

organizador

Antonio Serafim Pereira

Educação no contexto que se move

saberes,
experiências
e reflexões



organizador

Antonio Serafim Pereira

Educação no contexto que se move

saberes,
experiências
e reflexões

| São Paulo | 2022 |



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24

Educação no contexto que se move: saberes, experiências e reflexões / Antonio Serafim Pereira (Organizador). – São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

Livro em PDF

ISBN 978-65-5939-608-5

DOI 10.31560/pimentacultural/2022.96085

1. Educação. 2. Política educacional. 3. Professores. 4. Ensino.
I. Pereira, Antonio Serafim (Organizador). II. Título.

CDD: 370

Índice para catálogo sistemático:

I. Educação

Janaina Ramos – Bibliotecária – CRB-8/9166

ISBN da versão impressa (brochura): 978-65-5939-609-2

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2022 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2022 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patricia Biegging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Biegging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Marketing digital	Lucas Andrius de Oliveira
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Edição eletrônica	Peter Valmorbida Potira Manoela de Moraes
Imagens da capa	Freepik - Freepik.com
Tipografias	Swiss 721, Hustle Bright, Montserrat
Revisão	Tascieli Feltrin
Organizador	Antonio Serafim Pereira

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt
Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosângela Colares Lavand
Universidade Federal do Pará, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos
Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Christiano Martino Otero Avila
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiana Barcelos da Silva
Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva
Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edson da Silva
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Éverly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabírcia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehlert Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geymeesson Brito da Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales
*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Anísio Teixeira, Brasil*

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges
Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles
Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa
Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jônata Ferreira de Moura
Universidade São Francisco, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luis de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Julierme Sebastião Moraes Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik
Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Manoel Augusto Polastrelli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva
Instituto Federal do Piauí, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patrícia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taiza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabete de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

SUMÁRIO

Prefácio 11

Capítulo 1

**Educação, formação cultural
e sociedade em tempos de obscuridade:**
considerações do pensamento
em constelação de Adorno 17
Alex Sander da Silva
Gisele da Silva Rezende da Rosa

Capítulo 2

**Curadoria de filmes como potência
na formação inicial de professores..... 34**
Maurício dos Santos Ferreira

Capítulo 3

**(Re)invenção da escola e profissão
docente: desafios contemporâneos**
para uma Escola da Travessia..... 56
Elí Terezinha Henn Fabris
Eduarda Sebastião

Capítulo 4

Mover las aulas al medio rural:

democratización del conocimiento

y proyectos de futuro con raíces..... **75**

David García Romero

Gabriela Míguez Salina

Capítulo 5

Ensino com pesquisa como princípio

educativo: o contar docente da rede

pública municipal do sul do Brasil **98**

Carla Melo da Silva

Marcelo Prado Amaral-Rosa

Capítulo 6

Currículo e identidades culturais:

patologização e emancipação..... **119**

Antonio Serafim Pereira

Capítulo 7

Patologização no contexto escolar:

desafios para a inclusão de alunos

com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista..... **140**

Márcia Dal Toé Nazário Bardini

Janine Moreira

Capítulo 8

Leis antirracistas, 10.639/2003

e 11.645/2008: um olhar para o Ensino

Superior do Instituto Federal de Goiás..... **161**

Luciana Bigolin Martini

Jesús García-Álvarez

Gabriela Míguez Salina

Capítulo 9

Ensino Superior: um pluri campo

de possibilidades **183**

Lourdes da Silva Gil

Capítulo 10

Gestão democrática na universidade:

contornos, concepções e concretude **203**

Ana Jamila Acosta

Sobre as autoras e os autores **223**

PREFÁCIO

A educação que se movimenta pelo olhar dos autores/autoras desta obra, seus pensares analíticos, teóricos e práticos aparecem traduzidos aqui por reflexões a partir de suas experiências e saberes vividos em suas singularidades, contingências e intencionalidades, instigados por seus contextos locais e/ou para além deles. Até porque, educação, contextos, saberes, experiências e reflexões, de alguma forma ou de todo modo, sugerem pensar em diversidade, movimento de toda ordem – hegemônicos, convencionais, alternativos, provisórios, interculturais, especialmente, críticos – significados, teorizados e representados pelo coletivo protagonista, que a constitui e se pronuncia.

Composto por dez capítulos, o presente livro emerge, portanto, do desejo de seus dezesseis autores/autoras – docentes pesquisadores brasileiros e espanhóis – em compartilhar seus argumentos, defesas, denúncias e questionamentos, produzidos em seus estudos, pesquisas, análises, reflexões teóricas e práticas, no contexto da educação em que se movimentam. Iniciativa e enfrentamento que lhes têm oportunizado desvelar e repensar possibilidades, fragilidades e desafios no âmbito das políticas e processos educativos históricos e/ou contemporâneos brasileiros e internacionais.

Feitas as considerações iniciais sobre a concepção da obra, importa destacar, que os capítulos mobilizadores e constituidores deste repto abordam e discutem questões concernentes à perspectiva epistemológica e metodológica dos processos educativos, inclusive da educação como prática de expressão, produção de identidades e seus efeitos relativos ao que lhes é mais essencial: a formação humana de seus atores basilares (não seria bom dizer, também, autores?). Tais apreensões, pelos indícios oferecidos, nos impulsionaram a organizar seus capítulos, conforme a disposição que segue.

O Capítulo 1 “*Educação, formação cultural e sociedade em tempos de obscuridade: considerações do pensamento em constelação de Adorno*” pondera que a educação, a formação cultural e a sociedade na atualidade se veem cercadas, por um lado, pela lógica da produção capitalista, e por outro lado, sofrem uma crise de fundamentos referenciais para a compreensão da formação humana. A dispersão dos rumos dessa crise vem demonstrando suas fragilidades na (re) formulação das concepções educativas dos sistemas de ensino brasileiro. Partindo deste pressuposto, formula a seguinte questão: Como pensar a educação numa perspectiva crítica da sociedade em tempos de obscuridade? No propósito de respondê-la, os autores se orientam no pensamento em *constelação* de Theodor W. Adorno (2009), que destaca a necessidade de crítica imanente da condição dos processos formativos contemporâneos, que ao invés de fortalecerem seus potenciais emancipatórios, muitas vezes, vêm caminhando em sentido contrário, pelo ataque das concepções, que beiram a obscuridade, dificultando os processos de formação humana integral.

Em “*Curadoria de filmes como potência na formação inicial de professores*”, referente ao Capítulo 2, é possível nos depararmos com a menção de que não há docência em movimento que não domine e invente estratégias de operar com as linguagens de seu tempo. Sem tal capacidade, rodopia-se na superficialidade da cópia e da reprodução sem sair do lugar. No intuito de causar deslocamentos, o presente capítulo debruça-se sobre a experiência intitulada Luz, Câmera, Educ(ação) na qual e licenciandas e licenciandos de Pedagogia organizam-se na busca e seleção de artefatos audiovisuais, criando, assim, narrativas potentes que enunciam temas, sínteses e críticas sociais. Está no centro dessa prática a noção de curadoria como um gesto de criação que reaproxima, de outras formas, cinema e educação. Sob novos olhares, a análise empreendida retoma a importância das dimensões ética, estética e política da docência. Busca-se aqui – apoiado em Foucault (2007a; 2007b; 2008; 2010a; 2010b), Fresquet (2017), Tejo (2010)

e outros – ensaiar um percurso analítico, mas também pedagógico, voltado à formação inicial de professoras e professores.

O Capítulo 3 “*(Re)invenção da escola e profissão docente: desafios contemporâneos para uma Escola da Travessia*” aborda desafios contemporâneos da escola e da profissão docente, a partir de pesquisas realizadas pelas autoras com uma rede municipal de ensino. Destaca que a crise pandêmica expôs muitas fragilidades da escola e dos professores, reafirmando, ainda, que a escola já não vinha bem. Realçando, também, que as mudanças advindas da sociedade, como por exemplo, o avanço das tecnologias digitais, não ganharam espaço nessas instituições, as quais insistem em manter organizações espaço-temporais arcaicas, que limitam ou tolhem possibilidades em torno do encontro pedagógico numa perspectiva emancipatória.

Tendo como título “*Mover las aulas al medio rural: democratización del conocimiento y proyectos de futuro con raíces*”, o Capítulo 4 salienta que estamos num momento histórico de profundas revisões no modelo civilizatório, enquanto progresso produtivista, autodestrutivo para o planeta por nós habitado. Enfatiza que tais revisões devem ser realizadas desde diferentes níveis, muitas vezes, a partir de pequenas partículas da sociedade civil do meio rural que, em conjunto, formam uma trama crescente de iniciativas, apontando formas de relação entre humanidade e seu entorno, eco dependente e interdependente. Implicando, assim, numa formação mais próxima à resolução de problemas circunstanciais, disposta a acolher as contribuições dos conhecimentos locais e tradicionais, capazes de possibilitar a visibilização de projetos de vida vinculados à sustentabilidade pertinentes a processos educativos multidimensionais e multicontextuais.

“*Ensino com pesquisa como princípio educativo: o contar docente da rede pública do sul do Brasil*”, foco do Capítulo 5, busca responder à pergunta referente aos pressupostos teóricos que os professores utilizam para o ensino com pesquisa. Descreve o estudo investigativo

realizado com seis professores do Ensino Fundamental, integrantes de uma escola pública municipal de Novo Hamburgo/RS, cujas narrativas foram analisadas a partir das mônadas (BENJAMIN, 1987). Segundo os autores, a análise narrativa indicou, que não há um referencial teórico específico assumido pelos professores e rede de ensino a que pertencem, cuja assunção teórica objetiva e crítica seria necessária para ampliar e facilitar o processo pedagógico, que deveria ter a pesquisa como princípio educativo.

O Capítulo 6, que tem como título “*Currículo e identidades culturais: patologização e emancipação*”, revisita a análise do livro *Entre os muros da escola* (BÉGAUDEAU, 2009) sobre possibilidades emancipatórias na formação dos alunos, a partir dos indícios patologizantes das relações sociais vivenciadas entre os personagens da obra. Considerando que a escola representada pune o transgressor em busca de sua emancipação, favorecendo o aluno adaptado, questiona: não será esse espaço mais de subordinação que de pensamento, propenso à proliferação de práticas patologizantes? A partir das apreensões obtidas, pontua que o currículo escolar prescritivo eurocêntrico, reforça o papel da escola em preservar a norma, desconsiderar o diferente, estigmatizar e patologizar o desviante, sem, contudo, livrar-se das iniciativas emancipatórias.

“*Patologização no contexto escolar: desafios para a inclusão de alunos com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista*” (Capítulo 7) aborda a problemática da patologização no contexto escolar, como transferência de responsabilidade da esfera pedagógica para a médica e, também, para o aluno. A partir do olhar de profissionais da educação, problematiza a inclusão de alunos com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA). Salienta a presença da patologização na educação, à medida que o aluno é olhado a partir de seu diagnóstico. Diz, também, ter percebido, nos profissionais pesquisados, a carência conceitual em relação ao autismo e inclusão, além das dificuldades em compreender o

aluno com diagnóstico em sua complexidade, confirmando que a inclusão, apesar de presente nos discursos dos profissionais, não é vivenciada na prática, restringe-se à simples integração escolar.

Na sequência, o capítulo 8, cognominado “*Leis antirracistas, 10.639/2003 e 11.645/2008: um olhar para o Ensino Superior do Instituto Federal de Goiás*”, descreve a pesquisa realizada sobre a implantação das leis mencionadas, que combatem o preconceito e a discriminação, marco real da conquista dos povos negros e indígenas. Relata, portanto, a percepção dos docentes de vinte e três cursos (bacharelado) sobre a Educação Étnico-Racial no Ensino Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), evidenciada a partir de questionário. Pontua, também, que a análise dos dados, no diálogo com o marco teórico, revelou que os docentes percebem a relevância de uma educação antirracista, entendem a importância da informação e formação continuada sobre o tema, bem como, que este seja contemplado na pesquisa, ensino e extensão.

No Capítulo 9 “*Ensino superior: um pluri campo de possibilidades*”, a autora aborda as experiências desde aluna participante de diretório central de estudantes e também, como profissional da educação, tanto na docência, como na assessoria condizentes ao ensino superior, acompanhando o trilhar da educação brasileira e gaúcha de modo especial. Em vista disso, encaminha breve retrospectiva histórica, tendo por guia leis e diretrizes educacionais atinentes ao campo mencionado, em particular, as normativas avaliativas utilizadas com a intenção de qualificar o ensino de diferentes cursos no âmbito privado. Registra a importância do fazer formativo, tendo por base o planejamento prospectivo capaz de motivar o aluno a pensar criticamente seu próprio pensamento e o conhecimento, historicamente, produzido.

Completando a composição deste livro, o Capítulo 10 “*Gestão democrática na universidade: contornos, concepções e concretude*” expõe a pesquisa realizada sobre o caminho percorrido pela universidade,

como instituição, desde sua ancestralidade a partir das sociedades hidráulicas, sua constituição na Idade Média e percurso até o alvorecer do século XXI, fazendo menção aos referenciais desencadeadores de processos de gestão construtora de cultura e ética democráticas, tanto na rede pública como privada. Enfatiza, por conseguinte, que o estudo desenvolvido propõe concepções e referenciais ancorados num processo de gestão democrática na universidade, como espaço de discussão e participação, visando solidariedade, inclusão, dialogicidade e ética entre gestores, docentes, educandos, funcionários e sociedade em geral.

Agora é com os leitores/leitoras, nossos interlocutores por excelência! Esperamos que, atraídos por nossos estudos, considerações, discussões e reflexões, nos brindem com suas leituras e análises questionadoras, críticas e propositivas, muito bem-vindas.

Antonio Serafim Pereira

Organizador

1

Alex Sander da Silva

Gisele da Silva Rezende da Rosa

Educação, formação cultural e sociedade em tempos de obscuridade:

considerações do pensamento
em constelação de Adorno

INTRODUÇÃO

Em nosso tempo, a educação, a formação cultural e a sociedade se veem cercadas, por um lado, pela lógica da produção capitalista e, por outro lado, sofrem uma crise de fundamentos referenciais no que tange à formação humana na contemporaneidade. Sendo que a dispersão dos rumos dessa crise vem demonstrando suas fragilidades na (re) formulação das concepções educativas dos sistemas de ensino (o caso, por exemplo, do papel da escola, reformas na BNCC, etc.). O presente texto é resultado parcial da pesquisa intitulada: Educação e Decomposições Imagéticas da Condição Humana em Tempos Desafiadores 2020-2023 com financiamento do Programa de Pós-Graduação em Educação, Pró-stricto da Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC.

Este ensaio pretende potencialmente refletir de maneira filosófica e educacional sobre os sentidos do “educar” (formar), na perspectiva das contribuições do pensamento em constelação da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, particularmente, em Theodor W. Adorno (2009; 1995). Buscando, desse modo, estabelecer confluências entre o pensamento crítico e uma análise atual das condições do campo educacional brasileiro. De modo particular, trata-se de desenvolver o exercício do pensar crítico sobre esse nosso tempo social e, conseqüentemente, das “novas” (velhas) configurações educacionais da educação brasileira.

Desse modo, coloca-se aqui uma questão: Como pensar a educação (particularmente a escola) numa perspectiva crítica da sociedade em tempos de obscuridade? Nesses termos, nos orientamos em algumas considerações do pensamento que entende a necessidade de uma crítica imanente da condição dos processos formativos contemporâneos. De modo particular, o dos processos educativos escolares, que ao invés de realizar seus potenciais emancipatórios, vêm caminhando em direção contrária.

Na atualidade a educação brasileira vem sendo atacada por concepções que beiram a obscuridade ou obscurantismo, que se caracteriza, sobretudo, por seu negacionismo científico, baseado nas falácias falseadoras ou parciais da realidade. Esse obscurantismo vê na escola ou a universidade como um lugar de “doutrinação esquerdista” ou de “balbúrdia” e repleta de “idiotas úteis” (Expressões usadas por um ex-ministro da Educação brasileira em 2019). Ataques, como por exemplo, do *projeto Escola sem Partido*, do possível fim das disciplinas de filosofia e sociologia, para citar alguns deles, dificultando os processos de formação humana integral.

O objetivo central aqui é analisar, num primeiro momento, a partir do texto “*Educação para quê?*” de Theodor W. Adorno (ADORNO, 1995, p. 139-154), a condição da educação, isto é, discutir não seria discutir a que “fins consiste a educação”, mas para onde ela deve conduzir. Em seguida, pretende-se indicar a necessidade de um pensamento em constelação, entendido aqui estritamente como teorizado por Adorno na sua obra *Dialética Negativa*, para se pensar até que ponto a educação ainda serve como recurso fundamental para uma formação crítica dos indivíduos e até onde vão seus limites.

EDUCAR PARA QUÊ? EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO CULTURAL

A coletânea *Erziehung zur Mündigkeit*, na tradução brasileira *Educação e emancipação*, foi um projeto do filósofo Theodor W. Adorno desenvolvido com Hellmut Becker e Gerd Kadelbach, produzidas em parceria com a Divisão de Educação e Cultura do Estado de Hessen, cuja série “Questões educacionais da atualidade” foi realizada no período de 1959 a 1969. Cabe ressaltar que, conforme a professora Vilela (2007), o fato de não se ter destacado o editor da coletânea Gerd

Kadelbach como autor do livro, e atribuída a Adorno a sua autoria tem induzido a alguns equívocos. Ainda assim, a obra tem sido referida em publicações brasileiras como: ADORNO, Theodor. *Educação e emancipação*. Petrópolis: Vozes, 1995. No dizer de Vilela (2007), o correto, entretanto, seria: KADELBACH, Gerd. (Org.). *Theodor Adorno: educação para a emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. Petrópolis: Vozes, 1995. (Original alemão de 1970). Cf.: Vilela, 2007.

A coletânea de conferências radiofônicas e conversas com Becker apresenta elementos importantes para se entender a propriedade da teoria social de Adorno no processo formativo e, ainda, enquanto instrumento documental para evidenciar os esforços práticos e com sugestões concretas, no sentido de contribuir “para corrigir a imagem do crítico apenas negativo” por meio da relação entre teoria e prática (ADORNO, 1995, p. 8).

Os textos reunidos pontualmente não podem ser considerados como uma teoria educacional do filósofo frankfurtiano (VILELA, 2007, p. 235). Entretanto, não se pode depreender, dos textos arrolados, uma proposta de educação para a “maioridade” e um projeto de ação pedagógica efetiva. E, principalmente, perceber o compromisso do teórico com a construção de uma outra sociedade, um outro indivíduo, processo no qual caberia à educação uma tarefa social importante, no que tange ao compromisso com a emancipação.

Os escritos assinalam a coerência epistemológica da teoria crítica no desvendamento do processo histórico de produção social com a dominação capitalista. Ao mesmo tempo, apontam uma experiência formativa a ser desenvolvida pela educação formal. Adorno alerta os profissionais educacionais em relação “ao deslumbramento geral, e em particular relativo à educação, que ameaça o conteúdo ético do processo formativo em função de sua determinação social” (ADORNO, 1995, p. 11). Professores se veem diante da necessidade e da imposição de uma adaptação permanente envolvida e direcionada para o

saber fazer pelos métodos de sempre, em seus “caderninhos” particulares que há anos e anos se repetem num cotidiano de conhecimentos meramente instrumentais e técnicos.

No texto *Educação para quê?*, é possível pensar essa questão e alguns elementos presentes na tensão existente entre as aspirações e os desafios que se colocam para a educação e para o sentido do educar na atualidade em sintonia com algo que livre o professor do mar de dúvidas, conformismo e adaptação. Adorno (1995) reconhece haver uma crescente preocupação com a extensão da educação para todos os níveis a um maior número de pessoas, considerando seu olhar para o que se refere à formação cultural no sentido amplo do termo. O que não deixaria de ter importância, mas sendo necessário também perguntar acerca dos conteúdos, isto é, “do que é e do para que é a educação” (ADORNO, 1995, p. 139).

O essencial é pensar a sociedade e a educação em seu dever. Só assim seria possível fixar alternativas históricas tendo como base a emancipação de todos no sentido de se tornarem sujeitos refletidos da história, aptos a interromper a barbárie e realizar o conteúdo positivo, emancipatório, do movimento de ilustração da razão (ADORNO, 1995, p. 12).

Adorno (1995) sustenta que esta pergunta não consistiria em saber “para que fins a educação ainda é necessária?”, o que colocaria numa relação de subserviência a lógica dominante de resultados. Mas valeria perguntar “para onde a educação deve conduzir?” (ADORNO, 1995, p. 139). Isso significaria que esta orientação já não seria mais evidente, pois não poderia ser derivada da tendência objetiva imediata, nem tampouco de uma totalidade cultural como o fora ao longo da tradição metafísica. Sobre esse assunto, Adorno (1995) se apropria do exemplo da “anedota infantil da centopeia que, perguntada quando movimentada cada uma de suas pernas, fica inteiramente paralisada e incapaz de avançar um passo sequer”, no sentido de afirmar que essa mesma vivência da centopeia é percebida no processo educacional e formativo.

O questionamento adorniano “para onde a educação deve conduzir?” evidencia a necessidade da elaboração dos objetivos educacionais e pedagógicos atrelados aos fundamentos da educação, às concepções pedagógicas e formativas dos sujeitos envolvidos (profissionais educacionais e alunos). Esse movimento emancipatório da educação pode permear propostas educativas centradas na formação de conceitos humanizadores do ensino, substanciados pela compreensão a partir da “totalidade de uma cultura” e não “problemáticos em si mesmos” (ADORNO, 1995, p. 140).

A educação em Adorno (1995, p. 141) imprime a “produção de uma consciência verdadeira” e reiterada pela autodeterminação, autocrítica e autorreflexão. Nesse sentido, é possível pensar acerca da tensão existente entre educação e formação cultural no cenário contemporâneo brasileiro, particularmente quando nos deparamos com as coordenadas da nova conjuntura econômica, política, histórica, cultural e social.

É necessário esclarecer que esses objetivos educacionais e pedagógicos estão em sintonia com a educação e formação cultural que se permite a “produção de uma consciência verdadeira” e que, cada vez mais, se distancia de “modelos ideais” que são utilizados para orientar as ações dos indivíduos (ADORNO, 1995, p. 141). No entanto, esses modelos constituem uma forma de controle, um momento autoritário, imposto a partir do exterior (ADORNO, 1995, p. 141). Não é à toa que Adorno (1995) ao discutir o problema da formação cultural na Alemanha pós-guerra, reflete as perspectivas de constituição de uma educação para a maioria.

A necessidade de uma educação para a maioria relaciona-se, nesse sentido, à atividade crítica e reflexiva que precisa ser estendida a todas as pessoas. Essa ideia de educação expõe a necessidade de decifrar as condições e os determinantes históricos que causam o modo ao qual os indivíduos estão submetidos. Por isso, o empenho adorniano volta-se, sobretudo, para a difusão de uma educação

política, isto é, de uma formação conscientizadora das contradições sociais, ou seja, de uma educação para a emancipação que, dialeticamente, precisa ser inserida “no pensamento e na prática educacional” (ADORNO, 1995, p. 143).

Adorno (1995) ao explicitar o papel político da educação com vistas à emancipação, aponta com toda força para uma “educação para a contradição e resistência”. Sobretudo para se contrapor às formas de degeneração educativa e formativa. Tal degeneração é produto de sua carência reflexiva, pois educar significa levar a sério o tempo necessário para a construção de sentido no que tange aos objetivos e às intenções pedagógicas educacionais. Esse tempo é muito mais do que a idade cronológica, como no caso da educação formal (séries, ciclos, níveis etc.), uma vez que envolve a formação emancipatória do indivíduo em sua totalidade.

Nesse âmbito, vale destacar o livro *Teoria Crítica e Resistência em Educação* de Henry Giroux (1986). Nele o autor utiliza como referencial as contribuições da teoria crítica da “Escola de Frankfurt”, traz a perspectiva de construção de uma pedagogia radical. Busca uma pedagogia que se vincule, consistentemente, à prática educacional que supõe uma leitura crítica da realidade, capaz de explicitar a articulação dialética entre as estruturas de dominação e os atos de resistência e transformação.

A formação não se resolve numa fórmula qualquer e tão pouco por meio de receituários pedagógicos, mas depende da forma deliberada da relação entre os envolvidos no processo educativo, na tarefa de ensinar e aprender, como, por exemplo, professores e alunos. E isto é uma relação que implica um sentido tríplice entre o ético, o estético e o político. A educação é a relação com o outro, se não for, cairá no solipsismo, pelo qual problemas são resolvidos antes mesmo de surgirem, sendo esses resolvidos, muitas vezes, por métodos de prevenção pedagógica. Respostas são dadas a perguntas que não mais

são feitas. E perguntas ficam sem respostas, envolvidas no cotidiano educacional marcado pelo sempre idêntico.

Se existe uma maioria educativa, ela se encontra em questões fundamentais do existir pedagógico: o que vou aprender? Para que e como vou aprender? E a mais fundamental de todas: Por que vou aprender? Educar, desse modo, significaria constituir relações que se distanciam da totalidade amorfa e impessoal, recriando o lugar das partes corroídas pelo pensamento que se fez totalizante, na grande tarefa de educar como algo pleno de sentido, principalmente pelos seus protagonistas, no caso professores e alunos. Eliot (apud ENGUIITA, 2004, p. VII) questiona: “Onde está a sabedoria que perdemos no conhecimento? Onde está o conhecimento que perdemos na informação?”.

Ao tentarmos conceituar a educação pelo viés dessa racionalidade instrumental e dominação técnica da consciência, correremos o risco de colocá-la numa condição desqualificada em relação ao mundo do trabalho. Poderíamos ousar afirmar que a educação estaria na condição de inutilidade, ou seja, seria frívolo estudar quando o desemprego e o subemprego se expandem entre os jovens, quando o trabalho se desqualifica em grande escala ou quando um encanador ganha mais do que um bacharel.

Ainda,

Seria incoerente educar para a convivência, a solidariedade, a paz etc., quando em torno da escola, a sociedade se mostra individualista, competitiva ou agressiva. Seria um total absurdo buscar estimular hábitos de trabalho e de reflexão quando a televisão e outros meios de massa incitam, de modo tão eficaz, o desfrute imediato e o consumo do efêmero. Saltaria à vista a pouca importância que as famílias atribuem à educação, seu escasso reconhecimento do trabalho docente, seu empenho em utilizar as escolas como albergue ou como casa de correção para os filhos que não conseguem ou não sabem educar. Enfim, as demandas feitas à instituição seriam sucessivas, contraditórias

e mutáveis, expressando-se em uma interminável sucessão de reformas indicativas da desorientação da sociedade e das autoridades e causadoras da desorientação de professores (EN-GUITA, 2004, p. VII-VIII).

Qualquer um desses exemplos citados poderia ser facilmente rechaçado por sua inadequação, entretanto, a grande empreitada está na descoberta do fio condutor que perpassa todas as situações que envolvem a educação formal, que nada mais é do que a derrocada das velhas certezas em torno da educação. Para tanto, a indicação de Adorno (2005) está na necessidade de liberação dos indivíduos do processo de dominação técnica da consciência. Inverter a educação de sua lógica meramente técnica pressupõe dar lugar para aquilo que fica à sombra da racionalidade instrumental. É tornar a educação cúmplice das experiências vitais da existência humana.

A referência principal para se entender a posição de Adorno a esse respeito se dá na reflexão do filósofo sobre o sistema de ensino do seu tempo (na Alemanha). A isso corresponde uma crítica a uma política de *desregulamentação* do Estado e de interesses mercadológicos em seu funcionamento, particularmente no que se refere mais especialmente à educação formal.

As crianças e os jovens, em geral, estão submetidos a este mundo, carregando seus valores e crenças, reproduzindo uma consciência coisificada. Cabe perguntar: Como seria possível, então, uma “educação para a maioria?” A discussão sobre a educação para a maioria apresenta-se para Adorno como análise e reflexão dialética sobre o desenvolvimento e a decadência da sociedade.

A exigência de uma educação para a maioria parece ser necessária, de modo particular, numa sociedade em que os processos pedagógicos são submetidos aos mecanismos empresariais de organização escolar. Para Adorno, os fins da educação, no sentido de para onde ela deva conduzir, remete-nos aos conteúdos sociais

da *formação cultural (Bildung)*. Trata-se, portanto, da necessidade de reflexão sobre os processos histórico-culturais, a fim de transcendê-los da condição em que estão colocados.

Sobre os fins da educação, há a necessidade de ressignificar a identidade e a posição do profissional educacional em sintonia com a autoridade pedagógica do ensino desde a primeira infância, considerando, desde a mais tenra idade, um trabalho educativo que priorize a participação ativa no mundo social em que estamos inseridos. Cercar e adestrar o conhecimento é nada mais do que colocar a educação na condição de desprestígio e de mediocridade do saber. Nesse sentido, a educação para além da utilidade torna-se possibilidade para uma formação potencialmente humanizadora e autorreflexiva dos indivíduos.

Adorno (1995), mesmo não sendo um teórico da educação, oferece em suas reflexões condições fundamentais para uma educação autorreflexiva dos indivíduos no sentido de superar a barbárie e recolocar a educação enquanto elemento decisivo para a sobrevivência da humanidade. Pois, para ele, a “educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica” (ADORNO, 1995, p. 121). Isso significa que, mesmo inseridos nos processos de (de)formação do nosso tempo, podemos buscar um arcabouço substancial de resistência para as relações danificadas.

Quando o problema da barbárie é colocado com toda sua urgência e agudeza na educação [...], então me inclinaria a pensar que o simples fato de a questão da barbárie estar no centro da consciência provocaria por si uma mudança. Por outro lado, que existam elementos de barbárie, momentos repressivos e opressivos no conceito de educação e, precisamente, também no conceito de educação pretensamente culta, isto eu sou o último a negar. Acredito que – e isto é Freud puro – justamente esses momentos repressivos da cultura produzem e reproduzem a barbárie nas pessoas submetidas a essa cultura (ADORNO, 1995, p. 157).

A intenção até aqui foi mostrar a atualidade e a persistência dos diversos modos de submissão da educação aos limites da razão instrumental. E o que isso significou? Significou compreender que a formação dos indivíduos, nesse modo, tornou-se intrinsecamente limitada, ou seja, virou semiformação generalizada. Desse modo, trataremos aqui alguns elementos do que como se configura a educação brasileira na atualidade em tempos de obscuridade e acusada de “balbúrdia” promovida por “idiotas úteis”.

SEMIFORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO OU TEMPOS DE OBSCURIDADE É “BALBÚRDIA” NA SOCIEDADE BRASILEIRA

No capitalismo atual, em sua versão neoliberal, com sua produção social de mercadorias e sua “roupagem ideológica”, encoberta pela lógica do sistema mercadológico, mostra-se cada vez mais em sua perversidade e totalitarismo sobre nossas vidas concretas e sobre nossas formas de organização educacional. A educação torna-se subproduto da vida social, que insiste na “produção do mesmo”, na sua forma de reproduzir *o capital*. E ao admitirmos a subprodução da vida social no capitalismo tem-se conservado e/ou inventado formas educativas que, nas suas formas ideológicas, buscam a manutenção do sistema.

As reformas educacionais, nessa sociedade de mercados capitalistas, não escapam aos critérios mercantis de exigências da eficiência e do produtivismo. Nesse sentido, as propostas de reformas na educação brasileira, ao serem definidas por esses critérios, legitima-se uma definição das formas educativas próprias à dominação social vigente. Isto é, torna a educação como um grande filão de negócios, como um mote lucrativo. E uma das consequências disto está intimamente vinculada ao crescente interesse de mercantilização da

educação, principalmente impulsionada, patrocinada e desenvolvida por órgãos econômicos mundiais.

É sintomático como a OMC (Organização Mundial do Comércio) inclui a educação no setor de serviços, o que se definiu nas reuniões do GATS – Acordo Geral de Serviços – (sigla em inglês). Isso significa que a educação não é mais tratada como direito social e sim como um serviço disponível no mercado a ser comprado, negociado (SIQUEIRA, 2004).

Os destinos da educação, a partir dessa ofensiva neoliberal, parecem estar diretamente articulados às demandas de um mercado insaciável e da sociedade dita do “conhecimento”. Como decorrência, o sistema educacional brasileiro sofre pressões para construir ou consolidar escolas ditas mais eficientes e aptas a preparar as novas gerações. Obviamente, essas escolas têm um modelo a seguir, ou seja, sua versão empresarial e utilitarista do saber. E, para que esse modelo seja implementado, é preciso precarizar as escolas públicas e defender uma política de *privatização* da educação.

Os ditos “reformadores da educação” alegam preocupação quanto ao desempenho e eficiência da educação e propõem modelos que recomendam aos governos a transferência das responsabilidades do Estado, do poder público, para as esferas privadas. Isso tem revelado o caráter privatista das ditas reformas educacionais, que impõe a lógica do mercado ao setor educativo. Desse modo, o discurso entoado de que nas universidades públicas “falta eficiência”, que ao invés de produzir conhecimento “promovem balbúrdia” não tem passado, atualmente, de uma retórica dos atuais agentes públicos, que se colocam como porta-vozes de programas ideológicos de grupos dominantes, em defesa do mercado educacional.

Por isso, a educação brasileira, ironicamente, segue como alvo de uma política de desregulamentação do Estado e de interesses mercadológicos do capital financeiro. Nessa perspectiva, o cenário brasileiro

no âmbito educacional se configura de modo obscurantista, sobretudo, pelos cortes de verbas, se transforma numa arena de conflitos ideológicos em que professores são caracterizados como “doutrinadores ideológicos” e com o interesse de redução drástica da formação humanista (com a possível retirada da filosofia e sociologia como disciplinas da educação básica) que entende o conhecimento hierarquizado por sua utilidade e identificado pelo vocabulário da prática.

Os novos conceitos relacionados aos processos educativos pensados pelos atuais gestores públicos aparecem justamente com muito afinco na tentativa de reestruturação econômica, num contexto de crise do capitalismo mundial e de intenso cerceamento dos direitos sociais. Nesse sentido, ao fazermos análises dessas políticas, bem como dos “discursos vigentes”, é preciso se levar em conta essa agudização da crise global da economia mundial.

Adorno, no seu ensaio “*Teoria da Semiformação*” (1995), considera que não apenas a *Bildung* estaria comprometida, mas as diversas dimensões da vida estariam submetidas à totalização capitalista. Desse modo, com as novas formas de dominação, sobretudo, a partir da caracterização do recuo das forças revolucionárias, Adorno insistiu no diagnóstico da condição de sujeição dos indivíduos a uma *Verwaltete Gesellschaft*, isto é, numa sociedade administrada. Assim, a experiência educativa, reflete a formação social existente que está inserida nas contradições e nas possibilidades de se alterar a condição histórica em sua continuidade à luz da formação para a resistência.

O paradoxo da formação cultural (*Bildung*) é o próprio paradoxo da educação. O testemunho das muitas retóricas nos últimos anos nos leva a crer que o diagnóstico de Adorno ainda é pertinente. Mesmo nos deparando com uma série de problemas relacionados à educação, podemos compreender que eles não estão desarticulados com as problemáticas nada circunstanciais do capitalismo avançado.

Portanto, a transformação das condições objetivas é sempre colocada como uma pré-condição para uma real transformação da subjetividade. De acordo com Maar (1995, p. 19): “A crise do processo formativo e educacional, portanto, é uma conclusão inevitável da dinâmica atual do processo produtivo. A dissolução da formação como experiência formativa redundando no império do que se encontra formado, na dominação do existente”.

A educação, ao desconsiderar seu conteúdo ético e não vislumbrar como uma práxis transformadora, despreza as intervenções objetivas e materiais. Como contraponto a isso, podemos indicar a experiência formativa a partir da expressividade estética das obras de artes. Nesse processo, destacam-se dois momentos vinculados ao conteúdo formativo: a) o momento materialista da experiência estética: abertura ao empírico da obra de arte, disponibilidade de contato com o objeto, o pensamento recupera a experiência com o concreto sensível; b) o momento histórico: a experiência estética em seu sentido dialético, de “tornar-se experiente” e a reelaboração do passado até o momento presente justamente para tornar acessível uma práxis transformadora.

Em cada um dos dois momentos, a experiência formativa se confrontaria com suas próprias constelações teóricas e práticas da experiência estética. Ela se torna o que é pela relação com o que não é, ou seja, a experiência formativa confronta-se diretamente com o existente, com o já formado e o recusa, resiste. Desse modo, a experiência formativa é, para a realidade efetiva, para a cultura industrializada, uma não adequação, uma não identidade.

Não há sentido para a educação na sociedade burguesa senão o resultante da crítica e da resistência à sociedade vigente responsável pela desumanização. A educação crítica e tendencialmente subversiva. É preciso romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não-idêntico, o diferenciado (MAAR apud ADORNO, 1995, p. 27).

Assim, a educação e a formação cultural são justamente aquilo que a condição alienada dos sujeitos tenta diluir de seu potencial de resistência crítica. É por isso que a experiência formativa implica uma transformação do sujeito no curso de seu contato transformador com o objeto da própria formação. A recuperação da experiência formativa corresponde a uma necessidade de sobrevivência e, talvez, seja a única possibilidade para a educação e para a formação cultural no âmbito escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A necessidade de uma educação crítica e reflexiva precisa ser estendida a todas as pessoas. Essa ideia de educação expõe a necessidade de decifrar as condições e os determinantes históricos que causam o modo ao qual os indivíduos estão submetidos. Por isso, o empenho adorniano estava voltado, sobretudo, para a difusão de uma educação política, isto é, de uma formação conscientizadora das contradições sociais que destaque os limites da própria sociedade marcada pela racionalidade técnica.

Adorno, ao explicitar o papel político da educação, aponta com toda força para uma “educação para a contradição e resistência”. A educação, enquanto processo formativo, tem a empreitada de “fortalecer a resistência do que fortalecer a adaptação” (ADORNO, 1995, p. 144); sobretudo, para se contrapor às formas de degeneração educativa que promovem o conformismo e a submissão servil do conhecimento. Tal degeneração é produto de sua carência reflexiva, pois, no entender adorniano, educar significa levar a sério o tempo necessário para a construção de sentido que se dá na relação pedagógica, principalmente pelo indescritível empobrecimento do pensar, da linguagem e expressão humana.

A formação não se resolve numa fórmula qualquer, mas depende da forma deliberada da relação entre os envolvidos no processo educativo, uma vez que não há como desvencilhar-se da consciência verdadeira e do peso da experiência com uso de “receituários pedagógicos” organizados por uma inflexão decisiva da educação. O que é preciso entender é que a formação implica um sentido tríplice entre o ético, estético e político. A educação é a relação com o outro, se não for, cairá no solipsismo, pelo qual problemas são resolvidos antes mesmo de surgirem. Respostas são dadas a perguntas que não mais são feitas. E perguntas ficam sem respostas.

Para Adorno, os fins da educação, no sentido de para onde ela deve conduzir, remete-nos aos conteúdos sociais da *formação cultural* (*Bildung*). Trata-se, portanto, da necessidade de reflexão sobre os processos histórico-culturais, a fim de transcendê-los da condição em que estão colocados. Pois, para ele, a “educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica” (ADORNO, 1995, p. 121). Isso significa que, mesmo inseridos nos processos de (semi) formação do nosso tempo, podemos buscar um arcabouço substancial de resistência, possibilitando a capacidade de abertura para o pensamento constelativo e para a problemática da formação humana à luz das relações danificadas.

Adorno parece estar de acordo, em vários de seus escritos, com a exigência da racionalidade ir para além dela mesma (2009; 1995). A busca por uma racionalidade crítica passa pelas tensões e fraturas da própria condição humana no capitalismo contemporâneo. Mas isso não quer dizer, necessariamente, que se tenha que abandonar a própria razão, para dispor de uma condição adequada da vida humana. E sim, tomá-la em suas circunstâncias constelativas. Isso consiste num aprofundamento do tema, de modo a exprimir a atualidade e o potencial do pensamento constelativo do filósofo para reflexão dos problemas educacionais e a formação cultural na sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor W. **Dialética negativa**. Trad. Marco Antonio Casanova; Rev. Téc. Eduardo Soares Neves Silva. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

ENGUITA, Mariano Fernández. **Educar em tempos incertos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

GIROUX, Henri. **Teoria Crítica e Resistência em Educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

MAAR, Wolfgang Leo. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. *In*: ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

PUCCI, Bruno; ZUIN, Antônio A. Soares; OLIVEIRA, Newton Ramos de. **Adorno: o poder educativo do pensamento crítico**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. v. 1. 189 p.

SIQUEIRA, Angela C. de. A regulamentação do enfoque comercial no setor educacional via OMC/GATS. **Rev. Bras. de Edu.** p. 144-185. n. 26, mai/jun/jul/ago. 2004.

VILELA, Rita A. T. Críticas e possibilidades da educação e da escola na contemporaneidade: lições de Theodor Adorno para o currículo. *In*: **Educação em Revista**, n.45, Belo Horizonte, jun./2007.

ZAMORA, José A. **Th. W. Adorno: pensar contra barbárie**. São Leopoldo, RS: Nova Harmonia, 2008.

2

Maurício dos Santos Ferreira

**Curadoria de filmes
como potência
na formação inicial
de professores**

INTRODUÇÃO

Os possíveis vínculos entre o cinema e a educação se multiplicam a cada momento, a cada nova iniciativa ou projeto que os coloca em diálogo. Fundamentalmente, trata-se de um gesto de criação que promove novas relações entre as coisas, pessoas, lugares e épocas (FRESQUET, 2017, p. 19).

Luz, Câmera, Educ(ação) – experiência pedagógica desenvolvida no curso de Licenciatura em Pedagogia – é, certamente, um gesto de criação que retoma um diálogo iniciado, anteriormente, entre cinema e educação. Refiro-me aos projetos promovidos pela Secretaria de Educação de São Leopoldo/RS por meio de seu Núcleo de Educação Audiovisual – NEA¹. Nesse espaço, escolas municipais são incentivadas a produzirem filmes a partir dos interesses dos próprios grupos ou de temáticas propostas pelos organizadores das mostras e festivais. No retorno ao que já foi produzido, diria que dar continuidade a uma conversa é a possibilidade de a *prosa* ganhar novos rumos, ampliar as concepções e introduzir outros atores no debate. Os diálogos pretendem, também, reafirmar que os temas não se esgotam. Que sempre há o que dizer sobre algo.

A partir dessa compreensão, alunas e alunos de graduação foram provocados a realizar um trabalho de curadoria dos curtas-metragens produzidos pelas crianças e jovens da referida rede de ensino. Ao longo da trajetória, foram construídas narrativas potentes que permitiram reunir filmes estudantis para pensar a educação, suas relações institucionais e a sociedade. Desse encontro entre a universidade, a escola e o cinema nasceram linhas curatoriais, organizadas em catálogos que ganharam vida quando chegaram aos docentes e alunos da rede pública.

1 Fundado em 2017, o NEA é um segmento da Gestão da Educação Básica municipal responsável por coordenar o conjunto dos projetos que compõem a política pública de fomento à produção audiovisual estudantil em São Leopoldo/RS. Seu principal objetivo é colaborar na promoção do protagonismo, autoria e participação dos estudantes em projetos de criação videográfica. Uma das principais ações desenvolvidas é o Festival de Cinema Estudantil. Em parceria com as escolas, já foram produzidos mais de 350 curtas-metragens.

Diante do exposto, tomo, neste artigo, essa experiência para refletir sobre a *educação em movimento*. Acredito que uma docência que não domine e invente estratégias para operar com as linguagens de seu tempo está fadada a rodopiar na superficialidade da mimese e da reprodução sem sair do lugar. Já esse exercício curatorial, colou no “centro da mesa” o cinema como arte e linguagem. Pautou a criação pedagógica como perspectiva imprescindível à atuação profissional. Abriu variadas possibilidades de diálogos. Portanto, busco, aqui, ensaiar um percurso analítico, mas também pedagógico, voltado à formação inicial de professores. Isso não significa que lacunas não foram abertas ou que equívocos conceituais não ocorreram. Esses, porém, merecem outro espaço de discussão. O que apresento, nestas páginas, são pontos de apoio que sustentaram a proposta pedagógica e alguns de seus achados potentes.

Importa destacar, enquanto premissa do trabalho realizado, que compreendo a formação como uma operação mais ampla do que a mera vinculação a uma instituição formativa. Esse processo não se limita ao cumprimento de rituais, protocolos e à apropriação de um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que denotam certo perfil profissional esperado. Tudo isso é desejável, mas sigo na esteira de Michel Foucault (2007b; 2010a; 2010b) para definir a formação como a escolha de um modo vida que orienta a própria existência. Algo que o filósofo reconheceu nos clássicos gregos e romanos como sendo o cuidado de si ou *epiméleia heautû*. Um conjunto de práticas que o sujeito exerce sobre si mesmo, não para encimar-se, mas para criar,

[...] um certo modo de encarar as coisas, de estar no mundo, de praticar ações, de ter relações com o outro. [...] Uma certa forma de atenção, de olhar. [...] Implica uma certa maneira de estar atento ao que se pensa e ao que se passa no pensamento. [...] *Epiméleia* não designa simplesmente esta atitude geral ou essa forma de atenção voltada para si. Também designa sempre algumas ações, ações que são exercidas de si para consigo, ações pelas quais nos assumimos, nos modificamos, nos purificamos, nos transformamos e nos transfiguramos. (FOUCAULT, 2010a, p. 11-12).

A partir dessa perspectiva, pretendi, desde o início da intervenção pedagógica, desacomodar os alunos e as alunas das posições que foram levados(as), muitas vezes pela própria escola, a assumirem diante do audiovisual. Estudar a linguagem do cinema; fazer escolhas éticas e políticas imbricadas com a definição do tema; construir histórias que permitissem a seleção deste ou daquele filme; e atentar para os aspectos estéticos tanto das obras selecionadas quanto da forma de apresentação, eram operações que conduziriam os licenciandos(as) a inventar, também, um outro modo de olhar. Olhar o cinema e olhar a si mesmos.

Alinhados a essa perspectiva, Jan Masschelein e Maarten Simons (2013, p. 49) apontam que enquanto a aprendizagem² volta-se para a expansão do ego por meio de acumulação de competências, “na formação, no entanto, esse eu e o mundo da vida do indivíduo são colocados em jogo constante desde o início. A formação envolve, assim, sair constantemente de si mesmo ou transcender a si mesmo – ir além do seu próprio mundo da vida por meio da prática e do estudo”. Penso, neste instante, nos catálogos de filmes e na forma como os alunos justificavam, em sala de aula, suas escolhas. Alguns desses momentos eram enriquecidos com uma poética que anunciava mudanças em direção daquilo que esperávamos. Algo que até então não era perceptível no grupo. Isso se traduzia, de certa forma, também na escrita. Um dos grupos fez o seguinte registro sobre os curtas-metragens escolhidos: “Sem a imposição da voz, as criações apresentam o sujeito moderno fixado na realidade, tanto no que diz respeito às relações humanas, quanto às mazelas da sociedade e à relação com

2 Interessante observar a distinção que os autores fazem entre os processos de aprendizagem e os processos de formação. Os primeiros “[...] envolvem o fortalecimento ou ampliação do eu já existente” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 49). Essa é, sem dúvida, uma discussão interessante que não cabe neste artigo. Para saber mais sugiro a leitura dos livros de Gert Biesta (2013; 2020) intitulados, respectivamente, *Para além da aprendizagem* e *A (Re)descoberta do ensino*.

o meio. São, por isso, um convite à reflexão”³. Parece-me que estamos diante de uma nova perspectiva formativa.

A fim de organizar meu pensamento, apresento na seção 2 – *Curadoria e seus possíveis enlaces com a educação* – algumas considerações a respeito do trabalho de curadoria e das aproximações e apropriações dessa noção junto ao campo da Educação. Cabe destacar que essa relação não se dá, como se possa imaginar, de forma tranquila, sobretudo quando a curadoria é adjetivada de pedagógica ou educativa (SOUZA, 2022; MARTINS, 2006). Na seção 3 – *Cinema e curadoria* – analiso a experiência da turma e alguns de seus registros materializados nos catálogos, bem como a construção das linhas curatoriais. Por fim, na seção 4 – *Considerações finais* – teço apontamentos a respeito dessa proposta de colocar licenciandos(as) de Pedagogia a curarem filmes estudantis e o desafio de promover, inspirado na epígrafe de Adriana Fresquet (2017), *novas relações entre cinema, sujeitos, espaços e tempos da formação inicial docente*.

Vejamos, para iniciarmos, o que os estudiosos apontam sobre o ofício de curador para em seguida apresentar como tal noção entrou em nossas aulas (e vidas!) no curso de Pedagogia.

CURADORIA E SEUS POSSÍVEIS ENLACES COM A EDUCAÇÃO

Longe de ser um texto que transite pelas veredas do campo das artes ou mesmo incursione nas instigantes discussões acerca do ensino das artes, busco na curadoria elementos que possam ressignificar as relações que estabelecemos entre cinema e educação. Etimologicamente, curadoria vem do latim *curatore*, que indica a “[...] a função de zelar

3 Catálogo *O som que o silêncio faz*. Adiante, apresentarei em detalhes o material e autoria.

pelos interesses dos que por si não o possam fazer” (FERREIRA, 2010, p. 148). Marca, por um lado, uma situação de dependência; por outro, de cuidado com a existência de alguém. Penso que é sob este último aspecto que se desenvolveu toda uma série de proposições, saberes e relações que atuariam em torno das obras de arte. Ao avançarmos conceitualmente, Cauê Alves (2010, p. 43-44) define que,

O curador de arte, ao pé da letra, seria aquele incumbido de cuidar, zelar e defender os interesses do artista e dos trabalhos de arte. O curador como se sabe, é o profissional que organiza, supervisiona ou dirige exposições, seja em museus ou nas ruas, em espaços culturais ou galerias comerciais. [...] Trata-se de um campo interdisciplinar que envolve noções conceituais, reflexões, tomada de partido, arquitetura, produção, montagem de exposição, designer de interiores e gráfico, contabilidade, iluminação, conservação, setor educativo, editoração e publicação.

Assim como todas as práticas discursivas⁴, a curadoria tem uma história, um ponto em que emergiu como verdade a ser seguida. Empreende-se daí duas considerações, ou se preferirem, dois alertas epistemológicos. O primeiro é que a emergência não tem a ver com a origem do objeto de estudo, mas com seu aparecimento sob certas condições em que perigos externos já não mais o ameaçam e que permitiram seu surgimento como *lugar de confronto*. Para Foucault (2008, p. 24), “a emergência é portanto a entrada em cena das forças; é sua interrupção, o salto pelo qual elas passam dos bastidores para o teatro, cada uma com seu vigor e sua própria juventude”. O filósofo adverte-nos, ainda, que essa luta é assimétrica e aquilo que se torna visível aos olhos do presente não é, exatamente, o polo de um lado ou outro da batalha, mas um *não lugar*. Algo novo que “se produz no interstício” das tensões que o produziram.

4 Compreendo os discursos na perspectiva foucaultiana, para a qual são [...] Práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. E esse “mais” que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever. (FOUCAULT, 2010a, p. 55).

O segundo alerta é que “verdadeiro”, aqui, é uma “[...] espécie de erro que tem a seu favor o fato de não poder ser refutada, sem dúvida porque o longo cozimento da história a tornou inalterável” (FOUCAULT, 2008, p. 19). Teríamos, assim, *efeitos de verdade* e não práticas ungida por uma luz que revelasse a essência ou origem das coisas ditas ou feitas. Movidos por uma vontade de verdade lutamos para colocar em destaque, na posição de verdadeiro, nossa perspectiva e objetos, seja um saber, um conceito, uma função. César Candiotto (2010, p. 62) sumariza essa questão ao afirmar que “[...] a verdade para Foucault é perspectiva”.

Tais advertências servem para não incorreremos no erro de acreditar que exista uma essência ou mesmo uma origem do ofício de curador; que seu campo de atuação é límpido e imaculado; ou que estaríamos lhe profanando ao trazê-lo para dentro da Educação. Assim, o objetivo dos poucos aspectos históricos que destacarei é mostrar a radicalidade histórica dessa atividade. Dito isso, avancemos nos aspectos históricos.

Conta-nos Regiane Cintrão (2010) que até o surgimento da arte moderna as pinturas eram consideradas janelas para mundos diversos. Suas molduras davam-lhe o limite. Tais obras eram expostas lado a lado até ocuparem toda a parede de piso a teto. Essa forma de montar o espetáculo para a visão era típica do século XVII em Paris, ganhando o mundo e definindo o modo de organizar os salões de arte até o início do século XX. O que vinha antes ou depois nas paredes de uma galeria era definido pelo gênero dos trabalhos na seguinte ordem: pintura de história, retratos, pintura de gênero, natureza-morta e por fim as paisagens.

Como definidor dessa prática, ocorreu, em 1699, a primeira edição da Grande Galeria de *Louvre*. Os registros do evento anunciam que havia enorme acúmulo de obras dispostas nas paredes e um número impressionante de visitantes no espaço. Acredita-se, acrescenta

a autora, que essa forma de apresentar a arte está ligada aos chamados Gabinetes de Curiosidade⁵.

Porém, em 1855, o artista Courber recusou-se a participar da *Exposition Universelle* em Paris, pois não concordou que suas obras fossem expostas juntamente com outras por acreditar que isso comprometeria “uma boa fruição de seus trabalhos” (CINTRÃO, 2010). Courber alugou um espaço e realizou sua própria mostra. Sua relevância para a história da arte não está no fato de ter inovado a respeito da apresentação das obras, mas por ter criado uma ruptura e independência na concepção e realização das exposições, atuando como curador de sua própria obra.

Ainda para Rejane Cintrão (2010), somente em 1920 foi possível observar, na exposição do alemão Teodor Hauberger, no Rio de Janeiro e São Paulo, um espaço maior e horizontal entre as pinturas. Nessa mesma linha de sutis significativas mudanças, o *Salon de Tuileries*, em 1924, apresentou suas obras em divisórias de painéis revestidas de tecido. Eram menos acumulativas, mas seguiam a forma consagrada de agrupá-las. Aparentemente, não existiam critérios para a localização dos trabalhos.

De forma contemporânea, parece que coube aos alemães a tarefa de romper com essa tradição ao serem os primeiros a inaugurar, em 1907, um museu de arte moderna, o *Folkwang Museum*. Mantiveram sua dianteira ao abrirem as portas do *Landesmauseum* em Hanover, sob a direção de Alexandre Dörner. Considerado um pioneiro na curadoria, Dörner, rompe com a tradição e passa “[...] a reunir as obras visando seu contexto original, criando salas especiais com unidade narrativa e acompanhadas de um guia impresso [...] – buscando uma ambientação

5 Desde o século XVI, grandes colecionadores construíam “[...] pequenas salas-enciclopédicas onde eram expostos objetos de toda espécie, como animais empalhados ou vivos, conchas, moedas, louças, esculturas, enfim, produtos da natureza e do homem, muito difundidos na Europa, a partir de 1550 (CINTRÃO, 2010, p. 16).

especial para cada época” (CINTRÃO, 2010, p. 34). Outro feito desse diretor está na abertura de uma sala dedicada à arte moderna.

Já a experiência estadunidense ofereceu ao mundo das artes o *Armory Show* e o museu de arte moderna de Nova York, o MoMA. O primeiro, fundado em 1911, tratava-se de uma iniciativa de grupos menores de artistas interessados em melhorar as possibilidades de exposição de suas obras. Ainda de forma tímida, buscavam educar e esclarecer o público a respeito da arte contemporânea. Em 1939, sua mostra *Art of our Time* apresentou painéis construídos especialmente para o espaço, permitindo um trânsito mais dinâmico dos visitantes. Com o MoMA, fundado em 1929, Alfred H. Barr Jr trouxe formas inusitadas de apresentação das obras. Esclarece-nos Cintrão (2010), que na exposição de inauguração Barr Jr cobriu as paredes externas do edifício com tecido de algodão cru. Sua intenção era promover e popularizar a arte moderna.

Outro marco que permitiu a emergência de uma prática contemporânea de curadoria ocorreu em 1945, na galeria *Art of This Century* de Nova York. A pedido da proprietária, o arquiteto Frederick Kiesler cria quatro salas específicas: área de estudo, galeria surrealista, galeria abstrata e galeria cinética. Tais estratégias permitiram ao público novas experiências com a arte. O fato de que as pessoas tinham a sensação de que as obras flutuavam e que o circuito de luzes que acendia e apagava a cada três minutos era incômodo, demonstra que estamos diante de um acontecimento no ofício de curador. Era, agora, exigido, cada vez mais, um saber específico que se diferenciaria, pouco a pouco, daquele dominado pelos artistas. Para Cauê Alvez (2010, p. 44), “espera-se da curadoria, que está mais próxima do campo da recepção do trabalho do que da invenção deles, que saiba compreender e relacionar o trabalho de arte, senão na história da arte, numa sequência de outros trabalhos ou no contexto de uma discussão atual”.

Esses breves apontamentos trazem uma noção sobre a relevância do ato de curadoria. Esse “compreender e relacionar o trabalho de arte”, destacado acima, parece-me as bases centrais para essa atividade. Conhecer as linguagens artístico-culturais, os processos de criação, os artistas e outros sujeitos que movimentam o campo das artes e da cultura e refinar lentes conceituais que permitem certas leituras, estariam dentro dessa competência mais geral. Não se encerra por aí. O autor acrescenta que aquele saber anunciado sobre o trabalho de arte deve se relacionar, quando possível, com a história da arte e de forma incontornável com outras obras a partir de matrizes de sentido criadas pelo próprio curador.

Essa última consideração indica que não estamos diante de um burocrata ou de um sujeito que “meramente” admira arte, muito menos um negociador do mercado. Trata-se de um profissional profundamente implicado com a arte ao ponto não de criá-la, mas de ressignificá-la e expandir seu potencial. Acrescentaríamos que,

Guardando caráter autoral, exige, ao lado de enfoques teóricos e pesquisas específicas, imaginação e criação, e assim, a marca de uma subjetividade, como bases de seu caráter ensaístico, em que se explicitam conceitos articulando a construção de sentidos e discursos (FERREIRA, 2010. p. 139).

Com isso, encerramos esta parte e avançamos para um último item a respeito da curadoria. Refiro-me à curadoria pedagógica ou curadoria educativa. No momento em que os museus e centros culturais buscam ampliar a formação de públicos, elaborar materiais educacionais, atividades voltadas aos extratos sociais familiarizados com outras estéticas e que dispõem de pouco acesso à arte contemporânea, a própria dinâmica institucional e curatorial sofre alterações significativas. Nessa nova relação arte-museu-público, a curadoria contemporânea passa a preocupar-se cada vez mais com a dimensão pedagógica da experiência do sujeito com a arte. “Para isso o projeto curatorial elaborado pelo curador geral e sua equipe precisa estar

atento aos processos de recepção e formação para abarcar os públicos em toda sua diversidade” (DINIZ; LAGE, 2021, p. 30). O que está lá, exposto e acomodado de determinada forma, precisa fazer sentido para todos os públicos.

Grande incentivador da curadoria educativa, Luiz Guilherme Vergara (1996, p. 41) “compreende que seu papel é explorar a potência da arte como veículo da ação cultural. [...] Ação Cultural da Arte implica em dinamização da relação arte/indivíduo/sociedade – isto é, formação de consciência e olhar”. Vemos, assim, o surgimento e relevância de outro tipo de curadoria, distinta daquela que seleciona obras e artistas e que elabora linhas curatoriais. A curadoria educativa ou pedagógica desenha-se como a responsável por permitir ao visitante a fruição das obras, compreender os conceitos e escolhas feitas pelo curador geral. Faz parte de suas funções operar recortes temáticos dentro da mostra com vistas ao planejamento de visitas mediadas, bem como promover discussões específicas a cada grupo de *expectadores* (DINIZ; LAGE, 2021).

Entretanto, essa adjetivação “educativa” ou “pedagógica” não é consenso. Para os contestadores, a preocupação pela ação educativa deve ser condição *sine qua non* das instituições voltadas à cultura. Afirmam que a noção de curadoria educativa/pedagógica tende a artificializar a relação indissociável entre arte e educação (SOUZA, 2022; DINIZ; LAGE, 2021). Compreendo que para os críticos tal conceito seria uma tentativa de fazer a educação “entrar” pela porta da frente, mas na condição de convidada e não proprietária do espaço.

Enfim, diante dessas questões – históricas, contemporâneas e polêmicas sobre a ação educativa da arte – foi possível introduzir, nas minhas aulas⁶, a temática da curadoria, provocando as futuras(os)

6 O exercício proposto ocorreu, no formato que estou apresentando, em 2021/2. Em 2022/1, realizamos o exercício a partir de um rol de curtas-metragens elencados por mim ao longo dos sete anos que atuo com a temática da audiovisualidade. Porém, opto, neste artigo, olhar apenas para a primeira experiência.

Pedagogas(os) a refletirem sobre possíveis intervenções com e a partir do cinema. Para isso, contei com a colaboração generosa da Prof^a. Laura H. Dalla Zen, que estuda as relações entre arte e educação e que atuou, durante alguns anos, como responsável pela equipe de mediação pedagógica da Fundação Iberê Camargo em Porto Alegre/RS⁷.

Na época, não estávamos preocupados com o rigor em assumir uma das formas curatoriais - curadoria, curadoria educativa ou curadoria pedagógica – para orientar nosso trabalho. Afinal, a turma não era constituída de curadores profissionais ou arte-educadores. Víamos, sim, a potência dessas conceituações e discussões para propor um trabalho novo com o audiovisual⁸. A professora convidada pautou a noção de curadoria, seus aspectos constituintes e alguns exemplos de trabalhos realizados por renomados curadores.

Na ocasião, os subgrupos de alunas(os) criaram linhas curatoriais e respectivas narrativas, permitindo, assim, a seleção de filmes que compuseram catálogos voltados a etapas específicas da Educação Básica. Entrou, nesse ponto do projeto, o Núcleo de Educação Audiovisual – NEA como parceiro da proposta, disponibilizando seu acervo de curtas-metragens estudantis⁹. Em relação à curadoria, tínhamos a forte suspeita de que ela nos conduziria por caminhos inesperados.

O compromisso assumido pela turma era o de produzir histórias sobre um conjunto de obras audiovisuais elaboradas pelas crianças e jovens das escolas municipais e devolver à rede de ensino um material autoral de curadoria. Mas, não era uma atividade apenas técnica e

- 7 Dalla Zen ministra disciplinas relacionadas às temáticas de artes, patrimônio cultural e suas relações com a Educação na mesma IES que trabalho – Universidade do Vale do Rio dos Sinos/UNISINOS.
- 8 Importante destacar que o título da disciplina que atuo é Linguagens Artístico-Culturais II. Nela, abordamos as dimensões ética, estética e política da televisão, das digitalidades e do cinema.
- 9 O apoio da coordenadora do NEA, Prof. Andréa Rodrigues, durante a montagem dos catálogos foi fundamental para a efetivação desse trabalho.

conceitual. Exigia das acadêmicas(s) uma entrega genuína às imagens para que essas “falassem” e provocassem deslocamentos no fazeres pedagógicos em formação. Enfim, era necessário que os grupos mergulhassem naqueles filmes, fossem tocados por suas imagens e histórias e apreendessem a originalidade e singularidade de cada artefato estudado. Por isso, compreendo que esse processo assemelha-se ao que Foucault (2010a) chamou de conversão, o que nos coloca, novamente, no tema da formação. Para o filósofo,

Conversão pode ser feita sob a forma de um movimento que arranca o sujeito de seu *status* e de sua condição atual” no sentido, aqui destacado, de “trabalho de si para consigo, elaboração de si consigo, transformação progressiva de si para consigo em que se é o próprio responsável por um longo labor que é o da *áskesis*” (FOUCAULT, 2010a, p. 16).

Delineadas as bases conceituais e ensaísticas da experiência, nomeada pela(os) participantes de *Luz, Câmera, Educ(ação)*, passamos, agora, a alguns apontamentos sobre o material produzido e seu processo criativo. Um conjunto de quatro catálogos voltados à Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio/EJA.

CINEMA E CURADORIA

Mas o que nos cabe como espectadores, professores, pesquisadores e cidadãos diante de um filme? Além da instigante fruição, da entrega que discutíamos há pouco, Ismail Xavier (2008, p. 17) aponta-nos, em sua clássica entrevista, que,

Para mim, o que vale – estética, cultural e politicamente – é a relação com a imagem (e a narrativa) que não compõe de imediato a certeza sobre este ‘do que se trata’ e lança o desafio para explorar terrenos não codificados da experiência.

O que será feito com e a partir desse e demais filmes cabe a cada um decidir. Porém, em *Luz, Câmera, Educ(ação)* o objetivo estava muito bem traçado: “revelar camadas de significação das obras em sua relação com outras obras e contextos particulares” (FERREIRA, 2010, p. 148).

Retorno, a partir daqui, aos catálogos produzidos e às memórias que registrei enquanto conduzia e avaliava o andar da turma a fim de produzir, aqui, “nós” de coerência. Criar sentidos para aquilo que experimentei com aquela turma de 2021/1. Em virtude dos limites destas páginas, destacarei somente três aspectos que me parecem enfatizar a potência da curadoria de filmes para licenciandas(os) de Pedagogia.

Recorro, como espécie de roteiro, ao levantamento que Tejo (2010) desenvolveu em seu artigo intitulado *Não se nasce curador, torna-se curador*. Trata-se de algo extremamente instigante e valioso para a proposta que trago para pensarmos. Preocupada em marcar a curadoria como exercício contínuo de aperfeiçoamento – fruto de investimentos em estudo e relações no campo das artes –, a autora propõe-se a elencar achados e inquietações que subsidiam a formação do curador. Iniciemos nosso *script analítico*.

l) “[...] o curador tem que ter algo a dizer. E para isso tem que ter um ponto de vista diferente, um posicionamento singular, um olho privilegiado, saber ouvir e saber ver” (TEJO, 2010, p. 156). Eis o primeiro apontamento que me valho para pensar. Ao trazer essa competência, que versa sobre a indissolubilidade entre o dizível e visível, explícito que vínhamos, há alguns meses, estudando as audiovisualidades no que tange às suas linguagens (televisivas e cinematográficas) e sua dimensão como arte. Textos lidos e exercícios analíticos de produtos audiovisuais tinham sido realizados. Esses constituíam os repertórios teóricos e analíticos com os quais os grupos operariam na construção das narrativas curatoriais.

Após um período de pânico seguido de grande tagarelice, não tardou em chegar à turma as versões finais dos títulos e narrativas: a) *Cine infância: a imaginação em foco*; b) *O som que o silêncio faz*; c) *Mundos fantásticos e extraordinários*; e d) *Sim, foi na escola*¹⁰. São títulos que carregam, uns mais outros menos, expressões poéticas. Esse detalhe mostra-se importante, pois “na arte contemporânea, o lugar e o papel do título, assim como outros elementos linguísticos que envolvem a obra, revelam-se indicadores de ideias conceituais, de significações, ganhando nova dimensão em relação à linguagem” (FERREIRA, 2010, p. 138). Segundo a autora, esse cuidado tem sido adotado, também, pela atividade curatorial ao nomear exposições e mostras.

Ao serem endereçados às professoras e aos professores da escola básica, os textos apresentam conceitos e problematizações que orientaram a seleção das obras. Em *O Som que o silêncio faz* as alunas escrevem: “muito longe de ser só o ‘som’ da solidão, o silêncio fala e transmite sua própria mensagem. Expõe a dor, a saudade, a alegria, o medo”. Em *Cine Infância: a imaginação em foco* o grupo marca sua perspectiva conceitual: “[...] o imaginar e o criar aparecem na forma lúdica de significar as realidades”. Já em *Sim, foi na escola*, os alunos tencionam, inspirados em Silvio Gallo e Alfredo Veiga-Neto (2009), a relação entre fundamentalismo e educação() e definem na narrativa curatorial que “Esses audiovisuais estão interessados nas relações de caráter normatizador que buscam encaixar os sujeitos nos moldes do que é tido como certo aos olhos da sociedade fundamentalista”. Temos, assim, alguns indícios que apontam para o dito e visível da curadoria. Demonstram que tinha o que dizer porque a palavra estava saturada de imagens vivas.

10 Nesta ordem, temos as(os) seguintes autoras(es): a) Inajara de Oliveira, Luana Silva, Lurdes de Souza, Marjóri Dieter e Mayara Carvalho; b) Jeniffer Mossmann, Laura Saraiva, Maria Brodt e Natalie Couto; c) Érica Campos, Margarete Moura, Márcio Vanoni, Sara Mezacaza e Stephany Strassburger; e d) Christian Rodrigues, Heloísa Engroff, Mayse Machado e Vergílio da Silva.

II) “[As instituições de formação podem criar] redes de relações em que afinidades se convergem, fomentam uma pausa reflexiva sobre curadoria que é enriquecida por discussões coletivas e causam aproximação com referências precisas” (TEJO, 2010, p. 160). O segundo aspecto da formação do curador interessa-nos por sua ênfase na formação em redes. Para o campo da formação docente isso não é uma novidade e tem sido amplamente discutido nas últimas décadas. O processo de tornar-se professor deve considerar e articular espaços externos à Universidade, principalmente com a escola. Autoras como Sabrine Bahia e Elí Fabris (2021) têm apontado para a perspectiva da ética da partilha e coformação de professores. A primeira é compreendida como um compromisso profissional de acolher e orientar os recém-chegados na profissão. A segunda refere-se ao percurso formativo na relação universidade-escola. A partir desse direcionamento, a experiência curatorial tratou de colocar o trabalho no “fluxo da vida”, ou seja, estabelecer redes de apoio. O Núcleo de Educação Audiovisual, cumpre, neste trabalho, a função de conectar as(os) licenciandas(os) ao mundo do trabalho, a Universidade à escola, a formação inicial à produção audiovisual estudantil.

Assim, uma nova rede de “afinidades” se constituiu. A primeira ação tratou de divulgar os próprios catálogos. Foram criadas *playlists* no canal NEA do *Youtube*¹¹. Para o lançamento dos materiais junto à rede municipal, as alunas e os alunos participaram de uma LIVE dentro da programação do Festival Estudantil de Artes, promovida pela prefeitura. Percebo que esse movimento de divulgação “Trata-se ainda de uma chance de adentrar de forma menos ingênua nos centros das questões mais polêmicas” (TEJO, 2010, p. 160). Afinal, projetos de cinema na escola são territórios de disputa. É preciso, constantemente, retomar seus princípios e funções diante de acusações que os desqualificam como meros passatempos.

11 Cada catálogo teve seus filmes organizados em *playlists* específicas. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UC8RqNHQRo23HQZdybNtlgA/playlists>

Parece-me que essa produtiva exposição diante do outro coloca o comprometimento das(os) acadêmicas(os) de outra forma. Não é só mais um trabalho que vale nota, pois passa a ser uma ação com impactos sociais que exige uma nova postura ético-estética. Por fim, inserir-se em uma rede formativa já era amplamente praticada entre os gregos e romanos clássicos. O ensinamento das práticas de si apoiava-se não somente nas comunidades de pensamento que estavam vinculados. Era recomendado aos jovens que estabelecessem “redes de amizade” com personalidades de referência. O cuidado de si não se dava de forma isolada no seu núcleo de estudos. Buscavam, também, o conhecimento e a experiência no contato com agentes externos, se assim podemos chamar. A esse respeito Foucault (2010a, p. 103) esclarece-nos que,

[...] temos aí toda uma rede social, parcialmente institucionalizada, que, afora as comunidades culturais de que lhes faleis há pouco [grupos menos elaborados e outros mais sofisticados que marcavam uma escolha pessoal e de vida], foi um dos grandes suportes da prática de si. E a prática de si, o cuidado da alma, na sua forma individual e interindividual, está apoiada naqueles fenômenos.

Tratava-se de buscar conselhos e bons exemplos junto aos mais experientes. Essas redes de amizade tinham uma hierarquia mais ou menos rígida que posicionava seus participantes distantes ou próximos da personalidade de referência. Avançar em direção ao “mentor” requeria todo um ritual a ser cumprido. Condições explícitas e implícitas que demarcavam o *status* pessoal de cada um. Essa complexa rede descreve parte da institucionalização do cuidado de si. Cabe-nos, neste momento, entender que a formação no sentido de conversão a um modo de vida, de uma subjetividade assumida pelo próprio sujeito, não prescindiu do outro ou dos outros, sobretudo quando esses são mais experientes e sábios. Que já percorrem as trilhas da profissão por mais tempo. Que sabem jeitos de operar com o cinema na escola.

III) “A despretensão dos projetos iniciais, a franqueza com a qual adentrou o sistema de arte, o despojamento de formalidades e a naturalidade com a qual lida com seus interesses” (TEJO, 2010, p. 159). Chegamos ao último aspecto que associo ao processo *Luz, Câmera, Educ(ação)*. Essa lição é extraída da experiência profissional do curador suíço Hans Urrich Obrist. Diante da sua trajetória que se deu no exercício prático e foi, internacionalmente, reconhecido como um importante curador de arte, algumas questões precisamos nos fazer. O que a instituição pode fazer pela formação do curador? O que a universidade pode fazer pela formação do Pedagogo? O que a escola pode fazer pelas crianças e jovens? Entre várias coisas, cabe-nos “estimular o interesse, e isso significa conceder autoridade às palavras, às coisas e às maneiras de fazer as coisas que estão fora de nossas necessidades individuais e que ajuda a formar tudo o que é partilhado ‘entre nós’ e nosso mundo comum” (MASSCHELEN; SIMONS, 2013, p. 102).

Ouvir os objetos de arte, no caso os curtas-metragens, percebo que foi uma prática presente em nosso ensaio curatorial. Estarem atentos e interessados na estética dos filmes, na sua ressonância com as realidades e consigo mesmos levaram as alunas e os alunos à produção de instigantes narrativas. Destaco duas que me parecem frutos desse garimpo que os conectou, *despretensiosamente*, com o mundo compartilhado. O catálogo *O som que o silêncio faz* apresentou, diferentemente dos demais, uma linha curatorial que não perseguiu um tema presente nos roteiros dos filmes. O grupo buscou olhar para a linguagem utilizada nas obras. Eram filmes que contavam diversas histórias – a solidão profunda de uma menina; a singeleza da relação mãe-filho; o caso de relacionamentos abusivos na escola; os cuidados com o planeta; os efeitos da excessiva conectividade digital; o cuidado com o outro –, mas o que tinham em comum é que não utilizavam a palavra. O silêncio era eloquente nesses curtas-metragens. Percebo, neste trabalho, a entrega das participantes aos materiais analisados e selecionados.

Em *Sim, foi na escola*, a narrativa destaca-se por estar profundamente comprometida com questões sociais e pautas identitárias. Nesse sentido, Ferreira (2010, p. 147) observa que a “atividade curatorial vem introduzindo novas modalidades de circulação da crítica, estabelecendo outros nexos entre os fatos artísticos e as descrições, avaliações e interpretações”. O trabalho de garimpo junto ao canal do NEA trouxe à tona filmes cujas temáticas são consideradas por muitos como pesadas ou indesejadas. Relações homoafetivas, masculinidade tóxica, pessoas transgêneras e outros temas que circulam com maior trânsito nas instituições de ensino, fizeram a crítica ganhar forma na narrativa curatorial.

Temos, a partir desse catálogo, uma tática de rompimento da interdição discursiva no interior das escolas. Esse procedimento de exclusão, segundo Foucault (2007a, p. 9), não cessa de articular o “tabu do objeto, ritual da circunstância, direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala” a fim de impedir a circulação de determinados discursos. Pode-se até argumentar que estamos tratando de filmes estudantis, o que significa que nas suas escolas de origem tais temas fizeram-se presentes de alguma forma. Entretanto, o mérito da curadoria desse grupo foi reunir tais temas sob a crítica do fundamentalismo, conferindo, talvez, mais força ao debate do que tinham quando os vídeos estavam pulverizados pelas instituições da rede de ensino.

Duas narrativas que se unem na perspectiva da despretensão. Não buscam impor um sentido que não está nas obras, que respeita a singularidade de cada artefato. Ambas assumem com franqueza e coragem o trabalho proposto e olham com generosidade a produção alheia. Enfim, “o curador [...] não é aquele que coloca em circulação o que apenas o agrada [...]. A exposição é resultado de uma pesquisa e reflexão individual ou coletiva, ligada ao gosto sim, mas que leva em conta as relações e correlações com a vida pública” (ALVES, 2010, p. 45).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compartilho da ideia de Masschelein e Simons (2013, p. 51) de que quando a atenção dos alunos é capturada no processo de ensino “[...] algo de repente deixa de ser uma ferramenta ou um recurso e se torna uma coisa *real*, uma coisa que faz pensar, mas também nos faz estudar e praticar”. Na experiência de curadoria de filmes o cinema deixou de ser tão somente entretenimento para aparecer como arte, como estratégia de significação. Isso não quer dizer que refinamentos, aprofundamentos e redirecionamentos não precisam ser feitos. Entretanto, foi possível perceber certos deslocamentos em seus modos de vida docente.

Outro aspecto que cabe destacar é apostar em um conceito da área das artes, não sendo alguém das artes, gera alguns riscos – e talvez ruídos. O primeiro é incorrer na superficialidade, na apropriação aligeirada do que venha a ser a curadoria. O segundo é não conseguir operar o referido conceito de forma que seja produtivo em outro campo, no caso a Educação. O terceiro é que seria inapropriado se ao realizar tamanha torção conceitual acabasse por descaracterizar aquilo que parecia potente no conceito. São três sinalizações que me acompanharam, e torturam-me, não somente nestas páginas, mas durante todo o exercício pedagógico. Entre incertezas e a vontade de saber optei por assumir os riscos. Compreendi que *Luz, Câmera, Educação* e o presente texto são, respectivamente, ensaios pedagógico e analítico. Estão abertos a serem reconsiderados, aprofundados e até mesmo abandonados. Estão comprometidos com o pensamento e não com uma suposta verdade sobre a formação, seja ela qual for. Por fim, agarro-me ao próprio conceito de curador, que carrega a dimensão experimental. Nessa direção, Ferreira (2010, p. 142) sugere que a curadoria deve “preservar seu caráter de laboratório”. Portanto, pauta-se pela dúvida, pelo questionamento, e não pela certeza.

Por fim, é esse dever que coloca a Educação em movimento. Que nos permite avançar no sentido de sair do lugar e aperfeiçoar a própria capacidade de impedir a apatia, a estagnação. Afinal, “O trabalho de arte numa curadoria deve sempre fugir daquela artificialidade, daquele ar pomposo e morto. Não para ganhar sobrevivência nas paredes de um pavilhão, na cidade ou num jardim projetado pelo paisagista, mas para estar tão vivo como nós quando temos uma experiência significativa com ele” (ALVES, 2010, p. 48).

REFERÊNCIAS

ALVES, Cauê. A curadoria como historicidade viva. In. RAMOS, Alexandre Dias (Org.) **Sobre o ofício do curador**. Porto Alegre: Zouk, 2010.

BAHIA, Sabine Borges de Mello H.; FABRIS, Elí T. Henn. A Constituição do Professor Iniciante: articulação entre ética da partilha e experiência coformativa. **Textura**. Canoas: v. 23, nº 53, p. 192-215, 2021. Disponível em: <http://posgrad.ulbra.br/periodicos/index.php/txra/article/view/5806>. Acesso em: 01 de nov. 2022.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BIESTA, Gert. **A (re)descoberta do ensino**. São Paulo: Pedro & João, 2020.

CANDIOTTO, César. **Foucault e a crítica da verdade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CINTRÃO, Rejane. As montagens de exposição de arte: dos Salões de Paris ao MoMA. In. RAMOS, Alexandre Dias (Org.) **Sobre o ofício do curador**. Porto Alegre: Zouk, 2010.

DINIZ, G. da Silva. LAGE, C. Figueiredo. Curadoria Educativa e Mediação Cultural em Exposições de Artes Visuais. **Linguagens nas artes**. Belo Horizonte, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 29–38, jan./jul., 2021. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/linguagensnasartes/article/view/5593>. Acesso em: 30 out. 2022.

FERREIRA, Glória. Escolhas e experiências. In. RAMOS, Alexandre Dias (Org.) **Sobre o ofício do curador**. Porto Alegre: Zouk, 2010.

FRESQUET, Adriana. **Cinema e educação**: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LAZZARATO, Maurizio. **Signos, Máquinas, Subjetividades**. São Paulo: Edições SESC São Paulo: N-1 Edições, 2014.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Loyola, 2007a.

_____. **História da Sexualidade III**: o cuidado de si. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007b.

_____. Nietzsche, a genealogia e a história. *In*: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2008.

_____. **A Hermenêutica do Sujeito**. Curso no *Collège de France*: 1981-1982. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010a.

_____. **História da Sexualidade II**: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2010b. 13ª ed.

GALLO, SÍLVIO. VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Fundamentalismo e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MARTINS, Mirian Celeste. Curadoria educativa: inventando conversas. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, vol. 14, n.1, p. 9-27, jan-jun/2006. Disponível em: http://fvcb.com.br/site/wp-content/uploads/2012/05/Canal-do-Educador_Texto_Curadoria-Educativa.pdf Acesso em: 30 de out. 2022.

MASSCHELEIN, Jan.SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte : Autêntica, 2013.

SOUZA, Claudio Rafael Almeida de. Curadoria Pedagógica: um conceito em questão. *In*. **Revista Museu**, Rio de Janeiro, v. 01, s/p., 2022. Disponível em: <https://www.revistamuseu.com.br/site/br/artigos/14919-curadoria-pedagogica-um-conceito-em-questao>. Acesso em: 30 de out. 2022.

TEJO, Cristiana. Não se nasce curador, torna-se curador. *In*. RAMOS, Alexandre Dias (Org.) **Sobre o ofício do curador**. Porto Alegre: Zouk, 2010.

VERGARA, Luiz Guilherme. Curadorias Educativas. *In*: **Anais ANPAP**, Rio de Janeiro, 1996. Disponível em: <http://anpap.org.br/anais/2007/2007/artigos/105.pdf>. Acesso em: 30 de out. 2022.

XAVIER, Ismail. Um Cinema que “Educa” é um Cinema que (nos) Faz Pensar (entrevista). *In*: **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 13-20, jan-jun/2008. Acessado em: 30 de out. 2022.

3

Elí Terezinha Henn Fabris

Eduarda Sebastiany

(Re)invenção da escola e profissão docente:

desafios contemporâneos
para uma Escola da Travessia

*Porque a vida, a vida, a vida, a vida só é possível reinventada.
(MEIRELES, 2020, n.p).*

INTRODUÇÃO

Iniciamos este capítulo com versos da poesia *Reinvenção*, de Cecília Meireles, que faz alusão ao título aqui proposto, entoa sentidos de esperança de reinvenção da escola e da profissão docente, pois, tal qual a vida, elas carecem desse movimento. No mês de março do ano de 2020, período inicial da pandemia de Covid-19, reinventar tornou-se uma ação imperativa para professores e escolas, que se puseram a pensar sobre diferentes modos de manter a escola viva na vida de milhares de estudantes.

A crise pandêmica expôs muitas fragilidades da escola, mas queremos argumentar que a configuração espaço-temporal das instituições de ensino, a forma-escola consolidada no final do século XIX, já carregava consigo muitas críticas. Em decorrência da pandemia, todas as certezas foram estremecidas, as desigualdades recrudesceram, escolas e professores foram expostos à necessária e emergente mudança.

Uma pesquisa desenvolvida¹² pela segunda autora no período em que as professoras praticavam sua docência afastadas da escola, ou em ensino remoto, como foi comumente chamado, verificou que essa docência que emergiu da pandemia foi a docência possível – aquela que cada professora, em seu contexto familiar, em meio a tantas outras tarefas que lhe foram agregadas durante a pandemia e à imprevisibilidade do momento, conseguiu desenvolver. Longe de

12 SEBASTIANY, Eduarda. **Docências e modos de ser docente em tempos de pandemia de Covid-19: ações possíveis e emergenciais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.** 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2022.
Este trabalho é um recorte da pesquisa mais abrangente de Fabris (2020).

julgar ou fazer qualquer crítica ao trabalho das professoras, constatou-se que a ação docente ocorreu de muitas formas, nem sempre no sentido de criar algo novo, mas no de transpor o que já acontecia em ambiente escolar físico para o ambiente remoto, com o uso dos recursos digitais. Considerando que as tecnologias digitais ainda estavam distantes da escola pública, das salas de aula, da docência dessas professoras e da vida de muitos alunos, este foi o possível para um momento tão conturbado e incerto.

Queremos, neste capítulo, apresentar uma concepção de trabalho de pesquisa e de formação que tem nos possibilitado levantar, junto aos professores, condições de uma reinvenção de si, da escola e da profissão. Inicialmente, vamos apresentar um espaço formativo como necessário a essa reinvenção, convocando os professores para um trabalho docente inspirado nas habilidades artesanais (SENNETT, 2019). Esse espaço formativo convoca-os para um trabalho ativo sobre si mesmos e suas habilidades, atitudes e conhecimentos, engajando-os em um processo ativo de criação de si, do outro e do mundo. Além disso, tal trabalho não é competitivo e não se contenta com a primeira versão; ele se desdobra em busca do melhor que cada um pode atingir a partir de sua ação individual e coletiva. Trata-se, dessa forma, de produzir uma versão de si e de seu trabalho com uma qualidade em alto grau, isto é, expressando o melhor que cada um criou com a cooperação do outro para uma finalidade comum, visando o comum, à humanidade, ao coletivo, o que significa longe de lógicas performáticas que visam à perfeição em série, onde a marca autoral fica invisível.

A partir desse espaço e com todas as possibilidades que ele propicia, defendemos uma transformação da escola e da profissão docente, reforçando a “educação como bem público, como bem comum.” (NÓVOA, 2022, p. 26). Escola que aqui denominamos como *Escola da Travessia*, uma escola (re)inventada entre o deixado para trás e o que vem após a pandemia, em um processo de aliança. Assumimos

a pandemia de Covid-19 como um marco porque foi a partir da vivência de isolamento, de perdas e de muita dor que a humanidade toda experienciou, em menor ou maior grau, que os sujeitos mudaram de alguma forma; ninguém passou pela pandemia sem uma reação. Esse é um marco, não porque a escola estava bem e a pandemia a desmoronou, mas porque ela já estava dando muitos sinais de esgotamento. Daí a analogia com travessia, pois a entendemos como um momento em que as comunidades precisam olhar para si mesmas, avaliar a situação atual, ao mesmo tempo que se preparam e vivem a transformação.

Nessa travessia, urge despedir-se do que já vinha dando sinais de esgotamento e potencializar o melhor que podemos criar com nossas pesquisas, áreas do conhecimento e relações de coformação em um processo de criação. Portanto, até o final deste capítulo, também queremos esclarecer ao leitor como entendemos a possibilidade de uma *Escola da Travessia*.

CRIAÇÃO DE UM ESPAÇO FORMATIVO POTENCIAL PELA (DE)FORMAÇÃO

A formação de professores é uma temática que está em pauta na Contemporaneidade; muito tem se discutido sobre o tema, e milhares de pesquisas são publicadas a esse respeito. No Brasil, criaram-se alguns programas voltados à docência na Educação Básica, como, por exemplo, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), em 2007; o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), em 2009, e o Programa de Residência Pedagógica (PRP), em 2018. Além disso, vê-se a recorrente e atual discussão sobre qual é o melhor espaço para a formação de professores

e, por consequência, sobre a proliferação de outros espaços¹³, atrelados a uma concepção de empresariamento da Educação, mobilizada pela racionalidade neoliberal. Essas discussões vêm tomando conta das decisões pedagógicas e sociais e da vida nas escolas.

Em 2019, a BNCC-Formação foi implementada e, com ela, uma nova discussão sobre a necessidade de outra formação de professores, uma formação alinhada à Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica (BNCC). “Essas reformas estão em consonância com as políticas de padronização e controle, que contagiam a educação. Como podemos resistir a tais reformas?” (FABRIS; POZZOBON, 2020, p. 234).

Uma forma de resistência é pensar nesse espaço formativo potencial que estamos propondo, e isso exige imaginar a escola que queremos. Nóvoa (2022) aponta três tendências¹⁴ que se alinham a uma desintegração da escola e, por conseguinte, do trabalho do professor. Em discursos como esses, vemos a escola ser rechaçada e os professores perderem o *status* que um dia tiveram de líderes e referências comunitárias. Se nossa opção for garantir a escola reinventada, a formação também precisa dar-se sob outros princípios e formas.

Nóvoa (2017) argumenta em favor de um terceiro espaço para a formação de professores. Ele diz que:

(...) o segredo deste “terceiro lugar” está numa fertilização mútua entre a universidade e as escolas, na construção de um lugar de diálogo que reforce a presença da universidade no espaço da profissão e a presença da profissão no espaço da formação. (2017, p. 1116).

13 Não apenas espaços como os cursos rápidos em outras modalidades de ensino, como EAD, mas com editoras e outras plataformas digitais que oferecem formação inicial e continuada de professores, colocando em ação o que se tem chamado de capitalismo de vigilância ou de plataforma. (RODRIGUES, 2020; CRUZ, VENTURINI, 2020).

14 As três tendências atuais são: os neurocientistas, os especialistas do digital e os defensores da inteligência artificial.

Pensamos que a universidade é um lugar por excelência para a formação de professores, porém, ela precisa criar esse espaço formativo híbrido, em ligação com a escola. Para tornar possível essa relação, é necessário acabar com o fosso existente entre esses espaços, aproximando-os e valorizando os conhecimentos que neles circulam de forma horizontal, sem sobrepor um ao outro, o que “obriga a dar igual dignidade a todos os intervenientes no processo de formação”. (NÓVOA, 2017, p. 1117).

Podemos comparar essas duas instituições com sementes e, de seu cruzamento, podemos produzir outra semente, que tenha a melhor potência das duas. É desse cruzamento que nasce o espaço híbrido, que traz o melhor da universidade e o melhor da escola. É nesse espaço que entendemos que pode ser produzida outra formação docente, outra escola, outro professor e outro aluno. Portanto, o híbrido aqui não tem relação com a modalidade presencial e EAD, mas com dois espaços que, ao se hibridizarem, se potencializam em direção ao bem comum e a um trabalho de qualidade, porque é o melhor que se pode realizar naquele momento.

A escola e a universidade precisam criar essa comunidade educativa, onde a formação vai ocorrer por meio da relação visceral com a escola e com a profissão. Nesse espaço, haverá a possibilidade de uma reinvenção, tanto da escola quanto da profissão, por isso é possível pensar em um espaço potencial de formação. Os dois espaços, por si sós, não bastam se entre eles não ocorrer a hibridização. O que cada espaço oferece de melhor qualidade para que a profissão e a formação sejam plenas é o desafio desse cruzamento. Por outro lado, por ser desafio, não tem fim, está sempre em processo e precisa ser sempre colocado em tensão; assim como a vida é contingente e imprevisível, esse espaço também o é.

Para que espaços como esse sejam gestados, é necessário que tanto a escola quanto a universidade “desaprendam”, no sentido de se

desapegarem, de juntas poderem criar outra escola, outro professor, outro aluno e outra comunidade educativa. Esse espaço vai produzir outros sujeitos, a partir de relações de poder não hierárquicas, mas colaborativas e cooperativas, desde que orientados pela finalidade do bem comum e de um conceito de humanidade que possa atender tanto ao local quanto ao global.

É preciso atenção, pois a cooperação e a colaboração podem, nas novas configurações do capitalismo, servir também à precarização do trabalho docente e ao próprio capitalismo, que tem na inclusão uma de suas estratégias; trabalho voluntário, excesso de trabalho e vigilância do trabalho docente se dão agora pelo próprio sujeito que se engaja. Essas são estratégias do capitalismo contemporâneo, muito mais sedutor, que consegue dispor de cada um de nós para seus fins econômicos. Apostamos em outras relações espaço-temporais.

Consideramos que a concepção de trabalho artesanal pode contribuir para essa criação. Conforme Sennett (2019, p. 30) afirma, “toda habilidade artesanal baseia-se numa aptidão desenvolvida em alto grau”, o que significa engajar-se pelo seu ofício na busca de qualidade. Temos utilizado esse conceito em nosso grupo de pesquisa¹⁵ para analisar o trabalho docente e propor as habilidades artesanais como importantes ferramentas para a criação com qualidade das docências. A artefania pode inspirar-nos a um trabalho qualificado, autoral e criativo.

Até aqui, delineamos o que, a partir de nossos estudos, se constitui como um espaço formativo potencial, ou um “terceiro espaço”. Na sequência do texto, queremos compartilhar uma concepção de pesquisa que pode contribuir nessa criação.

As pesquisas desenvolvidas pela primeira autora (FABRIS, 2017; FABRIS, 2020) operam com a concepção de pesquisa (de)formação,

15 GIPEDI/CNPq/Unisinos: Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Pedagogias, Docências e Diferenças.

que significa uma pesquisa formativa, participativa e colaborativa. Essa forma de pensar-fazer pesquisa tem um comprometimento com os saberes “infames” – no sentido que Foucault (2006) atribui para essa expressão –, referindo-se aos conhecimentos sem fama, que não chegam aos livros e não são socializados, muitas vezes, nem nas próprias escolas, ou que são práticas docentes que circulam apenas nos espaços escolares, sem nunca serem tomadas como práticas legitimadas.

Nessa concepção, todos os sujeitos envolvidos são convocados a pensar juntos, a partir de situações reais vivenciadas por eles em diferentes contextos, possibilitando “deformações”, abandono de posições, desconstruções, (re)criações.

Intercalam-se momentos de formação com momentos de discussão referentes à pesquisa. Por isso, o trocadilho **(de) formação** – ao mesmo tempo em que se pretende formadora, ela “deforma”. Trata-se de uma pesquisa que **tem na crítica radical** a sua premissa maior, isto é, **ir às raízes, historicizar, escrutinar as relações de poder, buscar deslocamentos, pensar de outros modos**, ver sob outros ângulos e perspectivas. (FABRIS, 2017, p. 9, grifos nossos).

Ao produzir em si mesmo essa (de)formação, o sujeito transforma-se e, ao final do processo, experienciado coletivamente, ele terá construído a sua autoformação como criação coletiva e pessoal. Esse processo produz e fortalece tanto o *ethos de formação* (DAL'IGNA; FABRIS, 2015) quanto a formação de cada sujeito, criando a sua docência como marca “encarnada” e “autoral”.

A pesquisa que está sendo desenvolvida pela primeira autora consolidou um Laboratório de Docências Contemporâneas (LAB-DOC), compreendido como espaço empírico e desenvolvido a partir da concepção de (de)formação. A experiência coformativa (BAHIA; FABRIS, 2021), a artesanania docente (FABRIS, 2015) e a ética do saber-fazer (OLIVEIRA, 2015) foram conceitos que compuseram esse espaço. Podemos dizer que esse foi um espaço formativo potencial,

pois possibilitou outra postura de todos os envolvidos; no entanto, por si só, não pode ser tomado como espaço formativo. Ele precisa funcionar como espaço de pertencimento de todos em um trabalho comum sobre si e sobre o outro, com finalidades comuns. As nomenclaturas designadas aos participantes foram: pesquisadores da universidade e pesquisadores da escola, considerando todos como partícipes e responsáveis pelo processo construído. Aos professores, quando convidados para o trabalho formativo, não foi mencionada a expressão “curso de formação”, mas “atividade em laboratório”. Essas ações não são meras formalidades, pois convocam a todos para uma atitude ativa e constituem o espaço potencial para a formação.

A primeira fase do LABDOC (2022/01) inaugurou um espaço pedagógico e científico, um espaço formativo potencial que proporcionou a transformação dos sujeitos que se propuseram a vivê-lo em sua integralidade, em um processo contínuo de (de)formação. Portanto, ele pode ser considerado esse espaço híbrido, que liga universidade e escola, mas que em cada relação se transforma e se reinventa.

POR UMA ESCOLA DA TRAVESSIA: OUTROS CAMINHOS POSSÍVEIS

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já têm a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos. (ANDRADE, 2012, n.p)

O tempo da travessia, assim como descrito no poema escolhido para a epígrafe, chegou à escola. É preciso despir-se das certezas, das verdades absolutas e dos modos preestabelecidos; é preciso coragem para enfrentá-la. Caso não a façamos, além de ficarmos à margem de nós mesmos, estaremos deixando à margem todos aqueles alunos

que não se encaixam no modelo escolar atual. É preciso, como já mencionamos, assumir a docência como “autoral” e “encarnada”, e fazer isso requer reexaminar o modo como pensamos e agimos, exige suspeitar das certezas que nos acompanham.

Nossas atitudes e modos de agir, pensar e realizar na escola são elaborados em um processo pessoal e autoral? Discutidos no coletivo e orientados pelo bem comum? Ou apenas seguimos normativas e modos de fazer já consolidados pela concepção escolar da Modernidade? Esses questionamentos devem conduzir a reinvenção, tanto no espaço das instituições escolares quanto na docência de cada professor, em cada plano de aula elaborado. Concordamos com Veiga-Neto (2012) quando argumenta:

O que tenho defendido – e que retomo aqui com a maior ênfase – é que nós, professores e professoras, mesmo sem maiores aprofundamentos, conheçamos o que existe e o que se passa nos porões de nossos pensamentos e práticas educacionais. Defendo, assim, que tenhamos sempre em mente as raízes sobre as quais se sustentam o piso intermediário – da nossa vida cotidiana – e o sótão – pelo qual (nos) projetamos para diante e para o futuro. Isso é da maior importância para conhecermos tanto os arquétipos que nos habitam a *psique* quanto as bases epistemológicas dos entendimentos que partilhamos no *communis* dos grupos humanos dos quais fazemos parte. (VEIGA-NETO, 2012, p. 278).

Conhecer o que se passa nos porões de nossos pensamentos e práticas educacionais é algo importante para dar continuidade à travessia. Falamos isso não com a intenção de que tudo seja deixado para trás, pois percebemos a importância da tradição¹⁶ na educação, mas com o intuito de uma ação educativa mais consciente e sempre tensionada pela crítica radical.

16 Ver em Arendt (1990) a discussão que achamos pertinente sobre tradição e educação.

Por que estamos chamando esse espaço de Escola da Travessia? Porque acreditamos que precisamos tomar a decisão de movimentarmos-nos em uma travessia, de tensionarmos e transformarmos o que conhecíamos por escola, aquela localizada antes da pandemia, escola moderna e arcaica, pois já não atende ao que precisamos para a educação contemporânea, para a reinvenção de uma escola que acolha as demandas do tempo presente. No entanto, para isso, temos que contratar, fazer aliança entre uma comunidade anterior e esta que vamos denominar de comunidade educativa.

Toda travessia traz consigo seus perigos, medos e tensões; neste caso, alguns questionamentos podem surgir, como, por exemplo: o que é preciso para torná-la mais tranquila e rica em aprendizagens? Parece-nos que estar em companhia é a chave. Como Nóvoa (2022, p. 19) afirma, “a cooperação é uma das chaves da educação do nosso século.” Por isso, estar com o colega, com o aluno e com a comunidade em um diálogo aberto, interessado, munido de estudo e de um panorama real das necessidades, dificuldades e potencialidades da comunidade, é a base para uma travessia segura e significativa.

Na construção da Escola da Travessia, a partir de nossas experiências na pesquisa e formação, consideramos que há algumas premissas básicas a serem levadas em conta e incorporadas pelos sujeitos envolvidos. Vamos listá-las a seguir, mas isso não significa que seguem uma linearidade, e sim que, juntas, conectadas e interligadas, devem permear todo o processo.

- a. **Uma atitude permeada pela crítica radical:** esta atitude deve ser incorporada por todos que percebem a importância e a necessidade da travessia; ela é indispensável para a transformação. Nas palavras de Foucault (2004),

A crítica consiste em desentocar o pensamento e em ensaiar a mudança; mostrar que as coisas não são tão evidentes quanto se crê; fazer de forma que isso que se aceita como vigente em si

não o seja mais em si. Fazer a crítica é tornar difíceis os gestos fáceis demais. Nessas condições, a crítica – e a crítica radical – é absolutamente indispensável para qualquer **transformação**. (FOUCAULT, 2004, p. 180, grifos nossos).

- b. **A criação de uma comunidade educativa de pertencimento:** todos os níveis devem ser contemplados: regional, municipal, estadual, nacional e espaços da cidade, bairros e ruas. A escola é um espaço aberto, um espaço público que preza pelo bem comum, e a cidade deve adentrar esse espaço, assim como a escola deve viver a cidade. A escola anterior à travessia já anunciava um “transbordamento” (NÓVOA, 2009), e agora é preciso um trabalho de comunidade educativa, de pertencimento, e uma nova ação compartilhada.
- c. **Tradução ou releitura das normativas:** as normativas legais que orientam o trabalho da escola e dos professores (como BNCC e outras) devem ser analisadas e problematizadas pelo coletivo das escolas e da comunidade educativa. É preciso desviar de possíveis armadilhas impostas ou que não tenham significado para o contexto da comunidade, da escola, da cidade, do município, do estado, do país e da dimensão global. Criar documentos da escola, como o Projeto Político-Pedagógico, é de extrema importância, desde que eles circulem entre alunos, professores e comunidade educativa. Se ali está registrado o mapa da escola, o contrato entre todos os envolvidos, essa carta precisa circular, ser a própria vida da escola, e não um mero papel que é guardado em gavetas ou sobre as mesas dos gestores.
- d. **Uma concepção de formação:** ela deve envolver o sujeito em todas as suas dimensões: ser conhecimento, ser sujeito, ser relações, podendo indicar os princípios e finalidades do que as crianças e jovens aprendem em uma comunidade educativa. Nessa comunidade, a educação é o centro, buscando sempre o

bem comum, o bem da comunidade. Nesse sentido, a formação humana precisa ser repensada continuamente, pois as demandas também mudam constantemente, mas há algo da tradição que precisa ser mantido. A concepção de formação como (de) formação tem-nos ajudado a ficar atentas a esse processo que nos constitui e nos transforma, a educação.

- e. **Uma concepção de humanidade:** mobilizar um currículo comunitário mais conectado com a vida de todas as espécies do planeta, humana e não humanas. A concepção de humanidade deve desafiar-nos a criar formas de viver e estar em relação com o planeta que não sejam de superioridade e dominação, mas de proteção e relação harmoniosa. Como isso aparece na cultura e civilidade de nossas escolas e comunidades? Nas ruas, nas habitações, nas praças, na vida e nas relações das pessoas? A concepção de humanidade precisa ser descolonizada, habitar as fronteiras, ser inclusiva, em tensão permanente entre o que construímos juntos e o que ainda falta criar.
- f. **Outra concepção de Educação, Ensino e Aprendizagem:** o ensino, como uma das ações da docência, sempre esteve ligado às aprendizagens e tem relevância não apenas econômica, mas social e humana. O ensino exige uma posição do professor, mas também uma função política que vai assegurar a sua necessidade pedagógica e social. Biesta (2020) argumenta sobre a necessidade de devolver o ensino para a educação. Esse é o ensino potencializado pela capacidade de socialização, qualificação e subjetivação¹⁷.
- g. O currículo escolar foi dominado pela linguagem da aprendizagem. Com isso, a função do ensino fica esmaecida – temos um aluno que assume o protagonismo sozinho, e o professor é deslocado

17 Ver em Biesta (2018) sobre os três domínios da Educação.

de sua função de ensino. Nesse caso, o modelo gerencialista e empresarial é que será o foco. Entretanto, consideramos as aprendizagens como efeitos importantes, mas os alunos precisam assumir as suas responsabilidades, a de “alunar”, e o professor, por sua vez, a de “professorar”, durante as experiências pedagógicas. Isso consiste em assumir outra forma de entender as aprendizagens, o ensino, a função e posição do professor e do aluno. Biesta (2020) diz que a sua proposta de (re) descobrir o ensino se deve à má fama do ensino, considerado autoritário, violento, antidemocrático, mas que esse ensino pode ser outro, principalmente se o devolvermos para a Educação. Será que o ensino que desenvolvemos em nossas escolas é suficientemente robusto ao envolver os três domínios da Educação e produzir aprendizagens em que os alunos participem ativamente? As escolas têm analisado e mobilizado um conceito de formação e educação com toda essa potência nos currículos escolares?

- h. **Outra concepção de avaliação:** é preciso mudar a cultura avaliativa, buscando a sua dimensão ética, rompendo com métodos excludentes e contemplando a multiplicidade presente nas escolas. Apostamos em uma avaliação formativa que é sempre de diagnóstico e acompanhamento do aluno e do professor. Ela fornece subsídios para que todos possam rever seu trabalho e seguir com mais confiança. Trata-se de mudar de uma avaliação episódica e localizada no final dos processos, para uma avaliação formativa presente em todo o curso, a qual acontece para ajudar o aluno a aprender, a conhecer e a atuar com os conhecimentos adquiridos. Por isso, não envolve apenas o conhecimento na sua dimensão teórica, mas sempre em duas dimensões – teórico-prática –, evitando a dicotomização e sempre trabalhando com a dimensão que é da aplicação também. Nas aulas, isso envolve fazer o aluno “alunar” (BIESTA, 2020), ou seja, as responsabilidades são partilhadas. A famosa

“recuperação” não tem mais espaço para separar os que sabem dos que não sabem. Quem precisar de mais tempo e de novas estratégias para consolidar suas aprendizagens será atendido nessa nova organização espaço-temporal, sem necessariamente repetir um ano com as mesmas propostas do ano anterior.

Com a apresentação dessas premissas básicas, esperamos lançar o desafio da travessia das escolas que assumirem esse compromisso com a educação, com a humanidade e com o bem comum. Cada escola, a partir de seu contexto e de forma compartilhada, deve viver esse processo migratório em sua totalidade e integralidade, de forma ética, solidária e com uma nova aliança com a comunidade educativa. Nóvoa (2022) afirma que esse espaço público:

(...) não pode ser meramente consultivo e deve ter direitos de cidadania, deve ser um espaço de participação onde democraticamente se possam tomar decisões sobre a educação. (NÓVOA, 2022, p. 28).

Ou seja, espaços públicos complexos, plurais, diversos, onde o princípio democrático deve ser o mobilizador de todas as relações. Relações horizontais que possam ser constantemente analisadas e colocadas em ação.

POR UMA ESCOLA DA TRAVESSIA: ASSUMINDO O COMPROMISSO

Ao finalizarmos esta escrita, queremos fazer um convite a todos que vivem a escola brasileira, especialmente a escola pública e as universidades que oferecem cursos de licenciaturas. Vamos iniciar a travessia? O tempo urge para que decisões sejam tomadas. É urgente a criação de espaços formativos potenciais que mobilizem o compromisso

de cada sujeito, pertencente à comunidade educativa, para assumir e incorporar a transformação.

Para isso, não é preciso ter muitos recursos. Em primeiro lugar, há que se reconhecer a transformação como processo emergente e necessário, como um ato de resistência. A partir daí, em uma sinergia coletiva, dialógica e harmoniosa, deve-se repensar a forma-escola, seus tempos e espaços, criando condições para a travessia. Esse movimento deve ser entendido também como interno e pessoal, deve ser assumido por cada sujeito que vive a escola, em consonância com o coletivo docente e a comunidade educativa.

Os sujeitos da travessia precisam ser tomados pela vontade de pertencimento a essa comunidade educativa que está buscando reinventar-se. Por onde começar? Pensamos que, nas páginas anteriores, foram indicadas algumas possibilidades, mas outras deverão ser criadas, conforme a escola e o grupo que constitui a comunidade educativa.

Venham com leveza, desapeguem-se de verdades e práticas que não contribuem para a educação dos sujeitos contemporâneos e coloquem-se em travessia. Sempre encontrarão alguém pronto a seguir com vocês. Assumam esse compromisso ético e político da docência, assumam a (re)invenção da escola e de sua profissão.

Aceitam o nosso convite?

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Fernando Teixeira de. **O medo**: o maior gigante da alma. 2012. Disponível em: <http://poesiaspreferidas.wordpress.com/2012/11/30/o-medo-o-maior-gigante-da-almafernando-teixeira-de-andrade/>. Acesso em: 20 out. 2022.
- ARENDRT, Hannah. A crise na educação. **Partisan Review**, v. 25, n. 4, 1957, p. 493-513. Versão traduzida. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/hanna_arendt_crise_educacao.pdf. Acesso em: 25 abr. 2022
- BAHIA, Sabine Borges de Mello Hetti; FABRIS, Elí Terezinha Henn. A Constituição do Professor Iniciante: Articulação entre ética da partilha e experiência coformativa. **Revista Textura**, Canoas, v. 22, n. 52, p. 1-34, 2021.
- BIESTA, Gert J. J. **A (re)descoberta do Ensino**. Trad. Ana Sebastiana Monteiro Ribeiro. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020, 205 p.
- BIESTA, Gert J. J. O dever de resistir: sobre escolas, professores e sociedade. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 21-29, 2018.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular-BNCC**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 20 maio 2021.
- BRASIL. Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. **Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2009.
- BRASIL. Lei nº 38, de 12 de dezembro de 2007. PORTARIA NORMATIVA Nº 38, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2007. **Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID**. Brasília, DF, ano 139, n. 8, p. 1-74, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pibid.pdf. Acesso em: 1 nov. 2022.
- BRASIL. Ministério da 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). 2019. 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: 15 mar. 2021
- COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Edital CAPES nº 06/2018**. Programa de Residência Pedagógica. Brasília: Capes, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/27032018-edital-6-residencia-pedagogica-alteracao-ii-pdf>. Acesso em: 20 out. 2022.

CRUZ, Leonardo Ribeiro da; VENTURINI, Jamila Rodrigues. Neoliberalismo e crise: o avanço silencioso do capitalismo de vigilância na educação brasileira durante a pandemia da Covid-19. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 28, p. 1060-1085, 2020.

DAL'IGNA; Maria Cláudia; FABRIS, Elí T. Henn. Constituição de um ethos de formação no Pibid/Unisinos: processos de subjetivação na iniciação à docência. Dossiê Formação de Professores: Políticas e Práticas. **Revista Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 9, n. 1, p. 77-78, 2015.

FABRIS, Elí T. Henn; POZZOBON, Marta C. Cezar. Os desafios da docência em tempos de pandemia de Covid-19: um “soco” na formação de professores. **Revista Educar Mais**, v. 4, p. 233-236, 2020.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. A avaliação como estratégia de qualificação da formação docente: entre a qualidade da produtividade e a qualidade da artefania. *In*: XXII Colóquio da AFIRSE, 2015, Lisboa. **Anais [...]**, Lisboa: XXII Colóquio da AFIRSE, 2015.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. **A produção de docências contemporâneas: a experiência coformativa entre professores e futuros professores em tempos de Covid-19**. São Leopoldo: Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2020. [Projeto de Pesquisa] 2020.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. **Formação, constituição e atuação docente nas escolas públicas brasileiras: uma análise sobre a situação do professor iniciante**. São Leopoldo: Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2017. [Projeto de Pesquisa] 2017.

FABRIS, Elí Terezinha Henn; LIMA, Samantha Dias de. Pesquisa (De) Formação. Verbete. **Vocabulário LABPED: saberes construídos no Laboratório Pedagógico de Experiências Educativas – Ano 1**. Samantha Dias de Lima (Org.). São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. 166p.

FOUCAULT, Michel. Verdade, poder e si mesmo. *In*: **Ditos e escritos: ética, sexualidade, política**. v. V. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p. 294-300.

NÓVOA, António. **Escolas e Professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT. 2022.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa** [online]. v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Sandra de. **Tornar-se professor/a: matriz de experiência e processos de subjetivação na iniciação à docência**. 2015. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

PROSPED, Processos de Constituição do Sujeito em Práticas Educativas. **5 Poemas de Cecília Meireles para você apreciar**. 2020. Disponível em: <https://prosped.com.br/arte/5-poemas-de-cecilia-meireles-para-voce-apreciar/>. Acesso em: 01 out. 2022.

RODRIGUES, Eduardo Santos Junqueira. Estudos de plataforma: dimensões e problemas do fenômeno no campo da educação. **Linhas Críticas**, vol. 26, p. 1-12, 2020.

SEBASTIANY, Eduarda. **Docências e modos de ser docente em tempos de pandemia de Covid-19: ações possíveis e emergenciais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2022.

SENNETT, Richard. **O Artífice**. Rio de Janeiro: Record. 2019.

VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, p. 267-282, 2012.

4

David García Romero

Gabriela Míguez Salina

Mover las aulas al medio rural:

democratización del conocimiento
y proyectos de futuro con raíces

INTRODUCCIÓN

La crisis ecosocial se ha convertido, definitivamente, en la indiscutible realidad del siglo XXI, y asuntos como el cambio climático, la contaminación por residuos y la escasez de energía inundan el discurso en nuestra cotidianidad (García-Romero y Salido-Herba, 2022). Existe, por lo tanto, una consciencia social generalizada en lo relativo relativa a la necesidad de acometer grandes cambios. Sin embargo, las formas que el discurso toma tanto con respecto a las causas atribuidas como a las soluciones ofrecidas son diversas y muchas veces enfrentadas. Con respecto a las causas, dejando aparte las versiones *negacionistas* de las causas humanas, existe por un lado una visión que señala a la especie humana en su universalidad como la causante de los desajustes ecológicos, mientras que otras interpretaciones del problema tachan esta interpretación de etnocéntrica, al señalar que son tan solo ciertas de las múltiples formas de vida que la humanidad ha desarrollado para vivir en el planeta la causante de tales desajustes (Herrero, 2013). Estas otras posiciones vendrían a argumentar que es el capitalismo globalizado es el problema debido a que su exigencia por el progreso-crecimiento sobrepasa la capacidad de regeneración de los ciclos naturales (FRÉMEAUX *et al.*, 2014). Se argumenta así que, a pesar de que esta forma social ha ocupado gran parte de la vida, no es ni la única vigente ni mucho menos la única manera posible de que las personas vivan en el mundo (ACCIARDI, 2020).

En consonancia con esta forma de entender se sitúan las soluciones propuestas. Por una parte, si se asume el capitalismo globalizado y basado en el crecimiento constante como natural e ineludible, las únicas propuestas tienen que ver una transición ecosocial basada en la tecnología, que permita emitir menos contaminación y que encuentre nuevas formas de producción de energía. Mientras tanto, otras posiciones señalan que dicha transición basada únicamente en la tecnología

no sería más que una forma de depender de otro tipo de materiales y que no soluciona el problema de consumir más de lo que se regenera, y apuntan a que es fundamental reorganizar el propio sistema económico social para aprender a vivir sin una base en el crecimiento constante (TAIBO , 2020).

Ya sea desde una perspectiva de cambio más o menos profundo y radical, queda patente que el futuro es incierto, y que impera la necesidad de innovación social con lo que respecta al manejo del territorio. Muchas voces apuntan al respecto que es necesario basarse en tradiciones de conocimiento y cosmovisiones basadas en la sostenibilidad y en el conocimiento local (por lo tanto, de manejo de cada ecosistema) donde es posible encontrar importantes aportes (ACCIARDI, 2020). Esta perspectiva está especialmente viva en las epistemologías del sur y en las tradiciones rurales que no han sido totalmente aculturadas en el modelo de progreso-crecimiento. Basadas en estas tradiciones de saberes, emergen en respuesta a las necesidades actuales numerosas partículas de la sociedad civil que desarrollan innovaciones sociales para buscar nuevas formas de habitar en el mundo de una forma justa y sostenible (GARCÍA-ROMERO; SALIDO-HERBA , 2022), muchas veces con una potente mirada hacia atrás pero siempre respondiendo a las necesidades presentes para enfocar a un futuro diferente.

Desde la perspectiva educativa, resulta fundamental estudiar las alianzas con estas organizaciones de base que están siendo punta de lanza en la crisis ecosocial, no únicamente para producir conocimiento útil, sino también para ofrecer a nuestro estudiantado la oportunidad de participar en procesos de creación de esperanza que les permitan superar la seguridad de un futuro peor que Marina Garcés ha venido a llamar “la condición póstuma” (2017). Participar de forma directa y educativa en la solución del problema omnipresente permite al estudiantado aprender de forma competencial y también desarrollar aprendizajes vinculados a las necesidades presentes, más allá de los improbables

futuros (laborales y sociales) para los que están diseñados los sistemas educativos (MATUSOV *et al.*, 2019)

En este trabajo exponemos una experiencia de investigación-acción-docencia que busca tender alianzas entre el sistema académico universitario de Galicia y Norte de Portugal y aquellas iniciativas innovadoras que buscan formas de sostener sus comunidades y territorios (GONZÁLEZ; MEIRA, 2021), intentando así abrir puertas para que la universidad trabaje para el bien común, pudiendo contrarrestar sus inercias ligadas a un sistema económico-social autodepredatorio (MANZANO-ARRONDO, 2011).

APORTE TEÓRICO: EN TORNO A LA DEMOCRATIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO INSTITUCIONES DE CONOCIMIENTO, EPISTEMICIDIO Y PRODUCTIVISMO

Debemos, en todo caso, atender al papel que las instituciones de conocimiento que nos ocupan, concretamente los sistemas escolares y científicos, han jugado históricamente en la conformación de la crisis ecosocial en la que nos encontramos. Estos sistemas provienen de una construcción occidental-moderna anclada en los procesos de industrialización (GESUALDI, 2017) y se han extendido a través de un proceso de aculturación a lo largo y ancho del mundo en la civilización global (CÁRCAMO VÁSQUEZ, 2007). Llamaremos a estas instituciones como la academia hegemónica. Desde el ecofeminismo (HERRERO, 2013) y fundamentándose en los aportes de las epistemologías del sur (ACCIARDI, 2020; PARASKEVA, 2020), se expone que la academia hegemónica, y con ella la forma de producir y difundir conocimiento, tiene unas profundas raíces en lo que denominan tres falacias de la filosofía occidental, siendo estas: la emancipación de la mente del

cuerpo, la emancipación del individuo de la sociedad y la emancipación del humano sobre la naturaleza. Construyendo sobre tales falacias, la academia contiene sesgos estructurales que llevan a invisibilizar la necesidad de los cuidados físicos y los cuidados entre las personas, esto es, la interdependencia comunitaria, así como la necesidad de la naturaleza para sostener la sociedad: la ecodependencia.

La presencia de estas falacias está profundamente ligada al foco que la academia pone en producir sin tener en cuenta el sostener, debido a que los procesos de cuidados que soportan la producción, y el daño que el productivismo causa a lo que sostiene, queda invisibilizado. Muestra de esto es la medida del valor de las cosas respecto a su precio de mercado, lo cual históricamente ha invisibilizado tanto el trabajo reproductivo como los servicios ecosistémicos que sostienen la economía y la vida (FRÉMEAUX *et al*, 2014). Este potente sesgo productivista presente en la academia sigue fallando en atender a procesos de sostenimiento y justicia, así como también de transformación social, debido a que el foco en la enseñanza está en maximizar los beneficios para el estudiantado dentro del mercado laboral presente, lejos de prepararlo para cambiar ese propio mercado y/o sus condiciones sociales (MANZANO-ARRONDO, 2011).

Se reivindica así la necesidad de conformar otras epistemologías y cosmologías, que puedan entender el mundo poniendo la vida en el centro (HERRERO, 2013; GONZÁLEZ; MEIRA, 2021). Formas de ver, pensar y gestionar el mundo que han sufrido un profundo proceso de epistemicidio (ACCIARDI, 2020) debido a que el paradigma de la ciencia hegemónica se ha extendido en alianza con el poder colonial (PARASKEVA, 2020). La academia hegemónica ha enmascarado así sus sesgos culturales y económicos en forma de rigor y apuntalándose en la jerarquía, acusando a otros saberes de no amoldarse a la ciencia. De esta forma, las comunidades portadoras de epistemologías centradas en la vida han sido directamente exterminadas, aculturadas

en el paradigma productivista o bien desterradas a la periferia del sistema a través de procesos de deshumanización y de deslegitimación de sus voces como ignorantes (PARASKEVA, 2020).

De hecho, estos procesos de deshumanización y silenciamiento permiten también el desarrollo de procesos neocoloniales de corte extractivista dañinos para el ecosistema mundo (QUIROGA *et al.*, 2018) relacionados con la industria energética, la agroindustria o la forestal. Estos grandes proyectos económicos, muchas veces, toman el argumento de la transición energética para justificar la creación de zonas de sacrificio (MONFERO DI NON, 2022) en lugares del medio rural que se construye como periferia (GARCÍA-ROMERO; SALIDO-HERBA, 2022). Es precisamente en estos lugares desatendidos o dañados donde surgen iniciativas para contrarrestar esta transición ecológica “a costa de” y articular formas de pensar la gestión justa y sostenible del territorio y las comunidades.

Iniciativas de recuperación epistemológica y el aprendizaje para el ahora

Resulta evidente que los fenómenos de extractivismo tienen mayor frecuencia e impacto en el Sur Global, como también lo tienen las epistemologías comunitarias y que ponen la vida en el centro (PARASKEVA, 2020). No obstante, existen también periferias interiores dentro del Norte Global, que a causa de la crisis ecosocial se están ensanchando y recrudeciendo. En este sentido, resulta de responsabilidad para las personas de la academia en occidente controlar el síndrome el salvador blanco que nos llamaría a actuar en otras latitudes (GARCÍA-ROMERO; SALIDO-HERBA, 2022) y ocuparnos de lo que ocurre en nuestro propio territorio, puesto que el manejo sostenible y justo en estos puede también reducir la presión neocolonial.

Es importante, por lo tanto, percibir los fenómenos de expolio que se llevan a cabo en nuestros contextos rurales, constituidos como periferia interior. También en ellos acontece numerosas iniciativas de la sociedad civil que desarrollan innovación social enfocada a la sostenibilidad y la justicia en torno a la soberanía alimentaria, la agroecología, el consumo responsable y los ecofeminismos, entre otros (QUIROGA *et al.*, 2018), poniendo el valor, recuperando y cuidando los saberes ancestrales y locales. Estas experiencias innovadoras tienen en muchos casos un claro interés por participar en la creación de conocimiento y discurso social vinculado a su trabajo, e incluso han participado en programas de estudio en colaboración con la universidad (PEMAN; QUIROGA *et al.*, 2018) o los lideran directamente (IBARLÚCEA, 2020). Mientras los sistemas escolares se enfocan a un futuro predicho como reproducción del pasado (MATUSOV *et al.*, 2019) al guiarse por un currículum predefinido, son en gran medida estos agentes de la sociedad civil los que están abriendo camino y explorando formas de participación social, producción y colaboración para resolver las necesidades del presente y el futuro inmediato.

Cabe pensar que es en la intervención directa en la cual las exigencias materiales nos informarán de que es aquello que necesitamos aprender, tanto desde un punto de vista de la ciencia como de la formación, y que las formas de colaboración entre a academia y esta sociedad civil son herramientas y procesos que necesitamos explorar (MANZANO-ARRONDO, 2011), para elaborar una democratización de los procesos de creación de conocimiento que legitimen las periferias rurales para generar sostenibilidad y justicia.

Prácticas que construyen mesosistemas

La academia ocupa un nivel de dominancia a nivel epistemológico con respecto al resto de agentes sociales, al tiempo que contiene numerosas inercias que mantienen mecanismos de control basados en

la costumbre, la autoridad y la jerarquía (MANZANO-ARRONDO, 2011). De ahí que para hablar de democratización de los procesos de creación de conocimiento, para establecer un diálogo real en igualdad de derechos de las voces implicadas, sea importante hablar de cambios sistémicos que desestructuren o transformen estas condiciones. Urge la necesidad de crear mesosistemas en los que el sistemas académicos y otros sistemas de organización social se encuentren (BRONFENBRENNER, 1996), forzando así las contradicciones y la negociación. Presentamos ahora tres que tienen que ver con cómo accedemos a la colaboración con la sociedad civil del medio rural.

La investigación acción participativa (IAP en adelante) tiene ya larga trayectoria en la academia, como línea alternativa, y se ocupa de abordar aquellas necesidades de generación de conocimiento que son trazadas desde el territorio (Moreira, 2020), en el sentido de que es la sociedad civil la que formula preguntas a las que el proceso científico debe abordar, siempre en colaboración. Este conocimiento generado debe tener, al mismo tiempo, una vocación de acción, de devolución para resolver un problema real planteado por la comunidad (COLMENARES, 2012).

Los fondos comunitarios de conocimiento e identidad (FCCI en adelante) (ESTEBAN *et al.*, 2021) hacen referencia a territorializar y contextualizar el conocimiento al que se da sentido y significado en el sistema educativo. Llegan de un esfuerzo por desestigmatizar las herencias familiares y comunitarias de los alumnados situados en la otredad, y se esfuerzan por trabajar con los ecosistemas educativos presentes y que atraviesan el sistema escolar (SANTOS; MÍGUEZ; LORENZO, 2022). De esta forma, nos permiten que el alumnado trabaje con el territorio y los saberes próximos, así como con los agentes que los manejan a favor del manejo sostenible del territorio o del autoconocimiento comunitario.

Finalmente, el aprendizaje-servicio (ApS en adelante), que se corresponde con la integración de las prácticas de aportación social y de aprendizaje. En ellas, el estudiantado colabora en la construcción de un proyecto de valor social o ambiental, alrededor del cual se articula el aprendizaje. Por lo tanto, el objetivo es dual: aprender es necesario para suplir una necesidad, y es eso lo que le da sentido (GARCÍA-ROMERO; LALUEZA , 2019). Al mismo tiempo, el estudiantado tiene varios referentes de conocimiento, académicos y del territorio/comunidad, de forma que encarna en su aprendizaje el propio proceso de diálogo (GARCÍA-ROMERO; SALIDO-HERBA , 2022). Siguiendo a McMillan *et al.* (2016), el aprendizaje servicio como un objeto dual permite la creación de un sistema híbrido entre academia y otro organismo social en el que se pueden dar procesos de negociación de significado.

Apuntamos que esta es una característica compartida por estas tres modalidades de práctica de conocimiento-acción. Sin embargo, el encuentro anecdótico en este espacio común puede no ser suficiente para hacer florecer los profundos procesos de diálogo y cambios sistémicos necesarios. Las transformaciones culturales suceden en marcos más sostenidos, como pueden ser los de las “comunidades de prácticas” (WENGER , 2002) que comparten una empresa común y unas formas de abordarla. Por lo tanto, es importante organizar un núcleo en forma de objetivos o intereses compartidos por los agentes participantes, así como una serie de prácticas colectivas que permitan una organización horizontal y “de abajo hacia arriba” por la democratización del conocimiento. Esta es la razón de ser de la *Comunidade de Acciões e Saberes Arredor do Rural*.

ANÁLISIS: ESCRUTANDO LA COMUNIDADE DE ACCIÓNS E SABERES ARREDOR DO RURAL

La Comunidad de Prácticas: Objetivos, Agentes y Herramientas

Siguiendo a Wenger (2002), una comunidad de prácticas se corresponde con un grupo de personas que comparten una común empresa y que para ello desarrollan diferentes prácticas. Estas prácticas tienen una doble dimensión, la de materialización (o reificación) y de participación, que son mutuamente constituyentes. El conocimiento y competencia con la dimensión de reificación permite participar, y según se participa, la propia reificación se va transformando. Por ello, atendemos a tres cosas importantes: es necesario un núcleo de la “común empresa” tanto en lo que se refiere a los objetivos como a las prácticas para dirigirnos a ellos. En segundo lugar, dichas prácticas son flexibles y se transforman a través de la participación de diferentes agentes, algo muy importante cuando hablamos de la comunidad de práctica como puerta a cambios sistémicos. Finalmente, dicha flexibilidad implica también que la participación de los agentes no es una cuestión de todo o nada, sino que algunos pueden tener participaciones más centrales o plenas y otros pueden ejercer una participación periférica legítima (WENGER, 2002) e ir transitando (o no) a lugares más centrales.

En lo que respecta a los objetivos comunes de Arredor do Rural, existen tres explícitos: c) la Democratización del conocimiento poniendo en diálogo los saberes ancestrales y locales del medio rural con los saberes académicos; b) La construcción de prácticas educativas situadas que den al estudiantado la capacidad de percibir

las necesidades educativas actuales y de construir sentido sobre su aprendizaje; c) la visibilización y acción sobre proyectos de futuro en el medio rural como contexto de oportunidad.

Como agentes, la primera iniciativa surge de una alianza entre asociaciones de desarrollo rural y el grupo de investigación GI-ESCU-LCA, y desde el inicio se pone el énfasis en que deben ser las propuestas para llevar a cabo las prácticas concretas debe ser de las organizaciones de la sociedad civil (actualmente más de veinte de los ámbitos de la educación, soberanía alimentaria, patrimonio y custodia del territorio principalmente) como punto de control a la habitual situación de dominación que ocupa la academia.

El profesorado implicado participa desde diferentes puntos, desde la participación en los encuentros interdisciplinares, como co-diseñador de los proyectos colaborativos y facilitador del acceso del estudiantado, participando en la discusión sobre los objetivos y abordando en el aula la reflexión y teoría relacionada con su trabajo colaborativo, o bien trabajando colaborativamente en proyectos que implican los tres tipos de agentes. En estos momentos se implican en esta labor las tres universidades gallegas (UDC, UVigo y USC) y la ESE-IPVC, implicando titulaciones de las ciencias de la educación, económicas, de la comunicación, ambientales y humanidades.

Respecto al estudiantado, ocupan también diferentes niveles de participación, en algunos casos codiseñando los proyectos colaborativos y en otros asumiendo su agencia únicamente en la ejecución de estos proyectos. Por lo que respecta a los encuentros entre agentes, existe siempre participación del estudiantado, tanto exponiendo a la comunidad los trabajos realizados como proponiendo nuevas iniciativas.

Hemos hecho ya referencia a las principales prácticas: el ApS, los FCCI y la IAP, si bien existen también los encuentros interdisciplinares

e interinstitucionales celebrados por la red. Su sentido y forma quedará más claro entrando a describir el desarrollo de este grupo.

DESARROLLO DE LA COMUNIDAD: ENTRE LA DOCENCIA, LA ACCIÓN Y LA INVESTIGACIÓN

Como organismo humano (social), una comunidad, aunque difusa y extendida como esta, necesita de tiempos y de cuidados para su gestación y desarrollo. El devenir de esta comunidad se intercala entre los procesos de creación de conocimiento y la participación social de los diferentes agentes. Ilustraremos este desarrollo a través de una metáfora agrícola, queriendo reproducir la centralidad de los procesos de cuidado del crecimiento, pero sin reducir la realidad rural a estos.

Un terreno fértil. Antecedentes:

No sería posible la emergencia de la comunidad sin un previo bagaje histórico-cultural que le dé sentido desde la perspectiva de los diversos agentes implicados. Compartimos aquí algunos ejemplos relevantes de antecedentes, dejando claro que no són los únicos.

Uno de los antecedentes cruciales para la existencia de esta comunidad es el proyecto *Rural 3.0*, coordinado por el Instituto Politécnico de Viana do Castelo (PEIXOTO *et al.*, 2021), que consistió en la conexión entre proyectos de aprendizaje-servicio universitario en el medio rural en diferentes contextos europeos como forma para innovación en este. Este proyecto de investigación-acción posibilitó conexiones entre Galicia y Norte de Portugal así como dibujó una línea clara de acción para la

aplicación y operacionalización de las experiencias. De la misma forma, visibilizó la dificultad de concreción y cohesión de las iniciativas en el caso de los proyectos internacionales, y generó la voluntad de remitirse a un mismo contexto con trayectorias histórico-culturales compartidas.

En este sentido, a nivel concreto de Galicia surgió de forma paralela la *Rede ReVolta*, grupo de estudios interdisciplinar alrededor de la agroecología que generó procesos de diálogo entre la academia y diferentes iniciativas de la sociedad civil, de la cual el *Programa de Estudos en Man Común* (PEMAN) es el ejemplo más claro (QUIROGA *et al.*, 2018). En este sentido, se generó una inercia de trabajo conjunto e interés en el diálogo horizontalizado y descentralizado y sobre la necesidad de articular objetivos comunes por parte tanto de investigadoras/es como de diferentes partículas de la sociedad civil, desde asociaciones de agroecología hasta culturales pasando sin duda por las *Comunidades de Montes Vecinales en Mancomún* (CMVMC). En el mismo sentido, otras organizaciones como Entretantos y COCEDER llevaban tiempo construyendo iniciativas para la generación de conocimiento desde su propio trabajo, con una clara intención de actuar como agentes educativos (PAÜL, 2013; IBARLÚCEA, 2020), vinculando así la acción social a la generación del conocimiento.

Finalmente, la implicación directa del estudiantado en el territorio vinculada a su aprendizaje era un proceso que se estaba llevando a cabo desde la iniciativa del profesorado en diversos centros de educación primaria y secundaria. En el caso de la *Comunidade de Acciões e Saberes Arredor do Rural*, el *proyecto Monte Vivo* de un pequeño pueblo en Galicia sirvió de ejemplo para visibilizar aquello se pretendía hacer, debido a su trabajo en la recogida de FCCI tales como las microtoponimia y las voces de las personas mayores y las CMVMC sobre el manejo del territorio común, así como el trabajo mediante ApS transformando el espacio verde y otros lugares del municipio del municipio con orientación a la prevención de incendios forestales y la sostenibilidad.

La siembra

La consciencia de este terreno prospectado motivó el inicio de la articulación de una comunidad que diese apoyo, continuidad y proyección, con la convicción de que debía surgir en primer caso de la sociedad civil. Con esta intención, se inició en diciembre de 2020 en proceso de contactos siguiendo el método de bola de nieve para identificar agentes interesados en la sociedad civil y la academia. Este proceso, que sigue y seguirá en marcha, generó dos puntos de inflexión importantes a finales del invierno de 2021.

Por un lado, una vez encontrada suficiente masa crítica, se llevaron a cabo dos conversaciones en forma de grupos de discusión entre organizaciones de desarrollo rural integral, agroecología, educativas y culturales del medio rural, en las cuales se discutió sobre la relación entre desarrollo, educación y medio rural. Estas conversaciones se mantuvieron vía online y fueron grabadas (consultar www.arredordorura.org) y transcritas para su análisis. Estas conversaciones y su análisis inician el proceso amplio de investigación-acción de la comunidad, pues suponen la construcción de su marco teórico desde las coordenadas epistemológicas y culturales de las organizaciones de base, visibilizadas en congresos y un artículo que está por ser publicado. Los resultados nos muestran una forma compartida de entender los procesos de aprendizaje, poniendo en el centro el aprendizaje situado y los procesos de construcción de comunes como fines de un aprendizaje para la justicia y la cooperación, con la consiguiente crítica a un sistema educativo que se percibe como descontextualizado y que genera procesos de aculturación en favor de una cultura urbanizadora, competitiva y centrada en el productivismo. Se señala la necesidad de repensar los valores de la educación, visibilizando el medio rural como un espacio de oportunidad para nuevas formas de vida y buscando los inputs necesarios en el territorio, la herencia comunitaria y las luchas por la custodia ambiental. Esta investigación generó preguntas

en varias direcciones, de las que se recogen principalmente cuatro: a) revisar los conceptos de medio rural y desarrollo en el discurso público; b) articular la enseñanza en cohesión con el territorio y su cuidado; c) pensar las necesidades concretas de la juventud en el medio rural y; d) dibujar el medio rural como espacio de oportunidades desde un punto de vista disciplinar, sin reducirlo a lo agrario.

Paralelamente, se formó un grupo motor de la comunidad, integrado mayoritariamente por profesorado debido a que una de sus labores estaba orientada a la extensión de la iniciativa en el ámbito universitario para promoverla entre más posibles profesores que vinculasen su docencia a esta iniciativa, proveer formación en la metodología del aprendizaje-servicio a profesorado y estudiantado así como ayudar a la generación de proyectos de colaboración concretos. Este grupo organizó el primer encuentro de alrededor de rural en formato semi-virtual, celebrado el 7 de mayo en la UVigo y al que asistieron un total de 60 personas. Se orientó desde un punto de vista formativo-operativo: iniciando con la puesta en común del estado de la investigación sobre las anteriores conversaciones y las líneas que de ellas emergían, se dio formación sobre la metodología concreta del aprendizaje-servicio como forma de colaboración y se realizaron finalmente grupos de contacto entre profesorado y activistas de entidades alrededor de las principales líneas y necesidades concretas en las comunidades y territorios. De este evento surgieron las primeras ideas de colaboración, que se enfocaron para su desarrollo a partir del primer semestre del curso académicos 2021-2022.

El germinado

El curso académico 2021-2022 se caracterizó por dos procesos paralelos e interrelacionados: la puesta en marcha de experiencias concretas de aprendizaje-servicio y la formalización de la comunidad en diferentes aspectos. En lo que respecta a las actividades de aprendizaje-servicio, estas abordaron, desde diferentes disciplinas, las necesidades detectadas en las conversaciones iniciales, tomando diferentes líneas de acción que se relacionan también con la investigación. Aquí incluimos un resumen de lo elaborado, poniendo énfasis en sus aportes, pero puede ser consultado en profundidad en www.arredordorural.org.

A) Revisar la concepción del medio rural se exploró inicialmente a través del grado de Educación Social en la USC. El alumnado participó en un análisis del currículum oculto de los libros de texto en colaboración con la cooperativa agroalimentaria Amarelante. Esta experiencia permitió al estudiantado revisar sus propias concepciones y producir conocimiento en una investigación conjunta sobre cómo se dibuja el imaginario. A nivel de resultados de investigación, se encontró una clara polarización entre medio rural y urbano, sin hablar del espacio intermedio, una asimilación del medio rural al atraso y pobreza y un ocultamiento de los problemas del medio rural.

Paralelamente, se desarrolló una investigación apoyada en el estudiantado del grado de psicología de la USC en la cual se diseñó y diseminó un cuestionario sobre actitudes hacia el medio rural (a más de 900 personas), que arrojó resultados similares, añadiendo que la percepción era muy similar entre población rural y urbana y también que existía una consciencia común de negligencia administrativa hacia los contextos rurales. En esta, diferentes organizaciones de la sociedad civil, e institucionales relacionadas con el medio rural (entre ellas la Agencia Galega de Desenvolvemento Rural-AGADER) guiaron los temas a preguntar y contribuyeron a la recogida de datos.

B) La articulación de la cohesión entre enseñanza y territorio se venía trabajando ya en el sentido del cuidado y custodia del territorio con algunas iniciativas en ingeniería forestal y estudio del paisaje, relacionada con la formación mutua entre estudiantado y personas participantes en la CMVMC.

A este programa de aprendizaje servicio se añadió una nueva iniciativa que combinó aprendizaje-servicio con trabajo en FCCI, que fue la creación de una unidad didáctica para educación infantil alrededor del fenómeno de expolio de las macroexplotaciones de aerogeneradores. Estudiantado y profesorado de la USC trabajaron junto con plataformas de protección del territorio para articular contenido curricular vinculado a un problema concreto y actual del territorio y a sus elementos como FCCI para el aprendizaje significativo.

Paralelamente, tres experiencias de ApS trabajaron por construir esa cohesión. Por un lado, en el grado de educación y deporte de la UVigo se desarrolló una experiencia en colaboración con la Cooperativa de Educación Social Outonía en un programa de sensibilización sobre cómo trabajar el cuidado ambiental en su futuro desarrollo profesional. Al mismo tiempo, una experiencia desarrollada por la ESE-IPVC llevó al estudiantado de grado en educación infantil a analizar la potencialidad de los FCCI que son los juegos tradicionales para el trabajo educativo. Finalmente, una experiencia en los grados de educación infantil y primaria de la USC, el estudiantado trabajó en la recogida de FCCI con los que trabajaban varias organizaciones de patrimonio y agroecológicas para, con ellas elaborar propuestas educativas que enviar a centros cercanos y promover el trabajo entre sociedad civil y escuela.

Esta experiencia llamada Oportunidades Educativas del Medio Rural se combinó con una investigación que analizaba sus relatos de participación (recogidos en observación participante) para analizar cómo este trabajo en concreto podía cambiar la expectativa de trayectoria profesional del estudiantado. Se arrojaron resultados relativos a

como el estudiantado exploraba sus propios objetivos medioambientales e incluía en su perspectiva de futuro las cuestiones de cuidado de la comunidad del territorio y el trabajo en red.

C) En el grado de pedagogía de la USC, una experiencia en colaboración con Euroeume permitió la planificación e implementación de técnicas participativas en centros de educación secundaria del medio rural para ayudar a reconocer las necesidades de la juventud y canalizarlas hacia la administración. También esta experiencia incluyó investigación sobre el cambio identitario en el estudiantado, en el que redefinieron su labor como pedagogas/os para concebirse menos como dadoras/es de soluciones y más como mediadoras/es de procesos.

D) Finalmente, la visibilización del medio rural como espacio de oportunidades interdisciplinar se abordó de forma global al incluir la diversidad de proyectos, pero dos en concreto tuvieron una implicación más clara por su interdisciplinareidad. Por un lado, un proyecto de colaboración entre el máster de estudios culturales y el grado de ingeniería forestal sirvió para hacer un análisis del mercado de proximidad como posible interfaz entre lo rural y lo urbano y aportar datos sobre las posibilidades de desarrollo de esta forma de consumo responsable. Paralelamente, el proyecto *Accions Multidisciplinaries Arredor do Rural* combinó seis trabajos finales de grado de diferentes disciplinas, en los cuales las/os estudiantes trabajaron en paralelo pero encontrándose en tutorías conjuntas para arrojar consciencia sobre diferentes formas de actuar en el medio rural.

La estabilización de la comunidad se trabajó mediante la creación de un sitio web en colaboración la *Asociación Comunidade O Zulo*, desarrolladora de proyectos de software libre, que permitió la creación de un espacio de visibilización y de recogida de acciones. Al mismo tiempo, se llevaron a cabo dos encuentros entre agentes para la difusión de las experiencias que se estaban llevando a cabo, así como la creación de nuevos proyectos y el encuentro y las decisiones

asamblearias sobre futuros pasos de la comunidad. El que fue el II encuentro de Arredor de rural se celebró el 26 de noviembre de forma simultánea en las ciudades de Lugo y Viana do Castelo, desarrollando conexión virtual entre ellas. Por su parte, el III encuentro de Arredor do rural fue únicamente en el caso de Galicia, celebrándose el 15 de junio en la ciudad de Santiago de Compostela e incluyendo un espacio explícito de “feria de entidades” para la creación de sinergias, así como un proceso de creación artística conjunto dinamizado por la asociación Avoar. En ambos casos, estos encuentros tuvieron carácter formativo para el estudiantado y representaron un punto de inflexión para el establecimiento de nuevas alianzas.

Maduración

Este segundo encuentro supuso un punto de inflexión en la cohesión de la propia comunidad, así como en la capacidad de atraer a otras disciplinas. Se inició una alianza con la vicerrectoría de estudiantes de una de la USC que se espera permita llegar a más profesorado y ampliar la interdisciplinariedad y amplitud del trabajo. Al mismo tiempo, a partir de este se trabaja en ampliar la colaboración con la agencia gallega para el desarrollo rural (AGADER). Con ello, iniciamos el curso 2022-2023 con una nueva energía ganada del reconocimiento interno y externo de la labor de la comunidad, y con especial continuidad del trabajo iniciado, de nuevo en las necesidades detectadas inicialmente. Se trabaja en la continuidad de las experiencias elaboradas con educación social, psicología, pedagogía, ingeniería forestal y educación infantil y primaria, para coger el testigo de lo elaborado en el curso anterior y ampliar el trabajo. Al mismo tiempo, la colaboración con el grado de publicidad de la UVigo permitirá seguir trabajando en la comunicación de las asociaciones. Esta colaboración, de igual manera que las ya celebradas Jornadas sobre ecofeminismo y educación

(UVigo) continúan el esfuerzo por dibujar el espacio rural como interdisciplinar y de oportunidad.

Como puntos fundamentales, en este nuevo período de mayor madurez permite que abordemos procesos de diálogo de una forma más directa: por un lado, mediante la formación mutua entre agentes, articulando el diálogo en talleres en las que diferentes organizaciones de la sociedad civil formarán a otras organizaciones y académicos en temas como comunidades energéticas, soberanía alimentaria o ecofeminismo. De esta forma, los futuros encuentros no serán simples exposiciones, sino capacitación mutua en temas que se encuentran como importantes. Al mismo tiempo, se prevé la publicación de un libro en coautoría que ponga en valor los diferentes saberes científicos y locales/ancestrales, profundizando así la legitimación de las diferentes voces en lo que concierne a la gestión justa y sostenible de las comunidades.

CONSIDERACIONES FINALES

Si bien esta comunidad se inició tomando como importante herramienta el ApS, hemos encontrado que se hace fundamental la diversificación de herramientas para fomentar la flexibilidad de la comunidad y evitar su estancamiento. Todo organismo vivo necesita del cambio para mantener su vitalidad, puesto que la vida es cambio en sí misma. Supone un reto el permitir esta flexibilidad al tiempo que se mantiene el rumbo en aquello que es importante. En este sentido, haber ampliado el trabajo de investigación y de FCCI nos ha permitido aumentar colaboraciones con agentes con objetivos similares y superar posibles estancamientos o callejones sin salida, y destacamos cómo los tres procesos: formación, investigación y acción se intercalan entre sí creando una trenza sólida que da sentido a la participación.

Queda pendiente, para mantener esta vitalidad, conseguir una implicación más central por parte del estudiantado, permitiéndoles el acceso a participaciones más plenas dentro de la comunidad. Para ello encontramos problemas estructurales tanto respecto a la organización académica (el hecho de que el estudiantado tiene propia decisión en su propio aprendizaje) como también en la movilidad, debido a la débil red de transporte público en Galicia y Norte de Portugal, que convierten el medio rural en un lugar cada vez más inaccesible. Pese a ello, confiamos en que el potencial de aprendizaje mutuo permita problematizar estos asuntos que se han normalizado para poder trabajar en ellos. Es esa deconstrucción y trabajo en aquello que está invisibilizado en lo que queremos implicarnos para comúnmente tejer redes que sostengan las comunidades y el medio rural en nuestro viaje a través de un futuro incierto.

REFERENCIAS

ACCIARDI, Mariano. Femicidio y Epistemicidio: algunas consideraciones desde Abya-Yala. **Iberoamérica Social**: Revista-red de estudios sociales. N.14, 68-93, 2020.

BISQUERT, Killyan; MEIRA, Pablo. Iniciativas colectivas de consumo ecológico en Galicia: panorama actual, modelos e acción socioeducativa. **Brazilian Journal of Agroecology and Sustainability**, N2. V1, 1-21, 2020.

BRONFENBRENNER, Urie. **La Ecología del Desarrollo Humano**. Barcelona: Paidós, 1996

CÁRCAMO VÁSQUEZ, Héctor G. Reflexiones en torno a la institucionalización de la educación: cinco tesis del despojo del conocimiento. **Horizontes Educativos**, N1, V.12, 43-48, 2007.

COLMENARES, Ana. Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. **Voces y silencios, Revista latinoamericana de Educación**. N1.V3, 102-115, 2012.

ESTEBAN, Moisés; IGLESIAS, Edgar; LALUEZA, José Luis; PALMA, Montserrat. Lo común y lo público en las prácticas de enseñanza desde la perspectiva de los fondos comunitarios de conocimiento e identidad. **Revista de educación**. N395, 237-262, 2021.

FRÉMEAUX, Philipp; KALINOWSKI, Wojtek; LALUCQ, Aurore. **Transición ecológica**. 2ª Ed. Santiago de Compostela: Catroventos, 2014.

GARCÉS, Marina. **Nueva ilustración radical**. Barcelona: Anagrama. 2017

GARCÍA-ROMERO, David; SALIDO HERBA, Diego. Diálogos pendentos na crise ecosocial. Unha proposta de abordaxe integrando ensinanza e acción rural. **Mazarelos**, N.7, 54-63, 2022.

GARCÍA-ROMERO, David; LALUEZA, José Luis. Procesos de aprendizaje e identidade em aprendizaje-servicio universitario, una revisión teórica. *Educación XX1*, N22 V2, 45-68. 2019.

GESUALDI, Francesco. La escuela como derecho a la soberanía orientada al bien común. **Educar(nos)** N.78, 5-9, 2017.

GONZÁLEZ, Edgar J.; MEIRA, Pablo, A. Educación para el cambio climático: ¿Educar sobre el clima para el cambio? **Perfiles educativos**, N. 168. V.42,157-174, 2021.

HERRERO, Yayo. Miradas ecofeministas para transitar a un mundo justo y sostenible. **Revista de economía crítica**, N.16. V.2, 278-307, 2013.

IBARLUCEA, Uxi. Cuidar la vida en el medio rural. **Revista Soberanía Alimentaria, Biodiversidad y Culturas**, N.37, 2-4 2020.

MANZANO-ARRONDO, Vicente. **La universidad comprometida**. Madrid: Hegoa, 2011.

MATUSOV, Eugene; MARJANOVIC-SHANE, Ana; GRADOVSKI, Mihail. **Dialogic pedagogy and polyphonic research art**: Bakhtin by and for educators. New York: Springer, 2019.

MCMILLAN, Janice; GOODMAN, Suki; SCHMID, Barbara. Illuminating “Transaction Spaces” in Higher Education: University–Community Partnerships and Brokering as “Boundary Work”. **Journal of Higher Education Outreach and Engagement**, N.3. V.20, 8-31, 2016.

MONFERO DI NON, **Informe Macroeólicos Galicia**. Disponible en <https://monferodinon.wordpress.com/2022/02/06/informe-macroeolicos-galicia/>. Acceso e 30 de octubre de 2022.

MOREIRA, Maria. Investigación-ação e cidadania - Diálogo e desafios. Estreia dialogos. **Revista da Rede Internacional de Investigación-Ação Colaborativa** N.2,32-46 , 2020.

PARASKEVA, João. Justicia contra el epistemicidio. Hacia una breve crítica de la razón occidental moderna. **Con-ciencia social**: Segunda Época, N.3, 157-174 2020.

PAÜL, Valerià. Hopes for the countryside's future. An analysis of two endogenous development experiences in south-eastern Galicia. **Journal of Urban and Regional Analysis**, N. 2.V. 5, 169-192, 2013.

PEIXOTO, Ana; GARCÍA-ROMERO, David; CARDOSO, Antonio; MOURA, Anabela. Communities of Action and Knowledge Around the Rural. **Diálogos com A arte**, N.11. 202-214p, 2021.

QUIROGA, Fran; OLMEDO, Andrea; DOPAZO RUIBAL, Lara. **A través das marxes, entralazando feminismos, ruralidades e comúns**. Santiago de Compostela: Bartlebooth, 2018.

SANTOS, Miguel A.; MÍGUEZ, Gabriela, LORENZO, M. MarRego, MA, **Fondos de conocimiento familiar e intervención educativa**. 1ª Ed. Madrid: Narcea, 2022.

TAIBO, Carlos. **Colapso: capitalismo terminal, transición ecosocial, ecofascismo**. 2ª Ed, Madrid: Catarata2020.

WENGER, Etienne. **Comunidades de práctica**. 2º Ed. Madrid: Paidós Ibérica, 2002.



Carla Melo da Silva

Marcelo Prado Amaral-Rosa

Ensino com pesquisa como princípio educativo:

o contar docente
da rede pública municipal
do sul do Brasil

INTRODUÇÃO

Esse estudo apresenta como objeto de análise, narrativas de professores dos anos iniciais do ensino fundamental de uma rede pública municipal do sul do Brasil, que utilizam a pesquisa como princípio educativo nas práticas de sala de aula. As narrativas foram coletadas no ano de 2019 e analisadas pela perspectiva sociolinguística de William Labov (1972). Na concepção Laboviana uma história para ser considerada uma narrativa precisa ter seis elementos na sua estrutura: i) resumo; ii) orientação; iii) complicação da ação; iv) avaliação; v) resolução da ação; e vi) coda.

A intenção da investigação foi apontar os pressupostos teóricos que subsidiam as ações pedagógicas dos docentes participantes do estudo. A narrativa em educação é um instrumento de análise que por si contém a força da experiência narrada, ela tem a capacidade de fazer o narrador refletir e rememorar, daí sua relevância como objeto de investigação em educação.

O que as narrativas revelarem poderá servir como um aconselhar (BENJAMIN, 1987). As narrativas são histórias contadas e ao ler uma história, refletimos sobre nossas ações e, portanto, é possível repensar nossa prática a partir das experiências compartilhadas: “As vivências atingem status de experiência a partir do momento que fazemos um certo trabalho reflexivo sobre o que se passou, sobre o que foi observado, percebido e sentido” (JOSSO, 2004, p. 48). Assim, a pergunta norteadora desse estudo foi: *De que modo os professores utilizam os pressupostos teóricos para o ensino com pesquisa?*

As narrativas dos três professores participantes são apresentadas na sua integralidade e nelas está indicado pelos números de um a seis os fragmentos que as definem como narrativas completas. A análise das narrativas não visa explicar o que foi contado, mas adensar o narrado com o que apresentam os teóricos em educação.

CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO

A pesquisa narrativa é um tipo de pesquisa qualitativa (CRESWELL, 2014) que tem como característica principal investigar e descrever histórias. Uma pesquisa narrativa deve derivar de uma entrevista narrativa, portanto, não pode ser descrita a partir de questões semiestruturadas, pois isso não contempla um contar [semi]livre sobre o fenômeno, e sim, deriva respostas baseada em uma estrutura prévia.

Para elaborar uma entrevista narrativa é preciso que haja uma pergunta norteadora, que na concepção de Bauer e Jovchelovitch (2008), denomina-se questão exmanente. Quando o pesquisador percebe que houve a coda [o final da narrativa], esse poderá fazer questionamentos para esclarecimentos. Para tanto, no decorrer do relato, o entrevistador precisa estar muito atento ao que é contado (SCHÜTZE, 2014); anotar os detalhes e dúvidas que julgar importante e só depois do fim da narrativa, perguntar para sanar suas dúvidas. Essas perguntas que servirão para adensar de significados a narrativa, são denominadas de imanentes (BAUER; JOVCHELOVITCH, 2008).

Após a entrevista narrativa é que o pesquisador passa para a Análise Narrativa. Em uma pesquisa narrativa cabe, essencialmente, uma Análise Narrativa, que implica produzir significados ao que as narrativas contam, sem explicar. A Análise Narrativa não consiste somente em transcrever e distribuir em categorias o que foi dito. Consiste em significar o contado de modo que as novas histórias, o novo contar, sob o olhar do pesquisador, sirvam de inspiração e conhecimento aos leitores. A Análise Narrativa pode ser fundamentada em modelos sociológicos, psicológicos, sociolinguísticos, antropológicos e filosóficos (GALVÃO, 2005, p. 333).

Neste estudo, a Análise Narrativa está fundamentada no modelo sociolinguístico proposto pelo sociolinguista William Labov (1972), que indica no que consiste uma narrativa completa. A estrutura narrativa que propõe Labov (1972, p. 363), pressupõe que uma narrativa completa deve possuir seis elementos: i) *resumo* (substância da narrativa), ii) *orientação* (tempo, lugar, situação), iii) *complicação da ação* (sequência dos acontecimentos), iv) *avaliação* (sentido da ação), v) *resolução* (como foi resolvida a complicação) e vi) *coda* (fim da narrativa). “Na abordagem Laboviana, a narrativa é definida como forma de recapitular discursivamente experiências passadas a partir de uma articulação sequencial de orações” (BASTOS; BIAR, 2015, p. 100).

Desse modo, após a transcrição da narrativa original, reescrevo as narrativas na ordem da estrutura propostas por Labov (1972), pois tal organização permite a validação desta como uma narrativa completa, tendo o cuidado para que os ditos não percam seus significados. Assim, “a tarefa do investigador, nesse tipo de análise é configurar os elementos e os dados de uma história que unifica e dá significado aos dados, com o fim de expressar de modo autêntico a vida individual, sem manipular a voz dos participantes” (BOLÍVAR, 2002, p. 13).

A segunda etapa da análise ocorre com o problema de pesquisa como norteador. Neste ponto, destaquei em minha leitura os significados relevantes nas narrativas, que respondiam ao problema de pesquisa. Esse é um exercício hermenêutico em que o pesquisador precisa ser paciente e atento aos detalhes do que foi dito para uma real compreensão dos significados. O exercício hermenêutico é parte substancial do processo necessário ao pesquisador narrativo, uma vez que a hermenêutica narrativa permite a compreensão da complexidade psicológica das narrativas que os indivíduos fazem de seus conflitos e dilemas de vida, com o intuito de compreender e dar sentido ao que é dito (BOLÍVAR, 2002).

As Narrativas

As narrativas aqui apresentadas são histórias contadas por três professoras, pedagogas, que atuam nos anos iniciais da rede municipal objeto desse estudo. As narrativas estão na sua integralidade e nessa escrita, as denominaremos por Rosa, Margarida e Petúnia.

O desenvolvimento na pesquisa iniciou como aluna já no magistério, e depois na graduação de Pedagogia. Nas aulas éramos questionadas: Por que pesquisar? O que é pesquisa? Eu percebia que as colegas que viam a pesquisa só no TCC¹⁸ tinham dificuldades. Não lembro de teóricos para citar, o que sei é que a minha formação me proporcionou uma boa caminhada nesse sentido, e continuo fazendo as formações propostas pela Secretaria de Educação (1). Quando cheguei na escola, há cinco anos, procurei fazer meu trabalho por meio dos interesses dos alunos, relacionando com os planos de estudos, levando em consideração as diretrizes propostas pela Rede (2). Entendo que isso é saber como abordar os assuntos. Não vejo utilidade em “despejar” conteúdo sem eles terem real envolvimento. Esse envolvimento é eles pesquisarem e questionarem, é isso que oportunizo na sala de aula. Valorizo muito as perguntas e as curiosidades dos alunos. Nós temos formação da Secretaria Municipal para sabermos conduzir a pesquisa com os alunos, não é algo fácil de ser feito. Mas é possível e muito gratificante (3). Sempre que surgem problemas, eu coloco ao grupo e ouço as proposições deles para resolvermos. Enfatizo que o que fizemos é trabalho de coletivo, sempre! (3). Percebo que eles se envolvem porque estão gostando de fazer, e as famílias também participam e nos agradecem por oportunizar esse tipo de aprendizagem (4). Tenho certeza de que tudo isso que vivenciamos jamais será esquecido por eles. Desde a escolha do tema bullying para a pesquisa, que foi uma demanda deles em função de um colega que sofria bullying; depois as etapas da pesquisa, os questionamentos,

18 Trabalho de Conclusão de Curso.

as dúvidas, como faríamos para apresentar o assunto. Depois a proposição deles de explicar o assunto para as séries com menor idade [Educação Infantil, 1º e 2º ano], o uso da linguagem etc. Aí, a classificação na Feira Científica Interna para representarmos a escola na Feira Científica Municipal. Quanta alegria e felicidade eu vi naqueles rostinhos! Daí, veio toda a preparação para a Feira Científica Municipal, ansiedade, muita responsabilidade e vontade de fazer o melhor, e a alegria de vê-los serem premiados na Feira Científica Municipal (4). Eles aprendem muito mais que os assuntos que permeiam a pesquisa e desenvolvem habilidades de fala, responsabilidade, respeito, criatividade (5). Por exemplo, para apresentar o trabalho premiado na Feira Científica Interna na Feira Científica Municipal poderíamos levar só três alunos. Então eles definiram que primeiro veríamos quem queria, depois, dentre os que queriam, quem os pais permitiriam, e dentre esses, a turma votaria seus representantes. Assim foi feito, e foi maravilhoso! (5). Tudo isso que vivemos juntos em 2018 foi significativo para eles, como alunos, e para mim, como professora. Sem dúvidas dá muito trabalho, mas o resultado é maravilhoso. Não consigo expressar com palavras tudo que vivemos, e ainda temos a Mostra Internacional. É muita emoção! (6).

Rosa

A pesquisa desperta a curiosidade do estudante, se tornam mais autônomos quando buscam a solução do problema, sem contar que o uso da tecnologia é uma ferramenta muito importante neste processo, pois a aprendizagem se torna mais atrativa (1). No início do ano, eles já começam a pensar no assunto que eles querem pesquisar, e orientamos para que formem grupos, de acordo com o interesse pelo mesmo assunto. Às vezes, acabam montando o grupo com os amigos e sempre os lembro que o ideal é se organizar entre aqueles que têm interesse em fazer a pesquisa. É permitido organizar grupos entre alunos de outros anos, desde que seja no mesmo turno (2). Depois dos grupos formados, eles inscrevem o trabalho e sugerem três

opções para professor orientador. Os professores, então, têm liberdade de escolher os seus grupos, fazendo uma divisão justa de trabalhos. Em 2019, foram, em média, três grupos por turno para cada professor nos Anos Finais do Ensino Fundamental (3). A coordenadora organiza um cronograma de horários semanais para a orientação dos trabalhos, sempre em dias e horários alternados para não prejudicar nenhuma disciplina, pois o atendimento é no turno de aula (3). No decorrer dos encontros, os estudantes realizam pesquisas, entrevistas e organizam um horário adequado para a parte maker, devidamente combinado com antecedência com a coordenadora da escola (3). Os assuntos são diversos. Em 2019, por exemplo, tínhamos um grupo que apresentou uma proposta de reeducação alimentar, daí eles fizeram oficinas com outras turmas, ensinando a fazer suco verde, bolo integral, e deram algumas dicas das frutas que são menos calóricas. A parte prática deles foi fazer, então, oficinas sobre o assunto proposto. Outro grupo realizou o trabalho sobre o plástico, o “plástico: mocinho ou vilão”, porque há alguns anos atrás o plástico era solução, a sacolinha plástica era tão prática, e depois fomos descobrindo que esse plástico demora um tempo para se decompor na natureza, e passou a ser um vilão. Então, eles pesquisaram sobre esse plástico no meio ambiente sobre alternativas de reciclagem; e na parte maker, mostraram nas salas de aula que era fácil fazer as ecobags, produziram sacolas com sacos de ração e com camisetas velhas, que foram distribuídas na escola. Então essa foi a parte prática deles. No dia da apresentação, eles falaram desse plástico no meio ambiente, da presença do microplástico no nosso organismo, entre outros aspectos pesquisados (3). Outro grupo fez sobre resíduos eletrônicos, que é um problema, porque as pessoas não sabem onde jogar o seu eletrônico. Em nosso bairro é comum jogar esse tipo de resíduo em terrenos baldios. Eles tinham por objetivo mostrar que o resíduo eletrônico contamina o solo, a água e que nenhum resíduo pode ser descartado em qualquer lugar. Pesquisaram sobre os prejuízos para o meio ambiente desse tipo de resíduo, e o projeto maker deles era fazer

uma campanha de recolhimento de resíduos na escola. E isso se deu em dois momentos: a cooperativa de Porto Alegre que viria recolher os resíduos fez uma palestra sobre o destino correto dos resíduos; e o que a cooperativa faz com os resíduos recolhidos (3). Primeiramente os trabalhos passam por uma banca onde pessoas convidadas ouvem e dão sugestões para a continuidade do trabalho. Assim que o trabalho vai se desenvolvendo, a parte maker, como palestras, oficinas, gincanas vão acontecendo concomitantemente. A FIC [Feira de Iniciação Científica] é o grande dia, quando é aberta para a comunidade em geral (3). Ainda são muitos trabalhos relacionados à área de Ciências, porque eles não enxergam ainda a pesquisa científica desatrelada do ensino de Ciências, como a feira de Ciências era, ou o que a maioria das escolas fazia antigamente. Mas, neste ano, tivemos uma evolução, muitos trabalhos na área de humanas, como por exemplo, a influência dos negros na sociedade, feminismo, drogas, automutilação, enfim, assuntos que partiram do interesse deles. Inclusive um dos trabalhos, que foi para a feira do município, foi sobre o empoderamento feminino, foi premiado na Feira Científica Municipal e, para nossa surpresa, na Mostra Internacional foi premiado em primeiro lugar, em uma feira que é muito além daquilo que realizamos aqui na escola. Então, sermos premiados com um trabalho da área de humanas foi gratificante (4). Nós percebemos que os alunos chegam ao sexto ano sabendo o que é a feira científica, que eles vão ter que fazer um trabalho de pesquisa, porque eles já fazem isso desde o grupo de cinco anos. Claro que, partindo da curiosidade do aluno para um determinado assunto, e a turma inteira realiza a pesquisa com a professora, e assim vai até o quinto ano (4). Esse ano, tivemos as experiências com as turmas de terceiros, quartos e quintos anos, que também trabalharam com grupos menores. Sendo assim, fizeram mais que um trabalho na turma, então já tiveram experiência de trabalhar com grupos pequenos e ter uma orientação. Acredito que esses irão chegar com uma bagagem maior no sexto ano, e isso nos deixa muito felizes. No oitavo e nono ano, quando recebemos

alunos novos, é que percebemos nitidamente o quanto os nossos estão mais à frente com a pesquisa. Portanto, temos certeza de que o que estamos fazendo está dando certo e isso nos motiva (4). Alguns alunos têm resistência para a pesquisa, ocorre que lá no meio do trabalho tem conflito nos grupos, mas isso é muito comum entre adolescentes, e entra aí o papel do professor orientador em mediar essas questões (5). Com relação a nossa formação, não temos um teórico que estudamos especificamente sobre a pesquisa. Assistimos a alguns vídeos, e lemos textos trazidos pela coordenadora, e depois discutimos, como por exemplo, textos da revista Nova Escola, Pedro Demo e outros (5). Mas o que vale, o gratificante é perceber que nossos alunos saem do nono ano com outra perspectiva de aprendizagem e terão plenas condições de avançar no Ensino Médio com a metodologia de pesquisa (6).

Margarida

Minha experiência com pesquisa mesmo é aqui na escola. Aqui, que de fato comecei a trabalhar e aprender a trabalhar com a pesquisa. Nas outras escolas que trabalhei faziam feiras de Ciências ou pedagógica, que não eram trabalhos próprios de pesquisa. Quando cheguei aqui na escola, fui me apropriar do que a escola faz, como faz, e daí vi que realmente a escola trabalha com pesquisa (1). Esse ano [2019], o que me marcou muito nessa questão de pesquisa, (eu ainda estou aprendendo a ensinar pela pesquisa), foi nos desafiar em trabalhar com grupos de pesquisa no quarto e quinto ano, assim como é feito a partir do sexto ano. Então, até o ano passado [2018], eu trabalhava com a turma com a pesquisa, daí refletíamos sobre um tema ou algo que eles trouxessem como um interesse, uma curiosidade, algo específico, eu dava subsídios, subsídios, e então partíamos para a pesquisa. Agora não! Esse ano foi proposto que quartos e quintos anos se reunissem em grupos de quatro ou cinco alunos e, a partir das vontades e das vivências deles, do que eles tinham curiosidade em pesquisar, propusessem um tema. Foi muito produtivo! (2). Embora que, no início, assustou,

porque eu tenho duas turmas, e tu ter dois projetos já não é fácil com quarto e quinto ano, porque eles precisam muito de o orientador e, de repente, ter quatro ou cinco projetos em cada turma foi difícil, mas muito gratificante. Porque pesquisar na escola com os estudantes é muito bacana. Vemos eles indo a fundo, motivados com o assunto, envolvidos com o que estão fazendo. Às vezes, as pessoas pensam que pesquisa é só aquilo que é voltado às Ciências, e não é! Eu tive um grupo de quarto ano que foi premiado com uma pesquisa na área das linguagens. Esse grupo propôs trabalhar sobre poesia, um projeto lindo, porque as meninas gostam muito de poesia. Descobriram que os livros de poesia não eram retirados da biblioteca, os mais retirados eram livros de ficção, suspense, universo místico. E, então, questionaram: “Por que os livros de poesia não são retirados? As pessoas não gostam ou não conhecem poesia?”. Então elas foram a fundo na proposta e começaram a pôr em prática. Foi fantástico, porque elas envolveram desde o grupo 4 [Educação Infantil de 4 anos] até o nono ano, de trazer todas as turmas para dentro da poesia. Propuseram a escrita de cadernos de poesia, varal de poesias, colcha de retalhos de poesia. Toda quarta-feira tinha rodas de poesia. Foi um trabalho envolvente, incrível mesmo! Ganhou destaque em primeiro lugar aqui na nossa Feira de Iniciação Científica e foi para Feira Científica Municipal. Algumas pessoas acham que esse tipo de trabalho não tem “aquele olhar científico”, mas tem, porque foi problematizado, teve busca de informações com critérios, elas mostraram os resultados do que se propuseram. E, além disso, a autonomia delas, porque foi um trabalho que fizeram 90% sozinhas. A minha orientação foi dizer: “gurias foquem nesse tipo de poesia, não abram muito o leque de autores, deem foco em autores gaúchos, etc.” Porque essa é a função do orientador, dar diretrizes para eles não se perderem na pesquisa. No meio do caminho com tanta informação, porque o trabalho científico é isso, muita informação (3). Daí, volto a pergunta, sobre teóricos que usamos. Na verdade, não temos um teórico, ou nos baseamos em tais teóricos. O Freire fala da autonomia do aluno e isso a gente percebe

nitidamente com o trabalho de pesquisa. E te confesso que nunca parei para ler sobre a teoria de pesquisa, o que fizemos aqui é mesmo prática (3). Hoje em dia temos muito acesso à informação. Antigamente fazíamos trabalhos apenas consultando livros, e hoje não, eles têm a internet e está tudo lá. Basta saber o que e como buscar. E o bacana do trabalho científico é isso, as buscas que eles fazem, os questionamentos que eles fazem, a capacidade que eles desenvolvem de buscar as informações corretas, eles aprendem isso na pesquisa, tornam-se mais críticos e autônomos, sem dúvidas (4). E na escola trabalhamos assim, estimulando o aluno a buscar, é assim que ele vai adquirir conhecimento. Na turma de quarto ano, por exemplo, um grupo pesquisou sobre os índios e o assunto pesquisado foi socializado com toda a turma, porque contemplava assunto de história que eles estudam. Outro grupo pesquisou sobre futebol, e como também contempla assunto de Educação Física, foi socializado na turma o que eles pesquisaram. Também destaco que os alunos, ao participarem do projeto de poesias, que ainda não tinham uma leitura fluente, avançaram muito, posso dizer que melhoraram 90%, tanto na leitura quanto na escrita. É importante dizer que, às vezes, o professor pensa: “mas isso está fora da minha aula, dos conteúdos”. Não! Tudo pode ser contemplado. Por exemplo, nas rodas de poesias, alunos que não liam em voz alta, não tinham segurança porque não sabiam ler bem, de repente começaram a pedir para ler e em público. Isso mostra o quanto a pesquisa promove avanços positivos, em especial a autonomia. E com isso, é comum os alunos pedirem: “Profe, vamos ver tal assunto em aula?”. E eu procuro encaixar em determinados tópicos aquilo que eles pedem. Isso também os motiva a aprender (5). E assim vamos aprendendo a ensinar com a pesquisa, avaliando o que foi positivo e o que não foi. Se não foi positivo, refletimos sobre o porquê, quais causas, e daí pensamos no coletivo como avançar. Dessa forma, tanto nós professores como os alunos vamos aprendendo a pesquisar e, no nosso caso, enquanto professores, a ensinar pela pesquisa. Não é fácil, mas é possível (6)

Petúnia

O ENTRELAÇAR DOS SIGNIFICADOS DAS NARRATIVAS E AS TEORIAS EM EDUCAÇÃO

A Rede Municipal em estudo e em consonância com documentos norteadores da educação, tais como, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e o Referencial Curricular Gaúcho (RIO GRANDE DO SUL, 2018), elaborou um documento próprio que, dentre outros pontos relevantes, evidencia a sua proposição pedagógica na Educação Infantil para as aprendizagens por meio da pesquisa. Nessa concepção o docente compreende quem a criança é, logo, sua função é acolher e encorajar essas crianças a construir novos significados, e para isso, a pesquisa é uma forma de fazer as ações pedagógicas.

O documento norteador do município apresenta também a possibilidade de uma disciplina como parte do currículo das escolas, que se denomina *Articulação de Saberes*, a fim de potencializar o trabalho de iniciação científica e com pesquisa nas salas de aula. A pesquisa como princípio educativo afasta estudantes e professores da passividade, incentiva a proposição de ideias, conduz a iniciativas próprias, portanto, desenvolve sujeitos autônomos. Resgata a função da escola como lugar de construção de conhecimento, espaço de questionar, argumentar, elaborar. Valoriza os saberes discentes e docentes em um processo contínuo de diálogo, em que a motivação é o combustível para aprender.

Ao permitir que a dúvida sobressaia às certezas no ambiente de aprendizagem, há um fomento para a pesquisa, a criatividade e a autonomia dos estudantes. Tornar os estudantes sujeitos capazes de resolver problemas e de aprender é a proposição da pesquisa como princípio educativo, em que o diálogo com o outro possibilita a reflexão. Essa é mediada pelo professor, que constrói com o estudante o conhecimento “e não se prende ao que já sabe, questiona junto com o outro. Por isso o professor também é, por vezes, o aprendiz e o aluno, consequentemente é o ensinante” (RAMOS, 2008, p. 64).

Assim, mesmo a pesquisa como princípio educativo sendo uma proposição da Rede Municipal há bastante tempo, somente nos últimos anos recebeu destaque e visibilidade, pela necessidade de um tempo de maturação desses saberes, a partir das formações proporcionadas nesse período. Dentre os desafios da pesquisa, no professor está a capacidade de inovar a sua ação e ter a possibilidade constante de recuperar a competência. Nessa perspectiva, Demo (2011a, p. 62) elenca as competências a um profissional capacitado para o ensino pela pesquisa: “ser pesquisador, ter elaboração própria, teorização das práticas, atualização permanente e manejo eletrônico”.

O relato de Rosa enfatiza outro elemento da formação dos professores para atuarem com a pesquisa: “*nós temos formação da Secretaria Municipal para sabermos conduzir a pesquisa com os alunos, não é algo fácil de ser feito, mas é possível e muito gratificante*”. Na concepção da formação docente, Nóvoa (2002, p. 64) propõe cinco teses para debate com relação à formação contínua dos professores. Aqui destacamos a quarta tese que diz: “a formação contínua deve alicerçar-se numa reflexão da prática e sobre a prática, [...] valorizando os saberes que os professores são portadores”. Será pelo valorizar do que os docentes já sabem que outros saberes serão constituídos, de modo especial, quando esses são compartilhados entre os pares.

É necessário que a formação de professores esteja voltada às problemáticas da ação docente e ao trabalho na escola. Nesse sentido, a Rede Municipal objeto desse estudo, entende a pesquisa incorporada ao processo de ensino e aprendizagem como forma de ressignificar o currículo escolar, amparado na BCCN19, documento que norteia a educação nacional. (BRASIL, 2017). É compreensível que fazer da

19 Embora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não trate da pesquisa como princípio educativo na mesma perspectiva de pesquisa desse estudo, a Rede Municipal deve fazer uso da BNCC, em seus documentos. Pois, a BNCC é o documento legal que norteia a educação brasileira, assim como o Referencial Curricular do RS dá os indicativos norteadores para a educação no RS.

pesquisa uma prática cotidiana na sala de aula não é algo simples, principalmente porque o professor é, majoritariamente, oriundo de uma escola de formação inicial em que a pesquisa não era vista como uma forma didática de ensinar e aprender.

Sobre isso, Demo (2011a, p. 60) afirma: “o problema central está na formação inicial deficiente”. Está explícita na narrativa de Rosa a necessidade de atrelar a prática à teoria, sem o rigor da pesquisa acadêmica, que não se refere à pesquisa como princípio educativo. Esse é um ponto necessário de ser discutido nas formações de professores, cuja proposta pedagógica é ensinar por meio da pesquisa.

Nesse sentido, mostra-se a relevância de desmistificar a pesquisa como algo para ser realizada na academia e por mestres e doutores, e reconhecer a sua inserção natural na prática docente, sejam eles atuantes em qualquer nível de ensino, estimulando-se a socialização do conhecimento (DEMO, 2011b). A condição de educador pesquisador não se dá de um dia para o outro, nem num estalar de dedos, a pesquisa é um processo de construção de conhecimentos, uma elaboração lenta e progressiva (DEMO, 2011a). Sobre essa construção própria do ser docente para pesquisa, Petúnia nos conta:

Minha experiência com pesquisa mesmo é aqui na escola Adolfinia. Aqui que de fato comecei a trabalhar e aprender a trabalhar com a pesquisa. Nas outras escolas que trabalhei faziam feiras de Ciências ou pedagógica, que não eram trabalhos próprios de pesquisa. Quando cheguei aqui na escola, fui me apropriar do que a escola faz, como faz, e daí vi que realmente a escola trabalha com pesquisa (PETÚNIA).

Contudo, o investir em formação docente reflete de forma direta na qualidade do trabalho de sala de aula. Se a instituição entende que ensinar e aprender pela pesquisa é a forma mais eficaz, é interessante ter um trabalho didático-pedagógico voltado à formação dos professores. Nesse sentido, Imbernón (2009, p. 12) afirma que “a inquietude por

saber como, de que modo, com quais pressupostos[...] podem gerar mais inovação e, sobretudo, a consciência de que o que pretendemos saber deve ser revisto e atualizado à luz dos tempos atuais”.

É relevante na proposição de ensino pela pesquisa que se mantenha formações contínuas, com a concentração de esforços, no sentido de que possam aprender com as experiências uns dos outros, pois é na coletividade que aprendemos e ensinamos. Pelo exposto, creio que essa é uma tarefa que deve ter à frente a supervisão/coordenação pedagógica, a fim de motivar os professores em investir em si, pois a formação pedagógica gera impacto e reflexos imediatos na ação docente.

No processo da pesquisa como princípio educativo, tanto os estudantes quanto os professores têm suas ações revistas e, portanto, modificadas. “A prática é fonte de conhecimento e não só aplicação decorrente” (DEMO, 2011b, p. 105). Sobre isso, Demo (2011b) explica que a sala de aula é um ambiente privilegiado e que a limitação de apenas ensinar não emancipa os sujeitos, anula suas capacidades criativas. O referido autor ainda destaca que, embora se reconheça os limites de ordem econômica e social em sala de aula, “é preciso avançar no caminho de possível transformação, no tempo, motivando para tanto o surgimento consciente do ator básico da democracia, ou seja, o cidadão” (DEMO, 2011b, p. 86).

A pesquisa é inerente ao ser humano, de forma involuntária, pois pesquisamos diariamente em nosso cotidiano sobre diferentes temas e situações, e estamos em permanente evolução e aprendizagem. A pesquisa como princípio educativo é desafiadora para estudantes e professores. É um caminho de reconstrução e superação. Além disso, permite desenvolver competências formativas relevantes em suas vidas.

Na Educação Básica, é preciso compreender que a pesquisa não tem o mesmo *status* que a pesquisa acadêmica. Assim, a escola se vê em condição de pesquisar, e com o grupo docente tenta

encontrar a melhor forma para fazê-la e isso é amparado nas ideias de Demo (2011a, p. 20), ao afirmar: “A escola precisa ser espaço envolvente, um lugar de coletividade, assim como a sala de aula [...], essa postura favorece a busca da competência e a capacidade de fazer e fazer-se oportunidade”.

Demo (2011b), que considera como uma forma de emancipação, recuperar a essência de ser professor.

De mero ‘ensinador’- instrutor no sentido mais barato - deve passar a ser ‘mestre’. Para tanto, é essencial recuperar a atitude de pesquisa assumindo-a como conduta estrutural [...] e que sem ela, não há como ser professor no sentido pleno (DEMO, 2011b, p. 86).

Pelas narrativas, é notório que a pesquisa na Educação Básica é um “apontar caminhos”, que permite aos estudantes usar de sua criatividade, criticidade, curiosidade e capacidade dialógica para desenvolver novas competências de estudantes e professores. A escola e a sala de aula tornam-se ambientes acolhedores na busca de novos saberes e envolventes, para a discussão de novas ideias e resoluções de problemas. Esse é o “start” necessário para a educação no século XXI, precisamos reelaborar urgentemente o modo de ensinar e aprender.

Embora haja um movimento contínuo, por parte da Secretaria de Educação do Município, para a formação docente com a pesquisa, as narrativas dos professores não mencionam um conhecimento e /ou uma teoria que seja o cerne da ação pedagógica. Assim nos narra Petúnia e Margarida:

Na verdade, não temos um teórico, ou nos baseamos em tais teóricos. O [Paulo] Freire fala da autonomia do aluno, e isso a gente percebe nitidamente com o trabalho de pesquisa. E te confesso que nunca parei para ler sobre a teoria de pesquisa, o que fizemos aqui é mesmo prática (PETÚNIA).

Com relação à nossa formação, não temos um teórico que estudamos especificamente sobre a pesquisa. Assistimos alguns vídeos, e lemos textos trazidos pela coordenadora e depois discutimos, como, por exemplo, textos da revista Nova Escola, Pedro Demo e outros (MARGARIDA).

Contudo, é notória a necessária apropriação dos pressupostos teóricos da pesquisa como princípio educativo, por parte dos professores, que são os atores das ações com ensino por pesquisa em sala de aula. Pois se arcabouço teórico é insuficiente, as ações com pesquisa não terão a amplitude e aprofundamento desejado. É possível perceber esta mesma questão nas falas de Petúnia e Margarida, respectivamente: “[...] na verdade, não temos um teórico, ou nos baseamos em tais teóricos” (PETÚNIA); “[...] com relação à nossa formação, não temos um teórico que estudamos especificamente sobre a pesquisa” (MARGARIDA).

Pelo exposto, compreendemos que para a Rede Municipal avançar e qualificar as ações docentes, no sentido teórico, seria recomendável definir um referencial teórico para as ações se voltarem, de modo especial, à formação continuada de professores. Ter a consciência sobre a teoria, que dá suporte à prática, é necessário, pois o “trabalho do professor é uma prática específica de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teoria, de conhecimentos e de saber-fazer específicos” (TARDIF, 2014, p. 234).

Nesse sentido, Demo (2011a, p. 48), diz que “é mister haver confluência entre teoria e prática”, pois dessa forma o professor terá condições de “elaboração própria e de formulação de proposta e contraproposta”. Nos parece oportuno a Rede Municipal aprofundar os conhecimentos que constituem a teoria da Pesquisa em Sala de Aula, considerando que, nas narrativas, as professoras detalham as etapas dessa teoria, sem reconhecê-la como teoria que sustenta a pesquisa. E esse saber constituído nas formações agregaria, sobremaneira, o que a Rede Municipal apresenta em seus documentos norteadores denominado como componente curricular Articulação de Saberes.

Sobre essa perspectiva da formação em grupos, Imbernón (2009) destaca cinco linhas de atuação na formação docente do professor, são elas: I. a reflexão prático-teórica, que incide na sua capacidade de produzir conhecimentos pedagógicos; II. a troca de experiências entre os iguais, o que aumenta a possibilidade de integração e comunicação entre os docentes; III. a união da formação a um projeto de trabalho; IV. a formação como estímulo crítico às suas práticas; V. o desenvolvimento profissional, a fim de promover a inovação institucional.

É sabido que nos cursos superiores em licenciatura, em geral, não há uma capacitação específica para o ensino com pesquisa, e em eventos como congressos e seminários, conta-se com a socialização do conhecimento, não sendo propriamente um tempo adequado para pesquisar e discutir de modo argumentativo as práticas. Isso fica mais distante daquele professor que teve uma formação acadêmica de bacharel e fez um aperfeiçoamento pedagógico para a função docente.

Não estamos afirmando que esse professor não tem competência para a docência. Defendemos a ideia de que todo o profissional da educação, indiferente da sua formação inicial, necessita de formação constante, de modo especial para o ensino pela pesquisa. Nesse sentido, retomo a proposição de Demo (2011a, p. 62), já mencionada anteriormente, que propõe para a competência do professor cinco itens:” i) pesquisa; ii) elaboração própria; iii) teorização das práticas; iv) atualização permanente e v) manejo eletrônico”. O profissional que atua com pesquisa em sala de aula precisa ter esses elementos como desígnio constante em sua prática.

Nesse mesmo sentido, Tardif (2014) reforça que o professor deve assumir-se como sujeito competente e aplicar na sua prática saberes derivados de teorias, apropriar-se dessas para um “saber-fazer” próprio da sua ação docente. Portanto, entendo que a prática não pode estar dissociada da teoria e vice-versa, e que isso implica na reconstrução constante do *ser docente*, em que haja espaço para a

teorização das práticas, socialização entre os pares sobre o elaborado, dando conta da formação competente de um profissional da educação para a contemporaneidade.

As narrativas sobre a formação docente para a pesquisa evidenciam que os docentes concebem a pesquisa como uma prática possível de ser realizada no cotidiano de sala de aula, contudo há de se diferenciar os ambientes de estudo. Na Rede Municipal, está em ascensão o processo de ensinar pela pesquisa e, sem dúvidas, há um caminho de aprendizados a serem efetivados. Entretanto, as narrativas demonstram que se inicia a pesquisa com um problema (questionamento), na sequência, buscam subsídios teóricos e práticos (constroem argumentos) e, por fim, apresentam os resultados para os colegas, em feiras científicas internas e externas (comunicação resultados). Esses são pressupostos da teoria da pesquisa em sala de aula, portanto, a pesquisa como princípio educativo, mas que em nenhum momento é narrado pelos participantes o conhecimento sobre essa teoria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação e constituição dos sujeitos envolvidos com a pesquisa como princípio educativo apresentam como relevância as percepções dos professores investigados sobre a sua constituição como sujeitos envolvidos no processo de pesquisa. Eles compreendem que o saber pela experiência e o investimento contínuo na sua formação, em que há reflexão da prática com vistas às problemáticas da ação docente, permite aos envolvidos a capacidade crítica, potencializa laços afetivos e a constituição do coletivo, que visa a um objetivo único: aprender a ensinar pela pesquisa e obter resultados significativos nas aprendizagens. Destacamos a visão do professor em compreender-se pesquisador e assim, há indícios de um processo de desconstituição da ideia equivocada de que pesquisa é função exclusiva da academia.

Contudo, é evidente que a constituição pessoal e cultural dos docentes é que dá o real amparo ao processo de ensino por pesquisa, pois não há uma adoção formal de uma referência teórica sobre pesquisa nos ambientes deste estudo, a fim de subsidiar a formação inicial (usamos o termo inicial para me referir quando os docentes ingressam na Rede Municipal) ou continuada desses profissionais para pesquisa. Pelo até aqui exposto, entendemos quão importante é, desde a graduação, o futuro docente compreender e aprender que é possível fazer pesquisa na educação básica, sem ter a rigorosidade da academia e que tal proposição metodológica amplia saberes de forma muito significativa a docentes e discentes.

REFERÊNCIAS

BASTOS, Lilia Cabral; BIAR, Liana de Andrade. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. **D.E.L.T.A.**, edição especial, v. 31, n. XX. p. 97-126, 2015.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I: Magia e Técnica, arte e política.** Ensaio sobre Literatura e história da cultura. 3. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

BOLÍVAR, Antonio. “De nobis ipsis silemus?” Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, v. 4, n. 1, p. 1-10, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017.

CRESWELL, John. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa-** Escolhendo entre cinco abordagens. Editora Penso: São Paulo, 2014.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa.** 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2011a.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo.** São Paulo: Cortez, 2011b.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em Educação. **Ciência & Educação**. v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente profissional**: formar-se para a mudança e incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

IMBERNÓN, 2009

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. Entrevista Narrativa. *In*: BAUER, Martin; GASKELL, George. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2008.

LABOV, William. **Language in the Inner City**. Philadelphia: University of Pensilvania, 1972.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: EDUCA, 2002.

RAMOS, Maurivan Güntzel. A importância da problematização no conhecer e no saber em ciências. *In*: GALIAZZI, Maria do Carmo *et al.* (org.). **Aprender em rede na educação em ciências**. Ijuí: Editora Unijuí, 2008.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular Gaúcho**. Porto Alegre: Conselho Estadual de Educação, 2018.

SCHÜTZE, Fritz. Análise sociológica e linguística de Narrativas. **Civitas**: Revista de ciências sociais. v.14, n. 2, página inicial e final, Porto Alegre: PUCRS, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.



6

Antonio Serafim Pereira

**Currículo
e identidades
culturais:**
patologização
e emancipação

INTRODUÇÃO

Sabemos que identidades culturais diversas são latentes e/ou manifestas no espaço escolar, que podem ser silenciadas e/ou patologizadas, mas visibilizadas e acolhidas se o currículo escolar se comprometer, como prática cultural e de significação (SILVA, 2007), a contribuir para a formação de identidades plurais e cidadãs, superando, assim, a suposta/aparente regularidade e estabilidade de territórios monoculturais que, histórica e hegemonicamente, a escola tem ajudado a fortalecer. Isso nos remete a pensar, que as releituras de nossas mal contadas histórias culturais podem ir “nos revelando/desafiando/convidando, a partir do que a história reescrita agora nos ensina, e nos chama a criarmos coletivamente novas abordagens nos estudos de currículo, tendo por horizonte, a criação coletiva de uma qualidade outra na escola” (GARCIA, 2012, p. 132).

Instigados por esta questão, decidimos revisitar a análise do livro *Entre os muros da escola*²⁰ (BÉGAUDEAU, 2009), sobre as possibilidades emancipatórias do processo formativo dos alunos²¹, a partir do currículo e contexto intercultural nele narradas, buscando ampliar a discussão/reflexão crítica sobre indícios patologizantes, os quais puderam ser captados/inferidos das relações sociais travadas entre os principais personagens da obra. Vale salientar, que o livro retrata, pelo olhar do narrador-protagonista – Professor Marin – os conflitos produzidos nas relações sociais entre seus personagens: alunos (imigrantes de nacionalidades diferentes), professores, gestores e pais pertencentes a uma escola imaginária da periferia de Paris/França.

20 Título original *Entre les murs*, publicação Gallimard, 2006.

21 Texto preliminar apresentado no XVII Congreso Nacional y IX Iberoamericano de Pedagogía, 2021, Universidade de Santiago de Compostela, Espanha, Libro de Actas, p. 427-432.

O clima tenso e conturbado do contexto escolar, proveniente do embate entre subjetividades reguladoras e regulações institucionais, produz um movimento, por vezes, contraditório de submissão – Santos (2009) diria de colonialidade – e emancipação. Tal discussão configura-se como objetivo deste trabalho. Explorando o fato de que a escola retratada no livro pune o transgressor – no caso, o aluno – que subverte a ordem em busca de sua autonomia/emancipação e apadrinha o adaptado, que se ajusta à cultura escolar, questionamos: não será esse espaço escolar, mais de jugo/subordinação do que de pensamento (CORTEZ, 2010), propício à proliferação de discursos e práticas patologizantes? Discursos e práticas que atingem diferentes identidades flutuantes – dentre as quais: os sindrômicos, os deficientes, os rebeldes, os pouco inteligentes, os estranhos, os “outros”, o refugio – cujos significados se estabelecem, discursivamente, nas práticas de relação de poder? (VEIGA-NETO, 2011).

PATOLOGIZAÇÃO E EMANCIPAÇÃO: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

De início, vale salientar que, visando atingir o objetivo mencionado, procedemos à releitura da obra e sua análise para nos reapropriar dos sentidos e significados, que formulados no processo analítico-interpretativo de então, nos possibilitasse apreender novos significados à luz de referências bibliográficas, que têm se ocupado a discutir criticamente o tema da patologização, entre as quais, as de García Molina (2013), Skliar (2015), Veiga-Neto, (2011) e, por decorrência, o tema da emancipação, como Laclau (2011), Santos (2009), dentre outros. Desse modo, (re)analisamos a obra *Entre os muros da escola*, tendo por base as categorias norma *versus* patologização e transgressão *versus* emancipação. Consideramos, para tanto, situações/narrativas pertinentes às identidades

culturais, que nos oferecessem conteúdos/indícios de tendências patologizantes e/ou – em oposição – emancipatórias.

Para efeitos do processo analítico aqui acatado, tomamos como patologização o movimento decorrente da tendência de considerar desviantes identidades, circunstâncias e alternativas, que se estruturam e se movimentam para além da norma/ordem hegemônica, no sentido de se libertar da subalternização, invisibilização e silenciamento. Isto é, de serem alvo de discriminação e preconceito, dispostas no dito campo da anormalidade (SKLIAR, 2015), responsável pela exclusão social tramada a partir, como afirma García Molina (2013, p. 47), dos “processos de expulsão, discriminação, segregação, precarização, vulnerabilidade, etc.”. É fazer com que as pessoas, especialmente, as mais vulneráveis, acreditem no contexto da desigualdade e na verdade de que “os superiores na sociedade são efetivamente superiores” (RANCIÈRE, 2013).

Como emancipação, consideramos o processo de transgressão, ruptura e libertação das forças opressoras, que tolgem o livre desenvolvimento e constituição das identidades, que demandam solidariedade, acolhimento e alteridade no processo de reconhecimento e respeito às peculiaridades/diversidade pessoais e culturais (LACLAU, 2011; SANTOS, 2009). No caso da obra em apreço, a emancipação, que mais nos apetece, passa pelos “novos modos de produção do conhecimento”, que toma como referência as epistemologias do Sul, “um sul não imperial, [...] que resiste contra a opressão, a exploração e a exclusão” do Norte imperial, cuja “vigilância epistemológica tem de ser constante pois, doutro modo, a fala alternativa pode transformar-se, rapidamente, em silenciamento alternativo” (SANTOS, 2007, p. 133). Ou como nos alerta Cortesão e Stoer (2012), a inovação pretendida nas práticas curriculares, pode desconsiderar a diversidade cultural, mobilizando esforços, sob disfarce, para afastá-la ou mesmo erradicá-la.

Importa ainda asseverar: o que nos moveu a fazê-lo é o pensamento, dentre outros autores, oferecido por Sacristán (1999) de que a educação e o ensino, em particular, constituem-se propostas dilemáticas, que podem demandar um orbe de questionamentos, intrigante e desafiador para quem busca amparo na ordem e na regularidade. Por este caminho, se pode deslindar “o caráter conflitivo, contraditório das ideias, das práticas e dos interesses em educação; uma incerteza que, em troca da insegurança intelectual, moral e prática, chama os indivíduos ao protagonismo” (SACRISTÁN, 1999, p. 66). Mais favorável de acontecer em espaço democrático, aberto a alternativas plurais de representação da realidade, que, segundo o autor ora referenciado, poderá oferecer maiores chances de diálogo cultural, contraditando o texto único no qual o currículo tem se ancorado, historicamente. Ou questionando as práticas consensuais que tem sustentado como teoria hegemônica por sua centralidade na organização técnica do ensino (SOUSA, 2012).

Dessa maneira, se pode enfraquecer a lógica do sujeito abstrato, objeto do conhecimento, que tem negado a “alteridade na estruturação de discursos e dispositivos que pretendem tornar aceitável a manutenção da desigualdade e da subalternidade” (ESTEBAN, 2013, p. 171), fortalecendo ainda mais a sociedade hegemônica, que tem se urdido na colonialidade. Se pode, assim, desvendar as memórias impingidas aos colonizados, que os fizeram, ou os têm feito, tomar, como salienta Garcia (2012, p. 132), “o lugar do não saber, do não poder e mesmo do não ser”. Contrapor-se à escola homogenizadora, sempre (ou quase) de olho nos padrões legitimados, reprimindo, fortalecendo a normalidade, rotulando o tido como anormal.

NORMA COMO INDÍCIO PATOLÓGICO, TRANSGRESSÃO COMO POSSIBILIDADE EMANCIPATÓRIA

Marin é professor de um colégio público da periferia parisiense que atende alunos filhos ou netos adolescentes de imigrantes de diferentes culturas e nacionalidades, entre elas, africanas e asiáticas. A ele cabe ensinar-lhes os fundamentos da língua francesa. Se entendermos que o currículo escolar “é uma opção cultural” (SACRISTÁN, 1998, p. 34) e, como tal, “faz seleções, recorta, alimenta e privilegia certas representações de ser humano, de tempo e espaço” (GOMES, 2008, p. 67), contribuindo para a formação de identidades culturais, podemos iniciar este segmento perguntando: a que perspectiva curricular o professor Marin mais se vincula?

Uma das preocupações de Marin era o aproveitamento do tempo escolar, considerado como fator importante no processo de aprendizagem dos alunos. Desde o primeiro dia de aula, os exortava: “... quero que, quando tocar o sinal, todos façam fila imediatamente” (BÉGAUDEAU, 2009, p. 12). Comentava que a perda de tempo no formar a fila, chegar até a sala e se acomodar, os colocava em desvantagem ainda maior em relação a outros colégios, que trabalhavam mais horas semanais. E o fazia com o pensamento não apenas no tempo perdido em si, mas no atraso da aprendizagem que poderia acarretar em relação aos alunos dos estabelecimentos de ensino com maior tempo escolar. No arremate do seu comentário se evidencia isso: “E depois a gente se espanta” (BÉGAUDEAU, 2009, p. 12). Querendo dizer, se assusta com a diferença dos resultados na aprendizagem.

Qualquer um de nós diria, que a preocupação de Marin é procedente. O que se questiona é: a que aprendizagem se referia? A da norma ou do processo emancipatório? Algumas situações da sua aula, envolvendo a dinâmica empreendida, o conhecimento ministrado e as

relações sociais decorrentes do ensino representado, nos ajudam a elucidar questões como estas que envolvem o currículo escolar.

Em uma de suas aulas, apresenta aos alunos uma frase para que destaquem os complementos. Ao fazê-lo, se deparam com palavras, cujo significado lhes eram desconhecidos, particularmente, dos estrangeiros. Desse modo, recorriam ao professor, solicitando-lhe seus significados. Suas respostas, por vezes, acabavam confundindo os discentes, como na expressão “em suma”. À pergunta da aluna Cyntia: “Prô, não entendo por que há suma no meio da frase”, ele diz prontamente: “em suma significa no final das contas” (BÉGAUDEAU, 2009, p. 88). Conjecturando de que não era bem aquilo, refaz o que disse: “É mais ou menos no final das contas” (Idem, p. 88). Inseguro por sua resposta, inadvertidamente, convoca os alunos a ignorarem a palavra sob a justificativa de que ela não servia para nada. Ao que uma aluna retruca: se o autor “usou em suma, nós não podemos tirar, se não isso quer dizer que não serve para nada” (BÉGAUDEAU, 2009, p. 89). Em meio à altercação acalorada, sem alternativa para negar o dito, Marin simplifica: o que quis dizer é que “... para os complementos isso não serve para nada” (BÉGAUDEAU, 2009, p. 89). Então, diante da insistência da aluna em manter a palavra na frase e levá-la em conta, o professor, bruscamente, encerra a discussão: “Bem, então você leva em conta por um bom tempo e depois termina o exercício porque agora já não há mais tempo” (BÉGAUDEAU, 2009, p. 89). A norma é soberana e a patologia – o anormal – atribuída à aluna (GARCÍA MOLINA, 2013; SKLIAR, 2015).

No caso do verbo no imperfeito do subjuntivo, o processo é semelhante. Ao identificar que os alunos não sabiam sua conjugação, passa a explicá-los, exemplificando, para no final dizer: na realidade, “ninguém liga muito para o imperfeito do subjuntivo. Vocês vão encontrá-lo nos romances e, ainda assim, não com muita frequência. Na fala, ninguém usa” (BÉGAUDEAU, 2009, p. 172).

É notório, nessas situações didáticas, o apego de Marin à gramática normativa francesa, que Oliveira e Wilson (2008) designam de perspectiva formalista por se fixar em atividades de análise linguística restritas à palavra, ao sintagma ou à oração. Impedindo, desse modo, insurgir “estimulantes diálogos interculturais”, o que favoreceria a produção de novos conhecimentos, acolhida à pluralidade linguística e epistemológica, contribuindo “também para relações mais solidárias e democráticas” (GARCIA, 2012, p. 128).

Tal concepção de ensino dá sustentação ao desenvolvimento de um currículo prescritivo disciplinar, que se fecha à linguagem interacional, afastando a possibilidade de professores e alunos, pelo diálogo, elaborar e se apropriar de significados mais contextualizados. Portanto, não contribui com uma proposta de currículo que articula conhecimentos escolares e conhecimentos cotidianos; que abre espaços coletivos para narrativas das pessoas e instituições, suas histórias e trajetórias, buscando melhor entendê-las e nelas intervir em favor da vida mais autônoma, mais social e menos individualista (GOODSON, 2007).

A situação a seguir ilustra bem o que comentamos anteriormente: ao se deparar com a expressão “ficar de bode”, expressa no final de um texto, Faiza, uma das alunas, pergunta o significado ao professor. Ante a investida súbita de uma aluna, que profere, espontaneamente, a resposta, Marin questiona: “... por que se diz ‘ficar de bode’ e não ‘ficar de cabra’, por exemplo?” (BÉGAUDEAU, 2009, p. 152). Atraídos pela expressão e sob o estímulo da pergunta formulada, vários deles ensaiam suas respostas, levantam hipóteses explicativas e compartilham, também, histórias relacionadas às experiências particulares vivenciadas em seus contextos culturais. Em plena euforia e fervor da conversa, Marin se arma como um extintor, lembrando-lhes do simulado do dia seguinte. Resultado? É ele mesmo quem diz: “silêncio instantâneo” (BÉGAUDEAU, 2009, p. 153). Cessa o exercício emancipatório, vence o controle normativo (LACLAU, 2011; SANTOS, 2009), patologizante.

O professor, instrumento de distribuição do conhecimento normativo, cúmplice de um poder, cuja dimensão não lhe é muito clara, e alijado da discussão sistemática, fundamentada e crítica da sua prática docente, passa a ser um dos baluartes do projeto curricular prescritivo hegemônico que, por suas evidências históricas, sabemos a quem beneficia (GOODSON, 2007). Isso decorre pela tendência ultrageneralizante de nosso pensamento e comportamento cotidianos, que nos levam a assumir “estereótipos, analogias e esquemas já elaborados”, impostos e preservados por “muito tempo até percebermos com atitude crítica esses esquemas recebidos” (HELLER, 2000, p. 44). Conquanto, sabemos que o professor, na relação com seus pares, alunos e pais, possa construir, pela tomada de consciência, espaços de possibilidades capazes de produzir mudanças significativas, ameaçando, continuamente, os mais efetivos campos de controle, de colonialidade, discriminação e patologização.

Evidentemente, que este movimento terá maiores chances de concretização, se o professor transcender, por seu processo formativo, a condição de intelectual adaptado ou hegemônico em prol da intelectualidade transformadora (GIROUX, 1992), comprometida com as culturas emancipatórias em defesa do pensamento decolonial como alternativa, que atribui visibilidade aos povos subordinados e oprimidos, historicamente, silenciados. Empenhada, por conseguinte, com um currículo, que tenha a crítica consequente, a reflexão e a ação como princípios básicos, por meio dos quais o aluno possa se envolver e desenvolver discussões em favor da transformação de si, da coletividade local e da própria sociedade em geral. Sem perder de vista, no entanto, que “é impossível – precisamente por causa da continuidade da vida cotidiana – transformar de um dia para o outro a estrutura dos carecimentos humanos e das relações sociais” (HELLER, 1982, p. 137). Vale muito a pena, levarmos em conta o que nos propõe a autora!

A esperança pode advir de pérolas de aulas como a da metáfora em que a chave está na sua identificação, sem preocupação com o sentido do texto apresentado como suporte. Tendo identificado pela leitura, que o segundo pensamento inverte o sentido do primeiro, uma das alunas ressalva ao professor, o que ele lhe articula: “para entender bem a inversão de sentido de uma frase [...] temos que reler todo o trecho. Faremos isso da próxima vez, agora, eu gostaria de terminar a identificação das metáforas” (BÉGAUDEAU, 2009, p. 250). O que um dos alunos, aproveitando-se do ensejo, solta à queima-roupa: “de todo jeito, só tem defunto nessa escola”. À reação do professor de que não via relação com o que estava em estudo, o estudante repete o que disse, agora lhe oferecendo o significado da metáfora: “é um bando de defunto, não tem o que discutir, é isso” (BÉGAUDEAU, 2009, p. 250).

É o professor utilizando o texto como simples pretexto para a aplicação da norma metalinguística sem oferecê-lo aos alunos como objeto de estudo. Preocupação que necessitaria ser básica em sua aula: leitura de texto para compreensão de seu sentido, análise linguística do texto e produção textual, práticas que devem interligar-se e desenvolver-se de forma interacional (GERALDI, 2006; MARCUSCHI, 2002). Transformando, assim, a aprendizagem dos alunos em experiência – que os tocam, acontece – mediante mobilização-luta para desvelar significados, controles, imposição e silenciamento de palavras e informações com as quais acabam, tendo que lidar/processar (LARROSA, 2002).

Isto porque, o currículo como narrativa da vida não pode se contentar em apenas “transmitir o ‘puro em si’ da coisa narrada como uma informação ou um relatório” (BENJAMIN, 1987, p. 205), mas comprometer-se em mergulhar na história dos protagonistas das narrativas para apreender, criticamente, suas experiências, circunstâncias e histórias. Oferecer-lhes a palavra como “possibilidade de dizer outra coisa diferente daquilo que já dizem”, como “alteridade constitutiva” dela (LARROSA, 2011, p. 291), distinta da sua apropriação para satisfazer

interesses particulares. Movida, por conseguinte, pelo intuito de desapropriá-la de nós mesmos, como nos alerta o autor ora citado.

Apesar das prescrições e regulações, nesta e em outras situações do relato de Bégaudeau, (2009) ou Marin, como queiram, é o aluno ou os alunos que oferecem os conteúdos para repensarmos o ensino disciplinar prescritivo. São eles que, no desejo de melhor compreender os conhecimentos disciplinares em estudo, trazem os saberes e narrativas extraídos de suas contingências e histórias, como contribuição para aprofundar a compreensão do conhecimento que estava sendo ensinado. Entretanto, no desconforto do ensino formalista, os alunos nos brindaram com momentos primorosos em que exercitaram, a seu modo e à revelia do professor, o currículo, que Goodson (2007) chama e defende como narrativo. Além disso, nos permitiram refletir sobre suas possibilidades na apropriação e produção do conhecimento. “Ainda bem que temos os alunos para nos socorrer!” (PEREIRA, 2013, p. 849).

Afinal, não podemos pensar o ensino e a aprendizagem como movimento previamente determinado e homogêneo. Precisamos entendê-lo como processualidade, que demanda considerar o conhecimento como desafio, renúncia e/ou abertura de territórios, “encontro com os híbridos, com as misturas, com a desorganização”, como defendem Elias e Axt (2004, p. 17). Nesse sentido, a escola deve organizar seu currículo com vistas a abrir oportunidade aos alunos para se colocarem na condição de interlocutores de primeira ordem, capazes de questionar, discutir e propor, produzindo novas significações e identidades (SILVA, 2007).

Desse modo, faz-se necessário esforço e disposição, segundo Pussetti (2006, p. 16), para “compreender questões que, para os atores locais, têm significados absolutamente diferentes e sobre as quais eles refletem utilizando categorias próprias”. Portanto, desconsiderar, como pondera a autora, os aspectos, que temos em mente abran-ger, dos seus processos semânticos, históricos, culturais, ideológicos

e políticos pode nos encaminhar para interpretações superficiais dos fatos considerados. O que sugere centrarmos-nos em como autoridade, poder, conhecimento e hegemonia se relacionam e na diversidade dos fatores, que podem estar em jogo nessa relação.

É nessa direção que vale o realce: a educação pode se pautar pelo compromisso de nos proporcionar a tomada de consciência da realidade colonizatória e globalizatória, que marginaliza as identidades culturais outras subalternas, no dizer de Sacristán (2012, p. 59). Isso quer dizer, que, se “o mundo do eu e dos outros foi socialmente construído, ele pode da mesma maneira ser desmontado, desfeito, e criticamente refeito”, procurando a verdade não “como categoria absoluta, mas como circunstancial e contextual” (MCLAREN, 1997, p. xix), com respostas indefinitivas, abertas a novos questionamentos.

IDENTIDADES CULTURAIS: RESISTÊNCIA À DIVERSIDADE DESPERDIÇADA

A diversidade cultural é questão latente, pululante e manifesta no contexto escolar, como só acontece nos grupos e instituições sociais. Em se tratando da sala de aula em apreço, os contornos multiculturais são muito próprios, criando conflitos e embates também muito especiais. Vejamos, então.

Marin não se declarava preconceituoso em relação aos alunos imigrantes. Em uma situação, que chamou de hora de convivência, na qual os alunos levantaram queixas sobre casos de racismo e preconceito entre estudantes imigrantes e franceses e entre os próprios imigrantes de nacionalidades diferentes, entre os fixados e os recém-chegados, chegou a exortá-los a se esforçarem em receber bem quem estava

chegando. Para justificar sua recomendação, argumentou que quem chega num lugar diferente enfrenta dificuldades em relação à cultura do novo contexto de imigração. Uma delas pode ser em relação à língua.

É interessante notar, que em meio a posições como esta, o apego do professor à cultura europeia, particularmente à francesa, se evidenciava em diversas situações. Entre elas, destacamos a aula sobre a concordância do verbo no particípio em que Marin, para exemplificar, usou como sujeito da frase um nome de pessoa muito conhecido na França e um dos alunos o inquiriu: “Prô, por que nos exemplos é sempre Véronique e nunca, não sei, Fatimah ou qualquer outro nome?” (BÉGAUDEAU, 2009, p. 198), referindo-se a um nome conhecido no país africano²² do qual provinha.

Na prática, em casos de embate entre alunos ou entre alunos e professores, que envolviam questões de ordem cultural, a posição de Marin revelava-se muito tímida. Ele próprio dizia preferir tratar de questões locais às globais. Talvez por isso, não se envolvesse, desviasse o assunto ou fizesse considerações evasivas a respeito de situações dessa natureza. Como no desconcerto entre uma colega professora e seus alunos, do qual presenciou.

À proposta da professora de que deixassem suas marcas em um dos muros da escola, a metade dos alunos²³, contrariando-a, desenharam os nomes dos países de onde eram originários. Tendo percebido que seus desenhos tinham sido desfeitos pela professora, a reação foi imediata: “Na verdade, vocês querem que a gente ponha França e ponto final”; “vocês querem que todo mundo seja igual a vocês...”; “...é como se apagassem os alunos, isso não se faz”. Marin perguntado sobre a atitude da colega respondeu: “não sei se isto se faz, mas vocês não tinham nada mais original do que pintar o nome de um país? [...]”

22 Apoiado por outro aluno africano que se rejubila por tratar-se do nome de sua avó.

23 Turma final da escola.

se me pedissem para fazer alguma coisa que me representasse, eu nunca escreveria França...” (BÉGAUDEAU, 2009, p. 245). Em realidade, ele é de um país, que não precisa estar sendo nomeado para ser reconhecido. Todavia, entre o que indicou, para responder à aluna em que coisas pensaria, citou o famoso e jovem poeta francês Rimbaud²⁴.

Essas situações confirmam a assertiva de Laclau (2011, p. 17) de que “todo contexto é essencialmente vulnerável e aberto, que o fato de que uma possibilidade, dentre outras, tenha sido escolhida é algo puramente contingente”. Quer dizer, cada situação em seus significados e seus processos de determinação, reprodução e regulação guardam a possibilidade de produção, autonomia e emancipação. Ou como argumenta Sacristán (1999), o professor pode agir baseado nos marcos de referência de pensamento, finalidade e restrição, que lhe oferece o contexto. Entretanto, pode haver em suas ações intencionais consequências inesperadas, porque o domínio sobre todo o contexto de ação não lhe pertence unicamente.

As iniciativas dos alunos alcançam a possibilidade emancipatória, porque decorrem de situações preexistentes de opressão que os tolhiam de intervir no contexto de forma dialogal e participativa. Elas constituem os significados que os estudantes produziram contingencialmente, na vivência da própria opressão. Pode se dizer, que por esse meio, eles experimentaram um processo de desconstrução-ruptura daquilo que os aprisionava, produzindo possibilidades de libertação que, para Laclau (2011), é o próprio ato emancipatório.

Entretanto, em *Entre os muros da escola*, nas situações que envolvem questões multiculturais, não temos evidências que nos permitam aplicar positivamente o pensamento deste autor. O que temos são conjecturas: os alunos ao se oporem à cultura francesa da qual a escola é sua porta-voz, o fazem como forma de excluí-la ou estão reivindicando

24 Viveu parte da segunda metade do século XIX.

que sua identidade cultural seja considerada? Lutam para que a cultura francesa se flexibilize, diminuindo sua prevalência cultural, que os torna menores, discriminados e marginais? Que ambas as culturas se solidarizem, no dizer de Santos (2009)? Sim, porque, para Laclau (2011) a possibilidade de mudança no campo multicultural existirá à medida que a identidade cultural oprimida “colocar no mesmo terreno tanto o que ela afirma quanto o que exclui”, isto é, quando “rejeitar tanto aquilo que nega sua identidade quanto a identidade própria” (LACLAU, 2011, p. 59).

As situações evidenciam, no entanto, um contexto monocultural em que se debatem diferentes identidades culturais. A resistência é punida e a diversidade desperdiçada: o outro é o estranho, o excluído (BAUMAN, 2005). O movimento na relação entre as pessoas é marcado pela falta de solidariedade, que, para Santos (2009), significa não reconhecer a identidade do outro. Então, são os alunos as peças fundamentais na desconstrução desse cenário em vista da construção coletiva de um espaço escolar e social multicultural. Eles se debatem entre o silêncio, a ininteligibilidade e a indiferença em relação às suas identidades e a identidade do outro. Eles resistem ao silêncio que bloqueia a pronuncialidade dialógica da sua cultura, que os afasta da cultura do outro, a francesa. Lutam, por conseguinte, pelo reconhecimento solidário das diferenças entre as identidades culturais em tensão. Possível, pela tradução, por meio da qual “uma necessidade, uma aspiração, uma prática numa dada cultura pode ser tornada compreensível e inteligível para outra cultura”, segundo Santos (2009, p. 31). Eis aí os desafios a serem enfrentados pelos nossos personagens e por nós viventes reais. Ainda bem, que o autor nos potencializa: na sociedade contemporânea “fragmentada, plural e múltipla, [...] as fronteiras parecem existir para poderem ser ultrapassadas” (p. 32).

É nesse sentido que o currículo escolar pode contribuir para a ultrapassagem dos territórios monoculturais – naturalizantes e patologizantes apegados à normalidade (SKLIAR, 2015) – colocando-se

como prática cultural e como prática de significação comprometida com a formação de novas identidades culturais e sociais, plurais e cidadãs (SILVA, 2007). Dito de outra forma, poderá contribuir para a produção de um conhecimento emancipatório, que revalorize a alteridade e solidariedade, que transformará a escola em um dos espaços comunitários privilegiados para a superação do colonialismo, que tende manter as pessoas “na ignorância da reciprocidade e na incapacidade de conhecer o outro a não ser como objeto” (SANTOS, 2009, p. 81).

Argumento também referendado por Santomé (2013, p. 227) ao afirmar que o currículo escolar deve concretizar-se de modo “mais ativo como espaço de resistência e denúncia dos discursos e das práticas que continuam a legitimar a marginalização no mundo” e no campo específico das escolas. Firmado e respaldado por uma política de educação comprometida com o combate à discriminação, preconceito e manipulações de toda ordem, difundidos pelos diversos grupos da classe hegemônica na preservação de seus interesses, privilégios e supremacia. Uma política que acolha os embates e conversas entre os diferentes grupos, como destaca Burbules (2012, p. 176), capazes de “nos ensinar a entender formas alternativas de vida e a desenvolver empatia por elas”, aprendendo a defender a diversidade e a valentia da cultura multicultural democrática.

FINALIZANDO...

As situações e passagens que perpassam o currículo escolar normativo-prescritivo eurocêntrico, expressas no livro, reforçam o papel da escola em preservar a normalidade, desconsiderar o diferente, estigmatizar e patologizar o desviante, materializado pela falta de diálogo e solidariedade que, para Santos (2009), significa não reconhecer a identidade do outro. Isto porque, na conjuntura discursiva histórica, que

vimos experimentando a partir da modernidade, a igualdade – opaca e artificial – mantida pela contraditória normalidade universal sob disfarce, tem se transformado “numa fonte de mediocridade niveladora”, conforme Barber (2009, p. 243), descaracterizando “o compromisso da democracia com a diversidade” (Idem, p. 242). Quadro responsável pelas generalizações colonialistas hegemônicas, que desconsideram e patologizam identidades culturais diversas tidas, inadvertidamente, fora dos padrões de normalidade validados e legitimados.

No caso da obra analisada, felizmente, como se poderia esperar, são os alunos as peças fundamentais na tentativa de desconstrução do cenário que vivenciam, em vista da edificação coletiva de um espaço escolar e social multicultural. Eles se debatem entre o silêncio, a indiferença, o ataque e o racismo velado ou direto, que inferiorizam e patologizam suas identidades culturais. A partir da opressão vivida, pela condição de colonialidade, que lhes era imposta, os estudantes experimentaram um processo de desconstrução-ruptura do processo opressivo, que os aprisionava, produzindo possibilidades de libertação e emancipação do lado de dentro do próprio contexto sociocultural imposto, vivido e representado.

Ofereceram, deste modo, indícios alternativos para pensarmos a escola e o currículo no contrapelo da educação, que, historicamente, tem assumido o papel de padronizar as pessoas “com uma identidade bem definida pelos cânones da normalidade [...], que marcam aquilo que é habitual, repetido, reto” (FERRE, 2011, p. 196). Quem sabe, em assim procedendo, possamos nos aproximar, mais densamente, e viabilizar, mais fortemente, experiências curriculares e didático-pedagógicas pronunciadas e comprometidas com o caráter emancipatório e ético da vida humana, multicultural e democrática!

REFERÊNCIAS

BARBER, Benjamin R. **Consumido**: como o mercado corrompe crianças, infantiliza adultos e engole cidadãos. Rio de Janeiro: Record, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. **Vidas desperdiçadas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BÉGAUDEAU, François. **Entre os muros da escola**. São Paulo: Martins, 2009.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BURBULES, Nicholas C. Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa Moreira (Orgs.). **Currículo na contemporaneidade**: incertezas e desafios. São Paulo: Cortez: 2012.

CORTESÃO, Luiza; STOER, Stephen, R. A interface de educação intercultural e a gestão de diversidade na sala de aula. GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Orgs.). **Currículo na contemporaneidade**: incertezas e desafios. São Paulo: Cortez: 2012.

CORTEZ, Glauco. **O filme entre os muros da escola mostra que a escola está isolada e resolver os problemas criados pela sociedade**. [Blog], 2010. Recuperado de <https://glaucocortez.wordpress.com/2010/03/14/o-filme-entre-os-muros-da-escola-mostra-que-a-escola-esta-isolada-e-incapaz-de-resolver-os-problemas-criados-pela-sociedade/> Acesso em: 11/jun./2021.

ELIAS, Carime Rossi; AXT, Margarete. Quando aprender é perder tempo... compondo Relações entre linguagem, aprendizagem e sentido. **Psicologia & Sociedade**, 16(3), p. 17-28, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/wgRtDvCCswStYmYhMTr6xCH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10/mai./2021.

ESTEBAN, Maria Teresa. Muitos começos para muitas histórias. *In*: COLLARES, Cecília; MOYSÉS, Maria Aparecida; RIBEIRO, Mônica França (Orgs.). **Capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

FERRE, Nuria Pérez de Lara. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. *In*: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. (Orgs.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GARCÍA MOLINA, José. Orígenes y usos de una categoría hegemónica. *In*: GARCÍA MOLINA, José (Coord.) *et al.* **Exclusiones**: discursos, políticas, profesiones. Barcelona: Editorial UOC, 2013.

GARCIA, Regina Leite. Descolonizando o currículo na busca de uma qualidade-outra. *In*: Paraíso, Marluce Alves; VILELA, Rita Amélia; SALES, Shirlei Rezende (Orgs.). **Desafios contemporâneos sobre currículo e escola básica**. Curitiba: CRV, 2012.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.

GIROUX, Henry A. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez/Associados, 1992.

GOMES, Nilma. Lino. Os múltiplos sons da liberdade. *In*: TEIXEIRA, Inês Assunção de C.; LOPES, José de Sousa Miguel (Orgs.). **A escola vai ao cinema**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GOODSON, Ivor F. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, 12(35), p. 241-252, 2007. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/v12n35/v12n35a05.pdf>. Acesso em: 15/mai./2021.

HELLER, Agnes. **Para mudar a vida**: felicidade, liberdade e democracia. Entrevista a Ferdinando Adornato. São Paulo: Brasiliense, 1982.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, nº 19, página inicial e final, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19/set./2021.

LARROSA, Jorge. Dar a palavra. Notas para uma dialógica transmissão. *In*: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Mari Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucena, 2002.

MCLAREN, Peter. Prefácio: Teoria crítica e o significado da esperança. *In*: GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma aprendizagem crítica da aprendizagem. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.

OLIVEIRA, Mariângela Rios; WILSON, Victoria. Linguística e ensino. *In*: MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2008.

PEREIRA, Antonio Serafim. Ensino e interdisciplinaridade: o que expressam registros, discursos e práticas. **Revista de Educação Pública**, 22(51), 2013, p. 837-854. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/1260/1012>. Acesso em: 10/jul./2021.

PUSSETTI, Chiara. A patologização da diversidade. Uma reflexão antropológica sobre a noção de Culture-Bound Syndrome. **Etnográfica**, v.10, n.1, Lisboa: 2006, p. 05-40. Disponível em: <http://journals.openedition.org/etnografica/2997>. Acesso em: 12/jun./2021.

RANCIÈRI, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizadas. *In*: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (Orgs.). **Currículo na contemporaneidade**: incertezas e desafios. São Paulo: Cortez, 2012.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Currículo escolar e justiça social**: o cavalo de troia da educação. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Em torno de um novo paradigma sócio-epistemológico. Manuel Tavares conversa com Boaventura de Souza Santos. **Revista Lusófona de Educação**, Diálogos, v. 10, n. 10. Página inicial e final, ano. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/63>. Acesso em: 13/ago/2021.

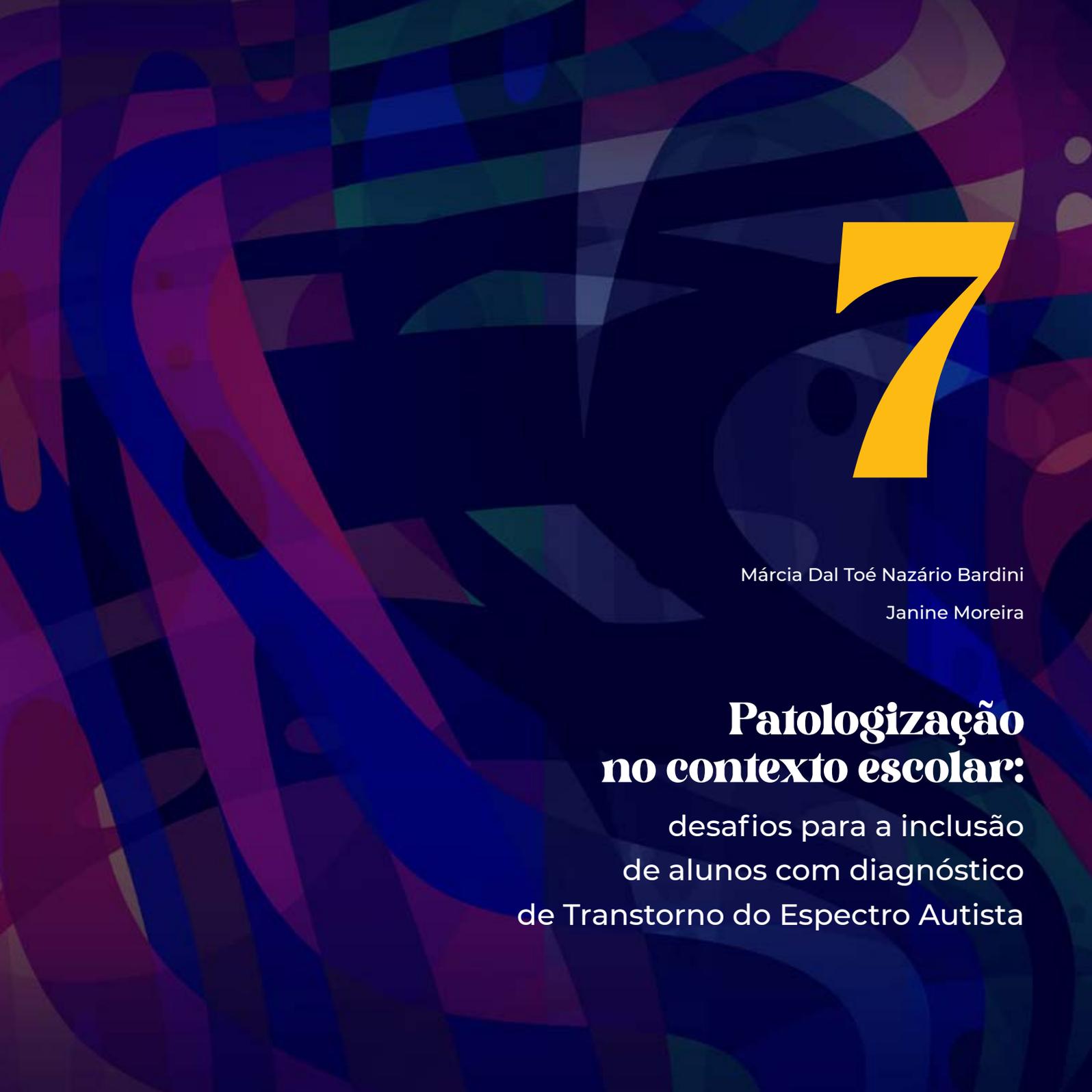
SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SKLIAR, Carlos. Normalidad-Patología. *En*: CARRERAS, Juan Sáez; ALBERT, Manuel Esteban (Coords.). **Dialéctica de los conceptos en educación**. Espanha: Editorial UOC; Nau Llibres, 2015.

SOUSA, Jesus Maria. Currículo-como-vida. *In*: Paraíso, Marlucy Alves, VILELA, Rita Amélia; SALES Shirlei Rezende (Orgs.). **Desafios contemporâneos sobre currículo e escola básica**. Curitiba: CRV, 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. *In*: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.



7

Márcia Dal Toé Nazário Bardini

Janine Moreira

Patologização no contexto escolar:

desafios para a inclusão
de alunos com diagnóstico
de Transtorno do Espectro Autista

INTRODUÇÃO

As sociedades modernas têm tratado suas dificuldades – de ordem social, econômica, política, ética – cada vez mais como patologias individuais. A despeito da crescente sensibilidade para com as chamadas diversidades – de gênero, sexuais, étnicas, religiosas, comportamentais - continuamos a patologizar o que consideramos imoral, escondido atrás da fachada da anormalidade. As explicações biológicas das questões humanas, humano que é complexo e não se reduz ao biológico, mascaram o preconceito para com as diferenças. Então, se entendemos que a orientação sexual nasce com a pessoa, ela não tem nada o que fazer para lutar contra este “mal”, da mesma forma em relação à identidade de gênero, herança étnica, deficiência ou transtorno. A questão religiosa parece não poder ser explicada pelo biológico, assim que o preconceito em relação a ela é mais nítido. Mas o que fazer com uma pessoa que “nasceu” homoafetiva? “Nasceu” em um corpo com deficiência? Ou nasceu de uma etnia “inferior”? Acreditando que não há como lutar contra suas naturezas, inventamos inclusões para estas pessoas de forma que possam ser toleradas, sem precisarmos modificar a forma como as vemos e nem como vemos a nós mesmos.

Quando voltamos nossos olhos à educação, percebemos tais contextos imbricados no cotidiano escolar, por exemplo quanto à inclusão de pessoas com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) que, apesar de muito divulgado com o advento das leis outorgadas e romantizadas pelas mídias sociais, vem apresentando muitos problemas no seu cotidiano. Assim, traremos um recorte de nossa pesquisa de mestrado em educação, na qual foram realizadas entrevistas com profissionais da educação que lecionavam ou atendiam tais alunos nas séries finais do ensino fundamental em duas escolas estaduais de uma cidade do extremo sul catarinense, Brasil. Mas antes, nos deteremos a refletir sobre o fenômeno da transformação das vicissitudes da vida em patologias.

PATOLOGIZAÇÃO DA VIDA... E NA EDUCAÇÃO

Ao longo dos tempos, muitos foram elencados como anormais, estranhos... autores renomados discorreram sobre os excluídos em seu tempo. Fanon (1968) falava dos colonizados, “condenados da terra”, que viviam sendo diminuídos, negando-se sua cultura e seus saberes. Freire (2018) dedicou seu livro de maior notoriedade, “Pedagogia do Oprimido”, aos esfarrapados do mundo, os oprimidos. Percebemos que os excluídos continuam a existir, colocados à margem da sociedade.

O grupo formado pelas “minorias” continua crescendo na sarjeta da sociedade. Freire (2018) comenta sobre isso, dizendo que os opressores consideram que seria mais fácil modificar o pensamento dos oprimidos do que mudar as ações dos opressores. Logo:

[...] como marginalizados, seres “fora de” ou “à margem de” a solução para eles estaria em que fossem “integrados”, “incorporados” à sociedade sadia de onde um dia “partiram” [...] Sua solução estaria em deixarem a condição de ser “seres fora de” e assumirem a de ‘seres dentro de’. (FREIRE, 2018, p. 84).

Freire faz a crítica à sugestão de que as pessoas excluídas socialmente se integrem ao mundo normalizado, pois, justamente, questiona a injustiça estrutural deste mundo, e propõe uma educação que forme pessoas para mudar o mundo. Trazendo esta crítica ao diagnóstico, podemos dizer que quando ele surge antes da pessoa, então a exclusão se evidencia, comprometendo toda uma vida. Ao falarmos de inclusão escolar de alunos com deficiência, precisamos nos conectar a algumas áreas que nem sempre são explicitadas, como ao conceituar o TEA adotando um viés biológico, trazendo consequências patologizantes.

Como sustenta García Molina (2013), ninguém nasce excluído, a exclusão não vem incrustada nos genes. Não é, portanto, um atributo

individual, mas uma forma de relação social e, como tal, é gestada, nomeada. Por quais palavras se nomeia a exclusão? Façamos um rápido exercício: depressivo, ansioso, afrodescendente, transgênero, autista, hiperativo, deficiente, migrante, homoafetivo, cego, surdo, muçulmano terrorista, etc.

Michel Foucault (2002; 2003) sinalizou o papel das ciências humanas na sociedade moderna, o de fabricar corpos (e mentes) dóceis para o trabalho, o de formar subjetividades dispostas a serem exploradas pelo trabalho, a serem disciplinadas, a serem normalizadas. O exame, saber típico das ciências humanas, confere uma identidade às pessoas a partir da qual elas serão vistas, primeiro pelos profissionais que as diagnosticam (que “descobrem a verdade” sobre elas), depois por seus familiares e pessoas de suas relações sociais, por fim, por elas mesmas. Este poder-saber vindo da legitimidade da ciência na modernidade classifica os “casos”, os considerados “anormais”, os quais devem ser tratados para que reduzam o máximo possível a distância que guardam da normalidade. Ainda que resistam, resistência também considerada patológica, a qual deve ser quebrada. Não é à toa que psicólogos, psiquiatras, assistentes sociais, médicos, pedagogos utilizem tão frequentemente o termo “a pessoa está resistindo”. Resistência vista como insubmissão, portanto, não vista, não ouvida, não legitimada.

Sklar (2015) problematiza o binômio patologia-normalidade ao sustentar que o normal, em nossa tradição científica positivista, é o ideal, o completo, o desejável. O anormal seria aquele que “falta”, o incompleto, o que necessita ser completado, ajustado. Como se ele fosse, em si mesmo, o “errado”; como se não houvesse uma sensibilidade social – e científica – que assim o designasse. A patologia deve assumir para si a autorreferência da normalidade. Assim vai se produzindo a exclusão do que não é normal.

Garcia (2018), Szymanski (2012), Moysés e Collares (2013) estudam a medicalização e a patologização da infância no contexto escolar

e centram-se no mesmo princípio: a patologização das dificuldades de aprendizagem de crianças, dificuldades que são individualizadas na própria criança, tratadas como de origem biológica – mais especificamente do sistema nervoso central -, e que desconsidera os condicionantes sociais, políticos, econômicos, tornando-se queixas sobre seu comportamento. Quando a criança não aprende é seu comportamento individual que é questionado, ela e sua família são culpabilizadas e a solução encontrada é torná-la um problema médico, com seu devido diagnóstico, medicação e patologização para “arrumar” o “seu” problema. As autoras alertam para o galopante aumento de diagnósticos relacionados com dificuldades de aprendizagem, com o paralelo aumento do consumo de medicamentos prescritos para estas supostas patologias. Comportamentos devidamente classificados pela Psiquiatria e Psicologia, que não param de criar novas patologias, novos rótulos, para identificar as crianças, melhor dizendo, estigmatizá-las. Qual a função destes diagnósticos no contexto escolar?

Moysés e Collares são duas grandes referências brasileiras nesta discussão de medicalização e patologização das crianças com dificuldades de aprendizagem, amplamente citadas a partir de suas inúmeras produções, inclusive pelas duas autoras com elas acima referenciadas. Elas afirmam:

Nas sociedades ocidentais, é crescente a translocação para o campo médico de problemas inerentes à vida, com a transformação de questões coletivas, de ordem social e política, em questões individuais, biológicas. Tratar questões sociais como se biológicas iguala o mundo da vida social ao mundo da natureza. Isentam-se de responsabilidades todas as instâncias de poder, em cujas entranhas são gerados e perpetuados tais problemas. (MOYSÉS; COLLARES, 2013, p. 13).

Para as autoras, essa é a medicalização da vida, a qual naturaliza a vida, já que os sofrimentos humanos são tratados nos moldes das ciências da natureza. O termo patologização surge como forma de alar-

gar o termo medicalização, uma vez implicar vários profissionais, não apenas médicos. Assim, no campo das dificuldades de aprendizagem, não apenas médicos são chamados a fornecerem seus laudos, mas também psicólogos, fonoaudiólogos, pedagogos, etc. o campo da medicina se alarga e, sob seu modelo biologicista, demais profissionais, não médicos, atuam acriticamente em suas áreas. A medicalização se amplia na patologização. Como dizem as autoras, processo que faz com que os profissionais lidem com laudos, mas não saibam lidar com a vida.

A patologização negligencia dimensões importantes do ser, outorgando para a área da saúde as questões educacionais, produzindo um aumento no número de diagnósticos. Houve um verdadeiro “[...] fetiche do conserto de corpos e mentes” (ANGELUCCI, 2014, p. 121), medicando os alunos como produtos. Crianças, adolescentes e também profissionais da educação vêm sendo medicalizados, buscando solucionar “problemas existentes”, reduzindo-os a um olhar extremamente patologizante, se impregnando para além dos muros escolares.

Garcia apresenta dados do Conselho Federal de Psicologia que demonstram o aumento de consumo do medicamento metilfenidato, prescrito para crianças e adolescentes com diagnóstico de Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH); Em apenas 10 anos, de 2000 a 2010, o consumo deste medicamento nesta população no Brasil aumentou de 70.000 para 2 milhões de caixas, o que coloca o país como segundo consumidor mundial do medicamento, atrás apenas dos EUA, informação também presente em Moysés e Collares (2013). E a autora alerta:

Ressalte-se que a problematização a ser amplamente dialogada com diversos setores da sociedade, não deve ser resumida à eficácia ou não da droga, ainda que seja parte fundamental deste problema, mas, à necessidade de enfrentarmos as engrenagens sociais que insistem em normatizar o comportamento infantil e utilizar as drogas prescritas como única terapêutica para o sofrimento humano. (GARCIA, 2018, p. 10).

E sinaliza que cabe à escola repensar esta situação, olhar de outra forma para as diferenças entre os indivíduos, implicar os alunos na criação de uma realidade plural e diversa.

Szymanski (2012) problematiza os inúmeros diagnósticos médicos relacionados às dificuldades de aprendizagem, discute a imprecisão teórica e metodológica dos mesmos, dá exemplos de trabalhos pedagógicos exitosos com crianças assim diagnosticadas e alerta que o tempo de aprender não pode ser homogeneizado. Toda criança pode aprender, se tratada de forma respeitosa em sua singularidade, compreendida como constituída de forma multifacetada, e não apenas como um resultado biológico. E alerta:

Não se pretende, aqui, minimizar a questão das dificuldades de aprendizagem. Elas de fato existem, o professor as constata. Estamos propondo não patologizá-las.

Remédio não ensina. O professor por excelência é o mediador no processo de aquisição do conhecimento historicamente acumulado, pela criança, possibilitando à escola consolidar sua função social, desde que ele trabalhe com conceitos, a partir do ponto em que a criança está, que lhe façam sentido, que a ajudem a situar-se no contexto político e social em que vive. A palavra-chave é ensinar. Com calma, criatividade, sensibilidade para perceber em que ponto cada aluno está, ou o que precisa ser trabalhado para esse aluno avançar. Com competência, desejo de ensinar, persistência e paciência. (SZYMANSKI, 2012, p. 13-14).

Longe de culpabilizar os professores, a autora destaca que os profissionais da escola precisam reivindicar condições dignas de trabalho, as quais ofereçam possibilidades de eles exercerem sua função de educadores. Tomar para si a responsabilidade pelo processo ensino-aprendizagem, ao invés de transferi-lo à área da saúde, requer que os profissionais da educação revejam sua forma de ensinar, o que não pode ser separado das condições sociais, econômicas e políticas nas quais a docência está inserida em um país.

Chiara Pussetti (2006), desde a antropologia, faz a crítica ao Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais (DSM) – da Associação Americana de Psiquiatria -, problematizando, em especial, a modalidade “Síndromes ligadas às culturas”, classificação dada aos comportamentos considerados “exóticos” de culturas também assim consideradas. A autora questiona o padrão de normalidade deste manual, o qual considera a si mesmo como “neutro”, acultural, e estabelece “outridades” para pessoas de culturas as quais não reconhece, invisibilizando sua própria origem cultural. A ciência também é cultural, também fala de um tempo e lugar, é impossível um “não lugar”, é impossível, assim, uma homogeneização universalizadora.

Skliar nos mostra que a normalidade é uma invenção da modernidade: o anormal é uma fabricação cujo desvelamento ameaça a normalidade, que longe de ser concreta, é apenas aparente. Assim, a questão do “anormal” surdo, por exemplo, não é de audiologia, mas de epistemologia:

Uma aproximação com a questão da surdez de tal natureza, nos leva a problematizar a normalidade ouvinte e não a alteridade surda; ou seja, nos leva a inverter o problema: em vez de entender a surdez como uma exclusão e um isolamento no mundo do silêncio, defini-la como uma experiência e uma representação visual; em vez de representá-la através de formatos médicos e terapêuticos, quebrar essa tradição por meio de concepções sociais, linguísticas e antropológicas; em vez de submeter aos surdos a uma etiqueta de deficientes da linguagem, compreendê-los como formando parte de uma minoria linguística; em vez de afirmar que são deficientes, dizer que estão localizados no discurso da deficiência. (SKLIAR, 1999, p. 23-24).

É o discurso científico da normalidade que fabrica os anormais, como tão bem nos mostrou Michel Foucault. E como forma de aproximar-se desse outro, é imperioso vencer a tentação de narrá-los a partir da “invenção ouvinte da surdez”, mas “dar lugar às narrações surdas sobre a surdez”, o que constitui um processo de “desouvintização”,

o qual supõe uma denúncia das práticas colonialistas dos ouvintes sobre os surdos as quais, mesmo quando dão a palavra aos surdos, os fazem ver-se a si mesmos como deficientes, incompletos, pseudo-ouvintes (SKLIAR, 1999). Estaria aqui também o convite da pedagogia libertadora de Paulo Freire de que o próprio surdo – o oprimido - diga a sua palavra, uma vez que ninguém pode negar a palavra de ninguém e dizer por ele? (FREIRE, 2018).

O crescente número de diagnóstico reverbera com o modelo biológico, confirmado no aumento de *checklists* em consultórios, apoiados em padrões de normalidade como referência, reafirmados por dados estatísticos.

El uso de la estadística se transformó en un movimiento ideológico importante en varios países [...] donde la mayoría de los pioneros de la estadística fueron también reconocidos profesionales de la eugenesia. La estadística nació junto con la eugenesia porque su *insight* más significativo radica en la sospecha de que la población puede ser normal y debería serlo. (SKLIAR, 2015, p. 115. Grifo nosso).

Ao se apoiar em dados numéricos, as pessoas consideradas diferentes tornam-se participantes de uma política excludente. Formações na área da saúde vêm repercutindo para a manutenção desses modelos de normalidade; se apoiando em dados estatísticos, buscam a “cura” do que lhe é estranho e propõem “sanar” essas características indesejadas.

Afinal, como sugere Skliar, por que a educação especial de surdos é obcecada por fazê-los falar? Por que a linguagem de sinais não pode ser aceita e ensinada nos colégios como uma língua tão válida como a falada? E existirá algo homogêneo como “os surdos”? Ou quando, mesmo respeitando-se as diferenças, esta ciência se outorga reconhecê-las, como se elas não existissem antes mesmo de seu reconhecimento, de sua autorização, da permissão da normalidade, tipicamente colonial. O outro ganha sua legitimidade de existir em sua

diferença a partir da própria legitimidade da ciência (SKLIAR, 1999). Então, ainda assim, trata-se de uma ciência que estabelece que “está mal ser o que se está sendo; está bem ser o que nunca se poderá ser”. E se se esta ciência mudasse seu comando e dissesse: “não está mal ser o que se é e não está mal ser além daquilo que já se é e/ou se está sendo, ser outras coisas”. (SKLIAR, 2003, p. 209).

E se pudermos conceber que não está mal continuar sendo o que se é, ainda que se possa ir sendo de outra forma, qual o lugar da escola e, mais especificamente do professor, nesta concepção? Larrosa Bondía (2018) resgata o “ofício de professor”. Defende que o ser professor é mais do que uma profissão, é um ofício, aos moldes do padeiro, do marceneiro, etc., é um trabalho artesanal, que se faz com as mãos, com todo o ser, não se reduz ao racionalismo iluminista. É o professor artesão. É algo que alguém escolhe ser, a partir das vicissitudes de sua vida. Nesse sentido é que o autor fala da “missão” de ser professor, não como um chamamento idealista, algo que já se nasceu sendo, mas como algo que se engendrou durante a vida e que se continua engendrando ao longo de seu ofício. Um professor que ensina, não a partir de uma racionalidade produtivista empresarial, mas de um amor àquilo que escolheu – e permanece escolhendo – fazer de sua vida uma forma de engajamento no mundo. Amor que implica na defesa de condições objetivas dignas de trabalho, amor na concretude da vida. Amar o que se faz, e lutar por condições dignas para fazê-lo. O que implica em resistir à mercantilização da educação, ao modelo empresarial/productivista que a invade. Implica em reflexão crítica sobre sua inserção como professor, seu preparo, sua relação com os alunos, sua implicação na vida deles.

O que esse professor artesão precisa refletir para não cair na mercantilização da existência no contexto da medicalização da vida e da patologização das chamadas dificuldades de aprendizagem?

Refletindo em relação ao ambiente escolar, considerando essa vertente patologizante, o aluno não é mais aluno, torna-se paciente. Para muitos desses profissionais, o remédio é uma solução oportuna para a melhora do comportamento do aluno e de sua convivência, principalmente em pessoas com deficiência. O problema maior se dá quando, mesmo medicados, os alunos não aprendem como os demais.

Pensando analogicamente como se a escola fosse um jogo de futebol, os alunos seriam os jogadores, a bola o aprendizado, o aluno com diagnóstico o reserva do time. Mesmo treinando com os demais, é deixado no banco, pois está “doente”, o remédio não funciona. Então fica ali observando os demais colegas jogarem, “ele participa do time”, porém, mesmo quando o time ganha, se sente perdedor. Então, trocam-se os nomes, mas não a vontade de segregar; continuando nossa analogia, deixam no “banco”, lá não atrapalham o bom andamento do jogo educacional. O “bom professor” será o bandeirinha que encaminha o aluno ao especialista, é o que suspeita de desvio da normalidade. Os “bons médicos” serão juizes que diagnosticam rapidamente e que irão medicar, assim solucionarão todos os “problemas”, determinando quem serão os “titulares” na educação. Deste modo, podemos relacioná-los também aos demais excluídos da sociedade, como os migrantes, negros, transgêneros, homossexuais, entre outros pertencentes aos chamados grupos minoritários.

García Molina (2013) diz que quando não se precisar mais exigir que a inclusão seja apoiada em direitos legais, então estaremos vivenciando-a. Quisera que a educação fosse um campo livre, sem regras ou juizes para dizer quem joga melhor e que equipe é campeã. Quando cada um puder ter sua bola e jogá-la da forma que quiser, então a inclusão estará acontecendo e nós nem iremos reparar.

Imbuídos destes anseios, vamos ouvir a voz de profissionais da educação sobre sua compreensão de alunos com diagnóstico

de Transtorno do Espectro Autista, uma classificação que não para de crescer no Brasil.

NARRATIVAS DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

É sabido que a inclusão galgou mais espaços no ambiente escolar com o surgimento de novas leis, salas e profissionais especializados para atender com mais qualidade os alunos que possuem deficiências e/ou transtornos, o que não extinguiu as dificuldades existentes. Traremos uma amostra da pesquisa realizada a partir de entrevistas semiestruturadas e grupos focais com profissionais da educação. Durante a coleta de dados buscamos perceber o que tais profissionais pensavam sobre o que é autismo e inclusão; quais facilidades/dificuldades eles encontravam em incluir alunos com TEA.

Foram selecionados Segundos Professores²⁵ (2P), Professores Titulares (T) e Assistentes Técnicos Pedagógicos²⁶ (ATP). A pesquisa teve delineamento qualitativo e empírico, sendo realizada no ambiente natural, a escola. As entrevistas semiestruturadas e os grupos focais foram escolhidos como instrumentos para a coleta de dados por possibilitarem aos entrevistados liberdade em suas falas. Buscando manter o anonimato dos entrevistados, como também dos alunos referenciados e de suas respectivas escolas, optamos por tratá-los no gênero masculino, identificando-os com letras e números, de acordo com as iniciais de suas funções e da ordem das entrevistas realizadas, assim

25 Segundo Professor de Turma é o profissional da Educação Especial que atua em colaboração com o professor titular na sala de aula com o objetivo de atender alunos com deficiência matriculados na educação básica no ensino regular nas escolas públicas do estado de Santa Catarina.

26 Assistente Técnico Pedagógico é o profissional da educação que atua junto dos professores em oficinas pedagógicas, nas formações de professores e também como articulador na inclusão de alunos com deficiência.

como das escolas em que trabalhavam (1 e 2). Foram entrevistados 14 profissionais: um Segundo Professor, cinco Professores Titulares e um Assistente Técnico Pedagógico por escola.

Antes, porém, faz-se necessário estabelecer o que entendemos por inclusão e por autismo. Sassaki (2009) considera a inclusão como um processo em que sistemas sociais tornam-se adequados a todas as pessoas, contemplando toda a diversidade, seja étnica, racial, de gênero, orientação sexual e/ou deficiência, tendo a contribuição de todos para a formulação de diretrizes legais.

Quanto ao conceito de autismo, vemos que o DSM 5 estabelece que as pessoas diagnosticadas com TEA precisam apresentar:

[...] prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Esses sintomas estão presentes desde o início da infância e limitam ou prejudicam o funcionamento diário. O estágio em que o prejuízo funcional fica evidente irá variar de acordo com características do indivíduo e seu ambiente. (APA, 2014, p. 53).

Contudo, há conceitos não tão rebuscados ou absortos em linhas diagnósticas, como nos demonstra Oliver Sacks (2006, p. 277): “[...] o autismo, embora possa ser visto como uma condição médica, e patologizado como síndrome, também deve ser encarado como um modo de ser completo, uma forma de identidade profundamente diferente, de que se deve ter consciência (e orgulho)”.

E como será que nossos profissionais da educação vivenciam em seu cotidiano a inclusão de alunos com diagnóstico de TEA?

A partir da coleta de dados, alguns entrevistados diziam sentir muitas *“dificuldades em incluir alunos especiais [...] às vezes o aluno fica meio abandonado porque ele não se insere nos contextos”* (P4-1). Falas como essas podem sugerir que caberia ao aluno incluir-se por

seu empenho próprio no ambiente escolar, indicando que seu comportamento precisava ser melhorado; o que demonstra desconhecimento por parte desses profissionais, já que pessoas com diagnóstico de TEA apresentam dificuldades em sua socialização. Skliar (2003, p. 47) não se referindo especificamente à pessoa com diagnóstico de autismo, faz a crítica de, ao “exigir-lhe sua inclusão, [...] dar-lhe um currículo ‘colorido’, oferecer-lhe um lugar vago, escolarizá-lo para que, cada vez mais, possa parecer-se com o mesmo.” Ao considerar que o aluno deve incluir-se, traz à tona que ele deve repetir a mesmidade e ignora-se que sua exclusão é resultado de uma lógica que perpetua a inclusão dos iguais e preconiza a expulsão de si mesmo. P7-2 diz que: “[...] se ele [aluno] fosse mais tranquilo, seria bem melhor para incluí-lo”, atribuindo também o encargo para se incluir ao aluno. Mantoan (2015, p. 15) lembra que: “[...] as escolas que têm que mudar e não os alunos, para que estes tenham assegurado o direito de aprender, de estudar nelas!”

Alguns profissionais chamavam o aluno por “autista”, evidenciando mais o diagnóstico do que seu nome. P7-2 unifica os alunos que estão inclusos em uma mesma patologia, “são todos autistas”; desconsiderando as particularidades e categorizando os alunos por seus comportamentos, confirmando uma visão homogeneizante: “*Eu não sei se ele aprende, é muito agressivo, tem dia que ele quer fazer [atividades], tem dia que está agitado por causa dos remédios [...] dos que eu trabalhei, ele é o mais agitado. O autismo dele é mais difícil!*”, evidenciando também a medicalização.

Outros professores demonstram pouco conhecimento em relação aos alunos, como P10-2 que, durante o Grupo Focal- 2, se surpreende ao descobrir que o desejo do aluno que dizia querer arrancar seus olhos ser atribuído ao fato de ele ter olhos azuis. Ele admite: “*Achei que ele não conhecia cor!*” Então ATP-2 afirma: “*Sabe até em inglês!*” O professor, ao considerar que o aluno com diagnóstico desconhecia

conceitos simples acaba desconsiderando seu potencial. O aluno é visto pela lente patologizante, na qual seu diagnóstico inibe seu aprendizado.

Para ATP-1, é o professor que *“precisa respeitar as características e conhecer mais o aluno. Eles têm sensibilidades sonoras e também na pele. Aprendem mais no concreto, têm boa memória. Podem ter outros problemas adicionais, mas conseguem assimilar o que lhes foi ensinado”*. E P4-1 diz que: *“Ainda precisa muito para que a inclusão aconteça. A gente não pode opinar muito, a gente tem que aceitar muita coisa”*.

Lunardi-Lazzarin (2001, p. 3) diz que *“inclusão/exclusão são faces da mesma moeda, ou seja, elas operam simultaneamente, não se resolvem dialeticamente, fazem parte de um mesmo sistema de representação”*. Assim, consideramos que a inclusão pode se sustentar sob a garantia da lei, porém, não necessariamente é aceita, repercutindo na dinâmica escolar e produzindo opiniões distintas. E mesmo as leis, em sua concepção de inclusão, em geral permanecem no império da normalidade, como aponta Skliar (1999).

O aluno acaba sendo conhecido como *“aquele autista da série ...”*, referência trazida pelo profissional P10-2, relacionada às características comportamentais e ao diagnóstico. Além de dizeres como de P4-1: *“A gente acaba deixando até de lado esse [aluno] incluso, porque tem uma mescla de alunos bem maior a quem tem que dar atenção [...] Fica difícil contextualizar essa criança, mas eu o vejo como normal”*.

Enquanto as diferenças se sobressaem nos discursos, categorizando os alunos por seu diagnóstico, os mesmos são invisibilizados em seu cotidiano escolar, sem qualquer adequação em sua aprendizagem. Skliar (1999) diz que os sujeitos são comumente padronizados e homogeneizados a partir do que lhes falta, seja no corpo ou mente. Enquanto o aluno for lembrado mais pelo seu diagnóstico do que pela pessoa que é, suas diferenças ecoarão para a sociedade e permanecerão consigo.

Durante o Grupo Focal-2 surgiu a problemática de que o aluno autista vem apresentando agressividade durante as aulas, P6-2 diz: *“Eles [colegas de sala] estão na agressividade moral, mas como ele não consegue desenvolver a linguagem oral da mesma forma que os outros, ele vem num contexto corporal, pra linguagem corporal, ele se expressa dessa forma”*. Skliar (1999, p. 20) fala que: “Existe, é claro, uma prática de medicalização diretamente orientada para o corpo (do) deficiente, porém existe, sobretudo, uma medicalização de sua vida cotidiana, da pedagogia, de sua escolarização, de sua sexualidade”. Ora a falta da medicação, ora o excesso, mas sempre o remédio justifica as ações e reações dos alunos, desconsiderando as demais ações e sentimentos que podem ocorrer, o ser objetivado pelo agir patológico. Durante a entrevista, ATP-2 comentou que *“[...] há um processo para incluir e outro para ‘desincluir’, vejo um beneficiamento político e familiar através da inclusão, mas para o aluno em si, vejo pouco. Há casos que quando um processo é negado [pedido para Segundo Professor], acaba sendo um salvamento para o aluno”*.

A escola segue, às vezes, sem a percepção dos profissionais, querendo preencher aquilo que “falta” no aluno “incompleto” pela sua diferença. Então, o que vem primeiro, o diagnóstico ou a pessoa? O olhar patologizante perambula pelos corredores das escolas e o desconhecimento dos profissionais, seja acerca da inclusão ou sobre o TEA, é relacionado a falhas nas formações iniciais e continuadas dos professores, o que gera ainda muitas confusões. P7-2 diz que: *“A gente não teve preparo, não teve um curso específico, a gente poderia estar fazendo mais pelo aluno. Mas a gente faz tudo que pode. Tem situações que a gente não consegue lidar, que precisamos de apoio, de alguém que dê uma orientação melhor”*. Mas como relacionar estas dificuldades apenas à “falta de preparo do professor” se toda a lógica de uma sociedade é patologizadora?

Para a ATP-1 incluir “é mais do que adequar os conteúdos; o trabalho precisa ser realizado de um para um [aluno]”, na maioria das vezes, existe “*mais integração fora da sala do que dentro*”. Sobre isso 2P-1 diz que “*ainda é preciso pedir para o professor [titular] que coloque ele [aluno] em tal equipe. Aí eles [os alunos] fazem cara feia, mas como foi o professor quem disse, está dito.*” A inclusão precisa acontecer em todos os ambientes com naturalidade, sem obrigações. Quando o professor titular tem que intervir para que o aluno seja aceito, é sinal de que a inclusão ainda não está sendo vivenciada.

Por parte dos profissionais pesquisados, há uma baixa expectativa em relação ao futuro desses alunos e dificuldades em perceber como a escola está produzindo esses alunos com diagnóstico de TEA. Pouco se conhece realmente dos desejos ou é dada a oportunidade de fala a esses educandos. Mas há um compromisso legal em manter os alunos na escola e a consciência de que é preciso saber e aprender mais sobre os temas relacionados à inclusão.

CONCLUSÃO

À guisa de conclusão, levantamos o nefasto papel dos manuais de classificação das doenças, amplamente utilizados por grande parte das teorias psiquiátricas e psicológicas, no sentido de oferecerem, cada vez mais, as palavras legitimadas com as quais a ciência nomeia seus diferentes, os que atrapalham o funcionamento de uma sociedade – no caso, de uma escola – idealizada como normal. Estas palavras cumprem a função de afastar da escola sua autocrítica pedagógica, em relação à prática de atribuir ao estudante a responsabilidade, vista como culpa, dos comportamentos considerados indesejáveis/patológicos, escondidos por trás das chamadas dificuldades de aprendizagem.

Não se trata de culpabilizar a escola, discurso que, atualmente, ganha tons de crítica generalizada contra esta instituição, na direção de dela se prescindir, mas de defender que ela, como instância de formação humana integral, possa pensar-se criticamente e responsabilizar-se pelo processo ensino-aprendizagem na exata medida em que se compreende situada em um contexto maior, que lhe traz condicionantes. Essa visão sociocrítica é fundamental para se resistir à lógica individualizante patologizadora que impulsiona cada vez mais a compreensão dos problemas humanos. Neste mesmo sentido, não se trata de diabolizar e negar a ciência, fenômeno tão presente em alguns países, como o Brasil, no contexto da pandemia da Covid-19, por exemplo. Estamos aqui falando no meio da ciência, entre a ciência, a partir dela, para cientistas. Trata-se de problematizarmos a ciência, reconhecermos a necessidade de enxergarmos suas vicissitudes a partir de sua função social. Não há homogeneidade na ciência, há ciência que oprime, há ciência que liberta, como tão bem problematizou Paulo Freire e tantos outros. Cabe ao cientista escolher qual ciência irá praticar, de acordo com sua visão de ser humano e de mundo. E cabe a certeza de que a escolha pela libertação não é inequívoca e não prescinde de vigilância, pelo contrário, necessita de olhar crítico que a possa sempre questionar, mudar, criar. Enfim, lidar com a vida que, por mais que não queiramos enxergar, é movimento e é imprevisível.

É perceptível que os alunos “incluídos” no ensino regular ainda trazem junto de si o diagnóstico para assim consolidarem seus direitos, porém, não necessariamente isso garante sua inclusão. O diagnóstico acompanha o ser pelo resto da vida, manifestando uma produção do ser estigmatizado. De acordo com Lunardi-Lazzarin e Hermes (2017), esse diagnóstico promove uma inclusão excludente em que esses alunos são vistos como diferentes e, por vezes, deixados à margem do processo de ensino.

Durante as narrativas dos profissionais, havia preocupações em torno das dificuldades que eles sentiam, marcando questões comportamentais e sociais dos alunos diagnosticados com TEA. Há uma supervalorização diagnóstica, aumentando a patologização da educação. A falta de formação docente é evidenciada, os professores sentem-se despreparados para atuar com alunos com algum diagnóstico, reclamando que não são oferecidos cursos de formação continuada em assuntos ligados ao TEA ou à inclusão. Há, muitas vezes, falta de entendimento do conceito de inclusão, acreditando-se que ela acontece com a simples presença de alunos com diagnóstico de deficiências juntos dos demais. Mas de qual formação se necessitaria para romper com a lógica social patologizante?

Continuemos na luta para que sejam quebrados padrões normalizantes, visibilizando potencialidades dos educandos antes de seus diagnósticos. Assim, os alunos não serão só presença, serão participantes, e com equidade de direitos.

REFERÊNCIAS

ANGELUCCI, Carla Biancha. Medicalização das diferenças funcionais: continuidades nas justificativas de uma educação especial subordinada aos diagnósticos. **Revista Nuances: Estudos sobre a educação**. Ano 1, v. 25. Jan./Abr. p. 116-134. Presidente Prudente/SP: UNESP, 2014.

APA - AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM – 5**. 5ª Ed. Porto Alegre. 2014.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 26ª Ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

FOUCAULT, Michel. **História da loucura - na Idade Clássica**. 7ª Ed. São Paulo: editora, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 65ª Ed. Rio de Janeiro/São Paulo: editora, 2018.

GARCIA, Renata Monteiro. A medicalização da infância e a escola: subsídios para uma reflexão crítica. **Ceduc**. Junho, 1-12, Anais V, 2018.

GARCÍA MOLINA, José. Orígenes y usos de uma categoria hegemónica. *In*: GARCÍA MOLINA, José. (Coord.), **Exclusiones**: discursos, políticas, profesiones. Barcelona: Editorial UOC, 2013.

LARROSA BONDÍA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Belo Horizonte. 2018.

LUNARDI- LAZZARIN, Márcia Lise. Inclusão/ exclusão: duas faces da mesma moeda. **Revista Educação Especial**. Ano 18, v. 2. Santa Maria/RS: UFSM, 2001.

LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise; HERMES, Simoni Timm. Educação Especial como campo de saber e poder nas políticas de inclusão escolar. **Revista Contrapontos**. Ano 2, v. 17. p. 290-311. Abr./Jun. Itajaí/SC: UNIVALI, 2017.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília, Azevedo Lima. Controle e medicalização da infância. **Revista Desidades**. Ano 1, v.1. P:11-21, Dezembro. Rio de Janeiro: UFRJ, 2013

PUSSETTI, Chiara. A patologização da diversidade. Uma reflexão antropológica sobre a noção de *Culture-Bound Syndrome*. **Etnográfica**. Ano 1, v.10. 5-40, Maio. Lisboa: CEAS, 2006.

SACKS, Oliver. **Um antropólogo em Marte**: sete histórias paradoxais. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**. Ano 12. p. 10- 16, Mar./Abr. São Paulo, 2009.

SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. **Educação e Realidade**. Ano 2, v. 24. P. 15-32, Porto Alegre: UFRGS, 1999.

SKLIAR, Carlos. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. **Ponto de Vista**. Ano 5. P. 37-49, Janeiro. Florianópolis: UFSC, 2003.

SKLIAR, Carlos. Normalidad-Patología. *In*: SAÉZ CARRERAS, Juan & ESTEBAN ALBERT, M (Coords.), **Dialética de los conceptos en educación**. Espanha: Editorial UOC; Nau Llibres. 2015.

SZYMANSKI, Maria Lídia Sica. Dificuldades de aprendizagem (DA): doença neurológica ou percalço pedagógico? **Boletim Técnico do SENAC**. Ano 3, v.38. P. 4-15, Set./Dez. Rio de Janeiro: SENAC, 2012.

8

Luciana Bigolin Martini

Jesús García-Álvarez

Gabriela Míguez Salina

Leis antirracistas, 10.639/2003 e 11.645/2008:

um olhar para o Ensino Superior
do Instituto Federal de Goiás

INTRODUÇÃO

Este escrito traz o diálogo entre as Leis 11.645/2008 e 10.639/2003 e a educação, especificamente no entendimento do docente atuante no IFG e a educação para as relações étnico-raciais. Para tanto, foi preciso a imersão na historicidade do tema étnico-racial no contexto da educação para relacioná-la com o objeto da pesquisa. A Lei 11.645/2008 tornou obrigatória a inserção nos currículos do ensino brasileiro a temática das Culturas e das Histórias dos Povos Indígenas; e a Lei 10.639/2003 institui a obrigatoriedade da inclusão da História e da Cultura Afro-brasileira.

A promulgação de uma Lei em um país é algo importante, e neste caso resultado da luta dos povos originário e dos africanos, e seus descendentes que vieram a ser escravizados no Brasil, e que na contemporaneidade essas leis trazem a importância na construção de cidadanias destes povos. Mas uma lei, só é realmente marco quando existe a sua aplicação, e no caso estas leis estão construindo um olhar antirracista e combativo aos preconceitos. Este estudo é resultado de parte da minha (Luciana Bigolin Martini) pesquisa de doutorado²⁷ que teve como um dos objetivos investigar a percepção do docente sobre a Educação Étnico-Racial no Ensino Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG).

Este capítulo seguirá o seguinte roteiro, a princípio um breve histórico da Educação Superior no Brasil e o momento que foram instituídas as Leis 11.645/2008 e 10.639/2003 e a sua implicação para com o Ensino Superior. Seguimos com os Institutos Federais no Brasil e o desafio socioeducativo da diversidade Étnico-Racial cultural, para então, entendermos o IFG que faz parte da rede dos Institutos Federais.

²⁷ Disponível em: https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/20863/rep_2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y

A pesquisa usou a metodologia exploratória descritiva e a sua execução e análise, para então termos os resultados que nos indicam as conclusões. A relevância desta pesquisa está em investigar em qual medida este docente está ciente desta educação para as relações étnico-raciais e a importância deste tema para a formação do indivíduo.

Breve Passagem pelo Histórico do Ensino Superior e as Leis 11.645/2008 e 10.639/2003

O desenvolvimento do sistema educacional superior no Brasil foi diferente da América Latina espanhola, que desde o Séc. XVI já fundava universidades que estavam sob a tutela de instituições católicas.

O Brasil, enquanto uma das colônias portuguesas, só desenvolveu atividades escolares no intuito de catequizar os povos originários. Nos primeiros três séculos da história brasileira, para se graduar, os jovens brasileiros deveriam frequentar, como escreveu Anísio Teixeira (1989, p. 65): “até os começos do século XIX, a universidade do Brasil foi a Universidade de Coimbra”, que ficava em Portugal. Era para lá que iam os filhos dos grandes latifundiários e os altos funcionários da Igreja e da Coroa, para se graduarem em Teologia, Direito Canônico, Direito Civil, Medicina e Filosofia.

Com o bloqueio aos estrangeiros por Napoleão na Europa e a sua invasão a Portugal, a Família Real Portuguesa fugiu para o Brasil, e assim o Brasil tornou-se sede da realeza portuguesa. Para tanto, havia necessidade de se investir em infraestrutura e formação de pessoas para servir aos quinze mil habitantes que compunham a corte portuguesa e que aportaram no Brasil. Então, da preocupação em formar estas pessoas que iriam servir à corte, iniciou-se o Ensino Superior em fevereiro de 1808, com a criação do Colégio Médico Cirúrgico da Bahia e, em abril do mesmo ano, a cadeira de Anatomia foi criada no Hospital Militar do Rio de Janeiro, este foi o motivo pelo qual se iniciou a Educação Superior no Brasil.

Vamos seguir a nossa narrativa pontuando onde o tema abordado, as Leis antirracista e afins fazem ponte com as Instituições de Ensino Superior (IES). Na década de 1980, marcada pela transição política, uma nova Constituição em 1988 conhecida como constituição cidadã; eleições diretas para presidente. Há a regulamentação das IES, que está na Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Em janeiro de 2003, foi sancionada pelo presidente da República, à época - Luiz Inácio Lula da Silva, a Lei 10.639. Esta lei alterou a LDB de 1996, instituindo a obrigatoriedade no ensino fundamental e médio, tanto na escola pública como na privada, do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, incorporando a temática africana e afro-brasileira na escola formal, visibilizando uma das raízes históricas formadoras do povo brasileiro que, até então, não estava institucionalizada. Nos seus desdobramentos orienta a aplicação desta lei em todas as modalidades de ensino. A Lei 10.639/2003 foi uma conquista *ancestral* da luta negra no Brasil, que decorreu de um longo percurso de combate, e se intensificou depois da Constituição de 1988:

Portanto, ao perceberem a interiorização dos negros, ou melhor, a produção e a reprodução da discriminação racial contra os negros e seus descendentes no sistema de ensino brasileiro, os movimentos sociais negros (bem como os intelectuais negros militantes) passaram a incluir em suas agendas de reivindicações junto ao Estado Brasileiro, no que tange à educação, o estudo da história do continente africano e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional brasileira (SANTOS, 2005, p. 23).

A pressão dos Movimentos Negros, somada aos movimentos internacionais de combate ao racismo e de acordos internacionais, onde o Estado Brasileiro se comprometeu com a efetivação de políticas antirracistas, acordos esses que se deram na III Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, realizada em Durban, África do Sul, de 31 de agosto a 7 de setembro de 2001.

Outro importante mecanismo que ajudou a fortalecer e preparar o caminho até a lei federal em questão foi a realização das Conferências Internacionais organizadas pela ONU, que tratavam de maneira geral das discriminações e dos preconceitos raciais. Dentre elas destacamos a Conferência de Durban, em 2001, que teve como tema a mobilização contra o racismo a discriminação racial, a xenofobia e a intolerância correlata (CONCEIÇÃO, 2011, p. 78).

Dando continuidade e este relato, considera-se importante ressaltar o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2009), que contribuiu para a implementação da legislação sobre a Educação étnico-racial, destacando as principais orientações baseadas nas Diretrizes para as IES: a) Incluir conteúdos e disciplinas curriculares relacionados à Educação para as Relações Étnico-raciais nos cursos de graduação do Ensino Superior, conforme expresso no §1º do art. 1º, da Resolução CNE /CP n. 01/2004; destacamos os seguintes itens: desenvolver atividades acadêmicas, encontros, jornadas e seminários de promoção das relações étnico-raciais positivas para seus estudantes; fomentar pesquisas, desenvolvimento e inovações tecnológicas na temática das relações étnico-raciais, contribuindo com a construção de uma escola plural e republicana; estimular e contribuir para a criação e a divulgação de bolsas de iniciação científica na temática da Educação para as Relações Étnico-raciais; e divulgar junto às secretarias estaduais e municipais de educação a existência de programas institucionais que possam contribuir com a disseminação e pesquisa da temática em associação com a educação básica.

Observa-se que o Ensino Superior tem sua parcela de responsabilidade na efetivação da Lei 10.639/2003, uma vez que o conhecimento que o professor da Educação Básica possui é advindo deste e, determinante no processo de construção de conhecimento sobre a História da África. Em suma, o maior desafio da referida Lei não está em se inserir o conteúdo nos

currículos e/ou nos livros didáticos, e sim, na desconstrução da imagem estereotipada da África, e conseqüentemente, dos seus povos, para que se possa construir um saber escolar que valorize a luta dos negros afrodescendentes, sua cultura e suas influências no país (ALVES; MELO, 2014, p. 773-774).

Em 2008, dando continuidade ao processo de combate ao preconceito, o governo federal, em um mesmo movimento, de restauração de justiça aos povos ancestrais deste país, bem como da agenda internacional, e às lutas dos povos indígenas do Brasil, instituiu a Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Ou seja, esta lei alterou o Artigo 26 da Lei N° 9.394/96, que tornou obrigatório o ensino de história e da cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e ensino médio, público e privado

Neste contexto, evoca-se o Conselho Nacional de Educação (CNE), de 2015, que resolveu:

Algumas IES, inclusive, tiveram a iniciativa de criar disciplinas obrigatórias e optativas, projetos multidisciplinares entre diferentes programas, cursos de extensão, dentre outras importantes ações. Assim, vale reafirmar, mais uma vez, ser imprescindível a inserção de conhecimentos, valores, atitudes e práticas relacionados a esta temática, convergentes com as Diretrizes Nacionais definidas para a Educação em Direitos Humanos e Educação para as Relações Étnico-Raciais, tanto nos currículos de cada etapa e modalidade da Educação Básica, bem como nos cursos de graduação e pós-graduação, por meio dos seus Projetos Político-Pedagógicos (PPP), Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI) e Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) (BRASIL, Ministério da Educação, 2015, p. 06).

Este sucinto relato se faz importante para darmos cadência ao objetivo de demonstrar que a lei antirracistas mencionam as IES.

INSTITUTOS FEDERAIS E O IFG

Agora é importante pincelar sobre a Instituição que pesquisamos: o IFG. O IFG faz parte da Rede Federal que tem uma história que se mistura com a história da educação profissional no Brasil e encontra-se repleta de contradições em suas bases, como bem escreveu Da Silva e Oliveira Junior:

Considerando as diversas modificações pelas quais o Estado brasileiro passou nos períodos aqui estudados, seja no âmbito político, econômico e social, seja no que tange a suas relações internacionais ou às relações dos governos com a sociedade, nota-se o estabelecimento de diferentes modelos de planejamento estatal e, por conseguinte, de diferentes modelos de planejamento educacional, de tal forma que as modificações afetaram significativamente o desenvolvimento da educação brasileira (DA SILVA; OLIVEIRA JUNIOR, 2015, p. 45).

Esta história se inicia em 1909 com o Presidente da República, Nilo Peçanha, que criou 19 escolas de Aprendizes e Artífices. Essas instituições atuavam de forma isolada e eram destinadas a trabalhadores. Segundo Manfredi (2002, p. 83) “a localização das escolas obedeceu mais a um critério político do que econômico”. Se constituindo como mecanismo de barganha política do governo federal, nos estados em que foram instaladas, junto às oligarquias locais.

O Decreto nº 7.566 (1909), criou as escolas de Aprendizes e Artífices, que foram implantadas nas capitais mais importantes e destinadas ao ensino profissional primário.

Considerando: que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência: que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do

Governo da República formar cidadãos úteis à Nação (BRASIL, O Decreto nº 7.566, 1909, p. 1).

Essas escolas marcavam a divisão social do trabalho, reafirmando a divisão de classes que existia no período, de forma que a escola não tinha a preocupação de formar cidadãos com a possibilidade de uma mobilidade social. A Escola de Aprendizes e Artífices se limitava em ensinar a técnica necessária ao trabalho da indústria, que tinha uma burguesia inicial embrionária, que estava se fortalecendo nas grandes capitais. Da Silva e Oliveira Júnior (2015, p. 48) colocaram que os cursos oferecidos não possuíam disciplinas humanísticas e se limitavam ao ensino do ofício, novamente, típico dos “desfavorecidos da fortuna”.

Hoje, segundo consta no *site* do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF, 2018), com trajetória centenária, atualmente, 38 Institutos Federais, dois Cefets e o Colégio Pedro II, integram a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. São 643 campi, mais de um milhão de matrículas e cerca de 80 mil servidores (professores e técnico-administrativos).

Voltando à Lei da criação dos IFs, bem descreveram Bezerra, Machado e Barbosa (2016):

Esta Lei institui a Rede Federal no âmbito do Sistema Federal de IES (Instituições de Ensino Superior), vinculada ao Ministério da Educação. Em termos formais, a função social das novas instituições foi mais uma vez ampliada, com as atribuições de oferecer educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades de ensino, promover a integração e a verticalização da educação profissional, desde a educação básica até a educação superior, e otimizar infraestrutura física, pessoal e recursos de gestão (BEZERRA; MACHADO; BARBOSA, 2016, p. 63-64).

Segundo o CONIF (2018) as instituições têm o compromisso social de oferecer educação profissional pública, gratuita e de excelência a jovens e trabalhadores, do campo e da cidade; de viabilizar o acesso efetivo às conquistas científicas e tecnológicas, por meio da

oferta de qualificação profissional em diversas áreas de conhecimento; de promover a pesquisa aplicada e a inovação; e, de atuar fortemente na extensão tecnológica.

O IFG faz parte da Rede Federal já citada e é uma autarquia federal de regime especial, estando vinculada ao MEC. Como toda educação profissional e tecnológica do país passou e passa por condicionantes histórico-estruturais, submetidos às categorias dirigentes.

Dentre os condicionamentos histórico-estruturais, sobressaiu a “internalização” dos padrões de reprodução do capital dominantes em termos mundiais por meio de modelos socioeconômicos nacionalmente estabelecidos, bem como a recomposição do pacto das elites vigentes no país (MACHADO; PIRES; BARBOSA, 2015, p. 13).

Hoje, é uma instituição que oferece educação superior, educação básica profissional de ensino médio, pluricurricular e multicampus, ou seja, cursos técnicos integrados ao ensino médio, técnicos subsequentes ao ensino médio, superiores tecnológicos, de bacharelados, licenciaturas e de pós-graduação, especializada em oferecer a educação profissional e tecnológica, gratuita.

METODOLOGIA

A metodologia usada para responder à pergunta a qual este estudo se propôs, está alinhada com Chizzotti (2011, p. 20) está caracterizada pelo “esforço sistemático, explícito e estruturado, com linguagem, com teoria e método para explicar os dados encontrados”. Utilizou-se de um estudo exploratório descritivo, que se desenhou com a construção de um questionário, sua validação, aplicação e análise, incluindo uma Escala Likert. Para validar o questionário empregou-se o sistema de avaliação por critério de juízes.

O questionário foi aplicado de forma eletrônica, para todos os docentes dos 23 cursos de bacharelado do IFG que estiveram lecionando no segundo semestre de 2018. Os dados do questionário foram analisados mediante a codificação e análise estatística dos dados, através do pacote estatístico *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS-24)*.

A construção do questionário só foi possível depois de um mergulho no aporte teórico por se tratar de um assunto de extrema complexidade e especificidade na educação – cultura- historicidade- sociedade no Brasil. Assim, o questionário teve várias versões até chegar no seu formato ideal para passar pelos juízes que o validaram. Este grupo de juízes foi composto por professores doutores da Universidade de Santiago de Compostela (USC, Espanha) e do IFG e da Universidade Federal de Goiás (UFG, Brasil).

Sendo assim, devido às especificidades do tema abordado, este é um questionário inédito. A construção do questionário iniciou-se, pela divisão deste em três partes, tornando-o mais eficiente. Este capítulo, como já havíamos mencionado, apresenta os resultados de parte da pesquisa de doutoramento em Educação, resultado do Questionário II, onde estão as questões para o levantamento da percepção do docente a respeito da educação para as relações étnico-raciais. Neste bloco de questões utiliza-se a escala Likert por entender que seria mais adequada.

A escala Likert escolhida para esta pesquisa foi a escala Likert descritiva, ou seja, aquela que se caracteriza por cinco alternativas. Utilizaram-se as seguintes: 1 - concordo totalmente; 2 - concordo em parte; 3 - não concordo nem discordo; 4 - discordo em parte; 5 discordo totalmente. Onde o respondente deve escolher a resposta a qual entender mais adequadamente à pergunta. Completou Miranda:

El sujeto externaliza su reacción eligiendo una de las puntuaciones que se hayan determinado de acuerdo con la escala utilizada (tres, cinco o siete), misma que tiene un valor numérico

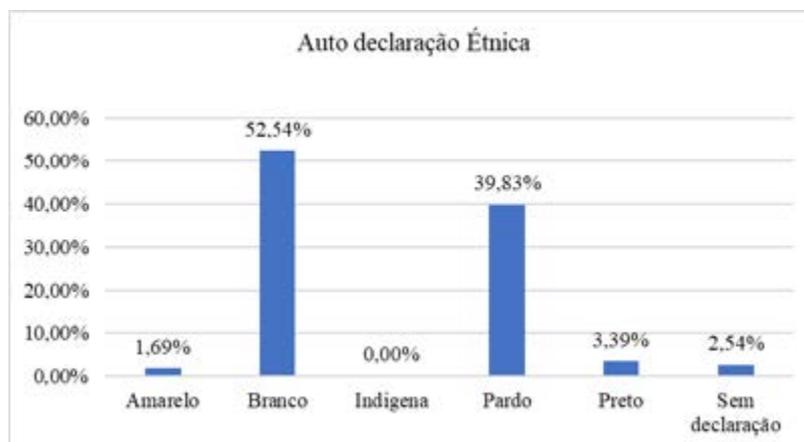
asignado; el sujeto obtiene una puntuación total sumando las puntuaciones obtenidas en relación con todas las afirmaciones expuestas, se recomienda que las afirmaciones no excedan de 20 palabras (MIRANDA, 2014, p. 130).

Com o questionário aprovado e concluído passou-se para a etapa de aplicação. A aplicação do questionário foi em um formato on-line. De forma que a amostra deste estudo se compõe de todos os docentes dos cursos de bacharelado do IFG que estiveram lecionando naquele semestre, e o número de respondentes foi de 118 docentes, os quais estavam em exercício nos bacharelados, no semestre da execução da pesquisa.

ANÁLISE

O nosso docente tem o seguinte perfil, está na sua maioria na faixa etária de 30 a 40 anos. Sendo um pouco mais de 50% dos respondentes são do sexo masculino.

Figura 1 – Características socioprofissionais dos docentes – Autodeclaração Étnica



Fonte: Martini, 2020.

Na figura 1 temos que 52,54% dos docentes se autodeclararam brancos, e 39,83% das pessoas como pardas. Importante mencionarmos que a definição cromática da questão está de acordo com o que se tem no IBGE (Instituto Brasileiro de Pesquisa e Estatística). A primeira confirmação é que a maioria dos docentes da instituição pesquisada são da etnia branca, confirmando o que já é sabido sobre a formação superior majoritariamente ser cursada por brancos.

Referente a identidade étnica, observando a Figura 1 nota-se que existe um valor de 2,54% para sem declaração e isso leva ao questionamento da identidade, onde, quando alguém não se identifica ou está em desacordo com esta questão, ou não se enquadra em nenhuma das alternativas.

Esses 2,54% trazem alguns questionamentos, a qual refere a questão da identidade numa interface racial. No Brasil é algo tão importante que o indivíduo, que em um dado momento se descreve como pardo ou negro, em outro contexto, pode se denominar pardo ou branco. E, desta forma, poderá impactar em estatísticas como as do IBGE que irão embasar as políticas públicas, censos, ou mesmo no estudo e historicidade que considerem as características da origem africana ou indígena, pois a origem branca já se encontra valorizada. Sendo assim, o pardo, quando se identifica como negro ou indígena, valoriza o grupo étnico ao qual pertence, retirando este grupo do esquecimento e do silenciamento. Sua atitude reforçará a importância da sua ancestralidade africana ou indígena, refletindo nos seus pares e na comunidade em que ele está inserido a importância desta ancestralidade na ocupação do seu lugar de direito dentro de uma sociedade contemporânea.

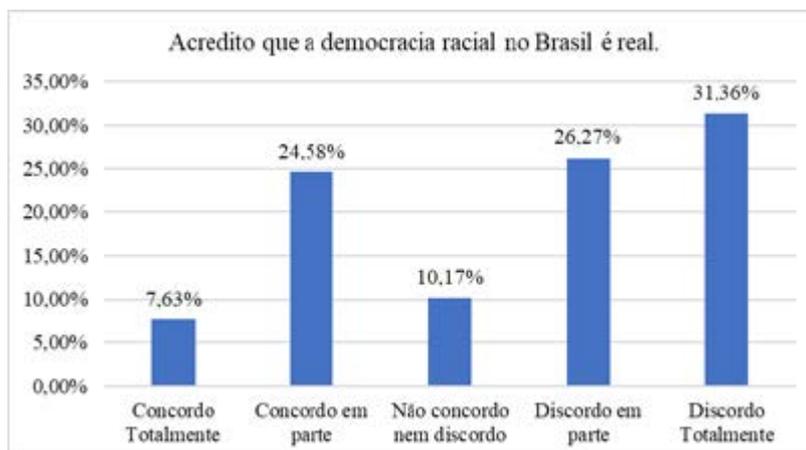
Do perfil profissional do docente respondente a maior parte dos respondentes leciona disciplinas técnicas, as disciplinas técnicas correspondem a 69,5% do total de docentes questionados. Isso se dá por serem bacharelados de engenharia, que correspondem ao perfil da instituição.

Quando questionados, quanto aos anos que atuavam como docentes, a maior parte afirmou atuar pelo período de um ano a dez anos. Sendo esta docência no IFG. Em se tratando do regime de trabalho do docente tem-se que a maioria das pessoas que respondeu ao regime de dedicação exclusiva, correspondendo a 83,1%.

A partir deste momento se procederá à análise das informações obtidas nas questões sobre o levantamento da percepção do docente a respeito da educação para as relações étnico-raciais.

Inicialmente tem-se a questão 20.a, ou seja, “acredito que a democracia racial no Brasil é real”. Nesta questão obteve-se uma média em torno de 3,49, ou seja, a maior parte dos respondentes acredita pouco que a democracia racial no Brasil é real. Considerando o desvio padrão de 1,357, para melhor elucidar a análise foi construído o gráfico expresso na Figura 2, a seguir. Percebeu-se que existe uma discordância com a questão, mas, as respostas estão muito pulverizadas em todas as alternativas, tornando a assertiva inconclusiva.

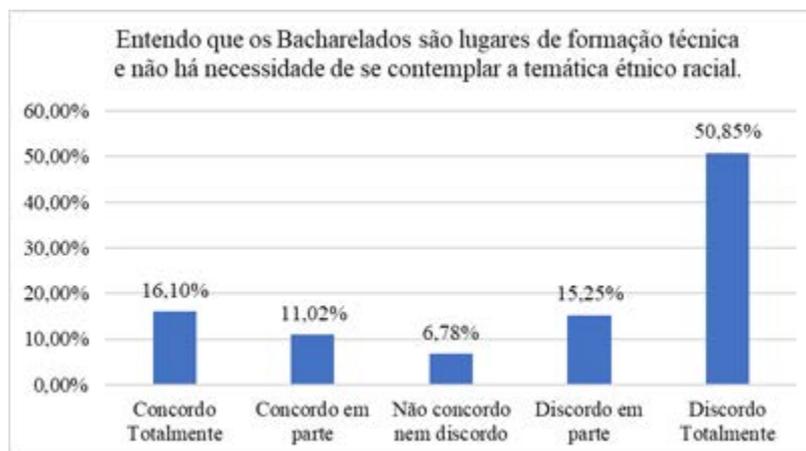
Figura 2 - Opinião dos respondentes – Democracia racial



Fonte: Martini, 2020.

Com os dados obtidos da questão 20.b., “Entendo que os Bacharelados são lugares de formação técnica e não há necessidade de se contemplar a temática étnico-racial”, a maior parte dos docentes considerou que é necessário se tratar de questões sobre essa temática. (Figura 3). Assim, o respondente mostrou-se em consonância com o descrito no próprio PDI do IFG, onde em seu item 1.2. Função Social descreveu: “O objetivo precípua do IFG é mediar, ampliar e aprofundar a formação integral (omnilateral) de profissionais-cidadãos, capacitados a atuar e intervir no mundo do trabalho, na perspectiva da consolidação de uma sociedade democrática e justa social e economicamente” (IFG, 2012-2016, p. 3).

Figura 3 - Opinião dos respondentes – Bacharelados e a temática étnico-racial.



Fonte: Martini, 2020.

Na questão 20c “Considero que as políticas de combate ao racismo são necessárias em todas as instâncias do sistema educacional brasileiro”, ao se analisar a média das observações selecionadas pelos docentes, observa-se que com valor de 1,53, a maior parte dos respondentes considerou que as políticas de combate ao racismo

são necessárias em todas as instâncias do sistema educacional brasileiro, vindo ao encontro à resposta anterior onde a negativa do respondente, especificou que também a modalidade bacharelado era lugar de combate ao racismo.

Desta forma, em se tratando de um entendimento macro sobre o documento nacional das Diretrizes Curriculares, na questão 20d “Acredito que as Diretrizes curriculares a respeito da construção da igualdade étnica racial são uma necessidade indiscutível”, a média desta questão ficou em 1,75, o que remete a um resultado concordante em relação à assertiva. A maior parte dos respondentes indicou que concorda totalmente (63,56%) ou concorda em parte (16,19%) com a pergunta, perfazendo um percentual somatório de 79,75%. Com este percentual, pode-se afirmar que é uma necessidade indiscutível a construção de igualdade étnico-racial nas diretrizes curriculares, ou seja, é importante repensar a estrutura, os currículos, a práxis pedagógica, a comunidade escolar, observando as particularidades das culturas que ali estão inseridas e no Brasil, com a base da sua formação inicial, ou seja, incluindo indígenas e negros.

A revisão de valores e padrões considerados acertados para todos, em uma sociedade de tamanha diversidade, implica numa prática democrática de reconhecimento do direito à diferença e a diferença também inclui as diferenças raciais.

As práticas educativas que se pretendem iguais para todos acabam sendo as mais discriminatórias. Essa afirmação pode parecer paradoxal, mas, dependendo do discurso e da prática desenvolvida, pode-se incorrer no erro da homogeneização em detrimento do reconhecimento das diferenças (GOMES, 2001).

E, quando a assertiva está para um documento nacional, este fato conduz ao entendimento que o respondente entende que o combate ao racismo deve ser uma política nacional.

Na questão 20 e “A medida do Ministério de Educação de ter incluído o item de Igualdade racial no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) foi acertada”, a maior parte dos questionados nessa assertiva concordou totalmente, com um índice de 47,46% com ela, a média ficou em 2,03, indicando a concordância com o Ministério da Educação de ter incluído item de igualdade racial no SINAES. Na questão 20f “A prática pedagógica deve contemplar a educação para as relações étnico-raciais”, pelo fato de a média ter ficado em torno de 1,82, considera-se que o respondente concorda totalmente 56,78% com a ideia de a prática pedagógica contemplar a educação para as relações étnico-raciais. Na questão 20g “A educação para as relações étnico-raciais pode formar competências para uma melhor convivência social”, as análises da média traduziram que, no valor de 1,65, os respondentes concordaram totalmente ou em parte, que a educação para as relações étnico-raciais pode formar competências para um melhor convívio social. Na questão 20i “Como construção histórica, social, cultural e política das diferenças, a diversidade étnico-racial realiza-se em meio ao crescimento das desigualdades”, os resultados expressaram que o respondente marcou, majoritariamente, não concordo nem discordo, sendo assim, entendeu-se como inconclusiva a resposta.

Diferente da questão seguinte “A educação deve levar em conta os lemas da identidade racial e da diversidade cultural para a formação de uma cidadania antirracista”, onde a média foi de 1,73, com um desvio padrão de 1,107. Visualizando a figura que segue evidencia-se que o respondente concorda com a assertiva.

Figura 04 - Opinião dos respondentes – Educação e cidadania antirracista



Fonte: Martini, 2020.

Da mesma forma, a questão “O preconceito de cor no Brasil não está exclusivamente atrelado a uma questão econômica e social, mas, também cultural”, obteve a média de 1,59 e como demonstra a figura 05, foi conclusivo na concordância com a questão do respondente.

Figura 05 - Opinião dos respondentes – Preconceito de cor no Brasil



Fonte: Martini, 2020.

A última questão desta parte, “No Brasil, as relações entre democracia, cidadania e educação não podem ser tratadas sem considerar a diversidade cultural”, segue nesta linha de assertivas, com uma média de 1,80 e um desvio padrão de 1,244, como demonstrado na figura 8, com concordo totalmente com 59,32%, que somado com concordo em parte, dará um percentual de 81,35% na assertiva da maioria dos docentes. De forma que demonstramos as questões referentes ao tema da educação para as relações étnico-raciais, girando em torno da prática pedagógica, possibilitando seguirmos na construção das nossas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa é um lugar de busca por respostas às nossas inquietações, mas enquanto ela responde alguns questionamentos, nos faz pensar, analisar e caminhar sempre para um diálogo de incerteza na construção do conhecimento dinâmico e fluido. O tema racismo no Brasil é algo dolorido, com espaços históricos de violência e silenciamento que ainda hoje pulsam na sociedade. Este escrito compartilha o entendimento dos docentes que atuam no Ensino Superior, especificamente nos bacharelados sobre a questão da Educação para as Relações Étnico-Raciais no IFG.

Os dados nos revelam que o docente da modalidade bacharelado do IFG, entendem que a educação antirracista deve estar permeada em todo o curso, ou seja, nas disciplinas técnicas, nos documentos-base da instituição e dos cursos, na sua prática pedagógica em um processo contínuo e nas várias categorias de ensino.

Mas, diante dos resultados entendemos que em algumas questões houve uma pulverização das respostas, e uma destas perguntas

é: “Acredito que a democracia racial é real no Brasil”, esta pergunta é inconclusiva nas estatísticas, e em um país com tanta desigualdade nos damos o direito de entender que o inconcluso nas respostas nos leva ao entendimento que esse respondente tem dúvidas nos conceitos e na percepção do seu entorno, por certo concordamos com os docentes da urgência para que haja capacitação para todas, todos e todes, só assim teremos um entendimento real da nossa identidade e do nosso entorno.

Diante desse compêndio de informações colhidas junto aos respondentes podemos sugerir que o IFG siga com os eventos institucionais que contemplem a temática étnico-cultural, bem como que ofereça capacitação sobre a temática pesquisada aos docentes, aos discentes dos bacharelados, estendendo estas capacitações para toda a comunidade interna e externa do campus. E sendo mais assertivos sugerimos a formação de um curso no formato de Educação à Distância que desse conta das demandas de campi distantes entre si, e que contam com um suporte financeiro cada vez mais frágil; esta formação poderia ser feita pela rede dos Institutos Federais e ofertada em toda a rede nacional, construindo um arcabouço de formação e informação da Educação das Relações Étnico-raciais. Contudo, a finalização desta pesquisa permitiu o mapeamento da inserção da Lei 10.639/2003 e da Lei 11645/2008, existente nos cursos de bacharelado do IFG, tornando possível aos gestores e, em específico, construírem um plano de ação com maior eficiência, embasados nos dados gerados por esta pesquisa.

A relevância desta pesquisa está em apontar em qual medida este docente está ciente desta educação para as relações étnico-raciais e a importância deste tema para a formação do indivíduo. Espera-se que esta investigação seja uma impulsionadora de reflexões, bem como de ações no meio Ifgeano, dentro do ensino, pesquisa e extensão do IFG, vindo a somar-se à luta antirracista que, sem dúvida, é uma luta que deve perpassar os muros do IFG, com o diálogo e a reconstrução de igualdade e paz para todas e todos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Márcia; MELO, Vilma. Universidade e a Escola: diálogo necessário sobre a questão étnico-racial. In XVI Encontro Estadual de História - Poder, memória e resistência: 50 anos do golpe de 1964. Resumo dos trabalhos, **Anais Eletrônicos XVI Encontro Estadual de História**. Campina Grande. ANPUH/PB. 2014. p.767-778.

BEZERRA, Daniella de Souza; MACHADO, Flávia Pereira; BARBOSA, Walmir. De Cefet a IF: reconfiguração institucional e ensino na Rede Federal e no IFG (2000-2012). In: BARBOSA, Walmir; PIRES, Luciene Lima de Assis, SANTOS, Neville Júlio de Vilasboas (Org.). **O IFG no tempo presente: possibilidades e limites no contexto das reconfigurações institucionais (de 1990 a 2015)**. (Vol.2). Coleção Instituto Federal de Goiás: história, reconfigurações e perspectivas. Goiânia. IFG. 2016.

BRASIL. Decreto-Lei nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Brasília: Presidência da República do Brasil. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei n.10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/10.639.htm.

BRASIL, Ministério da Educação. CNE/CP n.003/2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília. MEC. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acessado em 23/10/2022.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei n.11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 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”. Brasília DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm#art1.

BRASIL, Ministério da Educação. (2013). CNE/CES n.197/2013. **Instrumento de Avaliação Institucional Externa do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), nos termos do artigo 6º, inciso V, do Decreto nº 5.773/2006.** Brasília. MEC. Disponível em de: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14207-pces197-13-1&category_slug=setembro-2013-pdf&Itemid=30192. Acessado em 23/10/2022

BRASIL, Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação – Educação indígena.** Brasília. MEC. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/educacao-indigena>. Acessado em 23/10/2022.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** Petropolis, RJ: Vozes, 2011.

CONIF, 2018. Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF). Portalconif.org.br. Recuperado de: http://portal.conif.org.br/br/?option=com_sppagebuilder&view=page&id=11&Itemid=552.

CONCEIÇÃO, Manoel Vitorino da. **From the claims to the law: paths of law 10.639/03.** 2011. 121 f. Dissertação (Mestrado em História) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/12690/1/Manoel%20Vitorino%20da%20Conceicao.pdf>. Acessado em 23/10/2022

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. *In*: CAVALLEIRO, Eliane. (Org.). **Racismo e antirracismo na educação. Repensando nossa escola.** São Paulo: Selo Negro. 2001.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). **Plano de Desenvolvimento Institucional. Goiânia.** 2013. Disponível em: <http://www.ifg.edu.br/estudenoifg/62-ifg/a-instituicao/122-plano-de-desenvolvimento-institucional>. Acessado em 23/10/2022.

MACHADO, Flávia Pereira; PIRES, Luciene Lima de Assis, & BARBOSA, Waldir. Entre artífices, técnicos e industriários: trajetórias de ensino e de trabalho no IFG (1930-1990). *In*: BARBOSA, Waldir; PARANHOS, Murilo Ferreira; LÔBO, Sônia Aparecida (Org.). **A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e o IFG no tempo: conduzindo uma recuperação histórica até os anos 1990.** Coleção Instituto Federal de Goiás: história, reconfigurações e perspectivas. Volume 1. Goiânia: editora, 2015.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002

MARTINI, Luciana Bigolin. **A gestão Educativa da diversidade Étnico-cultural no Ensino Superior do Brasil:** o Caso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnológica de Goiás. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Santiago de Compostela, Espanha 2020. p. 374. Disponível em: https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/20863/rep_2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acessado em 23/10/2022.

MIRANDA, Ana Berta Luna. Capítulo IV. Las variables, su conocimiento y su determinación en el diseño y construcción de instrumentos en métodos cuantitativos. *In*: BARRIGA, Angel Díaz; MIRANDA, Ana Bertha Luna (Org.). **Metodología de la Investigación Educativa**. Madrid, ES: Ediciones Díaz de Santos. 2014.

SANTOS, Sales Augusto dos. **A lei Nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. Educação anti-racista:** caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Coleção Educação para todos. Brasília: editora, 2005.

SILVA, Maxmillian Lopes da; OLIVEIRA Júnior, Gerardo Cohelo. O planejamento da educação profissional no Brasil: das origens aos anos 1990. *In*: BARBOSA, Walmir; PARANHOS, Murilo Ferreira; LÔBO, Sônia Aparecida (Org.). **A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e o IFG no tempo:** conduzindo uma recuperação histórica até os anos 1990. Volume 1. Coleção Instituto Federal de Goiás: história, reconfigurações e perspectivas. Goiânia. IFG. 2015.

TEIXEIRA, Anísio. **Ensino superior no Brasil:** análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989. p. 212. Disponível em: http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/livros/chama_introducao.htm. Acessado em 23/10/2022.



9

Lourdes da Silva Gil

Ensino Superior:

um pluri campo
de possibilidades

UM BREVE RETROSPECTO HISTÓRICO

É inegável que o desenvolvimento do pensamento científico e o início de mudanças tecnológicas tiveram seu diálogo a partir do século XIX, quando as necessidades urbanas, geo-política-econômica-sociais e humanas se impondo, apontando para uma agilização, interação e aplicação maior da ciência. As indústrias precisavam ser ampliadas. Era a arte da guerra procurando novas tecnologias e máquinas. O discurso, a retórica como a arte do convencimento e da reflexão foram se modificando com os avanços de meios de comunicação, mas tudo acabou exigindo que a ciência pura e a aplicada se interligassem e se projetassem também, valorizando mais as “inventadas esquisitices de malucos” para uns, para outros “gênios”, levando para as universidades pioneiros em pesquisas.

Surgiram políticas singelas, outras extremamente ambiciosas, envolvendo em alguns países custos elevados e a importação valorizada de inteligências de outros, podendo-se citar o período pós 2ª Guerra Mundial e estendendo-se até os dias de hoje.

O Ensino Superior no Brasil, com a predominância das Universidades governamentais, já na década de 50, deparou-se com desconstruções e remontar de realidades. Mas, os caminhos tinham de ser encontrados e, viram-se obrigados a repensar seus programas, suas ofertas de cursos, enfim suas funções e papéis. Sacudiam-se as funções e missões do aspecto transecular das Universidades, ou seja, as de transitar nos tempos e ser conservadora, regeneradora e geradora, como nos afirma Moran (2002, p. 81). Talvez a contradição maior nos anos 60 estava em definir um questionamento entre a função de conservadora, o que era essencialmente vital, quando para Moran “salvaguarda” ou estéril, quando “dogmática, cristalizada e rígida”. As necessidades agora eram outras pelas contingências do pós-guerra, da queda das velhas elites em muitos países, das políticas criadas para os

“desescravizados” e seus desamparados. O crescimento populacional geral, a demanda e necessidade de trabalho, da mulher também como provedora e da necessidade de mão de obra especializada, provocam reviravoltas na sociedade pelas lutas de classe, que se agravam, por uma nova microssociedade que se avizinhava - a dos adolescentes.

Tudo isso apontava a necessidade de mais escolas oferecedoras de novos conhecimentos ou com uma roupagem atualizada. Mais informações, mais orientações, mais atualizações que oportunizassem às pessoas de várias idades e interesses num mundo mais moderno.

Então, várias escolas surgem para preencher espaços que as Universidades cristalizadas, em sua óptica míope, não percebiam. Tornou-se urgente a ampliação na formação de professores capacitados para trabalharem nesta sociedade emergente. Alguns percebiam como importantes: mais creches, mais escolas primárias, mais secundárias, mais técnicas, enquanto que outros apontavam como estratégia ofertar cursos superiores, para atenderem os próprios professores que pudessem multiplicar estas formações e níveis diferentes de escolaridade estabelecida pela sociedade educacional. Outros partiam para o âmbito estrutural geral da educação e sugeriam uma grande reforma de ensino. Foi a corrida da procura de títulos, de concursos para a atuação no ensino superior. Tudo foi e é discutível, questionável, mas o importante foi a conscientização de expandir o conhecimento em sua formação escolar desde a inicial, ampliação de informações, de realização de ações práticas favoráveis.

No Brasil, final dos anos 60 e na década de 70, as licenciaturas foram incrementadas, pois havia uma falta muito grande de professores e gestores para atuarem nas séries finais do ensino fundamental, fornecendo posteriormente treinamentos para professores de séries iniciais. Convênios foram realizados, por exemplo, no Estado do Rio Grande do Sul, entre Universidade Federal do RGS e a Agência *United States Agency for International Development*, USAID, um órgão do governo dos EEUU.

Outro exemplo, foi o Decreto-Lei nº. 1.051 de outubro de 1969b, que previa o aproveitamento de estudos realizados em seminários maiores, faculdades teológicas, onde os alunos destes poderiam requerer e prestar exames em “Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, das disciplinas que, constituindo parte do currículo de curso de licenciatura, tenham sido estudadas para a obtenção dos referidos diplomas”. Era a previsão de provas de proficiência de certa forma para atender uma necessidade de demanda de professores em muitas disciplinas nos cursos ginásial, magistério, técnico de Segundo Grau.

CONCILIAÇÃO DE INTERESSES

Concomitantemente, uma questão real de conflito se estabelecia para as pessoas conciliarem trabalho (em prol da sua sobrevivência ou manutenção) e realizar um curso de seu interesse. Trabalhar e estudar em instituição universitária pública foi para muito poucos, devido à dificuldade de conciliar deslocamento da residência, trabalho e universidade.

Como ponte de conciliação entre baixo nível de estudos e ofertas de trabalho, surgem tímidas escolas que ofertavam aulas de datilografia, técnicas secretariais e comerciais para o momento emergente, curso de auxiliar de contabilidade básica, etc., todos para atender um novo mercado de trabalho.

Numa visão futurística de necessidades sociais e de mercado, tais Escolas foram descobrindo a importância de atingir um número maior de interessados em aprender por meio de transmissão radiofônica ou por “correspondência”, provocando o crescimento, incremento ou abertura de novas “Agências de Correios e Telégrafos” - era o “Ensino por Correspondência”. Com isso facilitava

a aprendizagem individual, sua disponibilidade de horário, etc..., material didático para leitura do conteúdo de cada disciplina e, instrucional para a realização dela, agendamento de atividades a serem cumpridas e devolvidas para a Escola, lembrando, por algumas semelhanças, a um tipo de oferta na modalidade, hoje, tão apregoada ou defendida em EaD - Ensino a Distância, porém a atual com novas tecnologias, exigências de certas habilidades, assistência e acompanhamento de professor titular ou Tutor e, normatização.

Estas escolas de âmbito particular em sua origem foram regulamentadas pelo Governo no âmbito federal ou estadual, cabendo às instituições reguladoras o registro da escola e exigência de cumprimento legal aos dispositivos que foram sendo construídos em relação a conteúdos, professores, proprietários, folhas expedidas individuais e alvarás de funcionamento. Elas não atrapalhavam a oferta de ensino superior, mas, sim, incentivavam seus alunos a crescerem em conhecimentos, a encontrar respostas para seus interesses em futuros avanços.

As escolas particulares começaram a encontrar um campo propício para a oferta também de ensino primário, ginásial, secundário (divisão existente num período) devido à demanda da procura por famílias, pessoas interessadas, enquanto o ensino de ordem governamental, por entraves “legais” não conseguia atender a uma demanda tão grande. As escolas de alvenaria, com planta própria e de alto custo, a demorada deliberação burocrática, tiveram de mudar o seu cenário. Um exemplo ocorrido no Rio Grande do Sul, quando então o governador, Leonel de Moura Brizolla, engenheiro civil de formação, resolveu construir no interior ou zona rural de vários municípios de seu Estado, escolas de madeira, erguidas rapidamente e professores com ensino Normal (1º ou 2º grau) supervisionados foram contratados para lá atuarem. Ampliar o nível de escolarização se tornou uma preocupação da família e da escola, quando crianças

se deslocavam por vários quilômetros a pé ou, usando animais como potros, cavalos, ou levados por pequenas carroças.

Tudo levava à ampliação maior dos estudos, até chegar um momento que as universidades governamentais (federais ou estaduais) se viram pressionadas pela procura de vagas por parte de alunos trabalhadores.

A reação foi a oferta de cursos no âmbito particular e o debate instalado entre elas, discutindo-se qualidade do ensino, baixo nível de ingresso, formação de professores, etc...

A lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, fixa as Diretrizes e Bases de Educação Nacionais, dando um grande avanço no fortalecimento de uma *unidade nacional*, procurando vencer as dificuldades dos diferentes meios sócio-regionais. Esta Lei estabelecia o Ensino *Primário*: em Pré-primário e Primário; Grau *Médio*: Secundário; Técnico; Magistério para o Ensino Primário e Ensino Médio (Escolas Normais); Cursos de Orientação Educativa e da Inspeção de Ensino; e da Educação de grau Superior, destacando no capítulo III sobre os Estabelecimentos Isolados de Ensino Superior, ficando bem nítido o limite entre governamentais e particulares. O Ensino Noturno e a Educação de Excepcionais foram também merecedores de destaque em 1961.

Como momento político, foi normatizada, em 1969, pelo Decreto-Lei 869, de 12 de setembro de 1969a, a obrigatoriedade do ensino de Moral e Cívica em todos os níveis e, em 1970 foi estabelecida a criação e disposição do Conselho Federal de Educação, depois *Conselho Nacional de Educação*, pelo Decreto nº. 66.544, estabelecendo seu âmbito de organização e funcionamento, passando a assumir a função de normatização de escolas de ensino superior e todas as implicações advindas e envolvidas. Muitos decretos foram publicados à medida que as dificuldades e necessidades de reajustes em vários âmbitos da educação foram emergindo.

CONFIGURAÇÃO DE UM ENSINO SUPERIOR

Havia um sonho de liberdade acalentado desde sessenta, mas com uma brusca mudança pela reforma do Ensino Superior em 1968, onde, segundo alguns autores, houve um engessamento de currículos dos Cursos, mas ressurgiu uma nova lei da educação.

Ribas (2005, p. 14) comenta que:

A partir da aprovação da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, o mundo acadêmico, através das mais diversas formas, mantém-se agitado em função das inovações possíveis, equilibrando-se entre a tentação de modificar aquilo que, de certa forma, sempre foi criticado e as resistências naturais do ser humano, cautelosamente temeroso de mudanças.

Era um duelo entre o espírito conservacionista, conforme Moran (2002, p. 81) entre conhecimento vital *versus* estéril e o espírito científico que sinalizava a importância de mudanças, atualização e ajustes a uma sociedade que exigia avanços. Foram sentimentos humanos que se contrapunham em ofertar novas aberturas e a resistência em manter o velho, frente a um futuro previsível *versus* duvidoso. Então, as discussões foram acirradas e difíceis no momento que o Ministério de Educação e Conselho Nacional recorreram e obtiveram assessoria de comissões formadas por especialistas, por professores de Universidades Federais, representantes de categorias profissionais, sendo elaboradas propostas de diretrizes curriculares para os Cursos Superiores, com duração de Cursos em semestres e não grupos fechados em período anual, que poderiam variar de quatro (4) a doze (12) semestres e de carga horária de 2.000 até 6.800 h.

Em 1997, as propostas de enquadramento de diretrizes curriculares para o Ensino Superior chegaram ao MEC/SESU, atingindo um

total de 1200 propostas bastante heterogêneas, onde carga horária e semestralidade também variavam.

Mesmo que a discussão tenha sido grande é no Parecer CNE/CES 583/2001, que ratifica os anteriores, acrescentado no voto do relator caber à Câmara de Educação Superior a decisão quanto à definição de carga horária, duração e tempo de integralização de cada curso ofertado por uma IES.

Neste mesmo parecer, surgem as orientações que às Diretrizes Curriculares deveriam contemplar:

- a. perfil do formando/egresso/profissional;
- b. competência/habilidades/atitudes;
- c. habilitações e ênfases;
- d. conteúdos curriculares;
- e. organização do curso;
- f. estágios e atividades complementares;
- g. acompanhamento e avaliação.

Cada uma destas expressões foi motivo de muitas definições conceituais, debates, palestras, ciclo de estudos e encontros de qualificações ofertados pela IES, derivando, também, como temas de mestrado e doutorado, bem como, surgiram outros pareceres de ajustes necessários, como por exemplo, a cursos de Medicina (2001b), Odontologia(2002a), Psicologia(2001a), Direito(2001c), Licenciaturas (2001c e 2002b) e Bacharelados((2001a,b,c) (2002a,b) , estes últimos como projetos específicos. O ano de 2002 foi profícuo em firmar Resoluções do CNE/CES(2001 e 2002) no estabelecimento de Diretrizes Curriculares para diversos cursos, suas habilitações em áreas com suas ramificações.

Paralelamente, posteriormente vão surgindo normatizações como legislação tutor EaD; sobre a inclusão de disciplinas em EaD em até 20% da carga horária de um currículo presencial; a legislação de polo EAD.

Avançando o tema, o Ensino Superior no Brasil foi incentivado pelos órgãos reguladores e de controle do MEC, à idealização e elaboração de um Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI refletido nos fazeres de um grande Projeto Pedagógico Institucional – PPI e, com cada curso apresentando como derivado o seu Projeto Pedagógico – PPC.

A percepção deveria ser a de cada um aqui citado, numa ordem do menor para o maior, estar contido e perfeitamente harmônico, desde a missão proposta pela instituição, serem coerentes com o perfil do egresso e atinente às necessidades profissionais e sociais da região onde a Instituição de Ensino Superior - IES estivesse inserida.

Também qualquer IES deveria apresentar três ancoras: Ensino, Pesquisa e Extensão. O Ensino compatível com a concepção de qualquer Curso proposto, deveria seguir as diretrizes curriculares estabelecidas pelo Ministério de Educação em suas linhas gerais, com professores e metodologia adequada à qualidade esperada naquele curso e contribuidores para a aprendizagem eficiente do aluno. Para muitos cursos foi estabelecido Estágio Curricular e/ou Trabalho de Conclusão de Curso - TCC, como aplicação e complementação para os programas de cada disciplina desenvolvida ao longo da vida acadêmica.

A segunda Âncora, a Pesquisa, auxiliava no desenvolvimento de um assunto ou tema tanto para TCC, como para as conclusões reflexivas de qualquer estágio, o que demandava a importância de uma biblioteca acessível e atualizada na complementação ou atualização dos assuntos escolhidos, investigados ou até mesmo procurados num entrelaçamento. Também era de bom alvitre, a existência de grupos de estudos e pesquisa, coordenados por professores especialistas nas áreas, com a implementação de políticas bem definidas e regulamentadas. Surgiram atividades de iniciação científica e algumas práticas de investigação.

Já a terceira, a Extensão ou atividades extensionistas, foram valorizadas junto a alguns cursos, principalmente, destacam-se os da área da Saúde.

O grande “segredo” estava na articulação entre ensino, pesquisa e extensão, desenvolvidas por professores, por e entre Cursos através dos seus gestores e da Instituição.

Também, deve ser considerado aqui que a Extensão deveria ser percebida como realizável tanto em sua estrutura interna institucional como externa, ou seja, dentro e fora dos seus muros. Aponta-se como exemplos os estágios comunitários com visitas regularmente agendadas em Unidades de Saúde, bem como o atendimento e apoio dos futuros profissionais em residências de uma determinada comunidade às pessoas regularmente cadastradas. O atendimento jurídico, observável dentro de uma IES, pode ser destacado como além de estágio, aplicação de conhecimentos e pesquisa para atualização de leis e direitos do consulente, ou seja, envolvendo vários aspectos propostos para um curso, sendo o ensino e sua aplicação sob a supervisão de professores da área. Observa-se que atividades internas (intramuros) de vários cursos eram oferecidas às comunidades, assim como chegar em comunidades específicas, em associações (extramuros) para concluir um curso determinado.

O que quero apresentar como uma percepção de uma política de ensino, foi a aplicação curricular implementada, mas que juntava aspectos extensionistas e de pesquisa, perfeitamente detectados, quando elaborado o relatório do trabalho bem-feito e muito bem acompanhado ou orientado.

O tema avaliação surgiu como foco de pesquisa em vários âmbitos, como dentro da sala de aula, de escolas em diferentes níveis de ensino, de desempenho profissional, de disciplinas, estudos comparativos de desempenho de alunos entre uma mesma disciplina, ofertada

em turnos diferentes, de cursos ou entre cursos de escolas diferentes, institucional, de experiências de ensino envolvendo Brasil e outros países, etc... A avaliação se tornou trabalho de pesquisa em vários cursos e níveis, além da criação de um Setor Avaliativo dentro das IES.

Fazia parte desta avaliação, um questionamento, elaborado pelo MEC, a ser aplicado em períodos regulares, por meio de um vasto instrumento, na tentativa de abranger várias áreas e diversos segmentos de qualquer Instituição Particular. Destacam-se, aqui, questionamentos feitos, por exemplo, em relação às atividades extensionistas:

- a. Existe, implementada na IES, política para a extensão?
- b. Existe incentivo ao envolvimento de professores e alunos em atividades de extensão? Geralmente, os índices de respostas variavam, em consonância com os interesses, trabalhos propostos e divulgação de uma IES.
- c. As atividades de extensão estão articuladas com o ensino e a pesquisa? Este item servia como uma autorreflexão, especialmente, para o professor, muito mais sobre a sua prática pedagógica e sua metodologia, mas muitas vezes, para os gestores e departamentos didáticos quanto às suas propostas e “aberturas” em diferentes planejamentos.

Muitas vezes eram negadas em suas respostas avaliativas no Instrumento, por serem percebidos tais questionamentos pelos alunos e/ou professores como atividade inerente e exclusiva de estágio curricular e não como peculiaridade dentro de sua prática, sem percepção de uma grande articulação neste fazer prático e as demandas que um aluno possa se ver envolvido, conforme registrei ao mencionar as “âncoras”. Tanto que em registros de relatórios de Estágio e /ou TCC, muito aluno punha a expressão “obrigatoriedade Curricular”. E era. Mas, ia mais além em sua formação profissional.

Assim, neste âmbito, a responsabilidade social do curso e da instituição, no que tange à Inclusão social, à perspectiva de contribuição no desenvolvimento econômico-social, à defesa do meio ambiente, do patrimônio e da memória cultural, do conhecimento mais aprofundado, da ampliação do desenvolvimento das artes, aparecia, em muitos casos, muito diluída, e, de tal forma até pouco esclarecida.

Enquanto exemplo, destaco, como experiência vivenciada, a questão da acessibilidade social como prática, a qual teve de passar por trabalho intenso, de divulgação na mídia, na legalização e normas de estruturas físicas de prédios universitários, públicos, teatros, restaurantes e, na reconstrução de conceitos culturais arraigados graças a professores e funcionários sensíveis ao acesso de pessoas com dificuldades especiais em algumas IES. A inclusão de alunos com dificuldades ou necessidades especiais foi uma grande vitória. Também, o arrojo de algumas IES em realizar a contratação de intérpretes para alunos surdos e/ou mudos em salas de aula. Foi um processo que rompeu com preconceitos, quando imperava a ideia financeira de gastos desnecessários. Foram mudanças paulatinas e de grandes ajustes em sua implantação, mas que, hoje, há obrigatoriedade da presença de intérpretes também em eventos e suas transmissões na mídia.

Uma outra atividade importante, que considero extensionista, é o trabalho mais direto com o velho ou envelhecendo, dentro da Universidade.

Na realidade, no Brasil, este trabalho começou e se expandiu com assistentes sociais, envolvendo depois médicos, enfermeiros, fisioterapeutas, fisiculturistas, etc., à medida que os grupos em comunidades e dentro da própria IES, foram crescendo e a demanda de atuação se ampliando.

A minha experiência se deu no final da década de 90, mediante duas pesquisas realizadas; uma, quando na participação entre doze (12) universidades do RGS sob a chancela do Conselho Estadual do

Idoso, sobre o velho urbano; outra, dentro da Universidade, quando observei ao realizar trabalho técnico junta à Secretaria-Geral, que pessoas de mais idade estavam procurando a Universidade, cujas justificativas recaiam em desejarem concluir um curso iniciado quando jovem, ou para investir em sua área de atuação profissional, ou para realizar o grande sonho de ter um curso superior, conforme dados obtidos.

Deve-se reconhecer que, nos últimos 20/25 anos, muitos adultos, ao atingirem seus 40/45 anos ou um pouco mais, sentindo-se ridicularizados pelos jovens colegas como desconhecedores de tecnologias e de “informática”, quando os computadores passaram a fazer parte obrigatória do mobiliário de um escritório com o sistema *Windows* instalado, voltaram ou foram procurar cursos tecnológicos ou superiores na expectativa de atualização, de ampliação e de graduação maior na sua área de trabalho, propiciando-lhes estes novos cursos uma permanência maior no mercado de trabalho ou a não exclusão do mesmo.

Muitos avançaram e alcançaram outras atividades, aplicando ao conhecimento novo às suas experiências no mercado produtivo e até explorando novas possibilidades num também mercado novo. Outros, após uma demissão de empresa não conseguiram retornar ao trabalho formal, tendo de recorrer à informalidade, analisando necessidades locais e procurando ofertar seu trabalho em ramo bastante diferenciado do que faziam até então. O setor da alimentação foi muito recorrido, com procedimentos mais racionais, higiênicos e rápidos no fazer, com a expansão de novos conhecimentos.

Esta situação, de certa forma, nunca se afastou daquela preocupação pessoal de sobrevivência, do que ocorriam nas suas cidades, no país e no mundo, pois uma população específica envelhecia. A brasileira não era mais aquela tão cantada população de jovens dos anos de 1970. A categoria velho, sobrevivia mais do que nos anos de 1945, cuja idade média máxima de vida para o homem era de 42 anos, porque agora, um fenômeno passou a ocorrer, ou seja, tendo

por ou sendo a grande alavanca na ampliação da média de idade de vida, o avanço da ciência, da tecnologia, onde passam a colaborar as questões urbanas de saneamento básico, as vacinas, a descoberta de novos medicamentos para doenças que já existiam, mas não tratáveis, mas que emergiam em novas pesquisas e investigações.

O IBGE apresentou dados, em período regular, em suas pesquisas sobre faixas de idade, onde a natalidade veio diminuindo, os jovens começaram a apresentar um índice maior de óbitos por acidentes de trânsito ou por doença como o HIV. As mulheres passaram a sobreviver a partos de risco, pelos programas para gestantes, tratamentos pré-natais, pelas campanhas de câncer de colo e de mama com tratamentos preventivos, configurando não mais uma pirâmide populacional gráfica, mas uma figura quase elíptica.

A mídia e as Universidades passaram a mostrar a uma população de adultos médios e de velhos que eles podiam levar uma vida mais saudável, frequentando academias, grupos de faixas etárias semelhantes, etc., realizando tarefas ao ar livre, exercícios físicos e esportivos adequados, atingindo uma sobrevivência maior. Cursos de geriatria e gerontologia, em nível de pós-graduação, surgiram, oportunizando uma nova visão sobre uma camada populacional que crescia, colocando-se num corte vertical/horizontal da figura gráfica como uma grande borda de um vaso grego ou romano.

O aumento do índice de vida passou a ser em mais de 30%, num intervalo de mais de 70 anos, comparativamente, entre 1946 e 2019. Então, a média geral de brasileiros vem aumentando consideravelmente de 75,8 anos em 2016 para 76 anos em 2017, de 76,3 anos em 2018 para 76,6 anos em 2019, segundo dados obtidos pelo IBGE e agora aguardados para novas comparações pós-pandêmicas.

Na média calculada entre gênero, existem diferenças para este período pesquisado pelo IBGE, onde as mulheres sobrevivem 7,1

anos mais que os homens, índice este repetido nos anos de 2017 e 2018. Igualmente, existem diferenças entre Estados Brasileiros, despontando com 79,9 anos a média de vida, no Estado de Santa Catarina e, no Maranhão, 71,1 anos como menor índice. Enquanto a faixa de pessoas com 65 anos ou mais, em 2019 estava prevista em 20% da população total brasileira.

Porém, após esta crise pandêmica do Corona vírus, e apurados os dados de pesquisa prevista para este ano de 2022, acredito que a partir desses dados obtidos possam fornecer reflexões muito sérias sobre a realidade brasileira e convertam-se em mudanças nas políticas públicas brasileiras.

O ensino a distância ofertado como modalidade nas IES e hoje disseminado por inimagináveis regiões brasileiras, a experiência de metodologias impostas a professores nas escolas públicas e particulares, tentando atender e resolver, em parte, as necessidades de informação escolar aos alunos de diferentes níveis de aprendizagem, desgastantemente, provocou vivências, novas experiências em metodologias e em linguagens muito específicas, quebrando o engessamento das acomodações professorais, que morriam de velhas.

Mesmo que no artigo 80, da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que trata de direcionar o funcionamento da “EaD”, onde estabelece: “O poder Público incentivará o desenvolvimento e a vinculação do programa de ensino a distância, em todos os níveis de ensino, e de educação continuada”, esta modalidade, inicialmente, cresceu tímida. Posterior e paulatinamente surgem normatizações como legislação tutor EaD; sobre a inclusão de disciplinas em EaD em até 20% da carga horária de um currículo presencial; a legislação de polo EaD; o próprio currículo de muitos cursos EaD passa a ser semelhante a de cursos presenciais, até chegar à portaria MEC nº.544, de 16 de junho de 2020, que dispõe sobre a substituição das aulas

presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid 19.

Autoriza aulas *on line* no ensino superior até dezembro daquele ano, ao mesmo tempo que revogava três portarias anteriores (343, de 17/03/2020; 345, de 19/03/2020 e 473, de 12/05/2020). Com esta alternativa apontada, os professores atuantes em todos os níveis se viram “obrigados a repensar seus métodos” e se adaptarem a uma nova forma metodológica, podendo sentir as (des) vantagens e as dificuldades de novas aprendizagens para seguirem em seu mister. Foi um quebrar de gessos, um desconstruir de comportamentos profissionais e professorais para atingirem o interesse de alunos, informar e criar recursos novos e/ou vestir roupa nova em e para assuntos julgados dominados quando no diálogo de uma aula presencial, porque a avaliação se tornou mais difícil em seus parâmetros - houve aprendizagem efetiva ou não? Ocorreu aprendizagem efetiva ou não? Em muitos casos, só o diálogo presencial, as aulas “olho no olho”, poderão fornecer elementos hermenêuticos de respostas.

CONCLUSÃO EM BALANÇO

A convicção que tenho é a de que a educação merecerá um repensar profundo, urgente, e um fazer muito sério de ações destinadas às diferentes idades, à recuperação de um período de falhas de aprendizagens.

Sem dúvida, estas experiências, essas constatações vivenciais merecerão estudos muito sérios, antecedentes, de acompanhamento permanente e de reavaliação constante, de atualizações, integrando velhos e novos conhecimentos, integração da teoria e da prática em permanente ação-reflexão-ação, envolvendo estudos para as teorias

de planejamento e construção de futuros projetos, missões e metas humanistas a serem alcançadas a curto e médio prazo.

Formar indivíduos como seres sociais críticos, criativos e éticos, no desenvolvimento conjunto das competências, habilidades e atitudes. Espero que na saúde e na área social, sejam aproveitadas as pesquisas feitas e divulgadas em seus resultados, principalmente neste período de pandemia, de aplicações de vacinas e seus efeitos, bem como de medidas tomadas em relação a tratamentos de sequelas físicas, emocionais e até genéticas.

Fornecer ou propiciar incentivo e apoio aos recursos humanos, para que se tornem mais qualificados, em qualquer atuação como docentes em vários níveis escolares. O aperfeiçoamento permanente se fará cada vez mais importante, tanto para o docente-aluno como para o docente-professor de qualquer Instituição Superior e que esta lhes possa assistir e atualizar. A divulgação do fazer humilde no ensino pode se tornar grandioso na educação que exige avanços urgentes, não esquecendo que atuar sobre o cognitivo via afetivo e vice-versa, facilitam enormemente sobre a aprendizagem, bem como o nível de satisfação dos atores envolvidos.

Não esquecer que a avaliação deve ser constante, para corrigir rotas, dimensionar desempenhos e readequar programas planejados e desenvolvidos, com muito diálogo para que haja motivação no fazer, refazer, criar alternativas possíveis, quando existem muitas maneiras de construir a prática docente.

Assim, pares considerados, em muitos casos, como antagônicos: Ensino/aprendizagem; corpo/alma; soma/psique, forças que lutam para dominarem no ser humano, devem ser repensados como a “ação de um produz uma reação ou resposta no outro”, como gatilhos imediatos ou retardados, mas constituidores da história e cultura de

cada indivíduo e resultantes nas e para as variáveis do avanço ou de-
gradação de uma sociedade.

REFERÊNCIAS

ARRIETA, Gricelda Azevedo; GIL, Lourdes da Silva (Org.). **Despojando a alma em fragmentos**: emoção na terceira idade. Canoas: ULBRA, 1998.

BRASIL. IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Anuário Estatístico do Brasil**. Ano VI - 1941/1945. Rio de Janeiro (RJ), 1946. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br>. Acesso em: 15 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Estabelece as normas, diretrizes e Federal de Educação bases da educação.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 869**, de 12 de setembro de 1969 (a). Estabelece a obrigatoriedade do ensino de Moral e Cívica em todos os níveis

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.051**, de 21 de outubro de 1969 (b) . Provê sobre o aproveitamento em cursos de licenciatura, de estudos realizados em Seminários Maiores.

BRASIL. **Decreto nº 66.544**, de 1970. Estabelecida a criação e disposição do Conselho - CFE, depois Conselho Nacional de Educação - CNE, o qual estabelece seu âmbito de organização e funcionamento.

BRASIL. Leis, decretos, etc... **Ensino Superior**: legislação e jurisprudência; seleção, organização e notas de Guido Ivan de Carvalho. Vol.1. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1975.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 05 de outubro de 1988. (A Constituição de 1988 ficou conhecida como “Constituição Cidadã” pelos direitos que passou a garantir para os brasileiros e pela retomada plena do processo democrático no País).

BRASIL. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996 - MEC. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. **Parecer CNE/CES776/97**. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação.

BRASIL. **Parecer CNE/CES 583/2001a**. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação.

BRASIL. **Resoluções CNE/CES nº 12;13;14;15;16;17;18;19;20;21**, de 7 de novembro de 2001c. Institui Diretrizes curriculares Nacionais do Curso de Filosofia; História; Geografia; Serviço Social; para a área de Comunicação Social e suas habilitações; Ciências Sociais - Antropologia, Ciência Política e Sociologia; Letras; Biblioteconomia; Arquivologia; Museologia, respectivamente.

BRASIL. **Resoluções CNE/CES nº 3;4;5**, de 7 de novembro de 2001b. Institui Diretrizes curriculares Nacionais do Curso de Graduação em: Enfermagem; Medicina; Nutrição, respectivamente.

BRASIL. MEC/INEP. **Seminário de Avaliação da Educação Superior**: a experiência do Reino Unido e do Brasil em debate. Brasília - DF: INEP, 2001d.

BRASIL. **Resoluções CNE/CES nº 2;3;4;5;6**, de 19 de fevereiro de 2002a. Institui Diretrizes curriculares Nacionais do Curso de Graduação em: Farmácia; Odontologia; Fisioterapia; Fonoaudiologia; Terapia Ocupacional, respectivamente.

BRASIL. **Resoluções CNE/CES nº 7;8;9;11**, de 11 de março de 2002b. Institui Diretrizes curriculares Nacionais do Curso de Graduação em: Ciências Biológicas; Bacharelado e Licenciatura em Química; Bacharelado e Licenciatura em Física; Engenharia, respectivamente.

BRASIL. IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br>. Acesso em: 15 set. 2022.

BRASIL. **Portaria MEC nº 544**, de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus 19 e revoga as Portarias MEC 343, de 17 de março de 2020; 345, de 19 de março de 2020 e a 473, de 12 de maio de 2020. Autoriza aulas *on line* até dezembro de 2020.

LILJA, Claudeth Conceição; SILVA, Lauraci Dondé da; GIL, Lourdes da Silva. Educação a distância: presença da afetividade no processo de assessoramento em Trabalho de Conclusão de Curso a pós-graduandos. p.70 a 86. **Educação Brasileira**, v.33, n.67, p.70 a 86. Brasília, CRUB, dezembro de 2011.

MORAN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma; reformar o pensamento. 6.ed. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2002.

MORAN, Edgar. **A religação dos saberes**: o desafio do século XXI. 4.ed. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2004.

RIBAS, Eva Lizely. Diretrizes Curriculares do Ensino Superior: A questão dos bacharelados e das Licenciaturas frente aos projetos pedagógicos dos Cursos. p.14 a 32. **Diretoria de Ação Pedagógica**: Síntese: Programa de Capacitação docente – 2002 a 2005 Canoas: ULBRA, 2005.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual do Idoso. **Os idosos do Rio Grande do Sul**: estudo multidimensional de suas condições de vida: relatório de pesquisa. Porto Alegre: CEI, 1997.

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS. Instituto Multifuncional/ CEDOPE. Idosos urbanos aposentados na região metropolitana de Porto Alegre. **Cadernos CEDOPE**: série População e Família, nº 12, Ano 11. Porto Alegre: CEDOPE,1999.



10

Ana Jamila Acosta

Gestão democrática na universidade:

contornos,
concepções
e concretude

INTRODUÇÃO

Este artigo^{28*}, mediante incursões históricas e teóricas, tem por objetivo propor referenciais para o desenvolvimento de um processo gestor democrático na Universidade, na pluralidade de seus âmbitos, baseado em sua ancestralidade, a partir das sociedades hidráulicas, seu surgimento e sua trajetória até a contemporaneidade.

O estudo investigou a evolução da Universidade e a configuração de sua missão à luz das condições específicas de tempos e espaços sociais, políticos, culturais e econômicos no seu âmbito de atuação, no decorrer dos séculos e os desafios e perspectivas que enfrenta no século XXI. À luz de um suporte metodológico qualitativo, bibliográfico, descritivo e histórico, propõe-se referenciais que balizam um processo de gestão democrática, entrelaçado com princípios de comunidades de aprendizagem, tendo em vista a similaridade de fundamentos e valores, entre ambas, tais como democracia, participação, compartilhamento, solidariedade, inclusão, dialogicidade e liberdade.

Reflexão, planejamento e prática de processo gestor democrático podem expressar idealizações irrealizáveis. Contudo, conforme manifestações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e das fontes consultadas, verifica-se que há pontencialidades realizáveis à concretude de uma gestão democrática na Universidade.

Desde seu alvor, na Idade Média, até os tempos contemporâneos, a instituição configura-se como *locus* de geração e socialização do conhecimento. Nessa travessia por séculos, enfrentou múltiplas crises, perseverou, e persevera, num constante devir, num movimento

28 * O artigo se fundamenta em investigação Pós-Doutoral, realizada pela autora, junto à Universidade Fernando Pessoa (cidade do Porto - Portugal), em 2020.

de transformações, modificações e criações conforme as exigências do contexto em que se moveu, e se move neste início do século XXI.

A partir do momento em que se instituiu, a Universidade está inserida em tempos e espaços políticos, econômicos, sociais e culturais que a circundam à luz do processo histórico da evolução da humanidade.

Neste estudo, a identificação da gênese da Universidade baseia-se nas ideias de três pensadores: o pedagogo italiano Franco Cambi; o antropólogo americano Lewis Henri Morgan, considerado o fundador da Antropologia Moderna e o historiador e político francês Edgar Faure.

Cambi (1999, p. 37) assevera que o que nos condiciona hoje tem sua origem nas sociedades hidráulicas:

A história é um organismo: o que está antes condiciona o que vem depois: assim, a partir do presente, da Contemporaneidade e suas características, seus problemas, deve-se remontar para trás, bem para trás, até o limiar da civilização e reconstruir o caminho complexo, não linear, articulado, colhendo ao mesmo tempo, o seu processo e seu sentido (CAMBI, 1999, p. 37).

Por sua vez, Morgan (2012, p.3), em estudo publicado em 1877 afirma que “a existência da humanidade estende-se pelo passado imensurável e se perde numa vasta e profunda antiguidade”.

A Comissão que elaborou o Relatório *Aprender a Ser* para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), sob a presidência de Faure, declara: “a evolução da educação resulta da evolução histórica das sociedades e compõe-se de inúmeros vestígios dos períodos passados” (FAURE *et al.*, 1974, p. 49). Assim, tendo por base as ideias desses pensadores, pode-se afirmar que a gênese da Universidade tem suas raízes nas sociedades hidráulicas que se constituíram às margens dos grandes rios, o que possibilitou relevante desenvolvimento da agricultura. As primeiras sociedades hidráulicas, acolhendo expressivas e múltiplas populações que se or-

ganizavam de modo unitário, através da religião e do papel do Estado, surgiram na China e na Índia (CAMBI, 1999). As sociedades hidráulicas constituídas no Ocidente, Mesopotâmia e Egito, configuram-se à luz da estrutura das asiáticas, tanto em relação à perspectiva agrícola, quanto às expressões sociais e técnicas.

Para o historiador húngaro Arnold Hauser (2000), foi dado um passo decisivo quando o homem iniciou a produção de alimentos, domesticando animais e cultivando trigo, linho, cevada, legumes, raízes, em vez de se alimentar com o que encontrava na natureza, possibilitando melhores condições de vida à medida que adquiriam maior controle da natureza.

O professor italiano Mário Alighiero Manacorda, na obra *História da Educação: da antiguidade aos nossos dias* (1989), baseando-se em indícios, conclui que uma sociedade com uma agricultura avançada, com noções de alto nível sobre a geometria, a astronomia, a matemática e com uma divisão do trabalho “tivesse como pressuposto uma transmissão organizada de habilidades práticas e das noções científicas de cada atividade” (MANACORDA, 1989, p. 10).

Assim, de acordo com Manacorda, pode-se presumir a existência de escolas de matemática, geometria, astronomia, ciências esotéricas (escolas de sacerdotes) e escolas dos vários ofícios e treinamento de guerreiros.

Portanto, considerando as fontes citadas, pode-se afirmar que esse contexto das sociedades hidráulicas fecundou o processo de amadurecimento da civilização, como Morgan (2012) se refere ao avanço civilizacional.

A partir desse avanço, a educação estruturou-se profundamente na Antiguidade: a identidade da família, a organização do Estado, a escola; os mitos e ritos de passagem, expressivos modelos

socioeducativos que se “sobrepõem, se entrecortam, se entrelaçam até formar o riquíssimo tecido da educação ocidental” (CAMBI, 1999, p. 37).

Os relatos mais antigos e significativos da educação que a humanidade tem acesso são do Egito que rompeu fronteiras e transmitiu, a outros povos e gerações, saberes elevados relacionados à agricultura, agrimensura, geometria, medição de campos, astronomia, geometria e matemática.

No decorrer de muitos milênios, a cultura grega foi provedora de saberes à Europa medieval e moderna, provendo a civilização de um legado vital à civilização (MANACORDA, 1989).

Com a queda do Império Romano do Ocidente, ocorre mudança de fase histórica: finaliza o período denominado Antiguidade e inicia a Idade Média. Nessa transposição, acontece o entrelaçamento de poder entre a Igreja e a política, exercendo grande influência na economia, na educação e no sistema político.

A Igreja Católica desenvolveu um processo de unificação do ensino superior em um só órgão, a universidade. “Isto ocorre como resultado de todo o esforço da Igreja no sentido de fundamentar a sua ação política e religiosa, enquanto preparava o clero, especificamente” (LUCKESI *et al.*, 2012, p. 30).

Assim, nessa inter-relação de circunstâncias, surge a instituição universidade como resultado do avanço cultural, político, econômico e social da civilização.

A UNIVERSIDADE: DA IDADE MÉDIA AO SÉCULO XXI

Na Idade Média dá-se a continuidade do processo civilizatório a partir de todo o legado das fases históricas precedentes, agora em novo contexto político, social e econômico. Sob tutela da Igreja Católica, foram criadas escolas em propriedades da Igreja, tais como mosteiros, bispados e paróquias. Ao enfrentar um período de guerras, essas escolas abrigaram-se em mosteiros e abadias e se desenvolveram favorecidas pelo surgimento do feudalismo que se caracterizava por sociedades agrícolas, cujas relações sociais eram hierárquicas entre nobres e camponeses.

À medida que as atividades econômicas e sociais desenvolveram-se fortemente nas cidades, essas escolas funcionavam em catedrais e em seminários, cujos objetivos consistiam na formação de pessoal eclesiástico e, também, debelar heresias, conforme Rossato (2005). Para essa fonte, configura-se aqui a primeira fase da universidade, cujo estudo mais importante era a teologia, porque sua criação respondia aos interesses da Igreja relacionados tanto à manutenção de sua unidade, quanto à disseminação do catolicismo.

As Universidades configuram-se como instituições autônomas e corporativas e foi uma das “criações mais originais e fecundas da civilização do Ocidente Medieval”, conforme o francês Jacques Verger, especialista em história das universidades na Idade Média (VERGER, 1999, p.81). Essas instituições eram organizações autônomas, de natureza corporativa.

Ser autônomo significa ser mestre de seu recrutamento, poder dotar-se de estatuto, poder impor aos seus membros o respeito a uma certa disciplina coletiva e a regras da corporação mútua, ser reconhecido como uma pessoa moral pelas autoridades exteriores, tanto eclesiásticas quanto laicas, poder, enfim,

organizar livremente aquilo que era a própria razão de ser da corporação universitária, quer dizer, o ensino, os programas, a duração dos estudos, as modalidades de exames que sancionavam esses estudos, e a colação de graus que coroavam o êxito de ditos exames (VERGER, 1999, p. 82).

Na *Magna Charta* das Universidades Europeias, promulgada em 1888, os reitores de Universidades Europeias reconhecem a Universidade de Bolonha (Itália) como a mais antiga. No entanto, há de se considerar as instituições educativas que se desenvolveram a Antiguidade tanto no oriente quanto no ocidente.

No século XIII, houve expressiva expansão de instituições universitárias pela Europa, consolidando o prestígio e a importância socio-cultural desse novo espaço de construção e preservação de saberes.

No entanto, após esse período áureo das Universidades, ocorreram viragens históricas na vida social, intelectual, cultural, política e econômica da Europa que transfiguraram as Universidades à luz de novas perspectivas renascentistas, como consequência das transformações comerciais do capitalismo e do humanismo literário e artístico que se expandia da Itália para toda Europa no século XV. A universidade “se abre ao humanismo, às ciências realizando a transição para os diferentes padrões da Universidade moderna do século XIX” (TRINDADE, 1999, p. 9).

Outra viragem ocorre nos primórdios do século XVI, desencadeada por membros da própria Igreja, padres e teólogos, entre eles Martinho Lutero, que expressavam contrariedade com dogmas e ações, tais como venda de indulgências promovidas pela Igreja.

Esse movimento, denominado Reforma, provocou uma quebra na unidade do cristianismo. No dizer de Cambi (1999), enquanto a Reforma favorecia a instrução da burguesia e do povo com o objetivo de viabilizar condições para a leitura de textos sagrados, a Igreja

“repropõe um modelo cultural e formativo tradicional com estreita conexão com o modelo político e social expresso pela classe dirigente” (CAMBI, 1999, p. 256). Por conseguinte, segundo essa fonte, houve uma revolução nos âmbitos geográfico, econômico, político, social, ideológico, cultural e pedagógico, transfigurando a educação que “se renova, delineando-se como saber e como práxis, para responder, de forma nova, aquela passagem do mundo tradicional para o mundo moderno” [...] (CAMBI, 1999, p. 199).

Consequentemente, as Universidades que se movem nesse novo contexto passam por expressivas mudanças, tais como: perda da autonomia, portanto de privilégios e vinculação ao Estado centralizador.

No século XIX, emergem novas discussões sobre a pertinência da Instituição Universidade, ocasionadas pela criação, por Napoleão, em 1806, da Universidade Imperial, na França, voltada ao ensino profissionalizante, sob subordinação do Estado Nacional e a Universidade de Berlim, criada em 1809, por Friedrich Wilhelm von Humboldt, que se contrapunha ao profissionalismo da francesa.

A finalidade da Universidade napoleônica fundamentava-se: na estabilidade política do Estado, através da formação de líderes para as funções de Estado; administração hierarquizada; privação de autonomia; fracionamento das estruturas pela implantação de unidades isoladas.

A Universidade de Berlim, por seu lado, foi concebida na perspectiva da investigação científica, da indivisibilidade do saber, através da indissociabilidade entre ensino e pesquisa; manutenção pelo Estado a fim de assegurar a liberdade dos cientistas; autonomia total, desvinculada de forças externas e acima dos interesses de Estado e de qualquer outro poder, religioso, político ou econômico (PEREIRA, 2009).

Na proposta inovadora concebida por Humbolt, a incorporação do desenvolvimento da ciência e seus pressupostos superaram tanto

fronteiras geográficas, já que exerceram influência, em universidades europeias, americanas e de outros continentes, quanto limites de tempo, pois, suas ideias são defendidas até os tempos atuais.

Assim, com sua concepção de Universidade, Humboldt viabilizou sopros de ventos democráticos na Instituição.

A UNIVERSIDADE CONTEMPORÂNEA

A Universidade caminha em direção a tempos modernos impulsionada pela organização da Universidade de Berlim, considerando as novas condições civilizatórias que se vislumbravam com a Revolução Industrial na Inglaterra e a ciência que já despontava, suplantando o domínio epistemológico da Igreja por séculos.

O percurso histórico da Universidade, eivado de crises, reconfigurações e missões vem gerando debates, reflexões, críticas, análises e questionamentos, sobre sua pertinência, no tempo/espaço contemporâneo da civilização.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) promulgou duas importantes publicações sobre a Educação. Em 1972, publicou o *Relatório da Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação*. O Relatório desvela a educação a partir de dados dos países membros. Em relação à Educação Superior, o Relatório denuncia que o acesso a esse nível educacional privilegiava os filhos das classes abastadas, enquanto que o número de vagas ocupadas por filhos da classe trabalhadora era inexpressivo. A Comissão propõe, então, um amplo esforço de democratização política e social, alicerçada no desenvolvimento da cultura. Nesse documento, os membros da Comissão predizem “La participación de los estudiantes en la gestión de los establecimientos y en la administración

de las enseñanzas tende a desarrollarse” (FAURE *et al.* 1974, p. 67)²⁹. É um indício de um olhar participativo na gestão institucional.

Em 1998, a Unesco promulgou o documento *Declaração Mundial sobre a Educação Superior no século XXI: visão e ação*. Nesse documento, a definição de educação superior, assim se configura:

Todos os tipos de estudos, de formação ou de preparação para a pesquisa, num nível pós secundário, oferecidos por uma Universidade ou outros estabelecimentos de ensino creditados pelas autoridades competentes do Estado, como centros de ensino superior (UNESCO, PREÂMBULO, 1998, pág.2).

As missões básicas da universidade, expressas na Declaração são: educar, formar e realizar pesquisa. Educar, enquanto capacitação profissional e preparação para a cidadania, cingido por conhecimentos teóricos e práticos de alto nível; formar no sentido de participação ativa na sociedade e no mundo e realizar pesquisa abrange a geração e difusão de saberes em múltiplas áreas do conhecimento. As três missões se entrelaçam para que a Universidade cumpra suas funções com ética, autonomia, responsabilidade e prospectiva. No âmbito dessas funções, cabe às Instituições de Ensino Superior e aos docentes, funcionários e aos estudantes:

- preservação e desenvolvimento de suas funções fundamentais, à luz de exigências da ética e do rigor científico e intelectual;
- emissão de opiniões sobre problemas éticos, culturais e sociais, com autonomia plena e responsabilidade, para contribuir com reflexão, compreensão e atuação da sociedade;
- reforço às funções críticas e progressistas, através da análise permanente das novas tendências sociais, econômicas, cul-

29 A participação dos alunos na gestão dos estabelecimentos e na administração do ensino tende a se desenvolver. (Tradução da autora)

turais e políticas assumindo funções como espaço de previsão, alerta e prevenção;

- utilização do seu potencial intelectual e prestígio moral para defender e difundir de forma ativa valores, universalmente aceitos, em especial a paz, a justiça, a liberdade, a igualdade e a solidariedade;
- usufruir plenamente de sua liberdade acadêmica e autonomia, geradas por direito e obrigações e, ao mesmo tempo, plenamente comprometidos com a sociedade e prestando-lhe contas;
- contribuição para a definição e tratamento dos problemas que afetam o bem-estar das comunidades, das nações e da sociedade em geral (UNESCO, 1998, p.2).

Na análise desses fragmentos da Declaração, verifica-se a presença de princípios democráticos na visão de Universidade proposta pela Unesco, validados pelo pensamento de Bernheim e Chaui, em documento elaborado para a Unesco, em 2003, denominado Desafios da Universidade na Sociedade do Conhecimento:

Uma Universidade que considera o saber pelo prisma do direito do cidadão faz o que pode para reafirmar a despersonalização e valoriza a democratização, reflete uma sociedade em que os valores democráticos da cidadania são imperativo ético e político da vida universitária (BERNHEIM; CHAUI, 2008, p. 18).

O professor espanhol Miguel Angel Escotet afirma que o futuro da Universidade fundamenta-se no binômio liberdade e democracia, expressas através da formação de cidadãos democráticos para uma sociedade democrática. Desse modo, a educação será para todos, privilegiados econômicos e vulneráveis sociais, por meio de formação que desenvolva valores, tais como: tolerância, compreensão e participação. Para tanto, ele propõe três eixos entrelaçados e vigorosos que

denominou *eixos-força*, necessários para fundamentar as mudanças: Universidade para a Liberdade e Democracia; Universidade para a Inovação e Universidade para o ser humano e seu meio.

Esses eixos-força configuram, segundo a fonte, metas para o desencadeamento de ações transformadoras da Universidade:

- formar cidadãos democráticos para uma sociedade democrática, configurada por respeito, tolerância, justiça, paz, igualdade, participação, ética e estética nas consciências;
- a permanente abertura à criatividade e às transformações, aos avanços e novos saberes relacionados a processos, tecnologias e aportes estéticos do espírito;
- voltar-se ao progresso econômico e social, à luz do desenvolvimento sustentável, a serviço do homem e seu meio;
- abrir-se a confrontações de conhecimento e tecnologias com outras instituições universitárias, ou não, comprometendo-se com o crescimento científico e tecnológico.

Considerando o olhar da Unesco e dos investigadores e intelectuais citados, pode-se perceber que a Universidade, nesse movimento para enfrentar os desafios no espaço em que se move, neste século XXI, precisa desvelar sua ação numa perspectiva democrática, a concretizar-se através de um processo gestor embasado na autonomia, na democracia e na participação, de forma aberta e igualitária, gerando mudanças nas relações de poder entre sociedade, Estado, organizações, empresas, gestores, funcionários, professores e alunos.

GESTÃO DEMOCRÁTICA NA UNIVERSIDADE

A concepção democrática da Universidade, a fim de dar respostas às questões relativas aos princípios de liberdade, autonomia e participação, hoje exigidas à instituição, somente poderão concretizar-se por meio de um processo de gestão, também, democrático.

A Universidade que não queremos, conforme Luckesi *et al.* (2012) privilegia o ensino verbalístico, livresco, desvinculado da realidade, desfavorecendo a criatividade, o espírito crítico, e a análise de problemas concretos da sociedade; não proporciona incentivos e estruturas à pesquisa. Quanto à docência, há manifestação de verdades prontas e estruturadas e o aluno posicionado como mero ouvinte, e a direção indicada pelo poder político e econômico.

A Universidade que queremos, em contraposição, privilegia a liberdade e a democracia, viabilizando:

- livre intercâmbio de ideias, participação, reflexão crítica e mentalidade criativa;
- percepção e questionamentos da realidade social, política, econômica, cultural, do local ao global; a pesquisa como atividade fundamental; formação de profissionais de alto nível para responder às exigências científicas e tecnológicas dos tempos atuais;
- docência fundamentada em estímulo à criatividade, ao debate, à crítica e ao estudo;
- eleição de diretores embasada em critérios de competências pedagógicas e didáticas.

Queremos uma Universidade democrática e voltada inteiramente para as lutas democráticas. O corpo universitário,

professor-aluno e a administração necessitam espaço para assumir, cada um o seu nível de responsabilidade pelo todo (LUCKESI *et al.*, 2012, p. 44).

Para que se engaje em lutas democráticas, a universidade tem que olhar a complexidade do contexto de sua dimensão temporal.

Assim, na visão do professor mexicano Octavio Contreras, há uma relação entre a educação universitária deste século, com o pensamento complexo do sociólogo francês Edgar Morin, na medida que a complexidade está no contexto social, político, econômico e cultural onde a Universidade se move e, também em seu interior. Conforme essa fonte “[...] la perspectiva que ofrece el pensamiento complejo aporta herramientas conceptuales útiles para repensar a la universidad y promover sus procesos de cambio” (CONTRERAS, 2006, p. 58)³⁰.

E, o autor afirma que educar para a era planetária, religar saberes, formar para a vida, promover a democracia cognitiva, educar para as incertezas pode compor a missão da Universidade expressa através da concretização que leve a:

- reinterpretação de sua missão nos âmbitos filosófico e reflexivo a fim de compreender o homem, sua cultura, seus objetivos sociais e funções;
- reorganização e inovação de seus métodos de trabalho, suas estruturas, organização, processos e programas acadêmicos e administrativos;
- revisão e apropriação de flexibilidade e inovação;
- reformulação de sua vinculação com a sociedade;

30 A perspectiva oferecida pelo pensamento complexo fornece ferramentas conceituais úteis para repensar a universidade e promover processos de mudança. (Tradução da autora)

- criação de organicidade interna, de modo que todo o corpo universitário compartilhe os princípios e valores da Universidade, envoltos em sabedoria, experiência e habilidades;
- inversão do modelo hierárquico, tornando-o horizontal e em rede, superando a verticalidade do poder;
- posicionamento dos alunos como coprodutores de conhecimentos junto aos professores.

Assim, considerando a posição da Unesco e o pensamento de investigadores e intelectuais citados para que a movimentação atual da Universidade seja fundamentada na democracia, na participação, na liberdade e na autonomia, conclui-se que, só será possível responder a esse desafio se o processo gestor for democrático. A Universidade, se concebida como uma comunidade de aprendizagem, desvela formas democráticas de participação, de transformações nas relações de poder, de liberdade, igualdade.

Conforme Hermengarda Catela (2013),

O conceito de comunidade é ele próprio sinônimo de uma consciência grupal que se concretiza através da partilha entre seus membros. A noção encerra toda uma forma de estar, pensar e agir que centraliza as suas ações e procedimentos na colaboração, na troca de saberes, experiências e recursos e no respeito mútuo entre todos os membros (CATELA, 2013, p. 145).

As características fundamentais das comunidades de aprendizagem são compartilhamento de valores e crenças, interdependência mútua, oportunidades para interagir e participar, relações significativas, respeito pelas diferentes perspectivas e pontos de vista culturais, educacionais, étnicas e econômicas de seus membros. Os fatores socioeconômicos, sociológicos, pedagógicos e psicológicos que alicerçam as comunidades de aprendizagem se interpenetram e desvelam contextos criativos, solidários, compartilhados, flexíveis, transparentes, reflexivos, críticos, dialógicos, numa perspectiva plenamente democrática.

Assim, a perspectiva de gestão democrática, fundamentada em princípios e valores propostos à universidade contemporânea, entrelaçados com os de comunidades de aprendizagem, justificável pelas suas similaridades, tem de ser pensada, planejada e executada conforme o contexto, a cultura e a realidade de cada instituição, para que tenha êxito. Dessa forma, não há um modelo pronto, engessado a ser seguido. O que se propõe neste estudo, são referenciais que se movimentam conforme a inter-relação de circunstâncias políticas, econômicas, sociais, culturais que transpassam o sentido, a finalidade e a concretização de uma gestão universitária democrática.

REFERENCIAIS PARA CONFIGURAÇÃO DE UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA UNIVERSIDADE

- releitura significativa, reflexiva e crítica, compartilhada por todo o corpo universitário e representantes da sociedade como um todo, sob um olhar filosófico, para compreender a civilização que emerge neste início de século;
- democracia e liberdade como alicerces que transpassam todo o tempo/espaço da instituição, gerando intercâmbio de ideias, participação e reflexão crítica, tanto interna como nas relações extramuros de modo a instituir um modelo organizativo horizontal e em rede para que todo o corpo da Universidade compartilhe (e dê corporeidade) aos princípios e valores que norteiam a instituição;
- análise e questionamento da realidade social, econômica, educacional, política e cultural como atividade básica da pesquisa produzida em seu interior, desde o local ao global;

- estruturação da gestão realista que se movimenta com agilidade, lisura e flexibilidade;
- provimento de gestores comprometidos com a democratização da gestão e da qualidade de ensino, por meio de critérios de competências administrativas, pedagógicas e didáticas;
- formação de profissionais de alto nível fundamentada numa docência dialógica de incentivo à criatividade, à solidariedade, ao debate, à participação, à crítica, à pesquisa, à inovação e ao partilhamento social;
- estabelecimento de novas relações, mais profícuas com a sociedade como um todo;
- aumento dos serviços disponibilizados, priorizando os de âmbito social, à comunidade e à sociedade como um todo, numa perspectiva crítica de melhoria da qualidade de vida, propostos a partir de pesquisas e diagnósticos, discussões e construção compartilhada: Universidade-Sociedade-Estado;
- garantia de ética e rigor científico e intelectual em todas as suas ações da tríade: ensino, pesquisa e extensão;
- coadjuvação, sem nenhuma submissão, com a sociedade, o universo do trabalho (empresas, organizações governamentais e não governamentais e Estado) sustentada pelo interesse comum, respeito mútuo e credibilidade.

Essas reflexões não se esgotam aqui, mas são apresentadas como mediações para análise e críticas que colaborem à construção de um modelo de gestão universitária ancorada em princípios democráticos.

CONCLUSÃO

A Universidade consolidou-se, através de séculos de existência, como importante patrimônio científico, social e cultural da humanidade.

Ao analisar o contexto no qual a Universidade emerge, neste novo tempo do início do século XXI e toda a sua trajetória no decorrer dos espaços/tempos que ocupou historicamente, sua pertinência está sendo contestada, tendo em vista que o conhecimento está disponível em múltiplos tempos e espaços, o que, na opinião de alguns, enfraquece a Universidade enquanto produtora de saberes.

Considerando as abordagens de Lukesi *et al.* (2012), Escotet (2005; 2013), Contreras (2006), Unesco (1998), apresentadas no enquadramento teórico, princípios de liberdade, democracia, participação, compartilhamento, inclusão, confirmam presença em cada uma dessas fontes e, por conseguinte, compõem a transmutação da Universidade para encarar os desafios de formar cidadãos críticos e reflexivos para uma sociedade democrática.

Fundamentado pelas ideias apresentadas, este estudo propõe referenciais que permitam a concretude de uma gestão democrática, na Universidade, formando uma amálgama com princípios e valores que sustentam as comunidades de aprendizagem, numa práxis que supere intencionalidades, expressas em documentos e jamais praticadas.

E, para concluir: “El ejercicio de la autoridad en la universidad requiere un diálogo dialéctico que fluye en un plano tridimensional como la vida misma, de abajo arriba, de arriba abajo y de un lado al otro” (ESCOTET, 2005, p. 143)³¹.

31 O exercício da autoridade na universidade requer um diálogo dialético que flui em um plano tridimensional como a própria vida, de baixo para cima, de cima para baixo e de um lado para o outro. (Tradução da autora)

REFERÊNCIAS

BERNHEIM, Carlos Tünnermann; CHAUI, Marilena de Souza. **Desafios da Universidade do conhecimento**: cinco anos depois da conferência Mundial sobre educação superior. Brasília: UNESCO, 2008.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora UNESP (FEU), 1999.

CATELA, Hermengarda Mafalda de Sousa Prego. **Comunidades de Aprendizagem**: importância dos processos colaborativos de liderança. 2013. (Tese Doutoral) Universidade Aberta, Lisboa (PT), 2013. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/3304>. Acesso em: 20 set. 2022.

CONTRERAS, Octavio Ochoa. Apuntes para una educación universitaria del siglo XXI desde la perspectiva del pensamiento complejo. *In*: SANTOS REGO, Miguel Anxo; TOSTADO, Arturo Guillaumin. **Avances en complejidad Y Educación**: Teoría Y Práctica. Barcelona (ES): Octaedro, 2006.

ESCOTET, Miguel Angel. Formas Contemporáneas de gobierno y administración universitaria: visión histórica y prospectiva. **Perfiles Educativos**. México, vol. 27, nº 107, página inicial e final, 2005. Disponível em: www.cielo.org.mx/cielo.php?pid=SO185. Acesso em: 18 set. 2022.

ESCOTET, Miguel Angel. La Universidad y Las Políticas sobre nuevos aprendizajes em um mundo global. *In*: SANTOS REGO, Miguel Angel. **Cosmopolitismo e Educacion**. Aprender y trabajar em un mundo sin fronteras. Valência (ES): Editorial Brief, 2013.

FAURE, Edgar Jean; HERRERA, Felipe; KADDOURA, Abdul-Razzak, LOPES, Henri; PETROVSKI, Arthur; RAHNEMA, Magid; WARD, Frederick Champio. **Aprender a Ser**. Madri (ES): Aliança Editorial, UNESCO, 1974.

HAUSER, Arnold. **História Social da Arte e da Literatura**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

LUCKESI, Cipriano; BARRETO, Elói; COSMA, José; BAPTISTA, Naidison. **Fazer universidade: uma proposta metodológica**. São Paulo: Cortez, 2012.

MAGNA CARTA. **Magna Charta Universitatum**. Bolonha, 1988. Disponível em: <http://www.magna-charta.org/resources/files/the-magna-charta/portuguese>. Acesso em: 20 set. 2022.

MANACORDA, Mário Alegghiero. **História da Educação**: da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 1999.

MORGAN, Lewis Henri. A Sociedade Antiga: ou investigações sobre as linhas do progresso humano desde a selvageria, através da barbárie, até a civilização. **Revista Sofós**, edição, página inicial e final, 2012. Disponível em: <https://revistasofosunirio.files.wordpress.com/2012/04/a-sociedade-antiga.pdf>. Acesso em: 4 set.2022.

ROSSATO, Ricardo. **Universidade**: Nove Séculos de História. Passo Fundo (RS/Brasil): Ediupf, 2005.

TRINDADE, Helgio. Universidade em perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr, página inicial e final, 1999, Nº 10. Disponível em: <https://docplayer.com.br/13839-Universidade-em-perspectiva-sociedade-conhecimento-e-poder.html>. Acesso em: 30 set. 2022.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação**. UNESCO, Paris: Unesco, 1998. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140457>. Acesso em: 8 set. 2022.

VERGER, Pierre. **Homens e Saber na Idade Média**. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Alex Sander da Silva

Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESCO/Brasil. Autor do livro Educação e Experiência Estética. Tem experiência na área de Filosofia da Educação, com ênfase em Fundamentos da Educação, Filosofia da Educação e Teoria Crítica da Educação, Educação Étnico-racial, Formação Cultural, Ética e Estética na Educação.

ORCID: 0000-0002-0945-9045

E-mail: alexsanders@unesec.net

Ana Jamila Acosta

Graduação em Pedagogia pela Universidade Católica de Pelotas/RS (Brasil). Doutorado em Reformas e Processos de Inovação em Educação pela Universidade de Santiago de Compostela (Espanha). Pós-doutoramento em Gestão pela Universidade Fernando Pessoa (Portugal). Em sua trajetória profissional, atuou em escolas de educação básica, em instituição social voltada à educação dos trabalhadores, e em Instituição de Ensino Superior (IES). Na universidade, atuou nos âmbitos de ensino, tanto em cursos de graduação quanto de pós-graduação; em pesquisas tanto em relação à formação de professores, quanto à orientação de estudantes de cursos de pós-graduação. Acrescenta-se, também, a atuação em gestão de Programas Sociais de Educação e no curso de Pedagogia.

ORCID: 0000-002-3947-0080

E-mail: ajacosta@terra.com.br

Antonio Serafim Pereira

Organizador desta obra, é mestre (Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul – PUC-RS) e doutor em Educação (Universidade de Santiago de Compostela – USC, Espanha). Pós-doutor em Ciências Humanas e Sociais pela Universidade de Buenos Aires – UBA, Argentina. Atuou como docente pesquisador da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC/Brasil) no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e Licenciaturas. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação e Gestão na Educação Básica, FORGESB.

ORCID: 0000-000202608-7357

E-mail: aspaspereira@gmail.com

Carla Melo da Silva

Doutorado em Educação em Ciências e Matemática pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Mestrado em Ciências e Matemática pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Graduação em Química pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) e Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). Pedagoga da Secretaria Municipal de Educação de Criciúma – SC; Professora de Química do Ensino Médio e de Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Ciências do Curso Normal Médio da Rede Estadual de Educação de Santa Catarina/Brasil.

ORCID: 0000-000106133-4475

E-mail: carlamelodasilva2015@gmail.com

David Garcia Romero

Doutor em Psicologia da Educação na Universidade Autônoma de Barcelona. Desenvolveu seus estudos na investigação da aprendizagem-serviço como estratégia para construir pontes entre universidade e comunidades minoritárias. Através do seu trabalho explora a investigação qualitativa focada no diálogo de conhecimentos, como a investigação participativa e a investigação dialógica. Na atualidade é investigador contratado pós-doutoral da Universidade de Santiago de Compostela (Espanha) graças à ajuda *Juan de la Cierva – Formación en el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España*, através da qual ensina na Faculdade de Ciências da Educação, uma iniciativa de investigação-docência-transferência mediada pela aprendizagem-serviço no meio rural nomeada Comunidade de Ações e Saberes Arredor do Rural.

ORCID: 000-0002-8957-3782

E-mail: d.garcia.romero@usc.es

Eduarda Sebastiany

Graduada em Pedagogia - Licenciatura pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos -UNISINOS. Atuou como Bolsista de Iniciação Científica - PIBIC/CNPq (2020/01 -2022/01) no PPGEdu/UNISINOS, com orientação de Elí Terezinha Henn Fabris. Foi Bolsista de Iniciação à Docência (2017/1 - 2018/01), atuando com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Integra o Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças - GIPEDI/CNPq. Desenvolveu a pesquisa “Docências e modos de ser docente em tempos de pandemia de Covid-19: ações possíveis e emergenciais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, em 2022/01 e compõe a comissão organizadora do LABDOC/Unisinos/CNPq (FABRIS, 2021).

ORCID: 0000-0003-2054-4606

E-mail: sebastiany.eduarda@gmail.com

Elí Terezinha Henn Fabris

Professora e pesquisadora do PPG em Educação/Unisinós. Coursou Pedagogia pela UPF/RS, Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul Ufrgs e Pós-doutorado na UPorto/Portugal. Foi coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinós (2017-2020) e é coordenadora do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Pedagogias, Docências e Diferenças (GIPEDI, CNPq). Integra o GT 13-Educação 200 Fundamental da Anped Nacional e o Eixo 10-Ensino Fundamental da ANPESUL. Comitê Assessor da Área da Educação FAPERGS/RS. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 2.

ORCID: 0000-0002-3622-0289

E-mail: ethfabris@gmail.com

Gabriela Míguez Salina

Graduada em Pedagogia pela Universidade de Santiago de Compostela (USC), Espanha. Mestre em estudos avançados em Antropologia Social e Cultural pela Universidade Complutense de Madri e doutorado em Educação pela USC. Faz parte do Grupo de Pesquisa Escola-Cultura, ESCULCA (USC).

ORCID: 0000-0002-3703-1543

E-mail: gabriela.miguez@usc.es

Gisele da Silva Rezende Da Rosa

Graduada em Pedagogia, mestre em Educação e Doutoranda em Ciências Ambientais (Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação, Cultura e Sociedade (GEFOCS). Experiência na área de Educação e Formação Humana, atuando, principalmente, no seguinte tema: Educação e Trabalho Docente.

ORCID: 0000-0002-7423-4315

E-mail: gjselesr63@gmail.com

Janine Moreira

Psicóloga e Mestre em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina/Brasil, Doutora em Psicopedagogia pela Universidade de Córdoba/Espanha (convalidado como Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina), Pós-doutorado em Educação pela Universidade de Murcia/Espanha. Líder do Grupo de Pesquisa Descolonização, Educação e Processos Subjetivos. Docente do curso de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), Criciúma, Santa Catarina, Brasil.

ORCID: 0000-0001-8421-277X

E-mail: jmo@unes.net

Jesús García-Álvarez

Doutor em Educação e Professor Auxiliar Doutor na Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Santiago de Compostela (USC), Espanha. É membro do Grupo de Pesquisa Escola-cultura, ESCULCA (USC) e da Rede de Pesquisa RIES. Suas linhas de pesquisa são: pedagogia do trabalho, a relação formação-emprego e análise dos processos de inserção laboral no ensino superior.

ORCID: 0000-003-4818-9060

E-mail: jesus.garcia.alvarez@usc.es

Lourdes da Silva Gil

Graduada em Pedagogia pela Universidade La Salle (UNISALLE). Possui licenciatura de curta duração em Matemática pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), especialização em Orientação Educacional para o 1º.Grau, currículo por atividades (UFRGS), mestrado em Educação (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS) e doutorado em Ciências da Educação pela Universidade Pontifícia de Salamanca, Espanha. Atuação como docente desde Séries Iniciais de Ensino como em cursos de graduação e pós-graduação em Canoas/RS.

ORCID: 0000-002-3947-0080

E-mail: lourdessilvagil@gmail.com

Luciana Bigolin Martini

Professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), Campus Jataí, GO. Doutora em Ciências da Educação da Universidade de Santiago de Compostela, Espanha. Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Goiás-UFG. Especialista em Educação Infantil pela UFG, especialista em Cerâmica pela Universidade de Passo Fundo, RS (UPF), Graduada em Educação Artística (Licenciatura e Bacharel) em Artes Plásticas pela UPF, Trabalha com a temática de Arte, Arte-educação, Cultura Afro-ameríndia, Decolonialidade, Feminismo. Utilizando materialidades diversas e suportes múltiplos.

ORCID: 0000-0002-8593-6881

E-mail: luciana.martini@ifg.edu.br

Marcelo Prado Amaral-Rosa

Doutorado em Educação em Ciências (UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Mestrado em Educação (UCS, Universidade de Caxias do Sul). Graduação em Química Licenciatura (URIFW, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, campus Frederico Westphalen/RS).

Bolsista da Capes em missão de cooperação internacional no Timor-Leste. Bolsista Capes para doutoramento sanduíche na Universidade do Porto/Portugal. Pós-Doutoramento em Educação em Ciências e Matemática (PUCRS, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul). Atualmente, professor visitante no PPG Ensino de Ciências e Matemática da UFRN (Universidade Federal do Rio Grande do Norte).

ORCID: 0000-0002-3294-8141

E-mail: marcelo.pradorosa@gmail.com

Márcia Dal Toé Nazário Bardini

Graduada em Pedagogia e mestre em educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Especialista em Fundamentos Metodológicos da Educação Infantil e Séries Iniciais e Psicopedagogia Clínica e Institucional. Professora na APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), Turvo, Santa Catarina/Brasil.

ORCID: 0000-0002-7947-1432

E-mail: marciadaltoenb@gmail.com

Maurício dos Santos Ferreira

Doutor e mestre em Educação pelo PPGedu da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS na linha de pesquisa Estudos Culturais. Pedagogo pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. Coordena a Licenciatura em Pedagogia presencial e EAD e o Programa de Residência Pedagógica UNISINOS/Capes. Atua como pesquisador colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma Universidade. Investiga novos arranjos neoliberais no campo da Educação e a potência da docência enquanto condição de resistência e criação, tendo como foco seus processos de subjetivação e formação ética, estética e política na articulação com as mídias contemporâneas, audiovisualidades e imagens.

ORCID: 0000-0002-8943-4272

E-mail: msferreira@unisinos.br

www.pimentacultural.com

Educação no contexto que se move

saberes,
experiências
e reflexões