista narrativa, um dispositivo utilizado para colher informações, no qual o sujeito relata algum fato que, a princípio, foi, brevemente, no início da entrevista, apenas contextualizado pelo pesquisador. A partir disso, o sujeito narra, por meio das suas experiências, situações, práticas e vivências que ele elege para narrar e atribuir sentidos a, no próprio movimento narrativo pelo qual enreda os fenômenos vivenciados.

O gênero entrevista narrativa tem uma estruturação de não haver necessariamente perguntas, mas apenas uma contextualização da situação a ser narrada, fato que possibilita àquele que narra fluir de forma livre sobre as experiências que decide trazer à baila. Cria-se uma condição para que o colaborador discorra sobre o assunto eleito de forma autônoma, podendo explorar e aprofundar mais suas ideias. Desse modo, Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 91) afirmam:

Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social. Contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal.

Diante disso, a entrevista narrativa é caracterizada como método de pesquisa qualitativa, sendo estabelecido um processo de uma entrevista não estruturada com informações aprofundadas. Suas particularidades variam de acordo com o discurso mencionado pelo sujeito entrevistado, no qual, conceitualmente, a ideia da entrevista narrativa tem como foco a narrativa livre, tensionada e demarcada pelos próprios movimentos reflexivos que quem narra produz.

Nessa perspectiva, Jovchelovitch e Bauer (2002) discutem que a entrevista narrativa se constrói através de quatro fases: a iniciação, narração,

tensionamentos do próprio narrador e conclusão. Logo, esse dispositivo permitiu analisar todas as informações narradas pelos colaboradores. O perfil desses participantes centralizou três estudantes do curso de licenciatura em Pedagogia, todos bolsistas do programa Pibid, e uma professora supervisora, responsável por acompanhar a formação dessas estudantes durante o período de vigências da bolsa. A coleta de informações foi realizada no período dos meses de março e abril de 2020, duas das quais ocorreram presencialmente no *campus* da universidade. Ressalte-se que, devido às condições de isolamento físico, provocado pelos decretos governamentais em combate à proliferação do vírus causador da covid-19, as entrevistas da terceira estudante e da professora ocorreram por meio de plataformas virtuais Team link.

Para a efetivação das análises das informações, inspiramo-nos no paradigma compreensivo e interpretativo. Assim o processo de categorização foi constituído a partir dos núcleos temáticos que emergiam da própria narrativa, observando-se o foco que cada colaborador produziu no momento de narrar as experiências e vivências com o Pibid. Assim sendo, as análises tiveram como aporte as contribuições do método compreensivo-interpretativo. Trata-se de uma análise que, para Ricoeur (1996), constitui-se a partir dos efeitos da compreensão, que é resultado de uma explicação que se dá para as coisas humanas e não humanas. Isso sugere que a explicação, antes da própria compreensão, é a tradução da realidade em um significado que tenha sentido e se processe por uma determinada linguagem ou signos linguísticos que nos permitam e possibilitem uma comunicação compreensiva do real.

Aprendizagens experienciais da docência: relações homológicas no fazer educativo

A relação entre teoria e prática é basilar no processo de formação docente, no qual o licenciando vivencia situações que perpassam a compreensão de conceitos e estudos necessários e inerentes ao ofício do professor. Nesse caso, quando o estudante passa pelo estudo teórico e começa a vivenciar a rotina escolar com todas as dinâmicas e realidade,

ele inicia um processo de relacionar o que foi aprendido na instituição universitária com as experiências profissionais adquiridas na escola.

As práticas formativas têm como objetivo proporcionar vivências que contribuam para a vida e crescimento profissional do indivíduo. A complexidade existente no período de formação inicial consiste em um diálogo coerente entre esses dois polos, teoria e prática, que permite ensinar com a intencionalidade, de incentivar a integração entre o estudo teórico e o exercício prático. De acordo com o que Gatti e demais autores (2019) afirmam, a experiência oriunda das vivências da prática são fundamentais para o professor em formação inicial. Sobre isso, diz-nos a autora:

Assim, o conhecimento-base na formação deve constituir-se a partir de experiências e análises de práticas concretas que permitam constante dialética entre a prática profissional e a formação teórica e, ainda, entre a experiência concreta nas salas de aula e a pesquisa, entre os professores e os formadores universitários. (GATTI et al., 2019, p. 187)

Por meio das afirmações dos autores, entende-se que a formação inicial é voltada a meios variados que conversam entre si, nos quais o sujeito é responsável por vivenciar experiências da maneira mais significativa possível. O período das atividades práticas funciona como elemento articulador, o qual tem o objetivo de realizar a imersão do licenciando no contexto da rotina prática do professor. Isso, de certa forma, é um modo de aprendizagem, pois o estudante, além de vivenciar o meio, constituirá ações docentes de modo reflexivo, apoiadas em conceitos teóricos específicos da área.

Desse modo, Gatti e demais autores (2019) menciona que o indivíduo inserido no cotidiano escolar toma a prática como base para analisar os fatos apresentados e interpretá-los considerando a sua experiência teórica. Logo, o meio acadêmico se concentra em dispositivos, como casos de ensino, diários reflexivos, portfólio, observação de sala de aula e outros, que auxiliam o indivíduo na identificação dessa relação entre teoria e prática.

Logo, essas concepções sobre o movimento da imersão na prática emergiram como centralidade nas narrativas dos nossos colaboradores. Durante as entrevistas, realizadas em 2020, os sujeitos foram revelando

pontos relacionados ao assunto discutido e por meio dos relatos, as bolsistas evidenciaram as realidades instituídas neste universo. Inicialmente, a bolsista Luana¹ considera que:

A gente passa a perceber que nem tudo que está na teoria a gente vai conseguir colocar em prática. Então a gente pensa assim, poxa eu critiquei o tempo todo, mas eu enquanto docente tomaria essa postura nessa situação. Então a gente percebe que por mais que a gente critique a postura do outro professor, mesmo estando em formação, a gente agiria daquela forma. O que a gente acaba tomando medidas provisórias, toda ação gera uma reação. Então a gente reage de impulso, mas foi gratificante justamente por isso, porque a gente começa a perceber através da observação do professor que a teoria, ela é muito linda mas a prática é uma outra história e eu entrei com essa visão né, de que tipo eu estou observando e relacionava muito, mas ao conviver com a professora a gente acaba socializando muito, eu percebi que essa teoria ela é muito linda, mas não é a base, sabe pra realidade da sala de aula, a realidade dos alunos.

No geral, pelo que foi relatado pela estudante, é uma desilusão que as expectativas estudadas na teoria não são alcançadas e, para a estudante chegar a essa conclusão, ela precisou relacionar seus estudos teóricos com suas vivências na escola. Na compreensão sobre a relação teoria e prática, esses momentos de aprendizagens no cotidiano escolar proporcionaram à estudante construções de concepções a respeito das práticas realizadas do professor, em que ela disse que, ao perceber que não é possível colocar em prática tudo que está na teoria, até mesmo as críticas mencionadas sobre algumas ações tomadas pelos professores são levadas em consideração. Nesse sentido, a relação homológica se estabelece não por conceber a ideia de imitação do fazer do professor, mas por poder refletir sobre uma atitude pedagógica e sobre ela construir saberes próprios.

1 De acordo com recomendações do comitê de ética, que aprovou a pesquisa da qual se originou este texto, foram utilizados nomes fictícios a fim de preservar a identidade das colaboradoras.

De certo modo, a dimensão da prática congrega elementos que fazem o estudante produzir uma teoria sobre o ensino e sobre como ele lida com as acontecimentos da escola. Assim, toda prática é uma teoria que se arregimenta nos princípios da vivência escolar, logo, nas aprendizagens experienciais tecidas no cotidiano da escola. Nessa mesma direção, Silva (2017, p. 174) afirma que:

[...] o licenciando é tocado por situações que lhe acontecem na sala de aula, na tessitura da docência que se constitui na trama do cotidiano escolar. Talvez seja por essa condição e imersão no chão da escola que o licenciando consiga perceber o outro, neste caso o aluno e o professor regente, em suas necessidades reais da docência.

Diante das possibilidades de aprendizagem da docência no campo escolar, os professores em formação inicial participantes do Pibid veem-se na condição de produzir desconstruções e ressignificações de suas concepções, inclusive em torno da relação entre teoria e prática. Isso faz com que o licenciando em formação construa sua própria identidade profissional de modo mais significativo. Nessa dinâmica, o licenciando também está aprendendo por homologia, pois, de qualquer modo, ela ainda está realizando esse processo com o outro que, mesmo indiretamente, a professora em exercício proporcionou a Luana refletir sobre sua forma de pensar e criticar.

Sendo assim, a imersão do licenciando no ambiente escolar possibilita que essa relação entre teoria e prática se concretize, pois é nesse espaço e observando as práticas dos professores que eles se reconhecem como tal e constroem seu ser profissional. É através da produção de conhecimento empírico sobre o fazer educativo que o licenciando se caracteriza como sujeito autônomo, gerador de aprendizagens experienciais para si e capaz de produzir novas ideias, críticas e argumentos. Isso concebido, visibiliza-se, na narrativa de Luana, que aborda as aprendizagens tecidas na organicidade do programa.

Como a gente no Pibid tinha reuniões quinzenais, a gente também recebia formação né?! Então a gente tinha formação com a nossa

coordenadora geral nessas quintas-feiras e a na escola a gente ia dois dias, um dia a gente planejava, e no outro dia a gente executava o que era planejado. E eu acabei aprendendo assim, através dessas formações de quinta feira e através dessas observações mesmo. Eu acho que a observação, ela é o ponto crucial, a gente aprende, eu acho que a teoria e a prática elas não se separam né? A gente escuta isso o tempo todo, mas a prática, eu acho que é justamente na prática que a gente consegue visualizar as coisas de fato e eu acho que aprendi por meio da observação em si, de viver cada coisa ali.

A partir desse relato, a prática da observação se configura como uma ferramenta fundamental para relacionar a teoria à prática, condição que possibilita ao licenciando a presencialidade na realidade escolar, em que vivencia as práticas docente, podendo identificar as dinâmicas, organizações e rotina do espaço educativo e, além disso, adquirir aprendizados que proporcionem uma melhor forma para exercer a futura profissão. O ato de observar é fundamental para analisar e compreender as interrelações dos indivíduos e do ambiente em que eles se socializam. Ele indica a condição fundante de desenvolvimento de aprendizagem experiencial, que se dar na e pelas relações homológicas.

Seguindo nessa perspectiva, a bolsista Raissa traz como a prática de observar fez a mesma estabelecer relações com os estudos teóricos:

Eu acho que o momento que comecei a enxergar assim a teoria na prática desde o início, na observação na escola que ali já via muita coisa relacionada à prática, a psicologia da educação, muita coisa relacionada a relação família escola e durante o um ano Pibid possibilitou cada vez mais essa relação professor aluno. Também, psicogênese da língua escrita, eu conseguia ver e identificar o nível alfabético da criança estava e através da prática ali, na sala de aula tentando auxiliar nas dificuldades que as crianças na leitura e na escrita.

A observação é o modo pelo qual Raissa expressa as aprendizagens que logra na relação com a professora, com o cotidiano escolar e, sobretudo, é o modo pelo qual ela aprendeu conceitos centrais dos processos de aquisição da linguagem, tendo em vista a aplicabilidade desse tema no

processo de alfabetização. Assim, a estudante estabelecia relações no âmbito escolar, de forma a gerar aprendizagens que, conseqüentemente, tornavam-se cada vez mais significativas, pois, ao realizar esse movimento, ela tem uma visão ampla de como funciona, de fato, a realidade escolar, e isso é essencial para a formação e construção de um professor reflexivo, pois permite que, durante a formação, construa-se uma compreensão da pluralidade existente na escola.

Logo, a prática de observação nos leva a analisar, de modo mais acen- tuado, as complexidades existentes na escola e na própria prática docente, possibilitando que esse estudante reflita em torno dos principais temas que norteiam a educação, uma ação extremamente necessária na forma- ção docente.

De acordo com a bolsista Raissa, *“O Pibid me possibilitou enxergar a teoria através da prática, eu tinha um olhar de estudante e depois que eu saí do Pibid, eu tive o olhar de professora, olhar de docente”*. Tal narrativa revela o potencial formativo do Pibid, que possibilitou o engendramento de compreensões em torno da travessia formativa, a qual foi necessária para possibilitar a dimensão compreensiva do ser docente. Ao vivenciar o programa, desenvolver as atividades e perceber a teoria presente naque- le espaço, a estudante experienciou situações que lhe possibilitaram am- pliar sua visão, permitindo analisar o contexto com uma postura docente. Diante disso, percebe-se que o processo de relação entre teoria e prática configura a construção da identidade docente. Tal entendimento se iden- tifica nas escritas de Silva (2017), que arrola percepções do modo como a identidade docente se define. Assim, nas palavras do referido autor,

[...] a construção da identidade docente é defendida, portanto, como produto de um processo complexo, que se sustenta em di- mensões que vão desde a aceitação dos valores e princípios da pro- fissão, vistos no cotidiano da escola, indo até o desenvolvimento de experiências do ser professor no PIBID, tendo em vista que es- sas são frutos das vivências dos licenciandos com os professores, na execução de sua atividade pedagógica, como também o são em certas ações que os licenciandos, supervisionados pelos professores que os acompanham, desenvolvem na escola, logo pela autoconsci- ência que é produto das reflexões que o licenciando elabora sobre

a iniciação à docência, percebendo-a como um reflexo da sua forma de pensar e de agir. (SILVA, 2017, p. 197)

Sendo assim, compreende-se que Silva (2017) defende uma vertente de que a identidade docente é justamente derivada de uma aprendizagem experiencial, tecida por ações dentre as quais são peculiarizadas vivências e relações tidas no ambiente escolar. Outro fator importante a se destacar são as reflexões e autoconsciência que o indivíduo adquire, o que constata que essa formação constituída nas travessias do cotidiano escolar tem um caráter extremamente singular, pois cada um, ao viver uma experiência, terá considerações e aprendizagens diferentes em torno dela.

Paulo Freire (1996) afirma que nem tudo que é estudado na teoria necessariamente estará aplicado à prática, pois tudo depende do contexto em que a escola está inserida. Desse modo, a teoria obtém um papel formador e mediador, realizando uma compreensão crítica e necessária para atender às necessidades específicas do ambiente da sala de aula e das práxis implementadas pelos docentes. Ao compartilhar da práxis, o licenciando partilha de ações que podem ser transformadoras, autorreflexivas e críticas, provocando uma consciência e aprendizados que corroborem para a autonomia do licenciando. Diante disso, Raissa diz:

Então, posso dizer que tive uma aprendizagem significativa relativamente positiva e relativamente negativa porque através do PIBID eu vi coisas teóricas que eu estudei que eu estudo na teoria na universidade e coisas assim do senso comum que muitas das vezes o professores fazem e não tem consciência da gravidade que ele pode causar na criança tanto psicológico quanto em termo de aprendizagem.

Logo, por meio dessas discussões, compreendemos que a relação entre teoria e prática é marcada por uma grande significância para o período de formação docente, assim como na aprendizagem por homologia, pois o licenciando, além de manter acesa a aprendizagem pela relação com o outro, está formando uma autonomia e criticidade indispensáveis à sua atuação profissional.

Ao considerar a gravidade de ações que os professores em exercício desenvolvem, Raissa dá indícios de que a reflexão do ser docente transversaliza a construção de princípios que ela constrói para si. Nesse aspecto, a compreensão das teorias implica um valor fundante que serve de base para as ações que os professores desenvolvem. Não agir em senso comum implica ter conhecimento das ações e dimensões que a teoria possibilita para o desenvolvimento de uma prática coerente e alicerçada nos princípios da responsabilidade e do conhecimento científico no campo educacional.

Aprender com o outro significa, também, observar as atitudes do outro e ter condições de produzir uma análise que evidencie os êxitos e os equívocos de práticas que os professores executam. Em meio a esse estudo da aprendizagem por homologia, compreende-se que, para que ela ocorra, será necessária uma relação direta do professor com o licenciando. Sendo assim, a maneira como é construída e mantida essa relação influencia no processo da constituição docente. Com isso, Silva (2017, p. 169) afirma que: “A vivência e a experiência produzidas no ambiente escolar são elementos basilares para que o sujeito se reconheça em um processo relacional em que a identidade vai ganhando sentido para si mesmo, sobretudo pela relação com o outro”.

Nesse contexto, compreende-se que o processo de interação com a rotina escolar, as práticas pedagógicas e a convivências com os outros sujeitos pertencentes ao lugar faz com que surja o autorreconhecimento da sua identidade docente. A relação entre professor e aluno segue uma base dialética e de influência mútua, pois, através das práticas do professor, pode-se fazer com que o licenciando construa possibilidades de aprendizados significativos. Tal situação faculta a produção, por parte do professor em formação inicial, dos processos de autonomia e de presença ativa na formação universitária.

Em vista disso, no Pibid o licenciando mantém uma relação contínua com o seu professor, estando propenso a aprender por homologia, pois, à medida que a qualidade da relação professor e aluno se torna positiva, conseqüentemente ela será dialógica e afetiva, o que influencia significativamente no desenvolvimento integral dos sujeitos. A possibilidade de ver de como o professor organiza sua rotina, planejamento para aulas,

a interação com as crianças, o desenvolvimento de abordagens de ensino, entre outros e faz com que o licenciando aprenda como é ser professor, fato que evidencia o modo próprio de desenvolvimento de aprendizagem experiencial da docência, por processos homológicos.

Nesse interim, a bolsista Luana concebe que:

Acho que um dos pontos mais importantes da professora na sala de aula era a empatia. Se colocar no lugar do outro, ou seja, ela percebia o aluno, ela entendia que precisava atender aquele aluno e que por mais que exista um currículo e uma hierarquia acima da gente, eu preciso fazer o que é, o que me é conveniente no momento, porque as vezes tem que seguir um plano de aula, mas surge uma brincadeira entre os alunos e eu preciso falar de bullying, eu paro o conteúdo da aula. Ela tinha essa sensibilidade de perceber que nem sempre ela precisava seguir um cronograma da aula, se houvesse necessidade de discutir um outra questão, ela discutiria e isso eu aprendi na relação com ela, vivendo cada situação ali, entende?

Diante desse relato, percebe-se que, ao vivenciar e criar um vínculo e diálogo com sua professora, Luana se atentou a aspectos extremamente pontuais, a empatia e olhar atento ao aluno. Como bem afirma Freire (1996, p. 113), “o educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele”. A narrativa possibilita inferir que as práticas docentes claramente fazem diferença para sua construção de saberes docentes, pois a formação profissional é constituída por saberes que se constroem nas acontecências da profissão, em uma tessitura que considera o inesperado, a inventividade e os processos autênticos que se geram no próprio movimento da docência.

Assim como a bolsista menciona, a professora supervisora Eliene também destaca em seu relato a necessidade de manter boas relações afetivas com seus alunos, e isso contribuiu para que as licenciandas compreendessem a importância de manter uma postura reflexiva. “Na escola a gente segue adotando uma postura dialógica baseada na proximidade e empatia, buscando compreender as complexidades e os saberes um dos outros”. A percepção da professora Eliene aponta para uma compreensão dialógica defendida por Freire (1996, p. 10) no momento em que o autor considera que:

A construção de relações dialógicas sob os fundamentos da ética universal dos seres humanos, enquanto prática específica humana implica a conscientização dos seres humanos, para que possam de fato inserir-se no processo histórico como sujeitos fazedores de sua própria história.

Logo, a postura dialógica gera ramificações na relação do professor com o aluno e elas possibilitam a constante aprendizagem entre os sujeitos. De acordo com Silva (2017), a relação entre professor e estudante se concentra em o aluno estar comprometido em aprender e ao professor ensinar e aprender. No entanto, nessa imersão no meio escolar, o licenciando busca compreender múltiplas outras dinâmicas que se visibilizam nas relações estabelecidas e nos papéis sociais do professor e do aluno. Nessa realidade, o licenciando ocupa uma posição de observação, na qual sua atenção está concentrada aos detalhes da relação pedagógica desenvolvida na sala de aula.

Segundo Silva (2017, p. 169), “O PIBID permite que haja relações interpessoais entre o professor que está em pleno exercício e o licenciando que vai, a partir da socialização, fazendo escolhas e desenvolvendo um saber sobre a profissão docente”.

Nesta situação, percebe-se a relevância que as relações interpessoais têm na experiência no campo docente. Em vista disso, as configurações das identidades resultam das escolhas e influências das relações interpessoais que estabelecemos ao nosso redor. Luana faz uma menção relevante que reflete essa compreensão sobre as relações interpessoais, pois concebe que através da convivência com a docente houve a possibilidade de conhecer de fato como era a abordagem e interação que professora tinha com a turma. Em sua narrativa ela considera faz a seguinte reflexão:

Assim, eu mudaria algumas atitudes dela em relação a metodologia, de controle entre aspas, mas tipo assim; manter a sala organizada, porque os meninos acabam bagunçando muito e aí pra ela manter isso ela utilizava ameaça, ou seja, falava: vou levar na diretoria. Isso seria uma coisa que eu não faria, né, tipo assim, eu acho que, as crianças precisam ter autonomia assim como a professora precisa ter né? E pra isso eu acho que deve existir uma relação de respeito,

se eu respeito os alunos, conseqüentemente eles vão me respeitar e eu acho que é isso a base de um bom convívio, diferente dela que, ameaçava, nesse sentido.

Nesse relato, percebe-se que a construção argumentativa que a estudante usa para comentar as atitudes da professora reflete o quanto foi importante ela ter experienciado o movimento das acontecências da sala de aula. É nesse movimento experiencial do cotidiano da profissão que a relação por homologia cria condições para que a licencianda desenvolva saberes e aprendizagens próprias, revelando o seu olhar singular sobre como lidar com certas situações. Mesmo que as ações observadas na prática da professora sejam indicativos de um modelo de atitude incoerente, a estudante percebeu que o modo como matemos a relação com o outro reflete na forma de construí para si aprendizagens.

O Pibid, além de proporcionar essa relação entre professor e aluno, também contribui para o que o licenciando entre em contato com as crianças, o que, de certo modo, cria condição para que o professor em formação inicial possa aprender como ensiná-las, qual método é mais adequado e a ter olhar atento para cada subjetividade delas. Sendo assim, Isabela, em sua narrativa, evidencia alguns aspectos interessantes.

As dicas eram fugir do óbvio, parar de fazer atividade de cobrir e de transcrever a palavra porque eles estavam em processo de alfabetização e minha sala era do primeiro ano e fazer atividades diferentes para cada aluno, porque cada um deles estavam em uma fase na escrita. Alguns deles tinham dificuldade ali na sala de aula e eu tinha uma aluna que era a primeira vez que ela estava em uma escola. Então ela não tinha tido contato antes nenhum com as letras e números e ela confundia muito isso, então uma das dicas da professores era fazer um material e mostrar por exemplo, fazer a letra A, aí eu fazia de EVA, o que eu tivesse para aquela aluna pegar ali na mão, ficar e também eu colocava muito imagens. A professora falava para colocar muito imagens e fazer com eles para relacionar. Por exemplo, eu colocava uma imagem da abelha, então ela tinha que associar com a letra A, B, no caso ela não sabia ler mas ela sabia que aquilo era uma abelha, aí eu pegava as letras para ela fazer correspondência com as vogais [...].

Após esse relato, percebe-se que a proximidade que a estudante teve foi muito relevante para sua formação docente. No seu relato, fica muito evidente que ela teve o cuidado e o olhar atento para especificidades da criança, adequando o planejamento de atividade para atender às dificuldades da aluna. Outro fato foi que a professora também ofereceu todo o suporte para que a bolsista Isabela conseguisse desenvolver as atividades. Portanto, através dessas discussões e dos relatos apresentados, visualiza-se que o campo da aprendizagem homológica tem as relações interpessoais como um elemento indispensável para seu desenvolvimento.

Ademais, os saberes da docência vão se consolidando enquanto aprendizagens experienciais tecida na relação com o outro. Assim, a homologia se dá como processo vital em que professores em exercícios na escola básica e licenciandos criem condições de produção de saberes a partir de atitudes colaborativas e dialógicas.

Considerações finais

Este estudo possibilitou concluir que as relações que professores em exercício e licenciandos estabelecem na vivência do cotidiano escolar proporcionam uma formação crítica, reflexiva, autônoma e dialógica, o que, conseqüentemente, possibilita um desenvolvimento profissional e pessoal. Trata-se, portanto, de modos operativos em que licenciandos aprendem a ser professor pela relação com o outro, vivenciando práticas no cotidiano da profissão a partir das acontecimentos. Tal situação faculta as aprendizagens experienciais da docência, tecidas nas ações relacionais da escola, mas também pelo adensamento dos estudos produzidos na universidade.

Nesse contexto, a aprendizagem da docência é fruto de relações que são constituídas nos percursos de formação universitária, nos quais se inscreve, também, o Pibid. À medida que essas relações vão sendo vivenciadas, o estudante constrói uma compreensão crítica sobre os conceitos docentes. Tal situação ocasiona uma consciência do que fazer e como fazer a prática docente. Nesse caso, o Pibid é o agente proporcionador, que oferece uma condição aos licenciandos de experienciar o ambiente escolar e entender como a docência é aplicada na prática.

No movimento da prática pedagógica, o professor desenvolve um saber através das relações interpessoais entre os demais sujeitos, junto com as dinâmicas que ocorre na escola. O Pibid faculta ao licenciando condições de relacionar seus estudos feitos na universidade com as experiências tidas no contexto em que está imerso. A homologia torna-se fundante para pensar o processo de formação de professores, principalmente pelas condições de aprendizagem que se criam nas ações relacionais.

As narrativas possibilitaram compreender que, ao se relacionar com os professores e no cotidiano escolar, as licenciandas conseguiram fazer diariamente a relação em todas as práticas dos professores, com apreensões metodológicas sobre princípios operativos de como lidar com os estudantes da escola básica face às suas necessidades emergentes de aprendizagem. Assim, as narrativas evidenciaram aprendizagens logradas em torno de metodologia, posturas e atitudes que dialogavam com as discussões feitas no campo universitário. Isso proporcionou que as bolsistas vissem uma coerência e sentido do que havia sido estudado na teoria.

Nesse processo relacional, o estudo permitiu perceber como o Pibid permite que haja relações interpessoais entre o professor que está atuante em sua profissão e o licenciando bolsista, a partir de processos de socialização e de diálogos, a partir dos quais o estudante faz escolhas e desenvolve um saber sobre a profissão docente. Com isso, os estudantes constroem sua identidade professoral, emitindo opiniões e posicionamentos sobre como o professor supervisor aplica suas práticas em sala de aula. Tal condição sugere que no Pibid gere um processo de formação através do qual os professores em formação desenvolvam princípios de autonomia que se ancoram nas escolhas que cada sujeito faz ao aprender e a conviver com determinadas situações.

Portanto, entende-se que essas relações fazem parte do cotidiano docente. Assim, no âmbito do Pibid, essas estudantes e a professora as visualizaram e perceberam que é preciso manter uma relação dialógica, afetiva e respeitosa entre os pares, pois, além de fazer com que aprendizagem ocorra da melhor maneira possível, isso gera condições de motivação para a docência. A docente colaboradora ao apresentar diariamente suas práticas mostra também como essas estudantes devem manter os seus relacionamentos com os alunos quando estiver exercendo a profissão.

A pesquisa também apontou que o Pibid auxilia as estudantes a desenvolverem uma aprendizagem experiencial, fincada nos propósitos do aprender com o outro e de construir práticas de como estabelecer relações com as crianças.

Referências

- DUTRA, E. F. *Possibilidades para articulação entre teoria e prática em cursos de licenciaturas*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2010.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção leitura).
- GATTI, B. A. *et al. Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília, DF: UNESCO, 2019.
- JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 90-113
- MINAYO, M. C. de S. *O desafio do conhecimento*. 11. ed. São Paulo: HUCITEC, 2008.
- RICOEUR, P. *Teoria da interpretação*. Tradução Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1996.
- SILVA, F. O. da. *Formação docente no PIBID: temporalidades, trajetórias e constituição identitária*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2017.
- SILVA, F. O. da.; RIOS, J. A. V. P. Aprendizagem experiencial da iniciação à docência no PIBID. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 13, n. 1, p. 202-218, 2018. Disponível em: <https://doi.org/105212/praxeduc.v.13i1.0012>. Acesso em: 18 fev. 2021.

Formação dos(as) professores(as) de jovens e adultos: recorte sobre as discussões atuais

Juarez da Silva Paz
Tania Regina Dantas

Considerações iniciais

Ao pensarmos a Educação de Jovens e Adultos (EJA) na atualidade, ainda encontramos a ausência de políticas sociais e educacionais, fato que vem comprometendo essa modalidade de ensino na educação básica. Desse modo, somos convidados a um aprofundamento nas discussões desse campo do saber, principalmente no que tange à formação para os(as) professores(as) da EJA.

Nesse sentido, ao refletirmos sobre a formação de professores da EJA, devemos levar em consideração os desejos, as necessidades, o que tenha sentido e significado para o(a) professor(a), que o leve a um desenvolvimento pessoal e à transformação das fragilidades – realidade – da sua prática e do seu lugar – vida e escola. Consideramos também que a formação do(a) professor(a) deve considerar as necessidades dos estudantes jovens e adultos.

Nesse contexto, as reflexões nesta produção foram apresentadas durante o IV Colóquio de Docência e Diversidade na Educação Básica, sendo fruto do recorte da dissertação intitulada *Diálogos formativos com os/as professores/as da EJA e os pressupostos teóricos metodológicos freireanos*, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). O trabalho teve como objetivo geral de investigação compreender as interfaces entre a formação

dos(as) professores(as) e os pressupostos teórico-metodológicos freirianos da Educação de Jovens e Adultos da Escola Edivaldo Machado Boaventura, do município de Cabaceiras do Paraguaçu (BA). Aqui, temos por objetivo refletir sobre a formação do(a) professor(a) da EJA e do cenário do Fórum Permanente da EJA do Recôncavo da Bahia durante os anos de 2009 a 2014.

Para a construção deste trabalho, contamos com diferentes arcabouços teóricos que contribuíram para o enriquecimento e discussão da temática estudada. Entre os autores, podemos destacar Dantas (2012), Haddad e Di Pierro (2000), Flecha (1999), Freire (1992, 1997b, 2001, 2002, 2011), Arendt (2006), Imbernón (2001), Nóvoa (1992, 2002), Soares (2007), Pimenta (1997), Paiva (2015), Tardif (2002) e Ventura (2012), além de documentos oficiais, como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Base da Educação (1996) e outros.

Pensar a formação do(a) professor(a) de jovens e adultos é pensar as especificidades dos sujeitos, os quais apresentam características e histórias de vida distintas, tais como: trabalhadores proletariados, desempregados, donas de casa, jovens, idosos, sujeitos com diferenças culturais, étnicas, religiosas e de crenças. Sujeitos trabalhadores que chegam, às vezes, tarde na escola, exaustos e com sono e querem sair mais cedo, isso quando conseguem chegar à escola.

Este texto está estruturado em três seções. Consta nas considerações iniciais uma breve apresentação do tema pesquisado, com destaque para os autores que vêm investigando a temática abordada. Na segunda, são apresentadas algumas concepções sobre a formação dos(as) professores(as) de jovens e adultos, além de reflexões sobre os cenários do Fórum Permanente da Educação de Jovens e Adultos do Recôncavo da Bahia. Por fim, as considerações finais tratam do confronto com a teoria através da síntese comentada.

Reflexões sobre a formação do(a) professor(a) da EJA

Esta seção comporta dois movimentos: o primeiro, sobre a formação dos(as) professores(as) de jovens e adultos, e o segundo, acerca de uma

narrativa do percurso histórico do Fórum da Educação de Jovens e Adultos do Recôncavo da Bahia.

A formação dos(as) professores(as) de jovens e adultos: recorte sobre as discussões atuais

Atualmente, as discussões sobre a formação dos professores vêm ganhando destaque e reforçando as proposições de valorização, resgate e reconhecimento do papel dos professores. Nessa direção, Dantas (2012, p. 148) confirma:

As discussões em torno da formação do professor vêm ganhando força e destaque no momento histórico atual, sobretudo com a ajuda da legislação educacional em vigor, reafirmando o consenso de que a premissa básica para uma educação de qualidade é, justamente, a valorização e o resgate do papel do professor.

Assim, a formação do(a) professor(a) constitui um espaço privilegiado de reflexão e aprimoramento de conhecimentos e habilidades essenciais ao exercício profissional. A formação docente é compreendida como espaço de reflexão entre o que é feito, como é feito e o que poderá ser realizado de forma melhor.

Para Nóvoa (1995, p. 25):

[...] a formação de professores não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de re(construção) permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

A reflexão das práticas docentes para Nóvoa leva a uma identidade pessoal, além de uma identidade docente, que se constrói a partir da experiência enquanto pessoa. Coadunando com esta ideia, podemos trazer a reflexão de Tardif (2002, p. 229): “a construção gradual de sua identidade profissional advém da tomada de consciência em relação aos diferentes

elementos que fundamentam a profissão e sua integração na situação de trabalho leva à construção gradual de uma identidade profissional”. A identidade profissional do professor é construída ao longo da vida e do tempo profissional, sujeita à influência das características pessoais e do caminho profissional de cada um. Não faz mais sentido o profissional pensar que, ao terminar sua formação escolar, estará acabado e pronto para atuar na sua profissão. No processo de formação, vivenciamos e partilhamos experiências que vão colaborar para a nossa mediação na educação, como enfatiza Freire (1999, p. 97):

Não posso entender os homens e as mulheres, a não ser mais do que simplesmente vivendo, histórico, cultural e socialmente existindo como seres fazedores do seu caminho que, ao fazê-lo, se expõem ou se entregam aos 'caminhos' que estão fazendo e que assim os refazem também.

Nesse sentido, a formação do(a) educador(a) da educação de jovens e adultos deve possibilitar, numa perspectiva crítico-reflexiva, o estudo do conceito de educação contextualizando esse conhecimento a prática pedagógica em diferentes espaços da seara da EJA, bem como entender que a prática de ensino é uma ação política que acompanha a prática pedagógica do(a) professor(a).

Giovanetti (2005, p. 243) assegura que duas dimensões da atuação profissional do educador estão, em geral, presentes na EJA: “a dimensão prática (o fazer, a intervenção profissional em si) e a dimensão teórica (o pensar, a reflexão sobre a prática e a partir dela)”. Ela diz ainda que, além da dimensão prática e teórica, um “terceiro elemento faz-se presente na práxis profissional; ou seja, a explicitação da intencionalidade que orienta ambas”. Desse modo, a formação dos(as) professores(as) ganha sentido na medida em que contribui para ressignificar sua identidade profissional.

Sobre a formação, Imbernón (2001, p. 48-49) afirma que:

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc.,

realizando um processo constante de auto-avaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes.

Comungando com o pensamento de Imbernón, podemos sinalizar que existe um desejo dos(as) professores(as) da EJA por formação, um espaço de formação que contribua para ressignificar a sua identidade profissional e que, ao mesmo tempo, possibilite associar a teoria à prática, essencial para o processo de aprendizagem, bem como proporcionar ao professor a participação e a troca em/de experiências reais do cotidiano em seu contexto social.

À luz das ideias de Hannah Arendt (2006, p. 21), “a política trata da convivência entre diferentes. Os homens se organizam politicamente para certas coisas em comum [...]”. Logo, se não há uma política de oferta da formação para professores(as) da EJA em diferentes municípios e estados, embora a legislação garanta, devemos buscar meios de participação para que de fato a formação aconteça. Neste sentido, Habermas (1975 apud GUTIERREZ; CATANI, 2001, p. 82) reforça que “[...] participar significa que todos podem contribuir com igualdade de oportunidades nos processos de formação discursiva da vontade, participar consiste em ajudar a construir comunicativamente o consenso quanto a um plano de ação coletiva”. Entender a formação como um instrumento de intervenção real para transformar uma sociedade em uma direção mais democrática, humana, justa e solidária remonta à ideia de participação.

Freire (1992, p. 52), discorrendo sobre o diálogo, pontua que ele é, em qualquer hipótese, “[...] a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível reação da realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la”. Nesse sentido, Vasconcelos (2012, p. 26) considera que o ser humano “necessita exercer a capacidade de estabelecer múltiplas relações para conhecer o mundo que o cerca, para conhecer-se, para gerar novos conhecimentos, para estar, enfim, no mundo inserido, nele atuando com sujeito”. Podemos perceber que o ser humano atua como sujeito nas suas relações de comunicabilidade e de interação com outros sujeitos.

Pensar na formação para o(a) professor(a) da educação de jovens e adultos é pensar no sujeito aluno da EJA, como bem colocado por Leôncio Soares e demais autores (2007, p. 30):

Os jovens e adultos populares não são acidentados ocasionais que, ou gratuitamente, abandonaram a escola. Esses jovens e adultos repetem histórias longas de negação de direitos, histórias coletivas. As mesmas de seus pais, avós, de sua raça, gênero, etnia e classe social. Quando se perde essa identidade coletiva racial, social, popular dessas trajetórias humanas e escolares, perde-se a identidade da EJA e passa a ser encarada como mera oferta individual de oportunidades pessoais perdidas.

A fala de Soares vem reforçar que é preciso pensar nas características desse “jovem e adulto” e nas suas peculiaridades enquanto sujeito de direito. Coadunando com essa ideia, a formação inicial e continuada de profissionais para a Educação de Jovens e Adultos deve ser apoiada em, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (DCNEJA):

- I- ambiente institucional com organização adequada à proposta pedagógica;
 - II – investigação dos problemas desta modalidade de educação, buscando oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas;
 - III – desenvolvimento de práticas educativas que correlacionem teoria e prática;
 - IV – utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem.
- (BRASIL, 2000, art. 17)

Reforçando o que traz as DCNEJA, a necessidade de uma formação específica para os(as) professores(as) de pessoas jovens e adultas, e entendendo que o espaço de formação para estes docentes é um lócus privilegiado de aprendizagem, a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confintea) sinaliza:

A educação de adultos engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas ‘adultas’ pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. A educação de adultos inclui a educação formal, a educação não-formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos. (UNESCO, 1997, p. 42)

Neste ínterim, pode-se afirmar que, em meio à multiculturalidade, fruto da sociedade globalizada, as peculiaridades de todos os segmentos precisam ser respeitadas. A educação de adultos precisa articular teoria e prática em um processo de construção e (re)significação de conhecimento.

Pelo exposto, podemos perceber a “importância” da trajetória da EJA no Brasil para que se compreenda a atual conjuntura e se chegue a uma visão mais crítica da realidade contemporânea.

A formação é essencial em qualquer nível de ensino da educação. Quando se aborda a modalidade da EJA, ela é condição para que os exercícios desenvolvidos no espaço educativo tenham sucesso, pois identificamos que a EJA não está no espaço de direito nas Instituições de Ensino Superior (IES). Sobre essa questão, Ventura (2012, p. 77) pontua a “ausência da discussão sobre a especificidade da Educação de Jovens e Adultos na formação inicial e o despreparo dos/as professores/as em lidar com esse público na Educação Básica”.

Percebemos que, nas IES, há uma carência de prestígio para a educação de jovens e adultos, como podemos exemplificar na ausência da oferta de um componente curricular específico que trate da modalidade de ensino nos cursos de licenciaturas. Concordamos com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos, a qual sinaliza que as licenciaturas não podem deixar de considerar, em seus cursos, a realidade da EJA.

Tratar a EJA como política pública significa reafirmar a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que destaca que todos os seres humanos são iguais em dignidades e direitos, para a qual a educação constitui direito fundamental da pessoa, do cidadão. Mais do que isso, significa criar e oferecer as condições para que esses direitos sejam, de fato, exercidos.

Como direito, a EJA é inquestionável e, por isso, tem que estar disponível para todos, em cumprimento ao dever do Estado, como modalidade na esfera da educação básica indicada na legislação nacional. EJA, como direito, pressupõe a oferta de formação específica para professores(as) da modalidade de ensino em que contribuam para a práxis, a reconstrução de saberes, a humanização e a emancipação do ser humano.

Freire (2011, p. 157) destaca que “a práxis é a reflexão do oprimido sobre seu mundo e a reação transformadora deste contra a realidade encontrada”. Essa acepção nos conduz a refletir e analisar, salientando que, para que de fato exista a práxis, é fundamental que o sujeito tome consciência da realidade que o cerca, para posteriormente argui-la.

A formação para professores(as) de jovens e adultos configura uma experiência relevante de construção de conhecimento, um ambiente em que os saberes e práticas vão sendo (re)significados, (re)contextualizados e constitui um espaço de produção de novos conhecimentos, de troca de diferentes saberes, de repensar e refazer a prática do(a) professor(a), da construção de novas competências docentes.

Cenários do fórum permanente da EJA do Recôncavo da Bahia: espaço formativo (anos 2009 a 2014)

Apresentamos, neste momento, uma narrativa do percurso histórico do Fórum da Educação de Jovens e Adultos do Recôncavo da Bahia. Nas demarcações desta escrita, expomos experiências apoiadas em algumas considerações sobre o tema Fórum de EJA. Sobre esse espaço, Paiva, Machado e Ireland (2007, p. 94-95) escreveram:

[...] formam um espaço democrático, crítico e plural para a articulação, onde as principais discussões se centram na construção de políticas nacionais e locais para a EJA, também propiciando oportunidades importantes para o intercâmbio de experiências nos campos da formação e metodologias. O confronto entre conceitos teóricos e propostas metodológicas diversas requer o exercício do espírito democrático de coexistência e reconhecimento da pluralidade e diversidade, como base de uma sociedade democrática.

O espaço criado pelo movimento dos fóruns também fornece oportunidades para um maior nível de ligação entre os diferentes atores envolvidos, sem negar as óbvias diferenças e tensões, nem sempre fáceis de superar.

O ambiente do fórum é um espaço plural, no qual todas as vozes centram a construção de políticas nacionais e locais para o campo da EJA. Segundo Dantas (2012, p. 149) “este coletivo vem-se consolidando como um espaço público, aberto, permanente, de articulação entre entidades públicas e privadas, [...] servindo para socializar e divulgar experiências”. Nesse sentido, o Fórum Permanente da Educação de Jovens e Adultos do Recôncavo da Bahia constitui um espaço aberto a todos os interessados pela causa. Desde 2009, ele vem promovendo e garantindo ações no campo da EJA, tendo como objetivo dialogar sobre as políticas educacionais para essa modalidade e socializar experiências e práticas do processo educativo na EJA. A esse respeito, Urpia (2009, p. 59), sinaliza:

Os Fóruns vêm sendo reconhecidos como espaços legítimos de discussão e formulação das políticas públicas da EJA possuindo, inclusive, representação na Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA), sendo também um colegiado com o qual o Ministério da Educação tem dialogado. Esse diálogo ocorre por meio de uma agenda de trabalho com a SECAD/MEC, nas reuniões da CNAEJA, nas agendas de trabalho entre os representantes de Fóruns de todo o país e, em especial, nos ENEJA.

Essa afirmação vem reforçar a ideia de que os fóruns de EJA têm construído um ambiente de exercício da cidadania e da democracia, tendo a finalidade de criar um espaço popular e plural de discussão, formação, notícia e interação de experiências. (FRANÇA; CEARON, 2012) Urpia (2009, p. 77) diz que o Fórum EJA é um espaço de “luta pela efetivação do direito à educação para os jovens e adultos pela emancipação política”.

O Fórum EJA Recôncavo, antes de sua fundação, atuou na condição de pré-fórum através da participação da Coordenação Municipal da Educação de Jovens e Adultos e professores, pertencentes ao município de Cruz das

Almas (BA), nas atividades do Fórum da EJA Bahia (Reuniões e Encontros Estaduais) e Fórum EJA Brasil (ENEJA), durante os anos de 2006 a 2008.

A secretaria municipal de educação de Cruz das Almas, através da coordenação da EJA, teve a iniciativa de implantar o Fórum Permanente EJA Recôncavo no Encontro Municipal da Educação de Jovens e Adultos, com o tema Educação e Emancipação Humana. Esse encontro ocorreu no dia 04 de dezembro de 2009, na Biblioteca Municipal Carmelito Barbosa Alves, em Cruz das Almas (BA), com a participação de diretores(as), coordenadores(as), professores(as), alunos(as) da EJA, além de secretários(as) municipais, prefeito, vereadores e representação da Diretoria Regional de Educação e Cultura (Direc) 32. Contou também com presença da professora Elivânia Reis de Andrade, do Fórum da EJA do Território do Sisal, que, naquela oportunidade, representava o Fórum EJA Bahia.

A professora Elivânia trouxe à baila que o Fórum de EJA “não tem dono”, e que ele não é da secretaria municipal de educação, dos movimentos sociais ou das universidades. O fórum é uma rede de parcerias na qual todos têm voz e voto, além de pensar nas políticas de jovens e adultos de forma séria e comprometida. Sobre essa questão, Jane Paiva (2007, p. 72) cita que:

[...] deve-se entender que os Fóruns não têm 'dono', não são propriedade de nenhuma instituição, mas resultam do esforço político de várias pessoas/ entidades que acreditam na ideia e na possibilidade de gestão compartilhada e cooperativa para tomar decisões e propor alternativas. Significa dizer que o poder circula, não está centralizado, não é hierárquico.

O Fórum EJA Recôncavo surgiu da necessidade de estabelecer um espaço público de discussões a fim de propiciar o diálogo com outros municípios e instituições sobre a Educação de Jovens e Adultos. Neste ínterim, é preciso pensar nas contribuições para a construção e fortalecimento da rede de parceria no contexto da EJA no território do Recôncavo.

Sobre essa temática, a fala da professora Elivânia Andrade, em 2009, no encontro de implantação do Fórum EJA Recôncavo, sinaliza:

Que o Fórum EJA Recôncavo precisa pensar na articulação com os municípios da região, com a rede estadual, com os movimentos

sociais, educadores, educandos, universidades e outros em prol de ações voltada para o campo da EJA. Como também a organização de banco de dados- levantamento de temas e referência do estado da arte das pesquisas em EJA no Território do Recôncavo.

Neste espaço plural, alguns alunos(as)¹ apresentaram falas emancipatórias, como: “concluí agora a EJA I, olha, prefeito, tenho desejo de continuar a estudar na minha mesma escola” (Roger, 2009); “eu não sabia fazer nada... Hoje sei mais de que ontem” (Reginalva, 2009); “somos vitoriosos! Pensamos em desistir, mas não desistimos. Estamos aqui para provar que é possível!”. (Edi, 2009)

Essas narrativas nos mostram alunos(as) protagonistas, sujeitos(as) da história e não objetos dela, jovens e adultos que quando retornam à escola o fazem guiados pelo desejo de melhorar de vida ou por exigências ligadas ao mundo do trabalho. São sujeitos de direitos, trabalhadores(as) que participam concretamente da garantia de sobrevivência do grupo familiar ao qual pertencem.

Após a sua implantação, o fórum vem operando com uma reunião ordinária bimestral ou extraordinária, uma reunião extraordinária da coordenação e um encontro anual, envolvendo enfoques temáticos e de experiências. Atualmente, o fórum é composto por três representantes, sendo todos do segmento de educadores(as). Seus princípios são:

Espaço público, permanente, não estatal e não institucional de articulação de entidades públicas, privadas e do terceiro setor que atuam na Educação de Jovens e Adultos; Caráter regional, participação aberta e representação por entidades coletivas (instituições públicas e privadas, sindicatos, empresas, movimentos sociais, espaços públicos, fóruns, etc.), a partir da igualdade entre as mesmas e do respeito à autonomia de cada um; Organização por segmentos; Direção colegiada, eleita a cada dois anos. (FÓRUM EJA RECÔNCAVO, 2011)

1 Para preservar a identidade dos(as) estudantes, os nomes apresentados são fictícios.

Partindo dos princípios pontuados, o fórum, no ano de 2010, realizou o seu primeiro encontro aberto, com o tema: “Pela consolidação de uma política de EJA no Recôncavo da Bahia”, contando com 125 participantes, procedentes de oito municípios participantes: Governador Mangabeira, São Felipe, Cruz das Almas, São Félix, Santo Antônio de Jesus, Cabaceiras do Paraguaçu, Muritiba e Castro Alves, reunidos no dia 16 de julho de 2010 na Faculdade Albert Einstein-Factae, em Cruz das Almas (BA). O evento contou com o apoio da prefeitura, através da secretaria municipal de educação de Cabaceiras do Paraguaçu, Cruz das Almas e São Felipe, Direc 32, da editora Ática, Faculdade de Ciência e Tecnologia Albert Einstein (Factae), Projeto Movimento de Alfabetização (Mova)-Brasil (Núcleo² Recôncavo), Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Cruz das Almas e da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

Nesse encontro, tivemos uma mesa de diálogo com a temática da articulação e mobilização da política da EJA com a professora Sandra Maria Marinho Siqueira e outra com a temática 2 do processo histórico da EJA, com a professora Maria de Fátima Mota Urpia, ambas da coordenação do Fórum EJA Bahia.

Após a mesa de diálogo, o coletivo discutiu em salas distribuídas em diferentes eixos temáticos: EJA no campo, inclusão e permanência na EJA, financiamento e regulamentação da EJA, alfabetização de jovens e adultos e EJA e, por fim, diversidade e identidade. Posterior às discussões em sala, os grupos construíram propostas para cada temática, aprovadas em plenária. Nessa direção, destacamos as seguintes proposições: garantir a continuidade do acesso à formação continuada aos sujeitos da EJA no campo, promover a formação continuada para professores(as), diretores(as), coordenadores(as) e equipe escolar, investir em cursos de especialização para profissionais da EJA e a formação continuada em serviço. Essas três proposições versam sobre a formação do(a) professor(a), sendo que a participação do(a) professor(a) em formação contribui para ressignificar sua identidade profissional, cooperando para a sua formação continuada em serviço.

2 Um núcleo é formado, geralmente, com 15 turmas de diferentes cidades do território de identidade, coordenado pela coordenação local.

Uma identidade profissional constrói-se com base na significação social da profissão; na revisão constante dos significados sociais da profissão; na revisão das tradições. Mas também na reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque são prenes de saberes válidos às necessidades da realidade, do confronto entre as teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se também pelo significado que cada professor, como ator e autor, confere à atividade docente do seu cotidiano com base em seus valores, seu modo de situar-se no mundo, suas histórias de vida, suas representações, seus saberes, suas angústias e seus anseios. (PIMENTA, 1997, p. 42)

Desse modo, segundo Pimenta (1997), a formação contribui para o(a) professor(a) ressignificar a sua identidade profissional e, ao mesmo tempo, possibilita associar a teoria à prática, essencial para o processo de aprendizagem, bem como proporciona a participação em experiências reais do cotidiano em seu contexto social. Nessa direção, Dantas (2009, p.78) destaca que “o processo de construção de identidade é complexo, dinâmico, faz com que cada um se aproprie do sentido de sua história pessoal e profissional”.

No quinto eixo de discussão, relacionando a EJA à diversidade e identidade, ressaltamos a promoção e consideração das aptidões e a capacidade profissional do(a) aluno(a) da EJA. Sobre essa questão, Freire (1997b, p. 30) diz:

[...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem a saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos?

A prática de ensino destinada aos jovens e adultos deve levar em consideração a realidade desses sujeitos nos conhecimentos estabelecidos

ao longo de suas vidas. Os jovens e adultos, sujeitos de direitos, retornam à sala de aula com a esperança de melhoria de vida ou na intenção de assegurar o aprendizado de outras funções que os habilitem ao mundo do trabalho e que possam garantir a sua sobrevivência e a dos seus familiares.

O II Encontro na cidade de Muritiba (BA) ocorreu em 2011 e contou com 185 participantes procedentes de dez municípios: Cabaceiras do Paraguaçu, Cachoeira, Cruz das Almas, Governador Mangabeira, Maragogipe, Muritiba, São Félix, Feira de Santana, Santo Antônio de Jesus e Sapeaçu, com o tema geral “Realidade, contradições e possibilidades de uma educação libertadora”. A mesa de abertura contou com a presença de um educando(a) da EJA, um educador(a) da EJA, o prefeito do município e da secretaria municipal de educação da cidade sede do encontro.

Na conferência de abertura, intitulada “Educação de Jovens, Adultos e Idosos: pautas e práxis renovadas pós XII ENEJA”, mediada pelo professor Neilton da Silva, que, naquele período, fazia parte da coordenação do Fórum EJA Recôncavo, trouxe reflexões sobre os progressos, desafios e táticas de luta para construir coletivamente atuações que promovessem uma real participação do Fórum de EJA nas políticas públicas.

Nesse lócus de discussão, tivemos uma mesa de diálogo de experiências em EJA de diferentes sujeitos, composta por educandos(as) da EJA I e II, um(a) educador(a) do Projeto MOVA-Brasil, um educador(a) da rede estadual, um(a) educador(a) do sistema municipal e um educador(a) do programa Todos pela Alfabetização (Topa).³ Essa mesa de diálogo possibilitou aos presentes um olhar sobre a EJA do Recôncavo sobre diferentes prismas, uma vez que trouxe as experiências tanto de educandos(as) e de educadores(as). As experiências expostas sinalizaram que pensar nos(as) sujeitos(as) da EJA é trabalhar com e na diversidade, buscando novas possibilidades e necessidades do fazer educativo. Resgatando Freire (1997a, p. 32), “continuo buscando, re-procurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar e anunciar a novidade”.

3 O programa Topa, criado em 2007 pelo governo do estado da Bahia no contexto do programa Brasil Alfabetizado, do governo federal.

No segundo dia, tivemos uma reflexão sobre a EJA no estado da Bahia, mediada pela professora Edite Maria da Silva de Faria, do Fórum do Território do Sisal, que ressaltou a importância do fórum nas discussões sobre as políticas para a EJA em âmbito local, estadual e federal, uma vez que o fórum é um ambiente de formação, informação e interconexões de tirocínios, discussão de política e de direcionamento de ações concretas no amparo e valorização da EJA junto às instâncias públicas.

Após a reflexão da EJA na Bahia, tivemos os grupos de trabalho dialogando sobre diferentes temas: gestão e financiamento da EJA, EJA e educação especial, EJA e educação do campo, currículo, avaliação e planejamento de ensino na EJA, alfabetização de jovens e adultos e EJA e suas diferentes políticas, seguida da plenária final.

Podemos afirmar que o encontro deixou contribuições para o fazer e pensar a EJA, partindo do cenário das dez cidades do Recôncavo, ali representadas por diferentes segmentos, educandos(as), educador(a), movimentos sociais, gestores(as) e universidade, possibilitando, assim, o fortalecimento da política da EJA, bem como a necessidade de formação específica para os(as) professores(as) da EJA.

No período de 12 a 27 de novembro de 2013, realizamos as Rodas de Prosas da EJA Itinerantes em três municípios do Recôncavo: Muritiba, Maragogipe e Governador Mangabeira, cujo objetivo consistiu em discutir e fortalecer as práticas educativas e políticas públicas em EJA no Recôncavo da Bahia. Para tanto, as rodas de prosas foram constituídas de representantes da área da EJA, entre educadores(as), educandos(as), gestores(as), movimentos sociais e demais autoridades. A Roda de Prosa Itinerante da cidade Muritiba teve a participação de educandos(as) e educadores(as) da EJA, em que se tratou das políticas públicas e práticas educativas em EJA.

A Roda de Prosa Itinerante de Maragogipe teve a participação de educadores(as) da EJA, na qual se refletiu sobre Práticas Educativas em EJA no campo. A Roda de Prosa Itinerante de Governador Mangabeira, por sua vez, teve a participação de educandos(as), educadores(as) e gestores(as) da EJA, na qual tratamos das políticas públicas e concepções metodológicas em EJA.

As Rodas de Prosas Itinerantes foram avaliadas pelos presentes como um momento de extrema importância para fortalecimento do fórum.

Foram ocasiões em que o fórum se aproximou mais dos sujeitos da EJA. As idas às cidades do Recôncavo proporcionaram momentos de discussões coletivas e oportunizaram aos envolvidos a exposição de problemáticas vivenciadas, sugestão de ações, dentre outros.

Em 2014, o Fórum EJA Recôncavo atuou na articulação do Projeto MOVA-Brasil, concernente ao Núcleo Recôncavo II, desde a mobilização de educandos(as), recomendação de educadores, articulação com novas parcerias, logística para funcionamento dos encontros semanais e participação nas ações do projeto, a exemplificar a participação no diálogo sobre “Educação Popular como Direito Humano” no III Encontro de Educandos/as do Projeto MOVA-Brasil - Núcleo Recôncavo II.

Contudo, avaliamos que a participação do Fórum EJA Recôncavo, na articulação do Projeto MOVA-Brasil do Núcleo Recôncavo II, composta pelas cidades de Cruz das Almas, Castro Alves, Muritiba, Sapeaçu e Cabaceiras do Paraguaçu, foi satisfatória na medida em que contribuiu para a formação de educadores(as) populares e para realização do processo de alfabetização dos(as) educandos(as) nas comunidades atendidas pelo projeto.

O Fórum EJA Recôncavo, além das ações acima descritas, vem participando dos espaços de discussão nos encontros estaduais, regionais e nacionais. Para a realização das ações apresentadas, encontramos alguns desafios para a sua efetivação, a elucidar: logística, efetivação da parceria com secretaria municipal de educação, desarticulação da coordenação, esvaziamento nas reuniões, rotatividade de membros nas reuniões, espaço para a realização das reuniões e outros. Esses foram alguns dos motivos que enfraqueceram algumas ações de uma articulação da EJA no Recôncavo.

Por fim, cabe destacar que o Fórum EJA Recôncavo, em meio às diversidades, mantém-se com o desejo de articulação em prol das ações para a emancipação do sujeito da educação de jovens e adultos e pelo fortalecimento da política de formação dos(as) professores(as).

Considerações finais

As reflexões sobre a formação do(a) professor(a) da EJA foram realizadas durante o texto nos fizeram perceber que tivemos avanços no campo da EJA, principalmente no tocante à legislação, considerando, sobretudo, a participação dos movimentos sociais representados pelos Fóruns de EJA do Brasil.

Vale ressaltar que na Constituição Federal de 1988, em seu Art. 208 e inciso I, a EJA ganha destaque, aparecendo como dever do Estado e direito de todos, mediante a obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental e médio, inclusive para os que não tiveram acesso à educação na “idade certa”. Ainda salientamos a presença da referida modalidade de ensino na LDBEN, Lei nº 9.394/1996, a qual assegura os mesmos direitos constante na constituição, dentre outras políticas públicas que são oriundas das lutas dos movimentos sociais. Ainda assim, em algumas situações, os jovens e adultos têm os seus direitos negados.

Consideramos que, atualmente, diversas iniciativas ocorrem, de modo que parcerias são fortalecidas entre municípios, Organizações Não Governamentais (ONGs) e universidades, com espaços para debates através dos Fóruns de EJA, os quais envolvem movimentos sociais, professores, estudantes, sindicatos, universidades, sistemas, institutos federais e outros interessados. No entanto, diante do exposto, infere-se que os sujeitos da EJA foram olhados com desinteresse político-econômico, sendo respeitados como sujeitos de direitos. Gadotti e Romão (2000) analisam que, em todas as situações em que a EJA esteve envolvida, presenciou-se a hegemonia do Estado atuando de forma marcante.

O referencial teórico utilizado no trabalho deu suporte para as reflexões realizadas ao longo do texto, além de contribuir para subsidiar a análise das informações, colaborando, então, para que o objetivo da pesquisa pudesse ser alcançado.

Consideramos relevante que o(a) professor(a) de jovens e adultos participe de cursos de formação e que leve em consideração, principalmente, as especificidades e particularidades dos sujeitos-estudantes. Ademais, que a experiência formadora tenha significado para o(a) professor(a) e que

sua natureza seja de um espaço de socialização de experiências e apropriação do saber em constante produção, assim construindo possibilidade de transformação das fragilidades da sua realidade.

Entendemos que essa é a condição *sine qua non* à formação do(a) professor(a) da EJA e que evidencia os princípios e práticas formativas no viés da teoria e metodologia de Paulo Freire, pois esse autor pensa a educação para a transformação humana e a autonomia do sujeito.

O processo formativo contribui para ressignificar a identidade profissional do(a) professor(a), cooperando para a sua formação inicial e continuada em serviço. Para Pimenta (1997, p. 42), “[...] uma identidade profissional constrói-se com base na significação social da profissão; na revisão constante dos significados sociais da profissão; na revisão das tradições”. Diz também que a identidade profissional se estabelece na reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas pelo significado que cada professor(a) confere à atividade docente do seu cotidiano com base em seus valores, seu modo de situar-se no mundo, suas histórias de vida, suas representações, seus saberes, suas angústias e seus anseios. Além do que a formação para o(a) professor(a) possibilita associar teoria e prática, sendo essencial para o processo de aprendizagem, bem como proporciona ao(a) professor(a) a partilha de experiências reais do cotidiano em seu contexto social.

Vasconcelos (2012) considera que o ser humano possui a capacidade de estabelecer relações diversas e, para conhecer o mundo que o cerca, gerando novos conhecimentos, deve exercitar essa capacidade. Nesse sentido, podemos perceber que o(a) professor(a) atua como sujeito nas suas relações de comunicabilidade e de interação com outros sujeitos.

As formações para os(as) professores(as) da EJA precisam dar voz ao saber da experiência do professorado, ouvir o(a) professor(a) e ter discussões reflexivas acerca do ato formativo, para que ele tenha sentido, significado e interação enquanto espaço de partilha de experiências, atendendo, desse modo, às suas reais necessidades. Consideramos que a EJA, há algumas décadas, tem sido tema de discussões em estudos relacionados à educação, de modo que alguns sujeitos ao longo deste período vêm se mobilizando para resguardar os direitos dos homens e mulheres jovens e adultos da EJA e promover melhorias em sua qualidade de vida através do

acesso à educação. Em contraposição, o público da EJA, ao mesmo tempo em que se torna alvo de debates favoráveis no que diz respeito à equidade nos deveres e direitos políticos e sociais, é apontado pejorativamente por parte da sociedade, de modo que foi e ainda é marginalizado em sua trajetória.

Referências

- ARENDRT, H. *O que é política?* Tradução Reinaldo Guarany. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.
- BONDIA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 out. 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Lei nº 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 3 jan. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE 11/2000*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. *Planejando a próxima década conhecendo as 20 metas do plano nacional de educação*. Brasília, DF, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Regimento dos encontros preparatórios a VI Confinteia*. Brasília, DF, 2008.
- DANTAS, T. Formação de professores da EJA: Uma experiência pioneira na Bahia. *Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade*, Salvador, v. 21, n. 37, p. 147-162, jan./jun. 2012.
- DANTAS, T. *Professores de adultos: formação, narrativas autobiográficas e identidade profissional*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, 2009.

- DANTAS, T. Um novo olhar sobre as estratégias de formação e de investigação em Educação de Jovens e Adultos. In: OLIVEIRA, M. O. de M.; DANTAS, T. R.; AMORIM, A. (org.). Diálogos contemporâneos: gestão escolar, formação docente, e identidade cultural. Salvador: EdUNEB, 2012. p. 45-74.
- FLECHA, R. *Compartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas através del diálogo*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1999.
- FRANÇA, M. C.; CEARON, N. M. Fóruns de educação de jovens e adultos: uma história contada a partir da mobilização na Bahia e da participação do segmento das universidades. *Revista da FAEEBA*, Salvador, v. 21, n. 37, p. 63-70, jan./jun. 2012.
- GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (org.). *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. São Paulo: Cortez, 2000.
- FREIRE, M.; DAVINI, J. *Grupo-indivíduo, saber e parceria: malhas do conhecimento*. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997.
- FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2006.
- FREIRE, P. Educação de adultos, hoje: algumas reflexões. In: FREIRE, P. *Política e educação: ensaios*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 16-17.
- FREIRE, P. *Educação na cidade*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. 51. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2011.
- FREIRE, Paulo. *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure, 1997a.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997b.
- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- FÓRUM EJA RECÔNCAVO. *Princípios do fórum*. Muritiba, 2011. Folder.
- GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (org.). *Educação de jovens e adultos*. 2. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.
- GIOVANETTI, M. A. A formação de educadores de EJA: o legado da educação popular. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, L. G. (org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 243-254.
- HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 14, p. 108-130, maio/ago. 2000.

- IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2001.
- NÓVOA, A. (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- NÓVOA, A. (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. Porto: Editora Porto, 2002.
- PAIVA, J. Educação de jovens e adultos: movimentos pela consolidação de direitos. *Revista de Educação de Jovens e Adultos*, [Belo Horizonte], v. 1, n. 0, p. 68-86, ago. 2007. Disponível em: http://www.reveja.com.br/sites/default/files/REVEJ@_0_JanePaiva.pdf. Acesso em: 10 jan. 2015.
- PAIVA, J.; MACHADO, M.; IRELAND, T (org.). *Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004*. Brasília, DF: Ministério da Educação: UNESCO, 2007.
- PIMENTA, S. G. Didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. In: ANDRÉ, M. E. D. A.; OLIVEIRA, M. R. S. (org.). *Alternativas do ensino de didática*. Campinas: Papirus, 1997. p. 37-69.
- SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. 2. ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Tradução Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.
- UNESCO. *Declaração de Hamburgo e agenda para o futuro*. 1997. Apresentada na V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, Hamburgo, 1997.
- URPIA, M. de F. M. *Fórum EJA Bahia: implicação na definição da política pública da Educação de Jovens e Adultos*. 2009. Dissertação (Mestrado em Oplíticas Sociais e Cidadania) – Universidade Católica do Salvador, Salvador, 2009.
- VASCONCELOS, M. L. *Educação básica: a formação do professor, relação professor-aluno, planejamento, mídia e educação*. São Paulo: Contexto, 2012.
- VASCONCELOS, M. L. M. C.; BRITO, R. H. P. *Conceitos de educação em Paulo Freire: glossário*. 5. ed. Petrópolis: Vozes: São Paulo: Mack Pesquisa, 2011.
- VENTURA, J. A EJA e os desafios na formação docente nas licenciaturas. *Revista da FAEBA: educação e contemporaneidade*, Salvador, v. 21, n. 37, p. 71-82, jan./jun. 2012.

PARTE V

**Ensino médio: reformas,
diversidade e práticas educativas**



Docência, ensino médio e ruralidades: experiências pedagógicas no cotidiano da escola

*Adelson Dias de Oliveira
Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios*

Começamos a narrar: princípios do diálogo

Este capítulo tem o objetivo de compreender e tecer reflexões sobre a docência, o ensino médio e as ruralidades no tocante às experiências pedagógicas constituídas no cotidiano da escola. Lugar de resistência, persistência e construção de novos rumos para a educação, assim é como enxergamos o ensino médio e percebemos ganhar força, levando em consideração o momento político que vivenciamos em nosso país, marcado pela reforma do ensino médio e pela implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que desconsidera elementos essenciais para que, de fato, possamos oferecer a qualidade educacional necessária às crianças e aos jovens estudantes.

Com o novo ensino médio vigente e a política de implantação da BNCC, fica evidente o desaparecimento dessa modalidade em comunidades rurais, desconsiderando a luta do movimento de educação do campo e as diretrizes operacionais para a educação básica no campo. Trata-se de um retrocesso face às conquistas alcançadas nos últimos 17 anos.

Neste texto, o ensino médio é concebido como um espaço-tempo de formação que contextualiza as práticas, inspira as experiências pedagógicas dos docentes e se configura como a última etapa da formação de jovens estudantes. Acreditamos ser também o interstício entre os sonhos e a configuração do projeto de vida para muitos jovens. Diante do exposto, consideramos que o ensino médio está para além do período de conclusão

da educação básica e avanço para a compreensão de que se trata de um espaço de sociabilidade e produção de sentido para os jovens e o lugar em que os docentes assumem o papel de mediadores dos processos de aprendizagem e produção do saber.

Por muito tempo na história da educação do nosso país e, consequentemente, na experiência da Bahia, a formação disponibilizada para crianças e jovens que vivem no meio rural estava limitada ao último ano do ensino fundamental. Para seguir estudando, os jovens precisavam deslocar-se para a cidade. Nos últimos 15 anos, modificações nesse procedimento foram ocorrendo, por força da legislação que regulamenta o ensino no e para o campo, de maneira que a oferta da educação básica em todas as modalidades e em sua totalidade passou a ocorrer no campo.

No que se refere ao ensino médio rural, o estado da Bahia apresenta duas propostas. A primeira está vinculada ao chamado ensino médio com intermediação tecnológica, que prevê a utilização de recursos multimídia para oferecer o ensino a jovens e a adultos que residem em localidades distantes dos centros urbanos e/ou de difícil acesso. Nessa perspectiva, o docente apenas intermedia a aprendizagem, no sentido de levar as informações em audiovisual, transmiti-las aos alunos e fazer uma mediação a partir de uma matriz curricular comum a ser desenvolvida em todo o território rural da Bahia, desconsiderando-se, aí, os referenciais para a oferta da educação do campo. (COUTINHO, 2016)

Uma segunda proposta constitui-se pelo ensino presencial, realizado nas chamadas escolas anexo. Nesse caso, escolas localizadas na cidade, em sua maioria nas áreas periféricas, assumem, em parceria com o município, tendo em vista a utilização de sua estrutura física, a responsabilidade de ofertar a modalidade para determinadas comunidades. No município de Juazeiro, o formato de intermediação tecnológica não foi implantado em nenhuma escola que oferece o ensino médio em comunidades rurais. Por conta disso, dedicamo-nos, neste estudo, a analisar as experiências pedagógicas dos docentes a partir da oferta do ensino médio nas escolas anexo.

Em Juazeiro, os(as) professores(as) que atuam no ensino médio nas escolas anexo são contratados, quase sempre, no quadro de docentes do município, salvo alguns que são de lotação de(as) professores(as) do

quadro permanente do estado, para atuação nessas escolas e/ou contratos em Regime Especial de Direito Administrativo (Reda). Mais recentemente, durante o ano de 2018, foi realizado um concurso público para o provimento de vagas, todavia, somente no segundo semestre daquele ano e no primeiro do ano de 2019 começaram a ser nomeados e contratados os(as) profissionais, ainda que essa oferta não satisfaça a demanda, mantendo-se a política de contratação via Reda.

A presença dos anexos para o ensino médio rural revela um intrigante espaço de estudo, por ser uma possibilidade de inserção no ensino para os jovens, sem a necessidade de deslocá-los para a cidade. Todavia, faz-se necessário perceber como esse ensino chega a tais alunos. Ocorre um deslocamento dos docentes do espaço urbano para a comunidade rural, o que significa problematizar a prática docente em sua relação com o contexto das ruralidades, um dos aspectos que me provoca a pensar, nesta pesquisa, sobre a experiência pedagógica de professores(as) do ensino médio em escolas rurais.

Cabe destacar que a pesquisa aqui descrita foi realizada em uma escola do ensino médio no território rural da cidade de Juazeiro, na Bahia, e contou com sete colaboradores para a produção de documentos narrativos pedagógicos. Foi, portanto, uma pesquisa qualitativa, que assumiu o dispositivo da documentação narrativa de experiências pedagógicas como opção epistêmico-político-metodológica, evidenciada na pesquisa-formação-ação. Optamos pela conversa em rede colaborativa como aparato metodológico de análise, uma vez que a dimensão analítica, no caso deste estudo, toma forma à medida que as narrativas de experiências são ampliadas pelo movimento de narrar, escrever, comentar e reescrever. O diálogo entre os pares vai permitindo ao(à) narrador(a) docente e ao(à) pesquisador(a) envolvido(a) a construção de uma outra política de sentido, também concebida como política de conhecimento. Como principais resultados, evidenciamos a constituição de uma documentação narrativa de experiências pedagógicas como um dispositivo que nos possibilitou compreender as distintas situações de poder no aparato que sustenta o sistema educativo e a cultura escolar.

Marcadores iniciais sobre docência, ensino médio e ruralidades

A escola é um dos marcadores da experiência de formação de jovens e da atuação docente, considerando as ruralidades, que ganha grande destaque, especialmente no que tange à prática pedagógica docente e à sua relação com o contexto experienciado. Assim, acreditamos que tais marcadores – o contexto e a experiência – são elementos pertinentes para a condução do diálogo com os(as) professores(as) ao longo da vivência do dispositivo da documentação narrativa de experiências pedagógicas e da composição dos documentos narrativos, destacando as experiências desses(as) professores(as), que são refletidas, narradas, escritas, comentadas e reescritas.

Cabe, então, um destaque para a relação que se estabelece entre o(a) professor(a) e o(a) aluno(a), no caso, o jovem no âmbito do ensino médio, e o desenvolvimento das experiências pedagógicas docentes. Como um dos marcadores da experiência de formação desses jovens, a escola tem grande destaque, especialmente a prática pedagógica docente e a sua relação com o contexto vivenciado pelos jovens que estão imbricados nas ruralidades. Diante dessa situação, é importante sinalizar a experiência desenvolvida pela Rede de Educação do Semiárido (Resab) ao discutir elementos pertinentes ao processo de descolonização da educação e de construção de novas formas de se pensar a educação na região semiárida do Nordeste.

Nesse sentido, Reis (2011) observa que a escola precisa ser um espaço que vai além da garantia de acesso à educação pelos filhos de “camponeses”, tratando a educação do campo como um local também de conhecimento contextualizado e de significado para as vidas desses alunos. Nessa direção, é pertinente considerar que, nos últimos anos, houve mudanças significativas no processo de ensino-aprendizagem e na forma como a prática pedagógica docente vem sendo vivenciada. Considerando que as discussões acerca da educação do campo e no campo enquanto território é muito recente, com aproximadamente duas décadas de discussão, apresenta, todavia, ao longo desse período, marcas significativas de mudança social e na concepção dos processos educacionais destinados a essa população.

Desse modo, ao longo do trabalho da Resab e da proposta de educação contextualizada no semiárido, existe um grande esforço para inserir literatura pertinente ao processo de desconstrução das ideias colonizadoras e tradicionais da educação rural ou da educação que não tem vinculação com o contexto em que os sujeitos vivem. Nesse sentido, compreendemos que:

[...] muitas experiências têm praticado a *educação contextualizada* de modo exemplar, sem cair no bairrismo ou no basismo, que pretenda algum tipo de ‘preservação do contexto’. Muitas experiências que conheço têm sim o contexto como ponto de ancoragem dos processos pedagógicos, mas para fincar aí e a partir daí as condições da mudança com os outros das ‘narrativas hegemônicas’, cujas colorações são de caráter étnico, etário, de gênero, territorial, ambiental, ético, estético, etc. (MARTINS, 2009, p. 30-31, grifo do autor)

Corroborando o pensamento do autor, acreditamos que o processo de escolarização dos jovens de comunidades rurais precisa considerar as experiências dos sujeitos, no sentido de construção de novos discursos e práticas sociais. Nesse percurso, a constituição familiar desses sujeitos não pode ser desconsiderada e, também, os saberes tradicionais seculares que, na maioria dos casos, são desconhecidos ou ignorados pelo sistema educacional, quando se aplica a eles um processo formativo homogeneizado e “urbanocêntrico”. (RAMOS, 2013)

Esse percurso formativo se constitui enquanto um movimento de formação construído entre a cidade e o campo, por meio do qual o jovem é deslocado de seu local de origem e passa a conviver com experiências pedagógicas distantes de seu contexto, o que configura um distanciamento de sua realidade.

Dessa forma, não se poderia deixar de evidenciar o momento atual que vivenciamos, em que se propõe mais uma reforma educacional que atinge de maneira direta a configuração do ensino médio e a formação dos jovens de nosso país. Com a proposta de democratização do acesso, a ampliação de vagas e a construção de escolas e universidades, o país tende a evidenciar outras maneiras de conduzir os processos de escolarização. Isso se dá via aprovação da Lei nº 13.415/2017, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de nº 9.394, promulgada em 1996,

e reformula a oferta do ensino médio, retirando componentes curriculares, ampliando a carga horária total do período do ensino médio e inserindo o ensino em tempo integral como perspectiva a ser implementada.

Vale ressaltar que, nesse universo de mudanças, as Diretrizes Operacionais da Educação Básica no Campo 01/2002, que propõem a oferta de toda a educação básica, incluindo, aí, a dimensão do ensino médio, para a população residente no campo, não são deixadas de lado. Diante desses aspectos, destacamos, em primeira instância, a reflexão acerca das práticas educativas presentes nas escolas rurais em que se desenvolvem, considerando referenciais curriculares urbanos e, desse modo, implicam diretamente no desenvolvimento de experiências pedagógicas que possibilitam a promoção de saberes pedagógicos inerentes ao processo de formação docente, em relação com o saber experiencial vinculado ao contexto da escola.

Por considerar que os referenciais urbanos orientam o trabalho pedagógico nas escolas rurais, e de maneira particular no ensino médio, fomos conduzidos, ao longo das minhas experiências, por questões que evidenciam a necessidade de possibilitar reflexões didático-pedagógicas de maneira contextualizada, pois elas não são materializadas ou visualizadas no exercício da docência nestas escolas.

Sendo assim, esta pesquisa foi se configurando no referencial da educação contextualizada, porém, não avanço especificamente sobre este referencial teórico, mas sou mobilizado pelo pensamento de que as experiências pedagógicas desenvolvidas nas escolas da educação básica do semiárido brasileiro são, na grande maioria, ações fragmentadas e descontextualizadas, voltadas para a reprodução de conhecimentos e saberes impostos, utilizando-se de livros didáticos inadequados, como verdades absolutas que são “consumidas” pelos alunos, sem qualquer processo de reflexão crítica acerca dos valores daquilo que lhes é proposto como conteúdo relevante para suas vidas. (LIMA; OLIVEIRA, 2010)

Percursos do ensino médio rural: historicidade e concepções

Por muito tempo, na história da educação no Brasil, o que importava era apenas ler e escrever, ao menos para a classe pobre e trabalhadora do país. Assim, o ensino médio sempre foi relegado ao segundo plano e marcado por mudanças frequentes em sua concepção, estrutura e organização, promovidas por diferentes reformas nesse nível de ensino, ao longo dos séculos XX e XXI. Esses fatos influenciaram diretamente a constituição da identidade dessa modalidade e de suas finalidades específicas.

O surgimento de uma nova estrutura social e econômica demanda a composição de medidas emergenciais que possibilitem a implementação da inovação tecnológica no país, bem como pessoas capazes de operacioná-la. Configura-se, assim, o marco inicial que coloca o ensino médio no plano de medidas educacionais e da legislação, e, sob a nomenclatura de ensino secundário, passa a operar o ensino que se estabelece como sequencial ao processo de aprendizagem da língua portuguesa e de conhecimentos matemáticos, como obrigatoriedade, e inclui a dimensão da formação técnica profissionalizante, com respaldo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de nº 5.692/1971.

Com esse investimento na continuidade da formação no âmbito da educação profissional, o ensino secundário, que, *a posteriori*, passou a ser nomeado de ensino médio – a partir da LDB nº 9.394/1996 – constitui uma possibilidade de garantir aos estudantes do país, em meio à conjuntura nacional e internacional, a ascensão a mão de obra qualificada e à cidadania política, pois seria possível a difusão de um conjunto de valores e saberes universais, ou seja:

A valorização da educação como um processo de formação cidadã, as tensões sociais produzidas pelo fracasso das promessas democratizantes e a comprovação dos efeitos discriminatórios da educação formal, que favorece os alunos de origem social mais elevada, puseram em questão a dualidade da organização dos sistemas educativos e os mecanismos de seleção, promovendo diferentes reformas. (KRAWCZIK, 2014, p. 78-79)

Nesse contexto de dualidade, vão se configurando questões essenciais para então implementar, via processo formativo e sistemas educativos, a inserção de jovens estudantes no mercado de trabalho, mas também como condição de análise e implementação de outras políticas públicas educacionais e sociais.

A concepção do ensino médio como a última fase do processo formativo vai se estabelecendo e garantindo, sob o prisma da luta social e da construção coletiva por melhorias no âmbito educacional e, conseqüentemente, sua chegada a estudantes que habitam as ruralidades.

Sob o marco da luta camponesa por condições de igualdade e associado a essa conjuntura o desejo de democracia e participação social, a educação básica, que incorporara na década de 1970 o ensino médio como etapa de formação dos jovens estudantes, caracterizada por três anos obrigatórios e progressivos, passa a reconhecer a sua pertinência social e política, no que diz respeito à diminuição da desigualdade social.

Ao longo da década de 1990 e com tantas mudanças no que tange à configuração da sociedade, a concepção de educação como um direito para todos foi o que mobilizou a caracterização do ensino médio, sua estrutura e construção conceitual. De acordo com Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 2016, p. 123)

O mote “educação que vise o desenvolvimento da pessoa em sua totalidade” permeia o que consideramos ser, atualmente, o ensino médio de que tratamos neste capítulo. Partindo da ideia de que, nessa etapa do processo formativo, o sujeito se constitui como articulador de tensionamentos entre sua formação e participação social, Krawczik (2014, p. 79) corrobora com esse pensamento ao mencionar que:

A polêmica sobre a identidade do Ensino Médio e se ele deve estar mais voltado para a profissionalização ou para a formação geral,

se para a cidadania ou para a universidade, os movimentos constantes de reforma na sua estrutura (passando de uma organização única a uma organização com orientações e vice-versa) e as demandas constantes para inclusão e/ou exclusão de novos conteúdos no currículo são exemplos das tensões em torno desse nível de ensino nos diferentes países.

Como construímos, o ensino médio vem sendo configurado sob o marco de múltiplas tensões e concepções quanto à sua identidade e finalidades. O ensino médio, desde a aprovação da LDB, em 1996, vem passando por um processo de acirrada disputa quanto à sua configuração, como abordado por Krawczik (2014). Nesse conjunto de reformas, chegamos até o ano de 2017, quando essa dimensão de ensino passou a oferecer uma formação geral e profissionalizante como os anos finais da educação básica, com mudanças significativas em sua estrutura pedagógica e curricular.

Em meio a essa configuração e por força de lei, a partir do ano de 2002, a etapa formativa do ensino médio também se tornou obrigatória para os jovens estudantes que habitam as ruralidades, nas mesmas condições de acesso, ofertadas em escolas urbanas, e considerando-se, para tanto, o disposto nas Diretrizes Operacionais para Educação Básica no Campo 01/2002. Configura-se, pois, como formação geral em três anos, com vistas à inserção na universidade, por meio do processo seletivo do vestibular e, posteriormente, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que se tornou o único formato de ingresso nas universidades e institutos federais e a forma parcial de ingresso nas instituições de ensino superior estaduais, ou, ainda, como formação técnica profissionalizante, desenvolvida essencialmente pelos institutos federais de educação, ciência e tecnologia ou o chamado sistema “S”, essencialmente profissionalizante.¹

O ensino médio, ao longo dos quinze anos deste século, passou, então, a ser reconfigurado, inclusive com perspectivas que atendem às mais

1 Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), Sistema Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar) e Serviço Social do Comércio (Sesc). Tal sistema oferta ensino técnico profissionalizante nas modalidades presencial e à distância e formação nas mais distintas áreas, em nível complementar ao ensino médio ou integrado, para a consolidação da última etapa da educação básica.

distintas demandas educativas, dentre elas a condição de ruralidade em que o jovem do campo está imerso. Tais questões possibilitaram a composição de articulações que permitissem a constituição de um formato de ensino médio que pudesse permear as particularidades que o contexto rural provoca.

Nesse sentido, faz-se pertinente elucidar a política nacional de educação do campo, bem como as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio sob o parecer nº 05/2011 do Conselho Nacional de Educação (CNE), como aspecto legal que permeia o atendimento das necessidades e demandas dos jovens nas ruralidades, uma vez que:

A educação ofertada à população rural no Brasil tem sido objeto de estudos e de reivindicações de organizações sociais há muito tempo. O art. 28 da LDB estabelece o direito dos povos do campo a uma oferta de ensino adequada à sua diversidade sociocultural. É, pois, a partir dos parâmetros político-pedagógicos próprios que se busca refletir sobre a Educação do Campo. As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo estão orientadas pelo Parecer CNE/CEB nº 36/2001, pela Resolução CNE/CEB nº 1/2002, pelo Parecer CNE/CEB nº 3/2008 e pela Resolução CNE/CEB nº 2/2008. (BRASIL, 2013, p. 160)

Com vistas ao que sinaliza a legislação resultante da mobilização social, de maneira particular dos movimentos vinculados ao campo, temos nesse conjunto de medidas legais a concepção de que o ensino médio deveria ser ofertado para os jovens estudantes do campo, reorganizando, dessa forma, a disposição com a qual ele deve ser estruturado, ou seja, em sua totalidade, deslocam-se professores(as) e estrutura pedagógica e administrativa para o contexto rural, a fim de que os jovens permaneçam nesse lugar e possam dar continuidade ao processo formativo da educação básica.

A essas questões, alinha-se o movimento de pesquisa vivido em nossa pesquisa, uma vez que os(as) professores(as) se deslocam para a escola na comunidade rural e constroem estratégias pedagógicas direcionadas às particularidades do contexto rural semiárido do norte da Bahia.

Todavia, a constituição do ensino médio nas ruralidades apresenta uma série de lacunas em seu desenvolvimento, uma vez que, em sua estrutura de funcionamento, está o distanciamento da relação pedagógica com o contexto em que as atividades se constituem e esses(as) professores(as) passam a configurar o seu fazer, ou seja:

Esta modalidade da Educação Básica e, portanto, do Ensino Médio, está prevista no art. 28 da LDB, definindo, para atendimento da população do campo, adaptações necessárias às peculiaridades da vida rural e de cada região, com orientações referentes a conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural; organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar as fases do ciclo agrícola e as condições climáticas; e adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 2013, p. 160)

Aqui encontramos o primeiro desafio para o desenvolvimento de ações que de fato possibilitem aos jovens estudantes das ruralidades as concepções necessárias que devem ocorrer, ao longo do ensino médio, em termos de formação geral e/ou técnica profissionalizante. Rojas (2019) e Passos (2019a) nos levam a refletir sobre a complexidade do desenvolvimento das ações previstas nessa modalidade de ensino, em meio às condições estruturais e pedagógicas que são disponibilizadas para que essa etapa formativa obtenha êxito.

Pois bem, retomamos o aspecto histórico da constituição do ensino médio para, mais uma vez, localizar a sua presença nas ruralidades. No início dessa parte da nossa viagem, sinalizo que a inserção do ensino médio enquanto etapa final da educação básica constituiu-se a partir de muitas reformas educativas em nosso país. Recentemente, em 2017, foi aprovado o novo ensino médio.

Essa aprovação, mais uma vez, levou a mudanças na finalidade e estrutura da modalidade, de maneira específica, em sua organização curricular e didática. Orienta para a adoção progressiva do ensino em tempo integral, com um salto de 800 horas ao ano para 1.400 horas por ano. As principais mudanças ocorreram no campo curricular e em como a modalidade passou a ser estruturada a partir do ensino de português, matemática,

estudo e prática da educação física, artes, filosofia e sociologia e por itinerários formativos, assim, dispostos: “I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional”. (BRASIL, [201-], p. 467)

A nova legislação retomou, em seu texto, a composição da educação profissionalizante como sendo o fio condutor da formação, estruturada em uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2018, que permeia as escolhas ou “itinerários” que os jovens deveriam fazer para seguir na última etapa da educação básica. Tais escolhas orientariam a inserção do jovem no mercado de trabalho, de imediato com a formação profissionalizante ou através de formação no ensino superior.

No texto da BNCC, está presente a orientação para a oferta de ensino médio à população rural e à diversidade – indígenas e quilombolas. Todavia, consideramos que tais medidas representam um retrocesso ao que vinha sendo construído ao longo das últimas duas décadas no que diz respeito à reorganização e à oferta do ensino médio para além da última etapa formativa da educação básica.

Preconizamos, aqui, que o ensino médio não deve se configurar como uma etapa que busca a inserção no mercado de trabalho ou na universidade. De modo particular e com base nessa concepção, as escolas rurais que desenvolvem essa modalidade não dispõem de infraestrutura própria, gestão administrativo-pedagógica e quiçá condição operacional para cursos profissionalizantes e, mais uma vez, os jovens estudantes necessitarão deslocar-se para a cidade caso queiram finalizar os seus estudos, após o último ano do ensino fundamental.

Trata-se, portanto, de retrocesso, no sentido da operacionalização e no tocante à implementação de perspectivas curriculares que não possibilitam a oferta dessa modalidade nas ruralidades, muito menos na condição de garantia dos aspectos contextuais. Com o que se pretender instituir, os jovens retomarão os deslocamentos entre o campo e a cidade para poder acessar os conhecimentos necessários à sua formação básica, o que incidirá no acesso à universidade para esses sujeitos. Corroboramos, nesses termos, com Silva (2019, p. 51):

A defesa do ensino médio como ‘educação básica’ tem uma dimensão histórica relevante. Desde afirmar que esta etapa não deve se resumir a ser preparatória para o mercado de trabalho ou preparatória para o ensino superior. Ser reconhecido como educação básica possui o mérito de se ver atribuída uma identidade formativa própria.

Diante do exposto, observamos que, para esta pesquisa-experiência, o ensino médio deve ser concebido como um espaço-tempo de formação que contextualiza as práticas e inspira as experiências pedagógicas dos docentes, configurando-se como a última etapa da formação de jovens estudantes. Para os jovens, o interstício entre os sonhos e a configuração do projeto de vida em sociedade materializa-se em um espaço de sociabilidade e de produção de sentidos para eles.

A configuração do ensino médio, apresentada pela reforma sob a Lei nº 13.415/2017 e da BNCC para o ensino médio descaracteriza a possibilidade de constituição de processos autônomos e criativos para os sujeitos da docência e jovens estudantes, no âmbito da formação para atuação no mercado de trabalho. Assim, o principal desafio está em recuperar o disposto na Constituição Federal de 1988, no tocante ao desenvolvimento integral dos sujeitos.

Por fim, percebo que essas questões estão alinhadas ao desenvolvimento de ações estruturantes que estão para além da composição curricular, mas que articulam as diferenças e interesses dos jovens mediante os desafios sociais contemporâneos e permitem a construção de saberes e conhecimentos oriundos da experiência e do contexto em que a formação se constrói.

Experiências e ruralidades no contexto do ensino médio

As reflexões que seguem configuram-se a partir de uma reflexão do lugar em que a docência vai se delineando e propõe o entrelaçamento das concepções de docência no contexto das ruralidades.

Deste modo, a comunidade de Goiabeira II, na qual ocorreu a pesquisa e foi o lugar de desenvolvimento da prática pedagógica dos professores e professoras, tem em sua conjuntura sociocultural e econômica a presença de dois aspectos distintos da cultura sertaneja: a agricultura de sequeiro e a criação de animais de pequeno porte – cabras, bodes, porcos e galinhas –, por se tratar de uma região semiárida e com a presença de apenas um único período chuvoso. Nas proximidades de Goiabeira II, estão outras pequenas comunidades, aglomerados rurais que também estão organizados da mesma forma.

Nessas comunidades, foi implementada a agricultura irrigada, principalmente para a produção de cebola, melão e manga. Além disso, há um movimento de compra de lotes de terra de pequenos agricultores, por parte do agronegócio, que vigora na região, forçando famílias a se submeterem ao trabalho assalariado ou subassalariado para os grandes produtores.

Fazemos esse movimento com o intuito de nos aproximarmos do contexto em que as narrativas se inscrevem e compreendermos o universo narrativo e experiencial a partir do qual estão constituídos os documentos narrativos produzidos pelo pelos(as) professores(as) narradores(as) desta pesquisa. Para além do universo agrícola, recentemente foram instaladas, nos arredores, usinas de produção de energia eólica, mais um dos grandes projetos que provoca sérias rupturas na relação do agricultor com a comunidade, gerando instabilidade nas condições organizativas e geracionais da agropecuária familiar, que sustenta as pessoas, principalmente os jovens que fazem parte da comunidade.

Os(as) professores(as) não são moradores da comunidade, nem possuem vinculação efetiva com a escola, com exceção de uma professora. Carecem, portanto, daquilo que se configura como uma das dimensões fundamentais da profissão docente, especialmente para o desenvolvimento de atividades pedagógicas no contexto das ruralidades: o princípio da identidade e da relação de pertencimento. Em outras palavras, “as identidades docentes são construídas através de práticas discursivas, sociais e culturais, definidas pela diversidade que compõe os diversos espaços e tempos de formação dos(as) docentes”. (RIOS, 2015, p. 41) Foi com esse olhar que passamos a indagar, após o início da documentação das experiências pedagógicas, sobre o lugar dessas ruralidades no processo

formativo, na concepção do lugar em que os docentes trabalham e nas experiências narradas.

Desse modo, os(as) professores(as) deixam evidente que a atuação em comunidades rurais não corresponde ao seu ideal de prática profissional, com exceção de uma das professoras, que se declara professora militante do movimento da educação do campo. Todavia, o fato de não se identificarem ou apresentarem experiências com as ruralidades é tecido nas reflexões ocorridas, ao longo dos encontros, nas conversas durante o deslocamento entre a cidade e a comunidade rural, na preocupação em inserir em suas atividades aproximações com a realidade local, aspecto que valida suas ações, em diálogo constante com as distintas realidades que se manifestam em suas salas de aula.

A comunidade é composta por famílias que mantêm como base econômica a agropecuária de subsistência, uma relação com a pesca artesanal, por decorrência da proximidade com o rio Salitre e o rio São Francisco, além da vinculação com a agricultura irrigada, pela participação em empregos assalariados nas fazendas do agronegócio, para além de pequenos comércios que estão presentes na comunidade. Assim, são distintas as possibilidades de se pensar as ruralidades que fazem esse lugar tão diverso.

Não nos reportamos à construção teórica de campesinato por acreditar que a composição da comunidade tende muito mais para uma reestruturação do rural, como vem ocorrendo na contemporaneidade, de maneira que os novos modos de viver o rural estão claramente presentificados. Não descartamos, aqui, a força política dos movimentos sociais do campo, em especial a luta pela terra, vez que, inclusive, uma das comunidades próximas vive os dilemas da reforma agrária, mobilizada em um assentamento agrário. Todavia, nessa comunidade específica, a dinâmica de vida e de organização do contexto revela outras ruralidades.

Mediante tais questões, vale considerar a assertiva de que as ruralidades não foram explicitamente apresentadas nas narrativas dos(as) professores(as) narradores(as). No entanto, fazem parte de um conjunto de reflexões oriundas da prática etnográfica vivida ao longo do trabalho de campo, bem como das provocações realizadas nos seminários e demais momentos do processo de documentação narrativa.

Assim, refletem as condições de trabalho e infraestrutura das ruralidades como um dos aspectos que mais interferem no fazer educativo, o que dialoga com Rios (2015, p. 62), ao considerar a “ausência de uma proposta de educação escolar voltada para o meio rural, que por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores”. Então, nos documentos narrativos, podemos verificar:

Ao chegar nessa escola, fui observando várias situações desfavoráveis ao ensino: falta de estrutura da escola e uma locomoção precária, principalmente no transporte dos alunos. Não encontrei uma situação muito adequada, além de todos esses problemas perante às estruturas, os alunos estavam desde início do ano sem aula de biologia, mais um agravante para justificar sua falta de ânimo para aulas. (PASSOS, 2019b, p. 91)

A professora evidencia em sua narrativa a precariedade das condições de ensino nas escolas em comunidades rurais. De maneira particular, as aulas voltadas para o ensino médio rural ainda ocupam pouco espaço na agenda do sistema educacional do país. É muito comum, na contemporaneidade, a presença de classes multisseriadas no ensino fundamental e o acesso ao ensino médio se efetivar por meio do deslocamento para as escolas da cidade.

Essa realidade, que não atinge a comunidade Goiabeira II, foi pano de fundo para que os(as) professores(as) pudessem refletir sobre as suas práticas pedagógicas e a intencionalidade do seu fazer. Nesse debate, evidenciou-se a preocupação com os rumos do ensino médio rural, diante das reformas educacionais, de maneira particular do ensino médio.

A centralidade, na reforma, no que propõe a Lei do novo Ensino Médio, de 2017, preconiza o ensino localizado nos espaços urbanos ou em prerrogativas para sua oferta, o que não possibilita que ocorra nas comunidades rurais. Assim, constrói caminhos contrários às conquistas legais obtidas com a política de educação do campo e a legislação vigente desde o ano de 2002.

Do mesmo modo como ocorreu o fechamento de escolas multisseriadas, com sua extinção e a implantação da política de nucleação (PINHO; SOUZA, 2012), para o ensino rural, as perspectivas também não são animadoras.

Por isso, os(as) professores(as), em suas reflexões, apontam para a necessidade de enxergar os jovens que estão nessas escolas, fazendo-os perceber que é preciso enfrentar a mobilização para que sejam construídas outras possibilidades e para que o ensino médio, de fato, favoreça a aprendizagem necessária à compreensão do seu contexto. Por isso, ao refletir sobre os jeitos de viver a sala de aula e documentar os modos de pensar dos(as) jovens estudantes, Sousa (2019, p. 89) escreve:

Foi um momento muito intenso, porque fiquei pensando no movimento histórico que os estudantes farão ao concluir o ensino médio, ambos com seu jeito, aproveitando ou rejeitando as oportunidades que aparecerão ao seu alcance, pelo cotidiano, pelos vínculos estabelecidos e pela realidade na qual estão inseridos. Diante disso, com desenvoltura, os estudantes foram apresentando as principais ideias de Heidegger, seu contexto histórico e escritos. Apresentaram a condição de sermos seres no mundo, não parados, mas em movimento constante de atribuir sentido ao existir.

Então, pensamos que, se o contexto é desconsiderado como pertinente para o processo de aprendizagem dos jovens estudantes, acaba-se por criar exatamente esse universo paralelo em que a escola não reconhece as juventudes e tampouco sua condição juvenil, como destaca a professora e autora ao refletir sobre o futuro dos jovens após a conclusão do ensino médio. Ao mesmo tempo, os jovens estudantes não são reconhecidos como sujeitos de seu processo formativo, um dos aspectos presentes nas novas diretrizes curriculares do ensino médio.

Alinha-se a esse debate a presença dos alunos em sala de aula e a particularidade de serem jovens trabalhadores, aspecto que necessita ser considerado ao trabalharmos a reestruturação do ensino médio. As experiências narradas estão pautadas no mundo dos jovens e nas condições do ambiente sociocultural de sua comunidade e, principalmente, o ambiente escolar que passa a tecer outras influências em suas histórias de vida, em termos de perspectivas de futuro, bem como nas relações estabelecidas com o outro. Em outras palavras, esses(as) professores(as) refletem, em suas narrativas de experiência, que constituem os seus saberes sobre questões como:

Poucos conseguem viver apenas da sua própria terra. Muitas vezes, nas estradas, nos deparamos com caminhonetes lotadas de trabalhadores de todas as idades que voltam dessas colheitas, todos soltos na carroceria sem nenhuma proteção. Esses são também nossos estudantes, os quais devem ser objeto das nossas reflexões docentes no momento em que planejamos nossas ações. (ALVES, 2019, p. 104)

Os deslocamentos que vivem os(as) professores(as) entre a cidade e a comunidade rural permitem adentrar o contexto das ruralidades por infinitos caminhos teóricos, identitários e socioculturais. Esses elementos, por diversas vezes, são trazidos ao centro da mesa de debates dos seminários e, posteriormente, nas oficinas de produção e escrita de texto, nos laboratórios de tematização e nos relatos escritos que esses(as) professores(as) apresentaram.

Demonstram, para além dessa relação com o deslocamento, uma evidente construção estereotipada do que são as ruralidades e, por conseguinte, transmitem esse pensamento aos jovens estudantes. Santos (2010) classifica esse movimento como uma dimensão da classificação social, diante das questões de identidade e diferença, propondo que, para desconstruir os estereótipos decorrentes de uma narrativa única, devemos adotar a perspectiva da ecologia do reconhecimento, de modo que sejam validadas as experiências sociais, alinhando-se, aí, práticas e saberes.

Recorremos aos escritos do autor para dar evidência às narrativas dos(as) professores(as) que coadunam com esse pensamento, mesmo que não relatados dessa forma ou com essa intenção, mas propondo-se a repensar, no âmbito do processo educativo e das práticas pedagógicas, o lugar das identidades e particularidades dos jovens estudantes, uma vez que:

Ao chegar no interior, constato que nada do que eu havia pensado era verdade. Encontrei turmas de Ensino Médio de alunos com os olhos brilhando para aprender química. Isso me fez refletir muito e perceber que mesmo sem a gente querer ou não, temos um certo preconceito com o desconhecido (no meu caso não era), mas tinha essa visão. (SILVA, 2019, p. 43)

[...] Surpreendi-me, quando no outro dia, um aluno construiu uma câmara escura de orifício em casa e constatou o seu princípio de

funcionamento. Isso sublevou-me, pois não fiz sugestões para que construíssem nem tinha expectativa de que o fizessem. (RODRIGUES, 2019, p. 82-83)

O que percebemos é que a viagem realizada por nós possibilitou a esse conjunto de professores(as) reconhecer o saber adquirido para, assim, projetar ações futuras. Em outras palavras, essas experiências evidenciam que a transformação no ambiente educativo, no contexto da escola, nunca será homogênea. O contexto vivido pelos(as) professores(as), que retrata as ruralidades como espaço de formação, consideradas as narrativas individuais de seus alunos, tensiona-se muito mais ainda quando outras perspectivas se inscrevem, conduzindo para o campo as concepções teóricas e as disputas políticas vinculadas a essa categoria temática, do território rural. A compreensão e os sentidos dados às práticas pedagógicas não são unânimes, de maneira particular no que diz respeito a esse lugar que, ao longo da história, sempre foi relegado pelo estigma do atraso.

Corroborando com essa perspectiva a dimensão de cotidiano vivido e experienciado como forma de fortalecimento das vozes hegemonicamente silenciadas em que os(as) professores(as) passam, em consonância com o contexto e as pessoas que o vivem, a reconfigurá-lo mediante os cotidianos por eles vividos e assim nos provocando a vislumbrar possibilidades outras de nomear o contexto e o território em que vivem as experiências pedagógicas. (SAMPAIO et al., 2011)

Destacamos, aqui, os desafios apresentados na reflexão realizada pelos(as) professores(as) quanto a construir outros caminhos para se pensar a educação nas ruralidades,² principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, à articulação do tempo educativo ao tempo vivido no cotidiano dos seus alunos, o que envolve ajustes nos horários das aulas e no conteúdo das disciplinas pelas quais são responsáveis (PASSOS, 2019b; ROJAS, 2019a)

2 Preferimos, assim, nomeá-los, pois as concepções de campo que trazemos para este texto têm vinculação direta com a luta dos movimentos camponeses e pela busca de implementação de políticas públicas educacionais e, no caso do Brasil, temos esse aspecto como conquista.

Os(as) professores(as) constroem uma dimensão de prática pedagógica regida pela experiência de um fazer educativo mediado pelas características específicas das ruralidades. Nesse aspecto, os(as) professores(as) narradores(as), ao socializarem seus fazeres nos modos em que constroem o conhecimento, revelaram que a dimensão das ruralidades está demarcada pela existência de uma diversidade de “campos”, porém em termos de constituição identitária, esse lugar ainda não tem tal demarcação e inclusão nas falas e atitudes daqueles que ocupam esses lugares. Isso se aproxima do que aponta Santos (2010), ao provocar que olhemos o cotidiano partindo da ideia de “lugares globais simples” e “lugares globais complexos”, que são distintos pelas formas como os aspectos da modernidade vão se instalando, para os primeiros, e representando lógicas hegemônicas para os segundos.

Tal reflexão assevera-se, ao avançarmos para a complexidade que se constitui ao deslocarmos nossa atenção para o conceito de contexto, pela necessidade de recomposição do todo por intermédio das partes, de sorte que o contexto se constitui do local para o global (MORIN, 1999), como evidenciado no documento narrativo produzido pelas professoras Joyce Passos (2019a) e Maria Rosa Alves (2019), ao refletirem sobre a necessidade de reorganização do seu próprio fazer no ensino médio rural.

Isso, se levada em consideração a dimensão identitária produzida nos sujeitos por intermédio das experiências e modos de vida da cultura escolar do ensino médio nas ruralidades, tais aspectos nos conduzem às várias formas como esses(as) professores(as) passam a nomear o seu lugar, dentre os quais se destacam “morador da roça”, “catingueiro”, “ribeirinho” e “de sequeiro”, que são mais comuns de se ouvir e representam significativamente o lugar do rural como um símbolo de vida e de possibilidade de crescimento, outros rurais e novas possibilidades.

Ao favorecer o acesso à leitura de mundo e provocar os estudantes para outros mundos, o da leitura em paralelo às suas distintas linguagens, a professora Maria Rosa Alves rompe com o estruturalismo presente no ambiente educativo, principalmente no que tange às ruralidades, não só por esse aspecto, mas, principalmente, por ousar fazer esse movimento interdisciplinar, vinculado à constituição da comunidade de aprendizagem, em conjunto com outros, como pode ser observado a seguir:

Desenhei um Projeto de Leitura cujo título foi LENDO O MUNDO, como maneira de refletir sobre as implicações da leitura para os indivíduos como provocava Paulo Freire. Durante o percurso, pedi sugestões e contei com a participação dos colegas que trabalhavam sexta-feira. Em cada turma fiz uma adequação do conteúdo e gênero, ficando as turmas do noturno com contos e crônicas; o vespertino com romances variados e literatura infanto-juvenil, acrescentando-se que o terceiro ano comprometeu-se também com alguns títulos clássicos como *Macunaíma* e parte de outros romances. Sabemos que esse é o currículo que fazemos acontecer estendendo o oficial, porque nesse movimento gerado pelo Projeto de leitura muitas aprendizagens ocorreram de maneira ‘informal’, isso é o que escapa do que acreditamos ser o currículo oficial. Então, é preciso termos essa consciência do que se acrescenta aos estudantes quando trabalhamos numa perspectiva dessa natureza. (ALVES, 2019, p. 105)

Em sua narrativa documentada, a professora apresenta os contornos significativos da composição de um conceito de cultura escolar, sob a égide de uma comunidade de aprendizagem que se configura e pudesse ser desenhada. O fato de as experiências se abrirem para outras possibilidades de docência não se encerra no momento de sua vivência, mas se amplia a partir da escrita e da publicação, ganhando novos contornos nesse movimento.

Referências

ALVES, M. R. de A. As leituras em suas diversas possibilidades e a experiência com alunos da Goiabeira II. In: OLIVEIRA, A. D. de. (org.). *Narrar e documentar: experiências de professores no ensino médio em território rural*. Curitiba: CRV, 2019. p. 103-107.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1971.

BRASIL. Lei nº 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 nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. *Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica*. Brasília, DF: MEC/SEB/DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular: educação é base*. Brasília, DF, [201-]. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 23 jun. 2021.

CONTRERAS, J.; PÉREZ DE LARA, N. La experiencia y la investigación educativa. In: CONTRERAS, J.; PÉREZ DE LARA, N. (comp.). *Investigar la experiencia educativa*. Barcelona: Morata, 2011. p. 21-86.

COUTINHO, S. M. R. *Ser professor do ensino médio rural: condições de trabalho da professora mediadora do EMITEC*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016.

FERNANDES, M. N. O saboroso gosto do trabalho com projetos. In: OLIVEIRA, A. D. de. (org.). *Narrar e documentar: experiências de professores no ensino médio em território rural*. Curitiba: CRV, 2019. p. 97-101.

KRAWCZIK, N. Uma roda de conversa sobre o ensino médio. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (org.). *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014. p. 75-98.

LIMA, E. de S.; OLIVEIRA, A. D. de. As contribuições da pesquisa em educação para a produção de conhecimentos no semiárido. In: SILVA, C. M. de S. e. *et al.* (org.). *Semiárido piauiense: educação e contexto*. Campina Grande, PB: INSA, 2010. p. 173-190.

MARTINS, J. da S. Contextualizando contexto. *Caderno Multidisciplinar: educação e contexto no semiárido brasileiro: múltiplos espaços para o exercício da contextualização*. Juazeiro, 2009.

MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução Ana Paula de Viveiros. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

- PASSOS, J. T. Resiliência. In: OLIVEIRA, A. D. de. (org.). *Narrar e documentar: experiências de professores no ensino médio em território rural*. Curitiba: CRV, 2019a. p. 57-60.
- PASSOS, J. T. Saindo da zona de conforto: encarando o desafio de ensinar. In: OLIVEIRA, Adelson Dias de. (org.). *Narrar e documentar: experiências de professores no ensino médio em território rural*. Curitiba: CRV, 2019b. p. 91-95.
- PINHO, A. S. T. de.; SOUZA, E. C. de. Tempos e ritmos nas classes multisseriadas do meio rural: entre as imposições da modernidade e as possibilidades do contexto pós-moderno. In: SOUZA, E. C. de. (org.). *Educação e ruralidades: memórias e narrativas (auto)biográficas*. Salvador: Edufba, 2012. p. 247-264.
- RAMOS, R. F. A. Juventude e trabalho: um paradoxo contemporâneo. In: NASCIMENTO, A. D.; CHAVES, R. M. R.; SODRÉ, M. D. B. (org.). *Educação do campo e contemporaneidade*. Salvador: Edufba, 2013. p. 273-289.
- REIS, E. dos S. *Educação do campo: escola, currículo e contexto*. Juazeiro, BA: ADAC; UNEB, 2011.
- RIO, J. A. V. P. *Profissão docente na roça*. Salvador: Edufba, 2015.
- RODRIGUES, A. P. Reflexões sobre uma experiência docente significativa. In: OLIVEIRA, A. D. de. (org.). *Narrar e documentar: experiências de professores no ensino médio em território rural*. Curitiba: CRV, 2019. p. 81-84.
- ROJAS, R. Ladeiras do ensino: subidas e decidas. In: OLIVEIRA, A. D. de. (org.). *Narrar e documentar: experiências de professores no ensino médio em território rural*. Curitiba: CRV, 2019. p. 109-114.
- SAMPAIO, C. S. *et al.* Escola, formação e cotidianos: saberes e fazeres a partir de narrativas infantis. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 26, p. 155-169, set./dez. 2011.
- SAMPAIO, C. S.; RIBEIRO, T.; SOUZA, R. de. Conversa como metodologia de pesquisa: uma metodologia menor? In: RIBEIRO, T.; SOUZA, R. de.; SAMPAIO, C. S. (org.). *Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?* Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. p. 21-40.
- SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (org.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.
- SILVA, A. de O. Despertando o protagonismo que cada aluno tem dentro de si. In: OLIVEIRA, A. D. de. (org.). *Narrar e documentar: experiências de professores no ensino médio em território rural*. Curitiba: CRV, 2019. p. 77-80.
- SOUZA, C. M. M. de. A introdução da filosofia existencialista na experiência na educação do campo: significações, construções e retomadas. In: OLIVEIRA, A. D. de. (org.). *Narrar e documentar: experiências de professores no ensino médio em território rural*. Curitiba: CRV, 2019. p. 85-90.

Várias queixas: currículo, narrativas negras e projetos de vida

Iris Verena Oliveira

Várias queixas!

*Pode fazer o que quiser, até me machucar
Transborda no meu coração, só amor
Desde o momento que eu te vi
Tentei me controlar
Mas se eu não conseguir, vem me amar
Várias queixas, várias queixas de você
Por que fez isso comigo
Estamos junto e misturado
Meu bem, quero ser seu namorado
Várias queixas, várias queixas de você
O meu corpo balança, querendo encontrar o seu amor
O suingue do Olodum me leva, com você eu vou
O meu corpo balança, querendo encontrar o seu amor
O suingue do Olodum me leva, com você eu vou
Me leva amor, meu bem querer
Me leva que assim, eu fico doído por você
Várias queixas
Várias queixas de você.¹*

(Várias queixas!, Olodum, 2012)

1 Música composta por Germano Meneghel, Afro Jhow e Narcizinho, lançada pelo Olodum em 2012 e regravada pelo grupo Gilsons em 2018. Clipe: Gilsons - Várias Queixas. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=bBHPq3UQFsw>. Roteiro e Direção: Pedro Fraga Alvarenga Elenco: Jeniffer Dias e Hiltinho Fantástico.

A escrita deste texto é atravessada pela minha experiência como professora no mestrado profissional em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e em cursos de formação continuada para docentes do território do Sisal, no interior da Bahia. Desde 2018, acompanho a angústia de profissionais da educação que lidam com o luto após o assassinato de alunos e egressos. Eles também narraram situações conflituosas que culminaram na prisão ou fuga de jovens que integravam a comunidade escolar. À medida que narrativas similares se tornaram recorrentes, passei a questionar o perfil desses alunos e a constatação de que eram meninos negros em condição de distorção idade e série me levou iniciar as atividades do projeto de pesquisa e extensão intitulado “Combinamos de escrever! Formação de professores, currículo e narrativas negras”, juntamente com a equipe do grupo de pesquisa Currículo, Escrevivências e Diferença.

Em meio as discussões sobre currículo e diferença, emergiam questionamentos sobre o papel da escola, das docentes e da universidade frente ao genocídio da juventude negra. Ouvimos relatos sobre estudantes marcados para morrer por conta do envolvimento com a venda de substâncias ilegais, casos de meninos que foram assassinados por engano, pois estavam no lugar errado e na hora errada, assim como situações em que a tentativa de fuga da família ocorreu tarde demais. Mobilizada pelas questões apresentadas por professoras, tomo-as como interpelações às políticas curriculares que formulam proposições para a juventude negra.

“Nos próximos 23 minutos, um jovem negro será assassinado!”, alerta a atriz Elisa Lucinda em um dos vídeos² da campanha “Vidas negras: pelo fim da violência contra a juventude negra no Brasil”, lançada em 2017 pela Organização das Nações Unidas (ONU). Em 2012, uma campanha semelhante foi lançada pela Anistia Internacional, “Jovem negro vivo”. Antes disso, em 2005, na Bahia, foi publicizada a ação “Reaja ou seja mortx”. A despeito da movimentação da população negra, que busca estratégias para dar visibilidade às mortes de jovens negros, os dados anunciados no Atlas da violência de 2018 apontam para uma ampliação no número de homicídios

2 Ver em: <https://www.youtube.com/watch?v=WIMOU1J-m0Y>.

de jovens na faixa etária de 15 a 19 anos, momento em que outros adolescentes brasileiros cursam e finalizam o ensino médio. Diante desse cenário, considero os dados sobre genocídio da juventude negra no Brasil, associados a informações sobre o encarceramento de jovens e estatísticas sobre distorção entre idade e série nos anos finais do ensino fundamental e as dificuldades de acesso e permanência no ensino médio, bem como as narrativas de professoras para realizar a leitura de documentos curriculares oficiais.

Ao estabelecer relações entre homicídios de jovens negros, encarceramento em massa e a distorção de idade e série, busco problematizar como o racismo estrutural gera situações de exclusão racial que produzem padrões estatísticos, em que constam números alarmantes sobre a exclusão do espaço escolar, ingresso reduzido na universidade e grande índice de jovens negros entre os assassinados e presos. (ALMEIDA, 2019) Nesse contexto, é possível pensar na escola como lugar estratégico para luta antirracista? A escola pode ser significada como território de socialidades, encontros, afetividades e desavenças, extrapolando a ideia de que é um lugar para ensinar? O que nos dizem os estudantes quando afirmam que gostam de ir para escola, mas não de assistir as aulas?

Ao olhar para os dados sobre encarceramento de jovens no Brasil, as informações apontam para um perfil semelhante ao dos estudantes em distorção de idade e série nas escolas e que não destoa das estatísticas sobre homicídio. A população carcerária no Brasil é formada por homens, jovens e com ensino fundamental incompleto. “Temos a terceira maior população prisional do mundo, ficando atrás de Estados Unidos e China”. (BORGES, 2018, p. 14) É importante atentar para o perfil dos encarcerados quanto à composição etária e racial:

64% da população prisional é negra, enquanto este grupo compõe 53% da população brasileira. Ou seja, dois em cada três presos é negro no Brasil. Se cruzarmos o dado geracional, esta distorção é ainda maior: 55% da população prisional é composta por jovens, ao passo que esta categoria representa 21,5 da população brasileira.” (BORGES, 2018, p. 14)

Além disso, o crescimento da população feminina nos presídios que aumentou 567%, entre 2006 e 2014. No mesmo período, o crescimento masculino foi de 220%.

Considerando a idade dos jovens assassinados e encarcerados no Brasil, proponho a discussão sobre o enfrentamento das questões raciais no espaço escolar a partir da leitura da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para etapa do ensino médio e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Tomando como fio condutor a expressão “várias queixas”, que, em Salvador, remete à música gravada pelo Olodum, anuncio a motivação, ou seja, as queixas que me conduzem na interpleação dos documentos curriculares.

Na primeira seção, “Projetos de vida”, questiono a BNCC para o ensino médio e o Currículo Bahia, que defendem o protagonismo juvenil e ressaltam a importância da autonomia dos jovens, ao tempo em que atribuem a escola e aos professores o papel de ofertar conhecimentos empoderadores, desenvolver habilidades, competências e itinerários formativos para projetar cidadãos críticos, saudáveis, sustentáveis e capacitados para o mundo do trabalho.

No subtópico “Rolézim”, aponto para o agravamento das desigualdades sociais e raciais do Brasil no contexto da pandemia da covid-19 e leio as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para problematizar as determinações do documento oficial, atentando para as significações atribuídas aos termos “negro”, “escola” e “conhecimento”. Por fim, na seção “Volta, Rita”, trato das músicas mencionadas ao longo do texto e a respeito do conto “Rolézim”, Geovani Martins (2018), para sistematizar as respostas oferecidas pelos textos oficiais. Demonstro o uso polissêmico das palavras e expressões como um indicativo de outras formas de sociabilidade e interação, que fogem às determinações, previsibilidade e fechamentos identificados nos documentos curriculares. Proponho, em diálogo com autores(as) do campo do currículo, uma educação comprometida com a ética e o exercício democrático, que assuma o compromisso da relação com o outro e, portanto, com a alteridade.

Projetos de vida

O ensino médio é apresentado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como uma etapa que se configura como um “gargalo na garantia do direito à educação” e os motivos apresentados para explicar esse cenário são “desempenho insuficiente dos alunos nos anos finais de Ensino Fundamental”, bem como “a organização curricular do Ensino Médio vigente, com excesso de componentes curriculares, e uma abordagem pedagógica distante das culturas juvenis e do mundo do trabalho”. (BRASIL, 2018b, p. 461) O documento não apresenta as fontes dos dados que justificam a escolha desses fatores, dentre tantos outros que poderiam ser elencados para problematizar a desigualdade de acesso à etapa do ensino médio. Mesmo assim, a proposição sistematizada no texto oficial foca no que considera “excesso de componentes curriculares”, como estratégia para garantir o direito à educação. Sendo assim, a BNCC do ensino médio reconhece que os “grandes desafios do Ensino Médio na atualidade são garantir a permanência e as aprendizagens dos estudantes, respondendo às suas aspirações presentes e futuras”. (BRASIL, 2018b, p. 461)

No Documento Curricular Referencial da Bahia, conhecido nas escolas como Currículo Bahia, a transição do ensino fundamental para o médio é tratada como um desafio a ser enfrentado pelas políticas públicas. O documento reconhece que as desigualdades identificadas no espaço escolar estão relacionadas à questão racial e aponta, citando o Atlas da violência de 2017, que “a população negra corresponde à maioria (78,9%) dos 10% dos indivíduos com mais chances de serem vítimas de homicídios”. (BAHIA, 2020, p. 77) O documento apresenta, ainda, dados sobre a população prisional brasileira, assim como os índices de distorção de idade e série a partir do marcador racial, evidenciando os efeitos do racismo estrutural na escola. (BAHIA, 2020)

Curiosamente, a discussão sobre marcador racial é circunscrita ao tema integrador, “educação para relações raciais”. Sendo assim, no tratamento de outros temas integradores, como “educação para as relações de gênero e sexualidade”, por exemplo, o debate racial não é considerado. Vale destacar que os dados demográficos do estado apontam para a configuração de 81,1% da população do estado composta por negros –

pretos e pardos –, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua de 2018. (IBGE, 2019) A presença significativa da população negra nas escolas parece não justificar o tratamento da questão racial como um atravessamento em todos os temas integradores do Currículo Bahia, e nem o tratamento das modalidades da educação infantil e ensino fundamental. Sendo assim, no debate sobre a transição entre o ensino fundamental e o médio, a proposição do projeto de vida reitera a raça como um tema a ser tratado em uma caixinha do currículo, ainda que ele seja denominado como “integrador”. (OLIVEIRA, 2020) O Currículo Bahia defende que:

Os Anos Finais do Ensino Fundamental precisam estabelecer uma conexão mais sólida com a etapa final da Educação Básica, sobretudo quando refletirmos sobre a função social da escola e sobre a efetividade dela na construção dos projetos de vida dos estudantes. (BAHIA, 2020, p. 467)

O referencial curricular acrescenta como função social da escola um importante papel na construção dos projetos de vida dos estudantes, o que se soma à proposição da escola como um espaço para a formação do cidadão crítico. A projeção aparece elencada na BNCC como uma das competências a serem desenvolvidas na área de ciências humanas e sociais aplicadas:

Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2018b, p. 558)

Assim, o Currículo Bahia convoca docentes “a pautar diálogos e, sobretudo, escutas, que ajudem a materializar os projetos de futuro desses sujeitos” (BAHIA, 2020, p. 467) e aponta a transição do ensino fundamental para o médio como um momento que “empresta uma potência à escola como espaço de sociabilidade determinante na construção social desses sujeitos, e essa oportunidade não pode ser desperdiçada” (BAHIA,

2020, p. 467), evidenciando a urgência da escola na construção de projetos de vida para os(as) estudantes.

Em muitos momentos, tanto o documento curricular nacional quanto o baiano parecem assombrados com um pensamento antigo: “estudar para ser alguém na vida!” Essa concepção de educação aparece ornada com um vocabulário atual, para a formação de jovens a partir de “princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários”. (BRASIL, 2018b, p. 558) No site do Ministério da Educação (MEC), o material disponível para implementação da BNCC detalha a concepção sobre projeto de vida e explicita a sua relação com o mundo do trabalho:

A projeção para o mundo do trabalho é um dos focos do projeto de vida. Entretanto, é importante que o projeto de vida se contextualize no mundo do trabalho, mas também que saibamos que trabalho é exatamente essa capacidade de projetar e idealizar, transformando a natureza, diferente de emprego, atividade remunerada, típica da sociedade industrial, donde se extrai que a pessoa é produtiva durante certo período da vida e improdutiva, quando criança ou quando idosa. (BRASIL, [201-])

O site do MEC apresenta materiais que propõem o aprofundamento das questões elencadas no documento curricular. No tópico “Projeto de vida: ser ou existir?”, fica evidente que o movimento de projetar a vida é focado na preparação para o ingresso no mundo do trabalho. O mesmo texto reconhece que “projetar a vida perpassa por questionamentos sobre as diferentes violências físicas e simbólicas que se configuram diante das desigualdades sociais, étnicas e de gênero” e, nesse sentido, a escola teria o compromisso de reverter as situações geradas pelas diversas formas de desigualdade. (BRASIL, [201-])

A concepção moderna de educação, explicitada na documentação curricular aprovada recentemente no Brasil, apresenta um vocabulário coerente com suas pretensões de economia da vida. Assim, o desenvolvimento de “competências”, a busca por cumprir “objetivos de aprendizagem”, bem como a “progressão das aprendizagens essenciais” visa atender à meta de formação do jovem capaz de “resolver demandas

complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. (BRASIL, 2018b, p. 9)

Vale destacar que, ao longo do processo de construção da BNCC do ensino médio, associações científicas de várias áreas do conhecimento manifestaram sua insatisfação com as versões divulgadas, com destaque para a atuação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e da Associação Brasileira de Currículo (ABdC), que assinaram conjuntamente um manifesto contrário ao documento curricular nacional. No texto “Exposição de Motivos: BNCC-EM” pesquisadores(as) da área de educação que integram as associações apontaram que o texto “se apresenta como uma política de descaracterização dos estudantes em sua condição de diferença, mesmo quando a reafirma”. Destacam, ainda, a “desumanização do trabalho docente em sua condição criativa e autônoma, desconsiderando, ainda, a complexidade da vida e das escolas”. (ANPED, [2018], p. 1)

Ao longo da leitura da BNCC do ensino médio, é possível perceber que a proposição de maior autonomia estudantil para a construção dos seus itinerários formativos é lastreada pela compreensão de projeto de vida, focada no planejamento para inserção no mercado de trabalho. Sobre isso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, documento aprovado em 2018, orienta que:

§ 2º Os itinerários formativos orientados para o aprofundamento e ampliação das aprendizagens em áreas do conhecimento devem garantir a apropriação de procedimentos cognitivos e uso de metodologias que favoreçam o protagonismo juvenil, e organizar em torno de um ou mais dos seguintes eixos estruturantes: I – investigação científica [...]; II – processos criativos [...]; III – mediação e intervenção sociocultural [...]; IV – empreendedorismo. (BRASIL, 2018a)

Ao longo da BNCC, a proposição dos itinerários formativos é justificada pela necessidade de ampliar a formação integral, visando à flexibilização curricular voltada para a formação técnica e profissional, valorizando o protagonismo juvenil. No documento elaborado em conjunto pela ANPED e ABdC, questiona-se a possibilidade de escolha do corpo estudantil,

considerando que a referida autonomia dependeria da disponibilidade para ofertar, simultaneamente, diversas possibilidades para atender às demandas estudantis. Entre as diversas críticas do documento, destaco, ainda, a contraposição à concepção de educação a partir do gerenciamento de competências, visando ao cumprimento de metas de formação, a partir da lógica empresarial.

Essa noção e sua reiteração no texto da BNCC, que reafirma que cabe à escola desenvolver competências em relação ao ‘saber fazer’, esvaziando seu conteúdo, é uma forma de negar o que há de mais avançado no campo da ciência, da cultura e da arte para a maioria da população brasileira. É negar a escola como lugar de difusão, socialização e democratização do conhecimento. (ANPED, [2018], p. 14)

A leitura da BNCC do ensino médio e do Currículo Bahia apontam para uma concepção de escola e, especialmente, um projeto de jovem que seria resultado da aquisição progressiva de aprendizagens essenciais. Assim, determinados conhecimentos precisariam ser disponibilizados pela escola para garantir, como efeito, a “produção” de jovens, como cidadãos “saudáveis, sustentáveis e éticos”. (BRASIL, 2018b, p. 463) Tais cidadãos terão acesso a conteúdos que lhes possibilitariam a profissionalização e a formação humanas, assim, “os contextos da escola, do trabalho e da continuidade na vida estão inscritos como promessas a serem concretizadas ou relacionadas à aquisição do conhecimento”. (COSTA; LOPES, 2018)

As promessas e o movimentos de controle presentes nos documentos curriculares são opostas às ideias de justiça e democracia defendidas nos mesmos textos, uma vez que

[...] como ideias reguladoras, como horizonte determinável a que a educação dará acesso, elas vêm restringindo os sentidos de educação àquilo que pode ser por elas ‘trocado’. Porque elas vêm expulsando da educação toda diferença e toda singularidade que não são, por natureza, antecipáveis e sem as quais educação, justiça e democracia não fazem sentido. Porque educação, justiça e democracia requerem alteridade para serem vividas como tal. (MACEDO, 2016, p. 63)

As ideias reguladoras da BNCC do ensino médio, no movimento de expulsão da diferença, destoam das interpelações que escuto de professoras e professores durante os cursos de formação. No diálogo entre universidade e escola, os questionamentos envolvem o enfrentamento de desafios que interrogam o papel da escola e dos(as) docentes a partir de experiências sobre vida e morte que não cabem nos “projetos de vida”, nem nos projetos de jovem previstos pelos documentos curriculares, que se pretendem comuns.

Rolézim

Nós tava tranquilão andando, quase chegando no ponto já, aí escoltamos os canas dando uma dura nos menó. A merda é que um dos cana viu nós também, dava nem pra voltar e pegar outra rua. Mas até então, mano, tava devendo nada a eles, flagrante tava todo na mente, terror nenhum. Seguimo em frente.

Quando nós tava quase passando pela fila que eles armaram com os menó de cara pro muro, o filho da puta manda nós encostar também. Aí veio com um papo de que quem tivesse sem dinheiro da passagem ia pra delegacia, quem tivesse com muito mais do que o da passagem ia pra delegacia, quem tivesse sem identidade ia pra delegacia. Porra, meu sangue ferveu na hora, sem neurose. Pensei, tô fudido; até explicar pra coroa que focinho de porco não é tomada, ela já me engoliu na porrada.

Não pensei duas vezes, larguei o chinelo lá mermo e saí voado. O cana gritou na hora que ia aplicar. Passei mal, papo reto, fui correndo com o cu na mão, queria nem olhar pra ver qual ia ser. Lembrei do meu irmão, de nós jogando golzinho na rua. Ele era sempre o mais rápido, era o neurótico na corrida. Eu tava correndo quase que nem ele, no desespero. Quase chorei de raiva. Eu sei que o Luiz não era X9, meu irmão nunca que ia xisnovar ninguém, morreu foi de bucha, no lugar de um vacilão desses daí que o mundo tá cheio. Isso sempre me enche de ódio.

Meu corpo todo gelou, parecia que tava feito. Era a minha vez. Minha coroa ia ficar sem filho nenhum, sozinha naquela casa. Mentalizei Seu Tranca Rua que protege minha avó, depois o Jesus das minhas tias. Eu não sei como conseguia correr, menó, papo reto, meu corpo todo parecia que tava travado, eu tava todo duro, tá ligado? Geral na rua me olhando. Virei a cara pra ver se ainda tava na mira do verme, mas ele já tinha dado as costas para continuar revistando os menó. Passei batido! (MARTINS, 2018, p. 15-16)

O ano de 2020 trouxe muitos desafios para população brasileira, especialmente para mulheres e homens negros. A pandemia da covid-19 impôs o isolamento social para quem pudesse garantir o seu sustento trabalhando em casa, enquanto a maioria da população brasileira seguiu exposta nas ruas e nos transportes coletivos lotados. As desigualdades sociais e raciais no país assumiram contornos dramáticos, e o crescente número de mortos apontava para a vulnerabilidade do sistema de saúde, os poucos investimentos na ciência e tecnologia, assim como na falência da política pública de segurança. Uma situação que evidencia a discrepância entre as políticas curriculares no sistema de educação do Brasil e as interpelações feitas por docentes sobre o seu papel e a função da escola na vida de crianças e jovens.

Além das mazelas trazidas pelo coronavírus, os efeitos da política de segurança pública afetaram diretamente a vida da população negra no Brasil e nos Estados Unidos, o que produziu um grande fervor nas redes sociais ao longo de 2020. No dia 02 de junho, as jornalistas Isabela Reis e Flávia Oliveira veicularam a linha tempo que reproduzo abaixo e que foi apresentada no *podcast*³ Angu de Grilo,⁴ com o título “Vidas negras importam”, acrescentei, em notas de rodapé, *links* de periódicos nacionais, que noticiaram os crimes citados.

3 *Podcasts* são programas gravados em áudio, disponíveis em plataformas de armazenamento que podem ser acessadas gratuitamente ou mediante assinatura.

4 Ver: <https://open.spotify.com/episode/0JFSN19O9XY5H7xfS6ouTk>.

15/05 – Operação policial mata 13 pessoas no Complexo do Alemão, Zona Norte do Rio de Janeiro.⁵

18/05 – João Pedro é baleado pela polícia, dentro de casa, no Complexo do Salgueiro, no município de São Gonçalo/RJ. Ele foi levado pelo helicóptero da polícia e os familiares permaneceram sem notícias.

19/05 – João Pedro foi encontrado pelos familiares, sem vida no IML.

19/05 - Iago César dos Reis Gonzaga, de 21 anos, foi baleado durante uma operação e sofreu violência policial.⁶

20/05 - João Vitor Gomes da Rocha, 18 anos foi baleado e morreu, na Cidade de Deus, durante uma operação policial.⁷

25/05 – Polícia de Minneapolis mata George Flyod, homem negro de 44. Ele foi preso após uma tentativa de compra com uma nota falsa de 20 dólares. Estava desarmado e já imobilizado sofreu sufocamento, pela pressão provocado pelo joelho de um policial em seu pescoço. A situação envolveu mais dois policiais brancos. A ação foi filmada por um celular e o vídeo foi veiculado pela imprensa e redes sociais.

26/05 – Inicia uma onda de protestos em diversas cidades dos EUA. A imprensa norte-americana passa a tratar as manifestações como a maior concentração de protestos, desde o assassinato de Martin Luther King 1968.

30/05 - Matheus Oliveira, de 23 anos, foi morto com um tiro na cabeça, quando passava de moto perto de um dos acessos ao Morro do Borel, durante uma operação policial, mas o caso foi registrado como acidente de trânsito.⁸

31/05 – Aconteceu a manifestação “Vidas Negras Importam” em frente ao Palácio da Guanabara, no Rio de Janeiro, contra a atuação policial nas favelas, precariedade das condições de vida frente a pandemia e repercutindo o assassinato de George Floyd nos EUA.⁹

5 Ver em: <https://ponte.org/o-massacre-que-interrompeu-a-quarentena-no-complexo-do-alemao/>.

6 Ver em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2020/05/19/moradores-da-favela-de-aca-ri-afirmam-que-jovem-foi-torturado-e-morto-durante-operacao-policial.ghtml>.

7 Ver em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2020/05/20/jovem-morre-na-cidade-de-deus-no-rio-apos-ser-baleado-durante-distribuicao-de-cestas-basicas.ghtml>.

8 Ver em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2020/06/01/corpo-de-jovem-mototaxista-morto-na-tijuca-e-enterrado-no-rio.ghtml>.

9 Ver em: <https://podtail.com/pt-BR/podcast/angu-de-grilo/>.

02/06 – O menino Miguel Otávio Santana da Silva, de 5 anos foi atirado do 9º andar, pelo descaso da patroa de sua mãe, a empregada doméstica, Mirtes Renata Souza.¹⁰

Olhando a lista, neste momento, acrescento o assassinato de João Alberto Silveira Freitas, homem negro de 40 anos, espancado até a morte em supermercado do grupo Carrefour em Porto Alegre¹¹ no dia 20 de novembro. Em 2020, os crimes ganharam maior visibilidade na grande mídia após o assassinato de George Floyd, homem negro de 40 anos, que foi asfixiado por um policial branco em Mineápolis, nos Estados Unidos, enquanto repetia: “não consigo respirar!”. A onda de protestos que tomou as ruas em várias cidades norte-americanas rapidamente ecoou no Brasil.

Enquanto isso, milhares de estudantes permaneciam longe da escola e impossibilitados de acessar as aulas *on-line* pelas dificuldades em relação à internet, falta de equipamentos e condições de acompanhar as aulas em suas residências. Ao longo daquele ano, segui incomodada com os questionamentos de professoras sobre a manutenção da rotina de atividades na escola, logo depois de enterrar mais um aluno alvejado pela política, em nome da guerra às drogas, que assume feições de guerra aos pretos nas favelas e comunidades brasileiras. Enquanto os algoritmos me conduziam na bolha virtual para postagens com a hashtag #vidasnegrasimportam, permaneci recordando a sensação de impotência relatada por professoras ao longo dos cursos de formação, frente à relação tensa dos jovens com a escola, diante da sedução do dinheiro aparentemente fácil quando ingressavam no comércio de substâncias ilegais.

A incursão anterior à BNCC e ao Currículo Bahia apontou para um projeto de jovem, cujas vidas destoam das matérias veiculadas ao longo de 2020 e que dizem pouco sobre a relação da juventude negra com a escola. Diante disso, voltei-me para as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira

10 Ver em: <https://g1.globo.com/pe/pernambuco/noticia/2020/06/05/caso-miguel-como-foi-a-morte-do-menino-que-caiu-do-9o-andar-de-predio-no-recife.ghtml>

11 Ver em: <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2020/11/20/homem-negro-e-espancado-ate-a-morte-em-supermercado-do-grupo-carrefour-em-porto-alegre.ghtml>

e Africana, considerando que o documento foi produzido com o intuito de oferecer respostas “à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas”, entendidas como “políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade”. (BRASIL, 2004, p. 9) Nesse sentido, o documento propõe:

[...] à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interajam na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. (BRASIL, 2004, p. 9)

As Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais explicitam seu intuito de promover a política de reparação voltada para o combate ao racismo e a toda sorte de discriminações. Para tanto, “[...] exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história” (BRASIL, 2004, p. 10), o que envolve a denúncia das formas de aparecimento do racismo no ambiente escolar, como nas formas de desqualificação através de “[...] apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana”. (BRASIL, 2004, p. 10)

As diretrizes não são direcionadas apenas para a população negra. Assim, destacam as dores de ser “descendente de seres humanos escravizados e forçados à condição de objetos utilitários ou a semoventes” e de “[...] descobrir-se descendente dos escravizadores, temer, embora veladamente, revanche dos que, por cinco séculos, têm sido desprezados e massacrados”. (BRASIL, 2004, p. 14) Por isso, defende que,

Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente. (BRASIL, 2004, p. 14)

Diferentemente do exposto na BNCC, as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais explicitam o papel da escola na luta contra a discriminação e no que denomina “emancipação dos grupos discriminados”, que aconteceria possibilitando o acesso “aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais”, assim como “a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários”. (BRASIL, 2004, p. 14) Reitera,

Em outras palavras, aos estabelecimentos de ensino está sendo atribuída responsabilidade de acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira; de fiscalizar para que, no seu interior, os alunos negros deixem de sofrer os primeiros e continuados atos de racismo de que são vítimas. (BRASIL, 2004, p. 14)

As Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais apresentam algumas “determinações”, visando “mudança de mentalidade, de maneiras de pensar e agir dos indivíduos [...] das instituições e de suas tradições culturais”. (BRASIL, 2004, p. 20) As determinações listadas no documento tratam da necessidade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, ressaltando a importância de conteúdos disciplinares focados na história de organizações negras, “datas significativas”, “perspectiva positiva” ao abordar história da África, assim como o destaque a participação de africanos e seus descendentes “em episódios da história do Brasil, na construção econômica, social e cultura da nação”. (BRASIL, 2004) Tal entendimento indica que o acesso e domínio aos conhecimentos listados contribuiriam para a promoção de “uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valoriza”. (BRASIL, 2004, p. 10)

Com o intuito de construir um instrumento curricular que estabelecesse as bases para a luta antirracista nas escolas, as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais constroem o contorno do outro, antecipando quem seriam os estudantes negros nas escolas. Assim, o documento prevê o(a) aluno(a) negro(a) com um histórico de dor e sofrimento resultante da discriminação, em uma trajetória que inicia com a

escravização de seus antepassados. Dessa forma, prevê e diz quem é o outro, estabelecendo de antemão os espaços possíveis para o alunado negro nas escolas brasileiras, em um movimento que leio como expulsão da diferença. (MACEDO, 2017)

Tal e qual, a BNCC do ensino médio e as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais tratam o conhecimento como uma propriedade a ser adquirida na escola, cuja “transmissão que depende da construção de significados fixos do que vem a ser isso mesmo (alter) que se quer controlar”. (COSTA; LOPES, 2018, p. 309) Assim, tratar como conteúdos escolares a história e cultura afro-brasileiras seria fundamental para atingir o objetivo de produzir uma nação democrática e igualitária.

Nessa interpretação, a formação do sujeito depende obrigatoriamente da aquisição do conhecimento afirmado como empoderador de determinada visão emancipatória — enunciada, por sua vez, como definida pelos conhecimentos científicos introduzidos pelas disciplinas e que precisam ser articulados em projetos (de distintas flexões disciplinares e temas). (COSTA; LOPES, 2018, p. 313)

Seja na produção de um cidadão crítico e preparado para o mundo do trabalho, projeto da BNCC, ou na formação de sujeitos “orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial” (BRASIL, 2004, p. 10), esperados pelas Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais, segue intacta a concepção da escola como espaço que possibilita acesso ao conhecimento empoderador, a partir do qual o estudante é projetado como um outro previsível e não o outro como outro. Os documentos curriculares são produzidos como tentativas de cálculo, que obliteram a diferença e se distanciam da concepção de educação como relação com o outro. Defendo, juntamente com Costa e Cunha (2019), a partir do pensamento de Derrida (1991, p. 150), que

Ao pensarmos a educação como uma relação com o Outro imprevisível e imponderável, nos distanciamos de tal reificação e defendemos o currículo como um texto produzido/negociado na relação educativa, nos conflitos tramados nela, e nunca antes ou fora dela; um texto cujo centro se curva à suplementação, ao que é estranho, estrangeiro, ao idioma do outro, ao acontecimento como a verdade da linguagem.

Mesmo que lastreados pelo intuito fundamentar a educação antirracista no Brasil, os documentos curriculares promovem fechamento na significação de termos como “jovens” e “negros”, que se contrapõem à formação de uma nação democrática, uma vez que a democracia envolve a possibilidade de construção de lutas políticas que possibilitem as disputas por significações, assim como não pode prescindir da “experiência de estar com o outro”. (MACEDO, 2017, p. 541) Tal contraposição à construção de instrumentos curriculares comuns envolve assumir uma postura ética para “reconhecer o outro como aquilo que não foi inventado” (MACEDO, 2017, p. 551), bem como reconhecer os movimentos de significação e ressignificação que atravessam os muros da escola.

Volta, Rita!

*Sua ausência tá fazendo mais estrago que a sua traição
Minha cama dobrou de tamanho, sem você no meu colchão
Seu perfume tá impregnado nesse quarto escuro
Que saudade desse cheiro de cigarro e desse álcool puro
Rita, eu desculpo tudo
Ôh, Rita, volta, disgramada!
Volta, Rita, que eu perdooo a facada
Ôh, Rita, não me deixa
Volta, Rita, que eu retiro a queixa.*

(Rita, Thierry, 2020)

Iniciei as discussões curriculares neste texto a partir das interpelações feitas por professoras sobre o crescimento do número de estudantes negros assassinados nas escolas baianas. Nos processos formativos, fui questionada sobre o papel da escola, das educadoras e da universidade frente ao genocídio da juventude negra e os seus impactos nas comunidades escolares. Ao longo do texto, acionei as perguntas das professoras como interpelação para as políticas curriculares. Nesse exercício, visitei o Currículo Bahia, a BNCC para o ensino médio e as Diretrizes Curriculares

para Educação das Relações Étnico-raciais, e me deparei com uma concepção de educação que preza pelo gerenciamento da vida, que aposta no conhecimento como instrumento para dizer quem é o outro, que projeta jovens, escolas e negros, ao tempo em que expulsa a diferença, em oposição à proposta de educação democrática que afirmam defender.

A BNCC do ensino médio estabelece, previamente, competências, habilidades, princípios e itinerários formativos defendidos como formas de incentivar o protagonismo juvenil e a autonomia, bem como estimular a construção de projetos de vida. Entretanto, os planos não foram combinados com a política de segurança pública brasileira e, segundo a ONU, a cada 23 minutos morre um jovem negro no Brasil.

Ao olhar para as Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-raciais, identifico o fechamento da categoria “negro”, marcada por histórias comuns de sofrimento e discriminação. Além disso, o documento aposta no conhecimento de aspectos das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras para o cumprimento da meta da construção de um país democrático e igualitário. As projeções e fechamento de significações aproximam os dois documentos curriculares e, diante disso, recorro à arte, buscando outras perspectivas e formas de atuação no mundo.

O texto aciona a expressão “várias queixas” na concepção assumida pelo grupo afro Olodum. Não se trata da queixa psicanalítica que trava o processo de análise, com reclamações pouco produtivas para o reconhecimento das demandas analíticas, tampouco da queixa na acepção criminal, registrada na delegacia como primeiro passo para uma investigação. A queixa do Olodum é a que se resolve junto, a que reconhece os problemas e desafios para superar amorosamente na relação, portanto, a identificação de que existem “várias queixas” não nega o envolvimento, a relação com o outro. Longe disso, é uma aposta para seguimos juntos e misturados.

Ao longo do ano de 2020 em meio a tantos desafios enfrentados no Brasil, acompanhei a popularização da música “Rita”, lançada pelo cantor e compositor Tierry, que ultrapassou 100 milhões de visualizações na plataforma de compartilhamento de vídeos, YouTube. O sucesso veio acompanhado de alguns questionamentos nas redes sociais sobre a possibilidade de que a canção incentivasse a violência. Além disso, vi argumentos sobre a temeridade de cantar algo com este teor em um país

recordista no crime de feminicídio, crime cujas taxas aumentaram durante a pandemia. Nessa interpretação, mesmo que na letra “Rita” tenha sido a criminosa, os questionamentos consideravam a possibilidade de a música demonstrar a aceitação de um relacionamento abusivo, que culmina com uma facada. Entretanto, em entrevista à TV Bahia, o compositor apresenta a sua perspectiva sobre a canção:

A facada é a traição. Alguém que apunhalou pelas costas. Eu costumo modificar alguns ditados. Por exemplo, ‘lavou tá nova’, eu digo ‘depois de um banho, o passado pouco importa’. Então, tem muito isso de recriar. E a questão da queixa, é que aqui na Bahia, todo mundo sabe, que existe a expressão ‘várias queixas’. Então, eu falo: ‘volta Rita que eu retiro a queixa, ou seja, volta que eu retiro tudo que eu falo de você. Então, é óbvio que o Brasil inteiro que não conhece essas expressões, ia entender da forma literal. (TIERRY, 2021)

O compositor apresenta significações para o termo “facada” e “queixa” que remetem às suas vivências em Salvador, apontando para uma leveza nos versos da música que, nessa perspectiva, narra uma traição e uma tentativa de retomada do relacionamento, sem a conotação criminal dada por quem não conhece as expressões. Assim, o eu lírico propõe tratar amorosamente as várias queixas, sem que elas resultem no desenlace. O que se expressa nos versos: “Rita, eu desculpo tudo. Ôh, Rita, volta, disgramada!”

Já no trecho do conto “Rolézim”, de Geovani Martins (2018), uma ida à praia em um dia de sol no Rio de Janeiro se transforma em uma grande aventura, que poderia ter virado uma tragédia. O protagonista consegue “passar batido” em uma fuga frenética, na qual recorda sobre o assassinato do irmão, ao tempo em que teme que a sua “coroa” fique “sem filho nenhum, sozinha naquela casa” e apela para o “Seu Tranca Rua que protege a avó” e para “o Jesus das tias”, clamando pela vida. O jovem fogia de uma abordagem policial e da criminalização do jovem negro da periferia, já que “quem tivesse sem dinheiro da passagem ia pra delegacia, quem tivesse com muito mais do que o da passagem ia pra delegacia, quem tivesse sem identidade ia pra delegacia”. (MARTINS, 2018, p. 15) O conto evidencia que uma ida à praia pode se transformar em uma prisão e até

mesmo em mais um jovem negro assassinado, “pois até explicar que foci-nho de porco não é tomada [...]”. (MARTINS, 2018, p. 15)

As músicas e o conto apontam para sociabilidades construídas em outros termos. Assumo as acepções de Thierry, do Olodum e de Geovani Martins como pistas para uma leitura sobre experiências de jovens negros nas escolas brasileiras, que não podem ser previstas em documentos curriculares. Refiro-me às formas de estabelecer relações com o outro, que não são antecipáveis, e que, portanto, não cabem em projetos de jovem, assim como escapam em narrativas que fecham a significação de negritude. (OLIVEIRA, 2017) Reitero a importância de construção de um “caminho ético para educação”, em que seja possível reconhecer que “as normas precarizam nossa existência sem abrir mão da precariedade que nos constitui” como uma “tarefa de uma teoria curricular comprometida com a alteridade”. (MACEDO, 2017, p. 550) Ao tempo em que sinto a necessidade de registrar os questionamentos das professoras, que seguem com um sentimento de impotência que as levam a afirmar: “não está sendo suficiente, continuo perdendo alunos”.

Diante disso, insisto que a interpelação não se esgota na leitura e na crítica aos documentos curriculares, defendo que a teoria curricular também precisa se questionar sobre o atravessamento da raça em seus pressupostos e assumir de forma responsável e ética, que, ao fechar a significação de currículo sem considerar as articulações em torno da normatividade racial, segue contribuindo para a tecitura de uma dinâmica desigual. Enquanto na BNCC do ensino médio e nas Diretrizes Curriculares a garantia de uma nação democrática e igualitária não se cumpre na associação entre conhecimentos empoderadores e projeções de sujeitos, na teoria curricular, as promessas de igualdade seguem sendo empurradas para o porvir. Diante desse cenário, sigo com o Olodum: várias queixas!

Referências

ALMEIDA, S. de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen 2019.

HOMEM negro é espancado até a morte em supermercado do grupo Carrefour em Porto Alegre. *G1*, Porto Alegre, 20 nov. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2020/11/20/homem-negro-e-espancado-ate-a-morte-em-supermercado-do-grupo-carrefour-em-porto-alegre.ghtml>. Acesso em: 21 fev. 2021.

IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2018*. [S. l.], 2019. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_media/ibge/arquivos/8ff41004968ad36306430c82eece3173.pdf. Acesso em: 21 jun. 2021.

JUSTO, F. Corpo de jovem mototaxista morto na Tijuca é enterrado no Rio. *G1*, Rio de Janeiro, 1 jun. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2020/06/01/corpo-de-jovem-mototaxista-morto-na-tijuca-e-enterrado-no-rio.ghtml>. Acesso em: 21 fev. 2021.

MACEDO, E. Base nacional curricular comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 45-67, abr./jun. 2016.

MACEDO, E. Mas a escola não tem que ensinar? Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. *Currículo sem Fronteiras*, [s. l.], v. 17, n. 3, p. 539-554, set./dez., 2017.

MARTINS, G. *O sol na cabeça*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

MENDONÇA, J. O massacre que interrompeu a quarentena no Complexo do Alemão. *Ponte*, [São Paulo], 17 maio 2020. Disponível em: <https://ponte.org/o-massacre-que-interrompeu-a-quarentena-no-complexo-do-alemao/>. Acesso em: 21 fev. 2021.

OLIVEIRA, F.; REIS, I. *Angu de Grilo*. Podcast. Disponível em: <https://podtail.com/pt-BR/podcast/angu-de-grilo/>. Acesso em: 21 fev. 2021.

OLIVEIRA, I. V. Escrivências e limites da identidade na produção de intelectuais negras. *Currículo sem Fronteiras*, [s. l.], v. 17, n. 3, p. 633-658, set./dez. 2017.

OLIVEIRA, I. V. Tem dendê na Base? Vidas negras e o currículo Bahia. *Série-Estudos*, Campo Grande, v. 25, n. 55, p. 181-202, set./dez. 2020.

RACISMO: a cada 23 minutos um jovem negro é assassinado no Brasil. [S. l.: s. n.], [2017]. 1 vídeo (1 min 57s). Publicado pelo canal ONU Brasil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WIMOU1J-m0Y>. Acesso em: 21 jun. 2021.

REGUEIRA, C. Moradores da Favela de Acari afirmam que jovem foi torturado e morto durante operação policial. *G1*, Rio de Janeiro, 19 maio 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2020/05/19/moradores-da-favela-de-acari-afirmam-que-jovem-foi-torturado-e-morto-durante-operacao-policial.ghtml>. Acesso em: 21 fev. 2021.

RITA. Intérprete: Tierry. Compositor: Tierry de Araújo Paixão Costa. *In: AÔ Saudade da Mãe dos Meninos*. Intérprete: Tierry. [S. l.]: DJ Moura Gravações. 2020. 1 CD, faixa 2.

SILVA, A. M. B. *et al.* Panorama socioeconômico da população negra da Bahia. *Textos para Discussão*, Salvador, n. 17, 2020.

TIERRY. *O cantor Tierry conta curiosidades sobre a música 'Rita', o hit que viralizou no Brasil*. [Entrevista cedida a] Lucas Almeida para Mosaico Baiano, Salvador, 16 jan. 2021. Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/9184096/>. Acesso em: 21 fev. 2021.

VÁRIAS queixas! Intérprete: Olodum. Compositores: Germano Meneghel, Afro Jhow e Narcizinho. *In: VALE dos Reis: as sete portas da energia*. Vale dos Reis: as sete portas da energia. [S. l.]: Mauricio World Music, 2012. 1 CD, faixa 1.

Ensino médio integrado em contexto de diversidade: desafios formativos na profissão docente

Graziela Ninck Dias Menezes
Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios

Introdução

A pesquisa em discussão teve por objetivo compreender como professores(as) da educação profissional técnica que atuam em cursos integrados ao ensino médio, denominado de ensino médio integrado, estão produzindo a profissão docente, a partir de suas experiências educativas com as diversidade no cotidiano de dois *campi* do Instituto Federal da Bahia (IFBA).¹

Com base nesse estudo, apontam-se algumas reflexões acerca do processo formativo de docentes para atuar na educação profissional técnica. Assim, o texto reflete sobre como a formação revela-se um desafio e uma necessidade emergente diante da demanda de desenvolver um currículo integrado e uma política pedagógica para incluir as questões da diversidade como elemento fundante do processo de construção do trabalho docente.

O estudo foi realizado a partir da pesquisa narrativa (CLANDININ; CONELLY, 2015), assumindo a investigação realizada como movimento de compreender, a partir das leituras dos(as) próprios(as) docentes, como seus fazeres cotidianos engendram os processos de inter-relação e reconstrução pessoal, profissional e existencial, no contexto de diversidade

1 A pesquisa de campo foi realizada no ano de 2018, sob a gestão que encerrou mandato em janeiro de 2020.

que é inerente à realidade educacional em tela. Nessa direção, adotamos as narrativas como fio condutor da construção dos caminhos de escuta por entender que a narrativa, em uma dinâmica de interação e dialogicidade, propicia a formação da experiência reflexiva no próprio acontecer da narrativa. Assim, a conversa exige uma compreensão em mais profundidade, porque requer reflexão e ponderação, abertura para que a fala do outro se interponha, agregue ou mobilize a sua própria fala. É um dispor-se ao diálogo hermenêutico.

Nessa investigação, como estratégia de produção de narrativas, iniciamos o trabalho com as rodas de conversas que foram construídas como espaços de escuta e de fala, portanto, promotor de partilhas (WARSCHAUER, 2001), por meio da interação e da interlocução com o(s) outro(s), seja para complementar, discordar ou concordar com a fala imediatamente anterior.

O diálogo constituído nas rodas originou-se da leitura coletiva dos resultados de um questionário *survey* aplicado com todos(as) docentes que atuam no ensino médio integrado dos dois *campi* e estavam aptos a participar da pesquisa, sendo que 88 professores(as) responderam anonimamente ao questionário. O papel desse questionário foi permitir uma aproximação com a realidade em análise, entender melhor as circunstâncias e os contornos nos quais os(as) docentes produzem a profissão nos contextos de diversidade que se apresentam em cada realidade. Assim, os resultados dos questionários se transformaram em consignas que permitiram a produção das rodas de conversas com 38 docentes, que trouxeram a profissão como um tema no qual se debruçaram em diálogo.

Consideramos que observar o contexto em que se atua, os desafios que se aproximam e seu próprio processo formativo foi uma prática que trouxe a discussão sobre a formação e a construção da identidade profissional para o interior da profissão (NÓVOA, 2009b, 2017), possibilitando que os docentes fortalecessem uma cultura profissional baseada no diálogo e na aprendizagem com o outro.

Na outra etapa da pesquisa, considerando que a proposta era buscar narrativas sobre experiências pedagógicas com a diversidade, convidamos docentes para participar da trocas de cartas pedagógicas. Para tanto, identificamos quais docentes já tinham realizado trabalhos de pesquisa e

extensão nas temáticas da diversidade. Além disso, observamos, durante a realização das rodas de conversa, os(as) docentes que revelaram ter tido alguma experiência ou demonstraram atenção com a questão e tinham mais de um ano em atividade no *campus*. Assim, chegamos ao número de seis professores(as) que aderiram à construção de cartas pedagógicas.

As cartas pedagógicas, pelo caráter pessoal e intimista, mobilizariam os docentes a falar de si, de suas experiências pessoais, formativas e educativas. Como instrumento pedagógico, a carta tem seu marco nos trabalhos de Paulo Freire, inicialmente em três obras escritas sob a forma de cartas: a primeira, *Cartas à Guiné-Bissau* (1978), a segunda, *Cartas a Cristina* (2013) e a terceira, *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar* (2002). De acordo com Camini (2012),² as cartas de Freire, compiladas nesses livros, ressignificam a importância da narrativa e da comunicação e são dispositivos que permitem compreender o contexto social e sua pedagogia, sendo narrativas expressivas por meio das quais o autor dialoga com pais e educadores, discutindo os problemas contemporâneos, sugerindo reflexões sobre o mundo, a vida, as pessoas, a escola.

Na sua constituição, estabelece uma ligação direta entre o leitor e o escritor e, apesar de ser atualizada por outros dispositivos tecnológicos, como os *e-mails*, as cartas mantêm sua potencialidade de produzir comunicação e construir narrativas sobre a realidade. Em estudo sobre a formação docente, Rios (2019, p. 7) mostra que as cartas “nascem de um esforço de reflexão sobre o vivido que se transforma em escrita. O contexto social em que a ação docente ocorre é o elemento central desta produção”. Ainda nessa perspectiva, a carta é um instrumento democrático, pois permite que a pessoa se manifeste de modo coloquial, e ainda que ela não tenha acesso às tecnologias de comunicação, apresenta-se como um instrumento viável de comunicação política, interpessoal e histórica.

2 Segundo Camini (2012), as duas primeiras obras epistolares de Freire foram narradas em contextos distintos e em diferentes condições, sendo dirigidas intencionalmente a dois leitores: ao povo de Guiné-Bissau e a Cristina, sobrinha de Paulo Freire. Apesar de terem interlocutores nomeados, as cartas tornaram-se públicas e divulgadas a milhares de pessoas. Já a terceira foi destinada aos educadores da educação básica e voltava-se às questões da construção de uma escola democrática e popular, convocando os educadores ao engajamento nesta mesma luta.

A pesquisa lançou-se, então, à escuta e à compreensão acerca da profissão a partir das narrativas dos(as) docentes que vivem e produzem a profissão no seio das demandas cotidianas da educação básica em contextos de diversidade, por entender que professores(as) são protagonistas de sua docência e, por isso, reescrevem-na por dentro de suas práticas educativas e por meio de processos políticos, sociais e pedagógicos que reordenam o trabalho, o projeto da escola e o processo formativo que constituem o fazer docente.

Tal processo se contrapõe ao que constata Nóvoa (2009b), quando afirma que as últimas décadas do século XX, no que tange à educação e à formação de professores, caracterizaram-se pela racionalização do ensino, na década de 1970, pelas reformas educativas, centradas na estrutura dos sistemas escolares e dos currículos, na década de 1980, e pelas organizações escolares e seu funcionamento, administração e gestão, na década de 1990. Tal atenção especial aos professores os coloca no centro das políticas e dos organismos internacionais, o que é considerado por Nóvoa (2009b, p. 15) como “inflação discursiva”, pois gerou sobre eles “maior visibilidade social, o que reforça o seu prestígio, mas provoca também controlos estatais e científicos mais apertados, conduzindo assim a uma desvalorização das suas competências próprias e da sua autonomia profissional”.

Assim, resguardando os momentos políticos e econômicos de cada época, é possível observar o avanço da “razão indolente” (SANTOS, 2010), demarcada pelo modelo cognitivo-instrumental sobre a constituição da profissão docente, no seu caminhar histórico, por meio do processo formativo de professores. Tal modelo construiu como fundamento do desenvolvimento de conhecimento e de formação, em geral, a ciência e a técnica, e, como modelo de organização social, o Estado, com seu processo de regulação, que se impôs como futuro, em uma perspectiva monocultural que admitia apenas um modelo de mundo possível, atingindo, entre outros campos da profissão docente, o processo formativo. Assim, privilegiou-se, na educação e na formação de professores e profissionais em geral, a ideia de rigorosidade da técnica e da ciência cognitivo-instrumental. Para Santos (1996, p. 25):

à medida que a ciência moderna foi ganhando terreno sobre formas alternativas de conhecimento – dos saberes locais à religião, da filosofia às humanidades – e, sobretudo, à medida que foi se convertendo em força produtiva do capitalismo industrial, o equilíbrio sobre as duas formas de conhecimento rompeu-se e a ciência moderna passou a ser conhecimento-como-regulação por excelência.

Nessa direção, a ideia da formação docente, amparada no domínio específico de um conteúdo técnico ou na ciência normativa, tem matriz no modelo fragmentado de conhecimento, também constituído nos moldes da modernidade científica, o que configurou o critério de confiança acerca do processo de ensino.

Desse modo, entre as discussões feitas na investigação em tela, o processo formativo de professores e professoras que atuam na instituição revelou-se como um aspecto que merece ser repensado, considerando o histórico da formação inicial de docentes licenciados e bacharéis, conforme especificidade dos cursos de ensino médio integrado. Além disso, o trabalho com o currículo integrado exige a compreensão de uma produção de conhecimento que seja inter e/ou transversalmente produzida no diálogo com o mundo do trabalho, com a produção de tecnologias e os campos de atuação de cada curso profissional.

Tal desafio aprofunda um cenário de maior complexidade diante da necessidade de atender aos aspectos subjetivos, políticos e sociais que emergem do debate e das experiências educativas com sujeitos da diversidade.

Política de formação docente no contexto do ensino médio integrado: demandas antigas e desafios urgentes

Discutir a profissão docente perpassa diretamente a reflexão acerca dos sentidos que uma instituição educativa tem para as pessoas que nela atuam. Segundo Nóvoa (2009a), há uma relação direta entre o desenvolvimento dos(as) professores(as) e da escola, posto que há uma relação direta entre os projetos que determinam os objetivos de uma instituição

e os modos como atores e atrizes que a constituem participam da construção de tais objetivos.

No que tange ao IFBA, a instituição aponta em seus documentos como plano de desenvolvimento institucional e proposta político pedagógica o compromisso de produzir políticas e estratégias que viabilizem a inclusão de sujeitos da diversidade que carregam marcadores sociais e, por isso, enfrentam sistematicamente os desafios de uma sociedade baseada na hierarquias das diferenças. Nessa direção, compreendemos como salutar a intenção da instituição em promover estratégias de intervenção que fortaleçam o trabalho docente para atuar com as demandas advindas das questões da diversidade.

Tal intenção é relevante visto que, ao longo da história da profissão docente, em especial daqueles(as) que atuam com a educação profissional técnica, é apontada por diversos pesquisadores(as) (MACHADO, 2013) como uma política ausente, permeada por ações pontuais que estiveram sempre em detrimento de atender às exigências da lógica do mercado de trabalho, portanto, definida como ação prescritiva que alijou os(as) docentes da construção dessa política. Mesmo com o advento da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, há um silenciamento acerca do processo formativo de professores da educação profissional técnica.

Na última década, mesmo após a implantação dos institutos federais, a discussão sobre a profissão docente nesse segmento ainda se mostra restrita. Machado (2013) registra que, em 2008, houve iniciativas governamentais em torno do debate de uma política de formação para os(as) professores(as), mas tal iniciativa não gerou nenhuma ação para esse fim. A ausência de uma política de formação também esvaziou o espaço escolar como campo produtor de sentidos para o trabalho docente. Assim, o processo histórico formativo de professores(as) da educação profissional técnica revela como essa modalidade da educação sempre esteve submetido a uma lógica de negação da existência ou de tutela da autonomia dos(as) professores(as) e de sua capacidade de produzir a própria formação.

Segundo Nóvoa (2009a), a atividade docente caracteriza-se por uma complexidade de fatores, entre eles a indissolúvel relação com a escola,

pois os projetos escolares circunscrevem um contexto no qual o trabalho do professor se desenvolve. Assim, a formação docente deve ser encarada como um aspecto constitutivo da própria escola, que não apenas é um espaço de formação, mas também um conteúdo do processo formativo, pois, ao pensar na própria instituição, os docentes refletem sobre seus modos de trabalhar e desenvolver a profissão.

No cenário pesquisado, as demandas da diversidade se mostraram emergentes, pois os(as) docentes revelaram que é um desafio para eles(as) o trato diário com tais questões. A atuação de professores(as) com demandas que envolvem debates acerca de relações étnico-raciais, de gênero, de religiosidade e de deficiências exige, entre outras políticas, uma ação de formação que colabore com o desenvolvimento de práticas educativas que produzam experiências em que as diferenças sejam percebidas como constitutivas da pessoa humana. Portanto, precisam ser acolhidas e ter os efeitos das práticas de discriminação combatidos no interior do processo educativo.

Entretanto, durante as rodas de conversa, os(as) docentes apontaram que há uma invisibilidade ou silenciamento acerca das questões da diversidade e de como ele reverbera na própria profissão docente, já que esta se constitui intrinsecamente vinculada aos modos como a escola se organiza e se orienta. A invisibilidade e o silenciamento se revelaram, entre outros caminhos, pela ausência de uma política de formação que garantisse um processo reflexivo, coletivo e capaz de promover a produção de um currículo integrado, conforme preconiza a modalidade educacional, ao tempo em que as questões da diversidade se tornassem constitutivas desse processo de integração curricular.

Ao tecer uma discussão acerca de seus processos formativos, os(as) professores(as) refletiram sobre como eles se produziram, a partir da experiência da formação inicial e diante da (não) política de formação continuada da instituição. Nessa direção, os(as) docentes dos dois *campi* indicaram que a graduação foi importante para a atuação na educação profissional técnico, mas que essa formação não permitiu conhecer a realidade da escola básica. Nas narrativas, há o reconhecimento de que as licenciaturas produzem uma formação insuficiente diante da amplitude de exigências do trabalho pedagógico. Além disso, os processos constitutivos na produção

da identidade docente em uma realidade tão específica como a da educação profissional técnica integrada ao ensino médio requerem um modo de atuar com demandas e exigências próprias.

Nóvoa (2017) chama a atenção de que a perspectiva da formação de professores(as) a partir de cursos universitários trouxe ganhos significativos nos planos acadêmico, simbólico e científico, mas se perdeu no entrelaçamento com a profissão. Afirmar ser importante pensar a formação inicial de docentes a partir de um espaço fronteiro entre a universidade e a escola, em que se pense a formação como um *continuum*, um espaço no qual se produza não só a formação, mas também a profissão e seu reconhecimento público.

Nesse aspecto, as narrativas apontam como tal questão se torna ainda mais aguda para os(as) bacharéis, devido à característica dos cursos de bacharelado que não possuem qualquer vinculação com a profissão docente. Diante dessa realidade, os(as) professores(as) bacharéis revelaram que vivenciaram a entrada na profissão sem uma proposição formativa que orientasse a atividade educativa para atuar junto às demandas específicas dessa etapa e modalidade de ensino. Durante as rodas de conversa, os(as) docentes expressaram que o fato de terem formação acadêmica e até pós-graduação não garantiu a eles(elas) condições de atuar e dominar os processos pedagógicos.

E aí você vem para uma escola como essa que é um grande desafio, eu sinto um grande desafio, não só eu. Eu acredito, como todos os meus pares, os professores da área técnica que a gente conversa. E aí a gente vê que tem essa dificuldade e a própria instituição... acho que a gente tem que buscar, mas a escola também deveria levar em consideração que é necessário e que se você traz um bacharel que não teve nenhum tipo de formação para licenciatura. (Professora Sara,³ campus Ilhéus, 2018)

3 Em atendimento às normas do comitê de ética, baseadas na Resolução nº 196/1996 do Conselho Nacional de Saúde, os(as) professores(as) colaboradores(as) foram identificados(as) por pseudônimos, garantindo-lhes a preservação da identidade ao longo da pesquisa.

A professora Sara revela, em sua narrativa, as condições de iniciação da docência na educação profissional técnica. Sem uma política de formação, conforme preconiza a legislação, os(as) professores(as) bacharéis acabam construindo referenciais na prática e por meio de trocas com seus pares. Entretanto, a construção desse saber realiza-se de forma espontânea, sem a mediação de um processo formativo para problematizar as relações pedagógicas e educativas cotidianas e constituir saberes que promovam uma ação docente reflexiva. É preciso destacar que a aprendizagem pelas experiências requer movimentos permanentes de ação e reflexão dos processos internos e inerentes à escola e do cotidiano pedagógico para que eles possam se amalgamar à produção da identidade profissional docente. Posto isso, fica evidente na narrativa da professora que tal processo gera angústias e entaves aos(às) professores(as) bacharéis em seu desenvolvimento na profissão docente.

Foi notório na pesquisa que, no processo de iniciação da docência, os(as) professores(as) bacharéis não acessaram outros processos formativos com foco na profissão e nas especificidades do trabalho docente. Sem estabelecer um movimento reflexivo de indução à profissão, as referências constitutivas da identidade profissional podem abarcar elementos que não aproximam os(as) docentes do universo escolar ou das atividades que constituem as especificidades delineadas pela profissão docente. Além disso, as narrativas produzidas pelos(as) docentes revelaram que muitos(as) docentes que atuam nas disciplinas específicas na área da educação profissional técnica, por não dominarem o campo pedagógico, ancoram todo o seu fazer nos conteúdos que dominam, supervalorizando os conhecimentos e experiências originários da área de formação inicial. Ainda que reconheçam as necessidades do saber pedagógico, ele é minimizado na prática docente.

A ideia da formação docente amparada no domínio específico de um conteúdo técnico ou na ciência normativa tem matriz no modelo fragmentado de conhecimento, também constituído nos moldes da modernidade científica e do modelo conhecimento-regulação, o que configurou o critério de confiança acerca do processo de ensino. Entretanto, tal aspecto vem sendo questionado, posto que o cotidiano escolar, permeado por sujeitos de diferentes universos culturais, coloca em questão o papel de

muitos desses conhecimentos. Assim, o conhecimento escolar é constituído por relações sociais e culturais, processos complexos de mediação que têm dinâmicas próprias e precisam ser ressignificados continuamente, em acordo com os contextos vividos.

O modelo de formação de professores(as) que privilegia o domínio de conteúdo específico, desenraizado das demandas cotidianas, tende a se afastar cada vez mais das exigências que a presença de sujeitos da diversidade anuncia, evocando o diálogo e a negociação face a suas constituições identitárias, revelando-se um desafio à profissão docente:

[...] a gente tem que pensar que devido à faixa etária dos professores, as temáticas de hoje não eram temáticas recorrentes de 10, 15, 20 anos atrás [...] cultura africana e indígena, é obrigatório. Só que a gente não está preparada, eu não estudei isso e aí quando eu tiver que dar aula, porque que não existe então para os professores que não tem, professores de português que não deram essa disciplina e que não conhecem, por que não existe um curso? Então, essas coisas deveriam ser pensadas ou que fosse a nível local, da direção de ensino ou que viesse lá da reitoria. Quem pensa a educação do instituto federal? (Professora Maria, campus Valença, 2018)

Na narrativa da professora, fica nítida a ausência de uma política e de ações diretivas no próprio *campus* acerca da formação docente. Ficou notório nos diálogos que há uma demanda por formação, sobretudo, quando a professora indaga “quem pensa a educação do instituto federal?”, pois mostra o vazio constituído e sentido por ela diante do desafio de atuar com temáticas que já reconhece como obrigatórias e pertinentes, questões que fazem parte do cotidiano de uma geração inserida numa contemporaneidade que se caracteriza pelo conflito entre a metanarrativa do Ocidente e o grito dos excluídos nas diversas partes do mundo. Por outro lado, a professora também problematiza um esquecimento da formação docente por setores de gestão do *campus*, retratando a necessidade de uma ação articuladora que mobilize processos de encontro e discussões.

Para Rios (2016), uma escola normalizada recrudescer os padrões do ensino, pois os modelos homogeneizantes da cultura da escola segregam

os sujeitos que nela transitam e se tornam aspecto fundador das práticas e do processo formativo dos docentes, o que consideramos ser ecos do projeto de fragmentação do conhecimento pela racionalidade cognitivo-instrumental. A presença dos sujeitos da diversidade na escola vem tensionando o cotidiano escolar, constituindo um espaço formativo em que as negociações de sentido vão ressignificando as práticas e desterritorializando o lugar fixo em que os sujeitos e o conhecimento são colocados.

Os desafios de atuar com currículo integrado em contexto de diversidade

Entre os tantos temas que constituem a complexidade da formação docente, a questão da diversidade revelou-se um ponto nodal, posto que se acirram, nas escolas, os debates e disputas a partir dos marcadores da diversidade, quando eles são tratados como elementos de hierarquização. Tal situação acaba exigindo dos(as) professores(as) modos de atuar e se posicionar nas múltiplas situações que podem ocorrer. No processo de análise colaborativa, de diálogos em que o entendimento foi sendo construído coletivamente, os(as) professores(as) apresentaram uma tensão na relação do ensino integrado e a diversidade.

Nas suas narrativas, os(as) docentes refletiram sobre implicações para a compreensão das questões da diversidade, considerando os modelos formativos que constituem não apenas o âmbito acadêmico, mas o campo cultural no qual são forjados nossos valores e percepções acerca da diversidade, mostrando, ainda, como isso gerou uma cisão entre os diversos campos científicos.

[...] a nossa cultura brasileira muito foi forjada no autoritarismo, não somos formados para pensar no diferente. Pelo contrário, a gente é formado para reprimir o diferente, com machismo, com racismo, com certo ódio à pobreza, uma repulsa à pobreza, não que ser pobre seja bom [...] a gente não tem essa formação muitas vezes na área de humanidades, onde você tem uma possibilidade de você criar certa consciência política nesse sentido de combate às repressões

e de luta por direitos, mas aí a gente chega num espaço de trabalho como esse, sem essa dimensão, sem esse critério de sensibilidade, então, obviamente, você não vai né... (Professor Pedro, *campus Ilhéus*, 2018)

Na narrativa acima, o professor Pedro destaca, especialmente, as marcas de um imperialismo cultural (SANTOS, 1996), reveladas por ele como repulsa à pobreza, o machismo e o racismo, que constituem modos de ver da nossa cultura e que os(as) docentes, como sujeitos de um contexto, também podem reverberar. Nessa direção, sua provocação dirige-se à importância dos espaços de reflexão no *campus*, em que o conflito pedagógico e formativo pode ser instalado com vistas à construção do que chama de “consciência política”, apontada pelo professor como uma possibilidade formativa que leva às ações de “combate à repressão e luta por direitos”.

Considerando essas reflexões, quando o professor Pedro chama a atenção para o fato de que muitos(as) docentes chegam à escola sem uma formação voltada para as humanidades, ele se dirige para a necessidade de constituir esse espaço de discussão. Entretanto, isso só será possível se os diálogos gerarem uma “educação cidadã intercultural”, que, segundo Tubino (2016), é capaz de mostrar os modos de opressão constituídos no âmbito social, econômico e político, possibilitando um diálogo que engendre uma democracia intercultural e inclusiva da diversidade.

Na esteira de pensar como as questões da diversidade vêm atravessando o processo formativo de docentes que atuam na formação profissional de jovens do ensino médio integrado, outro aspecto destacado foi a dicotomia entre os processos formativos de profissionais das áreas técnicas e das áreas propedêuticas, como revela a narrativa da professora:

Então eu vejo hoje aqui no campus que o que falta mesmo no saber é o que é a formação técnica e qual é a importância dessa formação para os alunos. E a gente também compreender a importância de outras questões, a gente quer melhorar o técnico, como você tem que trazer aqui a questão de etnia, gênero, como é que a gente faz isso, implementar isso. Se você me perguntasse hoje, eu particularmente não saberia te dizer. Mas, assim, será que teria como a gente desenvolver um trabalho entre os professores das áreas técnicas

que pudessem receber alguma informação para que eles pudessem também acrescentar algumas práticas relacionadas a essa temática no seu cotidiano. (Professora Sara, campus Ilhéus, 2018)

Ao tratar dessa questão, os(as) professores(as) mostraram que, se por um lado, para os docentes da área técnica, falta uma formação de caráter mais humanístico, falta aos professores das áreas propedêuticas compreender o caráter técnico profissional que os estudantes do ensino médio integrado estão realizando.

Tal problematização revela-se uma dicotomia criada pela razão indolente, que toma a ciência apenas pelo seu caráter cognitivo-instrumental e dirige seu potencial para a produção de uma técnica que se afirme pela eficácia na transformação material da realidade, mas deslocada dos contextos de sua aplicação. Assim, tal perspectiva se consolidou como o único modelo capaz de constituir uma verdade, tentando dissolver problemas sociais, políticos e existenciais em problemas científicos, como se a lógica de algoritmos pudesse resolver tais questões. Santos (1996) chama a atenção para o conflito a ser estabelecido entre a aplicação técnica e a aplicação edificante da ciência, posto que, nesta última perspectiva, a ciência estaria comprometida com sua aplicação e seus efeitos na condição existencial, social e política dos seres humanos.

A construção de uma perspectiva integrada de ensino imbrica-se diretamente a um projeto formativo docente que leve em conta a diversidade e os processos de sua apropriação como um mecanismo de garantia da singularidade das pessoas.

A cisão na compreensão do ensino integrado e da questão da diversidade, no contexto atual, exige que os(as) docentes respondam às emergências buscando superar a polarização e produção de hierarquias para promover a resignificação de sentidos constitutivos dos sujeitos. Tal condição, portanto, na educação profissional técnica, vem implicando pensar outras formas de compreensão acerca da formação docente e do desafio de articulação do ensino integrado e da diversidade.

Araújo e Frigotto (2015, p. 62) apresentam a ideia de que o ensino integrado se opõe às perspectivas reducionistas, pois se compromete com a “formação inteira, que não se satisfaz com a socialização de fragmentos da cultura sistematizada e que compreende como direito de todos o acesso

a um processo formativo, inclusive escolar, que promova o desenvolvimento de suas amplas faculdades físicas e intelectuais”. Nessa proposição, os autores discutem que a questão do ensino integrado está além da própria proposição do ensino médio integrado, que se fixa apenas nessa etapa da educação ou na questão do currículo integrado, mas se debruça sobre o entrelaçamento de possibilidades inter, multi e transdisciplinares.

Os autores afirmam, ainda, que essa posição se opõe às perspectivas reducionistas, que elegem alguns campos de saber em detrimento de outros e promovem um ensino dualista no qual se delega aos sujeitos oriundos das camadas de trabalhadores(as) uma formação básica e instrumental, em detrimento de uma formação que promova sua autonomia intelectual e política.

Apesar da concordância com Araújo e Frigotto (2015) no que se refere à compreensão do ensino integrado, entendemos a necessidade de observação sobre como os aspectos da diversidade devem ser elementos constitutivos desta formação. Nessa direção, a reflexão de Dussel (2017, p. 228), que busca pensar os(as) trabalhadores(as) não apenas na condição de classe instituída pelo capitalismo, mas como povo, enquanto “bloco social dos oprimidos”, revela melhor, diante as reflexões que esta pesquisa suscitou, o lugar dos sujeitos que adentram os institutos federais. Entende-se, então, que os(as) trabalhadores(as) também devem ser reconhecidos(as) como sujeitos da diversidade, posto que, segundo os estudos de Fleuri (2018), o capitalismo, como roupagem da modernidade, instaurou-se na América com o racismo como coluna estruturante da organização e a hierarquização.

A construção de um ensino integrado perpassaria, portanto, não apenas a formação de capacidades políticas, produtivas e de autonomia econômica, mas pela produção de conhecimentos nos diversos campos enquanto uma ação formativa integradora, que se oponha à ideia de uma fragmentação do saber. Em decorrência, dirige-se para uma ação que desvele as dimensões históricas, econômicas e culturais da construção de diferenças que, como mecanismos de hierarquização e classificação, produzem uma realidade de desigualdade social, econômica e política e mantêm os sujeitos no sistema de desigualdade e exclusão, como Santos (2007) discute.

Nesse sentido, Nóvoa (2009a) igualmente corrobora com essa discussão, ao afirmar que um aspecto central na constituição da profissão docente é o compromisso social da escola, como espaço público e de expressão das diferenças, tomando posição diante de temas educativos. O autor defende que, no atual século, o(a) professor(a) desempenha um papel fundante na construção de processos de inclusão, que respondem aos desafios da diversidade e das novas tecnologias. Assim, seus processos formativos são estruturantes dessa convocação feita aos(às) professores(as) na sociedade atual.

Os(as) docentes colaboradores(as) desta pesquisa trouxeram à tona outro aspecto em relação ao processo formativo. Problematicaram como as tecnologias emergem como um vazio e um esquecimento no processo de formação, o que tensiona a relação do ensino integrado, na educação profissional técnica, com a questão da diversidade.

Eu acho que falta programa, você pode tentar pegar na área de informática e desenvolver aplicativos para orientar pessoas que sofrem violência doméstica, também pessoas que sofrem contra racismo.
(Professor Pedro, campus Ilhéus, 2018)

As narrativas problematizam essa questão pelo diálogo entre o que propõe o ensino integrado na educação profissional técnica e a diversidade. Defende-se que a democratização do acesso e a inclusão de políticas afirmativas, bem como a atenção que as Diretrizes Curriculares Nacional de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, dão a grupos historicamente excluídos, como os(as) pobres, quilombolas, indígenas, povos de assentamento e pessoas com deficiência, exigem a capacidade de compreender que a inclusão das pessoas não se dá pela assimilação de lógicas hegemônicas que negam as condições socioeconômicas, políticas e culturais que sempre as excluíram. Ao contrário, é fundante que os processos tecnológicos sejam tomados como dispositivos da luta pela inclusão, sendo, então, um desafio formativo aos(às) professores. Segundo Freire (1996, p. 130):

O progresso científico e tecnológico que não responde fundamentalmente aos interesses humanos, às necessidades de nossa

existência, perdem, para mim, sua significação. A todo avanço tecnológico haveria de corresponder o empenho real de resposta imediata a qualquer desafio que pusesse em risco a alegria de viver dos homens e das mulheres. A um avanço tecnológico que ameaça a milhares de mulheres e homens de perder seu trabalho deveria corresponder outro avanço tecnológico que estivesse a serviço do atendimento da vítima do progresso anterior.

Tal cenário impõe aos(as) docentes do ensino médio integrado uma complexidade no processo de ensino e de suas identidades, considerando que os(as) docentes bacharéis assumiram o lugar da docência como aqueles(as) que estão diretamente ligados aos processos de ensino e aprendizagem no campo tecnológico. Por outro lado, as demandas de ordem pedagógica se aprofundam, dada a necessidade de articulação de conhecimentos, a adequação de metodologias e a contextualização dos conteúdos, entre outras questões.

Nos diálogos construídos acerca da questão, observamos que os(as) professores(as) reconhecem como o processo formativo é fundante para a consolidação da proposta dos institutos federais. No campo tecnológico, a formação precisa se conectar com outras demandas, para além dos estudos acadêmicos, constituindo um horizonte da identidade dos professores na educação profissional técnica. Nessa direção o professor Pedro mostra como a produção de tecnologia pode se dirigir à promoção da luta contra a violência e os preconceitos, um desafio que é apontado por Nóvoa (2009a, p. 13), pois, segundo este autor, os(as) professores(as) ressurgiram no início do século XXI não apenas como sujeitos insubstituíveis “na promoção das aprendizagens, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias”. Para tanto, compreendemos que tal questão requer um processo formativo de professores(as) que se entrecruze a uma “educação cidadã intercultural” (TUBINO, 2016), tanto para reconhecer as potencialidades das tecnologias como para submetê-las a um projeto ético-político que construa sentidos para a profissão docente na educação profissional técnica.

Trata-se de caminhar para uma perspectiva edificante da ciência (SANTOS, 1996) implica pensar a aplicação do saber técnico-científico

sempre diante de uma situação concreta existencial, considerando a quem se dirige e a quem atenderá, e, com isso, buscando saídas para romper com as estruturas de desigualdades e exclusão. Assim, entendemos que docentes e estudantes precisam reconhecer que as decisões sobre o que se ensina, o que se aprende e o que se inventa, inclusive nos cursos que atuam com tecnologias, reverberam na construção de uma sociedade mais inclusiva e democrática.

Algumas considerações

Diante destas discussões, entendemos que há um silenciamento e um vazio, apontados pelos(as) docentes do IFBA, no que tange ao processo formativo. Entregues a si mesmos, os(as) professores(as) apenas reeditam os conhecimentos acadêmicos na lógica da fragmentação e da aplicação instrumental da própria ciência e da técnica. Entretanto, eles(as) vislumbram, igualmente, que a perspectiva de integração vai além da articulação de conhecimentos científicos, humanísticos e técnicos. Assim, reconhecemos um vazio na relação do ensino integrado com a diversidade, pois trata-se de um ponto fundante a ser pensado na política de formação. Não basta apenas estabelecer vínculos e nexos entre os conhecimentos das ciências propedêuticas e técnicas ou entre saberes pedagógicos e científicos, mas constituir um sentido para a docência na educação profissional técnica, que reconheça a inclusão de mulheres, negros, indígenas, quilombolas, gays e lésbicas, deficientes, entre outros, como um desafio de superação da invisibilidade dessas existências no processo formativo acadêmico e social dos(as) professores(as).

Pensamos, aqui, também que silenciamentos e invisibilidades perpassam o cotidiano da profissão docente. Entretanto, isso não quer dizer que esse processo seja algo aceito, sem disputas e contestações. Ao contrário, justamente por se constituir em uma força de imposição que provoca impactos nos processos existenciais dos docentes, ele mobiliza os professores(as), que, pelo questionamento, esboçam reações a esse contexto.

Referências

- ARAÚJO, R. M. de L.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015.
- CAMINI, I. *Cartas pedagógicas: aprendizados que se entrecruzam e se comunicam*. Porto Alegre: Outras Expressões, 2012.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. *Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa*. 2. ed. rev. Uberlândia: EdUFU, 2015.
- DUSSEL, E. *Filosofías del Sur: descolonización y transmodernidad*. Coyoacán: Akal, 2017.
- FLEURI, R. M. *Educação intercultural e formação de educadores*. João Pessoa: Editora do CCTA, 2018.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MACHADO, L. R. de S. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: MOURA, D. H. (org.). *Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional*. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 347-362.
- NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão como docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.
- NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: NÓVOA, António. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009a. p. 25-46.
- NÓVOA, A. Professores: o futuro demora ainda muito tempo? In: NÓVOA, A. *Professores: imagens do futuro presente*. Educa: Lisboa, 2009b. p. 15-24.
- RIOS, J. A. V. Cartas pedagógicas no PIBID: narrativas de formação sobre os usos sociais da leitura na Educação do Campo. In: FERRAZ, O. (org.). *Educação (multi) letramentos e tecnologias: tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura*. Salvador: Edufba, 2019. p. 79-96.
- RIOS, J. A. V. P. Diversidade, direitos humanos e formação docente no cotidiano escolar da educação básica. In: CARVALHO, M. V. C. de.; CARVALHEDO, J. L. P.; ARAÚJO, F. A. M. (org.). *Caminhos da pós-graduação em educação no nordeste do Brasil: avaliação, financiamento, redes e produção científica*. Teresina: EdUFPI, 2016. p. 287-300.
- SANTOS, B. de S. *A gramática do tempo para uma nova cultura política*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. v. 4.

SANTOS, B. de S. Para uma pedagogia do conflito. *In: SILVA, L. E. da. (org.). Reestruturação curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais.* Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 15-33.

SANTOS, B. de S. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social.* São Paulo: Boitempo, 2007.

TUBINO, F. Los sentidos del interculturalismo latinoamericano y la utopía dialógica. *Cuyo - Anuário de Filosofía Argentina y Americana*, Mendoza, v. 33, p. 69-77, 2016.

WARSCHAUER, C. *Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

Educação escolar indígena: práxis, conquistas e desafios no ensino médio

Adriana Pesca

Educação em movimento

O processo de escolarização dos povos indígenas, embora tenha sido parte de um projeto de dominação, assimilação e invisibilização instituído pelo poder colonial, tornou-se um espaço de enfrentamentos na busca por uma educação escolar que estivesse atrelada aos nossos modos de pensar e fazer, às nossas experiências e vivências, à nossa ancestralidades e episteme.

A partir da Constituição Federal de 1988, os povos indígenas adquiriram o direito de manter sua organização e modo de vida, não sem antes investir contra a tentativa “assimilacionista” proposta no ato de sua criação ao tentar nacionalizar o indígena brasileiro, provocando investidas do movimento indígena para reconhecimento de nossas diferenças, que culminaram na emblemática cena de Ailton Krenak na reunião da assembleia constituinte de 1987, pintando o rosto de jenipapo enquanto proferia seu discurso histórico que nos garantiu um capítulo destinado aos povos indígenas.

A educação escolar indígena se tornou uma pauta emergente nas lutas dos povos indígenas através dos movimentos para garantir que pudéssemos ter na atualidade uma educação específica e diferenciada, escolas indígenas nas comunidades, criação da categoria professor indígena, o ensino das línguas indígenas nas escolas indígenas, cursos de formação em nível superior interculturais em educação escolar indígena, dentre outras conquistas e lutas que ainda se instituem em nossos contextos.

A reversão de um cenário de subalternização dos povos indígenas e sua total submissão através do processo de catequização fez da educação escolar indígena um espaço de fortalecimento e de construção de uma práxis que não apenas visa a formação intelectual dos sujeitos indígenas, mas sua afirmação cultural e identitária, o engajamento político e militante, ao tempo que promove uma educação pautada em valores de ancestralidade, etnicidade, reconhecimento e luta por direitos. Isso, porém, não interrompeu ou colocou fim às lutas dos povos indígenas por garantia de direitos, pois, a cada novo cenário político do nosso país, as lacunas se intensificam e a necessidade de se manter na busca por manutenção de direitos continua existindo, num processo longo de resistência e permanência.

Está claro que a escola e a educação representam, hoje, para os povos indígenas, uma arena de reconhecimento das lutas instituídas ao longo do tempo, sempre marcadas por enfrentamentos na busca por respeito e direito à existência, em um país que segue promovendo genocídio, silenciamento e extermínio. É importante frisar que, após a constituição, muitas mudanças foram se constituindo e uma delas foi a retirada do monopólio de políticas indigenistas na condução das questões indígenas. Desde o Sistema de Proteção ao Índio (SPI) até a Fundação Nacional de Assistência ao Índio (Funai), tínhamos um regime de tutela e de assistencialismo, o que colocava os sujeitos indígenas na linha da incapacidade. Após a constituição, no entanto, embora poucas mudanças tenham sido efetivadas quanto à imagem dada aos povos indígenas, houve uma distribuição das responsabilidades com a política indigenista para outros órgãos e instâncias ministeriais, de modo que a educação escolar indígena foi transferida, em 1991, para o Ministério da Educação. Tais mudanças possibilitaram aos indígenas assumirem o protagonismo na defesa dos direitos instituídos e na retomada da autonomia sobre si, sua cultura e sua forma de organização.

Mesmo diante de tantas mudanças nas realidades dos povos indígenas, a educação ainda pode ser concebida como um dispositivo de poder, desse modo, pensar educação é pensar na instituição escolar, e esta não está totalmente desvinculada do modelo dominante e eurocêntrico nas bases do qual ela fora criada. Assim, é importante pensar em qual é o

papel potencial de uma escola indígena em um cenário de colonialidade e opressão dos povos indígenas, exercidas pela própria escola, e como, diante dessa realidade, a educação escolar indígena está sendo pensada e efetivada pelas comunidades indígenas. O intelectual indígena Gersem Baniwa (2019, p. 59, grifo do autor) nos ajuda a refletir acerca disso ao afirmar:

Em primeiro lugar, é importante entendermos que a instituição escolar, assim como a ideia de educação intercultural, é invenção do colonizador. São ferramentas, instrumentos, discursos e modos de pensar e fazer dos colonizadores para atingir determinados objetivos. A instituição escolar, por exemplo, foi criada e é mantida para garantir a manutenção, a reprodução e a continuidade dos modos de vida dos colonizadores europeus, por meio de seus pensamentos, seus conhecimentos e das suas relações sociais, econômicas, políticas e culturais próprios da sociedade moderna, liberal, industrial, mercantilista, capitalista, tecnicista. Neste sentido, a escola tem a missão de reprodução do *modos pensante, modus operandi e do modus vivendi* da sociedade ocidental moderna, portanto, de uma determinada sociedade, situada em um determinado período de tempo e espaço histórico.

Considerando que a escola é a reprodução dos ideais eurocentrados de pensar a realidade e o modelo aceitável de humanidade a partir de seu olhar etnocêntrico, as escolas indígenas precisam ter em vista que deve haver, para as múltiplas realidades que nos circundam, um grande deslocamento, em um contramovimento que vá de encontro às determinações do poder hegemônico. As escolas indígenas vão, portanto, constituindo um espaço cujo potencial enunciador das lutas e movimentos pelos quais os povos indígenas têm se mantido visíveis e presentes vêm demarcando o potencial de suas lutas, promovendo a desconstrução de estereótipos, de quebra das barreiras impostas aos povos indígenas como sujeitos sem voz e da consolidação de uma dinâmica de fortalecimento e empoderamento das ações de reivindicação dos espaços de poder na sociedade brasileira. Baniwa (2019) aponta como esse contramovimento tem sido imprescindível na forma como essa instituição chamada de escola necessita ser reconduzida a partir das formas de pensar dos povos originários. O autor afirma:

Acontece que ao longo do tempo essa cosmologia foi sendo constituída, de modo sofisticado, sistêmico e pretensamente imperativo e universal. Dessa forma a escola foi sendo conhecida e imposta como um imperativo necessário e imprescindível para a existência, sobrevivência e desenvolvimento das sociedades humanas. Foi assim que a escola se tornou o instrumento mais poderoso e eficaz da longa e trágica história da colonização ocidental europeia e da colonialidade ainda vigente em nossos dias. Com o avanço da liberdade e da autonomia de pensamento nas antigas colônias europeias, setores e sujeitos sociais e intelectuais iniciaram uma forte crítica a esta cultura sistêmica de colonialidade e começaram a esboçar ideias alternativas para possível superação ou enfrentamento da cultura colonial enraizada nas sociedades colonizadas. (BANIWA, 2019, p. 60)

A escola para os povos indígenas passa a ocupar esse lugar de instrumentalização dos conhecimentos ditos como universais, reconfigurando-os para retomada dos espaços que nos foram negados historicamente. Essa estratégia não tem a ver com a ideia de apropriação de conhecimentos do homem branco para nos tornarmos iguais a eles, mas, exatamente, para, a partir da apropriação das ferramentas que eles utilizam, potencializar ainda mais as nossas lutas, de modo a nos inserirmos nos espaços de diálogo e sermos nós mesmos a falarmos pelo nosso povo, sem intermediação. A escola indígena também é instrumento dessa luta, pois ela foi pensada a partir dos ideais de nossas comunidades e dinâmicas de ancestralidade, mesmo sendo parte dessa construção dominante, ao ser deslocada para os contextos culturais dos povos indígenas, ela passa a ser constituída como mais instrumento de enfrentamento. Como nos afirma Baniwa (2019), a escola indígena é o lugar de redimensionar as perspectivas do processo de escolarização, passando a utilizar a educação como espaço de potencialização e fortalecimento de nossas frentes de militância, identidades e culturas.

Dominar os conhecimentos dos brancos não significa tornar-se branco ou abdicar-se de seus modos tradicionais de vida. Significa que, de posse dos conhecimentos dos brancos e dos seus modos de pensar, agir e viver, a chance de estabelecerem estratégias eficazes

de defesa, resistência e garantia de seus direitos e interesses é muito maior, transformando os próprios conhecimentos dos brancos não contra os brancos mas em favor dos direitos coletivos indígenas. Isso de fato pode e tem ajudado em diálogos menos desiguais entre os povos originários e o Estado e a sociedade nacional dominante. No campo Político-pedagógico, estamos falando de uma lógica de complementariedade de conhecimentos, saberes, cosmologias e epistemologias, própria da racionalidade ontológica dos povos ameríndios. Aqui não se trata de disputa, concorrência, paralelismo ou antagonismos, mas de soma de possibilidades de horizontes civilizatórios e de conhecimentos. (BANIWA, 2019, p 61)

Não apenas a ideia de autonomia, mas principalmente a de autodeterminação, constituem essa educação escolar que está ligada à educação indígena, pois é preciso que, mesmo as escolas indígenas estando vinculadas às instâncias governamentais, ela possa definir por quais caminhos quer seguir, definindo quais são os aspectos mais relevantes para compor o currículo, como compreendem a relação de ensino e aprendizagem e de que maneira querem fazer a condução das ações, tendo em vista princípios comunitários.

O Referencial Curricular para Escolas Indígenas (RCNEI), um dos mais importantes documentos referenciais para escolas indígenas do Brasil, pensado e construído para os professores indígenas e pelos professores indígenas, em reflexão às ações que já eram constituídas pelos sujeitos indígenas no âmbito da educação, traz à luz os novos agenciamentos que a educação escolar indígena vai propiciar, pois enquanto o Estado brasileiro pensava as escolas para os “índios” como um instrumento de homogeneização, a educação escolar indígena pensada pelos povos indígenas tem o papel de reconhecer essa heterogeneidade que os povos indígenas diversos e com especificidades étnicas possuem e que precisam ser respeitadas e valorizadas dentro desse processo educacional.

O mito do índio genérico tenta destituir dos povos indígenas essa multiplicidade de sujeitos e culturas, e a escola, como dispositivo homogeneizante, tenta estender a esse sujeito indígena uma padronização e universalização que vai de encontro à diversidade. A história hegemônica já é um dispositivo de silenciamento desses povos, por meio da negação e violência produzidas sobre nossas histórias. A escola não deixa de ser

também esse dispositivo, porém, ao ser ressignificada pelos povos indígenas, passa a ser reconhecida como parte de um processo de retomada de voz no combate aos preconceitos, em um movimento dentro da luta antirracista e na construção de uma trajetória autoral.

No bojo do processo de avanços e transformações gerados pelos movimentos indígenas, está a educação e, embora ainda repleta de dificuldades e barreiras a serem vencidas, podem ser percebidos grandes avanços e conquistas. Currículos que representem os povos em sua diversidade, projetos político-pedagógicos que são frutos de um trabalho coletivo pensado do indígena para indígena e perspectivas que têm conduzido os sujeitos indígenas a cada vez mais espaços de diálogos, visibilidade e representatividade. O protagonismo dos povos indígenas é marca precípua dessa educação, que é também uma parte de nosso movimento, educação escolar indígena é uma maneira palpável de se fazer enfrentamento.

Experiências docentes no Colégio Estadual Indígena Coroa Vermelha

Os desafios na educação escolar indígena, longe de ser um impeditivo ou uma força esmagadora, anuncia a necessidade de resistência com a qual os povos indígenas sempre foram marcados. A propagação de uma imagem distorcida sobre os povos indígenas no Brasil sempre nos colocou em um lugar de submissão e subalternidade, em que nosso papel seria receber as imposições do outro sem pensar nas reais necessidades ou desejos carregados pelos nossos povos. Negar aos povos indígenas sua autonomia, é também uma forma violenta de negar o direito às identidades.

É importante ressaltar que, para todo movimento silenciador e hegemônico, existem outros tantos contramovimentos impingidos pelos povos originários para combater e atuar contra a opressão. A legitimação de atos de invisibilização dos povos indígenas se reveste de todas as formas, na tentativa de ocultar sempre as reais intenções do poder dominante. Desconsiderar as epistemologias dos povos tradicionais é também uma maneira de colocá-los à margem, por isso, a construção de um conhecimento que atravesse as experiências desumanizadoras contra os povos

indígenas precisa ser parte dessa produção de saberes com as quais a escolarização vem junto. Pensar a multiplicidade de saberes pelos quais a educação escolar indígena transita é enxergar as fissuras causadas pela educação colonizadora. Eduardo Barbosa Vergolino (2019, p. 187) nos convida a pensar nessa multiplicidade de vozes, quando em sua pesquisa nos aponta:

A diversidade de Povos Indígenas no Brasil e de suas especificidades locais e regionais acaba por promover a necessidade de um debate para além dos desafios específicos de cada povo. A epistemologia deixa de ser um campo singular para na multiplicidade das vozes buscar um conhecimento que não mais tem o direito de se colocar como referência, mas sim, um universo conceitual que deve ser aberto para diferentes formas de relações na formação do conhecimento. A epistemologia como forma de estudar a formação do conhecimento humano e possuindo na educação escolar uma de suas mais importantes ferramentas de disseminação do conhecimento, acaba por inviabilizar o reconhecimento de epistemologias diferentes da dominante.

O Colégio Estadual Indígena Coroa Vermelha está situado às margens da BR-367, na terra indígena de Coroa Vermelha, a maior aldeia urbana da Bahia. O contexto no qual o colégio está situado já se torna um ponto de partida para pensarmos os desafios que envolvem a educação escolar indígena nessa instituição, pois, aqui, já fica explícito que é uma aldeia que está inserida em um local de grande fluxo urbano e cujas experiências não se restringem à cultura de seu povo, mas às relações sociais, econômicas, políticas e culturais proporcionadas dentro da amplitude desse contexto.

O colégio indígena estadual é, hoje, umas das grandes referências de escolas indígenas da Bahia, e suas práxis vem obtendo visibilidade em vários lugares, inclusive com premiação da Organizações das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) no ano de 2019. No entanto, é importante salientar que o processo de construção da educação escolar indígena, que começa com o processo de construção dessa educação escolar na aldeia, enfrentou grandes desafios até chegar ao ensino médio. Desde a aquisição do prédio até a construção de um currículo que está

sendo tecido há muitas mãos, o colégio tem sido uma arena de diálogos coletivos, construções, engajamento e um constante repensar sobre a educação.

Além da busca por promover uma educação que esteja ligada aos ideias de nossa educação específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue, comunitária e de qualidade, existem todos os desafios de dialogar com aquilo que o sistema educacional do estado da Bahia propõe e se isso coaduna com as nossas perspectivas em torno da promoção de uma educação específica e diferenciada. É importante que nossas práticas estejam não somente vinculadas àquilo que aprendemos a conceber como educação escolar, currículo e práxis, mas que estimulem o pensamento crítico em prol do combate àquilo que nos mata, que nos fere e nos minimiza como coletivo de povos que somos, pois, apesar de nossas especificidades locais e regionais, temos ainda a relação de fazer parte de um grupo maior dentro da sociedade brasileira e que, na maioria das vezes, não tem seus direitos reconhecidos e respeitados.

A pandemia trouxe consigo, para além de todas as situações negativas impostas à população brasileira e, sobretudo, às populações indígenas, a necessidade de que nossas agendas fossem revistas e, pior ainda, reinventadas. As experiências pedagógicas vivenciadas durante o período de isolamento nos conduziram a pensarmos, mais uma vez, em nossas práticas, nos ideais sonhados pelos nossos mais velhos para um educação escolar indígena, muitos deles vitimados por esse tempo tão corrosivo. Algumas questões começaram a se tornar inquietantes, já que nossos ideais de preservação de nossa cultura ancestral foi colocado em xeque quando a pandemia gerada pelo vírus causador da covid-19 apontou para um tempo de isolamento e reclusão, mas também para um tempo de uso excessivo das tecnologias e da mídia social, ferramentas que, embora acessíveis ao nosso público, restringiam-se a um uso limitado e limitante.

Pensar em aulas em formato remoto diante da realidade das escolas indígenas, que, por si só, já inspiram grandes desafios, foi um desafio ainda maior, no entanto, o impacto gerado por essas ações nos tensionou a repensarmos nosso currículo, nas inquietações que existem em torno dele e na possibilidade de ampliar nossos olhares para a percepção de nossas práxis. Fomos instigados a rever nossa proposta curricular fazendo uma releitura de tudo o que até então estávamos colocando em prática,

de modo a ampliarmos nossas possibilidades na busca por uma educação que refletisse nossos ideais ao mesmo tempo em que contribuísse com a melhoria de ações promotoras do pensar, fazer e agir de nossos educandos. Isso não quer dizer que desconsideramos toda essa jornada que constituiu nossa educação escolar indígena e as ações de promoção desta em nosso colégio, mas, a partir de todas essas experiências, a possibilidade de rever e repensar práticas e experiências.

Esse é um processo que ainda está sendo gerado de maneira gradual, pois sabemos que educação escolar indígena não se faz apenas no seio da escola, tampouco somente com a comunidade escolar, por isso, essa é apenas uma das etapas que corresponde a essa construção. Ainda assim, fui motivada a trazê-la pensando em como é possível que a construção de um currículo não esteja pautada em situações estanques, e que currículo é algo que também se movimenta, assim, foi possível que, mesmo diante de uma realidade tão incerta, pudéssemos reelaborar, repensar e refletir sobre o que queremos quando pensamos em uma escola indígena e uma educação específica e diferenciada.

Foi possível refletirmos acerca de cada temática que está no contexto da educação, desde pesarmos e discutirmos o que é um currículo, o que é um currículo diferenciado, até pensarmos na escola que temos e a escola que queremos, para, então, após reflexão coletiva, lançarmos mão de sistematizar um currículo que tenha a nossa cara e os nossos ideais e que dialogue com todas as formas de conhecimento que temos acesso, as tecnologias e estudos científicos da sociedade não indígena.

Como parte desse constructo, é possível reconhecer que não se trata apenas de enxergar tais experiências como algo meramente ilustrativo ou como parte de um processo sistemático de formatação de informações, mas, de ser atravessada por todo esse processo de produção e de reflexão, pois, envolve a relação do sujeito indígena com suas memórias, cultura e história, numa experiência autoral, identitária e de práxis pedagógica.

Em sua obra *Kafka* (1977), Deleuze e Guattari nos convidam a pensar no processo de fuga e deslocamentos e em como é possível promover as microrrevoluções, partindo de ações coletivas de um grupo que é considerado menor por fazer parte do grupo dos sujeitos subalternizados. A educação escolar indígena é, portanto, esse espaço de provocar essas

microrrevoluções. Embora os filósofos não tratem de educação, é possível promover tais deslocamentos para nos ajudar a refletir acerca do potencial revolucionário da educação escola indígena e de como suas características de coletividade podem estar também impressas nessa ótica de linhas de fuga e possíveis deslocamentos. O filósofo Silvio Gallo (2002), faz esse movimento, trazendo as ideias de Deleuze e Guatarri para pensarmos a educação, promovendo uma belíssima reflexão sobre esses tão necessários movimentos de desterritorialização. Gallo (2002, p. 170) nos provoca a pensar a partir de suas ideias quando nos diz:

E se nos pusermos a pensar em educar como um cão que cava seu buraco, um rato que faz sua toca? No deserto de nossas escolas, na solidão sem fim – mas superpovoada – de nossas salas de aula não seremos, cada um de nós, cães e ratos cavando nossos buracos? Toni Negri tem afirmado que já não vivemos um tempo de profetas, mas um tempo de militantes; tal afirmação é feita no contexto dos movimentos sociais e políticos: hoje, mais importante do que anunciar o futuro, parece ser produzir cotidianamente o presente, para possibilitar o futuro. Se deslocarmos tal ideia para o campo da educação, não fica difícil falarmos num professor-profeta, que do alto de sua sabedoria diz aos outros o que deve ser feito. Mas, para além do professor-profeta, hoje deveríamos estar nos movendo como uma espécie de professor-militante, que de seu próprio deserto, de seu próprio terceiro mundo opera ações de transformação, por mínimas que sejam.

O autor nos instiga a pensarmos que esse papel de educador não nos tira da linha de militância, ao contrário, esse é um convite que devemos nos fazer a todo instante, pois, longe de sermos esse professor-profeta, como bem nos apresenta o autor, somos esse professor que se move a partir de seu próprio deserto para pensar ações que promovam essas pequenas revoluções no interior das escolas.

Ao pensarmos e repesarmos a nossa proposta de currículo do colégio estadual indígena de Coroa Vermelha, refletindo sobre as práticas em exercício e a necessidade de transformação, partimos de algo que é nosso próprio deserto, nossas experiências docentes e o enfrentamento dos desafios diários em promover uma educação significativa, desse modo,

é possível que nos reconheçamos como peças importantes nesse processo, mas que não cabe somente a nós o fazer educacional que tanto almejamos, pois somos parte de um coletivo que nos move.

A pesquisadora Marlucy Alves Paraíso, à luz do pensamento deleuziano, contribui com a nossa reflexão sobre o currículo como diferença, na ótica de que o currículo, por si só, já produz essa diferença, pois é repleto de multiplicidades e, apesar de no currículo estarem presentes ordenamentos de coisas previamente definidas, todas essas coisas transbordam e vazam.

É certo que um currículo é também território povoado por buscas de ordenamento (de pessoas e espaços), de organizações (de disciplinas e campos), de sequenciações (de conteúdos e níveis de aprendizagens), de estruturações (de tempos e pré-requisitos), de enquadramentos (de pessoas e horários), de divisões (de tempo, espaço, áreas, conteúdos, disciplinas, aprendizagens, tipos, espécies...). Isso tudo porque o que está em jogo em um currículo é a constituição de modos de vida, a tal ponto que a vida de muitas pessoas depende do currículo. (PARAÍSO, 2010, p. 588)

Ao repensarmos a proposta curricular de nossa escola, estabelecemos a possibilidade de rasgos sistêmicos revisitando esses tantos territórios que constituem um currículo e o traduzem como sendo um transbordamento, algo que promove fissuras naquilo que se constitui enquanto instrumento normatizador das práticas pedagógicas. A luta dos povos indígenas pela autonomia, seja em suas formas de organização, seja no respeito às manifestações culturais, também evoca um novo olhar sobre as práticas em busca dos direitos para que essa autonomia se consolide. Projetos políticos, lutas territoriais, a luta por uma educação específica, o ingresso de indígenas nas academias, são formas de fortalecimento das práticas de resistência. A autonomia desses povos implica tomar caminhos distintos, mas que precisam se encontrar nos objetivos de uma construção coletiva.

A importância da autoria indígena no processo de autonomia

Autoria e autonomia ocupam um lugar complexo, mas claramente compreensível, quanto às necessidades e emergências que os alimentam, não sendo possível que haja um distanciamento total das subjetividades do sujeito indígena que produz, uma vez que sua subjetividade está carregada das marcas de sua ancestralidade, mas sendo possível que esse sujeito, ainda que dotado de subjetividades, relacione-as àquilo que o sustenta enquanto ser, ou seja, por aquilo que o constitui e do qual ele faz parte, desse coletivo de sentidos que forma o todo ao qual ele, mesmo individualmente, pode representar.

Tal qual um indivíduo indígena que age em prol de si mesmo em uma ação negativa é capaz de ser considerado em sua representação no todo, ou seja, como mesmo sendo uma ação individual ela reflete em seu coletivo, a produção de uma autoria indígena precisa conceber-se como algo coletivo, mesmo que assinada por um indivíduo.

Portanto, esses dois termos, “autoria” e “autonomia”, produzem novos sentidos quando pensados no contexto dos movimentos indígenas. Essa relação estabelece também uma ideia acerca do agenciamento e da (re)representação explicitada por Gayatri Chakravorty Spivak (2010) em sua obra *Pode o subalterno falar?*, evidenciando o duplo silenciamento dos subalternos, o primeiro ao não deixá-lo falar e o segundo, ao supostamente deixá-lo falar por meio das “pseudorrepresentações”.

Dois sentidos do termo ‘representação’ são agrupados: a representação como ‘falar por’: como ocorre na política, e representação como ‘re-presentação’, como aparece na arte ou na filosofia. Como a teoria é também apenas uma ‘ação’, o teórico não representa (fala por) o grupo oprimido. (SPIVAK, 2010, p. 31)

A ideia de agenciamento abordada pela autora indiana propõe que repensemos a ideia de que, intelectuais – e pesquisadores não indígenas, no caso específico desta pesquisa –, ao representarem essas vozes subalternas – podendo-se, aqui, pensar também na posição subalterna ocupada

pelos povos colonizados – não estariam os representando no sentido em que se concebem os ideais de representatividade desses grupos, mas estaria falando por eles e, desse modo, dando continuidade a um silenciamento histórico, na medida em que o que ali está representado é apenas parte de uma observação, sem, no entanto, estabelecer uma relação vivencial com o contexto ao qual se diz representante.

Ao colocar em xeque o uso dos termos alemães, “*vertretung*”, “falar por”, e “*darstellung*”, “representação”, Spivak revela-nos a descontinuidade entre esses dois sentidos de representação, permitindo-nos refletir acerca da dificuldade de agenciamento dos sujeitos subalternizados, o que propõe uma reflexão ainda mais necessária em torno das questões de autoria indígena, pois desloca-nos para um contexto histórico em que o “falar por” parecia ser a única maneira de dar voz aos silenciados, de modo que, levando-se em consideração que somente após muito tempo após a colonização é que essas vozes começaram a ser consideradas necessárias, ocupar o lugar de autores dessas vozes ainda seria, por muito mais tempo, uma incômoda chaga social, na medida em que dar voz é também reconhecer que os intelectuais e pesquisadores passariam a ocupar um outro local de destaque, não mais como porta-vozes, mas como promotores de espaços por onde essas vozes pudessem ecoar.

As novas organizações políticas e a necessidade de se apropriar de ferramentas múltiplas para a defesa de direitos, a inserção em novos espaços da sociedade brasileira, a garantia das formas de organização preconizadas pela constituição e tantas outras urgências e emergências que passaram a compor os cenários das lutas indígenas, apontaram para o fortalecimento de uma luta armada, mas não de instrumentos de luta corpórea, mas com instrumentos do outro, por assim saber, o domínio da escrita, em uma perspectiva ampla, ou seja, não somente pensando-se numa produção de autoria literária ou de registros de narrativas orais, mas também na produção intelectual para circulação em espaços que visibilizem essas vozes. Obviamente que está bastante claro que esse desafio não depende apenas de o indígena apropriar-se dessa técnica, existem muitos outros enfrentamentos que se fazem necessários para que essas vozes de fato façam-se ouvir.

Pensar em autoria levando em consideração todos esses impasses políticos, que não deixam de interferir nas transições culturais que ocorrem ao longo do tempo, é uma tarefa que requer a sensibilidade de compreender a responsabilidade presente nessa retomada do lugar de fala, pois, essa fala não pode estar alimentada de ideias racistas ou ainda etnocêntricas, elas devem transpor as barreiras da queda de braço cultural e seguir por caminhos de alteridade, refletindo-se sempre acerca de cada papel, de cada contribuição e cada necessidade. Cada voz deve ocupar seu papel responsivo, mantendo seu olhar na coletividade, o que não quer dizer que se trata de um único modo de ver, mas de modos inerentes a cada ser, sem que esse se afaste da essência do pensar cultural como um todo.

Pensar autoria no âmbito da educação escolar indígena é identificar que há, nessa construção de processos educacionais, a partir de perspectivas dos povos uma construção de autoria importante e necessária, pois é através dessa retomada de lugar que será possível assumir essa autonomia.

Aqui, as vozes e representações do povo pataxó partem de um olhar mais amplo, em que o diálogo de interculturalidade perpassa pelo campo da academicidade, instituindo pontos de encontro que se darão por meio da instrumentalização de outros saberes. Atualmente, é na cultura letrada que estão engajados outros movimentos, mesmo que, para isso, seja necessário sair da zona de aspirações e fomentar ideias que estejam do outro lado da linha de nossa cultura.

A autonomia faz parte dos inúmeros contextos socioculturais do povo pataxó, principalmente do que diz respeito à educação, que está como ponto primordial de compreensão e desenvolvimento de suas práticas. Porém, é importante ressaltar que esse tipo de autonomia sucumbe muitas vezes aos projetos externos dos quais dependem as ações socioeducativas, por meio das quais elas se instituem no que diz respeito à consolidação institucional. É possível refletirmos, então, que essa autonomia por vezes estaciona nos discursos, quando, na prática, precisa adequar-se às reais situações e condições impostas pelo todo.

Então, ao invés de sermos interlocutores ou apenas porta-vozes, passa-se a ser autor, dono das elocuições como realmente são. Não mais

apenas instrumentos de pesquisas que darão voz a outras tantas vozes, mas ser ele próprio a voz que fala por si, tendo, nesse movimento, a presença coletiva de uma cultura que é de todos. O movimento indígena revela, em suas características de ação, a autonomia, que revela princípios de uma cultura reveladora por sua capacidade de organizar-se. Contudo, compreender esse movimento denota experiência e conhecimento. Assim, a concepção de autoria aliado à compreensão da autonomia ocupa um novo viés, o da representatividade e tomada de espaço fora dos discursos, revelando na práxis sua conduta de alteridade.

Considerações finais

É importante não perder de vista que o processo de colonização dos povos indígenas deixou grandes marcas que até hoje predominam sobre nossas formas de pensar, de agir e de nos percebermos como sujeitos da diferença. No entanto, mesmo diante das inúmeras realidades que causaram aos povos indígenas silenciamentos e invisibilidades, não foram capazes de impedir a retomada de nossas vozes, na ressignificação de espaços e de instrumentos que vieram com o papel de nos cooptar e calar, mas que hoje, a exemplo da escola e da educação, são usados como forma de continuar resistindo.

A educação escolar indígena e as práticas desenvolvidas pelos docentes indígenas no interior das escolas e fora delas têm promovido ações de empoderamento, legitimidade e quebra de estereótipos quanto à imagem dos povos indígenas construídas pela visão que o não índio criou acerca de nossos povos e de nossas culturas. A sociedade ainda não compreende que o lugar das margens, antes destinado aos povos subalternizados, está sendo substituído pelos espaços de poder, nas academias, na educação, na política e em tantos outros espaços que hoje ocupamos.

Não podemos ignorar que ainda existem grandes lacunas a serem eliminadas e que o caminho, mesmo com mais de 1.500 anos de luta, ainda está apenas no começo, porém, a educação escolar indígena tem mantido o seu papel de contribuir para a desconstrução da imagem do índio genérico e de uma educação que represente os ideais de ancestralidade que acompanha toda a trajetória dos povos indígenas.

Educação, assim como território, é local de reconstruir as raízes de fortalecimento cultural, assim, são nesses territórios que a solidez das lutas e dos movimentos de resistência estabelecem uma relação dialógica com outros encontros de saberes. Não basta que pensemos a educação como um lugar de promoção de um conhecimento universalizante, é preciso que ela produza sentido, contribuindo com a valorização das identidades e com a disseminação da cultura, com o enfrentamento contra o poder dominante e a luta contra as forças hegemônicas.

Protagonizar experiências dentro da educação escolar indígena e através dela faz parte de um movimento que envolve afetos e afetações, não é somente sobre estar inserido em uma ambiente de construção de saberes, mas de, no processo, ser também movido à reflexão e à mudança de pensamento.

A experiência da práxis pedagógica dentro da educação escolar indígena é representativa de um movimento maior que não está apenas atrelado ao fazer pedagógico, mas a uma retomada de autonomia, o exercício de alteridade e de compreensão do seu pertencimento.

Mais uma vez, autonomia é uma palavra que requer não somente reflexão, mas engajamento. A práxis pedagógica nos convida à “reflexão-ação-reflexão” e, portanto, ao fazermos esse exercício tão necessário, compreendemos que a educação escolar indígena faz parte das experiências de um povo que ainda possui feridas históricas, mas existe um contramovimento para a retomada da reescrita de nossa parte da história há muito silenciada.

Referências

BANIWA, G. *Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos*. Rio de Janeiro: Mórula: Laced, 2019.

DELEUZE, G. GUATTARI, F. *Kafka: por uma literatura menor*. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

GALLO, S. Em torno de uma educação menor. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 169-178, 2002.

PARAÍSO, M. A. Diferença no currículo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 587-604, maio/ago. 2010.

SPIVAK, G. C. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010

VERGOLINO, E. B. Desafios da educação escolar indígena: epistemologias e filosofias. *Cadernos Cajuína*, Teresina, v. 4, n. 3, p. 186-194, 2019.

SOBRE OS(AS) AUTORES(AS)

Adelson Dias de Oliveira

Doutor em Educação pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professor adjunto da Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf). Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Sociologia em Rede Nacional (Prof socio) da Univasf. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Agroecologia e Desenvolvimento Sustentável (PPgad), também na Univasf. Líder do grupo de pesquisa Educação, Narrativas e Experiência Docente no Ensino Médio (Narratividades). Vice-líder do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Juventures (Nujuves). Pesquisador do grupo de pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade (Diverso), da UNEB.

Adriana Pesca

Indígena pataxó, professora nas redes estadual e municipal, atuante na educação escolar indígena, licenciada em Educação Intercultural em Educação Escolar Indígena pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e em História pela Faculdade Santo Agostinho (Facs). Especialista em História e Cultura Afro-brasileira e Africana pela mesma instituição. Atualmente, é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-raciais pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais (PPGER) na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). Membro do grupo de pesquisa em Linguagens, poder e contemporaneidade (Gelpoc), vinculado ao Instituto Federal da Bahia (IFBA) e à UFSB. Pesquisa literatura indígena, autoria e escrita indígena.

Aline Cristina Oliveira do Carmo

Doutora em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Pós-doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Estado

do Rio de Janeiro (Unirio). Docente e pesquisadora do departamento de filosofia do Colégio Pedro II, Instituto Federal de Educação Básica, Técnica e Tecnológica e de Ensino Superior. Membro do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NeabiCp2) e do grupo de Estudos e Pesquisas Corpoder – Filosofias Decoloniais: corpo, poderes e saberes. Membro da Rede Carioca de Etnoeducadoras Negras (Recen) e do grupo de pesquisa Formação de Professores, Currículo e Pedagogias Decoloniais (GFPPD/Unirio).

Amanaiara Conceição de Santana Miranda

Negra, feminista, professora e coordenadora pedagógica da rede municipal de ensino de Salvador. Doutora pelo Programa de Pós-Graduação Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento (DMMDC) pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Pesquisadora associada ao grupo de pesquisa Enlace, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), ao Núcleo de Estudos Africanos e Afro-brasileiros em Línguas e Culturas (NGEALC), também da UNEB, e ao Núcleo de Pesquisa e Extensão em Cultura e Sexualidade (NuCus), na UFBA.

Ana Lúcia Gomes da Silva

Pós-doutora em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora titular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade, da UNEB. Líder do grupo de pesquisa Diversidade, Formação, Educação Básica e Discursos (Difeba). Pesquisadora do grupo de pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica (Diverso). Atuou como Diretora da Educação Básica do Estado da Bahia (Dired), na Secretaria de Educação e Cultura.

Anete Abramowicz

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Pós-doutora no Centre de Recherche Sur, Les Liens Sociaux, na Universidade

Paris, na área de sociologia da infância. Professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFScar). Professora titular sênior do Centro de Educação e Ciências Humanas da UFScar. Bolsista produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), em nível 1B.

Arielma Galvão dos Santos

Pedagoga pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora da rede municipal em Salvador. Coordenadora pedagógica do Estado da Bahia. Especialista em Políticas Públicas e em Avaliação da Aprendizagem. Vice gestora do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) do estado da Bahia e de Salvador. Conselheira do Conselho de Alimentação Escolar em Salvador (ComaeE). Membro do grupo de pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica (Diverso), vinculado à Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Diretora da seção da Bahia da Associação dos Professores Licenciados do Brasil (APLB Sindicato).

Carmen Sanches Sampaio

Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp, 2003) e pós-doutorado na Universidad de Buenos Aires (UBA) e na Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso, 2011-2012). Professora associada da Escola de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio). Professora convidada no Programa Específico para la Formación en Investigación Narrativa, Autobiográfica y Biográfica en Educación, da Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario, na Argentina. Pesquisadora vinculada ao grupo de pesquisa Práticas Educativas e Formação de Professores (Gppf), vinculado à Unirio e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico CNPq). Participa e coordena a Rede de Formação Docente: narrativa e experiências (Rede Formad), também da Unirio), rede enredada à Red de Formación Docente y Narrativa, da Argentina, à Red de Lenguaje, do México e da Colômbia, e a outras redes de formação docente na América Latina.

Catalina Revollo Pardo

Pós-doutoranda em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Doutora em Psicossociologia pela mesma instituição. Pesquisadora de comunidades, migrantes, mulheres. Desenvolve projetos comunitários artísticos em comunidades do Rio de Janeiro e de Bogotá, na Colômbia. Faz parte do nodo de trabalho no Brasil da Comissão da Verdade da Colômbia. Compõe o grupo de trabalho de Psicologia Comunitária da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP).

Claudia Miranda

Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UFRJ). Pós-doutora em Psicossociologia de Comunidades pela mesma instituição. Consultora *ad hoc* do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Professora associada I da UFRJ. Professora da especialização e do curso internacional Estudios Afrolatinoamericanos y Caribeños Pensar América Latina y el Caribe es pensar la raza, do Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (Clacso). É membro do Grupo de Trabalho Clacso Afrodescendência e Propostas Contra-hegemônicas. Professora da Escuela Internacional Más Allá del decenio afrodescendiente (Clacso). É líder do grupo de pesquisa Formação de Professores, Pedagogias Decoloniais, Currículo e interculturalidade: agendas emergentes na escola e na universidade. Faz parte da Red de Etnoeducadores Los Hilos de Ananse na Colombia e coordena a Rede Carioca de Etnoeducadoras Negras.

Daniel Hugo Suárez

Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Buenos Aires (UBA). Professor titular do Departamento de Ciências da Educação da Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Buenos Aires (FFyL/UBA). Diretor do Instituto de Investigación em Ciências da Educação. Diretor do Programa de Extensão Unviersitária Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas na Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Buenos Aires.

Aires (FFyL-UBA). Professor do programa de mestrado e doutorado em Educação Pedagogias Críticas e Problemáticas socioeducativas da FFyL/UBA.

Fábia Alves de Lima

Mestranda em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Coordenadora pedagógica da rede municipal de Jacobina no Colégio Gilberto Dias de Miranda Carvalho (Comuja). Membro do grupo de pesquisa Diversidade, Discursos, Formação na Educação Básica e Superior (Difeba), da UNEB.

Fabício Oliveira da Silva

Doutor e pós-doutor em Educação pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professor adjunto da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), na qual também é professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária (Neppu/UEFS). Líder do grupo de pesquisa Docência Narrativas e Diversidade na Educação Básica (Diverso). Membro do grupo de trabalho 4 da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação (ANPEd).

Fanny Milena Quiñones Riascos

Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Nacional Pedagógica de Bogotá. É magister na Universidade Pedagógica Nacional (UPN) como uma Educação comunitária. Professora da secretaria da educação de Bogotá. Foi diretora de assuntos étnicos da prefeitura da capital da Colômbia. Compõe a Comissão Pedagógica Nacional da Catédra de Estudos Afro-colombianos. Membro da equipe da Revista da Federação Colombiana de Educadores (Fecode). Coordenadora da Expedição Pedagógica da Rota Afro-colombiana e da Rede Nacional de Professores-pesquisadores Tras Los Hilos de Ananse. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa de Formação

de Docentes, Currículo(s), Interculturalidade e Pedagogias Decoloniais (Gffpd), da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio).

Graziela Ninck Dias Menezes

Doutora em Educação pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professora do ensino básico, técnico e tecnológico do Instituto Federal da Bahia (IFBA). Líder do Grupo Práticas Educativas, Docência e Interculturalidade. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica (Diverso), da UNEB. Membro da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPEd). Membro da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica (Biograph). Faz parte da Rede de Formação Docente: Narrativas e Experiências (Rede Formad), vinculada à Red de Formación Docente y Narrativas, da Universidad de Buenos Aires, na Argentina.

Guilherme do Val Toledo Prado

Livre-docente em Educação Escolar, doutor em Linguística Aplicada e mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Atua como professor do curso de Pedagogia, do Programa de Pós-Graduação em Educação e do mestrado profissional em Educação da Faculdade de Educação da Unicamp. É coordenador do Círculo Narrativo de Estudos em Educação (Nozsoutres), ligado ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação (Gepec).

Heloísa Helena Dias Martins Proença

Doutoranda em Educação e mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Atua na formação continuada de profissionais da educação pública e privada em vários municípios brasileiros. Professora em cursos de pós-graduação *lato sensu* em faculdades privadas. Coordena as atividades do Grupo de Estudos Alfabetização em Diálogo (Grupad), ligado ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação (Gepec).

Ingrid da Silva Alves

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Docente da educação básica em Feira de Santana. Ex-bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic) e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária (Neppu).

Iris Verena Oliveira

Doutora em Estudos Étnicos e Africanos pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professora permanente do mestrado profissional em Educação e Diversidade da UNEB. Coordena o grupo de pesquisa Currículo, Escrivências e Diferença, vinculado à UNEB e ao Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento Científico (CNPq). Integra o grupo de pesquisa Currículo, Cultura e Diferença, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e atrelado ao CNPq.

Isabel Maria Sabino de Farias

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e pós-doutora pela Universidade de Brasília (UnB). Bolsista de produtividade em pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), em nível 2. Professora associada da Universidade Estadual do Ceará (UECE), vinculada ao Centro de Educação e ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Líder do grupo de pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (Educas).

Isabel Rocha Bacelo

Mestra em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande (UFRGS), Membro do grupo de pesquisa Comunidade de Indagação em Ensino de Física Interdisciplinar (Ciefi/FURG) e da Rede de Estudos e Pesquisas sobre Interdisciplinaridade na Educação (Integração),

vinculada à Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Professora de biologia da escola estadual de educação básica Manoel Vicente do Amaral, professora de biologia e ciências na escola municipal de educação básica Bernardo Arriada, no município de Santa Vitória do Palmar (RS).

Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios

Pós-doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora titular plena da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professora pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGeduc). Líder do grupo de pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade (Diverso). Cooordenadora da Rede de Formação Docente: Narrativas e Experiências (Rede Formad), vinculada à Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio) e à Red de Formación Docente y Narrativa, da Argentina. Cooordenadora do coletivo baiano de professores(as) narradores(as), vinculado à Rede Formad. Membro da Rede Travesías del Sur. Editora da Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade. Coordenadora do grupo de trabalho 13, Ensino Fundamental/Nordeste, da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação (ANPEd).

Juarez da Silva Paz

Doutorando no Programa de Pós-Graduação Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade Federal da Bahia (UFBA) e pelo Instituto Federal da Bahia (IFBA). Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela UNEB. Membro do grupo de pesquisa Formação de Professores, Autobiografia e Políticas Públicas e do Grupo Gestão, Educação, Ciência & Tecnologias para a Inclusão Social. Professor do município de Cruz das Almas. Membro do Fórum de Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Recôncavo.

Liana Gonçalves Pontes Sodré

Possui doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e pós-doutorado pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora adjunta aposentada da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora plena aposentada da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Realiza atividades de pesquisa e extensão na área de psicologia, com ênfase em desenvolvimento infantil.

Margarida dos Santos

Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora alfabetizadora aposentada do Colégio da Aplicação do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro. Professora assistente e alfabetizadora no CAp da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Coordenadora e membro do Grupo de Estudo e Formação de Escritores e Leitores (Gefel) , vinculado à Rede de Formação Docente: narrativa e experiências (Formad). Coordenadora dos encontros do Coletivo de Professoras Alfabetizadoras das/nas Classes Populares.

Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin

Possui doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e pós-doutorado pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professora associada III da UFSC, atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação e no âmbito do Centro de Ciências da Educação (CED). Membro do Fórum de Educação de Jovens e Adultos (EJA) de Santa Catarina e da organização dos Encontros Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, vinculados à UFSC e à UNEB. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em EJA (Epeja) e coedita a *Revista Internacional de EJA* (Rieja), da UNEB.

Maria Luiza Sússekind

Pesquisadora em nível de produtividade 2 do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Cientista do Nosso Estado, da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio). Possui graduação em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). Recebeu o título de *magister scientiae* pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade (CPDA), da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (Proped) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Finalizou, em 2013, o pós-doutoramento em Currículo com William F. Pinar na University of British Columbia (UBC), no Canadá. Atualmente, é primeira secretária da Associação Nacional de Pesquisa e pós-graduação em Educação (ANPEd).

Marlene Oliveira dos Santos

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora adjunta da Faculdade de Educação da UFBA (Faced). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, Crianças e Infâncias (Gepeici), da Faced. Pesquisadora da linha de pesquisa Política e Gestão da Educação e do Núcleo Integrado de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias e Educação Infantil (Nepessi). Coordenadora do grupo de trabalho 7, de educação de crianças de zero a seis anos no Nordeste, da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação (ANPEd). Ativista do Fórum Baiano de Educação Infantil e do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (Mieib).

Miguel G. Arroyo

Professor titular emérito da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Foi secretário adjunto de educação da

prefeitura municipal de Belo Horizonte, coordenando e elaborando a implantação da proposta político-pedagógica Escola Plural. Doutor pela Stanford University.

Sidneya Magaly Gaya

Mestre e doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Lecionou como professora substituta na UFSC, das disciplinas: Organização dos Processos Educativos II, Organização Escolar e Organização Escolar II, pelo Centro de Ciências da Educação da UFSC e, na Universidade Nacional Timor Lorosa, as disciplinas Metodologia de Ensino de História, História Nacional e Universal, Sociologia da Educação. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (Epeja).

Sita Mara Lopes Sant'Anna

Possui doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Foi vice-reitora da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), na qual atua como professora adjunta. É professora do mestrado profissional em Educação (Ppged) da UERGS, vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Líder do grupo de pesquisa do Educação de Jovens e Adultos: docência, formação e processos pedagógicos da EJA, registrado junto ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Tânia Regina Dantas

Possui doutorado em Educação pela Universidad Autònoma de Barcelona (UAB). É professora titular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Membro do Fórum de Educação de Jovens Adultos da Bahia e do Fórum Nacional dos Mestrados Profissionais (Fompe). Líder do grupo de pesquisa sobre Formação, Autobiografia e Políticas Públicas. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGeduc) da UNEB. Pesquisadora da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Parecerista *ad hoc*

da CAPES. Ex-coordenadora e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos (EJA) e do mestrado profissional em EJA, ambos da UNEB. Fundadora e membro da Rede Internacional de Pesquisa Colaborativa sobre Formação em Educação de Jovens e Adultos (Brasilueja). Editora executiva e geral da *Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos* (Rieja).

COLOFÃO

| | |
|-----------|--|
| Formato | 18 x 25 cm |
| Tipologia | Roboto Slab IBM Plex Sans |
| Impressão | Gráfica 3 |
| Papel | Alcalino 75 g/m2 (miolo) Cartão Supremo 300 g/m2 (capa) |
| Tiragem | 300 exemplares |



Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios

Pós-doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora titular plena da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professora-pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC). Líder do grupo de pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade (Diverso). Coordenadora do Observatório da Profissão Docente. É cocordenadora da Rede de Formação Docente: Narrativas e Experiências (Rede Formad), vinculada à Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio) e à Red de Formación Docente y Narrativa, da Argentina. Também é cocordenadora do coletivo baiano de professores(as) narradores(as), articulado à Rede Formad. Membro da Rede Travesías del Sur. Autora dos livros *Ser e não ser da roça, eis a questão! Identidade e discursos na escola* (2011) e *Profissão docente na roça* (2015). Organizadora dos livros *Docência na educação básica* (2015), *Políticas, práticas e formação na educação básica* (2015), *Diferenças e desigualdades no cotidiano da educação básica* (2017) e *Iniciação à docência na educação básica* (2019).

Profissão docente em questão! é fruto das reflexões de professores(as) questionados(as) em diferentes momentos sobre seu papel, suas ações, formações e condições de trabalho. Imagens quebradas, ameaçadas, ressignificadas. Experiências desperdiçadas!

A intensidade do trabalho remoto, a escola-casa, a luta pela vida e profissão, a formação de redes e coletivos no movimento de (re)existências. Essas são algumas das questões abordadas neste livro, que tem por objetivo discutir as problemáticas que atravessam a profissão na relação com a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Giros “epistemopolíticos” diversos vão constituindo o tecer deste livro, que traduz modos de habitar a profissão docente na educação básica, focalizando cenários vividos por professores(as) em diferentes contextos, entre eles, a pandemia da covid-19.



ISBN 978-65-5630-151-8



9 786556 301518