

COLEÇÃO
CADERNOS DA AINPGP

EDUCAÇÃO COMO RESISTÊNCIA DEMOCRÁTICA
XII FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA



**CONFERÊNCIAS & PALESTRAS
DO XII FIPED/2021**

Organizadores

**Alexandre Martins Joca
Marcelo Vieira Pustilnik
Tânia Serra Azul Machado Bezerra**

**EDIÇÕES
AINPGP**

ISBN: 978-65-87527-15-4

CDL



9 786587 527154

INSTITUIÇÃO REALIZADORA

Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia - AINPGP

DIRETORIA

Prof. Dr. Alexandre Martins Joca (Presidente)
Prof^a Dr^a. Elzanir dos Santos (Vice-Presidente)
Prof. Me. Willyan Ramon de Souza Pacheco (Secretária)
Anna Catarine Amaral - Graduanda (Suplente de Secretário)
Prof^a Me. Francicleide Cesário de Oliveira (Tesoureira)
Alzira Bruceleide Alves Dias - Graduanda (Suplente de Tesoureira)

CONSELHO EDITORIAL (NACIONAL E INTERNACIONAL)

Prof. Dr. Afonso Welliton de Sousa Nascimento (UFPA)
Prof. Dr. Allan Solano Souza (UERN)
Prof. Dr. Alexandre Augusto Cals de Souza (UFPA)
Prof. Dr. Benedito Gonçalves Eugênio (UESB)
Prof. Dr. Bertulino José de Souza (UERN)
Prof^a. Dr^a. Ciclene Alves da Silva (UERN)
Prof^a. Dr^a. Cristiane Maria Nepomuceno (UEPB)
Prof^a. Dr^a. Diana Paula de Souza Rego Pinto Carvalho (UERN)
Prof. Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva (UFPB)
Prof. Dr. Ernano Arraias Junior (UFERSA)
Prof. Dr. Fernando Gil Villa (USAL y ABS-USAL/Espanha)
Prof^a. Dr^a. Franselma Fernandes de Figueirêdo (UFERSA)
Prof^a. Dr^a. Francicleide Batista de Almeida Vieira (UFRN)
Prof. Dr. Giann Mendes Ribeiro (UERN)
Prof. Dr. Gilton Sampaio de Souza (UERN/FAPERN)
Prof. Dr. Glaydson Francisco Barros de Oliveira (UFERSA)
Prof^a. Dr^a. Kássia Mota de Sousa (UFCEG)
Prof^a. Dr^a. Maria da Paz Cavalcante (UERN)
Prof^a. Dr^a. Maria Eliete de Queiroz (UERN)
Prof^a. Dr^a. Ivana de Oliveira Gomes e Silva (UFPA)
Prof. Dr. Ivanildo Oliveira dos Santos (UERN)
Prof. Dr. José Amiraldo Alves da Silva (UFCEG)
Prof^a. Dr^a. Lidiane de Moraes Diógenes Bezerra (UERN)
Prof. Me. Luís Filipe Rodrigues (Universidade de Santiago/Cabo Verde)
Prof. Dr. Luís Tomás Domingos (Moçambique/UNILAB/Brasil)
Prof. Dr. Marcelo Vieira Pustilnik (UFES)
Prof^a. Dr^a. Maria do Socorro Maia F. Barbosa (UERN)
Prof. Dr. Miguel Henrique da Cunha Filho (UERN)
Prof. Dr. Paulo Lucas da Silva (UFPA)
Prof^a. Dr^a. Racquel Valério Martins (ABS-USAL/Espanha)
Prof. Dr. Renato Alves Vieira de Melo (ABS-USAL/ Espanha)
Prof. Dr. Rosalvo Nobre Carneiro (UERN)
Prof^a. Dr^a. Sandra Meza Fernández (Universidade do Chile/Chile)
Prof^a. Dr^a. Soraya Maria Barros de Almeida Brandão (UEPB)
Prof^a. Dr^a. Simone Cabral Marinho dos Santos (UERN)

A compilação de responsabilidade assumida pelos autores foi validada pelo processo de revisão fechada por pares, ou seja, os manuscritos científicos passaram pelo crivo avaliativo do CONSELHO EDITORIAL, constituído pelos profissionais que fizeram parte do CONSELHO CIENTÍFICO e convidados, a fim de garantir a credibilidade da produção, já que a AINPGP, por seu comprometimento com os conteúdos da ciência, toma por preceito ético o atendimento das normas para publicação determinadas pela CAPES.

Organizadores
Alexandre Martins Joca
Marcelo Vieira Pustilnik
Tânia Serra Azul Machado Bezerra



 EDIÇÕES
AINPGP
CAJAZEIRAS/2022

Projeto Gráfico e Capa
Carlos Alberto A. Dantas

Transcrições
Tatiane Alves de Lima



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Pe. Sátiro Cavalcanti Dantas – UERN/Pau dos Ferros
Bibliotecária: Francismeiry Gomes de Oliveira – CRB 15/869

E24 Educação como resistência democrática: conferências e palestras do XII FIPED 2021. / Organizadores: Alexandre Martins Joca, Marcelo Vieira Pustilnik, Tânia Serra Azul Machado Bezerra. Cajazeiras/PB: AINPGP, 2022.

Coleção Cadernos AINPGP

Vários autores

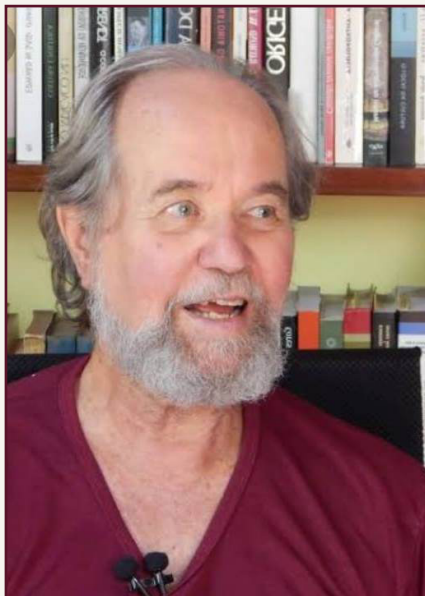
ISBN: 978-65-87527-15-4

<https://doi.org/10.57242/ainpgp/ebook0023/978-65-87527-15-4>

1. Educação. 2. Escola. 3. Pedagogia. 4. Resistência. I. Joca, Alexandre Martins. II. Pustilnik, Marcelo Vieira. III. Bezerra, Tânia Serra Azul Machado. IV. Título..

CDD 370

A CARLOS RODRIGUES BRANDÃO, UMA DEDICATÓRIA-INSPIRAÇÃO...



*“Tá caindo fulô, ê, ta caindo fulô
Tá caindo fulô, ê, ta caindo fulô
Lá do céu cá na terra, ê ta caindo fulô”
[...]
“Quem ouviu o meu cantar
Um pouco me conheceu
Vou levar no coração
A fulô que tu me deste
[...]
Lá do céu cá na terra, ê ta caindo fulô”*

Dedico uma canção, um coco, um ponto, uma louvação. Está “caindo fulô” como tuas ideias rebeldes que inspiram a tantas pessoas na educação, melhor dizendo, nas educações de quais ninguém pode escapar.

“Lá do céu cá, na terra...” pois na terra, nos terreiros, quilombos, territórios indígenas e assentamentos a pesquisa, inquieta, em um temor-apreço pelo saber científico que não se perca da energia, da vida, em nome de uma rigorosidade de modelos únicos e rígidos da prática científica que se negue a energia vital, as histórias.

Ouvimos um “cantar” de tantos lugares, tessituras com fios de tantas cores, saberes que traduziram o que os corpos-territórios gingavam, dançavam e cantavam: que a escola pode e deve “aspirar a ser livre e inovadora”. Sua escrita-andarilha nos convida à criatividade, à teimosia histórica e democrática em um esperar permanente. Movimento que tem o diálogo como matriz que acolher e entende o silêncio como movimento necessário.

Dedicar estes escritos é reafirmar os compromissos apresentados por ti à nossa sementeira neste mundo: promover partilha, emancipação e autonomia. A você que sempre estimou a liberdade, tantas escolas, sejam ruas, lutas e assim, nos inspira a ousar “fertilizando o inusitado” e criar mundos outros, numa audaciosa alegria. Que estes escritos reafirmem, a educação que cria entre sujeitos, política, direitos, mais que habilidades, crie conectividades.

Porque sim, “Lá do céu cá na terra, ê tá caindo fulô”.

CADERNOS DA AINPGP



A Coleção “Cadernos da AINPGP” é uma iniciativa da Associação Internacional de Pesquisa na Graduação – AINPGP. Associação voltada ao desenvolvimento articulado entre ensino, pesquisa e extensão na Graduação e em Pedagogia/Educação e áreas afins, através de uma rede de IES nacionais e estrangeiras.

Os “Cadernos” têm como objetivo promover o intercâmbio entre discentes/docentes pesquisadore(a)s e outros parceiros da Pedagogia/Educação e áreas afins, sob forma de publicação, no intuito de informar, socializar e democratizar o conhecimento acadêmico produzido por docentes e/ou discentes na graduação e/ou pós-graduação, de IES brasileiras e/ou estrangeiras.

Por constituir-se como mais uma ação de efetivação do caráter de “rede” da AINPGP, reúne a produção científica ou reflexões educacionais de docentes e/ou discentes de diferentes instituições e/ou regiões do país, podendo dialogar com educadore(a)s da Educação Básica, de Movimentos Sociais e de instituições estrangeiras.

Cada volume consiste na publicação sobre uma temática que envolva o ensino, a pesquisa e a extensão. Quanto ao formato textual, pode-se optar por um gênero textual de acordo com seu propósito, com a temática e/ou o campo de atuação, a exemplo: entrevistas, artigos de opinião, relatórios de atividades de pesquisa, ensino e extensão, relatos de experiência, ensaios acadêmicos, entre outros. O imprescindível é que os “Cadernos da AINPGP” promovam a interação entre saberes, àquele(a)s que os produzem e suas respectivas instituições.

Sumário



ALEXANDRE MARTINS JOCA
MARCELO VIEIRA PUSTILNIK
TÂNIA SERRA AZUL MACHADO BEZERRA
APRESENTAÇÃO ➤ 1

CONFERÊNCIAS

CARLOS RODRIGUES BRANDÃO
RAQUEL CARINE DE MORAES MARTINS
A EDUCAÇÃO COMO FRONTEIRA DA RESISTÊNCIA
DEMOCRÁTICA ➤ 17

JOSÉ CARLOS DE PAIVA
EDUCAÇÃO ARTÍSTICA NA FRONTEIRA DA
RESISTÊNCIA CULTURAL ➤ 25

ISABEL MARIA SABINO DE FARIAS
A PEDAGOGIA NA FRONTEIRA DAS DISPUTAS NA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES ➤ 32

MARIA AMÉLIA DO ROSÁRIO SANTORO
DESAFIOS DA PESQUISA E DA FORMAÇÃO EM
PEDAGOGIA NO BRASIL: PERSPECTIVAS DA REDE
NACIONAL DE PESQUISADORAS/ES EM PEDAGOGIA -
REPPED ➤ 43

PALESTRAS

JULIÁN GARCÍA LABRADOR
LOS VALORES EN LA CIENCIA Y SUS IMPLICACIONES
POLÍTICAS ➤ 57

MARÍA DE LA LUZ ARRIAGA
LA EDUCACIÓN DE AMÉRICA LATINA EN EL CONTEXTO
DEL CAPITAL: EXPERIENCIAS DE MÉXICO Y
BRASIL ➤ 69

ANNA CATARINE AMARAL
TRAJETÓRIA, INSERÇÃO ACADÊMICA E A IMPORTÂNCIA
DO PIBID NA FORMAÇÃO DOCENTE ➤ 77

FERNANDA DO ROCIO PORTELA
INDAGAÇÕES DISCENTES SOBRE A PRODUÇÃO DO
CONHECIMENTO NA INICIAÇÃO CIENTÍFICA ➤ 82

LARYSSA PINAGÉ DO NASCIMENTO LOPES
APRENDIZAGEM DISCENTE EM PESQUISA NA
GRADUAÇÃO ➤ 86

ELIZABETH CARLA VASCONCELOS
ESCOLA SEM PARTIDO OU IMPOSIÇÃO DO
PENSAMENTO ÚNICO? CRIMINALIZAÇÃO
DOS(AS) PROFESSORES(AS) E RESISTÊNCIAS
EM TEMPOS DE CERCEAMENTO DAS LIBERDADES
DEMOCRÁTICAS ➤ 91

EBLIN FARAGE
APONTAMENTOS SOBRE O PROJETO DO CAPITAL PARA
A EDUCAÇÃO NO BRASIL ➤ 98

RAQUEL ARAÚJO MONTEIRO BRANDÃO
ESCOLA SEM PARTIDO OU IMPOSIÇÃO DO
PENSAMENTO ÚNICO? CRIMINALIZAÇÃO
DOS(AS) PROFESSORES(AS) E RESISTÊNCIAS
EM TEMPOS DE CERCEAMENTO DAS LIBERDADES
DEMOCRÁTICAS ➤ 106

RAQUEL DIAS ARAÚJO
ESCOLA SEM PARTIDO OU IMPOSIÇÃO DO
PENSAMENTO ÚNICO? CRIMINALIZAÇÃO
DOS(AS) PROFESSORES(AS) E RESISTÊNCIAS
EM TEMPOS DE CERCEAMENTO DAS LIBERDADES
DEMOCRÁTICAS ➤ 114

CRISTIANE MARINHO
A INATUAL ATUALIDADE E A CLAREZA DO ESCURO EM
TEMPOS DE NEOCONSERVADORISMO ➤ 123

KEUTRE GLÁUDIA DA CONCEIÇÃO SOARES BEZERRA
EPISTEMOLOGIA QUALITATIVA COMO SUPORTE
METODOLÓGICO PARA A PESQUISA EM
EDUCAÇÃO ➤ 129

ROBERTA LIANA DAMASCENO COSTA
A CONTEMPORANEIDADE DAS DISCUSSÕES SOBRE
EDUCAÇÃO EM PAULO FREIRE E BELL HOOKS:
POR UMA CONSTRUÇÃO DE UMA PEDAGOGIA
ENGAJADA ➤ 136

MARIA ISABEL SILVA BEZERRA LINHARES
NADJA RINELLE OLIVEIRA DE ALMEIDA
**CONVERSAS SOBRE METODOLOGIAS PEDAGÓGICAS
NOS ESPAÇOS NÃO ESCOLARES: UM OLHAR SOBRE
A PEDAGOGIA COMUNITÁRIA E A EDUCAÇÃO
POPULAR** ➤ 140

AFONSO WELLITON DE SOUSA NASCIMENTO
MARIA BÁRBARA DA COSTA CARDOSO
MARIA DO SOCORRO VASCONCELOS PEREIRA
RAYANA BARROS DA SILVA
**SABERES/CONHECIMENTOS E ENSINO MÉDIO NA
FORMAÇÃO DA JUVENTUDE: DIÁLOGOS EM TORNO
DAS EPISTEMOLOGIAS DAS ÁGUAS E DO CONTROLE
SOCIAL** ➤ 147

MARIA ERIDAN DA SILVA SANTOS
MARIA LÚCIA PESSOA SAMPAIO
**BIBLIOTECÁRIO ESCOLAR: MEMÓRIA E
IDENTIDADE** ➤ 155

FRANCICLEIDE CESÁRIO DE OLIVEIRA
MARIA LÚCIA PESSOA SAMPAIO
**MEMÓRIAS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS
APOSENTADAS: TRAJETÓRIAS DO
DESENVOLVIMENTO DA DOCÊNCIA LEIGA** ➤ 163

IANDRA FERNANDES CALDAS
**NO TEAR DO TEMPO, TECER MEMÓRIAS, (RE) CONTAR
HISTÓRIAS DE PROFESSORES APOSENTADOS
DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UERN DE PAU DOS
FERROS** ➤ 169

DORGIVAL GONÇALVES FERNANDES
**A EDUCAÇÃO COMO FERRAMENTA NOS COMBATES AO
NEGACIONISMO** ➤ 176

ELZANIR DOS SANTOS
**PERSPECTIVAS DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS
SOBRE CIÊNCIA E EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE
PANDEMIA: ANÚNCIOS DE UMA PEDAGOGIA DA
INDAGAÇÃO?** ➤ 182

ALEXANDRE MARTINS JOCA
**(IN)FORMAÇÃO, CONHECIMENTO E UNIVERSIDADE
EM CONTEXTOS DE ASCENSÃO DO NEGACIONISMO
CIENTÍFICO** ➤ 188

LUIZETE VICENTE DA SILVA
**(RE) PENSANDO O LUGAR DE FALA NAS PESQUISAS
SOBRE MULHERES NEGRAS** ➤ 197

ZILMARA ALVES DA SILVA
MARIA APARECIDA DE SOUZA COUTO
GUILHERME HENRIQUE DA SILVA
**VIOLÊNCIA DE GÊNERO NO AMBIENTE
ESCOLAR** ➤ 204

IVANA DE OLIVEIRA GOMES E SILVA
**A ANTROPOLOGIA E A EDUCAÇÃO: TENSÕES,
INTERSECÇÕES E DIÁLOGOS** ➤ 216

PAULO LUCAS DA SILVA
"A VIDA NÃO VIVE" ➤ 222

MARCIA PIRES SARAIVA
**HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: OUTROS SUJEITOS, OUTRAS
HISTÓRIAS E RESISTÊNCIAS** ➤ 231

IANY BESSA SILVA MENEZES
APARECIDA CARNEIRO PIRES
**A FORMAÇÃO SENSÍVEL DA INFÂNCIA: RELATOS DA
PANDEMIA** ➤ 237

PEDRO GONZÁLEZ
TÂNIA BEZERRA
MARCELO PUSTILNIK
**FORMAÇÃO INICIAL: OBJETIVO E RESULTADOS,
DESEJOS E REALIDADES** ➤ 242

APRESENTAÇÃO

O contexto político brasileiro dos anos que antecedem esta publicação colocou a defesa da democracia no centro dos debates sociais. A ascensão da extrema direita ao poder legislativo e suas constantes ameaças às instituições democráticas, com políticas autoritárias de cunho fascista, acendeu um sinal de alerta aos diversos setores da sociedade que têm a democracia como referência e anseiam por uma sociedade justa e igualitária, pautada no bem comum. O que tem sido vivido é um cenário de retrocesso nas pautas sociais, ambientais, educacionais e econômicas que, historicamente, vinham se consolidando a partir das lutas dos movimentos sociais empreendidas ao longo do século XX. Uma agenda que começa a encontrar acolhimento nas políticas públicas dos governos progressistas do Brasil até que o golpe parlamentar de 2016 interrompe tal processo.

No campo educacional temos vivido desde o negacionismo científico, à depreciação e sucateamento das Universidades (especialmente as públicas), até as propostas de projetos educacionais alinhados à ideologia fascista e a criminalização do pensamento crítico e autônomo. Todo esse contexto constitui um conjunto de estratégias que visam, entre outros objetivos, legitimar a asfixia financeira da educação pública, assim como implementar uma educação pautada por uma política alinhada à ideologia conservadora e reacionária.

PRESENTACIÓN

El contexto político brasileño de los años que precedieron esta publicación, situó la defensa de la democracia en el centro de los debates sociales. El ascenso de la extrema derecha al poder legislativo y sus constantes amenazas a las instituciones democráticas con políticas autoritarias de corte fascista encendió una señal de alerta a los diversos sectores de la sociedad que tienen como referencia la democracia y anhelan una sociedad justa e igualitaria, basada en el bien común. Lo que se ha vivido es un escenario de retroceso en las pautas sociales, ambientales, educacionales y económicas que históricamente se venían consolidando, a partir de las luchas de los movimientos sociales emprendidas a lo largo del siglo XX. Una agenda que comienza a encontrar aceptación en las políticas públicas de los gobiernos progresistas de Brasil, hasta que el golpe parlamentario de 2016 irrumpe este proceso.

En el ámbito educativo hemos vivido desde el negacionismo científico, a la depreciación y desarme de las Universidades (especialmente las públicas), hasta las propuestas de proyectos educativos, alineados a la ideología fascista y a la criminalización del pensamiento crítico y autónomo. Todo este contexto constituye un conjunto de estrategias que apuntan, entre otros objetivos, a legitimar la asfixia financiera de la educación pública, así como, implementar una educación regulada por una política alineada a la ideología conservadora y reaccionaria.

Como resposta a esse retrocesso, há uma mobilização, por parte de setores progressistas da sociedade, de uma diversidade de ações populares, como enfrentamento ideológico se contrapondo a esse viés conservador. Tais setores, alinhados a uma agenda pró-democracia, no esforço de resistência, vêm propondo ações voltadas à construção de uma narrativa que alerte para o perigo eminente de uma ruptura democrática, via golpe institucional, com ações voltadas ao fortalecimento de uma frente democrática que seja capaz de frear as tentativas de retrocessos e de garantir os direitos conquistados na Constituição de 1988.

Este caderno reúne discussões realizadas no XII Fórum Internacional de Pedagogia - XII FIPED que trouxe como tema “A educação como fronteira à resistência democrática”. É o registro de conferências e palestras, realizadas na modalidade online, por professoras, professores e estudantes brasileiros, portugueses, mexicanos e espanhóis. As conferências e palestras que o compõem trazem em comum a historicidade em torno da educação e da democracia sob ameaças neofascistas - em especial, do contexto brasileiro - de maneira que a contextualização que trazemos brevemente nos primeiros parágrafos desta apresentação, surge recorrentemente como problematização para reflexões sobre uma diversidade de subtemas que tomam a educação, a pedagogia, a pesquisa e a democracia como campo de tensões socioeducacionais.

Aqui, encontramos falas de experientes e/ou jovens professoras e professores, pesquisadoras e pesquisadores nas quais elaboram análises

Como respuesta a ese retroceso, hay una movilización por parte de sectores progresistas de la sociedad, de una diversidad de acciones populares como confrontación ideológica, que se contraponen a ese sesgo conservador. Tales sectores, alineados a una agenda prodemocracia, en el esfuerzo de resistencia, vienen proponiendo acciones encaminadas a la construcción de una narrativa que alerte para el peligro inminente de una ruptura democrática, a través de un golpe institucional. Acciones encaminadas al fortalecimiento de un frente democrático que sea capaz de frenar las tentativas de retroceso y de garantizar los derechos conquistados en la Constitución de 1988.

Este cuaderno reúne las discusiones realizadas en el XII Foro Internacional de Pedagogía - XII FIPED, que traía como tema “La educación como frontera a la resistencia democrática”. Es el registro de conferencias y ponencias realizadas en la modalidad online, por profesoras, profesores y estudiantes brasileños, portugueses, mexicanos y españoles. Las conferencias y ponencias que la conforman, tienen en común la historicidad en torno de la educación y de la democracia bajo las amenazas neofascistas -especialmente del contexto brasileño-, de manera que la contextualización que traemos brevemente en los primeros párrafos de esta presentación, surge recurrentemente como problematización para reflexiones sobre una diversidad de subtemas que toman la educación, la pedagogía, la investigación y la democracia como campo de tensiones socioeducativas.

Aquí encontramos discursos de experimentados profesores, professoras, investigadoras e investigadores jóvenes, los cuales elaboran análisis contextuales

contextuais e propõem alternativas de resistências e lutas no campo da pesquisa e da educação. Encontramos também relatos de estudantes graduandas e graduandos, a compartilharem suas primeiras experiências científicas. A participação de professoras e professores do México, Portugal e Espanha possibilita a ampliação dos diálogos, em conexões com realidades que se fazem distintas, mas que por vezes, apresentam singularidades.

A participação de uma diversidade de Instituições do Ensino Superior, de temas abordados, e de sujeitos envolvidos (Professoras e Professores do Ensino Superior e da Educação Básica, Estudantes de Graduação e de Pós-Graduação e demais profissionais da educação), vai ao encontro do caráter plural do FIPED, mantendo as conexões com a proposta central do evento e da instituição realizadora, a Associação Internacional de Pesquisa na Gradação em Pedagogia (AINPGP), de maneira a socializarem conhecimentos produzidos, em especial, no campo das Ciências Humanas, no âmbito da pesquisa, da extensão e do ensino, no intuito de potencializar a formação de graduandas e graduandos pesquisadores.

Em suma, uma constatação primeira está na necessária reafirmação da educação emancipadora como instrumento imprescindível ao fortalecimento das sociedades democráticas e como campo de resistência aos retrocessos autoritários e opressores. Daí a histórica luta dos movimentos educacionais (de estudantes e professores), pela democratização da educação e da pesquisa, pelo fortalecimento da educação pública, por políticas de in-

proponen alternativas de resistencias y luchas en el campo de la investigación y la educación. También encontramos narrativas de estudiantes de graduación que comparten sus primeras experiencias científicas. La participación de profesoras y profesores de México, Portugal y España posibilitan la ampliación de los diálogos, en conexiones con realidades que se hacen distintas, pero que a veces presentan singularidades.

La participación de una diversidad de Instituciones de Educación Superior, de temas abordados y de sujetos involucrados (Profesoras y Profesores de Educación Superior y de la Educación Básica, Estudiantes de Pregrado y Posgrado y otros profesionales de la educación), corresponden al encuentro de carácter plural de la FIPED, manteniendo las conexiones con la propuesta central del evento y de la institución realizadora, la Asociación Internacional de Investigación en Graduación en Pedagogía (AINPGP), con el fin de socializar conocimientos producidos, especialmente en el campo de las Ciencias Humanas, en el ámbito de la investigación, de la extensión y de la enseñanza, con la finalidad de potencializar la formación de investigadores (as) de grado.

En suma, una primera constatación está en la necesaria reafirmación de la educación emancipadora como instrumento imprescindible para el fortalecimiento de las sociedades democráticas y como campo de resistencia a los retrocesos autoritarios y opresores. De ahí, la lucha histórica de los movimientos educativos (de estudiantes y profesores), por la democratización de la educación y de la investigación, para el fortalecimiento de la educación pública, por políticas de

clusão educacional, pela valorização da docência e em defesa da ciência se consolidarem como pilares democráticos imprescindíveis.

Entendemos que realizar um evento de (re)afirmação da educação como fronteira à resistência democrática, já é por si uma ação de esperança, no sentido freireano. Um sinal de que a ciência, a pesquisa e a educação brasileira resistem e resistirão como fronteiras às ameaçadoras e turbulentas tentativas de ascensão do obscurantismo.

Entregamos ao público - às pesquisadoras e aos pesquisadores e demais interessados na educação - essa obra como contribuição da AINPGP ao enfrentamento do fascismo e à memória da luta democrática. Que no futuro, saibam que lutamos, resistimos e não nos dobramos às diversas tentativas de nos imputar o medo para que nos calássemos ou sucumbíssemos. Que saibam: lutamos e seguimos na construção de um mundo livre, democrático e menos desigual pela via da educação.

inclusión educativa, por la valorización de la docencia y en defensa de la ciencia para que se consoliden como pilares democráticos imprescindibles.

Entendemos que realizar un evento de (re) afirmación de la educación como frontera a la resistencia democrática, ya es por sí, una acción esperanzadora, en el sentido freireano. Una señal de que la ciencia, la investigación y la educación brasileña resisten y resistirán como frontera a las amenazadoras y turbulentas tentativas del ascenso del oscurantismo.

Entregamos al público - a las investigadoras, los investigadores y demás interesados (as) en la educación - esta obra como contribución de la AINPGP al enfrentamiento del fascismo y a la memoria de la lucha democrática. Que, en el futuro sepan que luchamos, resistimos y no nos doblegamos a las diversas tentativas de encausarnos al miedo para que nos callemos o sucumbamos. Que sepan: luchamos y seguimos en la construcción de un mundo libre, democrático y menos desigual por la vía de la educación.

ALEXANDRE MARTINS JOCA
MARCELO VIEIRA PUSTILNIK
TÂNIA SERRA AZUL MACHADO BEZERRA
Organizadores

CONFERÊNCIAS

EDUCAÇÃO COMO RESISTÊNCIA DEMOCRÁTICA
XII FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA



CONFERÊNCIAS & PALESTRAS
DO XII FIPED/2021

EDUCAÇÃO COMO RESISTÊNCIA DEMOCRÁTICA
XII FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA



CONFERÊNCIAS & PALESTRAS
DO XII FIPED/2021



A CIÊNCIA COMO FRONTEIRA PARA A RESISTÊNCIA DEMOCRÁTICA

Carlos Rodrigues Brandão – Possui graduação em psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1965), mestrado em antropologia pela Universidade de Brasília (1974) e doutorado em ciências sociais pela Universidade de São Paulo (1980). Atualmente é professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e professor visitante senior da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Tem experiência na área de antropologia, com ênfase em antropologia rural, atuando principalmente nos seguintes temas: cultura, educação popular, campo religioso, religião e educação. Coordena atualmente dois projetos de pesquisa nos sertões do Norte de Minas. É Comendador do Mérito Científico pelo MCT, Doutor Honoris Causa pela Universidade Federal de Goiás, Professor Emérito da Universidade Federal de Uberlândia.

Raquel Carine de Moraes Martins – Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Possui graduação em Pedagogia (UFC) e graduação em Ciências Sociais Bacharelado pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Atualmente atua como professora temporária da Universidade Estadual do Ceará (UECE) no Curso de pedagogia e professora efetiva da Rede Municipal de Fortaleza. É professora-colaboradora do Fórum de EJA do Ceará. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em educação popular, educação do campo, formação docente, educação de jovens e adultos e culturas juvenis; pesquisa educacional, didática e Sociologia da educação. É educadora-voluntária do Instituto Povo do Mar (IPOM) em Fortaleza.

Eu sou um antropólogo, os antropólogos, hoje em dia, estão mais ou menos em crise ou pelos menos se preocupando com o que nós somos. Quem somos

nós? E sou também um educador popular, aliás, também eu estou comemorando junto com esse ano de 2021, os 100 anos do querido Paulo Freire e uma data

significativa que são os 60 anos de educação popular (1961 - 2021).

Eu, jovem estudante de psicologia no Rio de Janeiro - eu sou carioca - ingressando no mundo da cultura popular, da educação popular de onde eu nunca saí. E os antropólogos, como eu disse a vocês, estão em crise agora entre ciência e identidade. Eles têm uma grande virtude ao meu modo de ver, eu me sinto muito à vontade na antropologia, nós encontramos uma ciência muito aberta. Agora mesmo eu estava em outra *live* na antropologia e nós comentamos isso. Enquanto em medicina, por exemplo, você tem que ter o título de médico, de graduado em medicina, para poder fazer um mestrado ou um doutorado, nunca vi uma artista, pedagoga se quer um antropólogo fazer um doutorado em medicina. Na antropologia é o contrário, mas até que na pedagogia, que também é uma ciência aberta, entram pessoas das mais diversas áreas.

Eu tive orientandas e orientados de música, psicologia, letras, linguística, pedagogia, ciências sociais, teatro, arquitetura. A antropologia tem outra virtude que eu até recomendo: há pessoas de outras áreas, a diferença em vez da gente procurar logo a essência da coisa - o que é isso - nós procuramos olhar a nossa volta. Até nossos espaços mais comuns. Por exemplo, quando eu faço uma *live*, quase todas sobre educação popular - e eu começo com essa pergunta: Quando você olha em sua volta, na cidade onde mora, no bairro, e contempla as várias escolas e se lembra de várias pessoas, amigos ou parentes que são professores, professoras de univer-

sidades, creches, ensino médio: O que você vê? Que educação as pessoas dizem que estão praticando? Você se dá conta que no mundo inteiro ou no seu bairro, aqui no meu bairro em Campinas, diferentes professoras que se intitulam pedagogas, professoras, estão praticando não só em escolas públicas, particulares, diversas, ou seja, diferentes modalidades de educação, umas até tem um nome, por exemplo, escola antroposófica, pedagogia Montessoriana, Constitutivista, Neo Construtivista. E com relação a esses "s". Eu queria, em vez de já entrar discutindo "Ciência como fronteira para a resistência democrática". Quando você lê livros complicados sobre ciências ou novas ciências,

de que ciências está falando? E vejam vocês que eu coloco no plural. Porque elas são múltiplas.

Num simples dia, da manhã a noite, - eu nunca fiz isso e nem vou fazer - mas suponhamos que al-

guém ligue a televisão às oito horas da manhã e desligue a meia noite, para ficar atento, por exemplo, a TV Globo, Bandeirantes, aos vários programas e momentos que se pronuncia a palavra ciência ou tecnologia. Vocês vão ver que só nesse um dia que a variedade pode ser muito grande. Você pode, por exemplo, sobretudo, numa propaganda que eu considero uma má propaganda em que se diz: "agro é pop", a ciência e a tecnologia a serviço da agricultura química, industrial, se apresenta como a excelência em termos de produção de alimentos no mundo. Você ver ali o que seria uma ciência teórica aplicada e se autoidentifica como uma ciência de ponta, tanto assim que, há alguns dias atrás, eu estava ven-

Que educação as
pessoas dizem que estão
praticando?

do uma reportagem sobre uma feira do agronegócio.

É muito impressionante ver como ciência e tecnologia nos últimos anos investiram nessa área, uma das coisas que mais me chamaram atenção era um trator totalmente informatizado de uma sala, um gabinete com um monitor, computador talvez a pessoa comande de um quilômetro ou muitos metros dali e todo o trabalho que o trator realiza e, inclusive, a pessoa que apresentava dizia que, com um pouco mais, seria possível de um único computador, comandar cinco tratores trabalhando em cinco espaços vizinhos.

Pior que isso, não tem muito tempo, uma semana atrás ou duas, uma grande tristeza, eu vi num noticiário, uma reportagem sobre uma feira de armamentos da Rússia mostrando, inclusive, o esforço que a Rússia tem feito, principalmente, depois da queda da União Soviética, para se recolocar como uma potência mundial. O que era mostrado como excelência de ciência e tecnologia eram armas para matar, armas para destruir, inclusive, eles iam mostrando bombas, foguetes, drones. Como uma excelência, inclusive, o Putin, primeiro-ministro, inaugurando uma feira destinada a vender os produtos da morte. Isso com moças lindas mostrando os produtos: bombas, explosivos... imagino um certo presidente da América Latina se esbarrando numa exposição dessa. Ciência de ponta destinada a matar, destruir. Será que existem empresas equivalentes investindo a mesma quantidade de dinheiro para produzir moradias decentes, humanas para essa multidão de pessoas deslocadas? São 85 milhões de homens, mulheres, crianças refugiadas, expulsas por maus governos, por guerras ou catástrofes naturais em lugares onde vivem.

Já eram pobres agora são mais ainda, miseráveis.

Eu me lembro de um assentamento comunitário no Paquistão, num desses países com uma população enorme de sírios, idosos, jovens, vivendo em barracas há anos, jovens que foram para lá bebês e que nunca saíram daquelas barracas do cerco de um acampamento, é para isso a ciência, digo isso porque nós fazemos mestrado e doutorado, mas é interessante que isso eu estou mostrando do que eu vejo, não de livros profundos que eu tenha lido.

Agora em Glasgow, talvez, agora neste momento, talvez mais tarde que aqui, mas em Glasgow, ali estão reunidos políticos, cientistas as várias áreas física, química, biologia, ciências humanas, sociais, saúde e também eles cientistas pós-doutores e também envolvidos entre a relação ciência e tecnologia, mas só que pelo menos ali, falando uma outra linguagem, nada de cultura predatória, nada de investimento em indústria petrolífera para enriquecer alguns poucos pagando caríssimo pela gasolina, mas sim ciências sustentáveis. Homens, mulheres, cientistas empenhados com base nos mesmos conhecimentos matemáticos, física, química, biologia e outras tecnologias, vizinhos ali dos que criam armas ou ciências predadoras da natureza, tentando criar alguma coisa que produza vida através da luz do sol, através do vento e como ventava nas praias do Ceará. Ciência sustentável colocamos esperança!

Existe agora um confronto entre os que estão em Glasgow pensando uma ciência para a vida, para desestimular o uso do carvão, do petróleo, da energia atômica e criar energia, calor, movimento com a água, vento e sol. Olha que lá em Glasgow nem tem sol. Eu morei na Galícia, mais ou menos naquela região, um

pouco mais a baixo do norte da Espanha, e o sol lá era uma raridade, imagine na Escócia, deve fazer mais sol em duas semanas aí no Ceará do que em quatro meses na Escócia.

E, ao lado disso, eu estou pluralizando e sempre falando não das grandes teorias, mas do que eu vejo ao meu redor. Ao lado disso, eu me lembro desde os companheiros e companheiras da UNICAMP, não só na antropologia, mas no Núcleo de estudos e pesquisas ambientais. E ali, nós às voltas não só com ciências sustentáveis, com ecologia, com agricultura de pequena escala, que aliás, são as que mais produzem e colocam alimentos na nossa mesa, a pequena agricultura familiar do MST e de outros movimentos, mas também essas novas ciências, esses novos olhares, esses chamados novos paradigmas que lá para os anos de 1980, 1990, como não um tipo de moda, mas agora estão mais silenciosos, não só no Brasil como no mundo inteiro. Parece que o novo herói é o empresário, ou uma escala menor, o empreendedor.

Eu me emociono muito quando eu vejo noticiários de novos universitários, inclusive aqui na UNICAMP, aí no Ceará, empenhados em descobrir novas formas de mobilidade, novos carros, tratores para o bem que carreguem vida e não armas, e que de repente, representem a possibilidade de se tráfegar, sem tanto agredir a natureza. Isso é possível? Já é viável! Segundo muitos estudos, já poderíamos, há muitos anos, ou pelos menos alguns anos com carros elétricos, movidos a baterias solares se não fosse todo o peso e poder da poderosa indústria de carvão, petróleo, madeira que preza a destruição.

Vocês, jovens, viverem em um mundo que exista isso na universidade, fora da universidade, movimentos sociais e várias agremiações pelo mundo inteiro, pessoas que estão pensando numa ciência mais sociável, menos predadora, outros paradigmas científicos. Não apenas uma nova tecnologia com sol, chuva, água, mas outras maneiras de pensar de concebermos. Como produzir conhecimento e por quê?

Lembro que Marilena Chauí, grande filósofa e professora, gostava de repetir: “Ciência sem consciência é a morte da alma”. E lá na outra ponta vocês viram que eu venho caminhando da exposição na Rússia até os novos paradigmas, e na outra ponta, uma coisa que nós sequer considerava como ciência, era objeto de

estudo para a antropólogos, como uma área de estudo, como etnomatemática, etnofísica, mas como algo pitoresco, como pensamento de indígenas do Nordeste,

Amazônia do Centro-oeste, que era estudado por nós antropólogos em nossas teses. Só de repente, essa gente, quilombolas, indígenas anunciaram: “Parem um pouco e nos ouçam!”. Nós também temos forma de pensar as estrelas, a vida humana, de curar pessoas, de lhe dá com a vida, a natureza, estamos aqui na América, no Ceará, em São Paulo, a milhares de anos e vocês brancos chegaram a tão pouco tempo, chegaram ontem quinhentos e poucos anos e olhem o que vocês já fizeram com a Amazônia, com o Sul do Chile, com o cerrado Goiano, com a caatinga no Nordeste. E nós estamos aqui, por que vocês não nos escutam? Porque as nossas ciências, os nossos pensamentos são válidos para vocês fazerem teses e dissertações. Porque não aprender

Como produzir conhecimento e por quê?

conosco, com modos mais solidários de vida, nosso profundo respeito a pachamama, com a mãe terra, nossa vocação em viver em sintonia com o planeta.

E alguém poderia dizer: “Lá vem o Brandão: papo de antropólogo, essa adoração que eles têm por índio, negro, quilombola, camponês, pescadores, pantaneiros. Ô povo atrasado!”. E é exatamente dessas vozes que nós estamos agora esperançosos, buscando outro conhecimento, outro saber. Eu estou lendo um antropólogo escocês Tim Ingold, que é o antropólogo do momento, e em um dos seus livros, ele está exatamente costurando, estudando, para que serve a antropologia?

E ele diz uma coisa reveladora. Meus alunos me indicaram e eu tinha provas, e agora eu com 81 anos, descobrindo Tim Ingold. Nunca é tarde! Vejam vocês com esse meu exemplo. Encantado de ter descoberto! E fiz mestrado em 1972, mas estou descobrindo agora. Mas está bom! E o Tim Ingold, diz o seguinte: Nós sempre pensamos ao longo das décadas que a antropologia se confunde com a etnografia. Que a função da antropologia é pesquisa, por exemplo, os jangadeiros no Ceará, os seringueiros no Acre e fazer uma etnografia, explicar quem eles são, como eles vivem, como eles pensam, como se relacionam com a natureza, quais são os seus mitos e costumes, organização dos seus sistemas de parentesco e o Tim Ingold diz: Não! Isso não é antropologia, isso é etnografia uma área.

A antropologia real é uma ciência que deve buscar sabedoria, não o conheci-

mento científico tecnológico. Para além dele, a sabedoria. É uma ciência que, junto com a psicologia, pedagogia, filosofia não deve ficar só respondendo questões teóricas para doutorado e mestrado. Elas devem interagir há nos ensinar como viver, como conviver, como compartilhar e entender nós, a vida e com a natureza, isso é sabedoria.

Nossa tese de doutorado tem saberes, teorias e etnografias. Na cabeça do Ailton Krenak, do Davi Yanomami, não tem isso. Têm sabedoria, como um homem de santo do candomblé, da mulher bordadeira do Ceará. Para quem diga isso aí são coisas de cabeça. Eu separei umas

passagens de um diálogo que eu recomendo extremamente. Na verdade, não é um diálogo, é um longo artigo de ninguém menos que Jürgen Habermas, teórico da escola de Frankfurt, chama “Ciência e tecnologia como ideologia”. Ficou tão grande que acabou sendo publicado como livro

e ele está desenvolvendo toda uma teoria justamente parecida com essa minha. Só que em níveis acima, ele está costurando ciência e tecnologia que o mundo ocidental, olha que isso ainda nos anos de 1970, 1980. Ele dialoga com Herbert Marcuse que é outro pensador alemão ligado à escola de Frankfurt. Os dois já se foram.

Tem uma parte que eu gostaria de ler para vocês. Vou ler Habermas, mas colocando numa citação de Marcuse: “O ponto que eu estou tentando mostrar é que a ciência, em virtude de seu próprio método e seus conceitos, projetou e promoveu um universo no qual a dominação da na-

A antropologia real é
uma ciência que deve
buscar sabedoria, não o
conhecimento científico
tecnológico.

tureza permanece vinculada à dominação do homem, um vínculo que tende a ter efeitos fatais para este universo como um todo. A natureza, cientificamente compreendida e dominada, reaparece no aparato técnico de produção, destruição que mantém e aprimora a vida dos indivíduos ao mesmo tempo que subordina os senhores do aparato. Assim, a hierarquia racional, ou seja, a da ciência, se funde com a social, no caso, o capitalismo. Se esse for o caso, então, uma mudança na direção do progresso que pudesse romper esse vínculo do capital também afetaria a própria estrutura da ciência, o projeto científico, sem perder o seu carácter racional, suas hipóteses, desenvolveram um contexto experimental essencialmente diferente de um mundo pacificado, conseguinte os conceitos de natureza os quais a ciência chegaria, bem como os fatos que iria estabelecer seriam essencialmente diferentes”.

Marcuse está dizendo aí, vejam vocês, estes pensadores da moda, têm mais de um terço desconhecidos. Como Marcuse, através do Habermas. Ele [Marcuse] está dizendo o seguinte: o rumo que a ciência e a tecnologia tomaram – isso lá em décadas atrás, subordinando aos interesses colonizadores, manipuladores, gananciosos, isso ele não está falando, isso sou eu, daqueles que sustentam e financiam o mundo da ciência, ou seja, os empresários, ou então o poder do estado subordinado como o da Rússia, ao poder empresarial ainda aqui no Brasil. Retomando, o rumo que ciência e tecnologia tomaram é o rumo destruidor, não é o rumo problemático, não é uma direção que poderia ser melhor. Não é uma direção fatalmente destruidora, ou seja, não é o exército, não as guerras que nos ameaçam. É aquilo que milícia, o exército financia as armas atômicas, as metralhadoras, os revólveres outros

instrumentos de muito agrado de muitas pessoas do governo aqui desse país.

Acontece que essa ciência e essa tecnologia que se ancora nela e se desdobra para produzir coisas, tomou um rumo em que se coloca frente a natureza como uma consumidora, destruidora dos bens da natureza. Irreversivelmente, alguns, o que estaria provocando uma irreversível destruição das condições de sobrevivência da humanidade. Então, é uma coisa que eu digo: o nosso governo atual não é um mau governo, mau governo era o do Temer. Esse é um governo do mal! Uma coisa não está fora da mesma coisa. A ciência nos faz doutores, sobretudo, nas suas esferas mais de ponta. Aquelas circunstâncias que consomem a imensa maior parte dos recursos vide aqui inclusive no Brasil.

São ciências que – sobretudo no mundo ocidental, regido pelo interesse no capital – são predadores, são destruidores e isso parte de uma isonomia, de uma semelhança, de uma identidade entre o social e o natural. A mesma lógica científica que mantém e reproduz a desigualdade social, o enriquecimento vertiginoso de alguns poucos e a pobreza a miséria dos catadores de resto de carnes em caminhões de lixo, inclusive, aí no Ceará.

Essa ciência dominada pelo espírito produtivo do capital, associado às tecnologias, inclusive, aos incêndios, às depredações da natureza, caatinga, cerrado e Amazônia, elas têm em comum, não finalidade imediata que é a reprodução dos interesses do capital, mas como destinação um pouco mais há frente na própria destruição das condições de vida aqui na terra. Então, essa reflexão continua e eu gostaria de ler uma passagem um pouco mais a frente do mesmo Marcuse, através do Habermas.

Ele primeiro fez uma crítica radical ao modelo de ciência que nos domina e

agora eu gosto muito deste texto. Eu quase sei decorado. Ele vai dizer o que seria possível fazer com absoluta radicalidade. Aliás, Marcuse era um radical! Marcuse tem em mente uma atitude alternativa para com a natureza, mas não possível que ele vá ter essa atitude, a ideia de uma nova técnica. Invés de traçar a natureza como objeto passivo de uma possível manipulação técnica, podemos nos dirigir a ela como um parceiro de uma possível interação. Invés da natureza explorada podemos, ir em busca da natureza fraterna. Ao nível de uma intersubjetividade ainda incompleta, podemos atribuir subjetividade aos animais, às plantas e até mesmo às pedras. A pedra pode ser um sujeito que está dizendo isso é cientista alemão não sou eu.

Se fosse eu, o Brandão seria poeta, carioca. Vou voltar ao nível de uma intersubjetividade incompleta. Podemos atribuir subjetividade, ou seja, a condição de sujeito aos animais, plan-

tas e até mesmo as pedras e comunicarmos com a natureza em vez de nos limitarmos a trabalhá-la, quebrando a comunicação e a ideia de que tal subjetividade da natureza ainda acirrada não possa emergir. Eis que a comunicação entre os homens se torne livre. A ideia é, no mínimo, aquela que se pode dizer a continuidade de uma força de atração exponencial, só se os seres humanos pudessem se comunicar sem coação, e só se cada homem e mulher pudesse se reconhecer no seu outro. Só então, a experiência humana poderia eventualmente reconhecer a natureza como outro sujeito. Não a natureza como o seu outro, como pretendia o idealismo, mas

assim mesmo como sendo o outro desse sujeito”. Eu estou citando Marcuse que foi onde eu encontrei com mais beleza, agora eu reencontrei com Ailton Krenak. Leiam o livro dele recém publicado, *A vida não é útil*.

A síntese de Marcuse é a seguinte: se nós viermos do social para o natural, nós vivemos em uma sociedade capitalista. Ele não usa essa palavra, mas está implícito. Regido pela desigualdade, pela exclusão, pela desqualificação, por tudo aquilo que Paulo Freire, antes mesmo desse artigo de Marcuse, chamava de uma pedagogia do oprimido, ele dizia profeticamente antes de Marcuse. “Uma pedagogia não da vingança, mas da fraternidade”. Paulo Freire dedica a peda-

gogia do oprimido aos esfarrapados da terra. Olha, eu estou aqui, inclusive, com a carta no livro *Pedagogia do Oprimido (o manuscrito)*, escrito à mão e depois impresso, e ele dedica aos esfarrapados do mundo e aos que

nele se descobrem e assim descobrindo e com eles sofrem, sobretudo, com ele junto. Paulo Freire, de alguma maneira, antecipando Marcuse, cabe aos esfarrapados, as pessoas, o chão da história, os camponeses, operários, os oprimidos a tarefa de se libertarem através de uma conscientização, educação conscientizadora, problematizadora, se libertarem da sua condição de oprimido, libertando o opressor da sua condição de opressor, ou seja, não se trata de uma revolução vingativa ou domínio do proletariado usurpador do poder, se trata de construir a conciliação através da quebra, da ruptura desse modelo perverso que nós temos.

Invés da natureza explorada
podemos, ir em busca da
natureza fraterna.

Marcuse muito depois vai dizer: Numa sociedade regida por isso, desigualdade exclusão, pela injustiça, pela privação da liberdade que nós conhecemos vivencialmente tanto as relações entre as pessoas na sociedade, quando as relações entre as pessoas na vida, não podem apenas ser regidos pela destruição, pela ganância, pela apropriação, pela devastação. Então, é necessário que, ao mesmo tempo, a humanidade entre a pedagogia e a ciência, a arte, todos os campos de saberes criem alternativas revolucionárias, transformadoras de superação desse modelo e que isso se traduz tanto no campo das relações sociais, entre nós, como no campo entre nós e a natureza. E aqui, para citar um “nativo” americano, já que eu citei Paulo Freire, deixa eu citar um outro amigo querido que também já se foi e eu lhe dei um pouco menos do que Paulo que é o Orlando Fals Bord, considerado por mim, um produtor na América Latina, já que é uma criação intelectual latino-americana, da investigação, da ação participante.

O Orlando Fals Bord tem um texto que ainda não publiquei em português, daquele livro *Pesquisa participante*, e depois, *Repensando a pesquisa participante*, ele diz o seguinte: “O verdadeiro cientista de hoje colocam-se questões por qual é o tipo de conhecimento que queremos e precisamos? A que se distingue o conhecimento científico e quem dele se beneficiar. Portanto, esse parece ser o momento apropriado para se examinar friamente os fatos e tentar melhor compreender a ciência e a emergência e a cultura subversiva [que ele está propondo], pode ser compulsório para uma reordenação da atuação científica a fim de torná-la única na sociedade como um todo. Com isso em mente, é inevitável evitar a com-

paração, as necessidades das grandes massas humanas e que são vítimas do progresso desequilibrado da própria ciência”. E aqui eu me lembro, aí no nordeste, nós estávamos em uma reunião e alguém falou “desenvolvimento”. Nós estávamos discutindo desenvolvimento sustentável, desenvolvimento capitalista e aí um professor de uma comunidade popular falou: “Quando a gente fala de desenvolvimento é preciso saber o que a gente está falando? Porque para o capitalista é desenvolvimento e agora para nós pobre é desenvolvimento”. Ou seja, o que está provendo o desenvolvimento deles, das grandes indústrias, os grandes avanços pela natureza estão provocando para nós um desenvolvimento. Nós estamos sendo desenvolvidos, ou seja, separados, expulsos das nossas comunidades, das nossas praias, dos nossos lugares de natureza, das nossas culturas.

O desenvolvimento do empresário pode ser o desenvolvimento do trabalhador. Então, vou ficar por aqui. Eu coletei e comentei com Raquel Carine uma série de passagens, todas rodando ao redor da esperança, comecei a levantar um passado, tanta gente desesperançada e eu me lembrava muito do querido Paulo Freire. Ele gostava muito de brincar com as palavras. A gente sabe que a grande paixão de Paulo era a gramática da língua portuguesa e Paulo dizia: “Beleza, boniteza, humanismo crítico e humanitarismo e, por outro lado, esperar e esperança. Esperar é aquilo que você acontecer e esperar é aquilo que você faz acontecer”.



EDUCAÇÃO ARTÍSTICA NA FRONTEIRA DA RESISTÊNCIA CULTURAL

José Carlos de Paiva — Nascido no Porto em 1950. Professor Emérito da Universidade do Porto, Professor Jubilado da Faculdade de Belas Artes. Doutor em 'Pintura', Mestre em 'Arte Multimédia' e Licenciado em 'Artes Plásticas - Pintura' pela Universidade do Porto — Faculdade de Belas Artes. Investigador Integrado do i2ADS (Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade), pertencendo à sua Direcção. Coordena a plataforma de investigação 'Interculturalidade e Sociedade' e o 'IDENTIDADES_Colectivo de Acção e Investigação' (ID_CAI). Percurso múltiplo por vários caminhos, aparentemente dispersos, mas relacionados por uma atitude transversal de intervenção crítica. Forte envolvimento em acções interculturais, descoloniais e de índole artístico e cultural com comunidades no Brasil, Cabo Verde, Moçambique e Portugal.

(...) Os que permanecem e acenam, não sabem.
Paul Celan, Em Viagem, (1952)

Deste outro lado do mar onde eu estou, deste corpo e da voz cansada, gostaria de apresentar meus cumprimentos à organização do Fórum, saudando a **Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia**, pela sua persistência na promoção destes importantes eventos, me desculpando por terem de me escutar neste meu português tão singular.

Me permitam que eu faça um agradecimento público e especial à professora Edite Colares amiga de longas caminhadas e que teve a coragem de me convidar para esta conferência.

O título que escolhi para esta minha fala, é **Educação Artística na fronteira da resistência cultural** e a partir dele tentarei não me fechar no campo da Educação Artística onde habito, mas me alargar para o amplo campo da Educação, tentando me aproximar do tema escolhido para este XII FIPEP, que é "A ciência como fronteira para a resistência democrática".

Apresento a densidade da inquietação que me perturba neste tempo em que vivemos, tempo esquizofrénico onde o neoliberalismo global invade a intimidade de cada um, de todos e de tudo, com seus dispositivos sedutores e alienantes, amordaçando as culturas e nos aprisio-

nando num estatuto de obediência plena, naturalizada e inconsciente.

O meu corpo, hoje, é de um professor aposentado, artista descontente e investigador indisciplinado, masculino e branco, cansado de conhecer tanta pobreza e tão desmesurada ganância. Entendendo como o peso europeu historicamente colonizador, quando os feitos da democracia não anularam e não abateram a herança e a persistência da discriminação, racismo e colonialismo. Corpo com uma vida sediada num país europeu, historicamente colonizador, onde os feitos da democracia não anularam nem esbateram a herança e a persistência da discriminação, do racismo e do colonialismo.

Corpo ferrugento pelas marcas que sobre ele foram colocadas, intranquilo perante os espectáculos de ostentação e as narrativas de alienação, teimoso, num esforço de desobediência agonística e militante optimista de práticas instigantes.

Corpo que se reconhece com a sua ideologia anti-discriminatória, anti-racista e anti-colonial, mas que também se reconhece como permeável aos discursos e às narrativas hegemónicas, instaladas por todo o lado, de modos ostensivos e dissimulados, subliminares e sedutores, sempre nua defesa escondida dos gananciosos e insaciáveis apetites do mundo financeiro e dos interesses dos grandes grupos económicos.

Corpo este que se fortaleceu na resistência crítica aprendida nas deslocações de anos e anos, realizadas a África, ao Brasil e à América Latina. Nessas deslocações, as aprendizagens que são oferecidas, permitem olhar de modo crítico para os processos exercidos sobre a nossa construção como professores e pesquisadores.

Entendo como nos querem obedientes e integrados, ou seres demasiado permeáveis à sedução de um brilhantismo envidado que a expressão de nossa genialidade singular poderia conquistar nos

palcos da cultura burguesa e de uma academia inócua perante o sofrimento e a discriminação reinante.

Identificando a minha postura política contra o neoliberalismo global, entendendo que a cultura e as práticas educativas, podem permitir experiências relacionais produtoras de significado, permitindo e fomentando um

ativismo democrático, inscrito de modo cúmplice com as lutas anti-discriminatórias, anti-racistas e anti-coloniais.

Portanto, estou de acordo com o que o FIPED afirma ao proclamar **“A ciência como fronteira para a resistência democrática.”** ao que acrescento a **EDUCAÇÃO ARTÍSTICA na fronteira da RESISTÊNCIA CULTURAL**, no sentido que entendo a Educação Artística como área poderosa e inentiva para uma **EDUCAÇÃO de Resistência, Cultural e Democrática.**

Neoliberalismo global invade a intimidade de cada um, de todos e de tudo, com seus dispositivos sedutores e alienantes.

Essa resistência se fortalece fora das paredes da escola onde podemos melhor aprender a nos situar, nos terrenos que confundem a resistência real, com o cultural e o político, com uma vida implicada nos movimentos sociais e na luta.

Apresento-me, assim, viajante para fora de mim, identificado com as resistências epistemológicas e políticas que se alimentam dos saberes e dos saberes que se conseguem recolher na vida nas lutas protagonizadas e na resistência. Precisamos de suspender dos fáceis exercícios de autoridade, das tentações da exibição singular, para nos tornarmos cúmplice das lutas das comunidades que frequentamos, escutando as suas falas, tocando os seus corpos e vivendo as suas tensões.

Assim, sou este que se apresenta, na frontalidade de se assumir no seu corpo político. Ser irrequieto, incerto, incompleto, sempre nascente, mas procurando uma inscrição cultural e social de luta contra a ganância neoliberal e os privilégios que ela cria, portanto, numa postura radical sempre do lado dos desfavorecidos, dos discriminados, dos injustiçados, dos repelidos dos direitos de uma humanidade que deveria ser um comum, mas que irradia parte de si para a condição de exclusão.

Vivemos em tempos cruéis, de fracassos sucessivos, assistindo à destruição dos recursos naturais, ao comprometimento de um amanhã que nos

assusta e que ninguém sabe sequer se, ou como pode acontecer. Para os nossos descendentes e nossos estudantes, estamos a criar, mesmo contra a nossa vontade, um mundo de desigualdades gritantes, de medo e desesperança, onde a inversão do rumo existente precisa de ser radicalmente atacado, invertido.

Essa é a nossa maior responsabilidade educativa, social e política. Criar possibilidades de futuro. Virar o mundo do avesso. Porque os tempos da esperança progressista e democrática deram lugar a um tempo de medo asfíxiante.

O neoliberalismo global tomou conta do mundo, aprisionando a educação aos seus desígnios, sem vergonha de promover o caos e a guerra para poder manter o domínio dos mercados e das matérias primas e alimentar a indústria da guerra.

O planeta está exausto e apresenta-se com um futuro

catastrófico. O número dos sem-terra e sem-nome, dos excluídos e exilados, não para de aumentar e o número de ultraricos não para de diminuir, sustentado por um extenso número de privilegiados que procuram desesperadamente pelo seu conforto burguês.

O próprio poder sobre a vida passou a ser mais uma arma do poder político e financeiro,

que detém o domínio sobre os dispositivos de submissão que determinam nossas vidas, modelam nossas vontades e nossos desejos. Já não mais estranha-

A cultura e as práticas
educativas, podem permitir
experiências relacionais
produtoras de significado.

mos o poder exercido sobre nós pelos *mídea*, pelas religiões, pelas estruturas hegemónicas de difusão cultural, ou da ‘indústria criativa’, mas ainda hesitamos quando queremos entender o poder que a educação exerce na construção dos sujeitos, como submissos, enquanto ‘bons cidadãos’.

A história da educação, com muitos anos, não encontrou o sucesso educativo, nem o plano que perseguia de interferência crítica na sociedade. Persegue-se o culto do desenvolvimento psicológico e da pedagogia sociológica, evitando encarar a aprendizagem como um acto político. A escola, no seu aparato, na sabedoria inquestionável dos seus professores, na certeza de suas verdades, no determinismo dos processos de avaliação que usa, discrimina, esconde o que condiciona do modo de ver_estar no mundo, condiciona o futuro e, em certa medida liquida a utopia juvenil. Os conteúdos vinculados apenas aos saberes hegemónicos determinados pelos programas escolares, indiferentes aos contextos educativos singulares onde são tratados ignorando e anulando os saberes ocultos, não deviam ser respeitados por estarem desligados da consciencialização do tempo em que vivemos e serem, usados como vocacionados para a promoção de atitudes de intervenção crítica.

Isolar as práticas
educativas e culturais
da vida é alimentar o
alheamento social que
sustenta as condições
políticas em que a
humanidade caminha para
a sua exaustão.

São já tantos os exemplos positivos de Ensino Diferenciado de Projectos Políticos Pedagógicos imersos nos contextos próprios das suas comunidades. Exemplos que deveriam ser difundidos e acompanhados e não ocultados e desvalorizados. Na escuta desses exemplos, se entende verdadeiramente a dimensão do pensamento freiriano e a importância da Educação e o que dela pode imergir de possibilidades de construção de um outro futuro. Isolar as práticas educativas e culturais da vida é alimentar o alheamento social que sustenta as condições políticas em que a humanidade caminha para a sua exaustão.

Há um caminho educacional de desobediência epistemológica que é preciso alimentar, criando espaços de partilha de novos entendimentos, de valorização de tantos saberes afastados das escolas, escutando o que está de fora dos manuais, criando espaços para

o crescimento dos desejos da juventude e das comunidades a que pertencem.

O fracasso deste tempo, de pura esquizofrenia, se esconde na sedução da sua propaganda positiva, de aparências e camuflagem, onde o adormecimento social requerido, a cultura hegemónica se inscrevem e que a escola e a universidade, na postura de uma falsa neutralidade, não querem entender e denunciar.

“(...) A poesia, a arte, desarrumam para tentar arrumar por dentro; e pode haver muito sentido na desarrumação. Desarrumam para poderem depois entender e fazer algum sentido do mundo.”
Ana Luísa Amaral, Poeta

Trago agora para esta fala, a necessidade de retirada dos professores de um posicionamento neutral, em defesa de uma postura crítica e democrática, dialogante com os estudantes e os pares, de vinculação à vida, às conflitualidades sociais e à política.

Sendo franco no que penso, digo que no longo percurso de mais de 45 anos de professor, assisti a vários posicionamentos, que globalizo em três categorias:

“O herói já não faz sacrifícios, acumula êxitos, a sua acção não lhe amadurece o sentido da liberdade, mas a carreira é o lugar de revelação do seu conformismo.”
Adorno (2013)

(i) quando grupos de professores, procuram se situar num caminho de aproveitamento oportunista e acrítico do que o sistema oferece, fechando-se na autoridade dos seus programas e do seu poder num acomodamento oportunista, procurando o seu conforto de ostentação social e um acesso desmedido de consumo, usando sem reservas os ascensores das carreiras profissionais onde apenas é preciso saber ultrapassar os pares, para

ter êxito, se fechando nas tecnologias que permitem falsear as amizades e garantem que todos os problemas do mundo serão resolvidos, onde se junta o usufruto da cultura oficial, do belo e da arte, como retiro da sujidade e aquecedor das almas;

“Aquilo a que é necessário resistir não é ao poder, nas suas formas instituídas, mas sim, sobretudo, ao nosso desejo de obedecermos, (...)”

Gros, Frederic. Desobedecer. Tradução de Miguel Martins. Lisboa: Antígona Editores Refratários, 2019, p. 48.

(ii) outra categoria, onde outros professores, escolhendo a indiferença face ao circundante e vegetando num deixa andar e do não te aborrecas com isso se vão preocupando apenas com seu poder de compra e seu reconhecimento social, sabendo que sua cor cinzenta os protege, onde também se junta o usufruto da cultura oficial, do belo e da arte, como retiro da sujidade e aquecedor

das almas;

“Como mudar um mundo onde os quinhentos indivíduos mais ricos têm tanto rendimento quanto o dos 40 países mais pobres ou o de 416 milhões de pessoas e onde o colapso ecológico é uma possibilidade cada vez menos remota?”

Boaventura Sousa SANTOS, . O Estado do Mundo Segundo Três Interrogações, inquérito Jornal de Letras, 30 de Maio de 2007

Procura-se um espaço de desobediência vinculada a propósitos educativos que democratizem a construção de sujeitos, combatendo o individualismo, esbatendo genialidades e recusando a espetacularização do individual.

(iii) e, outros que escolhem o espinhoso caminho da teimosia, da desobediência, da interferência consistente e permanente, do desassossego, da construção da esperança, da confiança na comunidade.

Persigo claramente o entendimento sobre a possibilidade de realizar uma educação irreverente, desobediente aos cânones estabelecidos. Procura-se um espaço de desobediência vinculada a propósitos educativos que democratizem a construção de sujeitos, combatendo o individualismo, esbatendo genialidades e recusando a espetacularização do individual, colaborando na construção de como corpos plenos de si, conscientes de sua pertença a um comum e construtores de um futuro de resistência à discriminação, ao racismo e ao colonialismo.

No contexto insuficiente e agonístico da minha morada em Portugal, essa procura para ser significativa teve de se tornar atenta ao que decorre num Sul político que se pretende pleno de si, presença que evidencia o oculto da sua resistência anti-colonial, que revela a herança assumida da luta contra a discriminação e o racismo, de ontem e de hoje.

Pode a minha fala ocultar a esperança que pretendo difundir de construção de comunidades escolares, de aprendentes, envolvidas na formação de uma ‘massa crítica,’ colaborativa e empenhada coletivamente na sua missão educativa, confiante na construção nos/nas estudantes de condições para o florescimento de seu próprio devir.

Que não restem dúvidas sobre o meu reconhecimento da imprescindibilidade da educação face aos desafios que a complexidade destes tempos que vive-

mos colocam à humanidade e às comunidades discriminadas e da necessidade de se preparar hoje um amanhã que precisa ver invertida a marcha em curso da humanidade para a sua catástrofe.

“A Insatisfação é a capacidade de compreender que, para podermos aspirar à transformação ética e equitativa do mundo global em que vivemos, sistematicamente e incansavelmente teremos de “regressar” às condições sociais e históricas daqueles que se encontram no domínio da morte social – os excluídos, os marginalizados, os desprovidos.”

BHABHA, Homi K. (2007). Ética e Estética do Globalismo: Uma Perspectiva Pós-Colonial, in *A urgência da teoria*, Lisboa, Edições Tinta-da-China e Fundação Calouste Gulbenkian, tradução de Catarina Mira. (p. 43)

A partir desta atenção, escolhendo um caminho nada fácil, pretendo defender a possibilidade de se encarar a educação como um espaço aberto e não ortodoxo, vinculado a uma missão cognitiva e cultural abrangente, que forneça condições para a construção em cada estudante de um sujeito crítico, criando as possibilidades de cada um/a se entender com a complexidade do mundo contemporâneo, conhecedor dos dilemas culturais e políticos e implicado com os dilemas societais.

A prática educativa precisa de criar experiências significativas fazendo emergir aprendizagens, como campo cognitivo, cultural, comunicacional e sensorial de relacionamento singular com o corpo de cada um/a, partilhando a aprendizagem com os contextos vividos e a globalidade da actualidade.

Apenas disse o que, possivelmente, todos sabem dizer, sabendo que é no dia-a-dia do relacionamento educati-

vos nas salas de aula e nos espaços de aprendizagem, nas reuniões de pares é que está o verdadeiro problema. Nos momentos sagrados de aprendizagem precisamos alimentar a sede de conhecimento, estimular a curiosidade num movimento que se entregue à consciência de que contribuimos para o amanhã do alunado. Que todos e todas se podem tornar cidadãos críticos, intervenientes implicados nos seus contextos, e nunca neutrais e obedientes a uma sociedade neoliberal.

“Somos intelectuais, artistas, escritores, mas porventura mais fundamentalmente levarmos a sério a nossa profissão, o nosso destino de “homens”, significa obrigarmo-nos ao compromisso, leia-se à luta, à tomada de posição. Porque a neutralidade é uma

escolha: a cumplicidade passiva.”

Gros, Frederic. *Desobedecer*. Tradução de Miguel Martins. Lisboa: Antígona Editores Refratários, 2019, p. 174.

Alimento a ambição deste
optimismo ao assumir
responsabilidade perante
o tempo que há-se vir, de
tomar posição.

Sou esta desarrumação. Alimento a ambição deste optimismo ao assumir responsabilidade perante o tempo que há-se vir, de tomar posição. É nesse território que me situo, não como espaço que neutraliza e cria condições de apaziguamento social, mas que traga a irreverência que a cultura possa ser portadora, para que este tempo

em que vivemos possa de fato criar uma possibilidade de ver um amanhã e um amanhã que se distancie do rumo por onde hoje estamos caminhando.

Não vos canso mais, obrigado.



A PEDAGOGIA NA FRONTEIRA DAS DISPUTAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Isabel Maria Sabino de Farias — Professora Associada da Universidade Estadual do Ceará (UECE), vinculada ao Centro de Educação (CED) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Pedagoga (UECE). Doutora em Educação Brasileira (UFC), com Estágio Pós-doutoral pela Universidade de Brasília (UNB) na área de currículo e avaliação. Líder do grupo de pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS/CNPq). Pesquisadora vinculada ao Grupo de Trabalho (GT 8) Formação de Professores da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq – Nível 2. E-mail: isabel.sabino@uece.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1799-0963>.

PARA COMEÇAR ESTA CONVERSA...

Abro nossa conversa com essa singela, mas importante mensagem: “Essencial é a vida”. Essa mensagem é em função dos dias sombrios e imprevisíveis que nós estamos vivendo, que estamos atravessando. Entendo que, mais do que nunca, nós precisamos reafirmar em todas as situações, em todas as oportunidades, essa mensagem: “essencial é a vida”; defendê-la e preservá-la é urgente no atual contexto da crise sanitária causada pela COVID-19.

Todos estamos vivendo essa crise sanitária causada pela COVID-19. Uma crise sanitária que tem ceifado milhares de vidas em todo mundo e, aqui no Brasil,

essa situação tem sido particularmente muito dramática diante do descaso do governo federal que, em tese, deveria proteger e pensar na população, mas que tem sido extremamente lento e omissivo nesse enfrentamento, especialmente, no que concerne a oferta de vacinas, processo marcado pela ausência de uma política com ações contundentes. Situação que tem se agravado muito ante as condições de precarização da vida humana, sobretudo, com o aumento da violência que tem acometido as camadas mais desprivilegiadas da população, em particular, as minorias.

Começo, portanto, manifestando a minha solidariedade a todas as famílias brasileiras. Registro minha solidarie-

dade e também o desejo de que façamos da nossa indignação, ante ao abandono e descaso do Poder Público, um ato de resistência e insurgência, transformando-o em luta nas próximas eleições. Com o nosso voto podemos mostrar que toda vida importa, que o essencial é a vida!

É com esse mesmo sentimento, de defesa e respeito aos desafios da inclusão de todos, todas e todes, que vou proceder agora a minha audiodescrição. Entendo que essa também é uma ação política, uma aprendizagem que precisamos desenvolver e estimular em todas as ocasiões do nosso labor profissional. Eu sou uma mulher branca, cisgênera e nordestina. Estou sentada, atrás de mim tem uma parede clara com uns seis quadros da minha filha, que hoje tem 21 anos, nela fixados. São fotos de diferentes tempos da vida. Acima dos quadros, nessa mesma parede, tem um armário onde guardo parte dos meus livros. Tenho cabelos castanhos, eles estão amarrados em um coque, uso óculos e estou vestindo um macacão azul escuro.

Ainda em minhas palavras iniciais, quero felicitar os organizadores dessa 12ª edição do Fórum Internacional de Pedagogia (FIPED), na pessoa do professor Alexandre Joca, presidente da AINPGP, pela escolha da temática: “A ciência como fronteira para a resistência democrática”. Considero que é uma temática bastante apropriada para o momento histórico que nós vivemos, especialmente no campo da Educação. Momento histórico caracterizado por um tempo marcado por duros ataques a Educação e uma agenda agressiva para esse setor, em particular, para a formação de professores. Estamos vivendo no campo da

política educacional, em particular das políticas voltadas para a formação docente, uma situação extremamente delicada, sendo necessário conhecer e compreender todo esse cenário de ataque frontal às nossas conquistas nos últimos quinze anos. Conhecer e problematizar esse quadro é um ato de resistência dos mais potentes em defesa dos processos democráticos e, por isso mesmo, saúdo a todos os organizadores AINPGP, pois muito oportuna à escolha da temática geral desse evento.

Organizei a minha fala com o título: “A Pedagogia na fronteira das disputas na formação de professores(as)”. Começo, então, esclarecendo a noção de fronteira. O termo fronteira evoca as tensões que margeiam o reconhecimento da Pedagogia como campo de formação de professores. É nessa direção que minha fala deve caminhar, no sentido de situar e problematizar o contexto atual das disputas em torno da educação e os ataques à ela dirigidos, e como elas chegam à formação docente, especialmente, como reverberam na Pedagogia e na formação de professores do nosso país (HOBOLD; FARIAS, 2021; CARDOSO; MENDONÇA; FARIAS, 2021; BRANDT; HOBOLD; FARIAS, 2021).

A PEDAGOGIA NO FRONT DA DISPUTA

Parto da imagem de uma tela a óleo pintada por Lucas Cranach; uma tela antiga, datada de 1530 e intitulada “A queima dos escritos de João Rans diante de um príncipe”. Essa tela de Lucas Cranach mostra um servo atizando uma fogueira, e nessa fogueira, queimando livros na frente de um príncipe da época da inquisição. Trago essa tela justamente para

expressar que a considero muito expressiva do momento histórico que vivemos nessas primeiras décadas do século XXI no campo da Educação, em especial no curso de Pedagogia.

Considero essa imagem muito emblemática do momento contemporâneo que a Pedagogia enfrenta. Essa asserção pode até parecer óbvio, mas precisamos afirmá-la contundentemente, deixar mais claro, esclarecer quais são e o que significam os ataques que vêm sendo dirigidos ao curso de Pedagogia. Como bem anotado por Leda Scheibe e Zenilde Durlí (2021), em artigo veiculado pela Revista da ANFOPE Formação em Movimento, após 80 anos de existência, a Pedagogia está novamente sob ataque. Oito décadas de lutas completadas em 2019, isso porque, mais uma vez, a Pedagogia tem a sua finalidade e sua organização colocada “em questão”.

Mas quem está me ouvindo pode se perguntar: que história é essa? Mas é isso mesmo: não é a primeira vez que a Pedagogia tem sua identidade questionada; não é a primeira vez que as finalidades e a própria organização do curso de Pedagogia, ela é tensionada no campo macro das políticas educacionais e, de um modo mais preciso, estou me referindo a acontecimentos recentes datados de dezembro de 2019, ano em que o Curso completou 80 anos. Justamente nesse momento, o Brasil, mais uma vez, tensionou o campo ao aprovar a Resolu-

ção CNE/CP nº 02/2019. Este dispositivo traz implicações para o curso de Pedagogia, ao colocar em questão a identidade desse curso de licenciatura, portanto, de formação inicial de professores. Está outra vez sob holofotes porque a Resolução 02/2019 substitui a DCN da formação de professores então vigente, no caso, a Resolução CNE/CP nº 02/2015.

A resolução de 2019 vai, concomitantemente, definir novas diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores para a Educação Básica e instituir a base nacional comum

curricular (a BNC-Formação). Importa lembrar que essa nova regulação teve uma feitura apressada e superficial; tudo feito de modo muito célere e homologado no badalar das luzes do final do ano de 2019. Outro aspecto relevante desse movimento contemporâneo de tensionamento da Pedagogia é

que ele conflita com a atual configuração do Curso disposto no normativo legal ainda vigente e aprovado pelo próprio CNE em 2006 (Resolução nº 01/2006).

Com efeito, a fronteira de disputa em que a Pedagogia hoje se encontra está inserta nas disputas históricas que cercam a formação de professores, as quais, por sua vez, têm sua raiz no processo histórico da própria profissionalização da Educação, demarcado especialmente, a partir de sua inclusão nos estudos de nível superior. É com a emergência dessa preocupação, que remonta ao Estado

Não é a primeira vez que a Pedagogia tem sua identidade questionada.

Novo, que a formação profissional dos professores ganha maior visibilidade no campo das políticas sociais. Até então, os professores aprendiam e se formavam com base nas experiências de instrução pelo método mútuo ou ainda baseado, isso já mais no final do século XX, nos modelos emergentes das escolas normais e de cursos secundários.

Com a criação do Ministério da Educação e a Reforma de Francisco Campos (VIEIRA; FARIAS, 2011), durante a década de 1930, emerge a preocupação com a profissionalização do magistério, por conseguinte, com a formação profissional dos professores, processo que acirra as disputas históricas em torno da profissão docente. Esse *front* marca a disputa contemporânea em torno da formação de professores, trazendo, no seu bojo, a constituição do curso de Pedagogia. Assim, sem nenhuma pretensão

de fazer uma digressão histórica detalhada dos 80 anos de vida da Pedagogia, o que quero dizer é que, desde seu surgimento, ela vem enfrentando várias reconfigurações de sua finalidade e sua organização. Grosso modo, é possível dizer que a Pedagogia traz em ser cerne o propósito de formar professores, isso está nas razões que motivaram a criação do curso em 1939 e que sustentam sua ma-

nutenção nesse começo do século XXI. O propósito de formar professores permeia a constituição dos cursos e centro de Humanidades, Filosofia e Letras; essa estrutura vai surgir para preparar os candidatos ao magistério que atuavam no ensino secundário da época e no âmbito das faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, e vai se configurar a partir do modelo que ficou classicamente conhe-

cido como “esquema 3 + 1”, configuração que até hoje sedimenta a separação entre bacharelado e licenciatura. E o que era esse esquema? Consistia em fazer três anos de bacharelado, que era pré-requisito para obtenção do diploma de licenciatura, bastando para isso fazer mais um ano. Quando a Pedagogia surge em 1939, no seio da Faculdade de Filosofia, ela nasce dentro desse modelo.

De lá para cá, a Pedagogia passou por vários processos de reconfiguração de

sua finalidade e organização curricular. Superou o “esquema 3 + 1”, a ênfase profissionalizante da formação e as habilitações oriundas da reforma universitária de 1968, realizada pela ditadura militar e, nas décadas subsequentes, rompeu com essa diretriz e se firmou como uma licenciatura plena (Resolução CNE/CP nº 01/2006). Uma configuração cujo delineamento resulta do movimento orga-

A fronteira de disputa em que a Pedagogia hoje se encontra está inserida nas disputas históricas que cercam a formação de professores, as quais, por sua vez, têm sua raiz no processo histórico da própria profissionalização da Educação.

nizado dos educadores, luta puxada especialmente pela ANFOPE que defendia e ainda defende a docência como base da formação de professores.

A Resolução CNE/CP nº 01/2006 é reconhecida como um avanço por vários pesquisadores da área, entre eles, o professor Luiz Dourado e as professoras Leda Scheibe e Zenilde Durli. Dentre as principais mudanças estabelecidas por essa diretriz curricular do curso de Pedagogia, destacam: a alteração de sua finalidade, firmando-a como uma licenciatura, como formação de professores e que vai assumir a docência como base o exercício da docência; a extinção das habilitações; o aumento da carga horária do Curso, que no momento de discussão desse dispositivo enfrentava forte tendência e movimento de redução de sua duração. Esta DCN manteve as 3.200 horas de formação.

É importante destacar que os avanços conquistados pela Resolução 01/2006 tiveram suporte nas defesas postuladas pelo movimento dos educadores puxado pela ANFOPE, bem como pelo que estabelecia a LDB, aprovada em 1996, a qual definia que o curso de Pedagogia se destina a formar professores para exercer as funções de magistério na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio na modalidade normal, na Educação Profissional na área de serviços de apoio escolar e dentre outras áreas que sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Além disso, o parágrafo 1º desta Resolução vai estabelecer que as atividades docentes compreendem também a participação na organização e gestão de sistema em geral das instituições de ensino. Este

dispositiva situa a Pedagogia noutra patamar, reconhecendo seus egressos como profissionais da Educação que atuam na docência.

A Resolução CNE/CP nº 01/2006 traz uma definição para o Curso, ao firmá-la como formação de professores e, nos anos de 2006 até o presente momento (2022), especialmente, desde a revogação da Resolução CNE/CP nº 02/2015, ela tem dado sustentação às conquistas que vêm sendo duramente atacadas pela Resolução CNE/CP nº 02/2019, tensionando a validade, a pertinência e a necessidade do curso de Pedagogia. Tensionamento, aliás, produzido, infelizmente, pelos representantes de plantão poder público federal infiltrados no MEC e no próprio Conselho Nacional de Educação; fato lamentável, pois, em tese, deveriam ser o grande defensor da educação pública, mas hoje nós temos em funções chaves no MEC e no CNE intelectuais orgânicos, burgueses alinhados aos interesses economicistas e privatistas de educação. Esse é um movimento que se delinea desde o governo Temer, instaurado pós-golpe de 2016, que resultou no *impeachment* da Presidenta Dilma e no atual governo (2019-2022), momento em que assistimos a destituição de vários conselheiros progressistas que defendiam a educação pública e a entrada de representantes de segmentos dos grandes conglomerados educacionais privados e que vem buscando implementar uma orientação curricular engessada à formação de professores.

Recentemente, em uma aula inaugural, a professora Olinda Evangelista destacou as ligações dos setes principais intelectuais orgânicos burgueses dentro do CNE. Entre esses intelectuais,

chamou atenção para Maria Helena Guimarães de Castro, sublinhando tratar-se de um dos principais intelectuais orgânicos burgueses, com longa trajetória de atuação e defesa dos valores neoliberais, de interesses privados no campo da educação e da formação de professores. Na base de todo o processo de “renovação” do CNE que resultou na promulgação da Resolução nº 02/2019 e nas tentativas de revogação da DCN de Pedagogia (Resolução CNE /CP nº 01/2006), temos ali a articulação de Maria Helena Guimarães de Castro.

É justamente a tensão existente entre a Resolução CNE/CP nº 02/2019 e as DCNs da Pedagogia (Resolução CNE /CP nº 01/2006) que hoje se encontra no cerne da disputa no campo da formação de professores em geral, e do pedagogo em particular. Com efeito, é possível afirmar que esses últimos seis anos da segunda década do século XXI têm se revelado como um período bastante turbulento para a educação brasileira, especialmente, para a formação de professores; momento em que termos como desmonte, retrocessos, democracia em risco, negação de direitos constitucionais, rupturas com práticas democráticas, recentralização, regulação, padronização curricular, entre tantos outros, simbolizam a disputa em torno de um projeto educacional nacional e, por conseguinte, da formação de professores e professoras, principais sujeitos desse processo.

Nesse contexto de contrarreforma (AGUIAR, 2018), o que está em disputa é o projeto de sociedade e de Educação que vinha em construção até antes do golpe de 2016. E como é que esse contexto, especialmente a Resolução CNE /CP nº 02/2019 vai atingir a Pedagogia? É

preciso entender que esse é um contexto de disputa marcado pela defesa da falsa neutralidade, por ataques a ciência, aos professores. Quem não lembra dos ataques noticiados na mídia desqualificando e desacreditando os professores? E da avalanche de *fake news* sobre a qualidade da educação e das universidades tentando desqualificar a educação pública, laica, inclusiva e democrática? Essa disputa, portanto, se materializa no plano político e da prática social pela via curricular, por meio da BNCC da Educação Básica.

A Resolução CNE /CP nº 02/2019 atinge frontalmente a Pedagogia como campo científico e de formação de professores. O marco mais recente é exatamente isso, o processo de elaboração e aprovação da base comum curricular (BNCC-EB), iniciado em 2015 com fundamento no que estabelece o PNE 2014-2024 e a LDB de 1996. O resultado final de tudo isso é a aprovação de um texto curricular com inúmeras críticas, pois a versão final aprovada foi bastante repudiada e está longe de representar o pensamento dos educadores brasileiros, muito menos o que as pesquisas em educação indicam. Tanto é assim que a aprovação da BNCC da Educação Básica ocorreu de forma fatiada, pedacinho por pedacinho, para ir vencendo pelo cansaço, ou, como se diz popularmente, “dividir para vencer”.

A ‘pedagogia das competências’ é o grande marco que fundamenta toda a BNCC-EB. E essa é uma orientação preocupante, porque traz como proposta a redução do processo formativo de profissionais docente ao desenvolvimento de competências operacionais, adequadas ao processo de trabalho, numa perspec-

tiva de empobrecimento da formação, negando sua dimensão integral, ampliada e com larga sustentação teórica. A Resolução CNE/CP nº 02/2019 acompanha essa orientação; ela se fundamenta na perspectiva das competências, alinhamento explícito logo no primeiro artigo desse ato normativo. Essa orientação, vale lembrar, já estava sinalizada desde o anúncio, em 18/10/2017, da Política Nacional de Formação de Professores (PNFP), à época apresentada por Maria Helena Guimarães de Castro por meio de slides. Aliás, a publicação da política por slides é outro traço das ações do movimento de contrarreforma em curso nesse período.

O fato é que, logo após a aprovação da BNCC da Educação Básica (BRASIL, 2017), os intelectuais orgânicos burgueses, representantes dos interesses privados no MEC e no CNE, partiram para uma forte ofensiva, visando revogar as DCNs então vigente, no caso, a Resolução CNE/CP nº 02/2015. Esta diretriz resultou de amplo debate com a sociedade civil organizada, mas por que o MEC e CNE protagonizaram esse ataque? A razão parece óbvia: porque o interesse dos representantes vinculados aos interesses privados e economicistas era instituir um marco normativo que permitisse única e exclusivamente, uma formação de professores fincada no marco teórico pedagógico que

orienta a BNCC da Educação Básica – as competências.

O célere processo de constituição e aprovação da Resolução CNE/CP nº 02/2019, marca do movimento de contrarreforma (AGUIAR, 2008), pode ser dimensionado na tramitação do documento de referência dessa diretriz, intitulado “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2018), texto produzido durante a gestão do ex-presidente Michel Temer, encaminhado ao Conselho Nacional de Educação (CNE) em dezembro de 2018 e, posteriormente, recolhido pelo Ministério da Educação (MEC) no início da gestão do atual governo (FARIAS, 2019). Um texto que registra três versões na plataforma do CNE, mas, na verdade, nessa plataforma consta apenas a terceira versão, ou seja, aos “pobres mortais” não foi dado conhecer

seus primeiros esboços, ainda que os ‘iluminados’ que formularam tais textos possam ter tido acesso. O fato é que a terceira versão veio a público, de forma muito rápida, no finalzinho de setembro de 2019, e chamando para uma audiência pública em 08 de outubro desse mesmo ano, tendo sua aprovação final em 20 de dezembro. E por que esse documento é importante? Porque dele resultou o Parecer CNE nº 22/2019, peça que permite conhecer a argumentação que sustentou a decisão do CNE de revogar a DCN então

A ‘pedagogia das competências’ é o grande marco que fundamenta toda a BNCC-EB. E essa é uma orientação preocupante.

vigente – a Resolução CNE/CP nº 02/2015. Esse texto de referência foi rechaçado em audiência pública, organizada pelo CNE, em 08 de outubro de 2019, de forma unânime pelas entidades ali presentes (ANPED, ANFOPE, ABDC, entre outras) e, mesmo assim, o CNE fez vista grossa e aprovou em 07 de novembro de 2019, o parecer, mais precisamente, uma versão enxuta e limpa de muitos dos ataques oficiais manifestados sobre a formação de professores e ao curso de Pedagogia. Ainda assim, na versão aprovada manteve-se o questionamento acerca da pertinência do curso de Pedagogia, acusando que a universidade nunca soube o que fazer com a Pedagogia.

A Resolução CNE/CP nº 02/2019 assume a BNCC da EB como referência (Parágrafo único – Art. 1º). O texto possui 10 páginas e traz um anexo com 8 páginas; tem 9 capítulos e 30 artigos, apresentando inicialmente 5 considerandos, nos quais destaca as aprendizagens essenciais e as competências profissionais dos professores. Embora a Resolução tenha 9 capítulos e 30 artigos, apenas no Capítulo VII (Da formação para atividades pedagógicas e de gestão) faz referência explícita a Pedagogia. Nos demais não há referências. Ainda que haja esse silenciamento, o conteúdo do Capítulo IV deixa entrever a intenção dos seus formuladores de por fim ao curso de Pedagogia. Importa reforçar que isso não é assumido de maneira clara, mas encontra-se nas entrelinhas, anunciado de forma subliminar, afinal, o não dito também diz muito. E é isso que fica evidenciado no texto da Resolução nº 02/2019: a intenção de sacramentar a extinção da Pedagogia como licenciatura, como campo de formação de professores. O artigo 13 do

Capítulo IV detalha os tipos de cursos de licenciatura e nele não inclui o curso de Pedagogia; nele são listados apenas três tipos de licenciatura: Formação de professores multidisciplinares da EI; Formação de professores multidisciplinares dos AIEF; Formação de professores dos AFEF e EM. O texto é claro, ainda que não o diga textualmente, deixando implícito que a Resolução desconsidera o curso de Pedagogia como campo de formação de professores. Ademais, ela pega os campos de atuação assumidos historicamente pela Pedagogia e nomeia cursos diferentes para eles.

A Pedagogia aparece apenas no Capítulo VII – “Da formação para atividades pedagógicas e de gestão”, no qual o pedagogo é configurado como técnico em educação, retomando as antigas habilitações, lugar este já superado. A perspectiva da DCN 02/2019, como asseverado por Leda Scheibe e Zenilde Durli (2021), é de voltar ao passado, propondo a Pedagogia como lugar para preparar os técnicos de administração, planejamento, inspeção educacional. Habilitações que prevaleceram sob a égide de orientações profissionalizantes da época da ditadura militar e que já supúnhamos superadas pela Resolução CNE/CP nº 01/2006, decorrente do debate que se deu de 1996 a 2006, e aprovou as diretrizes da Pedagogia. A Resolução CNE/CP nº 02/2019 propõe “a volta ao passado”, ao definir/criar dois cursos para formar professores para os campos de atuação que historicamente foram assumidos pelo pedagogo. Nega, subliminarmente, a Pedagogia como curso de formação de professores (definição estabelecida pela Resolução CNE/CP nº 01/2006). Ademais, essa atual DCN é um texto “higiênico” inclusive

na adoção do termo Pedagogia. É clara a intenção de reduzir a Pedagogia à formação de especialistas, à uma formação formata (ANPED, 2019).

PROSSEGUIR RESISTINDO - DESAFIO PERMANENTE

O *front* da disputa permanece tensionado. Desdobramentos recentes desse movimento em torno da Pedagogia foi a audiência com o CNE, realizada em 10 de fevereiro de 2021, na qual, Maria Helena Guimarães (novamente!) apresentou o *Power point* “Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia: proposta preliminar em discussão”, nova tentativa para revogar a DCN da Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 01/2006). Nesses slides, o CNE assume clara posição de defesa da separação dos cursos para formar professores multidisciplinares

para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental. O debate foi acirrado, problematizando a posição desrespeitosa do Conselho Nacional, em desconsiderar as posições das entidades científicas acerca da Pedagogia, especialmente, a premissa de que na docência reside sua base de sustentação.

Os anos de 2021 e 2022 trazem como marca o acirramento das disputas em torno da formação de professores e a defesa, em particular, do curso de Pedagogia. São inúmeras as notas

públicas que repudiam as intenções do CNE, a exemplo da ANFOPE e ANPED, bem como a reorganização dos fóruns de defesa da Pedagogia, somado a ampliação de publicações e lives acerca do campo. É nessa direção que, entre outras iniciativas, destaco o dossiê “Formação de professores: projetos em disputas” (HOBOLD; FARIAS, 2021), organizado pela Revista Práxis Educacional, e o dossiê “Curso de Pedagogia no Brasil: tensões, controvérsias e perspectivas” (MILITÃO; CRUZ, 2021), publicado pela Revista da ANFOPE Formação em Movimento. São ações que buscam alimentar e movimentar o debate em torno da formação de professores.

Uma vitória bem recente importante foi a extinção da Comissão Bicameral do CNE, constituída para a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, fato ocor-

rindo em 06 de julho de 2021. Uma vitória, porque mostra que o ‘barulho’ provocado pelos educadores, o movimento de disputa, embate e defesa da Pedagogia encontrou eco, não passou despercebido pelos representantes do MEC e do CNE, ainda que continue sendo necessário permanecer vigilante, afinal a Resolução 02/2019 está aprovada e tem força para forçar sua implementação. Resistir é preciso mais do que nunca.

Resistir e construir no cotidiano, no contexto das universidades, discussões

Os anos de 2021 e 2022 trazem como marca o acirramento das disputas em torno da formação de professores e a defesa, em particular, do curso de Pedagogia.

e estratégias para que possamos não implementar a O2/2019, estabelecendo diálogos com os conselhos municipais, colegiados e demais setores sociais organizados. Precisamos ampliar o debate na defesa de uma formação que não seja formatada, que não seja pragmática e forjada na prática, mas que zele e pense a formação de professores numa perspectiva ampliada de docência e que a defenda como base da formação de todos os professores, inclusive, os pedagogos. Enfim, é necessário defender a Pedagogia como licenciatura plena. Uma licenciatura que se faz no cotidiano das universidades.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In: _____;

DOURADO, Luiz Fernandes. (Orgs.).

A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018, p.8-22.

ANPED. **Uma formação formatada.** Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/2I2KBv7>. Acesso em: 15 jan.2020. Disponível em <https://anped.org.br/>

[news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de](#)

BRANDT, Andressa Grazielle; HOBOLD, Márcia de Souza; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Curso de Pedagogia em cenário de (contra)reforma: concepções de formação de professores em disputa. **Formação em Movimento.** Rio de Janeiro, v.3, i.1, n.5, p. 50-70, jan./jun. 2021.

BRASIL. MEC. **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica.** Brasília, 2018. Disponível no endereço: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=105091-bnc-formacao-de-professores-v0&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192 Acessado em: 01 maio 2019.

CARDOSO, Nilson de Souza; MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; FARIAS, Isabel

Maria Sabino de. O “ovo da serpente” na formação docente: as diretrizes paulistas como esteio da contrarreforma nacional. **Revista Práxis Educacional,** Vitória da Conquista, v.17, n.46, p. 1-26, jul./set., 2021.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. O discurso curricular da proposta para BNC

Precisamos ampliar o debate na defesa de uma formação que não seja formatada, que não seja pragmática e forjada na prática, mas que zele e pense a formação de professores numa perspectiva ampliada de docência.

da formação de professores da Educação Básica. **Revista Retratos da Escola, Brasília**, v. 13, n. 25, p. 155-168, jan./maio 2019. Disponível em: <https://bit.ly/2KlT-J2A> Acesso em: 24 ago. 2020.

HOBOLD, Márcia Souza; FARIAS, Isabel Maria Sabino de Farias (Orgs.). Formação de Professores: projetos em disputa. Dossiê Temático. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v.17, n.46, jul./set. , 2021.

MILITÃO, Andreia Nunes; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. Curso de Pedagogia no Brasil: tensões, controvérsias e perspectivas. **Formação em Movimento**. Rio de Janeiro, v.3, i.1, n.5, p. 7-15, jan./jun.2021.

ZANCAN RODRIGUES, Larissa; PEREIRA, Beatriz; MOHR, Adriana. O Documento “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (BNCFP): Dez Razões para Temer e Contestar a BNCFP. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, 20(u), p.1-39. <https://doi.org/10.28976/1984-2686r-bpec2020u139>.

SCHEIBE, Leda; DURLI, Zenilde. Curso de Pedagogia em questão: de volta ao passado? **Formação em Movimento**. Rio de Janeiro, v.3, i.1, n.5, p. 29-49, jan./jun. 2021.

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Política Educacional no Brasil**: introdução histórica. Brasília: Plano Editora, 2011.



DESAFIOS DA PESQUISA E DA FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA NO BRASIL: PERSPECTIVAS DA REDE NACIONAL DE PESQUISADORAS/ES EM PEDAGOGIA - REPPED

Maria Amélia do Rosário Santoro — Graduada em Pedagogia e Pós-Graduada Especialista em Administração Escolar pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-CAMP). Especialista em Psicologia da Educação e Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Pós-Doutora em Pedagogia e Prática Docente pela Universidade de Paris VIII (UP-VIII) e Universidade Federal de Sergipe (UFS). Pesquisadora 2 CNPQ, desde 2007. Atua como Professora Titular e Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos (UNISANTOS). Suas pesquisas estão inseridas nos seguintes temas: Pedagogias Críticas/pedagogias emancipatórias; Pesquisa-Ação, Práticas Pedagógicas, Formação de Professores e Didática Crítica. Autora de vasta produção bibliográfica, publicou mais de 40 artigos em periódicos e cerca de 12 livros. Orientou 47 dissertações de mestrado e 7 teses de doutorado.

É um prazer muito grande estar aqui com vocês neste XII Fórum Internacional de Pedagogia e, graças a Deus, nós estamos *online*. Em alguns outros fóruns eu havia sido convidada e a agenda e deslocamento não tornavam isso possível. Antes de tudo, parabênizo à Aline, na representação da RePPed - Rede Nacional de Pesquisadoras/es em Pedagogia. Há muito tempo pensei nesta hipótese: organizar uma rede de pesquisadores em Pedagogia. Sempre pensava nisso e me questionava sobre o porquê de a ANPED não ter esse GT da Pedagogia. Podíamos ter uma “rede” ou algum movimento nesse sentido, e essa Aline - ‘danada’ como

eu a chamo, ‘arretada menina baiana’! -, conseguiu mobilizar uma série de pesquisadores. E isso está assim crescendo, crescendo muito, e eu acho que vai crescer muito mais! Finalmente, a gente compõe e amplia esse Coletivo, que é o do Fórum Internacional, e tem outro Coletivo para estabelecer novos processos de pesquisa, novos processos de formação.

Um prazer muito grande estar aqui com a Liliane. Sempre sinto o contato dela à distância, sempre com alguma análise, algum comentário sobre o meu trabalho, em cima das pesquisas que a gente faz. A gente sabe que é uma aliada constante e contínua, e que também

é aquela batalhadora da Pedagogia. Eu acredito que essa RePPeD seja um coletivo composto por uma militância em favor da Pedagogia e na luta por uma insurgência, contra uma injustiça histórica, que é não ser a Pedagogia considerada por todos como uma ciência, como uma ciência séria, como uma ciência da Educação, como uma ciência necessária, uma ciência pertinente.

Vocês sabem que, desde a minha tese – mas já estudando muito antes 20, 30 anos –, eu tenho falado isso que, hoje, Boaventura referenda como epistemicídio do saber pedagógico. Nosso saber pedagógico esteve sempre apropriado, de uma maneira bastante cruel, de uma maneira bastante colonizadora, por outras ciências. Por isso, considerei muito pertinente que a organização do Fórum tenha colocado a Ciência “como fronteira para a resistência democrática”.

Vocês, talvez, já estejam cansados de me ouvir falar neste sentido, que é um mantra: para ser Ciência, e à Pedagogia é ciência! Só que ela não é uma ciência dura! Ela não é uma ciência da natureza! Ela é uma ciência da *práxis*! É outro tipo de ciência, e isso tem de ser incorporado na nossa perspectiva: que a Pedagogia é sim, ciência. Mas ela é outra natureza de ciência! Quando a gente fala “a ciência

como fronteira para a resistência democrática”, que é o mote deste encontro, eu pergunto: De que ciência falamos? É uma ciência que incorpora a Pedagogia? É uma ciência que incorpora o saber pedagógico? Qual ciência é essa?

O objetivo desta minha fala é fazer com que vocês compreendam que a Ciência da Pedagogia é a ciência da *resistência*, da *insurgência*. Ela não pode ser uma Ciência acomodada a parâmetros,

a protocolos previamente estabelecidos. Ela é uma ciência que se faz no próprio processo. Então, como o título do nosso trabalho é “Desafios da Pesquisa e da Formação em Pedagogia no Brasil”, estou a me perguntar: em qual ciência está inserida a Pedagogia? Isso parece uma pergunta banal. Parece uma pergunta normal. Mas ainda é uma questão não resolvida. É, ainda, uma questão que a RePPeD e os pesquisadores em Pedagogia

têm de abraçar para si.

Então, vejam só! E acompanhem de onde vem o meu raciocínio. Quando a gente fala em *pesquisa*, a gente fala de uma pesquisa *na* educação ou uma pesquisa *para a* educação, ou em uma pesquisa *com a* educação. Parece só uma sutileza, mas não é! Nas pesquisas em tempos passados, nós tivemos muito deste processo colonizante: pesquisavam para a educação usar; pesquisavam

A Ciência da Pedagogia é a ciência da resistência, da insurgência. Ela não pode ser uma Ciência acomodada a parâmetros, a protocolos previamente estabelecidos. Ela é uma ciência que se faz no próprio processo.

para a educação aplicar. uma pesquisa que atenda às especificidades da *práxis* educativa é algo recente.

Necessitamos de uma Ciência Pedagógica ou uma Ciência da Educação? Esta é outra questão: eu ainda tenho chamado de “Pedagogia” a ciência do fenômeno educativo, da Educação. Mas essa ciência tem que ser uma Ciência Pedagógica, que estuda o fenômeno educativo. Isso me levou a pensar o seguinte: existe esta similaridade dos fenômenos *Pedagogia e Educação*, mas são fenômenos paralelos, próximos ou irmãos siameses, mas não são a mesma coisa.

Quando a gente fala em Educação, é um processo muito mais amplo. A Educação compõe-se de diferentes “influências educacionais”. Eu costumo dizer: a Educação é para o bem e para o mal. Tudo o que recai sobre um sujeito como influência que transforma, que modifica o comportamento dele, são influências educacionais. Então, não necessariamente ele está sendo educado no sentido que nós desejamos. Nós, da Pedagogia, desejamos um sentido de formação para a humanidade, para a cidadania, porque, muitas vezes, esta educação carrega influências que são para uma deseducação do ponto de vista da intencionalidade pedagógica.

Quando falo de Ciência da Educação, eu tenho essa amplitude. Por isso, hoje em dia, ando pensando assim: em uma ciência pedagógica *para a* Educação; uma ciência pedagógica *na* educação; uma ciência pedagógica *com a* educa-

ção. Eu estive refletindo sobre isso para estar aqui. A Pedagogia é a ciência que estuda a Educação, a *práxis* da Ciência Educativa. A Educação é a ciência que estuda a Pedagogia. Será? Quem estuda Pedagogia é a Educação? Vejam quantas contradições! Quando estamos formando pedagogos, estou formando o quê? Um educador de uma maneira genérica, professor ou pedagogo? Essas questões ainda precisam ser melhor detalhadas.

Quando estava estudando a questão da educação e da Pedagogia, eu peguei um texto do qual gosto muito, da Marisa Barnabé e Viviane Castro, “Sobre as vontades da Pedagogia”. Elas discorrem

sobre a pluralização das Pedagogias e a construção dos sujeitos, e vão pedir ajuda para refletir com Hannah Arendt, que tem um conceito extremamente bonito: a educação refere-se à introdução do sujeito no mundo. O sujeito

entra no mundo e ele entra sob as asas de processos educativos já postos, diz Hannah. A essência da educação é a natalidade, isto é, o fato de que seres nascem para o mundo, nascem neste mundo, diz Hannah na voz das autoras.

Agora falo eu: entramos no mundo, todos nós. O mundo se faz conosco e nós fazemos o mundo. Uma relação dialética. Eu entrei no mundo e o mundo vai ser alterado ou modificado com a minha entrada. Eu também serei alterada porque eu entrei no mundo neste lugar, neste espaço social. Vejam o seguinte: aí tem uma questão que acho fundamental: como nós entramos neste mundo? Quem

Necessitamos de uma Ciência Pedagógica ou uma Ciência da Educação?

é este mundo que nos acolhe? Ganhamos ou não na loteria? Estamos nascendo em um lugar onde vou ter os privilégios que estão postos, ou eu vou nascer em um lugar que irei fazer parte de um grupo de silenciados da sociedade?

Vejam só: eu nasci! O mundo está pronto! O mundo tem uma racionalidade pronta e agora estou lá. Se não houver uma intervenção, uma interferência – que suponho que seja pedagógica –, eu corro o risco de estar deixando no silenciamento camadas e camadas de pessoas que **não** terão outra maneira de sair dessa fatalidade de um mundo posto. Ou terão poucas! É aí que eu coloco a necessidade de uma Pedagogia. A Pedagogia, como ciência, buscará intencionalidades para encaminhar a educação no sentido de mais humanidade. Esse sujeito que nasceu, segundo o Paulo Freire inacabado, como ele será

integrado a este mundo? Ele será integrado como um sujeito servil, oprimido, calado, submetido ou ele será um sujeito de autonomia, de liberdade que tem a capacidade de escolher seu lugar no mundo? Quer dizer: onde nascemos e onde nasceu esse sujeito? A Pedagogia surge para viabilizar, refinar, reinterpretar os modos dessa introdução do sujeito no mundo. Mas, fundamentalmente, ela vai poder ser aquela prática social que vai dar instrumento àquele sujeito para que responda de maneira diferente a essa situação que foi posta a ele.

Nos meandros do processo educativo, das demandas postas pelo mundo nesse momento histórico do sujeito, a Pedagogia sempre será a responsável de dar a esse sujeito saberes, práticas e perspectivas, de modo que possa fazer tensões nesse mundo. Tensões em tudo aquilo que o mundo espera sobre ele: que seja dócil, submisso e afável. Mas a Pedagogia será o instrumento para fazer dele um insurgente, resistente ou outro caminho, aquele que faz jus ao que Paulo Freire nos diz: nós somos condicionados há um monte de coisas, mas não podemos

ser determinados. Ou seja, nós temos que ser sujeitos da nossa história.

Agora, vocês concordam que a educação imposta de uma maneira vertical, de cima para baixo, carrega uma racionalidade, uma série de instrumentos e agenciamentos para produzir determinadas subjetividades? Se

isso ficar só nesse ponto – a gente já viu toda a história da Pedagogia, da Educação como reprodutora desse movimento –, tudo fica como está. A Pedagogia será sempre insurgente, por isso, ela tem que ser crítica, uma ciência crítica, porque se ela for uma ciência submissa vai estar em um processo de manutenção dessa lógica posta que se impõe ao sujeito quando ele nasce.

As Pedagogias operam em todo lugar, não somente na escola, mas também nas famílias, mídias, espaços religiosos, rede de amigos... Ela está aí toda coloca-

A Pedagogia, como ciência,
buscará intencionalidades
para encaminhar a
educação no sentido de
mais humanidade.

da. Muitas vezes, as pessoas falam que ela “não faz nada”. Sim, de fato, a Pedagogia sozinha não faz nada mesmo! Existe toda uma racionalidade, um espaço de adesão e convite do mundo que circula em torno da Pedagogia. Se a Pedagogia, como ciência, tiver representatividade no mundo, ela pode cocriar um discurso contra hegemônico e práticas críticas, que podem produzir tensões no discurso instituído hegemonicamente. Se os pedagogos não pesquisam *na e com a* Pedagogia, outros vão pesquisar, outras ciências serão as guias e o raciocínio do saber pedagógico.

Hoje em dia, estamos sendo comandados, gerenciados pela ciência econômica, pela lógica economicista. Já fomos conduzidos por outras lógicas, como a da Sociologia, a da Psicologia, por isso, a Pedagogia é vista como uma ciência “*para aplicar*”. Daí que a minha luta tem sido para que a Peda-

gogia seja essa ciência que filtra, orienta, desvela e interpreta esse mundo ao qual aquele sujeito está submetido. Organizar a Educação em outro sentido: não de manutenção dos privilégios, das distâncias abissais, desigualdades sociais, mas fazendo o contrário disso.

Historicamente, a Pedagogia tem sido alijada desse papel de protagonizar a direção da tarefa educativa. Vocês viram esses, estamos vendo esses movimentos monstruosos que defendem: “onde já se viu colocar uma formação crítica dentro das escolas!?” Um movimento que tem

sido crescente neste último governo. E é um movimento fortíssimo! Por quê? Porque é o medo de que a gente inverta esta racionalidade posta no mundo. Esse intenso economicismo colocou lucro no lugar da Educação. Colocou outra lógica, que é a da manutenção dos privilégios: aos que têm muito, tudo será dado; aos que têm nada, até o pouco será tirado.

Entendo que uma determinada elite, que pode participar das grandes escolas particulares – porque ali eles têm tudo – acabam vivendo outras formas de domesticação, porque não existe um

ensino voltado à humanidade, à solidariedade. Eles são robôs formados para fazer bem o vestibular, para reproduzir o sistema. Às vezes, temos essa fala meio vulgar de dizer que “na escola particular tudo acontece, tudo é de ponta, e na escola pública, não”. Só que a escola pública ainda preserva um espaço

de solidariedade, de olhar as diferenças. É uma formação técnica que não permite observar e olhar como você chegou até aqui. Fabre, um pedagogo francês, realça que a Pedagogia surge para dar conta dos problemas da educação, e essa entrada da Pedagogia se fará sempre nas urgências e insurgências. A Pedagogia vai compreendendo, discutindo, à medida que os problemas surgem. Por isso, talvez, nós estejamos nesse momento bastantes ativos enquanto Pedagogia, porque os problemas surgiram com evidências muito fortes.

As Pedagogias operam em todo lugar, não somente na escola, mas também nas famílias, mídias, espaços religiosos, rede de amigos...

Falo que, graças a essa questão da pandemia, não só nós olhamos as diferenças sociais, como elas ficaram mais explícitas, como vísceras abertas. As pessoas perceberam, por exemplo, quanta diferença social existe na posse e na disponibilidade dessa questão da *internet*. Não basta fazer somente a aula remota; onde estão os instrumentos para viabilizar essa aula? Acho que a *Internet* serviu muito, e muita gente que aderiu a esse processo tem se horrorizado, inclusive com essa questão das desigualdades sociais afloradas na pandemia.

Neste período, percebi pessoas extremamente interessadas em pensar uma Pedagogia que não seja aquela que reproduz essa lógica absurda, injusta e cruel que temos visto acontecer na Educação. Percebi que, apesar dos horrores, nós demos um passo para a compreensão da função da Pedagogia. Este ser sujeito que chega ao mundo, que escolas ele tem? Dependendo do lugar social que o indivíduo nasce, ele terá acesso a diferentes tipos de escola, criando oportunidades culturais diferentes e eternizando a situação de que, aqueles que têm menos acesso aos bens culturais, serão aqueles que menos receberão da sociedade. Nós temos de nos inserir nesse mundo de

outra maneira, mais justa. Quando esse mundo está submerso numa rede de racionalidade já posta, rede essa que produz e reproduz a desigualdade social, como é que eu vou fazer para sair disso? Como uma criança que nasceu numa região desprivilegiada pode negar essas influências? Pode pensar diferente e começar a negociar? Só através da educação, pedagógica e intencional.

A Pedagogia é uma prática social intencional, ela tem essa intencionalidade que é insurgente! Há uma lógica posta: quem me dá a chave para que eu possa sair das fatalidades que estão postas, quando eu nasci numa situação de dificuldades, extrema dificuldade? Quem me dá a chave para sair disso é a escola, onde fui encontrar espaço para construção de um sujeito histórico! É quase um circuito fechado, mas há possibilidades, e é certo que essas passam pelas Peda-

gogias, que vão encontrar maneiras de furar esse círculo pelas escolas, nos espaços educativos e demais espaços onde haja pessoas envolvidas nessa prática de uma vivência democrática pelos direitos.

Mais uma vez, lembrando que nós somos condicionados, mas não podemos ser determinados, não podemos ceder ao ditado que diz: “Nasceu assim

Se a Pedagogia,
como ciência, tiver
representatividade
no mundo, ela pode
cocriar um discurso
contra hegemônico e
práticas críticas, que
podem produzir tensões
no discurso instituído
hegemonicamente.

vai morrer assim porque assim Deus quis”. O que Paulo Freire diz é que temos de enfrentar aqueles mitos que nos paralisam. Quem pode ajudar a classe popular a superar isso e a encontrar novos caminhos de racionalidade para encontrar o pensamento crítico? Quem, senão, a Pedagogia com outras ciências!? Essas outras ciências estarão ou analisando, constatando, fazendo as estatísticas que são importantes. No entanto, só a Pedagogia é que vai poder atuar no espaço da insurgência, pois a Pedagogia é uma ciência politicamente colocada. Podemos ver que historicamente ela foi assim.

Historicamente, a Pedagogia tem sido extremamente reprodutivista, excludente e opressora, no entanto, ela pode também ser uma Pedagogia que vai trabalhar com o sujeito, fazendo com que ele escolha o seu lugar

no mundo, e possa ampliar suas possibilidades de fazer história. Ou ela pode ser um instrumento de domesticação, de dominação, ou ela pode ser instrumento, uma prática libertária, como diria Paulo Freire. Esses dois lados estão postos. A Pedagogia precisa produzir conhecimentos que gerem mais humanidade; conhecimentos que favoreçam a prática de solidariedade, de curiosidade, de perguntas críticas.

Para isso, tenho utilizado esse conceito do Michel Foucault que é fundamental para uma Pedagogia crítica: que ela exerça a *indocilidade reflexiva*, ou seja, que o sujeito saiba em que condi-

ções ele nasceu e o porquê de ele estar lá. A *indocilidade reflexiva* é o contrário da *docilidade*, que é a submissão que a escola vem fazendo até hoje.

Outro dia, quase chorei quando vi uma foto na Folha de São Paulo, que dizia o seguinte: as escolas abriram e as escolas particulares dão condições para que as crianças se adaptem bem. Era uma escola dessas, consideradas maravilhosas de São Paulo, e tinha foto da sala. O que se via era uma cena totalmente antipedagógica: Aquelas cadeiras enormes, a criança com os pés balançando, e cercados de equipamentos. A impressão que dava era que esses coitados só tinham

a cabeça. Eu olhei e, para mim, parecia que era uma sala de prisioneiros cativos que, por certo, não estavam pensando. O que garante a identidade pedagógica de uma escola é o retorno afetivo, diálogo e conversa. Por isso,

precisamos de uma Pedagogia carregada de intencionalidade e que sempre tenha em conta esta questão fundante: eu estou aqui ao lado de quem? Olhando o mundo a partir de onde? Se eu não fizer essas perguntas, eu vou estar excluindo pessoas, e eu não posso imaginar uma Ciência que exclua as pessoas. Eu entendo que a Pedagogia não pode ser uma ciência normativa que direciona o “faça” e o “seja”. Estudo isso desse ponto de vista.

A Pedagogia precisa esclarecer, produzir conscientização, desenvolver a possibilidade de conhecer mais. A Pedagogia tem que ter como prática a *pesquisa*. A ciência que reveste a Pedagogia

Nós somos condicionados,
mas não podemos ser
determinados.

não pode ser essa ciência clássica dos protocolos, que chega e diz assim: “Nesta situação, faça isso!”. Tem que ser a que diz: “Olhe, pense, escute, compreenda, discuta”. A Pedagogia derivada do projeto modernista da razão competitiva, da acomodação nos lugares sociais, altamente cruel. A Pedagogia, ao contrário, precisa ser uma ciência crítica, reflexiva, que se organiza em ação. Quando ela deixa de ser crítica, ela generaliza, procedimentos, pensamentos, práticas e perde a sua possibilidade de se fazer da escola uma comunidade de interações, socializações, aprendizados coletivos e trocas. A escola precisa ter certo artesanato que é fundamental para ela continuar sempre se ajustando às especificidades dos participantes. Ela não pode fazer as coisas de martelada, porque ela acaba excluindo aqueles que precisam de uma atenção especial.

Sabemos que o mundo está organizado na lógica da manutenção de privilégios, manter a elite branca lá, manter o povo silenciado. Então, a meu ver, só a Pedagogia, nos diferentes esquemas de práticas, permite uma produção de conhecimento. Quando nós estamos fazendo trabalhos de conclusão de curso (TCC), fazendo Mestrados, Doutorados, fundamentalmente, nós estamos produzindo uma Pedagogia como prática diária. É um espaço onde eu, professora, naquele espaço de sala de aula, posso produzir conhecimento e conhecimento que se contraponha a uma política que vem de cima para baixo.

Outro dia, saiu uma matéria com uma pérola: não sei se foi o Ministro da Educação, dizendo “que as pesquisas saem inadequadas porque não temos pesquisas suficientes para subsidiar”. Então, é uma inverdade! É uma injustiça muito grande, porque quem quiser fazer política séria é só ir e pegar o que nós pedagogos temos produzido. Temos aí alguns consensos fundamentais que nos dão direção de sentido, que ocorre sistematicamente nas nossas pesquisas e nossos conhecimentos. O que a gente tem produzido não adentra a racionalidade dominante, porque vai quebrar a hegemonia desses privilégios. Eu sempre co-

loquei isto: a Pedagogia trabalha com esta dialética: observar criticamente o que está acontecendo na sala de aula, na escola e demais espaços formativos, ao mesmo tempo que busca compreender, com os aportes teóricos

e práticos o que podem ser esses espaços formativos, escolas, espaços sociais, para uma melhor qualidade social da escola. É o mesmo movimento que Paulo Freire fala da denúncia e anúncio. Aqui seria: conhecer como as coisas funcionam e perspectivar o que precisa ser alterado.

A ciência pedagógica precisa incorporar a dialeticidade nas práticas pedagógicas, olhar como está a situação educativa do momento e dimensionar, coletivamente, as novas necessidades que vão se apresentando. Esse movimento dialético deve ser a base do pensamento pedagógico tanto nas salas de

A Pedagogia tem que ter
como prática a pesquisa.

aula como nos espaços coletivos, espaços culturais, na mídia, de forma a possibilitar que o sujeito se insira criticamente no mundo. Essa é a proposta de emancipar e que o sujeito saiba o seu lugar no mundo. Emancipar não significa para ele condição x,y,z; significa desenvolver a consciência crítica do seu lugar social, das suas possibilidades e das possibilidades de intervenção no seu mundo. Uma consciência desse mundo que carrega uma lógica pronta e que maquiavelicamente está estruturada para a manutenção dos privilégios. Isso é emancipar um jovem, uma criança, saber que existe uma ordem ideológica feita para manter os privilégios e manter uma determinada classe social como submissa ou aquela que é simplesmente um objeto, escada que auxilia a estrutura posta de privilégios.

Vejam! A coisa mais horrorosa é a gente saber que no período da pandemia, os mais ricos ficaram não sei quantos por cento mais ricos. É uma ordem capitalista absurda que a gente está assistindo com indignação. Por isso, precisamos de um pouco mais de rebeldia, insurgência. É preciso aprender a falar 'não'!

Tenho procurado colocar em evidência que a Pedagogia é esse *locus* de pro-

dução, interpretação, socialização e síntese de saberes produzidos *na* e *com as* práticas educativas, no sentido amplo. Mas é bom que se saiba que prática educativa está gerando: a não-emancipação, desumanização? Tenho enfatizado isto: o fato de a Pedagogia ter sido colonizada por diversas ciências. A pedagogia, historicamente, ficou cativa de outras ciências e desta forma não pode protagonizar processos e práticas decorrentes de sua especificidade. Assim, ficou na

dependência de métodos e processos de outras ciências.

Já fomos testemunhas em alguns momentos da história quando ela tentou se impor nesse sentido, mas nós vemos que todos esses processos emancipatórios que foram surgindo foram terrivelmente barrados. E vimos como, de modo vigoroso, Paulo Freire inverteu essa lógica desumanizadora e colocou o dedo na ferida, inverteu a lógica da Pedagogia, percebeu que, quando esta verticaliza, ela desumaniza, silencia. Então, a Pedagogia pre-

cisa ser uma prática horizontal, que não fique colonizada por outras lógicas das ciências. Lógico que ela vai se aproveitar das outras ciências – mas ela vai se aproveitar –, não as outras ciências dizendo o que ela tem que fazer.

A pedagogia,
historicamente, ficou
cativa de outras ciências
e desta forma não pode
protagonizar processos e
práticas decorrentes de
sua especificidade. Assim,
ficou na dependência de
métodos e processos de
outras ciências.

O Jean Houssaye, pedagogo francês, vai dizer que os teóricos de outras áreas abusaram da leitura e interpretação da Pedagogia, e restou a ela ser uma prática de abrigo, perdendo o seu caráter e identidade. Cito o pesquisador Jean Houssaye, porque é um pesquisador que se insurgiu na Pedagogia francesa, que tem uma forte raiz positivista.). Por isso que a gente opta, luta e assina embaixo por uma ciência reflexiva que vai zelar tanto para atenuar as condições que produzem desigualdade, exclusão social, como denunciar essas condições. Esse aspecto da denúncia faz parte da Pedagogia como Ciência da Educação, e faz parte também dizer que ela não é a “ciência do ensino”, ela é Ciência da Educação, ou seja, dessa situação ideológica dada e posta pela qual esse sujeito entra no mundo.

Eu estou fazendo essas sinalizações para poder dizer que

a formação do pedagogo não é formação para o ensino. Pode até ser, porém, não é o único objetivo. A formação deve propiciar que o pedagogo seja um crítico das condições que produzem desumanidade no mundo e que dificultam processos de inserção no mundo educativo, processos que geram transformações cognitivas, tendo como meta a presença, a visibilidade dos invisíveis e silenciados. Só ela pode fazer esse grito dentro dessa perspectiva científica!

Sabemos que a Pedagogia crítica não é aceita, então, o nosso trabalho de pedagogos críticos é um trabalho insurgente, que tem que sempre colocar a mão na ferida, de estar explicitando as questões que geram a desumanização. Tenho de trabalhar o ensino de forma contextual e politicamente, a partir dos contextos que circundam as práticas; dos saberes dos sujeitos da prática e da perspectiva de emancipação desses sujeitos. A gente sabe que, para estudar a

Pedagogia a partir da lógica da Ciência da Natureza, foi necessário que o projeto da Educação fosse muito simplificado, reduzindo-a ao ensino. Uma das consequências dessa lógica pode ser encontrada nas políticas da Educação que só querem focar no ensino: qual a porcentagem em respostas certas? Quantos por cento erraram? Essa escola é boa? essa escola é ruim? Aquela lógica

mais simples, onde a lógica dos *rankings* virou o Deus da análise crítica. Se está no *ranking*, está bom! O que esse *ranking* me representa e representa da dinâmica de uma sala de aula? Como isso pode ser um critério? Não é um critério para sinalizar algumas práticas de que rende mais, porém, não pode ser um caráter de exclusão! Isso é um critério que vem de outras ciências com lógicas modernistas. Nessa lógica só é considerada como prática educativa

A formação deve propiciar que o pedagogo seja um crítico das condições que produzem desumanidade no mundo e que dificultam processos de inserção no mundo educativo.

aquilo que nós podemos observar e medir, controlar e fazer estatística. No entanto, as práticas são muito mais do que isso: elas incluem os sujeitos, presente, futuro, os sonhos, as emoções.

A Pedagogia trabalha com o sujeito pleno. Então, a epistemologia pedagógica crítica irá criar possibilidades sempre de inclusão nas práticas escolares de outros saberes, outras práticas, provenientes de diferentes sujeitos que, até então, estiveram invisibilizados pela ciência moderna e eurocêntrica. Esse movimento há de tencionar e aproximar as linhas abissais que separam os sujeitos: de um lado, os que têm os privilégios históricos, e, do outro lado, os oprimidos e excluídos. Será que é preciso que os processos de humanização incluam outros saberes e diminuam as distâncias entre os opressores e os oprimidos? Esse é o objetivo e a prática

da Pedagogia que é uma ciência crítico-reflexiva, portanto, ela não pode se pausar na dialeticidade da realidade social, mas, fundamentalmente, na diversidade do mundo que abriu hoje os olhos para a diversidade. Somos todos diversos! Somos todos diferentes! Todos com direitos à inclusão! Por isso, é importante que a Pedagogia tenha nessa batalha da organização de currículos nessas bases nacionais, a inclusão de conhecimentos de diferentes origens.

Não podemos deixar que o conhecimento seja restrito àquela classe social que lhe faz sentido. É preciso uma ciência que inclua outras características como virtude, amor, solidariedade. Uma ciência que pergunte se aquele conhecimento vai produzir mais ou menos humanidade. Uma ciência que se pergunte pela felicidade – e isso aí esteve fora por muito tempo; uma ciência que incorpore complexidade e que não vá criar mais epistemicídio a desqualificar formas de

conhecimento que são preciosas, e nós precisamos incorporar numa ecologia de saberes. Uma ciência que busque formas e meios de coletivizar e distribuir esses bens e saberes. Uma ciência que busque meios de ser uma prática de justiça cognitiva.

É por essa razão que ela tem que se organizar a partir de processos formativos, uma racionalidade proposta pelo racionalismo históri-

co-dialético com base na emancipação. Não a emancipação que eu tenho visto. O sentido de emancipação não é eu oferecer para o outro o outro lugar, mas é o processo de conscientização para que o sujeito reconheça suas possibilidades. Digo isso porque eu não posso cair de um processo de domesticação para outro, tenho que fazer com que o sujeito adquira a sua prática de conscientização, que ele saiba modelar, criar, organizar o próprio pensamento crítico. Ele

O futuro vai depender
do que a gente vai fazer
hoje. A Pedagogia vai
ter de trabalhar nessa
perspectiva, que é o pouco
que a gente pode fazer
numa sala de aula, numa
live.

não tem que pegar o meu pensamento, ele tem que ter a prática da liberdade. A Pedagogia será sempre uma ciência engajada, politicamente envolvida, e com a perspectiva utópica do ser mais que tanto falou Paulo Freire, pelos cânones da ciência positivista, a Pedagogia jamais poderia ser ciência.

Eu tenho que saber que é possível. Tenho de ter consciência de que se o presente está horroroso, se as condições estão terríveis, o futuro vai depender de nós! O futuro vai depender do que

a gente vai fazer hoje. A Pedagogia vai ter de trabalhar nessa perspectiva, que é o pouco que a gente pode fazer numa sala de aula, numa *live*, mas é isso que nós temos que fazer. Nós temos de estar colocando outras referências para mostrar possibilidade de sentir que o mundo não precisa ser assim. Outra Pedagogia é possível! Um novo mundo é possível, basta que juntos saibamos resistir e enfrentar as maldades do mundo capitalista ultraliberal.

PALESTRAS

EDUCAÇÃO COMO RESISTÊNCIA DEMOCRÁTICA
XII FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA



CONFERÊNCIAS & PALESTRAS
DO XII FIPED/2021

EDUCAÇÃO COMO RESISTÊNCIA DEMOCRÁTICA
XII FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA



CONFERÊNCIAS & PALESTRAS
DO XII FIPED/2021



LOS VALORES EN LA CIENCIA Y SUS IMPLICACIONES POLÍTICAS

Julián García Labrador — Profesor de Filosofía en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Rey Juan Carlos, España. Es Doctor en Filosofía por la Universidad Complutense. Desarrolla su trabajo de campo con las comunidades Siekopai de la Amazonía ecuatoriana. Su trabajo se centra en el giro ontológico y ha publicado varios textos sobre las relaciones entre la fenomenología y la antropología social y cultural. Contacto: Departamento de Ciencias de la Educación, Lenguaje, Cultura y Artes, Ciencias Histórico- Jurídicas y Humanísticas y Lenguas Modernas. Universidad Rey Juan Carlos, Calle de los Artilleros, s/n. 28032 – Vicálvaro – Madrid, España. E-mail para contato: julian.labrador@urjc.es Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-7663-9562>

Buenos días, muchas gracias a los organizadores, especialmente a Daniel Valerio. Voy hacer la presentación en español y lo voy hacer lo más despacio que pueda para que se pueda comprender. El tema son los valores en la ciencia y sus implicaciones políticas. Haré un acercamiento desde la filosofía de la ciencia, para después establecer el alcance que tiene en la política. Vamos preguntarnos acerca de a qué nos referimos con ciencia, antes de 1960, en a) las escuelas del positivismo lógico y b) Karl Popper junto con sus discípulos: ¿cuáles eran las preguntas que se hacían en la ciencia?, ¿cuál es la estructura de la ciencia?, ¿cuál es el contenido? y, sobre todo, ¿cuál es el método de la ciencia para que podamos

decir que esa actividad es una ciencia? Pero a partir de la década de los 60, las preguntas que nos hacemos en la ciencia cambiaron, entonces nos preguntamos por el objetivo de la actividad científica, por el progreso de la ciencia, por la racionalidad de las ciencias y vamos a encontrar una concepción no estándar que es la de Kuhn, Feyerabend y otros. Ambos contextos, ambas formas de entender lo que es la ciencia van admitir valores en la ciencia, pero desde un punto de vista distinto, porque las preguntas que se hacen son diferentes.

Hay una postura clásica u ortodoxa que siempre se suele escuchar y es la que afirma que la ciencia es neutra en cuanto a los valores, es decir, se suele

decir que la ciencia no tendría en cuenta a los valores ¿Por qué? Si hablamos de una ciencia podríamos tener en cuenta cualquier valoración, sin embargo, desde la concepción no estándar de la ciencia, entendemos que la ciencia es una actividad compleja, que se desarrolló en contextos, entonces la ciencia se haría preguntas que incluyen valores ¿Cuáles son los contextos que tiene la ciencia? En primer lugar el contexto de descubrimiento, es decir, ¿qué queremos descubrir?, ¿por qué nos interesa investigar la malaria y descubrir una cura para la malaria, en lugar de investigar otra cosa?, es decir, ¿porque la ciencia decide investigar en una dirección o en otra?. En el contexto actual con la pandemia fue muy evidente, que nos interesó investigar una vacuna contra la covid-19, ¿por qué interesaba esa vacuna?, ¿Por qué se investigó en esa dirección? Eso implica un valor, la investigación estaba orientada por un valor: en este caso fue la salvación de vidas humanas. Pero es que además hay un contexto añadido, que es el contexto de prosecución, es decir, ¿Por qué queremos seguir investigando en el área de la vacuna contra la covid-19? ¿Por qué seguir investigando allí?, o ¿por qué seguir investigando contra la malaria?, porque sigue habiendo personas que mueren, porque sigue habiendo cuestiones por solucionar, podríamos responder. O ¿Por qué se interrumpe un programa de investigación?, puede ser por falta de financiación, pero también puede ser porque hay un valor según el cual no interesa continuar en esa línea de investigación, o ¿Por qué aceptamos una teoría científica en lugar de otra?, es el contexto de prosecución. Por ulti-

mo tenemos un contexto, que es el contexto de aplicación, ¿Por qué preferimos aplicar determinados resultados de la investigación en lugar de otros? Aquí también hay valores. ¿Por qué quiero aplicar, por ejemplo, con la inteligencia artificial determinado algoritmo en lugar de otro?, ¿Qué es lo que pretendo?, ¿Cuál es el valor que está detrás? Desde estos contextos entendemos que la ciencia si tiene que ver con los valores.

Voy con el problema del contexto de justificación. Vamos a darnos cuenta que tanto la concepción estándar de la ciencia, como la concepción no estándar tienen presentes los valores; vamos a pensar en una hipótesis o teoría científica, ¿por qué rechazamos una hipótesis científica o una teoría científica? La respuesta que domina en la comunidad científica es porque esa hipótesis o teoría, tiene dos componentes: a) buena lógica, está bien armada, tiene coherencia interna y b) además tiene evidencia empírica. Vamos con el testeo empírico, ¿en que consiste el testeo empírico de una hipótesis o teoría científica? Derivamos consecuencias observacionales de la hipótesis o teoría y estas consecuencias de observación nos permiten aceptar o rechazar la teoría. Hay dos vías para hacer esto, según estemos en una escuela o en otra. Para los positivistas lógicos, hablaremos de una lógica inductiva, hablaríamos de probabilidad de que la hipótesis sea verdadera y hablamos de grado de confirmación, es decir, vamos sumando los casos en los que la hipótesis muestra evidencia científica y eso nos da un número real entre 0 y 1 y a eso se le llama grado de confirmación (como estamos en lógica inductiva hablamos de “probabilidad”; no podemos hablar de “tota-

lidad” porque no tenemos, no contamos con todos los casos posibles, únicamente con una muestra o un número de casos) Si hablamos de porcentajes, estimamos de grado de confirmación.

Popper, que supongo que ya conocen, y sus discípulos critican la vía inductiva y proponen una lógica deductiva, pero para establecer el grado en la que una hipótesis resiste los intentos de negarla, se intenta refutar. Cuanto más resiste esa hipótesis ante los diferentes intentos, obtengo un número entre 0 y 1 al que llamo grado de corroboración, una de las diferencias principales entre los positivistas lógicos y Popper. Si en la hipótesis o teoría hay un grado entre 0 y 1 y tenemos entonces que aceptar determinados valores para que, sin llegar a 1, podamos aceptar una hipótesis o teoría científica, ¿qué dicen los empiristas? ¿es suficiente con el grado de corroboración o con el grado de comprobación? Los empiristas radicales dirán que sí, que no hace falta más, que aunque la hipótesis o teoría no llegue a 1, la podemos aceptar según el porcentaje de probabilidades. Sin embargo, incluso dentro del círculo de Viena, dentro de los positivistas lógicos indicaban que no era suficiente; no era suficiente contar con un grado de probabilidades para aceptar una teoría o no, sino que había que contar con otro tipo de elementos y en la concepción no estándar, Kuhn y Feyerabend dicen que no basta para aceptar una teoría científica.

¿Qué dice el círculo de Viena? El círculo de Viena era la izquierda. Hago un paréntesis: ya saben que en el círculo de Viena el positivismo lógico, plantean eliminar todo aquello que no sea empíricamente verificable y algunos de sus

científicos eran socialistas convencidos. Esto se suele obviar, pero creo que en esta presentación hay que indicarlo. En concreto Carnap. Él tenía una mentalidad progresista socialista y quería que la ciencia ayudase al progreso y a la disminución de la inequidad. Cuando Carnap, dentro del ala izquierda del círculo de Viena, quiere reducir todo aquello de lo que podamos hablar a lo empíricamente verificable trata de desmontar, trata de atacar, el lenguaje o el pseudo lenguaje del nazismo, ¿Qué es lo que trataba de decir Carnap? Que el lenguaje de la política y de la metafísica Nazi no era empíricamente verificable, no era científico y por lo tanto, no podía ser admitido como algo que contribuyera al progreso científico de la humanidad. Hago este paréntesis porque me parece importante el posicionamiento político de Carnap. Dentro del círculo de Viena, como les estaba diciendo, no hablaron de valores porque desde David Hunt se distinguían entre juicios de hecho y juicios de valor y solamente se podían incluir en la ciencia juicios de hecho y entonces ¿qué fue lo que hizo Carnap? Carnap distinguió entre juicios absolutos de valor que eran juicios totalmente subjetivos y que no tienen cabida en la ciencia, y los juicios condicionantes de valor, que son los juicios medios fines, es decir aquellos juicios que establecen la funcionalidad del medio como condición para alcanzar un fin y que son juicios elucidables por la ciencia. La ciencia me indica de qué medios dispongo para alcanzar un fin, pero los juicios acerca del fin, implican tener presente un valor que puedo aceptar.

El número real entre 0 y 1 en el círculo de Viena, mide la probabilidad, de que esa hipótesis o teoría sea verdadera,

pero no suficiente, ¿por qué? Imaginen que tenemos una hipótesis científica con un grado de confirmación 0,8. No tengo un uno: es la hipótesis de que un medicamento cura el cáncer, salva miles de vida, protege a comunidades indígenas de enfermedades tropicales o salva miles de vidas de la COVID-19. No tengo aun la confirmación uno (1). Sin embargo, dirá Neurath, hay motivos auxiliares para aceptar esa hipótesis científica. Carnap dirá que hay elementos volicionales, es decir de la voluntad, para aceptar esta hipótesis científica. Estos motivos auxiliares o elementos volicionales, residen en el interés por preservar o salvar la vida humana, por eso entendemos que el juicio condicional de valor (salvar la vida humana) tiene un valor, al cual yo adjudico el medio de una hipótesis científica que tiene un grado de confirmación 0,8; no hace falta que tenga grado de confirmación uno (1), ¿Por qué? porque incluyo en la ciencia un valor, que me hace aceptar una teoría científica. Esto respecto al círculo de Viena. Si avanzamos un poquito más, retomando el inicio de la presentación, hablaremos de la concepción no estándar, hablamos de Kuhn. Ya saben que en 1962, Kuhn publica *La estructura de las revoluciones científicas*, seguramente uno de los libros más influyentes en la filosofía de la ciencia en la segunda mitad del siglo XX, posiblemente el que más ¿qué es lo que hace Kuhn? Kuhn cambia

La ciencia me indica de qué medios dispongo para alcanzar un fin, pero los juicios acerca del fin, implican tener presente un valor que puedo aceptar.

lo que entendemos por ciencia: la actividad científica es una actividad que se lleva a cabo por una “comunidad científica” Esto es muy importante. Los científicos no son aquellos personas asociales que trabajan solitarios y aisladas. Los científicos, son una comunidad científica que tiene una unidad metodológica y que viven de los paradigmas, hay valores epistémicos, como son: la verdad rigurosa y exacta (accuracy), la simplicidad de la teoría, la predictividad, es decir que una teoría que un paradigma me ayude a predecir la consistencia y la amplitud abarcadora, que hay un número de fenómenos amplios que puedan ser explicados con ese paradigma. Todos estos son valores epistémicos propios del paradigma. Pero, además, Kuhn indica que existen ciertos criterios que funcionan como valores no epistémicos, es decir, cada grupo científico, cada comunidad científica, jerarquiza de diferente manera sus valores ¿Por qué? Porque hay valores contextuales, incluso autobiográficos, que nos permiten elegir entre hipótesis y teorías y, en este sentido, las comunidades científicas tienen diferente jerarquización de valores, dependiendo del lugar de enunciación. Por ejemplo, para Newton el valor más alto, era la verdad precisa y rigurosa así como la predictividad; sin embargo, Einstein tenía un valor supremo que era diferente, que era la simplicidad. Entonces la física de Newton y la física de Einstein, no

solo se distinguen en el contenido, sino que ese contenido está supeditado, depende de un valor, de una jerarquía de valor, la cual nos está indicando lo más valioso para un científico o para otro. Esto mismo podríamos aplicarlo en la actualidad a las diferentes comunidades científicas.

Hoy en día con Kitcher, que es uno de los científicos o teóricos de la ciencia que sigue la estela de Kuhn, hablamos de la “práctica científica como unidad de análisis” ¿Qué es una práctica científica? Es una entidad multidimensional que tiene los 7 elementos que aparecen a su izquierda. En primer lugar, una práctica científica tiene un lenguaje que el científico usa en su trabajo profesional. Aquí voy a abrir otro paréntesis y es que durante el tiempo de pandemia, al menos en España, se empezó a utilizar un lenguaje científico en el día a día, las personas comenzaban a hablar de una manera científica o a utilizar términos científicos, pero no entendían cómo funcionaba la ciencia, ¿Por qué? porque la ciencia no hace enunciados absolutos, sino provisionales, pero las personas en esta época de inseguridad demandaban lenguajes absolutos y muchos de los políticos, por lo menos acá, utilizaban un lenguaje de totalidad sin ser científicos y se producían las fricciones entre científicos y políticos, porque el lenguaje de un científico es provisorio y las consecuencias de ese lenguaje provisorio son medidas provisionales. La ciencia camina despacio, la política pretende caminar muy deprisa con medidas definitivas. Ahí vemos una primera fricción. Además, para Kitcher una práctica científica incluye una serie de preguntas y las preguntas son los problemas significativos del área. Estas

preguntas pueden no ser las preguntas de los políticos, pero sí son las preguntas de los científicos. Aparecen además en la práctica científica ciertos enunciados acerca del tema elegido, son diagramas, representaciones, gráficas, estadísticas, etc. Además, una práctica científica tiene un conjunto de esquemas que subyacen a los textos que un científico considera explicativo, es decir, no todo un texto científico puede sacarse fuera de un contexto científico porque tiene un lenguaje, preguntas, enunciados y esquemas que están por debajo. En muchas ocasiones desde los medios de comunicación, y sigo con el ejemplo de la Covid-19, los medios de comunicación hicieron una divulgación de la investigación científica a cerca de la Covid-19, sin estos esquemas. Hay que tener en cuenta que, si vamos a divulgar o a traducir el lenguaje científico, tenemos que contar con los esquemas de investigación que subyacen al lenguaje científico. Pero es que además en la práctica científica, aparecen ejemplos estándar de informantes creíbles y que son criterios de credibilidad: son ejemplos, para evidenciar que la práctica científica está funcionando. Además, dentro de esta entidad multidimensional, que es una práctica científica, contamos con los paradigmas de observación y de experimentación, junto con instrumentos y herramientas que el científico considera fiables. Es la comunidad científica, la que elige sus instrumentos y herramientas. El problema deriva de la financiación que requiera, en muchos casos, la comunidad de científicos para poder trabajar con esos instrumentos y herramientas, puesto que la financiación depende en muchas ocasiones de entidades no científicas, pero es la comunidad científica la

que confía en sus instrumentos. Como último elemento de esta entidad multidimensional, encontramos los ejemplares de razonamiento correcto e incorrecto para aceptar enunciados propuestos, por ejemplo; la metodología del científico tiene que tener ejemplares de razonamiento correcto. Los medios de comunicación a este respecto de covid-19, no han sido ejemplo de ejemplares de razonamiento correcto, porque han amplificado otro tipo de ejemplares.

Dentro de los elementos que componen esta entidad multidimensional, una versión empirista solo aceptaría el punto 1, el punto 3, el 4 y el 7, sin embargo, para Kitcher en los 7¹ componentes hay valores epistémicos, pero que están relacionados y están equilibrados con intereses prácticos, es decir con valores no epistémicos. Digo esto porque, tal vez en ocasiones, en la opinión pública, se entiende como ciencia únicamente la versión empirista: el punto 1, el 3, el 4 y el 7. Sin embargo, desde la concepción NO estándar y desde los análisis de la práctica científica, hemos de considerar los 7 elementos. Por ejemplo, el interés en resolver un problema puede interferir con el bienestar de algún grupo de la sociedad y esto requiere tomar

¹ Concepción No standard. Kitcher. (1), el **lenguaje** que el científico utiliza en su trabajo profesional, (2), las **preguntas** que identifica como los problemas significativos del área, (3), **los enunciados**, (diagramas, representaciones gráficas), que acepta dentro del tema elegido dentro del área, (4), el conjunto de **esquemas** que subyacen a los textos que el científico consideraría como explicativos, (5), los ejemplos standard de informantes creíbles y los **criterios de credibilidad**, (6), los **paradigmas de observación y experimentación**, junto con los **instrumentos y herramientas** que el científico considera confiables, así como sus criterios de experimentación, observación y confiabilidad de instrumentos. (7), **Ejemplares de razonamiento correcto** e incorrecto, junto a los criterios para aceptar los enunciados propuestos, (la metodología del científico). (tomado de la presentación, explicación de los 7 puntos)

postura, requiere la asunción de un valor; por eso no sirven únicamente los puntos 1, 3, 4 y 7, sino que en la ciencia nos vamos a encontrar con la toma de decisiones ¿Por qué hacemos ciencia?, ¿Por qué seguimos investigando?, ¿Qué ejemplos estándar nos sirven?, ¿Cuáles son los instrumentos de que disponemos? En este sentido, considero que la práctica científica como entidad multidimensional de Kitcher ofrece un arco más amplio para considerar el valor en las ciencias.

En relación con esto quisiera continuar con una cuestión que también tiene que ver con todo lo que estamos viviendo en esta época convulsa: la libertad de la investigación científica. Estrictamente hablando vamos a decir que no hay una investigación libre o pura, porque cualquier investigación científica tiene que ver con la historicidad, tiene que ver con la ética, tiene que ver con la economía, tiene que ver con el carácter político del momento y con los intereses sociales de la comunidad científica. Pensar que la ciencia es absolutamente libre, es algo mítico, no es real. Digo mito con el mayor de los respetos hacia el pensamiento mítico. Es decir, la pureza científica, como tal, sería algo ilusorio. Ahora bien, ¿tenemos que hablar de las restricciones en toda investigación científica? Stuart Mill decía que es posible pensar en ciertas restricciones de la investigación científica, si es que interfiriéramos con la libertad de otros miembros de la sociedad. Es decir, al llevar a cabo una investigación sin restricciones podríamos llegar a interferir con la libertad de otros miembros. Imagínense cómo las investigaciones eugenésicas pueden influir en ciertos sectores menos favore-

cidos de la sociedad. De hecho, Kitcher piensa que el derecho a la investigación libre es un derecho, pero no es más importante que el derecho de aquellos que sufren a ser protegidos. Es decir, respecto de investigaciones que refuercen prejuicios o estereotipos racistas o eugenésicas, el derecho a ser protegidos de aquellos colectivos que sufren es más fundamental que el derecho a la investigación. Por eso Stuart Mill, decía que la libertad de investigación no siempre es buena o irrenunciable. La historicidad de las ciencias y los valores que subyacen a nuestra investigación científica, ponen en duda que seamos absolutamente libres en la investigación. Sin embargo, esto tenemos que entenderlo de una manera próxima a las ciencias. Kitcher no habla de una censura pública hacia los científicos, sino de un imperativo moral que

tiene que tener la comunidad científica, es decir, es la propia comunidad científica la que tiene que medir las consecuencias morales de su investigación. ¿Cuál es entonces la finalidad, democratizar la investigación? Kitcher está pensando en una ciencia y en una práctica científica que sea consistente con la democracia en la sociedad; el valor democrático, el valor social precede a la actividad científica y es el valor que va a guiar la práctica de la investigación.

Entonces, ¿cómo tendríamos que plantear la relación entre ciencia, va-

lores y objetividad? La presencia de valores es ineludible, está presente en la ciencia, porque los científicos hacen elecciones de acuerdo a sus preferencias. Una comunidad científica admite la posibilidad de cometer errores. Cuando una comunidad científica admite que puede cometer errores, está admitiendo algún tipo de valor, ¿Qué tipo de errores encontramos en la investigación científica? Errores de tipo uno (1): son errores que ocurren cuando una hipótesis es rechazada. Imagínense

una vacuna contra la covid-19 (según una hipótesis verdadera en la investigación aplicada y relevante para el público). Si una vez testada como verdadera, la rechazo, allí hay un error tipo uno (1), porque una investigación aplicada era relevante para el público en general. El error tipo dos (2), consiste en aceptar una hipótesis

falsa. Por ejemplo; un tratamiento contra la covid, que no ha sido testado o que es directamente falso. Esta posibilidad existe y en esta posibilidad encontramos ciertos valores. En las elecciones del tipo de error que yo admito como comunidad científica, algo depende de la evidencia empírica, pero además hay valores no epistémicos, valores no científicos que forman parte de la misma. Es decir, todo enunciado descriptivo esta imbuido, tiene términos con un componente valorativo, ¿Por qué? Porque depende de lo que quiero decir, a quienes

La presencia de valores es ineludible, está presente en la ciencia, porque los científicos hacen elecciones de acuerdo a sus preferencias.

se lo quiero decir y en última instancia hacia la finalidad que persigo. Otra cosa es cuando, por ejemplo, errores de tipo uno (1) y tipo (2), con evidencia empírica testada, son aceptados porque hay una finalidad extra científica, sea la que sea, que me hace ir contra la ciencia. A veces desde la política se puede ir contra la evidencia empírica, porque hay otro tipo de valores que están allí o contravalores, incluso. Si por aceptar una hipótesis falsa o una hipótesis verdadera en contra del interés general del público, rechazo vacunar, o no adquiero estas vacunas y digo que no están testadas aunque lo estén, estoy haciendo política con un contravalor y, además, poniendo en tela de juicio toda una evidencia empírica que ha sido testada. Entonces la presencia de valores es ineludible siempre en la ciencia.

Vamos hacernos unas preguntas clave. (1) Primero, ¿es siempre bienvenida la presencia de valores no epistémicos? Bueno, diremos que, estos valores no epistémicos, los puedo aceptar, si no determinan completamente el resultado del testeo empírico, es lo que decían Carnap y Neurath: si el valor de salvar la vida humana, me hace aceptar una hipótesis que tiene un grado de confirmación 0,8, no está comprometiéndome el resultado del testeo empírico, no estoy mintiendo en ciencia, pero es que además esos valores no epistémicos me permiten aceptar una teoría. Lo que no debo tolerar desde el punto de vista

de la ciencia, es que valores no epistémicos involucren la violación de valores epistémicos, es decir, que desde fuera de la ciencia se me diga que tengo que ir en contra de los valores científicos en la investigación.

Dos (2), otra pregunta, ¿Cuándo es legítimo el uso de valores no epistémicos? Hay un criterio de legitimidad: aunque los valores no epistémicos me ayudan a elegir entre una teoría o entre una hipótesis que aún no está confirmada. Los resultados predeterminados no deben dirigir la investigación. Esto ocurría con Lysenko en la unión soviética,

ocurría también en la Alemania Nazi, cuando desde resultados predeterminados como el racismo se pretendía orientar la investigación científica hacia afirmaciones racistas. O lo que hacía Lysenko en la Unión Soviética para demostrar el materialismo científico. El

criterio de legitimidad me impide aplicar valores no epistémicos a una dirección determinada de la ciencia.

Siguiente pregunta que nos hacemos (3), ¿es positiva o negativa la presencia e valores no epistémicos para el ideal de buena ciencia? Es positiva porque dentro del ideal de buena ciencia, existen los valores. Entonces tenemos que tomar conciencia de cuáles son esos valores. Además es importante la explicitación de los valores no epistémicos en el ámbito público, porque la investigación científica, en muchos casos y retomando con la intencionalidad de Carnap, tiene

¿Es positiva o negativa la presencia e valores no epistémicos para el ideal de buena ciencia?

que ver con el uso de políticas públicas. Si hacemos una investigación para potabilizar agua, para disminuir enfermedades, investigación de ingeniería, todo eso tiene que tener un debate público, para que sean los valores democráticos de las políticas públicas los que nos permitan adivinar hacia donde queremos orientar la ciencia.

Una pregunta más (4) ¿qué valores hacen avanzar la ciencia?, bien la respuesta en este caso, depende del contexto, porque es el contexto histórico y social el que nos dice hacia dónde va la ciencia.

Tenemos ya claro que la presencia de valores en la investigación no atenta contra la objetividad de la ciencia y que objetividad no es igual a neutralidad, sino que objetividad sería el acuerdo o consenso que alcanzamos por la discusión crítica. Estamos en un ámbito en que la ciencia es la práctica científica, según Kitcher, desarrollada por una comunidad científica, según Kuhn, con objeto que tiene como objetivo el progreso de la humanidad siguiendo con Carnap.

Entonces, ¿qué sería la objetividad científica? Aquí sigo a una teórica de la ciencia, a la profesora Helen Longino, para la cual, el conocimiento científico tiene que tener una discusión crítica. El conocimiento es objetivo, si se obtiene por discusión crítica interactiva y el método científico será objetivo, si permite criticar, porque en el mismo origen de la actividad científica está la crítica. Seguramente conocen la escuela de Mileto, los profesores presocráticos en aquella Grecia Antigua antes de Platón, antes de Sócrates. ¿Cuándo comienza todo el pensamiento griego científico? Con Tales de Mileto. Tales deja una escuela, la escuela

de Mileto y esa escuela tenía como consigna, la posibilidad abierta de criticar al maestro, es decir no era una escuela de replicación o repetición de las enseñanzas del maestro, sino que era una escuela crítica. Anaxímenes, Anaximandro discípulos de Tales tuvieron que criticar a su maestro y así es como la ciencia avanza. Una comunidad científica es objetiva, según Helen Longino, si cumple las siguientes condiciones: (1) primero que tenga una estructura institucional para permitir y facilitar la discusión. allí están las revistas especializadas de ciencia, asociaciones, congresos, etc. Este congreso que están ustedes realizando entra dentro de una estructura institucional para poder facilitar la discusión, la ciencia se construye así. Además, la comunidad científica tiene estándar compartidos de críticas (2), no es únicamente que tengamos una estructura, sino que además compartimos las críticas, compartimos cómo se critica, compartimos cómo se argumenta. Además una comunidad científica (3) responde a toda crítica y se responde de manera argumentada y por último (4) la autoridad intelectual de una comunidad científica es compartida igualitariamente por los miembros de esa comunidad científica. Si un político no comparte estándares de crítica, no permite la discusión, no responde a la crítica, no forma parte de la comunidad científica, no es un igual de un científico. Por eso los individuos, los científicos son objetivos si participan activamente en la discusión crítica. Un científico que no admita crítica o que no someta a crítica sus hallazgos, no está dentro de la comunidad científica, no está dentro de la objetividad científica. Creo que en el contexto actual en el que hemos vivido

una situación sin precedentes, una pandemia sin precedentes y una crítica política también sin precedentes hacia los científicos, nos tiene que hacer pensar en valores, ciencia y política.

Por último hay que pensar en la participación social de la objetividad científica. La objetividad es una cuestión de grado, por eso cuanto mayor sea la cantidad de puntos de vista participando en la discusión, mayor será la objetividad. Además, esta objetividad exige participación social: igual que en muchos lugares se habla, desde el punto de vista de la economía, de los presupuestos participativos, hablamos también de la participación social en la comunidad científica. Es decir, existe un contexto social, los científicos, las comunidades científicas, forman parte de un contexto social, existen demandas sociales. En consecuencia existen valores contextuales propios de cada entorno social y cultural que no atentan contra la objetividad, ni contra la racionalidad de la ciencia, sino que hacen explícita la dimensión práctica de la ciencia. Es decir, distinguimos entre fines y medios: la racionalidad de la ciencia no es solo racionalidad de medios - fines, es decir, cuál es el medio que tengo que emplear científicamente para conseguir tal fin, sino que nos interesa que el fin sea racional, sea preferible y que los fines están ligados a intereses y esos intereses son válidos si pueden estar subordinados a intereses generales, (salud, recursos, calidad de vida, acceso al conocimiento, acceso a la información, a la educación, libertad operativa, etc.) Son fines que implican valores y son fines objetivos porque nacen de una participación social. Entonces los medios científicos se orientan racionalmente

hacia estos fines, también obtenidos racionalmente en el pensamiento crítico.

Y ¿qué ocurre desde la política? En muchas ocasiones encontramos procesos de decisión pública que cuentan con asesoramiento científico o deberían contar con asesoramiento científico en tres niveles: (1) primero en cuanto a la metodología, es decir, hay unos requisitos de racionalidad científica. La ciencia ofrece las posibilidades reales de acción, pero la ciencia no hace política, únicamente quedaría como “derecho de verlo racional”. Es decir, la comunidad científica puede ser una instancia negativa, que diga a la política lo que no puede hacer, por donde no puede ir. Por ejemplo: la negación de un acceso a vacunas, o lo que ocurre con el cambio climático. La ciencia esta diciendo por dónde no ir, qué posibilidades no son. La política es la que suele marcar los fines, pero es la ciencia la que ofrece posibilidades racionales. Segundo nivel (2) desde la ciencia hacia la política, se procede con un consenso que experimental: la comunidad científica, ofrece su consenso experimental hacia la política. En tercer nivel (3) la estructura externa entre política y ciencia habría de ser la de colaboración amistosa, los políticos necesitan, o la política, necesita de la ciencia, porque la política no lo sabe todo en cuanto a los medios y en cuanto a la racionalidad de las posibilidades. Estos tres niveles son los niveles que Otried Höffe, uno de los teóricos del contrato social actuales ha implementado en su obra *Justicia Política* y creo que complementa bien, lo que hemos venido diciendo de valores en la ciencia, valores en la política.

RONDA DE INTERVENCIONES

Moderador Daniel Valerio: Gracias profesor Julián por su participación en nuestra decima segunda edición y es muy importante eso, aclarar las cosas de la importancia de la ciencia en las cuestiones de la participación social principalmente a la crítica que hace parte también de las ciencias, todo eso es muy importante aclarar, porque en este momento en Brasil vivimos como una especie de Oscurantismo de ideas contra la ciencia. Es importante aclarar esa situación. Tenemos algunas preguntas. hay una pregunta y un comentario.

Pregunta por Paulo Lucas da Silva: ¿es correcto hablar de hipótesis falsa, una vez que toda hipótesis es una proposición, aguardando su comprobación o refutación? **Profesor Julián:** sí, cuando hablo de hipótesis falsa es hipótesis refutada.

Daniel Valerio, la siguiente pregunta, pregunta realizada por **Paulo Lucas da Silva** ¿cuando alguien admite que una hipótesis puede ser absurda, no falsa, puedes comentar?,

Profesor Julián: sí, puede ser la hipótesis más disparatada efectivamente, puede ser absurda y hasta que no es refutada no hablaríamos de una hipótesis falsa o desechada.

Pregunta de: Marcelo Vieria Pustilnik ¿Concuerdo con los errores de manipulación de la ciencia en la Unión Soviética, pero el occidente “libre”, no hace lo mismo?

Profesor Julián: es una gran pregunta, yo creo que el occidente no es libre, porque la ciencia está determinada por ciertos intereses económicos, pero son dos cosas distintas, porque el interés de Lysenko era ideológico. El interés del occidente libre, que no es libre, es el interés económico. A mí no me gusta ninguno de los dos, porque el interés económico, entra en contradicción con los intereses sociales y el interés ideológico de la URSS iba en contra del interés epistémico de la ciencia. Entonces no es lo mismo, pero las dos cosas atentan contra la libertad de investigación científica. Tenemos el caso de algunas vacunas o medicamentos desarrollados contra enfermedades tropicales que no interesa desarrollarlos, porque muchas de las farmacéuticas perderían muchos ingresos. Entonces creo que desde el punto de vista del interés económico, muchas de las investigaciones científicas están presas de las grandes farmacéuticas, que sería otro tema para hablar.

Pregunta de Marcelo Vieria Pustilnik: Podríamos decir, que puede empeorar aún más, una vez que las críticas, pueden ser dirigidas al socialismo/comunismo, pero mucho poco, para las practicas de la “democracia liberal” ¿cómo entiendes eso?

Profesor Julian: creo que he intentado responder con que acabo de indicar, acerca del componente ideológico del comunismo y del componente económico de la democracia liberal, pero nos faltaría por delimitar, desde un punto de vista político, ¿Cuál sería el alcance de la discusión de valores? Porque en la democracia liberal, en la que dicen que

vivimos, yo no advierto una discusión de valores en la sociedad, es decir, se habla del mundo “libre”, pero no sé si hay libertad para indicar los valores que tienen que estar presentes en la ciencia. A pesar de lo que he dicho de Lysenko, también mantengo mis críticas hacia las prácticas de la democracia liberal, puesto que el interés económico tiene una intencionalidad, para acallar cualquier tipo de crítica o discusión sobre valores. Desde aquí entiendo que las democracias liberales tampoco son un espejo, en el que se pueda mirar cómo es la libertad de prácticas científicas, pues hay valores determinados por detrás.

COMENTARIOS

María Lourdes: una palestra muy relevante, precisamos asegurar políticas que posibiliten el fortalecimiento de la ciencia.

REFERENCIAS

Carnap, R. 1966. *Philosophical foundations of PHYSICS: An introduction to the*

philosophy of science. Nueva York: Basic Books.

Feyerabend, P. 1975. *Against Method*. Londres. New Left Books.

Gómez, R. 2014. *La dimensión valorativa de las ciencias*. Buenos Aires. Universidad Nacional de Quilmes.

Höffe, O. 2003. *Politische Gerechtigkeit*. Fráncfort del Meno: Suhrkamp Verlag

Kitcher, P. 2004 *El avance de la ciencia. Ciencia sin leyenda, objetividad sin ilusiones*. México: UNAM

Kuhn, T. 1980 *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE.

Longino, H. 1998. “Values and Objectivity”. En MC Curd and J. Cover (eds.) *Philosophy of Science. The central Issues*. (pp. 170-191) Nueva York: W. Norton & Co.

Popper, K. 1963. *Conjectures and Refutations. The Growth of Scientific Knowledge*. Londres: Routledge.



LA EDUCACIÓN DE AMÉRICA LATINA EN EL CONTEXTO DEL CAPITAL: EXPERIENCIAS DE MÉXICO Y BRASIL

María de la Luz Arriaga — Profesora de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Es un placer y un honor estar compartiendo este panel con combativas compañeras como Eblin y Raquel, nos conocemos ya de hace muchos años, en la lucha por la defensa de la educación pública como un derecho social.

Cuando recibí la invitación de parte de la profesora Raquel, el título del evento me llamó mucho la atención, porque coloca a la ciencia como frontera para la resistencia democrática, es un concepto muy importante, es una concepción política, de lucha y creo que habría que agregarle, no sólo la resistencia, sino la construcción de alternativas, contra-hegemónicas, llamado que hace Eblin, en la parte final de su intervención.

Voy a retomar el concepto de “Hegemonía” de Antonio Gramsci, porque nos da elementos para entender lo que es el espacio educativo en una sociedad capitalista.

Hace algunos años, en una investigación realizada¹, escribí:

“Para entender el sustento teórico, ideológico, político y pedagógico de las reformas neoliberales en educación y el sentido de las reformas, la dinámica del proceso en que se impusieron y las resistencias que enfrentaron, se debe partir de entender los cambios que ha impuesto la globalización en la base económica de la sociedad, en los saberes de los trabajadores y en las políticas educativas. No se puede perder de vista que todo esto tiene que ver con conocimientos, con calificación de la fuerza de trabajo, con habilidades, lo que, desde luego no es suficiente para entender los procesos, ya que también tiene que ver con una determinada

¹ Arriaga, Ma. De la Luz, “Las reformas educativas neoliberales en América Latina, los casos de México y Argentina en educación básica (procesos y resistencias)”, Tesis de doctorado, estudios latinoamericanos, UNAM, México 2011, p.ii

ideología, con valores, poder, específicamente con el ejercicio del poder y con el poder contrahegemónico (sujetos que se oponen al poder y generan instancias de poder popular o de transformación).

Como está en cuestión la hegemonía y el conflicto es permanente en el espacio educativo, lo que encontramos es un proceso contradictorio, y muy complejo. Primero porque se realiza simultáneamente en distintos planos, internacional, nacional, local e institucional, en segundo término porque están en juego intereses y proyectos de clases y grupos sociales distintos sobre el tipo de sociedad, de Estado y de educación que impulsan y finalmente porque las reformas se imponen al margen de los sujetos de la educación, docentes y estudiantes, por lo tanto carentes de consenso” (Arriaga, 2011, p.ii)

La clase en el poder, para asegurar su permanencia y su dominio requiere del control de la educación. Y desde el bloque de los oprimidos, es un espacio fundamental para la construcción de opciones contrahegemónicas.

En este marco, se precisa entender este momento, como nos llama también el título del panel, ¿Cuál es el proyecto del capital en educación y que experiencias hemos tenido de luchas, de construcción, de resistencia en México y en Brasil?

Comparto la idea de Eblin, sobre la articulación entre el análisis teórico y los trabajos de investigación desarrollados en educación superior y educación básica, y su vínculo con las luchas que se generan en estos dos niveles educativos, esto en ocasiones no se entiende desde la academia, pero debemos tener claro que el capital, sí lo entiende y lo aplica,

porque las reformas educativas en educación básica y para educación superior, de corte neoliberal, son reformas privatizadoras.

Aunque mi intervención está centrada en educación superior, voy a usar unos minutos para referirles que en México en los años 2012- 2018, con el régimen del presidente Enrique Peña Nieto , se instrumentó una de las más agresivas reformas educativas en educación básica, trataron de eliminar la fuerza del magisterio democrático, no sólo en cuanto a la organización, fueron más allá, querían eliminar el papel de los maestros y las maestras, como líderes sociales y acabar con su autonomía, acabar con la posibilidad del desarrollo propio y el trabajo creativo con niños, niñas y adolescentes.

Con esta reforma y usando el argumento de la evaluación y de la calidad educativa , llegaron al extremo de usar los resultados de la “evaluación” para el despido de la profesora o el profesor si en tres subsecuente calificaciones no era declarado idóneo, ¿Quién decide lo que es idóneo?, un organismo burocrático hecho a modo, donde hay participación empresarial por supuesto, imagínense lo que eso significa, no era ni siquiera para el profesor que recién ingresaba, que eso también era injusto, era para cualquier profesor y profesora tuvieran la antigüedad que fuese, 10 años, 20 años, no importaba. Tampoco diferenciaba si se trataba de maestros de educación indígena, maestros de educación especial, maestros de educación primaria, de educación secundaria, de bachillerato, era para todas y todos los que pertenecieran a la Secretaria de Educación Pública. Afortunadamente fueron 6 años de resistencia del magisterio de-

mocrático de educación básica, agrupado en la, Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, corriente que actúa al interior del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación,² y lograron echar para atrás esta reforma en la parte punitiva, cuando hubo un cambio de gobierno en el 2018 y llega Andrés Manuel López Obrador que es el actual presidente. Desafortunadamente no se eliminaron los elementos e instrumentos de corte mercantilista en el modelo y la gestión educativa.

ASALTO DEL NEOLIBERALISMO A LAS UNIVERSIDADES

¿Que vivimos en México en educación superior? lo que hemos vivido es un asalto del neoliberalismo a las universidades y a las instituciones de educación superior, no ha habido una reforma anunciada en una ley³, como fue en educación básica y que generó una

respuesta masiva en todo el país, de los profesores y las profesoras y también de comunidades de madres y padres de familia, para educación superior se ha aplicado una estrategia silenciosa y segmentada, el gobierno se dio cuenta de que le funcionaba más la política de “di-

² Se fundó en diciembre de 1979, para demandar aumento salarial y democracia sindical, a lo largo de los años incorpora la defensa de la educación pública y la elaboración de alternativas educativas, dentro de concepciones de la pedagogía crítica.

³ Después de la realización de esta palestra, se aprobó, en marzo de 2021 y publicada el 21 de abril de 2021, en el Diario Oficial de la Federación, La Ley General de Educación Superior.

vide y vencerás”, entonces ¿Cuáles han sido los ejes de esa estrategia?

Como mencioné han colocado en el centro la evaluación y el concepto mercantil sobre “calidad”, la calidad la podemos medir en un proceso de producción de automóviles, teléfonos, de mesas, pero en la educación eso es imposible hacerlo, e intentar utilizar las mediciones estandarizadas para lograrlo, es una aberración.

La evaluación en la educación es parte del proceso educativo, pero articulado al proceso de enseñanza aprendizaje. Si se realiza por organismos externos o fuera de ese proceso, la evaluación se

desvirtúa, entonces se usa la medición estandarizada y se acompaña de algo que seguro ustedes conocen muy bien, la meritocracia, que impuso aceleradamente el que se obtuvieran los grados a como fuera lugar, diplomados, especialidades, maestrías, doctorados, incluso haciendo

un mercado muy grande, con instituciones privadas que casi regalaban los títulos de Master, nada más con que te inscribieras en línea y pagaras las altas cuotas que cobraban.

El otro elemento que se articula con la medición y la meritocracia es el esquema de “pago por productividad”. La diferenciación salarial, en México es inconstitucional, porque nuestra Carta Magna establece que “a trabajo igual, salario igual”, hoy está rota esa garantía. En las Universidades, tenemos trabajo

Lo que hemos vivido es un asalto del neoliberalismo a las universidades y a las instituciones de educación superior.

igual, pero no tenemos salario igual, con esto lo que han hecho, es imponer esquemas individualistas de relación laboral.

Parte fundamental de la estrategia para el control de las y los académicos de educación superior es la generalización del pago por horas y las contrataciones temporales. La mayoría de los profesores y profesoras que imparten la docencia, son pagados “a destajo” y contratados por contratos temporales, que son los profesores que reciben una remuneración por, por hora pizarrón impartida, allí obviamente no hay pago del tiempo utilizado para la preparación de clases, no hay pago para capacitación, no hay pago para la evaluación de los estudiantes y esto lo que genera es una condición de precarización laboral.

¿Qué es lo que buscaban estas políticas de contratación? en primer término, hacer a un lado a las organizaciones sindicales;

es un ataque a la organización sindical, se pretende individualizar la relación laboral. Se usa la inestabilidad en el puesto de trabajo y el estar sujetos a evaluaciones permanentes, como forma de control. El mensaje de las autoridades es: si no te sometes a las instrucciones de las autoridades y aceptas las políticas, educativas, está en riesgo tu trabajo y en momentos de crisis económica eso es terrible, nadie quiere estar desempleado, no puede estar desempleado, entonces este es uno de los elementos estratégicos y uno de los ejes para que avancen las reformas.

Estos proyectos lo que generan, con la diferenciación salarial, con los esquemas de productividad, con la meritocracia, es una desarticulación del tejido social de las académicas y los académicos y nos empiezan a confrontar. Hay otro tipo de divisiones que se nos han impuesto, se dice que en las universidades hay un proceso de envejecimiento de las plantas docentes y es cierto, porque nadie se quiere jubilar con la tercera parte de su salario, que es el producto de los esquemas de pago por productividad, y a esto se agrega que durante muchos años no se han creado plazas de profesores de

tiempo completo, “de carrera”, y las plazas que se desocupaban por jubilación o por fallecimiento de profesores se “congelaban”. En mi Universidad, la UNAM, hay muchos profesores jóvenes con estudios de posgrado y con años ya en el ejercicio docente, que están buscando acceder a

esas plazas de tiempo completo. Entonces esto también es un elemento de confrontación entre profesores antiguos y profesores más nuevos que quieren tener mejores condiciones.

Otro elemento ha sido la reducción presupuestaria, las instituciones educativas y particularmente las de educación superior hemos estado sometidas a lo que llamamos recortes presupuestales, pero también se han usado los fondos públicos para subsidiar al capital, ¿Cómo? a partir de convenios para subrogar servicios o renta de instalacio-

Así, en lo presupuestal es reducción de presupuestos, pero también uso de recursos públicos para financiar al capital.

nes de las universidades o compra de servicios a laboratorios privados. Así, en lo presupuestal es reducción de presupuestos, pero también uso de recursos públicos para financiar al capital.

El otro eje de esta reforma y estrategia del capital en las universidades, ha sido la imposición de esquemas gerenciales de la administración, estos, cada vez más nos obligan a cumplir con una serie de procesos administrativos que nos quitan casi la tercera parte de nuestro tiempo, por ejemplo; para cumplir con los requisitos de los programas, tenemos que someternos a una evaluación cada tres años y es juntar constancias, certificados, diplomas, etcétera. Como son políticas mundiales, es muy fácil entender entre académicas y académicos, su significado y los parámetros que nos imponen: puntos por una conferencia, si es un evento internacional vale más que un evento nacional. Por supuesto está muy castigada la docencia, se privilegia más la investigación, las publicaciones, artículos, libros, etc. ¿Por qué creen ustedes que han proliferado los libros colectivos? porque hacer un libro, por parte de una o dos personas lleva años, hacer un libro colectivo es más fácil porque es una reunión de artículos o de ponencias, pero un libro colectivo vale casi lo mismo que un libro individual. Además, ésta ha sido una vía para recolonizarnos, vale más una publicación en una revista en inglés, que sea reconocida a nivel internacional, que una publicación en una revista nacional, yo creo que esa es otra de las aberraciones, porque muchos de los temas que trabajamos en ciencias sociales pueden tener una relevancia enorme a nivel de nuestros países o nuestras regiones o nuestras localidades, que pue-

de no ser importante a nivel mundial, pero es muy importante el trabajo que se desarrolla y las valoraciones son muy distintas.

Este proceso de imposición de esquemas gerenciales en las universidades para la gestión, que antes era académica, ahora está acompañado también de la formación de élites. yo creo que opera también en Brasil. Es una “burocracia dorada”, porque reciben salarios muy altos, y porque están en los puestos de ejercicio del poder en las Instituciones, casi de manera vitalicia, pues se auto reproducen.

Las estructuras de gobierno en las Universidades Mexicanas, son feudales, es una junta de gobierno, con un organismo que se llama Consejo Universitario o Consejos Universitarios, la junta de gobierno nombra a los directores de las escuelas, de los institutos, esos directores en automático constituyen parte de ese Consejo Universitario y sólo se eligen a profesores y estudiantes, en una de las dos terceras partes, pero la tercera parte la tienen asegurada los directores y de las dos terceras partes restantes, de profesores y estudiantes, los directores definen en gran medida quiénes se integran. ¿Quién elige al rector? esta junta de gobierno, ¿Quién propone a los directores de las escuelas? el rector, entonces es una auto reproducción de estas élites, no hay democracia, ni siquiera en los órganos más cercanos a las comunidades. No hay democracia y se combate a los colegios, a las academias.

Estos son los ejes, ahora bien, ¿Por qué estos ejes? ¿Por qué se combate la organización de profesoras y profesores? ¿Por qué esa búsqueda de controlar a las universidades de esta manera? lo

mencioné en un inicio y Eblin también lo señaló y es una política similar en todos los países: con una reestructuración del capital que estamos viviendo desde los años 70, 80 y en los 90 se consolida el modelo neoliberal, el cual requieren transformaciones radicales en la formación de la fuerza de trabajo e imponer un sentido común dominante con un contenido mercantil, individualista, de competencia feroz.

Con una revolución en la producción, al incorporarse el uso de las tecnologías de la informática a la producción y a los servicios, se necesita un tipo de fuerza de trabajo distinta, este es un objetivo de las grandes empresas transnacionales, pero es una minoría del sector productivo por lo tanto requieren fuerza de trabajo muy calificada pero en poca cantidad y requieren una gran masa de trabajadores que sepan leer las instrucciones en inglés, oprimir botones pero no tiene una condición de transformación para generar nueva ciencia y nueva tecnología. Esto es parte de lo más importante, entonces lo que se busca, es cambiar la formación en las universidades, acortar el tiempo de las carreras de las licenciaturas, incorporar la obligatoriedad de maestría y doctorado, pero en un esquema de 3 años de licenciatura, dos de maestrías, tres de doctorado y lo que van haciendo es un embudo para reducir el acceso a la educación superior.

El otro elemento que es muy importante, es que en su esencia, estos modelos están buscados eliminar la educación crítica, eliminar la educación humanista, restringir la enseñanza de la historia, de la filosofía en los planes de estudio parece que es un estorbo que los estudiantes sean seres pensantes, críticos,

por supuesto y en términos de este foro, les interesa también que no se desarrolle una ciencia propia, recordemos que en lo económico estamos en procesos de integración dependiente a la economía mundial, particularmente en México estamos subordinados a la economía estadounidense, los gobiernos y los empresarios firmaron un tratado de libre comercio con América del Norte en 1993, después lo cambiaron como un tratado de libre comercio para América del Norte, y somos de los primeros países de América Latina que nos incorporaron a la organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) eso fue un punto de quiebre en educación, pues incorporan las pruebas estandarizadas de manera masiva, no sólo es la prueba PISA, sino son evaluaciones de otro tipo que se instrumentaron en México. La OCDE, es la autora de todas las reformas en educación superior y en educación básica, es el gran dictador de políticas educativas en el mundo. Como el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial con el fracaso de sus políticas ante las recurrentes crisis, quedaron desprestigiados, los grupos financieros transnacionales recurrieron a organismos como la OCDE

Voy a tratar de ir cerrando mi intervención. El ataque a la Autonomía Universitaria y a la libertad de cátedra, es otra acción instrumentada por los grandes grupos financieros y sus gobiernos. Y constituye la esencia del programa de Bolsonaro de la “Escuela sin partido”. En las Universidades se hace política, la educación es política, por eso es aberrante la “escuela sin partido”, pero en realidad por lo que ese programa contiene, lo que nos dice es, “sálganse ustedes,

pero nosotros queremos seguir haciendo política, nuestra política, la política de derecha, la política de exclusión, la política fascista”.

Existen más componentes de las reformas, pero yo colocaría en el centro de las transformaciones en curso, los que he mencionado, y que como hemos visto son muy similares a lo que ustedes han vivido.

Y para finalizar, mencionaré solamente algunas ideas sobre la coyuntura actual con la pandemia de COVID-19. La pandemia marcó un punto de quiebre e intensificó los cambios en educación, particularmente en la Superior. El proceso que ya se impulsaba de incorporar la educación en línea, como una alternativa desde el capital transnacional y sus gobiernos para “modernizar la educación y hacerla más flexible”, incluso desplazando profesores, para hacerla más barata, había tenido mucha resistencia y esto no sólo en México; en Canadá, hubo manifestaciones y un paro de actividades de los sindicatos de la Ontario Secondary School Teachers Federation (OSSTF, por sus siglas en inglés) en contra del proyecto de que todos los estudiantes de secundaria cursaran dos materias en línea, lo que significaba el despido de cerca de 10 000 profesores. Lograron frenar la medida, pero con la pandemia de manera masiva a ellos y a todas las maestras y maestros del mundo, nos obligaron a cerrar las escuelas y a usar las plataformas electrónicas. Las nuevas tecnologías de la informática pueden constituir un instrumento para facilitar el intercambio entre las comunidades educativas, pero no pueden reemplazar a la educación presencial. La pedagogía ha estado ausente de lo que

son los procesos de incorporación de las plataformas, las escuelas perdieron en los años de encierro con la pandemia, su papel central como centros de formación, y de comunidad. Ahora parece que son prescindibles y por supuesto, también parece que los maestros y maestras podemos ser prescindibles.

Por otra parte se evidenciaron los impactos negativos en las condiciones laborales de las y los docentes: precarización mayor, al trasladar los costos de la impartición de las clases en línea a las y los profesores, alargamiento de la jornada de trabajo, afectación de la salud docente, trastocamiento de la vida familiar, entre muchas otras afectaciones.

Los retos son muy grandes en este momento, y estamos obligadas y obligados a ver hacia adelante ¿Qué hacer? La definición por supuesto no es individual, es una construcción colectiva. Sólo menciono que ya estamos haciendo, estamos resistiendo, estamos analizando el momento y queremos incidir en un cambio a partir de elaboración de alternativas, nuestro punto de partida es el reconocimiento de que el capital financiero transnacional en su propuesta actual lo que quiere es el control y disputa de la educación pública en su conjunto, no es una privatización como antes, que buscaba tener más escuelas privadas, no, ahora van por todo, buscan cambiar el sentido de la educación, que le sirva este proceso de individualización de competencia desmedida, para poder mantener su dominio.

Ahora bien, ¿Cuáles son nuestras propuestas?, estamos elaborándolas, pero hay principios elementales, queremos una educación universal, gratuita, laica y para la emancipación, como

dice Paulo Freire; una educación crítica, humanista, integral, democrática, una educación en donde el trabajo docente y el trabajo administrativo sea un trabajo digno, en donde se valore a las y los docentes se respete su autonomía y su libertad de cátedra; también queremos una educación dentro de un proyecto de un país democrático, un país en donde no sólo se respeten los derechos sociales, económicos y políticos, sino que se puedan ejercer realmente; luchamos por una educación en donde se articule, educación, ciencia y cultura, esto es fundamental.

Lo que hoy necesitamos es la construcción de una agenda de lucha común, no entre México y Brasil, entre América Latina, entre América toda y en eso estamos comprometidos y comprometidas, nosotros, nosotras y no hablo nada más por mí, sino por otros profesores y profesoras en la construcción de Coaliciones, de coordinaciones, de Redes. Yo participo desde 1993 en la Coalición Trinacional en Defensa de la Educación Pública, con

sindicatos, organizaciones estudiantiles, académicos y académicas de México, Estados Unidos y Canadá, y desde 1999, en una Red continental, la Red SEPA, que es la Red Social para la Educación Pública

en las Américas. Los trabajadores y las trabajadoras de la educación de México, como parte de América Latina estamos unidas y unidos a ustedes, pero ojo!, también el imperialismo, la gran potencia estadounidense, con el TLC de América del Norte, buscó que los movimientos sociales de México se separaran de lo que era América Latina y les salió mal, porque lo que sucedió, fue que nos convertimos en un puente entre las luchas de maestros y maestras de Estados Unidos y Canadá, con las luchas de los maestros y maestras, los estudiantes y las comunidades de América Latina.

Muchas gracias por la invitación y repito, como dicen

las compañeras y compañeros de educación básica, “unidos y organizados venceremos”.

Lo que hoy necesitamos es la construcción de una agenda de lucha común, no entre México y Brasil, entre América Latina, entre América toda y en eso estamos comprometidos y comprometidas, nosotros, nosotras y no hablo nada más por mí, sino por otros profesores y profesoras en la construcción de Coaliciones, de coordinaciones, de Redes.



TRAJETÓRIA, INSERÇÃO ACADÊMICA E A IMPORTÂNCIA DO PIBID NA FORMAÇÃO DOCENTE

Anna Catarine Amaral — É graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação/UECE. Bacharel em Ciências Náuticas pela Escola de Formação de Oficiais da Marinha Mercante, Centro de Instrução Braz de Aguiar (2007). Participou como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), financiado pela CAPES, no período de 2018 a 2020. Atualmente é bolsista do Programa Residência Pedagógica, subprojeto de pedagogia/alfabetização/CED/UECE, subsidiado pela CAPES (2020 - 2022).

Eu vou falar um pouco sobre “Trajetória, inserção acadêmica e a importância do PIBID na formação docente”. Vou falar um pouco porque eu escolhi a pedagogia. Eu sempre gostei muito de aprender e de ensinar. Desde pequena, talvez por influência do meu pai, eu tinha essa consciência de que a Educação era muito importante para nos tornar melhores, não só uma questão de “ser alguém na vida”. Eu gostava muito de ensinar e compartilhar aquilo que eu aprendia na escola e gostava de estar com os meus amigos e aprender com eles. E como eu tinha muita dificuldade de aprender e focar a atenção, então, ensinar me ajudava a aprender. Só que a pedagogia não foi a minha primeira formação.

Por influência do meu pai e até mesmo da escola que eu estudava na época,

acabei me formando em Ciências Náuticas e trabalhei por 11 anos como piloto em alto mar. E, apesar de ter sido um bom trabalho, de eu ter viajado bastante, de ter conseguido uma estabilidade financeira, eu nunca fiquei satisfeita, eu queria fazer algo mais, me sentir útil. Daí, eu saí do meu emprego em 2018 e decidi começar “tudo de novo”. Voltei a estudar e fiz vestibular para a UECE. Para mim, Pedagogia foi uma escolha. Eu queria e quero ser professora, porque realmente é algo que me identifico e penso que posso contribuir para a construção de uma sociedade mais humana, buscando formar seres humanos mais conscientes e com autonomia para refletir, criticar, contribuir e ser melhor.

Sou consciente das muitas dificuldades que a educação e as professoras so-

frem. Estar dentro do próprio PIBID e da residência pedagógica, me proporcionaram isso. Eu vejo a falta de estrutura das escolas públicas, a desvalorização da ação docente e o desprezo pela formação mais humanizada dos indivíduos, entre outros. Mas como dizia Paulo Freire “Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo.” E eu acredito muito nisso, na verdade, sempre acreditei, sempre pensei como eu posso ser melhor, como posso contribuir melhor, foi isso que sempre tocou o meu coração e fez com que eu entrasse na pedagogia.

Quando eu iniciei o curso, passei por todo esse processo das dúvidas e receios e descobertas. Como eu poderia ser uma professora e como seria a prática, se eu saberia lidar com as crianças, se seria uma profissio-

nal competente, quais seriam minhas afinidades, mas a gente vai descobrindo isso no próprio desenvolver do curso. As disciplinas do curso vão nos dando uma noção e vamos perpassando pelas disciplinas de fundamentos da educação infantil, psicologia do desenvolvimento, alfabetização e letramento etc. Estou citando essas porque foram as que mais gostei. Aí, a gente vai se afinando, se descobrindo e diminuindo a nossa insegurança.

Uma outra questão muito importante é a necessidade de valorizarmos a Peda-

gogia como uma ciência. Sofremos muitos preconceitos: desvalorização profissional, social, econômica etc. As pessoas pensam que ser professora é fácil, que estudar Pedagogia é fácil, mas não é. É uma ciência vasta, que abrange diversos conhecimentos a fim de que possa formar um indivíduo de acordo com suas necessidades e o meio que está inserido. Essa questão surgiu de uma fala de uma professora minha na Disciplina de Introdução à Educação e me marcou bastante até hoje. Ela deixou esse sentimento em mim, que precisamos nos as-

sumir como professoras, como cientistas e pesquisadores. Para produzir melhor, ensinar melhor. Como aponta Libâneo,

A Pedagogia ocupa-se da educação intencional. Como tal, investiga os fatores que contribuem para a construção do ser humano como membro de uma determinada

sociedade, e os processos e meios dessa formação. Os resultados obtidos dessa investigação servem de orientação da educativa, determinam princípios e formas de atuação, ou seja, dão uma direção de sentido à atividade de educar. (Libâneo, 2010, p. 33).

Trouxe essa foto de um dos momentos do PIBID, durante o governo Temer, quando nós sofremos ataques e fomos para a rua para resistir, para poder combater esse ataque. Nós precisamos lutar por esses programas, o PIBID e a resi-

Sou consciente das muitas dificuldades que a educação e as professoras sofrem. Estar dentro do próprio PIBID e da residência pedagógica, me proporcionaram isso.

dência pedagógica, que ajudam, contribuem e fazem toda a diferença na formação inicial docente:

FIGURA 01: Momento no PIBID



FONTE: arquivo próprio.

Hoje, nós estamos também sofrendo uma desvalorização, um descaso com as bolsas, que estão com dois meses de atraso. E a gente precisa manter esses programas que já foi uma conquista de muitas lutas e que fazem toda a diferença para os futuros docentes. Trouxe a importância da pesquisa para a docência, que foram as minhas experiências no PIBID e residência pedagógica. Costumo dizer que eu sou muito privilegiada porque quando eu entrei no meu primeiro semestre de pedagogia, em julho de 2018, eu participei de um edital do PIBID, para o qual eu me inscrevi e passei. E em 2020, logo quando acabou o PIBID, eu passei na residência pedagógica. Por que eu digo que é um privilégio? Porque não é todas as pessoas que têm oportunidade de participar dessas formações e eu penso que todo mundo deveria ter essa oportunidade, isso enriquece a nossa formação.

Então, qual é o objetivo do PIBID? É uma ação do ministério da educação, financiado pela CAPES, tem como pro-

pósito impulsionar a formação de professores, fazendo o aprimoramento da formação de docentes e a melhoria do ensino básico da rede pública. O PIBID tem o objetivo de relacionar teoria com a prática e nos colocar no chão da escola. Geralmente, no início do curso, temos diversas questões sobre “será que escolhi o curso certo”, “vou conseguir ser professora”, “se vou dar conta”, “como a lida diária de um professor” etc. Porque o que a gente conhece como vida de professor é aquela lembrança de quando éramos alunos nas escolas. O PIBID nos proporciona isso na prática, pois à medida que eu vou aprendendo os fundamentos, vou juntando as aprendizagens das disciplinas com a experiência de sala de aula do PIBID; ajudando a construir sabere, a se identificar com a futura profissão, de construir o gosto pela vontade de ser professora de ensinar, aprender. Eu desenvolvi uma criatividade que eu achava que eu não tinha, acho que só a prática faz isso, então, ele nos ajuda a compreender a rotina diária e complexa de uma professora, não só com a relação com os alunos, mas com outros professores e a comunidade escolar, com os pais a gente vai ver tudo isso na prática.

Muitas pessoas que entraram na pedagogia ficaram desmotivadas e desistiram porque não tiveram a chance de conhecer a prática, e o PIBID proporciona isso. Logo no início você tem acesso a várias formações. No meu caso, que estava no primeiro semestre, essas formações foram importantíssimas, porque elas tinham o objetivo de nos preparar para a inserção e compreensão do contexto escolar, a questão das práticas pedagógicas, das legislações; de

nos preparar para o iríamos vivenciar na rotina da escola. Logo depois, vem a ambientação na escola e começamos a frequentar a escola sobre a orientação das supervisoras. A gente estuda o projeto político pedagógico da escola, o regimento escolar e outros documentos da própria escola para a gente comparar e compreender quais são os princípios daquela escola, quais são as ações e objetivos.

Depois vem o período de observação em sala de aula, posteriormente a regências e experimentações, com o acompanhamento das supervisoras e coordenadora de área que é fundamental no nosso processo de ensino e aprendizagem. Porque ter duas pessoas que estão ali, todo o tempo nos amparando, nos formando, orientando, podendo perceber o que a gente está passando e colocar as dúvidas e dificuldades. E muitas vezes, o que a gente vê na teoria, planeja colocar em prática, e na hora que a gente vai conversar com a supervisora e ela diz “olha, acho que aqui não vai dar certo, porque a realidade da escola é outra”. Então, nós começamos a perceber que não é só colocar teoria, temos que realmente conhecer a realidade daquela comunidade escolar e tem muita diferença.

Em seguida, vem a pesquisa-ação, no sentido de pesquisar para aprimorar a prática. Então, eu pesquiso para atuar diretamente na sala de aula e depois eu vou refletir, analisar, avaliar e volto

a pesquisar e replanejar para dar sentido a prática. O PIBID nos possibilita esse movimento e nos estimula a participar dos eventos científicos, encontros institucionais, seminários, congressos e oficinas tantos como ouvintes como pesquisadores. É por isso que hoje eu estou aqui tentando compartilhar um pouco das minhas experiências, com o fim de mostrar as minhas vivências, experiências, reflexões sobre as práticas inovadoras. Esse período da pandemia mostrou isso, dentro da residência pedagógica a gente inovou bastante, fez coisas que a gente achava que era incapaz de fazer e são práticas que podem contribuir com a comunidade escolar e com os trabalhos acadêmicos.

Enfim, o PIBID contribuiu e muito para me tornar um ser mais consciente, crítico, reflexivo, inovador e superar os meus medos. E estar aqui é uma vitória, eu agradeço muito a oportunidade, e finalizo trazendo Paulo Freire:

O PIBID contribuiu e muito para me tornar um ser mais consciente, crítico, reflexivo, inovador e superar os meus medos.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p.29).

Viva Paulo Freire! Presente sempre.
Obrigada. Estou emocionada.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática edu-**

cativa. 62. ed. Rio de Janeiro/São Paulo.
Paz e Terra, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. O campo do conhecimento pedagógico e a identidade profissional do pedagogo. In: **Pedagogia e pedagogos, para quê**. São Paulo: Cortez, 2010. p.25-42.



INDAGAÇÕES DISCENTES SOBRE A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA INICIAÇÃO CIENTÍFICA

Fernanda do Rocio Portela — Estuda Letras-Português na Universidade de São Paulo (FFLCH-USP). Atualmente é professora no curso de língua portuguesa e cultura brasileira para imigrantes e refugiados na Bibli-ASPA, pelo programa de bolsas “Aprendendo na comunidade” da USP. Realiza pesquisa de Iniciação Científica, sob o título “Representação de refugiadas e refugiados nas literaturas do Sul Global”. Foi bolsista do Programa Unificado de Bolsas (PUB) e pesquisa no projeto “Configurações da dimensão política no discurso materializado em dissertações e teses de Educação Ambiental”.

Vou apresentar para vocês uma experiência minha e de uma colega de pesquisa, chamada Mariana Mativi. Fizemos juntas essa apresentação porque basicamente a nossa experiência de pesquisa na graduação começou com a mesma pesquisa, ao mesmo tempo e com o mesmo orientador. Sou aluna do 5º ano de graduação em Letras, já estou na minha segunda iniciação científica e vou apresentar um pouco. As pesquisas que nós, eu e a Mariana desenvolvemos desde 2019, tem e teve o apoio da FFLCH, CNPq, PRG - USP e o Programa unificado de bolsas de estudo para estudantes de graduação (PUB).

A primeira pesquisa na graduação que nós tivemos contato foi “Configurações da dimensão política no discurso

materializado em dissertações e teses de Educação Ambiental”, que é um projeto apoiado pelo CNPq e coordenado pelo professor Dr. Valdir Heitor Barzotto. Esse projeto que nós fizemos parte tem parceria com a UNESP - Rio Claro, com o Instituto de Biologia, uma vez que é uma pesquisa sobre tese e dissertações no tema de educação ambiental. Nessa pesquisa maior nós desenvolvemos projetos individuais. O meu projeto foi apoiado pelo PUB - USP e o da Mariana pelo CNPq. Para integrarmos esse projeto de pesquisa, começamos a fazer parte de um grupo de pesquisa “Grupo de Estudos: pesquisa em Educação Ambiental no Brasil (EArte)”, o grupo tem parceria com a biologia UNESP - Rio Claro, coordenado pelo professor Dr. Luiz Marcelo

de Carvalho, e no que diz respeito à parte da USP, é a parceria com a Faculdade de Educação, que é coordenada pelo professor Dr. Valdir Heitor Barzotto, que era o nosso orientador na época. Nós entramos nesse grupo de pesquisa em 2019 e ficamos até o ano de 2020, então, metade do projeto foi feito de forma presencial, mas a conclusão desses projetos e grupos de pesquisa foram de forma online, no método de ensino online, em termos de encontros e reuniões.

A pesquisa que eu desenvolvi chama-se “Configurações da perspectiva de crise em tese que versam sobre educação ambiental”, ela era focada nessa temática de crise como a crise era apresentada nas teses. Já a Mariana desenvolveu um projeto intitulado: “As relações do sujeito com o conhecimento em textos acadêmicos que usam o conceito de desenvolvimento sustentável”. A partir desse trabalho, ela buscava como o sujeito e a produção de conhecimento estavam se relacionando no texto. Junto com esse mesmo grupo de pesquisa, nós começamos a participar de um outro “Grupo de Estudos e Pesquisa: Produção Escrita e Psicanálise” (GEPPEP), coordenado pelo professor Dr. Valdir Heitor Barzotto e pela professora Dra. Claudia Rosa Riolfi, ambos são da Faculdade de Educação – USP.

A ideia desse projeto é produzir conhecimento a respeito da leitura e escrita e como a universidade se relaciona com essa produção de conhecimento. O que nós tentamos fazer nesse grupo de pesquisa está atrelado nisso, em saber como a academia se relaciona para com a sociedade e como os estudantes se relacionam com a universidade e como nós, de fato, podemos fazer uma

produção de conhecimento. Com esse grupo de pesquisa, nós também desenvolvemos projetos o meu era intitulado; “Saber e crescer: os poderes vedados ao sujeito contemporâneo em texto acadêmico sobre educação ambiental”, em que eu buscava entender como o sujeito era limitado ou emancipado nas teses, como esse sujeito estava colocado nas teses e dissertações. A Mariana desenvolveu o projeto; “Por meio da leitura do mundo e da palavra: uma análise dos sujeitos frente às questões ambientais”.

Nessa primeira fase das nossas pesquisas acadêmicas que constituíam um projeto de pesquisa maior, eles giravam muito em torno da produção de conhecimentos e como ele era produzido e compartilhado, e como o grupo se entendia enquanto gerador de conhecimento. Nós participamos de eventos tais como: “28º Simpósio Internacional de Iniciação Científica e Tecnológica da USP (SIICUSP)”; “XIX Seminário de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa (SMELP)”; “WorkShop GEPPEP”. Todas as produções que nós fizemos no ano passado de artigos, pesquisas e projetos que nós desenvolvemos, nós apresentamos nesses três eventos. Como nós estávamos trabalhando com a questão da produção de conhecimento, o nosso principal aparato teórico era a filosofia. Teoria da Linguagem de Bakhtin, um texto de 2006 em que ele trabalha com a questão do discurso, da significação, sentido e de como todos esses aparatos estão quando nós estamos produzindo um texto, projeto. Porque na hora que nós vamos fazer um projeto a gente pensa no que já sabe e no que a gente vai produzir e quais serão os nossos resultados. Foi essencial e toda a nossa base de pesquisa a teoria de

Bakhtin. Trago uma citação que ilustra bem essa questão do conhecimento:

O discurso alheio é definido por estes discursos de outrem inserido no discurso daquele que está desenvolvendo seu próprio discurso. Porém a inserção desse outro discurso apresenta além de um discurso dentro de outro, ao aderir este discurso de outrem o sujeito discursivo acerca deste, assumindo-o ou rejeitando-o. Sobre esta relação há a afirmação. Essa percepção ativa e intradiscursiva se dá em duas direções: em um primeiro momento o enunciado alheio é emoldurado pelo contexto real e comentar (que, em parte, coincide com aquilo que é chamado de fundo de percepção da palavra), pela situação (interna ou externa), pela expressão visível e assim por diante; e em um segundo momento, prepara-se uma réplica (Gegenrede) tanto a preparação da réplica, isto é, a réplica na unidade de percepção ativa e podem ser isoladas apenas de modo abstrato. (BAKHTIN, 2006, p, 254).

Essa parte vai mostrar como nós produzimos um conhecimento que nós já sabemos e como nós o transformamos ele em um novo conteúdo, novo conhecimento. As reflexões que nós tivemos sobre a produção de conhecimento, mesmo que focada na educação ambiental, como que a academia entende a produção de conhecimento atualmente, se é uma produção de conhecimento de fato ou se é uma reprodução de conhecimentos, ou se é uma reprodução de conhecimento, se é uma produção de conhecimento

que nós temos vontade produzir conhecimento ou se ela é somente porque nós temos que nos formar e temos que entregar um TCC, artigo, iniciação científica.

Parte da nossa conclusão das nossas pesquisas consideravam que havia muitas repetições, plágios. Fizemos essa pesquisa e verificamos plágios em reproduções só mudando um pouco e pensamos nessas reflexões se o conhecimento é de fato produzido ou se ele é somente reproduzido, mascarado e plagiado. O mesmo acontece quando nós vimos as teses e dissertações das pessoas e conforme a teoria de Bakhtin. Começamos a olhar para as nossas próprias produções. Será que eu realmente estou produzindo alguma coisa ou só estou reproduzindo e copiando?

Será que eu realmente
estou produzindo alguma
coisa ou só estou
reproduzindo e copiando?

Trabalhar nesse viés foi muito importante para nós pensarmos o impacto das nossas próprias produções, e outra coisa muito importante é

compartilhar esses conhecimentos, uma vez que nós começamos a compartilhar e participar de eventos, como ouvintes, comunicadoras, mediadoras de mesa, participar na organização de eventos. Começamos a ver como ter essa rede de compartilhamento, essas trocas entre pesquisadores são muito importantes, principalmente, porque, para mim e Mariana, era a primeira pesquisa que de fato nós estamos fazendo. desenvolvendo os projetos, estávamos em grupos de pesquisa com doutores, mestrandos, pós-doutores e nós estávamos na graduação. Nossa! As vezes, a gente fica meio

sem graça, meio como fosse uma falta de autonomia para falar alguma coisa e depois nós percebemos que não. Não é bem assim! A partir do momento nesse mundo de pesquisa na graduação, e nós começamos a nos envolver com isso, percebemos que é muito importante e pensar que são esses caminhos que outras pessoas que estão no pós-doutorado já passaram e esse é o momento que nós estamos passando e a importância de participar de diferentes grupos de pesquisa.

Os grupos de pesquisa que nós participamos em 2019 e 2020 tinham vieses bastantes diferentes: um era sobre educação ambiental, uma matéria muito mais direcionada a biologia; o outro era sobre a escrita e a pesquisa. Como nós iríamos produzir o nosso próprio texto, criar nossos projetos e como eles podem ser bem desenvolvidos com aquilo que nós acreditamos.

Mesmo assim, nós conseguimos casar os dois temas e nos relacionamos para conseguir desenvolver e concluir o nosso projeto de pesquisa. Outro ponto é como nós conseguimos conectar a ciência acadêmica para com a nossa realidade e trazer essa experiência acadêmica para além desses eventos, mas para o cotidiano da faculdade e na nossa percepção de mundo, como nós percebemos o mundo fora do mundo acadêmico.

Como resultados dessas experiências, percebemos que o processo de iniciação científica possibilita um desenvolvimento significativo na compreensão e aplicação da metodologia científica. Além disso, o tema de nossas pesquisas possibilitou uma reflexão constante

sobre o lugar que ocupamos e a função das pesquisas para a produção de conhecimento. Todos sabemos da importância de inserir o discurso do outro em nossos trabalhos, para embasamento teórico, discussões, perspectivas de análise.

Acreditamos que, durante nosso “percurso científico”, analisamos dissertações e teses, buscando entender como utilizavam esses outros discursos e percebemos que a autoria surgia

através do uso da base teórica para desenvolvimento de um novo discurso e não apenas na verificação da teoria já comprovada. Sendo assim, fizemos um trabalho duplo: a análise do *corpus* e também de nossa própria produção a partir dele. Nós questionamos muito: estamos acrescentando uma reflexão – um resultado – ou só reproduzimos citações?

O processo de iniciação científica possibilita um desenvolvimento significativo na compreensão e aplicação da metodologia científica. Além disso, o tema de nossas pesquisas possibilitou uma reflexão constante sobre o lugar que ocupamos e a função das pesquisas para a produção de conhecimento.



Laryssa Pinagé do Nascimento Lopes – Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), atualmente é bolsista do Programa Residência Pedagógica.

APRENDIZAGEM DISCENTE EM PESQUISA NA GRADUAÇÃO

A partir do tema do painel “Aprendizagem discente em pesquisa na graduação”, trouxe alguns recortes da minha trajetória para poder compartilhar. Logo no primeiro semestre que ingressei na UECE, tive a oportunidade de participar do processo seletivo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), ao mesmo tempo em que eu estava adentrando ao espaço da universidade. O PIBID, a finalidade dele, é a de formação de futuros professores de licenciatura que atuaram na educação básica, e a inserção é feita em escolas da rede pública, tanto municipal quanto da estadual. Enquanto no PIBID eu estava tendo as práticas, na graduação estava tendo a consolidação dos fundamentos teóricos nas disciplinas de psicologia da aprendizagem, história da educação, educação e inclusão.

Então, tudo que eu experienciei nesse momento foi me moldando como graduanda, e nesse processo de iniciação pude começar a entender a Pedagogia e conhecer propriamente o chão da escola. A prática e conceitos aprendidos foram essenciais para o consolidamento que eu viria a precisar no Residência Pedagógica.

O Programa Residência Pedagógica (PRP) é um programa que tem como finalidade a formação e o incentivo de futuros educadores, parecido com o PIBID, entretanto, ele vai se diferenciar no aperfeiçoamento e aprofundamento das práticas pedagógicas nas escolas públicas. Só que devido a pandemia do vírus Sars-CoV-2, o PRP teve seu início de forma remota. Houve uma mudança na inserção de ambientação das escolas e das aulas, as socializações, estudos e comu-

nicação foi feita através das plataformas online, tudo feito a distância. Ao longo do período que estou no Residência Pedagógica, a minha relação com a pesquisa despertou a partir das inserções nas regências e tive uma outra perspectiva; o meu olhar foi se moldando para o científico.

A Residência Pedagógica do curso de Pedagogia do Centro de Educação da UECE – que tem como subprojeto a alfabetização – é direcionado ao processo de aquisição da escrita e da leitura das crianças e como se dá esse processo. A partir da elaboração dos planos de aula e das regências, fomos construindo estratégias que pudesse direcionar e alavancar o processo de alfabetização das crianças, sempre respeitando suas especificidades, e durante o período surgiram indagações e observações: “Como é que podemos transformar tudo aquilo que estamos vivenciando em pesquisa?”. Entretanto, as experiências por si só não foram suficientes para começar a escrever os trabalhos acadêmicos. Para isso, três aspectos se tornaram imprescindíveis na escrita científica: 1) Diário de bordo, 2) Fundamentação teórica e 3) Colaboração.

ASPECTOS NECESSÁRIOS PARA O DESENVOLVIMENTO DE UMA PRODUÇÃO ACADÊMICA

O diário de bordo entra com as informações relacionados ao chão da escola. Então, as aulas, as regências, os diálogos – das crianças, da preceptora e das bolsistas, os debates e outras memórias foram anotadas e guardadas para poder revisitar. As formas de organização mais utilizadas são a descritiva e tópica, sen-

do a primeira uma análise aprofundada, e a segunda com palavras chaves ou frases sintetizadas.

Já a linguagem do diário de bordo irá variar de indivíduo ao outro porque é a escrita é particular, ainda mais, se considerarmos qual abordagem – qualitativa ou quantitativa – a pesquisa terá. Finalmente, quando chegar a hora da elaboração do estudo, o processo se tornara mais fácil. O essencial a destacar é que o exercício da escrita é imprescindível ao discente, pois ali estará contida a visão singular sobre o que foi observado e evidenciando fatos que lhe foram marcantes.

A fundamentação teórica é necessária para dar embasamento ao que assunto que você está falando. Ao longo da graduação, os professores nos ensinam a sermos críticos, mas a movimentação de por isso em prática é ainda mais difícil se for em oposição do autor. A educação tradicional, na qual não se pode questionar e o aluno deve ser passível a autoridade, continua enraizada a partir do momento de se pôr em prática a concordar ou divergir da opinião do outro. Esse exercício nos faz compreender a perspectiva do autor, do que acreditamos e o que somos. Entretanto, deixo claro que tal atividade deve ser feita com ética e respeito aos anos de dedicação e pesquisa da obra em questão. No caso dos estudos que desenvolvi em parceria com as colegas, buscamos autores que estavam relacionados ao subprojeto, a alfabetização, que falavam a respeito daquela estudo e dessem suporte as ideias trazidas no corpo do texto.

Um outro ponto coloco a acrescentar que é a colaboração no processo científico. Na Residência Pedagógica nós temos

diversas formações – eventos, oficinas, seminários, dentre outras coisas – e em uma dessas oficinas, a professora palestrante falava sobre a produção científica e disse que o processo de produção não precisa ser solitário, mas sim de colaboração. Quando um projeto é desenvolvido com outras pessoas terá um olhar que vai adicionar, de orientação acerca da estrutura, de trazer outros fundamentos teóricos, troca de ideias e foi isso que eu percebi. Quando os assuntos surgiam durante as observações, as regências, e ia compartilhar com as minhas colegas, elas diziam: “Eu também estava querendo falar sobre isso, era algo que já vinha anotando e pensava em debater”. A partir disso chegou o momento de colocar a mão na massa, já que eu tenho esses três meios.

DO DISCENTE AO PESQUISADOR

Na perspectiva das vastas experiências ao longo dos módulos e da motivação diante de tornar esses momentos significativos em concretizações transcritas para compartilhar com a comunidade acadêmica, originou-se uma movimentação de publicação científica. Sob a orientação da coordenadora de área e da preceptora de sala, nós bolsistas, passamos pelas etapas essenciais de produção: planejamento, pesquisa, análise, elaboração, aporte teórico, releitura e finalização. Em contato próximo com a escola-campo, as práticas pedagógicas e a dinâmica ocorrida em classe tornaram os momentos ímpares, sendo fontes incabíveis de inspirações para se tornar temáticas.

As bolsas científicas de extensão e programas de iniciação possibilitam que

o discente tenha contato com a produção científica, tendo em vista que a Instituição de Ensino Superior (IES) promove bolsas próprias ou em parceria com outras entidades, como por exemplo, a Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Inseridos em alguma bolsa, nos é pedido um retorno das atividades desenvolvidas, em forma de publicação científica em eventos para possamos compartilhar os saberes aprendidos e como podem contribuir para a sociedade. Tendo em vista que existem diversas estruturas de publicações – artigo, resumo, relato de experiência, etc. –, aos poucos, vamos conhecendo seus elementos constituintes, havendo dentro de cada campo de conhecimento inúmeras temáticas a serem exploradas.

Os assuntos que inspiraram a mim e as colegas estavam relacionados a situações e/ou momento que aconteceram no decorrer dos desdobramentos cotidiano escolar, mais especificamente, na sala de aula da preceptora de aula. Haja vista que o edital do PRP 2020 – 2022 ocorreu por meio remoto, em sua maior parte, abordamos as ferramentas virtuais utilizadas, a metodologia ativa (estratégia digital usada no ensino), culminâncias de atividades, dentre outras. Uma vez introduzido no contexto escolar, passamos a ter afinidade com a área de conhecimento, como por exemplo, educação infantil, formação de professores, políticas públicas, gestão escolar, etc – que nos interessa, o *click* do que discorrer no escrito se torna leve e proveitoso porque parte do interesse pessoal. Não existe receita de como surge a temática, pois para alguns é de forma espontânea, e para outros se dá através do processo de autoconhecimento da identidade docente em formação.

INSPIRAÇÕES NO DECORRER PRP QUE CONTRIBUÍRAM NAS PUBLICAÇÕES EM EVENTOS

Dentre as múltiplas atividades realizadas ao longo do PRP, as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) foram fundamentais como suporte a prática pedagógica, já que houve uma remodelação no processo de ensino. Plataformas e aplicativos virtuais - *Canva*, *Edpuzzle*, *Google Meet*, *YouTube*, dentre outros - proporcionaram o acesso das crianças desde a atividades diagnósticas até a elaboração de dinâmicas. Pensando em elevar a qualidade das aulas, na renovação dentro do campo educacional e a instauração do ensino remoto, a metodologia ativa foi resgatada. Utilizando as inúmeras alternativas de aplicação da metodologia ativas, notamos que as crianças se tornaram sujeitos autônomos críticos e tecnológicos

Na transição do ensino remoto pra o híbrido, as escolas públicas fortalezen- ses foram retomando a rotina escolar, mas de modo que cada turma fosse divida em grupo A e B evitar aglomerações nas salas de aula. Durante a transição, ocorreu a Atividade Diagnóstica de Rede (ADR), do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC). A ADR é uma prova externa aplicada na Educação Infantil até o 9º ano do Ensino Fundamental, e a prova de Matemática e Língua Portuguesa contém vinte e duas questões que envolvem gramática, interpretação e produção textual. Como forma de aproveitar aquele rico material, a preceptora organizou uma correção coletiva da ARD de Língua Portuguesa.

Os objetivos dessa dinâmica foram identificar quais os acertos e erros acer-

ca de gramática, produção textual e interpretação e verificar o diagnóstico preciso de leitura e escrita de cada educando. Os momentos da correção - que aconteceram em mais de uma aula - foram momentos divertidos e educativos, a ponto de em 2022 conseguirmos realizar novamente a partir da devolutiva positiva das turmas de 4º ano. Tais momentos se transformaram em escritos publicados na Semana Universitária da UECE e no Fórum Internacional de Pedagogia (FIPED), que abordavam a autonomia das crianças e ação-reflexão a partir da correção da ADR e utilização das metodologias ativas para o desenvolvimento da autonomia discente, respectivamente.

RELEVÂNCIA DAS BOLSAS NA GRADUAÇÃO

O espaço universitário pode ser assustador com tantas normas, diferentes tipos de trabalhos acadêmicos, qual a temática a escolher, quais as etapas necessárias e o como fazer são perguntas que de início pode desorientar o discente, e ver o desenvolvimento de uma produção científica como algo distante. Entretanto, os textos que vão sendo passados pelos professores e professoras ajuda a compreender a linguagem acadêmica - que é mais densa e complexa - e em contato com os autores passamos dialogar com eles. Aos poucos, passamos da adaptação a aptidão a iniciar um estudo.

Poder participar do PIBID e PRP foi uma experiência inigualável, pois a intercessão entre o que aprendi nas escolas públicas e saberes que venho acumulando ao longo do curso sobre as concepções, os teóricos, epistemologia e história da educação tem suma importância na minha identidade docente.

As vivências acerca dos desdobramentos enfrentados na profissão e no ambiente escolar, de conhecer a comunidade ao entorno da escola, das relações de apoio com o corpo docente, da renovação da prática pedagógica e da efetivação da qualidade e permanência dos educandos, fazem parte da docência e tornam a formação inicial mais rica e contextualizada. Todas as aprendizagens se tornaram indispensáveis para que construísse o olhar pesquisador.

A partir do momento que nos reconhecemos como

Participar do PIBID e PRP foi uma experiência inigualável, pois a intercessão entre o que aprendi nas escolas públicas e saberes que venho acumulando ao longo do curso sobre as concepções, os teóricos, epistemologia e história da educação tem suma importância na minha identidade docente.

cientistas, pois afinal a Pedagogia é a ciência da educação, logo, entenderemos o nosso papel na sociedade como agente de mudança. Concordo com Paulo Freire, quando este diz que a educação é transformadora de pessoas e que as pessoas transformam o mundo. A defesa e ampliação de bolsas efetivam a permanência do discente no ensino superior e continuação de produções acadêmicas atualizadas nas licenciaturas. Ressalto a importância desses programas, a importância que eles têm na nossa formação como estudantes.



Elizabeth Carla Vasconcelos – Graduada em Enfermagem, Mestra em Enfermagem pela Faculdade de Enfermagem da UERJ, Doutora em Enfermagem pela EEAN/UFRJ. Professora Associada IV do Departamento Interdisciplinar de Rio das Ostras/UFF. Atualmente é Diretora do ANDES-SN.

ESCOLA SEM PARTIDO OU IMPOSIÇÃO DO PENSAMENTO ÚNICO? CRIMINALIZAÇÃO DOS(AS) PROFESSORES(AS) E RESISTÊNCIAS EM TEMPOS DE CERCEAMENTO DAS LIBERDADES DEMOCRÁTICAS

Bom dia a todos, todas e todes que estão aqui participando do XII Fórum Internacional de Pedagogia! Bom dia, Raquel Brandão, Roberto, Dediane, que está nos ajudando! Bom dia, muito especial à companheira Raquel Dias; para mim, um dos maiores exemplos da luta em defesa da educação pública! Me sinto muito feliz de ela ter me convidado para estar aqui nessa mesa para trazer um pouco, depois da fala brilhante, tanto dela como da Raquel Brandão, para vocês um movimento que foi construído, movimento de muita resistência, que foi a criação, a construção da Frente Nacional Escola sem Mordança. Vou trazer um pouco do contexto histórico, do trabalho, da importância dessa Frente para barrar os muitos dos ataques ligados à Escola sem Partido.

A gente constituiu a Frente Nacional Escola sem Mordança, em 2016, no II

Encontro Nacional de Educação (ENE), que aconteceu em Brasília, e lá, se pensou na construção de uma Frente Nacional que pudesse agrupar um grupo político de entidades, movimentos sociais, sindicatos que pudesse estar à frente desse enfrentamento. Essa Frente foi formada por centrais sindicais, sindicatos, partidos políticos, mandatos parlamentares, movimentos sociais, estudantis, populares na perspectiva da defesa da liberdade de expressão e de opinião nos estabelecimentos de ensino e contra qualquer forma de opressão. Ela é criada no ENE e vai se fortalecendo, e um dos objetivos era acompanhar todos os ataques e os projetos de lei que estavam cada vez surgindo mais para impor esse projeto de uma escola sem partido, uma escola, na verdade, com mordança.

Acompanhando o histórico da Frente, a gente vai ver que 2018 foi um ano extremamente importante para Frente Nacional Escola sem Mordança. Havia um PL, o 7180 de 2014, que começou a tramitar e, em 2018, chegou à Comissão Especial da Câmara dos Deputados. Era um momento extremamente importante de aglutinação das forças para tentar barrar. 2018 foi um ano de muita mobilização da Frente. O primeiro momento da Frente de 2018 foi uma reunião de dois dias que aconteceu no ANDES-SN (Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior), que tinha como objetivo traçar ações que realmente pudesse barrar o andamento daquele projeto na Câmara dos Deputados, reunindo várias entidades, além do ANDES-SN, a Fasubra (Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-Administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil), o Sinasefe (Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica), a Frente Baiana Escola sem Mordança, a Apeoesp (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo), a Frente Escola sem Mordança do Rio de Janeiro, o PSOL, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, o Sindscope (Sindicato dos Servidores do Colégio Pedro II), vários movimentos, a Contee (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino).

Foram dois dias muito intensos. No primeiro dia da reunião, que era 11 de julho, estava o projeto que iria ser votado na Comissão Especial da Câmara dos Deputados. Então, esse primeiro dia foi um encontro em que todos foram para a Câmara para acompanhar a votação e acabou que teve tumultos na Câmara e,

após muita pressão, a votação não ocorreu. No dia seguinte dessa reunião, também foi um momento importante, primeiro porque a gente teve oportunidade de fazer uma grande discussão com o professor Fernando Penna e Rogério Junqueira, que fizeram uma exposição da temática, resgatando tudo que estava acontecendo, outros temas que estavam relacionados e que a gente tinha que lidar com essa perspectiva de uma escola com mordança. Então, tiramos vários encaminhamentos nessa reunião que deu um norte para nossa luta ao longo de 2018 e 2019.

Uma das coisas naquela reunião que foi tirada era a importância de que a gente tinha criado um *site* em 2016, mas esse *site* precisava ser reativado e alimentado, era pensar em ações que pudesse o tempo todo estar alimentando o *site* para agregar todos os ataques e todos os enfrentamentos que estávamos realizando. Outra coisa que era importante naquele momento era tentar fazer um grande seminário nacional para discutir detalhadamente esse tema “Escola sem Partido” e como iria construir ações para continuar acompanhando o PL 7180, que no dia anterior havia sido suspensa a votação, mas que iria continuar existindo e a gente tinha que continuar fazendo pressão ali. E como era importante naquele momento ter um mapeamento de todos os estados que tinham o PL Escola sem Partido. Como era importante naquele momento ter o mapeamento de todos os estados de informações do projeto Escola sem Partido, pois, ao mesmo tempo em que havia o PL tramitando na Câmara, a gente tinha em vários estados, várias prefeituras, vários municípios a colocação do

projeto de lei que vinha ao encontro do Projeto Escola sem Partido. A gente definiu que precisava fazer uma pesquisa nacional, um levantamento nacional, um mapeamento nacional, e o professor Fernando Penna ficou com a função de coordenar isso e o ANDES-SN, a Fasubra e o Sinasefe, as três entidades nacionais ligadas à educação, financiariam os bolsistas para a gente conseguir fazer a coleta desses dados. Foi uma coisa extremamente importante. Outra coisa importante também que ficou como encaminhamento era mobilizar ações jurídicas contra as lideranças do Escola sem Partido e se viu naquele momento a importância de se ter assessoria jurídica e as assessorias jurídicas do ANDES-SN, da Fasubra, do Sinasefe se disponibilizaram a estar dentro da Frente pensando em ações de como poderia avançar sobre isso. A importância de construir, ao longo de 2018, um Dia Nacional de Luta em Defesa da Educação, já vislumbrava uma data logo no início de dezembro.

A necessidade de fazer uma articulação de audiência pública dentro do Congresso Nacional para fazer um debate que pudesse dar conta disso. Construção de uma audiência com os ministros do STF, que a Raquel também coloca um pouco como foi esse movimento, a gente pensou em solicitar audiência individual com os ministros para poder trabalhar como eles como era a nossa defesa de autonomia das universidades, dos Institutos Federais e dos CEFET e o que

significava o projeto Escola sem Partido. Naquele momento, começou-se a pensar na construção, ao longo de 2018 a gente foi construindo, do manifesto conjunto de todas as entidades em defesa da educação pública.

O ano de 2018 foi extremamente importante porque foi um ano de muitas lutas. Naquele momento, a gente tinha um ataque muito profundo, já havia uma ameaça de um governo de extrema-direita, Bolsonaro crescendo no primeiro turno, no segundo turno. A gente viu a importância de ampliar a adesão das entidades da educação, das entidades científicas para dentro da Frente Nacional

Escola sem Mordação. Então, a gente começou um movimento de envolver outras entidades que não estavam na Frente, mas que pudessem participar. Outra coisa importante foi que naquele momento tinha um julgamento no

STF (Supremo Tribunal Federal), de uma Ação Direta de Inconstitucionalidade da Lei Escola sem Partido, em Alagoas, e a Frente fez uma grande mobilização para acompanhar esse julgamento, que iria acontecer no dia 28 de novembro, e passamos a fazer algumas reuniões específicas do coletivo jurídico para preparar orientações jurídicas sobre as ações que estavam ocorrendo nacionalmente contra a liberdade dos trabalhadores de educação. O jurídico teve papel fundamental e a gente, inclusive, conseguiu construir uma cartilha de orientação jurídica, com exemplos de peças que poderiam ser acionadas pelas nossas ins-

O ano de 2018 foi
extremamente importante
porque foi um ano de
muitas lutas.

tituições, nos nossos locais de trabalho, pela própria forma como nacionalmente os ataques estavam ocorrendo dentro de nossas instituições. Foi um ataque muito profundo à educação pública, às escolas públicas e a vários professores que estavam sofrendo processos administrativos, devido a denúncia dessa perspectiva de estarem incentivando debate de ideias, sobre comunismo, tirando toda nossa liberdade de cátedra. Essa cartilha de orientação jurídica foi muito importante porque trazia no bojo dela algumas ações, como estavam acontecendo essas ações e os tipos de denúncias que estavam acontecendo.

Outra coisa que foi muito importante em 2018 foi que, a partir da Frente, começamos a fazer um movimento de incentivo de criação dessas frentes nos estados e municípios. Então, a gente teve uma pulverização dessas ações que a gente estava

construindo nacionalmente nos estados e nos municípios também. Outra coisa importante que a gente conseguiu construir, ao longo de 2018, foi uma rede de solidariedade e tiramos na Frente a importância de criar uma rede parlamentar em defesa da educação pública, de mobilizar o parlamento contra o ataque que estava acontecendo, a importância de ter apoio no sentido contrário daquilo que estava vindo. Em 2018, já estávamos dando encaminhamento para a construção do III ENE, já estavam ocorrendo os encontros preparatórios, que iria aconte-

cer em 2019, começamos a incentivar a CONEDEP (Coordenação Nacional das Entidades em Defesa da Educação Pública) e nas coordenações estaduais, a trazer o debate dos projetos Escola sem Partido para dentro dos encontros preparatórios porque era uma maneira de mapear como estavam em nível estadual e municipal esses projetos Escola sem Partido.

À medida que fomos avançando em 2018, a gente viu que era importante reformular o *site* para ficar mais dinâmico, colocar dentro dele as denúncias, as

ações, as produções, os mapeamentos que a gente estava fazendo. Então, tirou-se uma comissão para pensar na reformulação do *site*. Forte na construção de que dezembro seria o mês que a gente faria uma grande mobilização nas instituições de ensino em defesa da educação pública e denúncia do que sig-

A gente viu a importância de ampliar a adesão das entidades da educação, das entidades científicas para dentro da Frente Nacional Escola sem Mordação.

nificava esse projeto Escola sem Partido. Tiramos a data do dia 5 de dezembro para esse dia de mobilização, tentando construir uma audiência pública na Câmara também. Outra coisa muito importante que teve, já no final de 2018, foi uma audiência pública popular com a Anistia Internacional, que aconteceu na UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro), no dia 27 de novembro de 2018 e, a partir dessa audiência, a gente conseguiu fazer a construção de um calendário de debates no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, que naquele momento

passava por um ataque brutal, e o quanto era importante a construção dessa resistência no Colégio Pedro II, envolvendo toda a comunidade escolar. Então, foi muito interessante, muito marcante esse momento, e que teve uma participação muito importante da Frente Nacional Escola sem Mordação ajudando nessa construção.

Outra coisa importante que aconteceu foi a construção do *site*. O *site* tinha o desafio muito grande de dar conta de tudo que a gente tinha para colocar nele, poder divulgá-lo bem e todo professor pudesse estar acessando-o. E, a partir dele, fazer as denúncias, que era extremamente importante de estar no *site*. A gente queria colocar dentro do *site* as informações sobre a Frente, o que significava a Frente, como era composta, as iniciativas que estavam sendo construídas, as orientações jurídicas e políticas para as pessoas que estavam sendo vítimas de perseguição. A gente já estava avançando no mapeamento dos projetos Escola sem Partido, então, a gente criou um *site* que tinha uma aba de denúncia que garantia o sigilo de informações. Criamos uma comissão que pudesse tratar dessas denúncias.

Pensando na identidade visual que poderia construir para poder divulgar, a importância de fazer o relançamento do *site*. Já estava chegando em 2019 e a gente havia passado seis meses na reformulação do *site*, até que em 07 de junho de 2019, fez o relançamento do novo *site*, com transmissão *online* nacional, foi um evento muito interessante, teve participação muito grande das diversas entidades que compunham a Frente Nacional Escola sem Mordação, frentes estaduais, de apoiadores, esse novo *site* pode ser

acessado pelo *link*: www.escolasemmordaca.org.br. Além da mudança de *layout*, foi um *site* que trouxe várias novidades de instrumentalização para a luta em defesa da educação pública e da liberdade de cátedra. Esse *link*, esse canalzinho para colher as denúncias das pessoas ameaçadas, perseguidas, foi importante, porque a gente conseguiu, através do *site*, dá voz a essas denúncias, muitas vezes, o professor se sente tão acuado, que é difícil para ele verbalizar e registrar a denúncia. A perspectiva da construção desse *link*, desse *site* foi de poder dar voz a ele, e o *link* tem uma segurança de que esse formulário que ele preenche se mantém em sigilo porque é encaminhado diretamente para a assessoria jurídica da entidade sindical que representa a pessoa denunciante e tem todo o trabalho de apoio e assessoria. Outra coisa interessante no *site* é a aba de projetos. Você entrando nele, consegue ter acesso a esse mapeamento que Raquel Dias e Raquel Brandão falaram, dos projetos de lei dos estados, municípios e do Distrito Federal, que tem o mesmo teor do PL 7180. Acho que uma das grandes vitórias da Frente foram esse acompanhamento e o arquivamento do PL na Câmara Federal, embora a gente saiba que os estados e municípios continuam o ataque muito tenso, a gente continua vivendo um momento muito pesado de ataque brutal à educação pública, à saúde pública, à autonomia universitária e docente. A gente precisa continuar mapeando e lutando.

A Frente Nacional Escola sem Mordação, ao longo de 2018 e 2019, pela própria atividade, pela própria dinâmica da Frente, de ser um momento muito importante de ataques e termos que defender a educação pública que a gente

acredita, a gente acabou realizando duas plenárias e foram duas plenárias muito interessantes. A gente iria realizar o III ENE, em abril de 2019, e tinha sido no II ENE que tinha sido deliberada a criação da Frente; então, no III ENE, a gente realizou uma plenária da Frente Nacional Escola sem Mordação, muito boa, com muita participação, que a gente pode trazer o histórico da Frente, que tinha acumulado de 2016 para 2018 na construção da Frente. Foi um espaço muito bom, porque a gente pode ouvir as frentes estaduais, os desafios, as ações. Então, foi muito boa essa realização da plenária no III ENE, como se estivesse devolvendo o que a gente tinha conseguido dar conta do que havia sido deliberado em 2016.

Outra plenária muito boa que a gente fez em 2019 foi na 39ª Reunião Anual da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), da qual o ANDES-SN participou, na Universidade Federal Fluminense (UFF), em Niterói, que reúne muitos pesquisadores da educação, professores, estudantes e foi um dia muito bom, a gente realizou uma reunião teve a participação de várias entidades, de várias universidades e a gente pode atualizar, fazer esse informe da construção histórica da Frente. O objetivo que a gente tinha era ampliar a participação na Frente Nacional e nas frentes estaduais, fortalecer os espaços nacionalmente, nos estados e municípios. A gente conseguiu construir essa perspectiva do fortalecimento que pudesse trazer mais subsídios para pensar.

Nesse dia, pensando na perspectiva de se contrapor aos projetos de lei inspirados no Escola sem Partido, a gente pensou em se tornar *Amicus Curie* no Superior Tribunal Federal, vinculado a

todas aquelas ações ajuizadas pela Raquel Dodge, que era na época Procuradora Geral da República. A gente pensou naquele momento também em participar de uma ação que estava acontecendo na ALERJ (Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro), da Frente Parlamentar em Defesa da Educação Democrática do Rio de Janeiro, e pensamos e tiramos como encaminhamento na ANPEd de tentar reunir os casos e as sentenças contrários aos PL que tinham peças nas questões de gênero e poder socializar no *site* da Frente, pois, naquele momento, pelas falas, havia várias denúncias de projetos de lei com a retirada do debate de gênero dentro da educação no ensino fundamental. Foi bastante interessante esse encaminhamento de que a Frente pudesse acompanhar e colocar no *site* e dar maior visualização e uma denúncia maior.

A Frente produziu muito material. No ano de 2020, a gente publicou pelo ANDES-SN o terceiro volume da cartilha *Projeto do Capital para a Educação: uma análise e ações de luta* (ANDES-SN, 2020) e nesse terceiro volume trouxe um capítulo sobre Escola sem Partido *versus* Escola sem Mordação, dentre outros temas que estava trazendo na cartilha, educação domiciliar, escolas militarizadas, ensino a distância, a gente construiu um volume que abre cartilha fazendo no primeiro capítulo essa discussão, essa atualização. Outra produção também muito interessante que trouxe elementos para munir nossa luta foi na perspectiva da construção da cartilha de orientação jurídica, que foi muito bem divulgada e utilizada, que está disponível no *site*, inclusive, e todos nós podemos acessar e é mais uma

munição para nossa luta. Também o mapeamento dos projetos por estado e o conteúdo desses projetos, também foi uma pesquisa, um levantamento muito importante que também está disponível no *site* e pode fazer uso dele.

Para finalizar, a Frente traz a perspectiva de resistência tanto na arena política, arena jurídica, arena teórica, midiática, porque ela traz todas as informações, ela agrega, tem o *site*, é importante acessar o *site*, é importante alimentar o *site*, porque é um dos espaços para derrotar esse avanço obscurantista contra a escola, contra a ciência, contra o conhecimento, contra o professor e

a professora, contra os estudante, nossos direitos sociais e democráticos, o quanto cada vez mais, pela conjuntura que a gente vive, o quanto é importante fortalecer essa luta e essa defesa de uma escola pública, gratuita, laica, crítica, democrática, socialmente referenciada, e juntar a essa luta a necessidade de derrotar a Emenda Constitucional 95, que tira qualquer perspectiva de inves-

timento de qualidade tanto na educação, na saúde, barrar a reforma administrativa, esse projeto, essa PEC 32, que é mais uma ameaça que acaba fortalecendo essa perspectiva do Escola COM Mordança. É muito importante a luta na Frente Nacional Escola sem Mordança, mas a construção, reconstrução, manutenção dessas frentes estaduais, temos que

vencer esse momento que a gente está vivendo com muita força e unidade.

Quero agradecer muito a oportunidade de estar aqui, espero ter contribuído, tentei trazer o histórico da Frente e como a gente consegue realmente, a partir da Frente, construir a resistên-

cia, que a gente precisa cada vez mais fortalecer. Obrigada a todos!

REFERENCIAS

ANDES-SN. **Projeto do capital para a educação**: análise e ações para a luta. V. 3. 2020. Disponível em: https://issuu.com/andessn/docs/cartilha_gtpe_vol03_-_web. Acesso em: 18/02/2022.

A Frente traz a perspectiva de resistência tanto na arena política, arena jurídica, arena teórica, midiática.



APONTAMENTOS SOBRE O PROJETO DO CAPITAL PARA A EDUCAÇÃO NO BRASIL

Eblin Farage — Assistente Social, mestre em Serviço Social pelo PPGSS-UFRJ, doutora em Serviço Social pelo PPGSS da UERJ, atualmente é professora associada da Escola de Serviço Social da UFF, membro do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Desenvolvimento Regional da UFF, coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Favelas e Espaços Populares (NEPFE), ex-presidente do ANDES-SN (gestão 2016-2018) e ex-secretária geral do ANDES-SN (gestão 2018-2020).

Minha tarefa nesta mesa, com as queridas Raquel Dias e Maria de La Luz, é trazer alguns elementos gerais para pensar a educação na América Latina, com enfoque na particularidade do Brasil, dando ênfase ao que há de comum nesses projetos de educação. A primeira questão é identificar que, apesar de haver a mesma base no projeto de educação superior no conjunto da América Latina, em cada país, dada a sua particularidade, esse processo se desenvolve com diferenças. É muito importante, como dizia Florestan Fernandes, que se “considere a particularidade de cada realidade”.

Quando pensamos o Brasil no contexto da América Latina, apesar de sofrermos a mesma influência europeia de educação superior, em nosso país,

seu desenvolvimento ocorreu de forma tardia, por conta da particularidade de nossa colonização portuguesa e da característica de exploração. Muito tardiamente, as universidades começam a ser organizadas no Brasil, as primeiras faculdades só principiam com a vinda da família real. Então, as marcas de um país colonizado, escravocrata, acabam permeando a realidade e estruturando a política educacional brasileira, que é marcada por uma perspectiva elitizada. Em nossa particularidade, preservamos esses traços que, de alguma maneira, são gerais da América Latina, mas também desenvolvemos, a partir da nossa realidade, traços específicos da educação superior no Brasil.

A primeira questão é que, dada a dimensão continental do Brasil, a edu-

cação superior não se desenvolve com o mesmo modelo que ocorre na maior parte da América Latina, o de universidades nacionais. Esse modelo de grandes universidades, grandes mesmo, com cem mil alunos, cento e vinte mil alunos, chamado de universidades nacionais, tornou-se muito presente na maior parte dos países da América Latina, e até hoje, é preservado. Esse modelo não perseverou no Brasil, apesar de ter sido tentado, por exemplo, com a atualmente, denominada Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) que, em determinado momento, foi a Universidade do Brasil. Esse modelo não se manteve, e a característica do nosso sistema educacional superior conformou-se em uma estrutura diluída, espalhada pelos estados brasileiros. Até em razão dessa fragmentação, existem diferenças extremas entre os estados e regiões do país na distribuição das instituições de ensino públicas, com grande concentração no Sudeste.

Com o desenvolvimento da iniciativa privada e o gradativo avanço do projeto do capital para a educação, evidencia-se a estrutura privatista para a educação. Hoje, a educação superior no Brasil é amplamente dominada pela iniciativa privada, que se espalha por todo o país. Quando comparadas, temos a educação pública superior, concentrada e com menor abrangência, enquanto a educação privada superior é absolutamente ampla

e espalhada pelo território. Porém, há de se registrar a fundamental diferença entre o setor público e o privado da educação superior no país. Por conta, inclusive, de nossa legislação, as universidades são aquelas baseadas no tripé ensino, pesquisa e extensão, com um conjunto de cursos de graduação e pós-graduação que desenvolve ciência, com atendimento gratuito. Já na maior parte do ensino superior privado, a organização é de faculdades e instituições isoladas, que não necessariamente desenvolvem o tripé do ensino, pesquisa e extensão.

Esse é um dos importantes elementos da nossa crítica à expansão do ensino privado no Brasil, porque promoveu uma redução da formação a apenas umas das dimensões da educação superior, que é o ensino, ou seja, a graduação. E nós entendemos que a formação acadêmica deve ser construída sobre os três eixos do tripé,

por isso, sustentamos a defesa da universidade pública a partir da articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Outro ponto comum ao conjunto da América Latina é a influência inicialmente europeia e mais tarde norte-americana, do qual é expressão a recente proposta de contrarreforma da educação superior no Brasil, denominada Future-se. Um fio condutor do projeto de uma educação colonizada é a referência retórica da necessidade de desenvolvimento dos países de capitalismo tardio.

As marcas de um país colonizado, escravocrata, acabam permeando a realidade e estruturando a política educacional brasileira.

Então, em nome de uma suposta tentativa, de um discurso, de garantir de desenvolvimento que consiga equiparar esses países aos de capitalismo avançado, impõe-se o modelo de educação superior pensado pelos organismos dos países de capitalismo central. Por que eu estou chamando atenção para o fato de ser esse um 'discurso'? Porque na verdade sabemos que é ideológico, uma retórica, já que o projeto de educação do capital para o conjunto da América Latina está muito explicitado nos documentos dos organismos internacionais, ou como a professora Kátia Lima denomina, nos escritos dos 'organismos coletivos do capital', particularmente: Organização Mundial do Comércio (OMC), Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), etc. Essas instituições pensam a educação para a América Latina e a ideia é sempre uma educação padronizada, que desconsi-

Impõe-se o modelo de educação superior pensado pelos organismos dos países de capitalismo central.

dera as particularidades tão relevantes em qualquer análise. Que educação é essa e que projeto é esse de educação? Primeiro, um projeto de educação aligeirado e com uma formação que busca ser em larga escala, que se estrutura sobre dois elementos centrais, comuns ao conjunto da América Latina, que são: 1) currículos formativos mínimos e 2) avaliação padronizada.

O primeiro elemento, a redução dos currículos básicos da formação na graduação, é visível, ao se analisar as mudanças dos cursos de graduação no Bra-

sil. Como exemplo, gosto de citar o meu curso. Sou professora da Escola de Serviço Social da UFF, eu me formei nessa mesma universidade, quando o curso tinha mais de 5.000 horas, no final de década de 1990. Hoje, o curso em que formei tem apenas cerca de 3.200 horas. Assim, explicita-se a pressão sobre os processos de reestruturação, com o objetivo de uma formação mais aligeirada, baseada na redução da carga horária dos projetos políticos pedagógicos (PPP) dos cursos de graduação e também de pós-graduação.

No Brasil, já tivemos formação de doutorado com seis anos, formação em mestrado com quatro anos. Agora, o doutorado é de quatro anos e o mestrado de dois anos, e já começam experiências de pós-graduação em nível de mestrado com um ano e oito meses. Movimentos que buscam, cada vez mais, aligeirar a formação,

diminuir os currículos e certificar em larga escala. Esse é o grande objetivo, quanto mais o país certifica, mais nos termos do capitalismo internacional, vai demonstrando que está se desenvolvendo. Não é à toa que se cria o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH).

O que é o IDH? Quando analisamos a história do IDH, quando surge, quais os elementos considerados na metrificação do IDH, identificamos que a educação é uma desses elementos. Mas a única coisa que o IDH considera da educação é o número de certificações e o acesso à

certificação, ou seja, desconsidera qualidade e processualidade. Esse modelo de educação aligeirada, que diminui currículos e busca certificação em larga escala acaba tornando-se uma imposição ao conjunto de países da América Latina, parte da Europa e se espalha na América Latina em uma perspectiva, ainda pior, de aligeirar currículos, que foi denominado de processo de Bolonha. No Brasil, temos essa experiência na UNILAB, uma universidade federal que fica dividida entre dois estados, Ceará e Bahia, e que se organiza com o chamado ciclo básico da formação. Em dois anos, o estudante sai com um diploma genérico, que conta para o IDH e para melhorar os índices do país, mas não necessariamente para melhorar a condição de vida dos sujeitos ou para aumentar a possibilidade de acesso ao mercado de trabalho com qualidade.

Outro elemento comum desse projeto de educação para a América Latina são as avaliações padronizadas. A imposição de um modelo que provocou reivindicações na América Latina, em especial, na educação básica, como a “provinha Brasil” ou como é o próprio ENEM, ou seja, provas de acesso a um nível da educação, ou provas para medir a qualidade da educação que são padronizadas, que desconsideram aquilo que nós avaliamos como sendo uma das essências da educação, que é sua dimensão dialógica, considerando a diversidade e a multipli-

cidade de um país continental como o Brasil e também a particularidade regional. Pensar que uma mesma prova, aplicada de norte a sul, deve aferir o conteúdo, o conhecimento, e desconsiderar a realidade dos estudantes e seus processos de ensino-aprendizagem, é uma padronização que busca a massificação da educação.

Este modelo de educação é denominado pelo Banco Mundial de “educação terciária”. É nesse projeto de educação, do capital para a América Latina, que entra o elemento da educação como mer-

cadoria. Gradativamente, e em especial pelo marco da Organização Mundial do Comércio, denominar a educação como um serviço impulsiona sua venda e sua dimensão sob a lógica de mercadoria. Intensifica a importante disputa pelo próprio caráter da educação. O que é educação? É uma mercadoria, que pode ser vendida em

qualquer esquina, ou é um bem social, um direito social que deve ser garantido ao conjunto da população? Esse é um elemento importante e que marca o conjunto da América Latina à medida que a educação mercantilizada se amplia.

Ao analisar a experiência do Brasil, identificamos como é drástica a transformação que sofremos. Durante a ditadura empresarial-militar, na década de 1970, tínhamos uma educação superior que era cerca de 80% pública e 20% privada. Já os dados do último censo educacional

A redução dos currículos básicos da formação na graduação, é visível, ao se analisar as mudanças dos cursos de graduação no Brasil.

no Brasil, de 2019, mostram justamente o contrário. O número de vagas da iniciativa privada ultrapassou os 80%, ou seja, cresceu muito. Neste processo de mercantilização e privatização, o aligeiramento é um elemento importante, afinal quem quer ou pode pagar por cursos longos? No Brasil, a maior parte das pessoas que pagam faculdade privada, não necessariamente são quem tem dinheiro. As classes populares acabam por se inserir nas faculdades privadas porque o acesso à universidade pública ainda é difícil, não é universal, tem barreiras, e é meritocrático. O acesso à iniciativa privada impõe uma educação aligeirada, e na maior parte das experiências, reduzida a apenas uma dimensão da formação, que é o ensino. Não há o desenvolvimento do tripé ensino-pesquisa-extensão, é uma formação em larga escala.

Nesse processo de certificação em larga escala da iniciativa

privada, um elemento, que no contexto da pandemia da covid-19, ganhou drástica relevância, foi a modalidade de educação à distância. Essa modalidade hoje está na iniciativa privada e no setor público, mas sua difusão e impacto são muito maiores na iniciativa privada. Segundo os dados do último censo de 2020, com dados de 2019, portanto, de antes da pandemia, a educação à distância cresceu 45% no Brasil, enquanto a educação presencial reduziu em 5%. Isso ocorreu antes da pandemia, imaginemos, ou aguardemos os dados do próximo censo revelar, o que

será o impacto do projeto do capital para o conjunto da América Latina, após esse grande balão de ensaio que se tornou o ensino remoto emergencial, imposto pelas condições da pandemia.

É muito importante refletir sobre os vários ‘tentáculos’ do projeto do capital para reestruturar a educação. Florestan Fernandes, quando analisava a educação brasileira, dizia que a burguesia nacional era tão subserviente ao capital internacional, que não conseguiu sequer fazer uma contrarreforma da educação que interessasse ao capital. No Brasil, nem mesmo uma verdadeira contrarreforma para atender os interesses do capital, foi efetivada, e ainda assim temos um estrago. Esse é um elemento importante quando pensamos a educação. Para nós que estamos vivendo esse momento, é ainda mais necessário refletir que o projeto do capital para

educação na América

Latina não significa apenas um projeto ‘de fora para dentro’, há interesses internos. É necessário identificar o grau de adesão da burguesia nacional, o grau de adesão dos setores nacionais ao projeto de uma educação mercantilizada, subalternizada, alienante, aligeirada. Somente fazendo a leitura desse conjunto de fatores conseguiremos compreender o que vivemos hoje dentro das nossas universidades.

Algumas perguntas pode nos auxiliar a fazer a reflexão sobre o cenário atual. Será que quando for possível retornar

Quanto mais o país
certifica, mais, nos
termos do capitalismo
internacional, vai
demonstrando que está se
desenvolvendo.

100% presencialmente toda a comunidade acadêmica vai de fato querer retornar? Será que uma parte das nossas comunidades acadêmicas não viu também no ensino remoto emergencial uma possibilidade de fazer educação? Vejam, muito diferente do que o governo Bolsonaro diz que nós somos, um antro de comunistas, nas universidades públicas brasileiras há uma enorme capilaridade do projeto da educação mercadoria. Gostaria muito que o Bolsonaro tivesse razão pelos menos nisso, mas nem nisso ele tem razão, na verdade, dentro das nossas universidades também existem os projetos antagônicos em disputa.

Um dos exemplos de adesão subalterizada ao projeto do capital é o Future-se. Um projeto que demonstra a ineficiência do governo em conhecer a realidade nacional e entender que a burguesia nacional não tem sequer o desejo de ter o

mínimo de investimento em ciência, tecnologia e educação, como avidamente o deseja uma parte da burguesia europeia e norte-americana. Os empresários nacionais não querem dar nome a prédio em nossas universidades, as empresas não querem investir em ciência e tecnologia porque o Estado subserviente à burguesia nacional faz esse investimento. Então, o projeto do Future-se, que seguiu um modelo norte americano, não tem possibilidade de sucesso no Brasil. O que a burguesia sanguessuga quer, de fato, é que o Estado continue produzindo

e dando substância não só para que ela continue buscando lucro e se apropriando da riqueza socialmente produzida, como também possibilitando a apropriação privada do fundo público.

É importante identificar esses elementos que estruturam a educação superior na América Latina e, ao mesmo tempo, identificá-los, impregnados em nosso país e em nossas universidades. A intensidade da absorção desses elementos tem relação inversa com a defesa de um projeto antagônico, um projeto contra-hegemônico que é o projeto de educação que nós, do movimento docente, construímos

e defendemos, uma educação pública, gratuita, laica e socialmente referenciada, antirracista, antima-chista, antissexista, anticapacitista, antiLGBTfóbica. Esta educação que defendemos não interessa ao capital. Para o capital, interessa apenas a subordinação da classe trabalhadora

e não uma educação que contribua para a emancipação humana, nos termos que Marx aponta. Para o capital, pessoas passivas serão mais subservientes a sua ordem e vão, inclusive, por um processo ideológico, 'sonhar' que é possível ser patrão de si mesmo, como o neoliberalismo e as transformações no mundo do trabalho apontam. Um processo material e ideológico que estamos vivendo no mundo todo, com o impacto devastador em países capitalismo tardio como o Brasil.

Hoje está em jogo reafirmar o projeto de educação contra-hegemônico que

Nesse projeto de educação,
do capital para a América
Latina, que entra o
elemento da educação
como mercadoria.

nós defendemos e pontuar que existem questões centrais. Primeiro, pensar que a defesa de um projeto de educação superior no Brasil, no mundo e no conjunto de países da América Latina, passa por articulações entre educação superior e educação básica. Devemos superar a separação entre os níveis de educação e construir uma luta conjunta, valorizando a formação humana, que deve ser concebida de forma integral. Portanto, todos os segmentos e etapas da nossa formação têm que ser construídos de forma coletiva. Nesse sentido, a articulação entre educação superior e básica me parece fundamental.

O segundo elemento, ao qual no Brasil estamos atrasados, é a luta pelo acesso educacional universal no ensino público superior. Ninguém vai deixar uma escola pública fechar ou um posto de saúde fechar porque es-

ses equipamentos fazem sentido na vida da maior parte da população. Dentre as poucas áreas com acesso quase universal, mesmo com a notória precariedade em que existem no Brasil, estão a educação e a saúde básica. A educação superior não é universal, e não faz sentido no cotidiano de muitos brasileiros. Assim, nem sempre a população consegue identificar o sentido de defender algo que, aparentemente – e talvez concretamente –, não lhe diga respeito diretamente, porque nem sempre é possível compreender os nexos entre o que produzimos na universidade e o que afeta a vida cotidiana de trabalhadores e trabalhadoras.

É muito importante refletir sobre os vários 'tentáculos' do projeto do capital para reestruturar a educação.

O terceiro elemento central, no conjunto da América Latina, é uma necessária e profunda articulação com o conjunto da sociedade. Isso porque a educação pública não pode ser uma defesa só nossa – daqueles e daquelas que estamos na educação superior –, mas sim uma defesa do conjunto da sociedade. O quarto elemento é combater aquilo que para nós – defensores da educação como direito –, foi emergencial, mas que certamente o capital vai querer tornar permanente na educação da América Latina, que é o ensino remoto emergencial. Não é à toa, que no caso do Brasil, o governo já se adiantou e formulou um projeto chamado REÚNE DIGITAL,

que prevê, entre outras coisas, a revogação do decreto que regulamentava a educação à distância. Segundo o projeto do REÚNE DIGITAL, do atual governo federal, a educação à distância não será mais uma modalidade e sim a educação.

O governo ficou 'animado' com a ideia de continuarmos a trabalhar em casa e transferir para nós e os nossos salários, os gastos com a conta de luz, a responsabilidade por montar e manter a estrutura para dar aulas, em suma, para garantir o trabalho. O governo gostou de ter tido evasão de estudantes do ensino superior público, pois reduziu custos, fortaleceu a iniciativa privada na educação e, principalmente, consolidou a opção por uma educação aligeirada, superficial e com rebaixamento dos conteúdos. Forma esta de educação que interessa ao domínio cultural e ideológico que a extrema direita quer implantar no Brasil. É necessário

desafiar-nos a pensar o que queremos para a educação no conjunto da América Latina, considerando um projeto que interesse a classe trabalhadora e, portanto, absolutamente antagônico ao que vem sendo desenvolvido até agora. Ou seja, uma educação em que desenvolvamos nossas capacidades de pensar, identificar e saber ler a realidade, de saber qual é o projeto do capital para os países de capitalismo tardio como o Brasil. Países que estão sofrendo reestruturação do mundo do trabalho que, sequer, demanda hoje uma qualificação profissional. Porque para ser Uber, para trabalhar como ‘patrão de si mesmo’, para não ter carteira de trabalho assinada, não precisa de muita formação profissional.

No modelo educacional defendido pela extrema direita, há um processo de descarte, não só da ciência, como a gente identifica que esse governo está fazendo, mas da própria formação humana, porque o que de fato se pretende é a subserviência da população. Uma educação crítica nos ajuda a pensar e ler o mundo, como dizia Paulo Freire, “para além de ler as palavras”, porque para ler o mundo, segundo Paulo Freire, nem é necessário ler as palavras. Esta é a educação que nos ajuda a pensar, e ela não interessa ao governo e aos empresários. Por isso, é muito importante que nós, ao debatermos a educação superior nesse país, sejamos capazes de analisarmos o mundo do trabalho para avançar no diálogo com a sociedade na busca de apoio e construção coletiva do projeto.

Por fim, parece que temos como desafios, nesse momento de nossa conjuntura, pensar quem é a classe trabalhadora hoje e qual é a demanda que vem de nossa classe para impulsionar a educação pública superior. Como terceiro desafio, pensar que a educação não deve ser entendida apenas como mercadoria para o capital, isso é insuficiente diante do projeto da extrema direita se continuarmos a fazer as análises pensando apenas na educação como mercadoria que vai ser

vendida, temos apenas a parcialidade do problema.

Uma das grandes questões é vislumbrar o cenário em sua totalidade, identificando que a educação, no projeto da extrema direita, é assumida como elemento de alienação, por isso, os projetos de escola sem partido, por isso, as tentativas de aprovar os projetos de educação domiciliar. Então, o elemento estruturante na política que defendem é o projeto da alienação, que no Brasil se articula ao projeto da extrema direita com traços fascistas, fundamentalistas e milicianos. A educação que nós defendemos para a América Latina tem que ser capaz de contribuir para combater o projeto de devastação e desumanização que a extrema direita tem intensificado, no Brasil, a partir do governo Bolsonaro. Para isso, é necessária organização coletiva e a construção de um projeto que interesse a classe trabalhadora. Obrigada e vamos ao debate.

Hoje está em jogo reafirmar o projeto de educação contra-hegemônico que nós defendemos e pontuar que existem questões centrais.



ESCOLA SEM PARTIDO OU IMPOSIÇÃO DO PENSAMENTO ÚNICO? CRIMINALIZAÇÃO DOS(AS) PROFESSORES(AS) E RESISTÊNCIAS EM TEMPOS DE CERCEAMENTO DAS LIBERDADES DEMOCRÁTICAS

Raquel Araújo Monteiro Brandão — Professora de Sociologia da rede estadual do Ceará. Doutoranda e mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC).

Bom dia a todos e todas! Nós saudamos aos participantes do FIPED. Saudamos ainda, a professora Raquel Dias, uma batalhadora incansável da educação pública, de qualidade, socialmente referenciada e que vem lutando, incansavelmente, contra o Escola sem Partido. Saudamos também a professora Elizabeth Barbosa, que tivemos a grata satisfação de conhecer em julho desse ano (2021), por ocasião de uma entrevista realizada para nossa pesquisa! Saudamos e parabenizamos também aos organizadores desse evento acadêmico e político, cujo tema é “Ciência como fronteira para a resistência democrática”. Saudamos também ao professor Roberto e a Dediane, que está no apoio desta mesa!

Um dos primeiros exercícios que a gente aprende no curso de Ciências Sociais é o estranhamento e a desnaturalização dos fenômenos sociais que ocor-

rem na sociedade. O estranhamento é o espanto e não considerar normal, nem natural os acontecimentos e as ações sociais. Conceber a desnaturalização é partir da noção de construção social da realidade, da historicidade de fatos, é compreender que a realidade social é produto de decisões e é também parte dos interesses coletivos e individuais.

Nesse sentido, um dos primeiros aspectos que é necessário problematizar referente ao Escola sem Partido (EsP), é a terminologia – Escola sem Partido, com bastantes pontos de interrogações. O que é isso? Escola sem Partido? Para que e para quem, Escola sem Partido? O que essa expressão “sem partido” denota? É um tema bem chamativo, aparentemente, evoca neutralidade e tenta afastar de si algo socialmente considerado ruim e nocivo, a política, ou melhor, a deturpação da política, que seria a politicagem, a

ação de políticos profissionais como temos visto na conjuntura atual brasileira. Abrir um parêntese para falar da questão dos precatórios dos professores com orçamento secreto de mais de 1 bilhão de reais para comprar deputados sob o pretexto do Programa Auxílio Brasil, por exemplo.

Adotando essa postura sociológica, a gente indagou desde o início da nossa pesquisa, era algo que nos incomodava, o título “Escola sem Partido”. A gente começou a investigar a origem, o nascimento e os verdadeiros idealizadores de uma escola tal qual apresentada pelo Escola sem Partido. Inicialmente, nos movíamos pela ideia de que a política e os projetos educacionais no Brasil não são originais, eles são oriundos de ideias de fora, *outsiders*, estranhos, diferentes das nossas. Muitas vezes, com algumas adaptações ou mesmo copiados literalmente.

Então, o Escola sem Partido não é, como a professora Raquel Dias mencionou anteriormente, um projeto essencialmente brasileiro, ele surge nos Estados Unidos, na Europa, vem para a América do Sul, então, ele não é um projeto brasileiro. Ele é importado desse “Não doutrinação” e de outras experiências similares conservadoras e reacionárias que propagam a ideia de que as escolas doutrina política e ideologicamente os alunos. A análise desses *sites* nos faz concluir que todas as propostas colocadas pelo Escola sem Partido são copiadas, iguais,

idênticas às que encontramos no modelo americano. Qual a agenda do EsP? (Vou adiantar porque a professora Raquel já falou e explicou muito bem). Seria a descontaminação e desmonopolização política das escolas e o EsP reivindica isso, uma escola neutra. Segundo o EsP, esses seriam alguns problemas da educação: militância político-partidária dos professores, discussão sobre sexualidade e discussões sobre gênero. Analisando os documentos, os PL (projetos de lei), o *site*, as falas, os discursos, as audiências públicas parece que todos os problemas educacionais brasileiros são esses, segundo a ótica do Escola sem Partido.

O Escola sem Partido vai reivindicar (*in*)justamente a ideia de que o professor não pode ter partido político, é como se fosse um crime; aliás, os professores são taxados abertamente de doutrinadores, assediadores e esturpadores ideológicos

de crianças e adolescentes. É como se os docentes sequer pudessem ser filiados a partidos políticos, mas a gente sabe que filiar-se a partido político é direito político garantido constitucionalmente, como também a liberdade de expressão e a liberdade de ensino.

O Escola sem Partido vai (*in*)justamente reivindicar que alunos e professores não se interessem e discutam política, é como se fosse um pecado, uma aberração pensar, discutir fazer política no âmbito escolar. Mas tem uma questão que não é tocada, que o sentido real e

O que é isso? Escola sem Partido? Para que e para quem, Escola sem Partido? O que essa expressão “sem partido” denota?

verdadeiro do que é política, que é o aspecto de pensar na coletividade, no bem comum, na resolução dos problemas coletivos. A gente encontrou durante a pesquisa várias falas que nos levam a pensar dessa forma. Aquele movimento dos estudantes secundaristas, em 2016, é visto como balbúrdia, e o deputado Eduardo Bolsonaro chegou a falar isso na Câmara dos Deputados, que era baderna, balbúrdia, o movimento estudantil. Nesse ínterim, também, [falou que] os direitos humanos são só para malandros e deveriam ser garantidos apenas para humanos que são “direitos” ou aqueles que andam na linha, aos homens não direitos deveriam ser reservados os piores tratamentos possíveis, como a pena de morte, por exemplo.

De fato, como a professora Raquel Dias mencionou anteriormente, nós estamos vivenciando na conjuntura brasileira essa criminalização

do trabalho docente. No *site* do Escola sem Partido, nós encontramos esses itens, denominados “Flagrando o doutrinador” e “Planeje sua denúncia”. Sim, porque os PL Escola sem Partido prevêem pena de multa aos professores e um modelo de Notificação Extrajudicial, que seria um documento elaborado preliminarmente para os pais, para as famílias que se sentirem atentadas, contra a

ideologia promovida pelos professores. Essa ofensiva gera um clima muito ruim na escola, um clima tenso de vigilância, suspeição, denúncia e punição do trabalho docente, incluindo os alunos nessa questão toda, para eles se colocarem, se contrapor aos professores da pior forma possível. De fato, nosso trabalho está sob fogo cruzado.

Na nossa tese, a gente vai exemplificar vários casos que ocorreram no Brasil, como o daquela professora de Curitiba, que utilizou o funk *Baile de Favela* para trabalhar as questões de Marx em sala de aula, na disciplina de Sociologia; também a gente traz uma entrevista na nossa pesquisa com o professor Euclides de Agrela, aqui do Ceará, que, em sala de aula, também foi gravado e suas falas foram jogadas nas redes sociais de forma totalmente deturpadas. A gente vai exemplificando e mostrando esses casos de criminalização,

por exemplo, com os representantes do legislativo que entram nas escolas, com a ideia de pressionar e fiscalizar as escolas e, ainda, colocam como se fosse o cumprimento do dever deles. São vários termos, inclusive de baixo calão que são usados contra o professor no contexto desse Escola sem Partido.

Na nossa pesquisa, usamos muito as redes sociais, o *Facebook*, as páginas do

O Escola sem Partido vai (in)justamente reivindicar que alunos e professores não se interessem e discutam política, é como se fosse um pecado, uma aberração pensar, discutir fazer política no âmbito escolar.

Escola sem Partido e, também, a gente analisava os comentários realizados por usuários das redes e a gente elencou vários termos pejorativos destinados aos professores. A liberdade de ensinar, direito constitucional, é desrespeitado abertamente pelo Escola sem Partido, logo, atingiu frontalmente o ato educativo, a construção e socialização de saberes e conhecimentos científicos, a principal função social da escola pública. Há uma aberta e aguda criminalização do trabalho docente, devido a isso, muitos professores recuam, ficam silenciados, com medo da perseguição acabam praticando o que a gente chama de autocensura, evitando trabalhar alguns conteúdos considerados nessa conjuntura como polêmicos, como gênero, a professora Raquel Dias já mencionou, ditadura civil-militar, nazismo, racismo, o poder do Estado, a própria conjuntura política, a questão sanitária da Covid-19, as questões econômicas, a gente está com uma inflação enorme, o retorno às atividades com segurança sanitária, justamente porque nessa época de pandemia acusaram de desocupados, de que eles não querem retornar às suas atividades simplesmente porque não querem. Então, as consequências dessa criminalização do trabalho docente são o adoecimento do corpo, do psicológico dos professores, há professores que relatam ansiedade, depressão, síndrome do pânico e muito medo. Resulta também em desconto de salário e em questões administrativas,

Nós estamos vivenciando
na conjuntura brasileira
essa criminalização do
trabalho docente.

processos administrativos, afastamentos de docentes e até exoneração, nós tivemos conhecimento de alguns casos.

Qual seria o *modus operandi* do Escola sem Partido? Eles atacam sistematicamente a escola pública de gestão pública. A gente gosta de ressaltar isso. Eles afirmam reiteradamente que a escola vai mal, que não apresenta resultados satisfatórios, que no *ranking* internacional do Pisa, a educação brasileira ocupa posição desprivilegiada, que os alunos vão muito mal em língua portuguesa e matemática, que a gestão escolar é péssima, que os professores não têm formação adequada e que agem como proselitistas

no exercício do seu trabalho. Eles trazem à tona a crise escolar tão propalada, disseminada em décadas anteriores, como um reagrupamento de estratégias utilizadas outrora pelos golpes de poder para detonar a escola pública de gestão pública,

eles reavivam o marxismo cultural, da década de 1930, da Intentona Comunista, e depois, também, da ditadura civil-militar, da década de 1960, isso gera um pânico horrível, juntamente com a “ideologia de gênero”.

Para não apontar os *déficits* reais e a falta de investimento causados por eles mesmos, digo, legisladores do Brasil, tanto nos âmbitos federal, estaduais, municipais, resolvem culpabilizar os docentes pelos resultados escolares pífios, é um estratagemas que cai como uma luva em um país, cuja desvalorização profissional da categoria é estratosférica e histórica.

Eles utilizam também *Fake News*, o falso moralismo, o fundamentalismo religioso. A gente está vendo agora falando sobre o Enem, questões de gênero e direitos humanos, os técnicos do Inep que pediram demissão às vésperas da realização do Enem. Está em xeque princípios democráticos como pluralidade religiosa, tolerância e diversidade sexual. Fundamentalismo religioso detona o princípio constitucional da laicidade do Estado em nome de interesses espúrios. Muitas igrejas vão funcionar hoje como novos espaços, como se fossem currais eleitorais da atualidade. Os cultos passaram a ter palanque de líderes religiosos; agora, são os novos porta-vozes de partidos e plataformas políticas conservadoras e reacionárias. E aí a questão do que eles fazem: negacionismo, anticientificismo, revisionismo histórico, propagação de mundo paralelo, teorias da conspiração, produção da ignorância,

algumas formas encontradas para disseminar ideologias da extrema-direita. Isso ganha corpo e *status* de verdade e traz consequências deletérias para a vida social. Entrevistando a professora Elizabeth Barbosa, que é enfermeira, ela me relatou as principais consequências do desserviço que o Escola sem Partido presta para a política de saúde no Brasil.

Nós trouxemos algumas *Fake News* relacionadas ao Escola sem Partido que

foram disseminadas, especialmente, no contexto das eleições de 2018, que é a questão do *kit gay*, não existe *kit gay*, é uma invenção, é uma *Fake News*, na verdade, existe o Programa Escola sem Homofobia; “ideologia de gênero”; ma-madeira erótica; a questão de que Jean Wyllys iria obrigar casamento *gay* em igrejas; enfim, foram muitas *Fake News*, que acabam tomando proporção, espaço na realidade, na vida social. Falando em censuras, a gente vai ter hoje no Brasil.

Na nossa pesquisa, a gente conseguiu ver uma série de censuras ao trabalho docente, à produção do conhecimento científico. O Brasil é destaque no relatório sobre perseguição a universidades e acadêmicos. Esse é um relatório internacional. O próprio presidente falou sobre o PNLD, que os livros didáticos são cheios de “muitas coisas” e precisam ser revisitos. E isso se aproxima muito do que está

sendo proposta pela reforma do ensino médio e, nós, professores, estamos vendo os livros didáticos que foram todos remodelados da pior forma possível. Temos também a escolha dos reitores, dos interventores das instituições de ensino superior. Nós vamos ter *hackers* invadindo as aulas *online*. O próprio ministro da Educação vai dizer que nas universidades se faz balbúrdia e só tem maco-nheiro. Tudo isso são amostras, exem-

Resolvem culpabilizar os docentes pelos resultados escolares pífios, é um estratagema que cai como uma luva em um país, cuja desvalorização profissional da categoria é estratosférica e histórica.

plos de como se criminaliza a produção do conhecimento no Brasil.

Por que todo esse atentado contra a educação? Segundo Gaudêncio Frigotto (2017, p. 18), “[...] as teses do Escola sem Partido não podem ser entendidas nelas mesmas”. Estamos diante de uma campanha interessada na educação pública. A compreensão do Escola sem Partido perpassa a análise do conservadorismo e o reacionarismo em escala mundial. Devemos entender o Escola sem Partido relacionado às crises conjunturais e sistêmicas do neoliberalismo, do recrudescimento do conservadorismo, do Movimento de Reforma Global da Educação (FREITAS, 2018), da dominação imperialista dos Estados Unidos que determina os modelos educacionais para países periféricos, através dos organismos multilaterais, como Banco Mundial, entre outros. Segundo Freitas (2018) e Adrião (2018), essas instituições usam as escolas para moldar o homem para o mercado. Alguns autores chamam esse processo de “capitalização da educação”, “empresariamento da educação”, “neoliberalismo escolar” e “processo de reforma global da educação”. Uma expressão disso é *accountability* com a transferência direta dos resultados escolares gestores e professores. A OMC reconhece a educação como um produto, a educação é vista como um produto. A educação é um complexo social imprescindível para gerenciar a pobreza em favor da mundialização do capital.

Eu costumo chamar Escola COM partido por muitas questões que me fazem pensar dessa forma. Miguel Nagib, criador, fundador desse movimento, demonstra essas relações de empresariamento com a educação pública, através

de *think tanks*, como o Instituto Liberal e outros. Movimentos diversos pela privatização da educação brasileira estão na ordem do dia. A história da educação brasileira nos revela a disputas pelo financiamento das escolas públicas. O EsP é uma das expressões fortes do neoliberalismo escolar. A teoria do capital humano serve de embasamento para fundamentar a importância de formação de recursos humanos. A gente vê toda uma nova / velha linguagem na educação, que é a questão da liberdade dos pais de escolher, os *vouchers*, os créditos fiscais, as contas de poupança na educação, privatização. O neoliberalismo traz toda a cartilha de como elaborar políticas educacionais.

Eu destaco quando o Miguel Nagib postou no *site* sobre meritocracia, “Menos Marx, Mais Misses”, quando eles falam que lutam contra as ideologias nas escolas, na verdade, se é que existe uma, seria suplantada por essa ideologia mercadológica, por essa ideologia neoliberal. Então, falando sobre meritocracia, Miguel Nagib diz que, no discurso meritocrático, se um consegue, o outro também pode conseguir com resiliência, não importa as condições habitacionais, não importa nada, se quiser, é só batalhar para conseguir porque vivemos em uma democracia e “todos são livres e iguais”. A ideia de que a gente está vendo hoje é do empreendedorismo de si mesmo, são novas formas de subjetivação e concorrência no mundo do trabalho. Essa ideologia empregada é burguesa e esse discurso da liberdade só beneficia a elite. Eu costumo dizer que o Escola COM Partido está situado à direita ou à extrema-direita do espectro político, ele integra uma agenda reacionária da elite brasileira

para a escola pública, ela é pauta do “centrão”, da extrema-direita, de empresários, dos institutos, dos *thinks tanks*, não é a pauta dos educadores, não é a pauta dos que querem promover a emancipação, a produção e divulgação do conhecimento científico. O ANDES-SN produziu um material muito interessante, não sei se a professora Elizabeth vai mencionar na fala dela, o mapeamento desenvolvido de todos os PL traz, quais são os partidos que mais pensaram os projetos de lei com esse teor do Escola sem Partido, e a gente analisou esse material e vimos que a maioria dos partidos que protocolaram projetos são da direita ou da extrema-direita e sob esse manto da pseudoneutralidade, esconde a essência do objeto, pois, fala em neutralidade, mas, na verdade, é para camuflar o real objetivo de detonar a escola pública.

Então, na verdade, não existe essa história de doutrinação, de manipulação dos professores. É um projeto de educação da direita brasileira de escola pública, que é voltado para a classe trabalhadora. E dizer isso nos remete a uma série de significados que ultrapassam a educação, em relação se a própria estrutura social cindida em classes, historicamente, a escola é dualista. Por isso, os conhecimentos mínimos para a manutenção da ordem e não a transformação de sua realidade social. Por isso, destina os co-

nhecimentos mínimos para a manutenção da sociedade e a não transformação de sua realidade social. Para a elite prosperar, é preciso manter cabrestos e impor suas próprias condições, como espoliação e exploração da força de trabalho, usando a escola como fator de reprodução social desse sistema.

Nesse sentido, a escola é doutrinadora, sim, dos papéis que a burguesia impõe. Na medida em que reivindica a neutralidade de professores, acabam por suplantá-la pela ideologia do mercado, graças à mídia, à ignorância da massa, aos descabros da burguesia passam despercebidos ou, muitas vezes, são retroalimentados por quem sofre diretamente as consequências da miséria, como vimos no período eleitoral, “as pessoas negras defendendo o candidato, as pessoas homossexuais, as pessoas pobres”, enfim. O poder legis-

lativo, nos três níveis, comprou ferrenhamente essa proposta de tornar lei o Escola sem Partido e, por extensão, a disputa por um projeto de educação, de escola e de sociedade. É válido destacar que muitos vereadores e deputados, em 2018, foram eleitos com essa bandeira de uma escola neutra, não doutrinadora e até com um discurso de ódio contra negros, mulheres e homossexuais.

Para encerrar, o Escola sem Partido é uma cortina de fumaça para impedir

Na verdade, não existe essa história de doutrinação, de manipulação dos professores. É um projeto de educação da direita brasileira de escola pública, que é voltado para a classe trabalhadora.

a discussão das políticas educacionais imperativas no Brasil. Durante a nossa pesquisa, fizemos esse exercício, de ficarmos atentas as atividades legislativas de defensores do Escola sem Partido. A gente usava muito as redes sociais, acompanhava muito as redes sociais desses que faziam apologia ao Escola sem Partido para compreender a fala deles, o que eles defendiam em matéria de educação. Não vimos posicionamento a favor de melhores condições do trabalho docente, tão pouco, a reivindicação por melhoria nas estruturas escolares, nenhum desses representantes do legislativo apresentam e se colocam à disposição para solucionar os problemas do sistema educacional brasileiro. Eles se limitam a dizer que o problema da educação brasileira é de ordem ideológica, é exatamente aí o imbróglio da questão, que tem a ver com a temática do evento FIPED, ensinar, analisar, problematizar as questões sociais e históricas e fazer a ciência tão considerada perigosa e doutrinadora. Falam em marxismo cultural, em doutrinação das escolas, em pautas conservadoras, mas a gente reitera, eles não tocam nos aspectos problemáticos, nas questões estruturais que atingem a educação pública.

A propósito, a gestão Bolsonaro é marcada pelo ataque à educação em todas as modalidades e níveis com completo desmonte das políticas educacionais no Brasil. O ataque é desferido de modo que não haja investimentos suficientes para manutenção básica de instituições, como a Federal do Rio de Janeiro, por exemplo, que é considerada nas graças

de doutrinação, que são instituições que tem enorme reconhecimento no meio científico e acadêmico. A reivindicação é de a escola seja mera reprodutora dos conteúdos e das desigualdades sociais como forma de perpetuação das classes dominantes no poder.

Diferentemente do que dissemina o Escola sem Partido, as escolas públicas no Brasil não são freirianas, quiçá, fosse. Seria maravilhoso! Muitas ainda adotam a pedagogia tradicional, criticada ostensivamente por Paulo Freire. Os métodos de ensino privilegiam a memorização, avaliação é somativa. Nessas escolas, as relações são verticalizadas, os alunos são meros ouvintes passivos, nos conteúdos transmitidos impera ainda a educação bancária. Por fim, trata-se de um programa, movimento, projeto na contramão da emancipação dos sujeitos educandos. Para a educação emancipadora, que tanto almejamos, é necessário lutar contra a farsa da Escola COM Partido. Quero agradecer a todos! Obrigada!

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. 8-28, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.



ESCOLA SEM PARTIDO OU IMPOSIÇÃO DO PENSAMENTO ÚNICO? CRIMINALIZAÇÃO DOS(AS) PROFESSORES(AS) E RESISTÊNCIAS EM TEMPOS DE CERCEAMENTO DAS LIBERDADES DEMOCRÁTICAS

Raquel Dias Araújo – Professora Associada do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará (CED-UECE). Doutora em Educação com Pós-Doutorado em História. Estuda e Pesquisa Política Educacional, Formação e Identidade da(o) Pedagoga(o), Movimento Docente e Estudantil. Coordena o Grupo de Estudos Educação: Teoria e História. É vice-presidenta da SINDUECE.

Bom dia a todos, todas e todes! Primeiramente, quero saudar as pessoas que estão nos assistindo, acompanhando o XII Fórum Internacional de Pedagogia – FIPED e as pessoas que possibilitaram que este evento esteja acontecendo e que constituem a Associação Internacional de Pesquisa na Graduação de Pedagogia – AINPGP, os companheiros e companheiras que deram a batalha para que este evento esteja acontecendo. Em segundo lugar, quero saudar, especialmente, as camaradas que estão compondo essa mesa comigo, a minha xará, Raquel Araújo, professora da rede pública, doutoranda em educação, que está pesquisando também esse tema no doutorado, vai defender sua tese ainda esse mês e vai compartilhar conosco um pouco do trabalho que vem pesquisando, já vai adiantar uma parte dos resul-

tados da sua pesquisa; a companheira Beth, companheira de militância no Sindicato Nacional – ANDES-SN (Sindicato dos Docentes das Instituições de Ensino Superior), com a qual tive a alegria de compartilhar uma gestão e também de acompanhar a Frente Nacional Escola sem Mordaza enquanto estivemos na gestão do ANDES-SN; e também o camarada Roberto, um querido, camarada de luta, e Dediane, que está nos auxiliando, muito obrigada!

No ano passado, participei do FIPED de Salamanca e estávamos vivendo uma situação muito difícil, um contexto avassalador de avanço da Covid, uma situação muito assustadora de adoecimento físico e mental, avanço do bolsonarismo e da extrema-direita e, agora, um ano depois, pois, o FIPED foi em outubro, estamos aqui novamente, no FIPED, para

falar sobre criminalização os professores e das professoras, do cerceamento das liberdades democráticas, imposição do pensamento único. Enquanto preparava os slides, fiquei pensando: Qual é o contexto? O que mudou de lá para cá? Quais são as sequelas da pandemia que não cessaram?

Há mais de 600 mil mortes no país, e enquanto houve essas perdas, também aumentou o número de bilionários no país durante a pandemia, quando, em larga medida, morreram os pobres, os mais empobrecidos, que tinham menos condições de cuidar da sua saúde. O número de bilionários aumentou em 44%, que representa o total de 65 pessoas no Brasil, que são donas de 1,2 trilhões de reais, isso é quase o PIB (Produto Interno Bruto) do país (BRASIL DE FATO, 2021). Em contrapartida, a miséria aumentou terrivelmente, 20 milhões de pessoas passam fome, quase 20 milhões de desempregados, essa é a situação do ano passado para cá, ou seja, a situação piorou muito. Piorou também em termos da política, com tudo o que tem ocorrido na política brasileira, com todos os desmandos desse governo ou desgoverno que, nesse momento, tenta aprovar a PEC 32 (Reforma Administrativa)¹, que vai destruir o serviço público, que vai atingir, principalmente, as pessoas mais empobrecidas do nosso país, que mais uma vez, serão as principais atingidas.

Então, eu gostaria de começar por isso, porque não poderia deixar de falar

¹ A votação da PEC 32 (Reforma Administrativa) foi suspensa no final do ano de 2021 pela pressão e luta hercúlea dos movimentos organizados dos servidores públicos, que se mantiveram em Brasília, ao longo de todo o processo de discussão e tentativas de aprovação da PEC na Câmara dos Deputados, realizando atos na Câmara, passeatas, intervenções teatrais, atos no aeroporto de Brasília e dos estados, conversa com parlamentares etc.

da conjuntura e dessa situação quando se vai falar de um tema tão importante, que é a criminalização dos professores e das professoras e de um projeto que está em sintonia com essa política mais geral do governo Bolsonaro, que é uma política genocida, que criminaliza não apenas professores, mas aqueles e aquelas com os quais o governo não tem nenhum tipo de diálogo, as chamadas “minorias sociais”, as mulheres, negros e negras, LGBTQIA+, indígenas, quilombolas etc.

O tema que eu vou apresentar, “A literatura sobre o Escola sem Partido e os temas principais: um estado da arte”² (ARAÚJO, 2021), é uma pesquisa que realizei no Pós-doutorado, na Universidade Federal Fluminense, durante a pandemia, com a supervisão da professora Dra. Virgínia Fontes, e estar hoje para falar sobre, é também uma forma de resistência. A professora Virgínia dizia que fazer uma pesquisa durante a pandemia é como “escalar muitas montanhas” e é isso mesmo. Eu fiz a pesquisa no Pós Doc, mas era um tema que eu já vinha pesquisando, estudando há uns cinco anos. Os objetivos da pesquisa eram fazer uma contextualização do Escola sem Partido (EsP), destacando seus objetivos, suas principais propostas, seus modos de atuação, seus representantes e uma amostra dos projetos de lei; apresentar um estado da arte acerca do EsP, a partir do levantamento bibliográfico relativo ao período de 2016 a 2020, totalizando uma amostra de 49 produções, com destaque para o artigo de Rossi e Pátaro (2020), “Lei da Mordaça’ na literatura científica: um estudo da arte sobre o movimento

² Artigo produzido como resultado da pesquisa de doutorado publicado na revista *Dialectus*. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/dialectus/article/view/71861/197307>.

Escola sem Partido”, no período de 2016 a 2018. Os autores revisaram 55 literaturas e eu tomo o artigo como ponto de partida e atualizo, a partir de 2018 até 2020, mas recupero a bibliografia que eu já havia sido revisada no mesmo período de 2016 de 2018.

Eu coloco aqui uma amostra das quatro principais obras que se tornaram bastante conhecidas e tratam do tem do EsP, mas principalmente duas: “Escola ‘sem’ Partido: esfinge que ameaça a educação”, organizada por Gaudêncio Frigotto (2017), na qual ele procura decifrar o EsP e identificar seus males. Nele, o EsP é identificado com a esfinge; a outra obra é “Educação democrática” (2018), na qual, Ramos (2018, p. 8), na apresentação, diz que obra é um ato e uma arma” na direção da conquista da “real democracia”, então, esse segundo livro, feito o desvelamento do Escola sem Partido, oferece um instrumento de luta contra o EsP a partir dos artigos produzidos pelos autores e pelas autoras que se colocam no campo da defesa da educação democrática.

Agora, vamos falar sobre o movimento Escola sem Partido. Ele surgiu em 2004, pelas mãos do advogado Miguel Nagib, primeiro, como Organização Não Governamental, mas só vai ganhar destaque em 2014/2015, acompanhando essa onda, esse avanço das ideias de extrema-direita no país, principalmente, a partir de 2016, com o golpe que tirou Dilma Rousseff da presidência e colocou Michel Temer em seu lugar. Em 2014, surgiu o primeiro Projeto de Lei (PL), baseado nas ideias do EsP, que até então era um movimento organizado por meio de um *site*, no qual as pessoas encontraram orientações, modelos de projetos de

lei, um canal de denúncia contra professores, que, segundo o movimento EsP e Miguel Nagib, seriam professores que estariam praticando doutrinação nas escolas. Então, surgiu o primeiro projeto de lei, encomendado ao Miguel Nagib pelo então deputado estadual, Flávio Bolsonaro (RJ), do Rio de Janeiro, o PL 2974/2014, que foi o primeiro projeto de lei a dar entrada em uma casa legislativa e, logo em seguida, o irmão do Flávio Bolsonaro, no caso, o então vereador, Carlos Bolsonaro (RJ), dá entrada em um projeto de lei na Câmara Municipal do Rio de Janeiro, ou seja, os dois filhos do presidente Bolsonaro.

No mesmo ano, em 2014, temos o início da tramitação do projeto de lei na Câmara dos Deputados, o PL 7180/2014, do deputado federal, Erivelton Santana (BA). Esse PL propunha uma alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), incluindo um inciso no artigo 3º, dizendo o seguinte: “XIII - respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, tendo os valores de ordem familiar precedência sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa, vedada a transversalidade ou técnicas subliminares no ensino desses temas” (BRASIL, 2014).

Então, o Escola sem Partido tem muita relação com o debate sobre as questões de gênero, tanto que os projetos que hoje tramitam na Câmara dos Deputados e estão apensados ao Projeto Escola sem Partido tratam também de temas de gênero, diversidade sexual, orientação sexual, são temas considerados correlatos. Em 2015, o PL 7180/2014 foi arquivado, mas depois será desarquivado. No mesmo ano, surgiu um novo projeto, o PL

867/2015, o primeiro projeto em âmbito federal, a receber o nome Escola sem Partido, embora o PL 7180/2014 já tivesse o teor do Escola sem Partido, mas não tinha esse nome. O PL 867/2015 recebe esse nome porque, como ementa, propõe incluir na LDB o Programa Escola sem Partido, portanto, é mais amplo, e sugere afixar nas salas de professores e de aulas das escolas um cartaz com os “deveres dos professores” e o projeto já traz o teor de criminalização dos professores e das professoras. Então, ele é apensado, que significa anexado, ao PL 7180/2014, que é desarquivado, passando a ser o PL principal, tendo 23 projetos de lei apensados a ele, que continua tramitando na Câmara dos Deputados. Aqui temos algumas inspirações do Escola sem Partido, pois não é um movimento que nasce no Brasil. É um movimento que nasce nos Estados Unidos, com o mesmo teor de luta contra a doutri-

nação. São três exemplos: *No Indoctrination, Campus Watch e Creation Studies Institute*. Todos são sites que promovem discussões sobre, respectivamente, contra a suposta doutrinação, a questão do Oriente Médio e contra a luta em defesa da Palestina e a teoria da criação *versus* a teoria da evolução.

Para ilustrar, temos, de um lado, a imagem no slide do Miguel Nagib com a logo do EsP, segurando um cartaz com deveres dos professores e, do outro lado, temos a Frente Escola sem Mordança e um adesivo da Frente e nossa foto na Câmara dos Deputados, quando fizemos

a luta contra a aprovação do PL Escola sem Partido, em 2018, com Fernando Penna (UFF), grande lutador contra o EsP. Agora, vamos apresentar o estado da arte, no qual identificamos os autores e as autoras, assim como os temas principais ou as categorias de análise que aparecem nessas bibliografias e quais aparecem mais.

Uma das categorias mais presentes nessas bibliografias é o “EsP como um discurso / movimento reacionário”, é assim como os autores e as autoras se referem a esse movimento. Frigotto (2018, p. 23) situa o EsP no contexto no avanço das ideias reacionárias no Brasil, principalmente, a partir do golpe de 2016, que violou o “Estado de direito e a frágil democracia”, assim como Saviani (apud HERMIDA; LIRA, 2018, p. 784) identifica o projeto Escola sem Partido como “componente da onda reacionária [...]” que vem

tomando proporções nos últimos anos no Brasil. Carvalho (2019) diz que esse movimento é parte do movimento que a direita realiza na sua busca para consolidar o golpe de 2016, então, há uma sintonia nas análises dos autores sobre o significado, a natureza desse movimento no contexto que ele surge e que ele se consolida. Fontes (2016, p. 18) apresenta o EsP como “exemplo gritante de proposta explícita de deseducação, ou de imposição da censura direta sobre o processo de socialização do conhecimento”.

A segunda categoria, também muito presente nas bibliografias é a “doutrina-

O Escola sem Partido tem
muita relação com o debate
sobre as questões de
gênero.

ção”. Para o EsP, a escola seria um instrumento de doutrinação ideológica, que difunde por meio do professor e da professora uma ideologia de esquerda e de gênero. Então, Ramos (2018, p. 7), no seu estudo, teria concluído que o EsP teria escolhido como “síntese das suas ‘antíteses’ o termo doutrinação” e aquilo que chamam de “ideologias de esquerda e de gênero”. A doutrinação seria o que, para o EsP? O pensamento crítico. Os professores e as professoras são os inimigos do EsP. É importante dizer que não há no *site* ou qualquer documento do EsP o que seria a doutrinação, não a conceituação de doutrinação feita pelo EsP! Martins (2019, p. 103) diz o que “é um processo social que incute ideias, valores, concepções de mundo, normas de comportamentos em um indivíduo ou em um conjunto deles por meios autoritários, que não aceitam questionamentos de qualquer ordem”.

Partindo desse conceito de Martins (2019), pergunto: A escola é doutrinadora? Sim, a escola é doutrinadora, mas ela não é doutrinadora daquilo que o EsP diz que ela é, doutrinadora de ideologia de esquerda e de “ideologia de gênero”. A escola foi criada na Grécia Antiga, há mais de 2500 anos, exatamente para ser doutrinadora, foi criada como o *lugar do ócio*, só ia para a escola quem não tinha o que fazer, ou seja, a escola para os filhos dos senhores de escravos para ensinar a arte de mandar nos escravos, é uma escola doutrinadora, sempre foi doutrina-

dora, é, predominante, doutrinadora das ideias dominantes, mas ela não é só isso, ela também tem contradições.

Então, se a escola é até hoje doutrinadora das ideias dominantes desde quando ela foi criada, o que é que o Escola sem Partido combate? É estranho isso! Quero trazer essa citação do ANDES-SN que diz são as “contradições que permeiam a escola como um espaço de disputa de projetos” (2020, p. 16) que o EsP combate. Não é a doutrina das classes dominantes, mas aquilo que nasce como semente das contradições da escola, aquilo que a Raquel, o Roberto, a Beth dizem na escola,

nós somos a semente da contradição, não somos o que é predominante, somos a minoria. Se fôssemos a maioria, não teríamos o Bolsonaro como presidente, não teríamos tido um golpe em 2016, não teríamos um projeto de lei como o EsP tramitando e muitas outras coisas que temos

em nosso país. Apresento uma ilustração do que vocês podem encontrar no *site* do EsP. Lá, tem esse artigo “Por que o pensamento pedagógico de Paulo Freire leva à doutrinação ideológica, política e partidária?”, que trata sobre o Paulo Freire, considerado o maior inimigo do EsP.

A terceira categoria é “gênero e ‘ideologia de gênero’”, que é bastante complexa. O que seria essa “ideologia de gênero” a qual os defensores do EsP se referem? Primeiro, é preciso dizer que não existe “ideologia de gênero”. Não existe “ideologia de gênero” na literatura que trata das

É preciso dizer que não
existe “ideologia de gênero”.

Ela só existe no campo
reacionário.

questões de gênero, em nenhuma literatura dos estudiosos e das estudiosas que estudam as questões de gênero, não existe essa categoria. Ela só existe no campo reacionário. As únicas pessoas que falam em “ideologia de gênero” e escrevem sobre “ideologia de gênero” são do campo reacionário, do EsP e seus apologistas, é uma criação do campo reacionário. E por que criaram essa categoria e atribuíram a nós? Para desqualificar e retroceder os pequenos avanços conquistados na área que estuda e luta pelas pautas de gênero. É “um rótulo que denomina de forma pejorativa toda uma discussão teórica e política desenvolvida pelo movimento feminista e LGBT cujo objetivo é desconstruir estereótipos que excluem e violentam aqueles que fogem do padrão moral hegemônico” (CONTI; PIOLLI, 2019, p. 299). Então, os debates de gênero que surgiram na década

de 1950, primeiramente, surgiram no campo psicomédico, só depois foram incorporados pelo movimento feminista. Essa reação ou cruzada antigênero vai se dá depois de duas conferências, a Conferência Internacional sobre População, que ocorreu no Cairo, em 1994, e a Conferência Mundial sobre as Mulheres, que ocorreu em Pequim, em 1995. O Vaticano convocou especialistas para uma marcha, uma contraofensiva que reafirmava duas coisas; a dominação masculina e a matriz heterossexual, que passou a ser

chamado pelos movimentos feministas e os defensores das questões de gênero de “cruzada ofensiva antigênero”, da qual o EsP é hoje um dos principais representantes dessa cruzada. Lá no *site* (do EsP), vocês vão encontrar essas duas notícias: “Escola sem Partido obtém liminar na Justiça para que calouros da UFLA não sejam obrigados a participar de oficinas de feminismo, gênero e história do movimento LGBT” e “MP processo colégio particular de BH por martelar ideologia de gênero na cabeça dos alunos”.

A quarta categoria é “criminalização dos professores e das professoras”, ou seja, o resultado disso não poderia ser outra coisa a não ser a criminalização dos professores e das professoras. Então, o EsP caracteriza o professor como “militante disfarçado”, como se não pudesse ser militante, “abusador, estuprador e sequestrador intelectual”

(PENNA, 2018, p. 114). O que o Escola sem Partido pretende? Instituir uma cultura de pânico e terror, silenciar docentes e alunos(as), “submetê-los a uma intensa, constante e ininterrupta coação, pressão, violência e tortura política, ideológica e mental com a finalidade de ‘lobotimizá-los’. Com isso, sequestram o futuro dos estudantes, da educação e do país” (ORSO, 2019, p. 155).

Aqui, eu trago uma fala do Miguel Nagib, numa audiência pública, realizada em 2017, citada por Salles e Silva (2018,

Não existe neutralidade.

Todos são orientados por uma base ideológica.

A questão é: sua base ideológica é inclusiva ou excludente?”

p. 161), no livro *Educação Democrática*, se referindo aos professores, em que ele diz assim:

[...] abusadores que procuram minimizar a gravidade dos seus atos apelando para a condição pessoal das suas vítimas [que são os alunos] [...] E digo mais: é um argumento também típico dos estupradores que alegam em sua defesa que aquela menina de doze anos, que eles acabaram de violentar, não é tão inocente quanto parece. Este é o argumento de que o aluno não é uma folha em branco.

Essa é a comparação que ele faz com os professores e as professoras. Não vou nem comentar porque dispensa comentários. A última categoria é “ideologia e neutralidade”. Depois de tudo isso, fica até difícil acreditar que um projeto como esse se reivindica neutro ou poderia ser chamado de “Escola sem Partido” ou “Escola sem Ideologia”. Rossi e Pátaro (2020) revelam que ideologia e neutralidade são categorias que se encontram com mais frequência nos trabalhos analisados, o que indica, na opinião dos autores, que são “categorias centrais no discurso do ESP”. Lessa (2019, p. 5) traz uma definição para ideologias, que “são conhecimentos e ideias que cumprem a função social de organizar como conjuntos de indivíduos atuam sobre os conflitos do seu dia a dia” e não “algo ruim, como uma coisa a ser eliminada da vida social”, como proclamam os apologistas do EsP, que tratam a ideologia como algo negativo. Então, o discurso contra as ideologias nada mais é do que outra ideologia! Uma escola sem ideologia, na verdade, é uma escola com ideologia, mas a ideologia do Escola sem Partido, que também é uma escola COM partido.

O que significa reivindicar neutralidade do conhecimento produzido e reproduzido na escola? Significa dizer que o currículo teria uma natureza meramente técnica, ou seja, os professores iriam só transmitir os conteúdos, “de preferência aqueles que são do interesse dos grupos que estão no poder e suas ideologias” (ROSSI; PÁTARO, 2020, p. 5). Mas Martins (2019, p. 112) diz que isso (neutralidade) seria

impraticável, uma vez que estão a tratar de educação e esta se refere a processos de formação a que os indivíduos e grupos sociais são submetidos, seja na escola, seja em qualquer outro ambiente, visando a um ideal, que é eminentemente político. Isso é inexorável, pois ninguém nasce pronto. Todos e todas nascem inacabados, incompletos e a completude se faz por processo que são chamados de educativos.

Então, não existe neutralidade e nós aprendemos isso com Paulo Freire: “não existe imparcialidade. Todos são orientados por uma base ideológica. A questão é: sua base ideológica é inclusiva ou excludente?”. Essa é a questão! E aqui uma amostra da nossa intervenção, militância contra essa aberração. Aqui uma imagem da nossa intervenção na Universidade Estadual do Ceará, numa palestra com Miguel Nagib, um dia grandioso, quando ele saiu pela porta dos fundos; no dia de uma audiência pública, na Câmara dos Deputados, com Fernando Penna; no ENALIC (Encontro Nacional das Licenciaturas), com Fernando Penna e Nilson Cardoso (UECE); no dia que nós estávamos lutando contra o EsP na Comissão Especial. São amostras do trabalho que nós viemos realizando porque não tem como sermos professores e

professoras sem o compromisso político de lutar por uma educação pública, gratuita, de qualidade, socialmente referenciada e inclusiva! Obrigada!

REFERÊNCIAS

ANDES-SN. **Projeto do capital para a educação**: análise e ações para a luta. V. 3. 2020. Disponível em: https://issuu.com/andessn/docs/cartilha_gtpe_vol03_-_web. Acesso em: 18/02/2022.

ARAUJO, Raquel Dias. A literatura sobre o Escola sem Partido e os temas principais: um estado da arte. **Revista Dialectus**. Ano 10, n. 23, maio - agosto, 2021, p. 279-306. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/dialectus/article/view/71861/197307>. Acesso em: 18/02/2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **PL N° 7180/2014**. Altera o art. 3° da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (Programa Escola Sem Partido). 2014. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=606722> Acesso em: 18/02/2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **PL N° 867/2015**. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola sem Partido”. 2015. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668> Acesso em: 18/02/2022.

BRASIL DE FATO. **Enquanto fome avança, número de bilionários cresce no Brasil, e seu patrimônio dobra**. 06/04/2021. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2021/04/06/enquanto-fome-avanca-numero-de-bi>

lionarios-cresce-no-brasil-e-seu-patrimonio-dobra. Acesso em: 18/02/2022.

CARVALHO, Celso. O discurso de despolitização como meio de politização da educação: a ação ideológica do movimento Escola sem Partido. IN: BATISTA, Eraldo Leme; ORSO, Paulino José; LUCENA, Carlos (Org.). **Escola sem Partido ou escola da mordaza e do partido único a serviço do capital**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

CONTI, Mariana; PIOLLI, Evaldo. O movimento Escola sem Partido e o “cemitério dos vivos”: a proposição da lei e a resistência em Campinas. In: BATISTA, Eraldo Leme; ORSO, Paulino José; LUCENA, Carlos (Org.). **Escola sem Partido ou escola da mordaza e do partido único a serviço do capital**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

FONTES, Virgínia. Formação dos trabalhadores e luta de classes. **Trabalho Necessário**, Ano 14, N° 25/2016. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/9618> Acesso em: 18/02/2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola sem Partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2017. Disponível em: https://www.academia.edu/37628475/ESCOLA_SEM_PARTIDO_Esfinge_que_amea%C3%A7a_a_educac%C3%A7%C3%A3o_e_a_sociedade_brasileira Acesso em: 18/02/2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação democrática**: antídoto a o Escola sem Partido. Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2018.

HERMIDA, Jorge Fernando; LIRA, Jailton de Souza. **Políticas educacionais em tempos de golpe**: entrevista com Dermeval Saviani. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v39n144/1678-4626-es-39-144-779.pdf> Acesso em: 18/02/2022.

LESSA, Sérgio. **Escola sem Partido e sociedade sem ideologias**. Maceió: Coletivo Veredas, 2019.

MARTINS, Marcos Francisco. “Escola sem Partido”: um partido contra o direito de aprendizagem. IN: BATISTA, Eraldo Leme; ORSO, Paulino José; LUCENA, Carlos (Org.). **Escola sem Partido ou escola da mordada e do partido único a serviço do capital**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

ORSO, Paulino José. Escola “sem” Partido ou um partido a serviço da burguesia? IN: BATISTA, Eraldo Leme; ORSO, Paulino José; LUCENA, Carlos (Org.). **Escola sem Partido ou escola da mordada e do partido único a serviço do capital**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

PENNA, Fernando de Araújo. Construindo estratégias para uma luta pela edu-

cação democrática em tempos de retrocessos. IN: PENNA, Fernando; QUEIROZ, Felipe; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação democrática**: antídoto a o Escola sem Partido. Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2018.

RAMOS, Marise Nogueira. Apresentação. IN: PENNA, Fernando; QUEIROZ, Felipe; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação democrática**: Antídoto ao Escola sem Partido. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

ROSSI, Jean Pablo Guimarães; PÁTARO, Ricardo Fernandes. A “lei da Mordada” na literatura científica: Um estado da arte sobre o movimento Escola sem Partido. V. 36. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010246982020000100249&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 18/02/2022.

SALLES, Diogo da Costa; SILVA, Renata da C. A. da. O Escola sem Partido na desdemocratização brasileira. IN: PENNA, Fernando; QUEIROZ, Felipe; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação democrática**: antídoto ao Escola sem Partido. Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2018.



A INATUAL ATUALIDADE E A CLAREZA DO ESCURO EM TEMPOS DE NEOCONSERVADORISMO

Cristiane Marinho – Professora Permanente de Filosofia no Mestrado Acadêmico em Serviço Social – MASS/UECE; Doutora em Educação – UFC; Doutora em Filosofia – UFG; Estágio de Pós-Doutorado em Filosofia da Educação – FE/UNICAMP; Mestra em Filosofia – UFMG/UFPB; Especialista em Economia Política – UECE; Graduada em Filosofia – FAFIFOR. E-mail: cmarinho2004@gmail.com

O filósofo italiano, Giorgio Agamben, abre seu pequeno ensaio intitulado “O que é o contemporâneo?”, de 2007, com as perguntas: “De quem e do que somos contemporâneos? E, antes de tudo, o que significa ser contemporâneo?” (AGAMBEN, 2009, p.57). Inicialmente, Agamben responde referenciando Nietzsche, no *Considerações intempestivas*, quando o filósofo alemão questiona o orgulho que se tem de cada época a qual pertencemos. O questionamento nietzschiano se baseia na afirmação de que, ser verdadeiramente contemporâneo, é ser inatual, não atual, ou seja, não simplesmente só se orgulhar do seu presente, mas não ser adequado às pretensões do presente, não se adequar ao presente em uma aceitação orgulhosa e cega. Portanto, ser contemporâneo para Nietzsche, é se deslocar das marcas de seu tempo presente

e, assim, ser anacrônico, pois só assim é possível compreender seu próprio tempo, na medida em que não se coincide com ele.

Contudo, alerta Agamben, não coincidir com seu próprio tempo, em uma ação de discronia, não é sinônimo de negação de seu tempo ou mesmo uma nostalgia por épocas passadas. Ao contrário, ser contemporâneo é ter uma relação peculiar com o próprio tempo, aderindo a ele e tomando distância, estando no presente e sendo anacrônico simultaneamente. Pois assim, diz o filósofo italiano: “aqueles que coincidem muito plenamente com a época, que em todos os aspectos a esta aderem perfeitamente, não são contemporâneos porque, exatamente por isso, não conseguem vê-la, não podem manter fixo o olhar sobre ela” (AGAMBEN, 2009, p.59).

Depois dessa primeira definição de contemporâneo e contemporaneidade, Agamben sugere uma segunda definição: “[...] contemporâneo é aquele que mantém fixo o olhar no seu tempo, para nele perceber não as luzes, mas o escuro. Todos os tempos são, para quem deles experimenta contemporaneidade, obscuros. Contemporâneo é justamente aquele que sabe ver essa obscuridade, que é capaz de escrever mergulhando a pena nas trevas do presente” (AGAMBEN, 2009, pp. 62-63). Contudo, alerta o filósofo, enxergar o escuro não é sinônimo de inércia ou passividade, mas uma coragem e uma disposição de “neutralizar as luzes que provêm da época para descobrir as suas trevas, o seu escuro especial, que não é, no entanto, separável daquelas luzes”. Contudo, sem se deixar cegar ou ofuscar pelas luzes e sim, enxergar nas luzes o que há de obscuro e lhe interrogar continuamente. E esse é o legítimo procedimento que caracteriza a atitude de ser contemporâneo.

Da mesma forma, para Agamben, ser contemporâneo não é indicativo de buscar enxergar somente o escuro e prosseguir pessimista. Ao contrário, ser contemporâneo é também ser capaz de enxergar uma luz no escuro, apesar dessa luz, feito a luz das estrelas, ser visível, mas sem nos alcançar, porque o tempo presente é distante e inalcançável, por estar sempre sendo construído e sempre chegando. Não se trata do tempo cronológico e, por isso, o contemporâneo é sempre inatual, não atual, extemporâneo e intempestivo, como diria Nietzsche. Como diz Agamben, é necessário “reconhecer nas trevas do presente a luz que, sem nunca poder nos alcançar, está perenemente em viagem até nós”.

Agamben nos chama ainda atenção para o fato da contemporaneidade ser muito próxima da moda e do arcaico. A moda é temporária mesmo sendo atual. Da mesma forma, o arcaico não restou inerte no passado, mas sustenta a existência do contemporâneo. Podemos dizer com Agamben, que a inatualidade do contemporâneo afirma a presença dos encontros entre os tempos e as gerações. Em suma, e arrematando as conclusões e Agamben:

Isso significa que o contemporâneo não é apenas aquele que, percebendo o escuro do presente, nele apreende a resoluta luz; é também aquele que, dividindo e interpolando o tempo, está à altura de transformá-lo e de colocá-lo em relação com os outros tempos, de nele ler de modo inédito a história) de “citá-la” segundo uma necessidade que não provém de maneira nenhuma do seu arbítrio, mas de uma exigência à qual ele não pode responder. É como se aquela invisível luz, que é o escuro do presente, projetasse a sua sombra sobre o passado, e este, tocado por esse fecho de sombra, adquirisse a capacidade de responder às trevas do agora (AGAMBEN, 2009, p. 72).

Em Foucault (1985), também é possível encontrar essa mesma preocupação com o tempo presente, com o contemporâneo, e que também tem esse mesmo viés nietzscheano. É, aliás, a grande aposta filosófica foucaultiana e que consiste em pensar o tempo presente, um fazer filosófico que ele chama de Ontologia do presente, a qual mobiliza os três grandes eixos de sua pesquisa, que são saber, poder e ética.

Dessa forma, é possível afirmar que a construção de uma Ontologia do Presente foucaultiana implica na busca de

saber “não o que somos, mas como nos tornamos o que somos”. Para que nos tornemos outros e construamos heterotopias políticas que sejam, ao mesmo tempo, resultado de estéticas da existência, mas também seu fortalecimento, potência e multiplicação. Heterotopias políticas como micro resistências políticas e estética da existência como micro resistências éticas, mas sem perder suas conexões com toda a macroestrutura ético-política e econômica. Foucault investiga na sua ontologia do presente as novas formas do poder e seu enfrentamento, as possibilidades de criação de espaços políticos alternativos, criados pelos processos rebeldes às normatizações e pela descentralização do poder no Estado, a qual age por capilaridade e no âmbito dos processos de subjetivação, e nas relações econômicas, bem como questiona a ideia iluminista de sujeito.

Em sendo assim, a resposta para o enfrentamento ao poder contemporâneo em Foucault, é ou deve ser inatual, pois não cabe mais somente a resposta clássica da política representativa do contratualismo moderno ou até mesmo do proletariado derrotando o Estado burguês via Revolução. Se no presente o poder já não se exerce da mesma forma, a resistência às relações de poder também não podem ser as mesmas. A construção da ontologia do presente foucaultiana estabelece e se assenta em um forte diálogo entre Política e Ética, na busca de

compreender as possíveis determinações entre heterotopia política e estética da existência na contemporaneidade. Da mesma forma, coloca-se essa relação dentro do contexto ético-político do neoliberalismo. Seria possível o exercício de uma estética da existência em um mundo neoliberal? Quais são os limites e potencialidades dos processos de subjetivação tanto no âmbito da formação do poder quanto no sentido da construção de resistência ao poder?

Diante dessas reflexões em torno do que é a contemporaneidade e o contemporâneo, é imperativo nos perguntarmos sobre a nossa contemporaneidade neoliberal; a ascensão da extrema direita no mundo inteiro; a onda moral conservadora; a negação das ciências humanas e exatas; a imposição compulsória do referencial heterossexual; o fortalecimento do racismo biopolítico; a desvalorização/

destruição da vida humana, da vida da flora e da fauna em benefício da acumulação do capital; a instrumentalização da educação; a condução de condutas como formação de rebanho; e por aí vai...

Como visto acima, ser contemporâneo é também, paradoxalmente, ser anacrônico, é não corroborar com a imposição das estratégias do poder em voga no presente. É não aceitar de forma passiva que aprender é empreender, e que somos empresários de nós mesmos, nos relacionando com pessoas que também são empresas. Nesse sentido, ser inatu-

Se no presente o poder já não se exerce da mesma forma, a resistência às relações de poder também não podem ser as mesmas.

al na conjuntura neoliberal é recusar a formatação de nossas vidas sob o signo da concorrência, na qual o outro é um adversário a ser vencido e que a derrota imposta ao outro seja benefício a meu favor.

Se ser contemporâneo é não reverberar as notas da música que as relações de poder tocam, então, a contemporaneidade exige que se dance outra dança que não siga os passos do suposto brilho do empreendedorismo que mente e nega a vitória do coletivo, mas que, verdadeiramente, estrangula as subjetividades iludidas com o sucesso social e econômico, enquanto somente o capital lucra e acumula às custas das ilusões perdidas e, muitas vezes, vidas perdidas para o suicídio, senão para uma espécie de morte que traz o neoliberalismo ao sofrimento psíquico. Até mesmo a morte em vida, lentamente negada e sangrada pela ausência da serviços públicos, inflação alta, falta de perspectiva e de esperança.

Ser contemporâneo é não ser atual. Quando a ascensão da extrema direita no mundo inteiro, inclusive, no Brasil de Bolsonaro, levanta as bandeiras do conservadorismo político e moral como sendo a evolução máxima da civilização, devemos ser descontínuos e lutar pela valorização das diferenças e singularidades dos sujeitos e fazer valer os laços sociais que garantem a supremacia da

coletividade e da liberdade. Pois, ser contemporâneo é andar na contramão crítica da história presente, não se deixar inebriar pelo brilho mentiroso das luzes, mas sim desvendar criticamente as verdades forjadas no escuro. Ser um contemporâneo inatual é investigar quais verdades são criadas para que se manipule e silencie livremente as ciências ou as substitua por outras verdades também criadas dos evangelhos. Verdades criadas estas que caibam nas necessidades de acúmulo do grande capital e auxilie a fortalecer a estrutura moral conservadora que também sustenta a produção de mais valia e fortalece o giro de valorização do capital financeiro predominante no presente.

Contudo, como dito por Agamben, essa inatualidade no jeito de ser contemporâneo não é indicativo de pessimismo. Inversamente, ser inatual na contemporaneidade é questionar o *status quo*,

buscar formar resistências às relações de poder existentes nas esferas política, moral, educacional e filosófica. Na política, fortalecendo os movimentos sociais sem cair em um identitarismo que negue a coletividade e vise a potencialização das políticas públicas; na moral, sustentando uma ética não prescritiva e não negadora das pluralidades subjetivas nos âmbitos sexuais, de gênero e que o amor possa amar em suas infinitas formas de ser.

Ser contemporâneo é também, paradoxalmente, ser anacrônico, é não corroborar com a imposição das estratégias do poder em voga no presente.

Na educação, ampliando a aprendizagem para além da mesquinha e atual instrumentalização do saber empreendedor e que a aprendizagem seja aprendizagem de tudo que leve às práticas de liberdade e sonho e esperança e vida, pois só assim sobreviveremos e faremos sobreviver o futuro como aquilo que ainda pode existir e que também a aprendizagem na educação contemple o que já construímos no passado, aquele arcaico de que fala Agamben. Como diz a música de Gal Costa, na pele do futuro; na filosofia, fazendo romper as amarras de uma filosofia da representação que tantos fundamentos e modelos platônicos criou, mostrando que a filosofia está entre nós como o pão da comunhão coletiva ou o copo de cerveja na mesa de bar.

Que na contemporaneidade inatural possamos ser sujeitos de liberdade, amor e coletividade; educadores que não sejam meros repetidores de prescrições morais e vigias da sexualidade alheia, como proposto pela Ministra Damares e, como diria Deleuze, que não sejamos um professor-profeta e nem professor-privado a reproduzirmos tão somente a tradição e nos reproduzindo em série. Essa contemporaneidade inatural brasileira ganharia muito como metodologia de leitura, lançando mão da filosofia da diferença na área

da educação, pois a importância dada à imanência nessa filosofia repercute de forma intrigante em um país marcado filosoficamente pela metafísica e por todos os desdobramentos filosóficos da representação, inclusive em certa feição do marxismo ortodoxo.

A importância de um pensamento filosófico da imanência vem destronar as ilusões de uma realidade una e transcendente e da ideia de uma totalidade

que contenha todas as respostas para todos os problemas, inclusive os da educação. Como diz Deleuze, a imanência, não sendo abstrata ou teórica, torna-se um perigo, uma ameaça às concepções transcendentais exatamente porque “ela engole os sábios e os deuses” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 63). Acrescentaríamos: ela engole os sábios, os deuses, os homens e as ilusões das imagens que pensam ser. Como no livro *O*

mágico de Oz, o Mágico farsante, talvez pudéssemos descobrir a metafísica e os disfarces da filosofia da representação via filosofia da diferença e que nossos espantalhos têm cérebro e pensam, nossos homens de lata têm coração e se emocionam e nossos leões covardes são corajosos. E que, no final da história, somos nós mesmos, imanentemente, que fazemos nossas próprias mágicas em um processo de educação contínua e que clama por

Ser inatural na conjuntura neoliberal é recusar a formatação de nossas vidas sob o signo da concorrência, na qual o outro é um adversário a ser vencido e que a derrota imposta ao outro seja benefício a meu favor.

uma perspectiva interseccional, decolonial, questiona o patriarcado e a heterossexualidade compulsória e que seja feminista. Que a educação contemporânea seja crítica da contemporaneidade e de seus valores antioletivistas e antilibertários (cf. MARINHO, 2012).

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** e outros ensaios. Chapecó: Argos/Editora da Unechapecó, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder:** organização Roberto Machado. 5ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

(Biblioteca de filosofia e história das ciências; v. 7).

DELEUZE, Gilles, GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. E Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992. (Coleção TRANS).

MARINHO, Cristiane M. **A Filosofia da Diferença de Gilles Deleuze na Filosofia da Educação no Brasil.** 2012. Pós-doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Acesso em 20 de fevereiro 2022. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=74567&opt=1>



EPISTEMOLOGIA QUALITATIVA COMO SUPORTE METODOLÓGICO PARA A PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Keutre Gláudia da Conceição Soares Bezerra – Doutora em Letras, professora permanente do Departamento de Educação, do Campus Avançado de Pau dos Ferros/UERN; coordenadora de área do PIBID/Alfabetização/CAPF; líder do grupo de pesquisa GEPPE e coordenadora do Programa BALE e do NDE do Curso de Pedagogia; docente permanente do PPGE/UERN. Atua nas áreas de Contação de histórias, formação do leitor e alfabetização.

Este texto retrata a fala proferida em uma mesa redonda intitulada “Epistemologia qualitativa e subjetividade: abordagem teórico-metodológica para a pesquisa em educação”, apresentada no XII FIPED (Fórum internacional de Pedagogia), ocorrido nos dias 08 a 10 de novembro de 2021, no formato *online*, devido à pandemia da COVID-19. Na mesa, estiveram debatendo o tema conosco, a professora Doutora Francileide Batista de Almeida Vieira, da UFRN e o professor Mestre, Aldeci Fernandes da Cunha, da UERN. A mediação foi feita pela discente do mestrado Acadêmico em Ensino da UERN/CAPF, Antonia Sara Samilly Regis Paiva.

A epistemologia qualitativa se configura como um caminho, uma proposta, que não é abordada como um método. É uma proposta que traz um suporte tan-

to metodológico quanto epistemológico para se efetivar a pesquisa. Tive o prazer de encontrar esse tema a partir da iniciativa de minha orientadora do doutorado, a professora Doutora Maria Lúcia Pessoa Sampaio, que me apresentou a proposta teórica e epistemológica da epistemologia qualitativa e estou tentando dar continuidade à abordagem proposta nesse caminho metodológico nas pesquisas que oriento no mestrado em ensino, no Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGE), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

Para começar, gostaria de falar um pouco sobre a epistemologia qualitativa como um suporte para a pesquisa em educação e falar que essa proposta da epistemologia qualitativa, junto com o tema da subjetividade, vem da psicolo-

gia. Não é uma proposta que foi pensada para a educação, e sim para a psicologia, a partir do precursor, do propositos, tanto da teoria como da epistemologia, o estudioso, González Rey, que dedicou seus estudos à área da psicologia. Ele pensou tanto no estudo teórico como no estudo epistemo-metodológico para estudar os temas da psicologia.

No entanto, ao longo dos estudos que González Rey e seu grupo foram construindo, com o passar do tempo, tanto os estudos voltados para a subjetividade, como a proposta da epistemologia qualitativa passaram a ser muito usadas na educação e nas pesquisas, que ele denomina como pesquisa antropológicas, ou seja, engloba várias áreas do conhecimento nas quais essa proposta se adequa e colabora para que as pessoas possam fazer seus estudos.

Então, a proposta de estudo da epistemologia qualitativa parte de três princípios gerais, que são: o conhecimento como uma produção construtivo-interpretativa; o caráter interativo do processo de conhecimento e também a questão do singular como elemento da produção do conhecimento (GONZÁLEZ REY, 2003). Nessa proposta, a importância da criatividade do pesquisador ganha destaque, pois o pesquisador, ao contrário da proposição de pesquisa mais tradicional, que defende a neutralidade, o afastamento do pesquisador do objeto e do espaço da pesquisa, essa proposta defende que o pesquisador e os sujeitos

da pesquisa estejam próximos entre si e próximos do objeto de estudo.

Nessa proposta de pesquisa, o modelo de interpretação e de análise proposto, seria o modelo construtivo interpretativo. Este modelo vem para propor que a pessoa que vai pesquisar não use o modelo dedutivo, nem o indutivo, mas um modelo que vai dar margem para que a subjetividade e a criatividade do pesquisador estejam mais implicados no processo de pesquisa. Sendo assim, o processo de pesquisa é encarado como um sistema de relações, que envolve o teórico e o dialógico como pontos cen-

trais da ação do pesquisador. Isso significa que, ao pesquisar, o investigador vai transitar no ambiente de pesquisa, dialogar com os dados, com os sujeitos, com o espaço de pesquisa, tanto que esse modelo considera o espaço social da pesquisa como um elemento primordial

na questão da construção do conhecimento. Quanto mais o pesquisador estiver imerso nesse cenário social, conhecer esse cenário da pesquisa, mais tem condições de construir conhecimento.

Então, de acordo com Gonzalez Rey (2005), essa proposta funciona a partir do confronto, que se refere ao confronto entre a teoria, os dados empíricos e a criatividade do pesquisador, que gera uma atenção em termos de olhar e interpretar e a partir desses processos, chega ao que ele chama de construção teórica, que seria os resultados da pesquisa. Esse confronto dialógico com os

A epistemologia qualitativa se configura como um caminho, uma proposta, que não é abordada como um método.

dados só é possível a partir desse papel ativo do investigador e dos participantes da pesquisa, que a partir desse diálogo, dessa vivência, vai se efetivando essa construção teórica graças a essa relação que é ativa e que é dialógica. A análise se baseia nessa construção do conhecimento, mediante a significação das informações e do papel ativo do pesquisador e dos sujeitos envolvidos no processo da pesquisa. A proposta da epistemologia qualitativa trabalha com a noção de construção da informação, não trabalha com o princípio de coleta de dados como é comum trabalhar na pesquisa mais tradicional, inspirada no modelo positivista e sim com o pressuposto de construção da informação. Como método, a epistemologia qualitativa propõe a lógica configuracional, em detrimento da dedução e da indução (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017). Assim, quan-

do o pesquisador está tomando as decisões metodológicas, ao decidir em relação ao método, não escolhe a indução e nem tampouco a dedução, que são os dois principais métodos que costumam embasar a pesquisa, principalmente na área das ciências humanas.

Com isso, González Rey (2005) propõe um novo método, uma nova forma de investigação, que seria a lógica configuracional. Essa lógica configuracional, como toda a proposta da epistemologia quali-

tativa, coloca o pesquisador como centro do processo produtivo. O pesquisador está ali no centro do processo investigativo, ele olha, ele vê e, a partir daquele processo dialógico, vai construindo a informação dentro de sua pesquisa.

Nesse modelo, o conhecimento é entendido como produção e não como apropriação, pois o pesquisador não vai ao ambiente de pesquisa e coleta dados no sentido de apanhar, de se apropriar de um conhecimento ou de uma informação que está pronta para ser colhida.

Ele vai lá para construir, produzir esse conhecimento, por isso, entendemos que a lógica configuracional encara a ciência como um processo complexo, no qual o pesquisador atua de uma forma construtiva ao elaborar o conhecimento a partir do diálogo, do confronto entre os dados, que é considerado como informação. Então, o pesquisador vai construindo a in-

O pesquisador vai construindo a informação a partir do momento em que vai se posicionando no processo de pesquisa, com um olhar mais criativo e ativo na construção do conhecimento.

formação a partir do momento em que vai se posicionando no processo de pesquisa, com um olhar mais criativo e ativo na construção do conhecimento, que se torna possível graças a criatividade do pesquisador e sua interação no ambiente social da investigação.

Nessa perspectiva, para a construção teórica da pesquisa no modelo proposto, um aspecto muito importante se refere aos indicadores, esses indicadores são o que vai viabilizar o desenvolvimento do

que o precursor da proposta. González Rey (2003) chamou de novas zonas de sentido, que são justamente as percepções que o pesquisador vai tendo durante o desenvolvimento da pesquisa.

Dentro do universo e do cenário social da pesquisa, o pesquisador vai percebendo novas zonas de sentido, que são como novos aportes, novos conhecimentos, novas informações, que vão surgindo dentro daquele diálogo, da convivência que o pesquisador tem no ambiente de pesquisa e nesse caminho ele vai gerar elementos que são significativos para a construção teórica do objeto de estudo investigado. Sendo assim, o pesquisador vai definir os indicadores, que vão sendo definidos ao longo da pesquisa. Nessa proposta, do começo até o final da construção teórica, o pesquisador vai construindo esses indicadores, que trazem novas zonas de sentidos, estas se transformam em novas ideias a partir do diálogo entre o pesquisador e os elementos da pesquisa, como também com o ambiente, e com os sujeitos que são participantes da pesquisa.

Outro aspecto importante nessa abordagem são as hipóteses que nesse modelo não são entendidas como algo que pode ou não ser comprovado, mas como um caminho para que se chegue à explicação teórica. O pesquisador não vai elaborar hipóteses que serão refutadas ou que serão comprovadas, mas vai construindo indicadores que vão levar a uma nova construção teórica com relação ao objeto de estudo. É importante também conhecermos alguns pressupostos teórico-conceituais que embasam a construção da proposta da epistemologia qualitativa, a partir dos trabalhos do precursor da proposta, Gonzalez Rey.

Como a proposta foi pensada em sua gênese para a psicologia, parte do pensamento do autor vem da posição de pensar o psiquismo humano como algo complexo, da complexidade do psiquismo humano visto pela perspectiva histórico-cultural. Foi então que ele começou a perceber que compreender essa complexidade, demandaria uma forma, um caminho que atendesse as singularidades do psiquismo humano.

A partir da concepção histórico-cultural, vinda principalmente do marxismo, do materialismo dialético como alternativa criativa e revolucionária, no contexto das Investigações científicas do início do século XX, o caminho teórico epistemológico que González Rey trilhou, passou pelos estudos de Vigotsky, do marxismo e de Rubinstein. Com isso, o precursor da epistemologia qualitativa percebe que o cognitivo, o afetivo, o social e o individual, precisariam estar no centro das pesquisas. Então, temas como o afetivo e o social que não eram considerados como objeto de estudo, passaram a ser vistos como temas que precisam ser considerados e a experiência humana começa a ser encarada como matéria-prima da vida social.

A partir dessa visão da experiência humana como essa matéria-prima, foi que o pesquisador González Rey pensou que demandaria uma nova forma também de olhar a pesquisa, de trilhar o caminho da pesquisa, porque, ao considerar a subjetividade como um sistema pluridimensional, começou a perceber que o caminho da pesquisa no modelo tradicional não daria conta de trazer para o centro da discussão e da construção do conhecimento campos, como o afetivo, o social, o individual e o sujeito.

Nessa perspectiva, para que esses temas pudessem ser trazidos para o centro da investigação científica, demandaria uma nova proposta, um novo modelo de estudo. Foi então que o pesquisador começou a construir o modelo da epistemologia qualitativa. Nesse contexto, ele começou a pensar essa proposta, que começou a ser construída já há algum tempo. O grupo de estudos formado por Gonzalez Rey e seus colaboradores, continua se debruçando sobre essa proposta, defendendo-a no campo das ciências antropológicas, cada dia mais como uma proposta apta a nos fazer entender vários aspectos da construção humana. E dentro dessa proposição de González Rey, ele aborda alguns conceitos que são muito interessantes para o pesquisador entender nesse caminho, como por exemplo, o sentido subjetivo, categoria que se baseia no conceito de sentido apontado por Vigotsky, cujo significado foi reconstruído por González Rey (2012), trazendo assim uma nova categoria, que seria o sentido subjetivo.

Nessa perspectiva, o que ele traz de Vigotsky é o caráter simbólico como elemento mediador da relação do homem com o mundo, pois quando Vigotsky traz a categoria de sentido para o centro dos estudos da psicologia, traz com a intenção de mostrar como o caráter simbólico é um elemento mediador entre o homem e a sociedade, e o sentido subjetivo fica sendo caracterizado na perspectiva de González Rey como o resultado de uma configuração subjetiva que se organiza em torno da experiência. Então, além do simbólico e do emocional dentro da perspectiva da subjetividade, ele traz a experiência e as configurações subjetivas também como um dos sentidos que estão no centro da

proposta dos estudos que envolvem a subjetividade, que seria a interação dos elementos de sentido. Os elementos de sentido e o sentido subjetivo trazem as configurações subjetivas, que são aquelas experiências que o sujeito vive como membro de uma cultura e que vai mobilizar toda a sua forma de viver e de pensar, que vai trazer para sua vida, para sua forma de ver e de se comportar, uma nova configuração, ou seja, uma nova posição, um novo entendimento. Um dos pressupostos teóricos importantes que embasa a proposta da epistemologia qualitativa é a questão do sujeito complexo, que González Rey aborda com base nos estudos de Edgar Morin, para trazer a discussão que caracteriza o homem como um ser complexo, trazendo para dentro dessa configuração epistemológica.

Diante dessa exposição em termos conceituais e epistemológicos, gostaria de falar um pouco sobre a pesquisa que realizei pautada nessa abordagem da epistemologia qualitativa, porque considero que falar sobre a epistemologia qualitativa, sobre a subjetividade, sobre a criatividade se torna muito mais significativa quando podemos também mostrar um exemplo.

Enquanto pesquisadora, realizei a pesquisa de doutorado com o título “Expressão criativa e subjetividade na contação de histórias, no programa biblioteca ambulante e literatura nas escolas BALE”. Assim, o programa BALE foi o espaço social no qual desenvolvi a pesquisa, que teve como objetivo geral, identificar elementos da configuração subjetiva apresentada por cantadores de histórias do programa BALE e compreender como eles se relacionam com a expressão criativa apresentada na realização dessa atividade.

A partir do momento que comecei a pesquisa no BALE, passei a efetivar aquela imersão do pesquisador no ambiente de pesquisa, no cenário social da pesquisa e com os sujeitos, já que enquanto coordenadora do BALE, enquanto membro da equipe por muito tempo, tinha essa característica, já que vivia no ambiente e tinha essa proximidade. Então, a partir do caminho proposto pela epistemologia qualitativa, foi possível identificar que elementos dessa configuração subjetiva dos contadores de história, que consideramos contador de história todas as pessoas que atuam no programa BALE, mesmo que não estejam contando diretamente a história, mas consideramos que todos participam indiretamente dessa atividade também se configuram como contadores.

Para a efetivação da pesquisa, procurei entender o seguinte: de todo o fazer deles dentro do BALE, o que se configura como elementos que mudaram sua perspectiva para uma expressão mais criativa a partir dessa atividade de contação de história. O objeto de estudo foi o programa BALE e a contação de história, baseado na seguinte pergunta de partida: que elementos da configuração subjetiva são mobilizados pelos contadores de histórias do programa BALE e como esses elementos se relacionam com a expressão criativa na atividade de contação de história? Com isso, procurei ver que elementos os colaboradores/as mobilizavam.

Para um melhor entendimento, trago aqui algumas construções teóricas a partir da pesquisa que fiz, na qual trabalhei com vários elementos e vários instrumentos de pesquisa, entre eles a narrativa, o questionário, os momentos

informais e o completamento de frases. A partir daí, elaboramos algumas construções teóricas, das quais podemos destacar que dentro do BALE, o sujeito edifica sua formação sociocultural a partir da subjetividade individual e social que são implicadas nesse processo, surgindo novos sentidos subjetivos que vão ter significado para a vida de cada sujeito, muito além do espaço do BALE.

No espaço da contação de história, começa a surgir novos sentidos subjetivos, que vão trazer as novas configurações que irão repercutir em toda a vida daquele sujeito, muito além do espaço do programa. A superação do sentido subjetivo que dificultava a interação dos participantes, a superação de dificuldades, como a timidez, foi uma das coisas que eles mais falaram. Os colaboradores/as relataram a partir do que tinham vivenciado no programa BALE, sentidos subjetivos que estão relacionados com a criatividade, com a emoção e com a interação.

A partir de tudo isso, fui percebendo através do confronto entre os indicadores, como por exemplo, quando na fala de um dos colaboradores, percebi um indicador de que ele superou a timidez, quando disse que era muito tímido com a contação de história e com o palco, e não é mais, devido a atividade de contação de histórias no BALE, traz um indicador de que ele superou essa timidez, pois afirmou que era tímido, e deixou de ser, passando a interagir e trabalhar com a contação de histórias.

Enfim, essa discussão é apenas uma introdução sobre a proposta da epistemologia qualitativa que trouxemos de forma bem sucinta. Para concluir, deixamos a reflexão sobre a necessidade de

pensarmos em outros momentos para falarmos sobre a epistemologia qualitativa, pois trata-se de uma abordagem muito interessante para a prática da pesquisa em educação.

REFERÊNCIAS

GONZÁLEZ REY, Fernando Luiz. **Sujeito e subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luiz. O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica. In: GONZÁLEZ REY, Fernando Luiz. (org.). **Subjetividade, Com-**

plexidade e Pesquisa em Psicologia. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luiz. A configuração subjetiva dos processos psíquicos: avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; SCOZ, Beatriz Judith Lima, CASTANHO, Marisa Irene Siqueira. (Orgs.). **Ensino e aprendizagem**: a subjetividade em foco. Brasília: Liber Livros, 2012.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. **Subjetividade**: teoria, epistemologia e método. Campinas-SP: Editora Alínea, 2017.



A CONTEMPORANEIDADE DAS DISCUSSÕES SOBRE EDUCAÇÃO EM PAULO FREIRE E BELL HOOKS: POR UMA CONSTRUÇÃO DE UMA PEDAGOGIA ENGAJADA¹

Roberta Liana Damasceno Costa – Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da UERJ. Mestre e Graduada em Filosofia pela UFC. MBA em Gestão de IES – FVJ. Professora Temporária do Curso de Filosofia – UVA. E-mail: roberta_liana@uvanet.br ou robertafilos@gmail.com

Meu diálogo com vocês e com meus companheiros de mesa é buscar explicitar a potência da pedagogia engajada de *bell hooks* como proposta de superação de uma educação tradicional, por ser essa pedagogia vista por princípios antissexista, anticlassista e antirracista e por produzir a revolução de valores em vista de uma emancipação humana. Não poderia deixar de unir a essa proposta de educação emancipadora de *bell hooks* as ideias da perspectiva de uma educação como prática de liberdade de Paulo Freire, uma vez que esses pensadores-educadores, no conjunto de suas ideias elaboradas e a apropriadas como chaves de leitura e reflexão, nos permitem ver o momento presente e mobilizar a criação de utopias – utopias aqui deve ser entendido como momentos que realizamos de deslocamento do nosso tempo para vislumbrar ações na construção

de um outro tempo, um novo tempo. Por isso, antes de falar sobre o contexto de uma pedagogia engajada, preciso abrir um momento para expor a ideia do novo e do velho em Paulo Freire e quem sabe assim compreender a contemporaneidade do seu pensamento, por entender ser um pensar que nos coloca a enfrentar o tempo.

Na *Pedagogia da Autonomia* (1996/2019), Freire nos chama à discussão sobre o risco, a aceitação do novo e as rejeições a qualquer forma de discriminação. E temos aí abertura para pensar o tempo, mas pensar o sentido das coisas. Freire (1996/2019, p. 36) diz “é próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é

¹ Texto da fala realizada na Mesa-Redonda sob o título: Filosofia, Educação e Gênero na Contemporaneidade.

novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico”. Mas o que é pensar certo? Exige-se aqui um entendimento do método que Paulo Freire adota e que também é absorvido por bell hooks. Devemos entender que o pensar certo está ligado a uma problemática existencial em nosso cotidiano, seja ele escolar ou não, que é a retirada do sentido que é dado as coisas mais importantes em nossas vidas, nas apresentadas pelo desencontro entre o novo e o velho. É preciso acolher o novo com sua novidade, seus desafios, suas diferentes culturas, raças, costumes, mas não se pode esquecer os movimentos de mudança e de permanência que a tradição ou melhor o passado nos constituiu para que possamos também realizar o reconhecimento de nossas contradições, erros e acertos. Quero chamar atenção a seguinte afirmação sobre o pensar certo freireano que é “a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação.” (FREIRE 1996/2019, p. 37).

Portanto, “o pensar certo não é a pura condução ao alcance do conteúdo informativo do conhecer a realidade, é testemunho que exige profundidade e não superficialidade, é ter a radicalidade do pensar concreta no fazer.” (Idem, p. 37). O pensar certo nos exige a saída da ingenuidade da curiosidade que se dá no afeto da experiência do nosso acesso ao mundo para a curiosidade epistemológica. Uma outra compreensão do pensar

certo é que não é algo espontâneo e é por esse motivo que a prática educacional deve ter o seu papel de revitalização da experiência vital da humanidade do ser que é a curiosidade humana. O pensar certo é fazer certo, é testemunho, esse testemunho é a vivificação da minha comunicabilidade que foi elaborado ao me confrontar “com sujeitos que pensam mediados por objetos ou objetos sobre que incide o próprio pensar dos sujeitos” (idem, p. 38).

Chamo atenção para esse movimento até aqui feito, pois estamos buscando

Estamos buscando falar sobre uma superação das contradições de nosso tempo com a revolução de valores via uma pedagogia engajada.

falar sobre uma superação das contradições de nosso tempo com a revolução de valores via uma pedagogia engajada, mas para que possamos superar as contradições do nosso tempo via pedagogia engajada é preciso nos deslocar dele; em que sentido? O filósofo Giorgio Agamben, em seu texto *O que é*

o contemporâneo? fala que estar contemporâneo, ao seu tempo, é entender a metáfora das estrelas, ver que elas estão a distância, mas que aparece uma interligação. Nos afastamos do tempo para melhor olhá-lo, percebê-lo. Recorremos ao pensar certo, que é dialógico, e, para que possamos superar as contradições do nosso tempo, confrontamos passado e presente, o novo. Só assim olhar e perceber o nosso tempo será possível.

Enquanto educadores, não acreditamos que pensar certo é uma dádiva e que o nosso lugar é de produzir o pensar

certo. O pensar certo “que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador” (idem, p.39). Somente quando se constrói a reflexão crítica, que é produzida pelo pensar certo, mais assumo as condições de estar sendo e percebo as razões de ser e de propor mudanças. A educação que não direciona no pensar certo é errada, pois não reconhece as injustiças, as opressões, a deslealdade. Paulo Freire entende a educação como o coração da vida política e da transformação social libertadora. A educação que visa ser transformadora deve adotar o pensar certo como via desta possibilidade e fazer dos sujeitos os reais seres da mudança. Visto a tentativa do pensar certo sobre nossas discussões sobre o olhar e perceber o nosso tempo, trago a perspectiva de bell hooks na esteira freireana ao pensar a educação como algo que se faz junto e que implica o ato em que todos tomam posse do conhecimento.

Não existe para *hooks*, como relato de sua trajetória, a perspectiva libertadora da educação se não houver o reconhecimento dos sujeitos da prática educativa nas suas particularidades e na sua diversidade. Bell Hooks usa como referência as experiências escolares pelas quais passou, relatando processos violentos ou libertadores. Em seus relatos de processos libertadores existe um crédito dado ao movimento feminista negro que teve como enfrentamento a superação da visão hegemônica branca dos discursos feministas e de suas práticas que também insidiam na educação. Para a educadora estadunidense, a educação libertadora não pode ter teoria e práticas separados, a educação libertadora requer um firme compromisso como o

repensar crítico acerca das estruturas dos modos de conhecimento e das antigas epistemologias. Hooks adverte que não basta apenas apontar o dedo descredenciando a racionalidade moderna, burguesa e elitista se não acrescentar que essa razão que nos é colocada possui a autoridade de quem faz, ou seja, uma voz branca e masculina. Tais elementos conjugados fazem emergir a teia complexa de uma estrutura de dominação e de exploração que tenta nos impedir em produzir uma teoria e uma prática libertadora, a essa estrutura chamamos de Capitalismo e a sua lógica de funcionamento de neoliberalismo já tantas vezes combatido nos textos de Paulo Freire.

Quando Hooks reacende nos seus escritos a proposta de construir uma educação engajada, retorna a educadora a uma perspectiva de classe, no sentido de tomada de consciência e neste momento trago a concepção do pensar certo de Freire, que em hooks é pensar a própria voz, reconhecendo a singularidade de cada voz e autoridade atribuída a ela, através do incentivo à autoafirmação e ao engajamento como parte da formação política do sujeito em grupo social. A pedagogia engajada de Hooks encontra o pensar certo de Freire e supera os limites da exposição das contradições expostas por Freire; ofertar e construir uma pedagogia engajada é comprometer-se com o amor, a esperança e o cuidado – o pensar certo só é possível nessa busca pela autoformação, bem-estar e na capacitação de todos os sujeitos.

O desafio para a concretização dessa pedagogia está posta por Hooks (2019), na busca em “descolonizar a mente”, é nos desvencilhar, nos afastar da nossa formação educacional de todos os tipos de

poderes: político, religioso, econômico e educacional bancário liberal. A pedagogia engajada requer “coragem”, vinda da comunhão entre educadores e educandos, e criticidade, para que saíamos da cultura da dominação, na qual pobres e ricos, mulheres e homens, brancos e negros foram construídos e socializados, e só assim nos livramos dos paradigmas hegemônicos que estruturam as cadeias de opressão. O olhar-pensar certo da pedagogia engajada de Bell Hooks é o novo e passado do pensamento freireano, pois nos ensina que a luta contra o poder não requer uma propriedade das lutas e o protagonismo de classes específicas, pois no campo educacional essas lutas nos atravessam e são compartilhadas e neste caso a luta se constitui com sujeitos que não podem ser mais vistos como objetos. Precisamos acolher os novos sujeitos dessas lutas sem que a própria

história das lutas não seja esquecida e somente assim possamos analisar e pensar caminhos que promovam o avanço dessas conquistas oriundas de nossas lutas contra as opressões que encontramos no contexto social e escolar.

É preciso que façamos um distanciamento, como das estrelas no céu, para

que, ao pensar sobre as contradições do nosso tempo e espaço (seja o escolar, o político e o social), “em que raça, classe e gênero, ao serem impedidos de entrar na sala de aula ou espaços onde se promove a fundação de valores societários, esses impedimentos produzem um obstáculo na construção no nosso horizonte de utopia, obstáculo que resulta violações e

violências.” (Almeida e Lole, 2020, p.203). Resultado disso é um desenraizamento dos sujeitos, retirando-lhes da humanidade de ser o que são e estão sendo, mas acima de tudo os afastam da sua capacidade de engajamento no mundo e de trazer a beleza das estrelas para as conquistas de suas lutas.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996/2019.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

LIMA DE ALMEIDA, C. C.; LOLE, A. EDUCAÇÃO POPULAR NAS LUTAS LIBERTÁRIAS CONTEMPORÂNEAS. In: **Movimento-revista de educação**, v. 7, n. 12, p. 183-204, 9 jun. 2020.

O desafio para a concretização dessa pedagogia está posta por Hooks (2019), na busca em “descolonizar a mente”, é nos desvencilhar, nos afastar da nossa formação educacional de todos os tipos de poderes: político, religioso, econômico e educacional bancário liberal.



CONVERSAS SOBRE METODOLOGIAS PEDAGÓGICAS NOS ESPAÇOS NÃO ESCOLARES: UM OLHAR SOBRE A PEDAGOGIA COMUNITÁRIA E A EDUCAÇÃO POPULAR

Maria Isabel Silva Bezerra Linhares – Gradua em Serviço Social (Universidade Estadual do Ceará – UECE) e Formação Especial Pedagógica (Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA). Mestrado em Gestão Pública (UVA) e Doutorado em Sociologia, pelo Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal do Ceará (UFC). Atualmente vinculada ao Programa de Pós Doutorado em Estudos Culturais do Programa Avançado em Cultura Contemporânea (PACC), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), realizando estágio pós-doutoral, vinculada a área de pesquisa Modos de Ser na Cidade: diversidade cultural, relações de poder, políticas de identidade, novas tecnologias e expressões do imaginário. É bolsista de produtividade em pesquisa, estímulo à interiorização e à inovação tecnológica – BPI (Edital 02/2020) da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico – FUNCAP. Desde 2002, é professora da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Atualmente, faço parte do quadro permanente de Professores/Orientadores do Programa de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO-UVA).

Nadja Rinelle Oliveira de Almeida – Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Doutora e Mestre em educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Pesquisadora o Laboratório Trabalho, Educação, Gênero e Subjetividades (LATEGS-UVA)

Nosso cordial bom dia a todos(as/es) aqui presentes no XII Fórum Internacional de Pedagogia! Agradecemos a honra em poder compartilhar um debate tão importante sobre as contribuições da pedagogia freireana nas experiências educacionais contemporâneas, especialmente nesse momento, no qual se

faz necessário construir saberes e compartilhar novos conhecimentos, considerando a ciência como fronteira para a resistência democrática, conforme anuncia o tema do XII FIPED.

Compartilhamos nessa Mesa algumas contribuições de experiências com discentes do curso de Pedagogia, da

Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), no debate com colegas de outras Instituições de Educação Superior (IES), cuja experiência parte de uma disciplina, sob nossa coordenação, “Metodologias pedagógicas nos espaços não escolares”. Nossa fala busca contemplar os diálogos que vimos construindo desde meados de 2020 até então, portanto, fazemos um recorte de parte dessa experiência, para demonstrar a beleza do diálogo compartilhado com grupos de pessoas que se movimentam a partir da dialogicidade freireana.

Desse modo, destacamos como principal objetivo, discutir a importância do Círculo Dialógico enquanto metodologia pedagógica em ambientes não formais, ressaltando a atuação de pedagogos(as) nesses espaços e a importância da dialogicidade na busca por uma educação democrática. Referido componente curricular integra o conjunto das disciplinas optativas da Matriz 2018, do curso de Pedagogia, e teve como principal objetivo criar um movimento dialógico, com base na partilha das identificações, reflexões, afetos e proposições vivenciadas nos encontros *on-line*, cujos encontros dialógicos se pautaram em expressões, proposições e categorias educacionais brasileiras contemporâneas, customizadas epistemologicamente com a pedagogia freiriana. A disciplina foi ministrada por mim, Profa. Isabel Linhares, e contou com a colaboração da Profa. Nadja Rinnelle de Almeida, Profa. Inambê Sales, e das monitoras Heline Carvalho e Ana Janiele (no semestre 2021.1), Janiele Santista e Amanda Costa (no semestre 2021.2).

Esta experiência educacional que norteou o caminhar do debate, a partir dos encontros virtuais com pesqui-

sadores(as), cujos estudos são pautados nos círculos dialógicos freireanos, intensificou o desejo de encontrar e dialogar com novas falas, espaços, reflexões, identificações e construções docentes neste evento, como um processo de expansão das experiências educacionais capazes de libertar as nossas falas, atuações e ocupações educacionais histórico-críticas.

A disciplina “Metodologias pedagógicas nos espaços não-formais” se propõe a condução de educandos(as) a construir olhares e percepções sobre práticas pedagógicas que podem ser descobertas, reconhecidas e desenvolvidas nos espaços não-escolares. E essa descoberta/reconhecimento tem seus alicerces em uma prática política ancorada em um pensar crítico, que é capaz de identificar, problematizar e gerar um movimento para a elaboração de uma relação dialógica e pedagógica que considera educador e educando como sujeitos potentes para transformar realidades a eles apresentadas e experienciadas. Para além de relatar parte das experiências constituídas no decorrer dos semestres, parte-se da compreensão que a humanidade, enquanto conjunto das existências constituídas culturalmente nos aspectos históricos, políticos, econômicos e sociais, nos conduz ao reconhecimento dos distintos processos plurais da educação brasileira. Enquanto educadores(as), propor debates neste ano de 2021, centenário do patrono da educação brasileira, Paulo Freire, implica reafirmar as contribuições do seu legado na/para experiências educacionais contemporâneas.

E como temos feito para desenvolver esses diálogos? Considerando o longo período de isolamento social decorrente

da pandemia ocasionada pelo COVID-19, a Universidade está trabalhando de modo remoto. Nesse contexto, organizamos nossos encontros através de Rodas de Conversas, na modalidade *on-line*, com temáticas que contribuíram com as questões teórico-metodológicas sobre o fazer pedagógico de pedagogos(as), para/na sua atuação nos espaços não-formais da educação. Os temas propostos pelos convidados fizeram uma revisão da pedagogia freireana, especificamente pautadas nos círculos dialógicos. Com esse objetivo, organizamos as Rodas de Conversas a partir de temas, enquanto subsídios teórico-metodológicos para atuação de Pedagogos(as) nos espaços não-escolares, como: a Pedagogia Comunitária, Teatro do Oprimido, Dialogicidade Freiriana, Educação Biocêntrica, Círculo Reflexivo Biográfico, Afetos da imagem, Sociopoética, Técnicas Projetivas, entre outros.

Para dar suporte ao debate, propusemos uma revisão bibliográfica, tomando como referência os estudos de Brandão (1989), Franco e Loureiro (2012), Gohn (2006), Freire (1987), Braga, Figueredo, entre outros. No decorrer dessa exposição, nos propomos a sintetizar as primeiras experimentações acerca do diálogo com a Pedagogia Comunitária e a Educação Popular: contributos para for-

mação do(a) educador(a) social, o qual introduz nosso debate com as turmas que cursaram a disciplina “Metodologias Pedagógicas nos espaços não-escolares”.

Ao tratarmos de educação, é preciso compreender que esta é um fenômeno plural e ocorre nos mais diversos âmbitos, como também traz consigo inúmeros objetivos, que dependerão do modelo de sociedade em que o educando está inserido e que modelo de sociedade deseja alcançar.

Brandão (1981), em sua obra *O que é educação?*, afirma que ninguém está isento dela, visto que a educação está nos mais variados espaços da sociedade, e é realizada das mais diversas formas, seja pelo saber científico e articulado, como também pelo saber passado de geração para geração. Nessa perspectiva, Freire (1997) ressalta que a educação não é neutra e que toda educação antes de tudo

é um ato político. As considerações de Freire nos conduzem ao pensamento de Gadotti (2012), o qual destaca uma divisão entre as chamadas pedagogias voltadas apenas para o saber puramente científico e as pedagogias críticas.

Neste sentido, entende-se que o princípio da Educação popular é a obtenção de uma forma de educação onde os saberes dos indivíduos sejam respeitados e esquematizados para uma prática pe-

O princípio da Educação popular é a obtenção de uma forma de educação onde os saberes dos indivíduos sejam respeitados e esquematizados para uma prática pedagógica cotidiana.

dagógica cotidiana, a partir da realidade dos indivíduos que resulte em transformação social. Tema de debates entre diversos pensadores da educação, afirma-se que as pedagogias voltadas apenas para o saber científico contribuem apenas para manutenção do *status quo*, negando ou obscurecendo o papel que a educação deve ter de emancipar os indivíduos. Por sua vez, afirma-se que as pedagogias críticas estão atreladas ao desejo de mudança, transformação social e libertação. E é nessa perspectiva que estão inseridas a educação popular e a pedagogia comunitária.

Inspirada em Paulo Freire, a Educação Popular se coloca como práxis que busca reconhecer os saberes das classes populares e a construção democrática e compartilhada do conhecimento. Sua origem está ligada a movimentos sociais que se insurgiram na América Latina, por

volta da segunda metade do século 20, contra os processos de colonização e governos autoritários.

Considerando que a educação é um fenômeno complexo com várias vertentes e concepções, não é possível falar de uma educação de forma geral, apartando-se de seu contexto histórico e social. Dessa forma, a educação popular percebe o ser humano com uma construção histórica e produto de sua própria reinvenção, como um ser político que parti-

cipa da construção do mundo. Segundo Calado (2008), a Educação Popular é um processo formativo permanente, protagonizado pela classe trabalhadora e seus aliados, continuamente alimentado pela utopia, em permanente construção de uma sociedade economicamente justa, socialmente solidária, politicamente igualitária, culturalmente diversa, dentro de um processo coerentemente marcado por práticas, procedimentos, dinâmicas e posturas correspondentes

ao mesmo horizonte. Já a educação comunitária ou pedagogia comunitária, de acordo com Gadotti (2012), é uma expressão da educação popular, que visa também a garantia de uma melhor condição de vida para os indivíduos da comunidade local, que ao longo de sua vida foram excluídos dos mais diversos espaços, inclusive daqueles voltados para o processo de ensino e aprendizagem.

Cabe ressaltar que a pedagogia comunitária vai além do formativo, ela é antes de tudo uma pedagogia libertadora, que visa uma busca pela transformação na e com a comunidade. Diante do exposto, pode-se compreender que o objetivo de ambas as educações é possibilitar oportunidades em que os indivíduos tenham seus direitos garantidos, e possam ser agentes transformadores de suas próprias realidades, afinal todo ser humano deseja expandir-se no sentido

A Educação Popular
se coloca como práxis
que busca reconhecer
os saberes das
classes populares e a
construção democrática
e compartilhada do
conhecimento.

ontológico e contribuir na sociedade em que vive, porém, muitos são excluídos no decorrer de suas trajetórias.

Essa perspectiva nos conduz a compreender que Educação Popular e Educação Comunitária, não estão no campo da educação formal, porém, ambas são comprometidas com o rigor científico e lutam para alcançar esse espaço nas políticas públicas educacionais de nosso país, conforme afirma Gadotti (2012), ao destacar que, a educação social, popular e comunitária pode exercitar-se também fora da modalidade da educação chamada 'formal'. Para o autor, elas são tão "formais" quanto outras, se levarmos em conta seu rigor científico, seus fins e objetivos, sua necessidade de reconhecimento, regulamentação e certificação. Daí a importância de saber qual educação estamos falando. A Educação Popular, por exemplo, tem se colocado no sentido

de se tornar política pública, portanto, disputar hegemonia com outras educações no sistema formal de ensino.

Retomando as reflexões sobre o rigor científico que existem dentro dessas áreas da educação, é possível trazer à tona a formação de educadores que atuam dentro desses espaços. Sobre isso, Gadotti (2012) levanta alguns aspectos desses profissionais e pontua que estes além de possuírem domínio pedagógico, também estão comprometidos com a transformação social. Nessa perspectiva, que

a formação de pedagogos(as) para atuação nos espaços não-formais da educação contempla uma formação integral, cujas funções se afirmam na perspectiva socioeducativa, pois atenta-se e foca-se na comunidade, no desenvolvimento de projetos sociais e/ou comunitários.

O exercício de ser Educador Social/Popular pauta-se na construção de sociedade mais justa, igualitária, transformadora, revolucionária e dinâmica dentro das instituições comunitárias, pois cada uma delas tem objetivos, missão, público-alvo, filosofia, tipos de profissionais.

É nesse processo que o educador se faz docente, pois ele conhece o espaço, interage, contribui, investe, pesquisa, conhece, analisa e aprende o que deve ser aprendido. O educador social/popular trabalha justamente para o crescimento e desenvolvimento dos sujeitos, por meio da criação de novos projetos, conheci-

mento das realidades, tendo um olhar reflexivo e crítico, moldando o processo socioeducativo, promovendo qualidade de vida aos educandos. Esse educador contribuirá para uma emancipação humana dos sujeitos, tendo como foco a sua transformação, por isso, é fundamental que seja garantido uma formação integral desse profissional, a qual contemple competências com relação a pedagogia comunitária e Educação Popular, valorizando os saberes prévios dos povos e suas realidades culturais na construção

A formação de pedagogos(as) para atuação nos espaços não-formais da educação contempla uma formação integral.

de novos saberes, onde o diálogo e contribuição comunitária sejam fundamentais para uma melhor leitura da realidade social, cultural, política e econômica. Nesse processo, o educador é a ponte, o mediador.

Nesse sentido, recorreremos à compreensão da dialogicidade em Freire (1987). Para ele, a dialogicidade vai muito além do encontro de seres, da comunhão entre pessoas, também gira em torno do que vai ser abordado na ação dialógica, do assunto que vai ser tratado e como será tratado. Freire (1987) afirma que a ação dialógica começa na busca do conteúdo programático que não deve ser imposto, mas buscado por meio da interação com o educando. A educação dialógica deve fazer com que o educador respeite a visão de mundo dos educandos e junto a eles, em comunhão, reflitam, entendam e desmascarem a realidade que os cercam através de conteúdos humanizantes e não dominantes.

Em uma educação onde o mundo passa a ser o mediatizador e não os conteúdos possuídos pelo educador, não há espaço para a verticalidade, para a doação de saberes, mas para a construção de forma horizontal, onde os atores são tanto educadores como educandos, que devem buscar o conhecimento em comunhão, de forma dialógica, onde um sempre aprende com o outro.

Diante do exposto, sugere-se um olhar atento para a formação inicial e continuada de pedagogos(as), o que implica dizer que essa formação deve estar atendida com a compreensão e desvelamento da cultura popular, ou seja, as políticas de formação continuada, uma vez materializadas nos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de Graduação, devem (re)conhecer a realidade de seus educandos, propor metodologias participativas, de modo que esta formação

promova o envolvimento e a participação da comunidade, (re)conhecimento, empoderamento e, conseqüentemente, transformação social.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. 25 ed. São Paulo: Brasiliense. 1989

DE PAULA, Lucimara Cristina. Contribuições da dialogicidade em Paulo Freire às

pesquisas e propostas sobre a formação de educadores. **Cadernos de Pesquisa: pensamento educacional**. Curitiba. v. 12. n. 30. p. 57-73. Jan/abr. 2017.

FRANCO, J. B.; LOUREIRO, C. F. B. Aspectos Teóricos e Metodológicos do Círculo de Cultura: uma possibilidade pedagógica e dialógica em educação ambiental. **Ambiente & Educação**, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 11-27, 2012. Disponível em: <https://>

Em uma educação onde o mundo passa a ser o mediatizador e não os conteúdos possuídos pelo educador, não há espaço para a verticalidade, para a doação de saberes, mas para a construção de forma horizontal.

periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/2422. Acesso em: 14 jul. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 17. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GADOTTI, Moacir. Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. **Revista Diálogos**: pesquisa em extensão universitária. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico. Brasília. 2012. p. 10-32.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006

LIMA, Aparecida. **Educação Comunitária**. Disponível em: <https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/educacao/educacaocomunitaria/53129#>. Acesso em: 18 de julho de 2021.

OLINDA, Ercília Maria Braga, PINTO, Elismária Catarina Barros. O Círculo Reflexivo Biográfico na Pesquisa com Jovens da Periferia de Maracanaú-CE. **Revista @mbienteeducação**. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v.12, n.2, p. 263-286 maio/ago 2019.

PETRUS, Antonio. **Pedagogia Social**. Barcelona: Ariel, 1997.



Afonso Welliton de Sousa Nascimento - Prof. Dr. da Universidade Federal do Pará-Campus de Abaetetuba, coordenador do Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão, Sociedade, Estado, Educação: ênfase nos governos municipais e educação do campo- GEPESEED. E-mail: afonsows27@gmail.com.

SABERES/CONHECIMENTOS E ENSINO MÉDIO NA FORMAÇÃO DA JUVENTUDE: DIÁLOGOS EM TORNO DAS EPISTEMOLOGIAS DAS ÁGUAS E DO CONTROLE SOCIAL

Maria Bárbara da Costa Cardoso - Docente e coordenadora da rede pública de Educação Básica, coordenadora do Ensino Fundamental - anos iniciais da SEMEC Abaetetuba, membro do GEPESEED/UFPA. E-mail: barbara.costa@csfx.org.br.

Maria do Socorro Vasconcelos Pereira - Docente e coordenadora da rede pública de Educação Básica, coordenadora de Planejamento e Formação da SEMEC Abaetetuba, membro do GEPESEED/UFPA. E-mail: vasconcelosmariadosocorro67@gmail.com.

Rayana Barros da Silva - Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará-Campus de Abaetetuba, membro do GEPESEED/UFPA. E-mail: ryanabarros18@gmail.com.

Este texto é produto do debate estabelecido sob a forma de mesa redonda no XII Fórum Internacional de Pedagogia - XII FIPED, cujo objetivo é realizar o registro e ampliar o acesso ao conhecimento produzido e socializado nas atividades, publicados sob a forma de “Cadernos da AINPGP”.

O conjunto de reflexões que constituem este material é resultado das pesquisas produzidas pelos estudos sobre os conceitos de Estado, educação e políticas educacionais voltadas para o Ensino Médio, que abriga parte da compreensão teórica, articulada com as legislações nacional, estadual e municipais, planos, projetos e programas de governos

das três esferas de poder, subsidiam as análises sobre as políticas educacionais desenvolvidas no Estado do Pará, especificamente, sobre um conjunto de municípios que formam as regiões do Baixo Tocantins e do Vale do Acará e são objeto de investigação do grupo de pesquisa GEPSEED, cujo objetivo é investigar como se efetivam as políticas públicas de ensino médio na formação dos jovens, em escolas públicas estaduais que atendem estudantes do campo ou da periferia, seja no ensino médio regular ou sistema modular de ensino.

O material acumulado a partir de pesquisas bibliográficas e documentais, efetivadas nos níveis de graduação e pós-graduação, projetos de pesquisa e extensão são reunidos sob a forma de banco de dados para dar continuidade na alimentação do observatório de políticas educacionais desenvolvidas pelo estado paraense, nos municípios das regiões Tocantina e Vale do Acará; tem se constituído em estratégia metodológica dos processos de pesquisa a partir do desenvolvimento da atividade de levantamento de dados e aplicação dos instrumentos pelos pesquisadores integrantes do grupo; oferece subsídios aos processos formativos desenvolvidos pelo grupo de pesquisa junto às instituições de ensino e movimentos sociais dos territórios investigados, assim como são evidências analíticas dos conteúdos que constituem as produções de eventos de cunho acadêmico de nível local, regional e nacional.

Desta feita, o texto está estruturado no formato em que foi explanado durante o evento, sob a forma de mesa redonda, composta pela exposição introdutória da origem do objeto problematizado pelo

grupo de pesquisa, seguido da exposição teórico-conceitual em que o tema se insere, finalizado pela breve conclusão da atividade sob a lógica em que foi conduzida no formato de exposição oral, em que se assume a defesa pela viabilização de outras epistemologias para a mediação dos processos formativos da juventude amazônica. Quando começamos a discutir a temática dos saberes/conhecimentos presentes no ensino médio enquanto etapa da formação da juventude, com vistas a potencializar os diálogos em torno das Epistemologias das Águas e do Controle Social, partimos de uma discussão na qual é importante o olhar sobre o papel da ciência, para além do cunho teocêntrico que foi se constituindo na Idade Média, cabendo pensar outra perspectiva epistemológica, pela qual seja possível estabelecer diálogos com os saberes e as formações imersas na diversidade amazônica, em como se pensa a Amazônia na modernidade, dentro desses aspectos científicos acadêmicos, considerando a diversidade das populações.

A concepção de educação ao longo do percurso histórico foi avançando, na antiguidade era de cunho conservadora na qual tinha como objetivo instruir o sujeito para superar, segundo Kant, o caráter da animalidade, usando como método de formação a disciplina e instrução. Já a escola na modernidade se constitui por princípios iluministas desde a Revolução Francesa, possuindo um elemento fundamental, traduzido por Francis Bacon, como o novo método científico constituído pelo empirismo, preconizando o caráter da formação de um sujeito autônomo, racional e livre.

Desse modo, o construto de currículo perpassa por duas dimensões: o da for-

mação tradicional, feita pelo uso da disciplina e pela instrução, e de outro, engloba o desenvolvimento da capacidade da instrução de um mundo de segunda ordem, construída pelo gênero humano, definida dentro do espaço educacional pelo caráter do desenvolvimento do método científico e, automaticamente, por dentro disso, surge o aparecimento da ciência e da tecnologia na perspectiva de uma escola laica.

Em síntese, a epistemologia educacional da modernidade se pauta em três elementos, o da escola laica, fundamentada na ciência, na construção do conhecimento e saberes humanos, segundo o desenvolvimento da ciência como um ponto central da construção desses elementos e, por último, o papel do/a professor/a, definido conforme Durkheim, na sua obra clássica “Sociologia da Educação”, como um sujeito que se representa como elite pensante, pelo qual tem como fundamento último o caráter do espírito da humanidade, de formar cidadãos capazes de contribuir com a harmonia social.

Contrastando a isso, na modernidade, segundo Habermas, há um caráter utópico da educação, baseada na teoria iluminista que tem uma visão pautada no mundo industrial, voltada para o desenvolvimento científico-tecnológico. Nessa perspectiva, há dois modelos de educação: de um lado, temos primeiro uma formação propedêutica, como elemento constante da formação da elite que ocupa os cargos e espaços superiores da sociedade, e segundo, uma escola pública baseada na instrução popular, pensada inclusive pelo próprio iluminismo como um instrumento de profissionalizar as camadas populares para

ocupar o espaço do trabalho manual desenvolvido na fábrica, a fim de garantir a sua sobrevivência.

Outro elemento importante de contraponto entre o liberalismo clássico e, de certa forma, o positivismo cultural, desenvolvido na escola e na formação educacional, é o do pensamento traduzido pelo materialismo histórico, principalmente, com a figura de Marx, citando a escola politécnica, na qual se inicia com a ideia da omnilateralidade humana, de pensar o ser humano em toda a sua integralidade, seja ela no mundo cultural, seja também no envolvimento com o mundo do trabalho. Desse modo, Marx faz uma crítica profunda à modernidade, porque, ao mesmo tempo em que a modernidade traz o caráter do sujeito autônomo racional e livre, essa modernidade não é igualitária economicamente, é efetivamente construída da divisão das classes sociais.

No fim do século XX e início do Século XXI, temos um elemento central do debate construído, a crise da ciência moderna. De certa forma, o ethos cultural antropocêntrico e o ethos cultural científico estabelecem limites à questão da sobrevivência do próprio planeta, ocasionado pela centralidade da ciência na qual transforma a natureza em objeto de estudo, colocando efetivamente os seres humanos como o centro deste universo, ocasionando o problema da apropriação do domínio e do estabelecimento do desenvolvimento da riqueza, pela qual é dividida em classe composta entre dois elementos que é importante o do poder e o dinheiro.

Consonante a teoria dos sete saberes e a teoria da complexidade de Edgar Morin, o ser humano não é o centro da cul-

tura antropocêntrica e nem da cultura educacional laica, definido na formação pública. O ser humano, como a própria Hannah Arendt discute no conceito de vida ativa, na área do racionalismo crítico, pertence à natureza e tem o poder de agir sobre ela. Nesse sentido, com o avanço científico proporcionado pelas guerras mundiais e, principalmente, pela guerra fria, mesmo que o homem consiga avançar para Marte com a corrida de ocupação do espaço, não encontraríamos um espaço objetivo onde conseguíssemos sobreviver sem aparelho.

Na atual conjuntura do governo, temos efetivamente vivenciado no país a crise do meio ambiente, o desequilíbrio do planeta avança sobre todo o processo da diversidade cultural, trazida pelas populações tradicionais. Dessa maneira, precisamos repensar a nova dimensão da epistemologia e pensar a dimensão do

currículo, pois a Amazônia tem um papel fundamental para garantir a sobrevivência da vida na terra, além disso, é base hoje de discussão da reunião internacional sobre o desenvolvimento da ecologia.

Contudo, o governo não mostra seriedade e nem diálogo consistente com a temática. Na última gestão do Ministério do Meio Ambiente, ficou transparente o descaso com a Amazônia, pelas falas do

ministro Ricardo Salles, que se mostrou uma ameaça global ao meio ambiente, propondo durante a pandemia “passar a boiada” de desregulamentações das políticas de preservação ambiental, o avanço desenfreado do agronegócio brasileiro não estabelece nenhum processo de proteção e formação cultural. Nesse parâmetro, é preciso dialogar conforme Edgar Morin, sobre a necessidade efetiva de uma substituição desse sistema lógico, no qual o ser humano não é

o centro dessa cultura, mas extensão que perpassa necessariamente por um novo desenvolvimento curricular.

Nesse contexto, é importante analisar o ensino médio a partir das populações e das culturas amazônicas, desenvolvendo o diálogo com a diversidade da produção de um conhecimento que não é hegemônico. Não está posto na cultura escolar, conforme a perspectiva de Miguel Arroyo,

pensando a escola pública como um território dos coletivos populares, dos alunos indígenas, quilombolas, ribeirinhos e da periferia da cidade, cabendo aqui universalizar o acesso e garantir a permanência desse coletivo dentro dos espaços educativos.

Nesse parâmetro, começa a ser posta outra dimensão epistemológica, não mais com o olhar de apropriação e exploração da natureza, mas voltado para

Temos efetivamente
vivenciado no país a crise
do meio ambiente.

[...]

A Amazônia tem um papel
fundamental para garantir
a sobrevivência da vida na
terra.

uma lógica de debate da sustentabilidade racional econômica, na qual incentiva os saberes culturais dos povos tradicionais, como é que esses saberes potencializam outras formas epistemológicas de desenvolvimento cultural, estabelecendo o diálogo com a pedagogia das águas para compreender a dinâmica da natureza, o significado do rio para além da dificuldade de ir e vir, mas como um fenômeno fundamental que garante a sobrevivência e construção de famílias, mantém relações, define tempo de existência e constitui a cidadania de um povo. Logo, o diálogo de uma virada epistemológica é pautado nos saberes postos nas políticas educacionais, cabendo questionar: Como é que as políticas públicas tem se efetivado na formação do ensino médio? No seu desenho curricular? Quando olhamos, por exemplo, as diretrizes educacionais, quais são os elementos fundantes do ensino médio? Quando estudamos o desenvolvimento da política pública, seja no ensino médio integrado, tendo como enfoque a superação entre o ensino propedêutico e avanço da politécnica, o que está em pauta na verdade é o desenvolvimento do capital e de uma ciência tecnológica que potencializa o processo de uma formação urbanocêntrica, o que não está nesse currículo? A pauta são os objetivos de vida e as diversidades culturais da população amazônica, seja o ribeirinho, o indígena, o quilombola, o camponês etc?

De certa forma, é necessário repensar esse currículo a partir de outra lógica; primeiro, que não se negue o conhecimento antropocêntrico, porque ele foi importante para o desenvolvimento da sociedade humana, mas não pode ser

único, exclusivo, tem que ser repensado, a partir das relações sociais e culturais constituída pelas populações que estão nesse desenvolvimento científico e tecnológico, como enclave acaba aparecendo hoje, por exemplo, a Amazônia como última fronteira do desenvolvimento do capitalismo no Brasil, seja pelo desenvolvimento dos grandes conglomerados, seja na exploração do potencial do ouro e dos minerais, ocasionando consequentemente o desaparecimento cultural de diversas populações. Quando estabelecemos o diálogo entre o saber cultural e o trabalho nas comunidades, entendemos o trabalho como um meio de garantir a sobrevivência, não em condição precária de assistência ou exploração, porém como condição de vida, com acesso da população tradicional a produções culturais, desenvolvimento científico-tecnológicos, a proteção do seu espaço.

Nesse sentido, o desenho curricular posto pelas políticas educacionais deve estabelecer o diálogo em uma alternância pedagógica, onde a cultura, o trabalho e a vivência façam parte desse novo construto no Pará. No Estado paraense, está se organizando a construção das escolas de várzeas, sendo constituída por meio do avanço da educação a distância (EAD), como solução para a formação nas comunidades mais distantes, operacionalizada pelo SEI - Sistema Educacional Interativo, tomando como exemplo o desenvolvimento de alternativas tecnológicas que está sendo praticado no Amazonas. Assim, precisamos ficar atentos à criação da escola de várzea, mesmo que constituída de todas as plataformas de *internet*, é mais uma tentativa de expandir o processo de formação

urbanocêntrica, do que uma concepção de currículo que dialogue objetivamente com as comunidades.

Outro ponto importante é o olhar para a juventude do campo, temos feito um debate em torno do que chamamos de centro tecnológico de formação, no qual os jovens possui acesso à cultura urbana e antropocêntrica, bem como, ao mesmo tempo, é capaz de constituir nesse espaço o diálogo com os saberes e as culturas tradicionais, constituídas como um elemento essencial do processo de construção do saber. Fazer uma virada epistemológica não é somente ter o conhecimento da ciência, da escola laica, da politecnia, mas são elementos agora de um diálogo possível entre o saber cultural, saber científico, desenvolvimento de vivências e de formas alternativas de vivência na sociedade, superando o caráter de enclave que é muito forte dentro da cultura e da sociedade humana, esse é o grande desafio.

Todavia, para o desenvolvimento das políticas públicas educacionais, seja no ensino médio ou nas demais etapas da educação básica, tendo como horizonte a superação da emancipação política e avanço da emancipação humana de que fala Ivo Tonet. Na perspectiva de minimizar a subsunção dessas políticas ao desenvolvimento do capital e de uma ciência que potencializa os processos de formação urbanocêntrico, de um currículo exógeno, como define Luiz Carlos Freitas, feito para o outro e não com o outro, como adverte Paulo Freire, que tenha como referência as diversidades culturais da população amazônica, seja o ribeirinho, o indígena, o quilombola, o camponês, carece também de potencializar o controle social, enquanto estraté-

gia de construção de políticas públicas que tenha como referência as múltiplas determinações emanadas da realidade vivida das famílias, dos/as jovens, das instituições de ensino, constituídas de evidências para organização das agendas, demandas, proposições, programas e projetos de ações fincadas a partir de profundo mergulho e enfrentamento teórico-prático das pseudoconcretidades do real de que recomenda Karel Kosic.

Nesse sentido, o grupo de pesquisa GEPSEED tem se ocupado das reflexões sobre esse tema, explorando-o por meio de pesquisas desenvolvidas desde o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC, com estudantes de graduação até os/as pesquisadores da pós-graduação (mestrado) para fins de investigar como se efetivam as políticas educacionais de Ensino Médio na formação dos/as estudantes, em escolas públicas, tendo como *locus* de estudo os municípios de Abaetetuba, Barcarena, Concórdia do Pará, Moju e Tomé-Açu, cuja referência teórico-metodológica e análises de dados têm priorizado a compreensão das legislações e práticas efetivadas nos municípios sobre as políticas educacionais, e buscado viabilizar reflexões com os sujeitos sociais da necessidade de a política educacional considerar aspectos da região, como um espaço socioeducativo e político, onde a concepção de educação garanta aos sistemas de ensino uma maior liberdade para formular os seus projetos pedagógicos, com a participação da comunidade no processo de construção desses, com o objetivo de proporcionar aos estudantes uma escola que garantirá a consistência na aplicação de valo-

res e princípios pautados não somente no trabalho, mas também, na cidadania e diversidade.

Por meio do levantamento estatístico de matrícula, aprovação, reprovação, abandono e distorção idade-série, são construídas compreensões sobre a oferta do ensino nas realidades dos territórios amazônicos, assim como a partir desses dados, são projetadas percepções subjacentes aos discursos e influências de políticas e programas educacionais conduzidos pela administração pública, instituindo nos sistemas educacionais as formas de responsabilidade do Estado com a educação das classes populares, bem como a identificação dos elementos econômicos que permeiam a educação pública em nível nacional, que se refletem sobre a territorialidade regional e local.

O trabalho desenvolvido por meio desta mesa permite, simultaneamente, estabelecer reflexões e ampliar os olhares sobre as diferentes epistemologias que envolvem a ciência no decorrer do tempo histórico e nos processos de ensino hodiernos para a formação dos/as jovens amazônidas. Também permite divulgar o trabalho desenvolvido pelo grupo de pesquisa, pelos/as jovens estudantes de graduação, assim como fomenta a possibilidade e aperfeiçoamento de novos pesquisado-

res com olhares renovados sobre o desenvolvimento das políticas públicas e da importância destas para o estabelecimento de regras e procedimentos, definição de padrões de qualidade a partir da realidade institucional, dos debates sobre aprendizagem, expectativas e responsabilidades que envolvem a formação do sujeito omnilateral.

De acordo com parte dos resultados dos estudos que o GEPSEED tem desenvolvido, torna-se evidente que o Ensino

Médio na região do Baixo Tocantins, inserida no seio amazônico, especificamente, nos municípios de Abaetetuba, Barcarena, Concórdia do Pará, Moju e Tomé-Açu, encontra considerável dificuldade no comprimento da meta prevista pela política nacional de educação, expressa na Lei do Plano Nacional de Educação – Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, especificamente, no que se refere ao aumento

da taxa de matrículas na etapa de ensino, cujo percentual sofreu decréscimo no decorrer da série histórica de existência do Plano. Também não é animador entre os municípios estudados as taxas de rendimento aprovação, reprovação, abandono e distorção idade-série que, embora a taxa de aprovação tenha apresentado singela melhora, ainda caminha a passos lentos, assim como as demais ainda se encontram elevadas.

Que os princípios pautados para a etapa do ensino médio não se restrinjam somente aos ditames do capital, mas incorporem elementos de promoção da cidadania assentada na diversidade.

O diálogo fluído dos saberes/conhecimentos que permeiam o ensino médio na formação da juventude a partir da interlocução em torno da epistemologia das águas e do controle social, como espaço singular e desafio promissor aos sujeitos amazônidas dá realce às necessidades em que se encontram envolvidas a definição de políticas públicas e a política educacional, na perspectiva de considerar aspectos da região como um espaço socioeducativo e político, onde a concepção de educação garanta aos sistemas de ensino uma maior liberdade para formular os seus projetos pedagógicos, com a participação efetiva da comunidade no processo de construção,

avaliação, redimensionamento desse instrumento de organização da instituição e das práticas de ensino, como meio de viabilizar as famílias, estudantes, profissionais e comunidade diálogos sobre a vivência da escola, dos sujeitos e do território no conjunto da Amazônia, do Estado do Pará, da Região Norte e da nação brasileira, no horizonte de que os princípios pautados para a etapa do ensino médio não se restrinjam somente aos ditames do capital, mas incorporem elementos de promoção da cidadania assentada na diversidade, sob cuja base seja referendada a definição de qualidade para a educação no contexto da região vivida.



BIBLIOTECÁRIO ESCOLAR: MEMÓRIA E IDENTIDADE

Maria Eridan da Silva Santos - Professora aposentada pelo Estado do Rio grande do Norte na Educação Básica: Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (1997), especialização em educação na área de formação de professor pela Universidade do Estado do Rio grande do Norte, especialista em linguagens e educação na área de educação de Jovens e Adultos pela UNP e mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (2016). Doutora pelo PPGL/ DINTER/ UERN/IFPE.

Maria Lúcia Pessoa Sampaio - Docente do Departamento de Educação (DE), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN); pesquisadora permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE) e colaboradora do Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL); atuando na Secretaria de Estado da Administração (SEAD) na Assessora Técnica da Escola de Governo Cardeal Dom Eugênio de Araújo Sales.

É um privilégio e uma honra fazer parte dessa mesa-redonda, me sinto satisfeita e já agradecendo aqui a presença de todos que estão participando dessa nossa atividade. A minha fala é um fragmento da nossa pesquisa do doutorado. Trabalha com memórias e identidades do bibliotecário escolar e leitor em formação no Alto Oeste Potiguar. A gente fez um recorte para trazer aqui para vocês: O que é que a gente conseguiu real-

mente investigar e analisar nessa perspectiva de perceber a biblioteca escolar como um espaço de movimento, como um espaço dinâmico, um espaço de vida, através dessas memórias e dessas identidades que são construídas nesse espaço da biblioteca escolar. A minha orientadora é a professora doutora Maria Lúcia Pessoa Sampaio, já qualificamos e logo, logo, pretendemos defender essa tese.

Pollak traz um conceito de memória para a gente refletir: é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual quanto coletiva, na medida que ela é também um fator também extremamente importante de sentimento de comunidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua construção de si. Vemos que a memória está aí imbricada, memória e identidade são interdependentes, elas se imbricam. Então é nas nossas ações, é na nossa construção, no nosso fazer que a gente vai se constituindo enquanto pessoa, e o que eu sou hoje, tem tudo a ver com o que eu já fui, com que eu já fiz, com o que eu já consegui vivenciar.

Trago aqui a voz dos bibliotecários e quero contextualizar aqui essas falas assim: a nossa pesquisa traz falas de bibliotecários que a gente trata como professores: antes de bibliotecários, são também professores aposentados e ativos. Porém, no nosso resumo aqui das falas, nós trouxemos dois bibliotecários aposentados, a gente procurou saber as principais memórias que eles têm da biblioteca escolar e eles trazem muitas atividades que eles lembram muito bem, como culminância de alguns projetos, alguns saraus, datas comemorativas, concursos e premiação para leitores. Eles trazem aí um leque de atividades que eles consideram que são as principais memórias. Por quê essas atividades foram realizadas na biblioteca escolar em condições, muitas vezes, carentes, faltando muita coisa – que a gente vai ver mais na frente –, mas, mesmo assim, elas fizeram acontecer essas atividades e, por isso, elas guardam na memória o sucesso que tiveram mesmo nas condições em que trabalha-

vam: realizar atividades de leitura, de mediação de leitura.

Elas tratam também das transformações das bibliotecas. Quando elas entraram, quando elas começaram na biblioteca escolar, a maioria das bibliotecas funcionavam em salas de aulas, muitas vezes, até divididas: um espaço pequeno onde agregava também outros objetos. Às vezes, até coisas que não seriam mais eram guardadas lá. Eram espaços muitos pequenos e elas lembram que isso foi mudando. Com o passar do tempo, houve algumas transformações, e as transformações espaciais e de organização contribuíram para a participação mais assídua dos alunos, porque antes eles nem entravam na biblioteca. Na verdade, eles não se sentiam motivados, e a biblioteca não tinha também nenhum atrativo. As transformações que foram acontecendo foram mudando para espaços maiores, foram ganhando alguns móveis adequados, o acervo foi crescendo, que antes praticamente não tinha, foram aparecendo o *kit* tecnológico agregado à biblioteca, e os alunos começaram a participar e começaram a ver que a biblioteca realmente era um espaço dinâmico e vivo e que eles podiam ter acesso e vivenciar ali, naquela biblioteca, momento de transformação nas suas vidas.

Então, nós procuramos saber a influência da biblioteca escola, a experiência deles na biblioteca escolar, o que é que influencia na identidade e eles disseram que influenciou demais. Eles observaram uma mudança de consciência, porque a biblioteca escolar é um espaço que humaniza: através da leitura, eles são humanizados. É um espaço que dá prazer e satisfação. É um espaço que lhe de-

safia: pela leitura você supera desafios e dificuldades diversas, e à medida que você aumenta a curiosidade de estar lendo, de estar lidando com a leitura, com a literatura, você aguça a sua criatividade. E daí acontece uma interação maior, uma colaboração maior entre os seguimentos da escola: a participação, ela é mais colaborativa, é mais interativa. E aí com tudo isso acontece um processo de socialização e motivação para você estar e você fazer acontecer a mediação e a leitura nesse espaço da biblioteca escolar. Então, à medida que a gente lê, quanto mais leitura você tiver, mais conhecimento você ganha, e, quando você ganha conhecimento, a sua identidade vai sendo transformada: A Eridan de ontem não é a Eridan de hoje. Eu já passei por um processo de formação, por uma experiência que me fez mudar de ideia, que me fez conhecer mais, então tem toda uma influência.

Nós procuramos saber se elas lembravam de alguma atividade exitosa que tiveram na biblioteca escolar, e elas disseram que foram algumas estratégias que desenvolveram na biblioteca escolar, que elas conseguiram perceber que essas estratégias desenvolvidas lá realmente tiveram êxito, e, foi como se um convite para que os leitores entrassem, se sentissem à vontade, escolhessem os

livros e tivessem motivados para a leitura, como por exemplo, a hora do conto, o palanque da leitura, a sacola itinerante, o campeonato literário, contação de história, o diário de leitura. Então, foram estratégias que elas desenvolveram e que elas conseguiram realmente considerar como exitosa e que até elas socializaram com as bibliotecárias que entraram após elas para que continuassem com essas estratégias.

Pela leitura você supera desafios e dificuldades diversas, e à medida que você aumenta a curiosidade de estar lendo, de estar lidando com a leitura, com a literatura, você aguça a sua criatividade.

E aí nós procuramos saber as circunstâncias que esses bibliotecários entraram, chegaram, a ser bibliotecários. Aqui na nossa região, a gente não tem uma formação específica e a gente até esperava que as respostas fossem “Ah, por motivo de saúde”, ou “porque me botaram e tal”, e, para a nossa surpresa, elas disseram que as circunstâncias foram a realização de um sonho de ser bibliotecária, exatamente pela afinidade que tinha com a leitura, pelo encantamento com a literatura, o desejo de formar leitores por gostar de ler e querer novas experiências além da experiência de sala de aula. Eles acreditavam também que na biblioteca podiam estar desenvolvendo uma prática prazerosa e se identificando com a leitura cada vez mais.

Então, era um desejo que eles tinham: querer contribuir com a qualidade no

processo de ensino-aprendizagem. E aí, dada essas circunstâncias de vontade, de desejo, de encantamento, eles consideram que a função do bibliotecário é de incentivar, mediar e disseminar a leitura – ser aquele transformador da realidade social através da leitura –, formar leitores, reorganizar o espaço, mobilizar o acervo para o processo de formação leitora na escola. E, com esse gosto, com essa vontade, e considerando a função de bibliotecário nessa perspectiva, eles despertaram e eles falam, assim, com muito entusiasmo sobre esses sentimentos. Eles têm um sentimento de gratidão por participar dessa experiência na biblioteca escolar, é um reconhecimento da importância da leitura na vida. É um sentimento de liberdade, é uma incansável busca cada vez mais pela leitura. É um sentimento de construir novos saberes, de transformar

vidas, e elas consideram que isso é um privilégio muito grande. Então elas sentem uma alegria, um contentamento, em ver o aluno escolher, manusear, sentir o cheiro, deleitar-se com a leitura de um livro. Numa sociedade, elas alertam para isso: elas conseguiram essa façanha numa sociedade tecnológica e digital que tem muito a oferecer, não é só a biblioteca escolar, nós temos aí uma gama de possibilidade de prazer, de formas de leitura. Então elas consideram isso muito interessante.

Perguntamos sobre a formação, todos responderam que nunca tiveram uma formação específica, mas isso nunca foi empecilho para que eles parassem, nunca foi empecilho para que eles deixassem de fazer alguma coisa na biblioteca escolar, mesmo que de forma acanhada, ou algumas atividades que eles consideravam pequenas que depois, nesse conjunto de fazer, essas atividades se tornaram grandes. Mas eles sentem falta dessa formação e consideram que é muito importante: “imagina só se

tivéssemos uma formação”, porque a importância para desenvolver um melhor trabalho, eles colocam essa formação em frente: “Se a gente tivesse tido uma formação, com certeza o nosso trabalho seria muito melhor, a gente conseguir muito mais resultados positivos na biblioteca escolar”.

E aí nós procuramos saber como é feito o acervo na escola,

aí a gente traz aqui duas imagens ilustrativas para dizer o que era antes e o que era depois. Antes, a biblioteca vista como um depósito mesmo, era como se não fizesse parte do processo ensino-aprendizagem, era como se ela não tivesse tanta influência no desenvolvimento da criança. Era comum a gente ver, no espaço que era a biblioteca, uma pessoa sentada e os livros arrumados em prateleiras, e, depois, com as transformações ocorridas, é uma biblioteca, é um espaço de vida, é um espaço onde en-

Um sentimento de gratidão por participar dessa experiência na biblioteca escolar, é um reconhecimento da importância da leitura na vida.

tra e sai, onde acontece atividades, onde alunos pesquisam livros, onde alunos consultam, onde acontece contação de história, atividades de mediação. Então, o acervo está sempre em movimento – ele deixou de ser aquele acervo arrumadinho nas prateleiras e ele passou a ser um acervo de mão em mão, um acervo que anda, um acervo que é usado. Então há todo um movimento na biblioteca escolar.

Os desafios e dificuldades que elas enfrentaram: “Despertar o gosto pela leitura num espaço que não desperta vontade da gente estar é muito difícil, mas aí a gente foi conseguindo, aos poucos, transformar esse espaço e, também, mesmo com tantas dificuldades e desafios, a gente foi conseguindo despertar o gosto pela leitura”. Outro desafio, dificuldade, também é a questão da formação – eles voltam a afirmar isso – e planejar e executar adequadamente. Pela falta de formação, elas colocam que também muitas das atividades desenvolvidas não saíam como elas planejavam, não saíam como elas esperavam. E a falta de valorização da biblioteca escolar dentro da escola também foi um ponto que elas consideram como uma grande dificuldade, até porque elas consideram que o conceito de biblioteca escolar que permeia na escola influi diretamente na função da biblioteca, influi diretamente nas ações desenvolvidas na biblioteca: quanto mais você acredita na biblioteca como esses espaço formador, transformador, melhor ela desenvolve a sua função, terá mais procura, terá mais parcerias, terá mais interação entre os seguimentos. Então esse conceito limitado de biblioteca como espaço de guardar livros, ou como espaço só para consultar livros,

limita – é uma dificuldade que elas enfrentaram durante a experiência.

O acervo, quando é reduzido, também era um desafio grande, até elas contam algumas histórias dos meninos: a busca dos títulos e, às vezes, tinha um ou dois, e aí quando era contado uma história que ele gostava e eles queriam e não tinha como. Era bem limitado o acervo, que hoje elas dizem que já melhorou muito, já conseguiram muitos livros, já conseguiram melhorar o acervo. O espaço também era um grande desafio que não favorecia o acolhimento, a precariedade nos recursos humanos, porque em muitas escolas tinha o bibliotecário de manhã, à tarde já não tinha. Um desafio, uma dificuldade, às vezes quebrava um pouco o desenvolvimento dos projetos, das atividades, que lá eram desenvolvidas. E precisava de uma parceria mais sólida entre o professor bibliotecário, biblioteca e sala de aula. Elas colocaram que tiveram muita dificuldade de conquistar a confiança do professor de sala de aula, conquistar desse professor essa parceria de forma mais intensa onde os dois seguimentos – bibliotecário e professor de sala de aula – pudessem interagir, pudessem colaborar, nas ações tanto de sala de aula como da biblioteca escolar nessa perspectiva de formar leitores por gosto.

Procuramos saber deles quais as prioridades, na concepção deles, quais as prioridades da biblioteca escolar. Eles disseram que a prioridade, na concepção deles, é a formação de leitores por acreditarem que, pela leitura, nós podemos estar melhorando a qualidade da educação: “estaremos colaborando de forma mais significativa e deixando o nosso aluno mais confiante para desenvolver

as atividades inerentes as outras disciplinas do currículo”. Então, a leitura abre portas, a leitura transforma, ela motiva, ela incentiva. E a prioridade é dar voz a esses alunos através da leitura, transformando-os em leitores, conquistando-os a serem leitores por gosto e prazer.

A formação de leitor, fomentar a leitura, estruturar, estimular a paixão pelo livro, mobilizar o acervo, mediação de leitura, essas são as prioridades que eles conseguiram selecionar e desenvolver durante o tempo que estavam na biblioteca escolar. Eles até falam “parece coisa pequena, né? Mas qualquer uma dessas prioridades foi muito significativa para a gente desenvolver o nosso trabalho e

conseguir hoje estar falando de uma experiência que, para nós, foi satisfatória e para a escola foi muito significativo”. E aí eles dizem que o que é indispensável na biblioteca escolar: aí elas colocaram livros,

um ambiente acolhedor e adequado, o gosto de ler, o incentivo e a motivação e mediação de leitura. Então, nesse “indispensável”, eles se colocam, também, como indispensáveis, já que despertar o gosto pela leitura, transformar a biblioteca escolar nesse espaço acolhedor e adequado, motivar e mediar a leitura, precisasse de uma pessoa que o faça – na nossa concepção, e na deles também, o bibliotecário escolar é fundamental e indispensável para que isso aconteça.

Perguntamos o que é que eles esperam da biblioteca escolar, mesmo estando aposentados agora, mas alguns ainda acompanham o trabalho na biblioteca

escolar onde ele trabalhou. E aí eles colocaram que toda biblioteca escolar esteja cheia de livros e de leitores. O leitor e o livro são, assim, indispensáveis e são uma esperança: se a biblioteca está cheia de livros e de leitores, a leitura se desenvolverá, a leitura está aflorando, a leitura está realmente mexendo e remexendo com a vida de alguém. Que nunca seja extinta ou esquecida – isso porque em algumas cidades que a gente pesquisou, em algumas escolas, passaram por momento em que a biblioteca escolar quase que foi extinta. E aí eles tiveram que ela nunca seja extinta realmente, que mesmo com a tecnologia e outros meios de mídia, tenha sempre gente frequentando

a biblioteca escolar. Que seja um espaço de prazer – é um espaço de conquista –, e quanto mais o bibliotecário mobilizar acervo, socializar, divulgar, incentivar, mais leitores ele vai conquistar. Que a bi-

biblioteca continue a transformar e a salvar vidas. E aqui, na fala deles, durante a tese, a gente tem alguns fragmentos onde a fala de muitos leitores, e de bibliotecários também, que a biblioteca realmente tem um poder transformador, de transformar histórias, de transformar uma sociedade, de transformar o homem. Que seja reconhecida como fonte de vida – e, na verdade, na concepção de leitura enquanto transformadora, enquanto libertadora, enquanto prazer, enquanto gosto, na verdade, a gente considera uma fonte de vida. Concordamos com eles nesse sentido – e que continue incentivando a leitura para que tenhamos

Que toda biblioteca escolar
esteja cheia de livros e de
leitores.

mais vidas transformadas, para que tenhamos mais pessoas mais informadas, com maior conhecimento construindo a sua identidade de forma mais crítica, mais autônoma, mais consistente.

É um pequeno fragmento, e encerramos com um conceito de memória do papa João Paulo II. Ele diz assim: “a memória é a faculdade que modela a identidade dos seres humanos tanto em nível pessoal quanto coletivo”. De fato, é através dela que se forma e define na psique das pessoas a percepção da própria identidade. Essa memória permite ao homem

compreender a si próprio nas suas raízes mais profundas e, ao mesmo tempo, na perspectiva definitiva de humanidade permitindo-lhe compreender também as várias comunidades nas quais se forma a sua história. A memória têm esse poder de estar construindo novas identidades, de estar constituindo aí

uma história não só individual, mas coletiva. Que todas as nossas ações e todo o nosso fazer se desenvolve realmente dentro de um contexto social, dentro de um grupo social. E aí é isso, ficamos, assim, muito contentes com essas memórias, porque a nossa tese é essa, trazer a biblioteca escolar nessa perspectiva de êxito e de sucesso como um espaço de vida, um espaço de movimento, um espaço de transformação. Obrigada a todos!

A memória têm esse poder de estar construindo novas identidades, de estar constituindo aí uma história não só individual, mas coletiva.

REFERÊNCIAS

BOSI, Ecléa. **Memória e Identidade: lembranças de velhos.** – 3ª Ed. – São Paulo: Campanha das Letras, 1994.

CAMPELLO, Bernadete Santos et al. **A biblioteca escolar.** Temas para uma prática pedagógica, 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2008.

CANDAU, Joel. **Memória e Identidade.** 1. Ed., 4ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2018

FRAGOSO, Graça Maria. **Biblioteca escolar: que espaço é esse?** Salto para o Futuro. AnoXXI, Boletim 14. outubro /2011.

KUHLTHAU, Carol. **Como usar a biblioteca na escola.** 3. ed. Belo Horizonte, Autentica, 2009.

PAULO II, João. **Memória e Identidade.**

Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

POLLAK, M. **Memória e Identidade Social.** Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 5, n.10, 1992, p. 200-2012.

ROMÃO, Lucília Maria Sousa. **Sentidos de Biblioteca Escolar.** São Carlos: Gráfica Editora Compacta, 2008.

SAMPAIO, Maria Lucia; TORRES, Maria Gorete Paulo. Eu não gostava de ler e precisava aprender a gostar. In: SILVA, Ananias Agostinho da; TORRES, Maria

Gorete Paulo; SAMPAIO, Maria Lucia. (orgs). **Leitura, Mediação e Ensino:** múltiplas abordagens. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

SANTOS, Maria Eridan da Silva. **Mediar, Formar e Autoformar na Biblioteca Escolar e Ambulante:** Análise de Ações que

transformam. (Dissertação de Mestrado em Ensino). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE), Departamento de Educação/ Campus Avançados Prof^a Maria Elisa de Albuquerque Maia. Pau dos Ferros, RN, 2016.



MEMÓRIAS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS APOSENTADAS: TRAJETÓRIAS DO DESENVOLVIMENTO DA DOCÊNCIA LEIGA

Francicleide Cesário de Oliveira – Professora Adjunto II da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN, lotada no Departamento de Educação, do Campus Avançado Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia, em Pau dos Ferros/RN. Doutoranda do Programa Pós-Graduação em Letras/PPGL da UERN. Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação/POSEDUC da UERN; Especialista em Educação, na área de Formação do Educador (2007) e Graduada em Pedagogia (2003) pelo CAMEAM/UERN. Pesquisadora Institucional e Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Planejamento do Processo Ensino-aprendizagem/GEPPE/UERN.

Maria Lúcia Pessoa Sampaio – Docente do Departamento de Educação (DE), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN); pesquisadora permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE) e colaboradora do Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL); atuando na Secretaria de Estado da Administração (SEAD) na Assessora Técnica da Escola de Governo Cardeal Dom Eugênio de Araújo Sales.

Bom dia! Bom dia, professora Lúcia, bom dia todas as pessoas que estão nos prestigiando nessa mesa sobre memórias – memórias de professoras alfabetizadoras, de professoras aposentadas, professoras do ensino superior. Nesta mesa-redonda, vamos compartilhar com vocês um pouco dessas memórias, objeto de estudo de nossas pesquisas.

Vamos começar com as memórias de professoras alfabetizadoras aposen-

tadas: trajetórias do desenvolvimento da docência leiga. Então, este momento, esta fala que vamos expor aqui para vocês, é um recorte da nossa pesquisa de tese que está em construção, orientada pela professora Doutora Maria Lúcia Pessoa Sampaio. Como Lúcia falou, já está em processo de andamento, o projeto de tese já está qualificado, e trazemos um recorte dessas trajetórias do desenvolvimento da docência leiga de profes-

soras alfabetizadoras, que colaboraram, revisitando suas memórias para trazer lembranças e recordações sobre como desenvolveram suas experiências com a docência na alfabetização de crianças, levando em consideração as práticas pedagógicas, a construção e mobilização de saberes docentes e a constituição da identidade docente ao longo da carreira. Todas as professoras sujeitos da pesquisa foram alfabetizadoras de crianças, atuaram sem a formação pedagógica e hoje são aposentadas.

Para nos situar, começamos trazendo a compreensão de memória que vamos falar aqui, de onde falamos e em quem nos baseamos para falar sobre memória. Entendemos a memória como esse processo de revisitação, de releitura das experiências passadas que é, então, uma reconstrução do passado, realizada com auxílio de dados do presente. A memória, portanto, não se trata de um resgate do passado, nem de reviver o passado, mas uma releitura, uma revisitação, é, pois, a rememoração. Assim, a nossa compreensão de memória é no sentido de entendê-la como um processo contínuo de reelaborações, de reconstruções de significados. Porque quando relembramos ou recordamos, fazemos uma visita ao passado, mas não conseguimos trazer essas experiências tais quais como foram vivenciadas. Ao trazê-las, ao revisitá-las, trazemos carregadas de significados, de

juízos de valores, de acordo com as nossas experiências de hoje, com a nossa visão de mundo de hoje. Por isso, é esse processo contínuo de reelaborações, de releituras.

Nesse sentido, a memória também é uma possibilidade de investigação da história, do desenvolvimento da educação e das práticas educativas. A exemplo dessas nossas pesquisas que apresentamos aqui, hoje, nessa mesa redonda, que são frutos de investigações da história da educação, do desenvolvimento da educação, do desenvolvimento das

A memória também é uma possibilidade de investigação da história, do desenvolvimento da educação e das práticas educativas.

práticas pedagógicas e educativas, e que usamos a memória para construir a história, aquela história que ainda não foi contada, aquela história que ainda não está registrada na história oficial.

A memória tem também essa potencialidade de fazer esse registro da história, de uma história que foi negligenciada,

de uma história que foi silenciada. Então, por isso, memória não se trata de reviver o passado, mas é como diz a Ecléa Bosi, lembrar não é viver o passado, lembrar é repensar. E esse repensar as imagens e as ideias das experiências do passado, de acordo com as ideias de hoje. Portanto, é uma revisita e um repensar das experiências que já se passaram.

Dando continuidade, nós também vamos conceituar a docência leiga para entendermos o nosso lugar de fala que são das professoras alfabetizadoras lei-

gas aposentadas, por isso, trazemos um pouco do conceito da docência leiga para entendermos de onde estamos falando e de onde estamos analisando. Então, o que é ser “professora leiga”? Professora leiga era aquela professora que não possuía a titulação, que não possuía a qualificação pedagógica para o magistério. Embora ela não possuísse essa habilitação específica, exigida legalmente, exigida por lei para atuação na docência, ela exercia a docência, ou seja, mesmo não tendo a titulação, a qualificação específica, a habilitação para atuação no magistério, essas professoras desenvolviam e desenvolveram a profissão docente por um longo período da história da educação brasileira.

Nesse sentido, percebemos que a docência leiga foi uma realidade no Brasil durante muito tempo. Então, por muitos anos, muitas décadas da história da educação brasileira, a presença da professora leiga foi muito marcante e, por isso, compreendemos que as professoras leigas têm um papel importante na história da docência brasileira, porque foram elas que, por muito tempo, deram conta da educação, do desenvolvimento da docência com a ausência da formação pedagógica e com a escassez de recursos pedagógicos e estruturais.

Consideramos importante explicar o porquê que durante tanto tempo a docência leiga foi vigente na educação brasileira. Primeiro, porque era muito favorável para o sistema político: não existiam concursos públicos. Então, as professoras, para iniciar a carreira, eram indicadas por políticos. Isso funcionava como um “curral” eleitoral. Acontecia, portanto, as trocas de favores que um político, por exemplo, ofe-

recia um cargo de professora, mas claro que queria algo em troca; segundo, era favorável para o sistema econômico porque essas professoras leigas eram contratadas com um salário muito precário, dependia minimamente do setor econômico; terceiro, culturalmente, também, pois já era uma cultura da educação brasileira permanecer com essas professoras leigas.

Além disso, com todo esse contexto, outro motivo para que tanto tempo existisse a docência leiga foi porque existiam poucas pessoas que tinham a formação pedagógica. Então, concluir o quinto ano primário já no contexto da década de 1950, como também antes de 50 até a década de 1970, já era uma formação que poucas pessoas tinham acesso. Isso por quê? Porque a educação ainda era para poucos, poucas pessoas tinham direito a educação aqui no Brasil. Então, essas pessoas que concluíam o quinto ano primário já estavam aptas a exercer a docência, já estavam aptas a alfabetizar. Isso acontecia também porque o conceito de alfabetização, naquele contexto histórico, era restrito a codificar e decodificar. Então, se você sabia ler e escrever, já era uma formação suficiente para ensinar também outras pessoas a ler e a escrever; por isso, que essa também é uma das motivações que fez com que a docência leiga se tornasse essa realidade no Brasil durante muito tempo. Então, você sabe ler e escrever, você já é capaz de ensinar a ler e a escrever. Não havia uma preocupação com a formação pedagógica, didático-pedagógica. A docência se resumia a um exercício bem técnico mesmo. Por essa razão, a docência leiga perdurou por muitas décadas na história da educação brasileira.

Fizemos essa contextualização para adentrar nas memórias das professoras, de como elas ingressaram na carreira docente: Como foi o início da carreira docente dessas professoras? Como elas iniciaram? O que elas sabiam? Qual era a formação dessas professoras? Para obter essas informações, realizamos entrevistas de história oral temática com 5 (cinco) professoras alfabetizadoras aposentadas, que desenvolveram a docência no contexto das décadas de 1950 a 1970.

As professoras nos contam que suas primeiras experiências como docentes eram em aulas particulares: terminava o quinto ano, ou já estava alfabetizada, e já iam alfabetizar os irmãos mais novos, ou também iam alfabetizar crianças da comunidade, formavam a turma e davam aula particular. Essas foram as primeiras experiências, isso era muito comum acontecer no contexto histórico das décadas de 1950 a 1970, era muito comum acontecer essas experiências dando aula particular.

Das professoras que entrevistamos, quase todas elas começaram dando aula particular. E como foi que aconteceu o ingresso no serviço público? Então, acontecia por meio de amizades, trocas de favores, influência política direta ou indiretamente – se você tivesse amizade com o prefeito, ou tivesse alguém que pudesse falar com o prefeito, com o governador, com algum político, que tivesse amizades e pedir. Ou então, quando tinha amizade direta, o próprio prefeito às vezes vinha oferecer. Das professoras entrevistadas para nossa pesquisa, tivemos esses diversos casos: uma, o prefeito foi oferecer direto na casa dela, dos pais dela, porque ela já ensinava particular, já tinha concluído o quinto

ano primário e ofereceram uma sala de aula para ela; a outra precisou ir pedir, ou outras pessoas irem pedir; outra, o pai deu o terreno para a construção da escola e em troca perguntou “você tem alguém para indicar para ser professora?”. Como podemos perceber, eram essas formas de ingresso no serviço público, tendo em vista a não existência do concurso público.

Além disso, precisava também atestar vaga em uma escola para garantir a nomeação. Quando recebia o convite, ou ia solicitar uma nomeação, precisava o diretor da escola dar um atestado que naquela escola tinha vaga para poder ser nomeada. Como dissemos, o grau de escolaridade dessas professoras quando começaram a ensinar, era apenas o quinto ano primário: todas elas tinham apenas concluído o quinto ano primário.

E naquele contexto entre a década de 1950 e 1970, essa escolaridade já era algo que poucas pessoas conseguiam atingir, poucas pessoas conseguiam chegar no quinto ano, porque também não existia a universalização do ensino. A educação era para poucos, existiam poucas escolas e havia uma série de dificuldades para estudar, tanto para conseguir uma vaga, como também as dificuldades que as pessoas tinham para ter acesso a escola, pois como eram poucas escolas, as distâncias de determinadas comunidades para a escola eram grandes.

Para ilustrar, trazemos alguns recortes das professoras das memórias das professoras que colaboraram com a pesquisa. Uma das professoras (colocamos aqui as iniciais delas, mas vamos dizer os nomes porque temos autorização para isso) é Raimunda Queiroz do Nasci-

mento. Ela diz que o prefeito foi atrás de um terreno para construir uma escola do estado. O pai dela foi quem doou à escola e ela diz “Então quando papai doou o terreno, construíram a escola e ele”, no caso o prefeito, “perguntou se tinha alguém da família que ele desse o nome para ir ser professora lá na escola, papai disse: tenho. Aí justamente fui eu e a minha tia”. No caso, a tia dela também foi uma das nossas professoras entrevistadas. Então, se confirma aqui a troca de favores: o pai doou o terreno e, em troca o prefeito deu a vaga para o cargo de professora a pessoas da família.

Outra, que é a dona Élcia, ela vai nos confirmar aqui que era essa necessidade de atestar a vaga. Então, o diretor dava aquela vaga e tinha os papéis atestando que tinha aquela vaga e davam a nomeação. Então, era assim que acontecia depois de receber, então, o convite ou outra forma de nomeação.

Nesse contexto, também, elas lembram as dificuldades e as possibilidades do fazer docente. Uma das grandes dificuldades era a ausência da formação. A ausência da formação pedagógica era a principal dificuldade elencada por elas. Assim, compreendemos que a ausência da formação vai gerar o não saber direcionar as atividades. Quando elas começaram a ser professora tinham apenas o quinto ano primário, então, esse “não saber” gerava muita insegurança para desenvolver as ações relacionadas à docência: o medo de não conseguir saber dar aulas, de não conseguir fazer com que os alunos aprendessem. Isso não significa dizer que quem tem a formação pedagógica não sinta esses medos e inseguranças também, mas claro que para elas que não tinham a formação era mui-

to mais desafiador. Desse modo, percebemos que havia vários desafios imbuídos nessa ausência da formação.

Elas também falam sobre a ausência do material didático pedagógico e das orientações para o planejamento. Informam que não tinham livros didáticos, ou paradidáticos, para que auxiliassem no planejamento delas. As orientações pedagógicas para o planejamento também eram coisas raras que aconteciam. Outra dificuldade é com relação as estruturas, as condições estruturais das escolas. Além das condições estruturais, a existência de poucas escolas e a distância entre essas escolas, o que fazia com que muitas crianças não tivessem acesso à escola, que era justamente essas distâncias. Essa falta de condição e essas distâncias faziam com que, muitas vezes, as professoras montassem uma sala de aula dentro da própria casa. Essa prática também era muito comum no contexto que estamos nos referindo.

Apresentamos dois recortes das entrevistas para ilustrar essa ausência da formação que fazia com que as professoras não se sentissem muito à vontade com relação aos saberes. Então a Altimisa diz assim: “Eu não me sentia bem certa do que estava fazendo, porque eu estava aprendendo, ensinando e aprendendo. Com o tempo, a pessoa vai aprendendo”. Esta fala mostra que as professoras reconhecem como a ausência da formação dificultava o processo. Sobre as dificuldades das questões estruturais, Élcia nos relata que a diretora disse que ela conseguisse 30 alunos, arranjasse uma sala disponível, botasse uma mesa, ajeitasse uma bancada e formasse ali a sua sala de aula, na própria casa, ela dava um jeito de ela não precisar ir para uma escola

distante de sua casa. Nesse sentido, percebemos que havia todo esse contexto de dificuldades para as professoras.

Com relação às possibilidades, mesmo em meio a tantas dificuldades, as professoras informam que conseguiam alfabetizar as crianças. É claro que nos sabemos que esse processo de alfabetização acontecia de acordo com as metodologias vigentes daquele contexto e, também, com o conceito de alfabetização que se resumia a codificar e decodificar. Essas professoras eram movidas pela vontade de melhorar, de ser melhores professoras, não de ser a melhor, mas de melhorar as suas ações docentes, e por isso elas não se acomodavam por não saber: o fato de não ter a formação pedagógica não impedia que elas continuassem buscando. Então elas sempre buscavam mais aprender para fazer com que os alunos aprendessem. Assim, finalizamos a nossa apresentação, e deixamos aqui algumas referências que nos baseamos para trazer essa exposição. Muito obrigada pela atenção.

REFERÊNCIAS

BOSI, Ecléia. **Memória e sociedade:** lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

GARCIA, Walter. Apresentação. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Nacional de Educação básica. **Professor leigo:** institucionalizar ou erradicar? São Paulo: Cortez; Brasília: SENEb, 1991. (Cadernos SENEb; 3).

MANKE, Lisiane Sias. Um estudo acerca da história de vida profissional de professoras primárias leigas. In: **Revista História da Educação**, Pelotas, v. 12, n. 25, p. 153-178, Maio/Ago. 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321627131006>. Acesso em 03 jul. 2021

MURTA, Cláudia. **Tornar-se professor:** um estudo sobre professores leigos Amazônidas. 2006. Tese. (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo/USP, São Paulo, 2006.

PORTELLI, Alessandro. **História oral como arte da escuta.** São Paulo: Letra e Voz, 2016.

SOARES, Magda. **Alfaletrar:** toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

Elas sempre buscavam
mais aprender para
fazer com que os alunos
aprendessem.



NO TEAR DO TEMPO, TECER MEMÓRIAS, (RE) CONTAR HISTÓRIAS DE PROFESSORES APOSENTADOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UERN DE PAU DOS FERROS

Iandra Fernandes Caldas – Professora Adjunto II da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN, lotada no Departamento de Educação, do Campus Avançado de Pau dos Ferros/CAPF. Doutora em Letras pelo PPGL/UERN. Mestra em Educação pelo POSEDUC/UERN; Especialista em Psicopedagogia e Literatura e Estudos Culturais (UERN) Graduada em Pedagogia pelo CAPF/UERN. Pesquisadora Institucional do Grupo de Estudos e Pesquisas em Planejamento do Processo Ensino-aprendizagem/GEPPE/UERN. Membro da Associação Brasileira de História Oral. Áreas de interesse de pesquisas: Formação de Professores e Desenvolvimento Profissional Docente, Memória, História Oral, Identidade e Literatura.

Bom dia a todos. Quero agradecer a presença de todos, todas e todes os participantes, e dizer que é um prazer estar aqui com a minha sempre orientadora, a professora Dra. Maria Lúcia Pessoa Sampaio e as minhas colegas de trabalho/mesa e parceiras de pesquisa, todas nós somos apaixonadas pela temática da memória.

Então, a minha tese se intitula “No Tear do Tempo: tecer memórias, recontar histórias de professores aposentados do curso de pedagogia da UERN de Pau dos Ferros”. Esse trabalho é meu em parceria com a professora Maria Lúcia, e eu quero abrir a minha fala trazendo uma reflexão do Larossa (2006, p. 21). Ele diz assim: “[...] talvez nessa história em que o homem se narra a si mesmo, nes-

sa história que talvez não seja senão a repetição de outras histórias, possamos adivinhar algo daquilo do que somos”. Eu trago essa reflexão, por que ela me provoca uma inquietação. Eu sou filha da UERN, nessa instituição, fiz duas graduações, fiz especialização, fiz mestrado, o doutorado, e pretendo fazer, para culminar essa história com chave de ouro, o pós-doutorado na UERN também, se Deus quiser.

Então essa história dessas professoras também faz parte da minha história, essas professoras aposentadas, essas “recordadoras” da minha pesquisa, elas também fazem parte da minha história, e eu trago a metáfora do tecer, da trama, da linha, para esse relato sobre a memória dessas professoras, porque a trama

da vida é tecida em muitas histórias e o homem, nós, seres humanos, somos essencialmente narradores: ao relatar-mos as nossas memórias, nós podemos contribuir para que os outros ressignifiquem a sua própria história.

Narrar não é apenas demonstrar um conhecimento, um saber, mas é a própria realização de um saber. Quem narra, quando narra, organiza o seu mundo, a sua história, dá sentido à sua vida, comunica uma história. Através do confronto entre passado e presente, é que o mundo é transformado, ele vai ganhando sentido para nós mesmos, para os “recordadores”, aqueles que relatam as suas histórias. A própria história do sujeito ganha novos sentidos, ganha uma reelaboração, uma reinterpretação. O fio da memória entra nessa dinâmica do contar, do recordar, como uma trama que compõe a existência. O voltar à memória não significa estabelecer uma linha direta com o passado, mas reestabelecer uma linha entre passado, presente e futuro, para que se constitua um diálogo interminável entre esses três tempos.

A minha tese se fundamenta através do excerto que, através da memória e da oralidade, é possível relevar a história da formação, o desenvolvimento profissional, dessas professoras aposentadas do curso de pedagogia da UERN, e através da história dessas professoras, é também possível reconstruir a história da educação como um todo, mas especificamente da educação do ensino superior em nossa região, porque elas foram precursoras, as pioneiras, como uma delas se define na educação superior em nossa região.

Então, a tese traz categorias que nós trabalhamos como a memória, a histó-

ria oral, a formação e o desenvolvimento profissional docente. A metodologia que eu utilizo é a história oral, mas ela também se caracteriza como teoria na minha discussão. Os sujeitos da pesquisa são os “recordadores” (denominação escolhida e fundamentada pela pesquisadora no corpo da tese), os professores aposentados. O meu trabalho traz uma abordagem qualitativa, a metodologia é especificamente a história oral temática, e utilizamos a entrevista temática, organizada em um roteiro, mas esse roteiro servia apenas como base para embasar a fluência do recordar. O *corpus* da minha pesquisa se constituiu nas entrevistas transcritas.

Sobre a formação, elas relatam com muita ênfase, com muito orgulho, todo o processo de formação e desenvolvimento profissional, sendo esses processos reafirmados como uma categoria também empírica, e assim, estabelecemos as aproximações e os distanciamentos das falas desses professores. Foram 10 professores entrevistados - suas colocações se aproximam em algum momento e se distanciam em outros. Elas se aproximam porque a história/memória coletiva da docência no ensino superior em nossa região foi fundada por esse grupo de professores, mas cada um tem a sua individualidade, tem a sua própria história, tem a sua própria interpretação de mundo e da palavra. Então, essa memória individual também aparece nas análises. Nós analisamos o gênero memorialístico, o texto memorialístico, e o roteiro da entrevista se organizou em 5 pontos básicos, 5 tópicos básicos. Eu pedi para que elas relatassem um pouco sobre a infância, a família, um pouco da origem delas, onde elas nasceram, em

que local elas cresceram, quais são as memórias dessa infância, dessa família. Isso é muito importante, porque mesmo o meu trabalho tendo como tema a formação e o desenvolvimento profissional, tendo como foco esses dois eixos, mas é impossível, como diz o Novoa (1997), dissociar a vida pessoal da vida profissional, a pessoa do profissional – ambos estão intimamente ligados, história de vida de cada um deles vai influenciar amplamente na sua formação e no seu desenvolvimento profissional.

O segundo tópico (do roteiro da entrevista) é a educação básica e o ensino superior. Então, elas fazem um breve relato do início da educação básica até o ensino superior. No terceiro tópico, perguntamos sobre o tornar-se professor, os desafios da profissão no seu espaço de trabalho. Também perguntamos sobre a formação leitora, porque compreendemos que essa formação é imprescindível no desenvolvimento enquanto profissional, seja em qual profissão estejamos. No epílogo, nós perguntando como elas se reconhecem, como os recordadores se reconhecem no âmbito pessoal, no âmbito profissional, como elas se identificam.

Posso divulgar a imagem dos recordadores por que tenho autorização de áudio, de vídeo, da imagem, da transcrição da fala. Eles foram tecelãs de memória – Todos foram professores do Departamento de Educação – DE, *Campus* Avançado de Pau dos Ferros – CAPF. Como não é possível diante do nosso tempo de fala, trazer os 10 recordadores – Nove mulheres e apenas um homem, eu escolhi três para que vocês pudessem conhecer um pouco dessas pessoas que fizeram a história da educação em nossa região.

A professora Maria Nilma de Souza, o subtópico de cada um dos entrevistados são frases ditas por eles que os identificam e marcaram o ato de rememorar, o momento da rememoração. Por exemplo, essa professora tem um momento na sua fala que ela disse assim: “Como disse o Paulo Freire, eu sou professora a favor da docência, contra o despudor, a favor da liberdade, contra o autoritarismo” (M.N.S., 2017). Ela diz que, ela e o irmão Assis, eles iam para a aula de bicicleta, eles moravam na zona rural e era bastante distante aqui de Pau dos Ferros/RN, o local mais próximo que tinha escola. A distância entre o local onde ela morava e a cidade de Pau dos Ferros eram 8 km, e todos os dias eles vinham de jumento, depois de bicicleta esses 8 km para estudar. (M.N.S., 2017). Nos fazendo refletir sobre as dificuldades enfrentadas na época e, vale salientar que a maioria dos recordadores vieram da zona rural. Na verdade, dos 10 recordadores, apenas 2 nasceram na zona urbana, os demais, todos nasceram na zona rural. E a maioria, também, vieram de famílias simples, bastante simples: agricultores, pequenos comerciantes, carroceiros, professores.

Com relação a sua primeira experiência profissional, ela relata que começou ensinando numa pré-escola, era uma professora leiga. Ela começou ministrando aula na pré-escola, mas ainda não tinha uma formação específica, assim, passou um longo período trabalhando com a pré-escola, com os anos iniciais do ensino fundamental, até conseguir fazer o magistério e, posteriormente, o ensino superior. Após a conclusão do curso superior em Pedagogia – no hoje CAPF/UERN, na década de 1980 –, ela foi

convidada para lecionar no *Campus*, naquela época era uma realidade, não existia obrigatoriedade de concurso público, existiam pouquíssimas pessoas com o nível superior dispostas a lecionar. Então, os professores eram contratados através de um convite. Assim, resumindo: o *Campus* começou a funcionar em 76, ela foi da primeira turma, concluiu o ensino superior em 80 e, logo em seguida, já foi convidada para trabalhar na universidade.

Nossa segunda recordadora foi a professora Maria Elisa de Albuquerque Maia, a frase que nos marcou em sua fala foi: “[...] eu diria que eu fui uma pioneira na educação do Alto Oeste Potiguar” (M.E.A.M. 2017). Dona Maria Eliza, como era conhecida, foi percussora nas discussões acerca da vinda do *Campus* da UERN para a cidade de Pau dos Ferros, foi a primeira diretora e, posteriormente, seu esposo cedeu um terreno para a construção da cede do mesmo, sendo só muito posteriormente, efetivado o acordo de compra do terreno pelo estado. Ela participou de muitos momentos cruciais da nossa universidade, especificamente no *Campus*, junto com Padre Sátiro (figura muito importante na nossa região que também foi reitor da nossa universidade), ao encampar, junto com docentes, discentes, técnicos e pessoal de apoio o processo de estadualização da universidade. O padre Sátiro mobilizou toda a comunidade uerniana na época e eles foram até a assembleia legislativa do Estado, reivindicar a estadualização. Também relata sobre a vinda do curso de especialização, que foi o primeiro curso de especialização aqui na nossa região, a saber: Metodologias do Ensino Superior e da Pesquisa, que se faz importan-

te destacar o fato de que quase todos os nossos entrevistados cursaram essa especialização.

Ao término de sua fala, ela expressa seu orgulho pelo *Campus*, ao dizer: “Eu tenho um sentimento sobre o campus, um sentimento, sabe? De você ter pego, assim, aquela menina que saiu do seu ventre, aquela menina que começou com um projeto de vida e hoje...” – (e que hoje chegou aonde está, se desenvolveu, cresceu, ganhou destaque). No caso desta fala, ela se compara, professora Lúcia, que estava presente no dia da entrevista, e a filha dela estava defendendo o seu TCC, ainda completa: “Aquele Campus tão pequenininho, aquela sementinha tão difícil de ser criada, de ser regada, e hoje é o que é”, né?”. (M.E.A.M. 2017, p. 291).

Outra das nossas recordadoras, a professora Maria Neuma Azevedo, ela diz uma frase muito interessante: “De vendedora da Avon andando numa monareta emprestada à assistente social e professora na academia. Fui orientadora e professora de muita gente”. (M.N.A., 2018, p. 88). Ela é uma mulher respeitada em nossa região, pelo seu trabalho, pela carreira que construiu, como Assistente Social ela trabalhou em muitos municípios aqui do Alto Oeste Potiguar, além de ser professora na universidade. A professora relata ter tido uma infância bastante sofrida: perdeu o pai ainda muito jovem, quando cursava o ensino médio, era uma pessoa muito trabalhadora. Ingressou na universidade no curso de serviço Social, lá fez boas amizades, foi monitora do Padre Sátiro que era reitor na época.

Ao se referir a sua profissão, ela constatou: “Eu me tornei esse professor assim:

que conseguiu trazer a teoria para a prática e a prática para a teoria. Eu me dedicava muito a estudar e a buscar coisas novas. O que eu via de coisas novas, eu achava que deveria trazer para discutir com os meus alunos. Eu não tinha nenhuma especialização na área de educação...” (M.N.A., 2018, p.99), mas ela tentava, sempre tentou, fazer o seu melhor. A professora Neuma foi uma professora inovadora, levantava muitas discussões em sala de aula, trazia temas polêmicos, levava os alunos para aulas de campo, o que na época era uma novidade. Então, ela foi uma professora a frente do seu tempo.

E vale salientar que todos os entrevistados relatam que na época não havia uma biblioteca com variedade de obras, de livros, que eles pudessem estar utilizando, não havia material didático, os professores compravam os livros que utilizavam para dar aula e os alunos reproduziam através da xérox, um capítulo, uma parte do texto, porque não havia, na biblioteca, livros disponíveis para todos os alunos. Muitas vezes não havia material didático para que elas trabalhassem, só o quadro negro e o giz. Depois, algum tempo depois, surgiu o retroprojeto, que eles achavam já uma inovação muito grande. Já perto de se aposentar, surgiu a televisão, surgiu o aparelho de videocassete, então, podiam projetar, filmes, documentários, etc. As condições de trabalho eram muito precárias. O *Campus* inicialmente funcionava nas escolas daqui da região, os cursos eram distribuídos em várias escolas. Nós tínhamos 3 cursos inicialmente: o curso de Letras, o curso de Ciências Econômica e o curso de Pedagogia.

Desses relatos, a maioria sendo de

mulheres, professoras pioneiras, do ensino superior na nossa região, procuro personificar essas histórias através da poesia de “Com licença poética” de Adélia Prado, que diz assim:

Quando nasci um anjo esbelto,
desses que tocam trombeta, anunciou:
vai carregar bandeira.
Cargo muito pesado pra mulher,
esta espécie ainda envergonhada. [...]
Cumpro a sina.
Inauguro linhagens, fundo reinos
— dor não é amargura.
Minha tristeza não tem pedigree,
já a minha vontade de alegria,
sua raiz vai ao meu mil avô.
Vai ser coxo na vida,
é maldição pra homem.
Mulher é desdobrável. Eu sou.

Esse poema, com certeza, caracteriza essas mulheres nesse meu trabalho, porque elas foram mulheres desdobráveis, elas foram mulheres que se desdobraram frente a realidade da época e foram percussoras na educação básica e no ensino superior em nossa região.

E nós temos o único professor homem, Francisco Assis Correia Rêgo, bacharel em direito que exerceu a advocacia e foi professor na universidade, e ele diz uma frase bem forte: “Eu sou um advogado de sucesso, um professor de sucesso e um homem feliz. É assim que eu posso me definir” (F.A.C.R., 2018). Ele diz que sempre foi muito estudioso, nós o entrevistamos em sua fazenda, onde ele mora desde que se aposentou, ele diz:

[...] eu sempre fui um estudioso, olha aqui na fazenda, livros, revistas, revista Veja, jornais e outras coisas. Eu sempre adorei ler [...] eu leio muito. Na época, eu não só lia os livros didáticos, eu usava pouco os livros didáticos, usava mais apostilhas e pesquisas tal, mas além dos

livros, revistas, também. Por exemplo, a parte de direito público, privado eu tinha todos os livros sobre direito público e privado, então eu tinha nas minhas mãos, além de toda minha experiência, também vamos dizer assim a profissão de advogado [...] jogado dentro da docência [...]. (F.A.C.R., 2018, p.13).

Ele tem muito orgulho de dizer que é professor, que também foi professor, diz que sempre foi um homem muito autônomo, autêntico, ele traz isso com muita ênfase na voz, relata que muitas vezes esses professores trabalhavam o semestre inteiro e, às vezes, passavam o semestre, o ano, sem receber, a sorte que tinham outros trabalhos. (F.A.C.R., 2018).

E para encerrar a minha fala, eu trago uma citação de Monberger (2014, 35-36): “Não fazemos a narrativa de nossa vida por que temos uma história, nós temos uma história por que fazemos a narrativa de nossa vida”.

A título de considerações finais, costurando essa trama, essas histórias fio-a-fio, podemos dizer que consegui narrar a história dessas professoras, desse professor. São histórias belíssimas, são histórias desafiadoras. Queria eu ter tempo aqui suficiente de relatar cada uma, porque é surpreendente. Fizemos esse esforço de ouvir a voz desses professores, isso significa para mim, reconhecer que essas trajetórias tem um significado importantíssimo na construção da nossa história, da história do ensino superior da nossa região, da identidade docente do ensino superior.

Esses professores trazem consigo o ambiente universitário, a construção coletiva da educação superior em nossa região: são memórias individuais e memórias coletivas de uma profissão. A mi-

na intenção com esse trabalho é deixar um documento escrito que traduza todo o caminhar de professores que, em suas épocas, marcaram a docência em múltiplas dimensões. Não só a docência no ensino superior, mas a docência também da educação básica, porque todos trabalharam na educação básica também, antes de trabalhar no ensino superior.

O doutor Assis, por exemplo, apesar de ser advogado, ser bacharel, ele trabalhou no ensino médio, ele deu aula durante um tempo na Escola Estadual José Fernandes de Melo, antes de ser convidado a trabalhar no ensino superior. Por intermédio dessas narrativas, desses 10 protagonistas, e das experiências de vida e de formação deles, nós conseguimos dar sentido e significado ao que fomos enquanto instituição universitária, ao que somos hoje e ao que podemos ser.

Para finalizar, encerro com um poema de autoria própria sobre a minha vivência nessa pesquisa:

NO TEAR DO TEMPO

*Ando me fazendo pesquisadora!
Tecelã de memórias,
Artesã de palavras, ideias e sentimentos.
E diante do tear da formação de professores,
Me encanto com os fios das lembranças,
De cada um dos recordadores,
Fios paralelos (urdidura), distintas histórias.*

Sou tecelã cuidadosa,
Fasso dos fios, matriz dessa tecitura!
Com o auxílio da navete (agulha)
Conduzo os fios transversais da trama,
Que a pesquisa narrativa entrelaça.

E o que era paralelo... se emaranha,
Em um novelo que a todos envolve e aproxima.
Fiar é o que faço, com o tempo,
Transformo linhas em retalhos,
De rendas tecidas por atos e escolhas.
Elas revelam valores e constroem sentidos,
Do ontem, do hoje e do amanhã!

Assim, eu quero agradecer imensamente essa audição, a presença de vocês aqui e quero dizer que o bonito dessa vida é poder fazer essas costuras, costurar essas memórias, desatar os nós do tempo e contar uma história, ou muitas histórias.

REFERENCIAS

CALDAS, Iandra Fernandes. **No Tear do Tempo**: tecer memórias, recontar histórias de professores aposentados do curso de pedagogia da UERN de Pau dos Ferros. Tese (Doutorado em Programa de Pós-Graduação em Letras). Universi-

dade do Estado do Rio Grande do Norte Pau dos Ferros, 2021, p. 294.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução Alfredo Veiga-Neto. 4ª. ed. 3ª imp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. (Coleção Temas em Educação).

DELORY-MONBERGER, Christine. **As histórias de vida**: da invenção de si ao projeto de formação. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Brasília: EDUNEB, 2014.



A EDUCAÇÃO COMO FERRAMENTA NOS COMBATES AO NEGACIONISMO

Dorgival Gonçalves Fernandes – Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (1988), Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (1997), Doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (2003). Realizou Estágio de Pós-Doutorado em Educação na Universidade de São Paulo (2015). Atualmente é professor associado IV da Universidade Federal de Campina Grande, campus de Cajazeiras. Tem experiência na área de Educação, com ênfase no ensino de Filosofia da Educação, História da Educação e Teorias da Educação, Educação de Jovens e Adultos e Educação Popular. Pesquisa na área de Educação Escolar com enfoque nos seguintes temas: Filosofia da diferença e Educação; Juventude e Escola, Formação e Atuação Docente, com enfoque teórico centrado no pensamento de Michel Foucault. É líder do Grupo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação, Linguagem e Práticas sociais – GIEPELPS/UFPG.

No tempo presente, vivemos em uma sociedade marcada, em escala ocidental global, por movimentos de distopia, disjunção e disrupção, em sentido político, econômico, social, cultural, religioso e epistemológico. Em tal sociedade, o conhecimento, enquanto resultado da ação racional e metódica de especialistas do campo das ciências, transformou-se em um determinado sentido, numa mercadoria; noutro sentido, o campo de produção do conhecimento, ou seja, o campo das ciências passou a sofrer diversos tipos de ataques, descrédito e recusa, sendo refutada em função de outros saberes, não atestados pelo bom senso, que se contrapõem ao conhecimento científico, seja a partir do revisionismo de conhe-

cimentos já devidamente comprovado e validado sobre fatos históricos, descobertas, invenções e produções científicas, seja a partir da criação e divulgação de saberes estranhos ao bom senso.

Desse modo, a verdade, ou as verdades, construídas com base na episteme ou na doxa, passaram a ser elementos de disputa entre narrativas não apenas diferentes, mas antagônicas. Em tal perspectiva, para além dos canais comunicacionais canônicos do conhecimento, tais como livros, dissertações, teses, artigos acadêmicos e matérias jornalísticas produzidas por especialistas, emerge com força singular nos canais de mídias da internet, nas quais se constituem as chamadas redes sociais, a exemplo do Fa-

cebook, WhatsApp, Instagram e Twitter, blogs, entre outros.

Para serem veiculados por meio desses canais, de amplo e rápido alcance, são produzidos e circulam em forma de texto escrito, de áudio e/ou audiovisual, conteúdos de sentidos informativos e formativos, como também conteúdos que desinformam grande número de sujeitos e deformam entendimentos sobre fatos, ações e situações, pois muitas vezes tais canais são usados para a disseminação de “Fake News” e de “pós-verdades”.

Nesses canais, tanto leigos como especialistas “desvirtuados”, cientistas ou não, emitem suas opiniões e buscam dar-lhes um status de verdade, verdade particular, muitas vezes controversa. Tais opiniões se sustentam como vontade de verdade geral e impositiva, materializando o que comumente tem sido entendido como negacionismo.

Mediante tal situação, a educação formal e institucionalizada, promovida por escolas e universidades, deve assumir um papel relevante e profícuo, objetivando o esclarecimento social que deve se pautar pelo conhecimento racional, científico, respaldado por uma epistemologia, e por saberes enraizados no bom senso. Infelizmente, esses canais tem sido usados em larga escala por políticos que ocupam cargos importantes na esfera social, a exemplo do presidente da República, que os tem usado para se comunicar com os seus eleitores, disseminar informações falsas, como temos assistido no caso das vacinas contra o vírus da Covid-19, produzindo desinformação e causando prejuízos à vida da população.

Nessa mesma direção, temos assistido as ações de líderes religiosos, princi-

palmente no caso de padres pertencentes à ala conservadora da Igreja Católica e de pastores vinculados às igrejas evangélicas de matriz neopentecostais. Neste caso, temos a formação de agrupamentos de indivíduos políticos e religiosos que pensam e agem de modo alinhado à perspectiva política neoconservadora que negam as pautas progressistas referentes aos direitos humanos, sociais, trabalhistas, religiosos, sexuais e ecológicos, procurando fazer a história retroceder no campo da política, chegando-se mesmo à defesa de valores e entendimentos característicos e vigentes na Idade Média, a exemplo da não separação/divisão entre Estado e igreja e a validação social de ideias e ideais obscurantistas acerca do conhecimento e de modos de vida.

Acreditamos que a educação escolar e universitária, formal e institucionalizada, bem como a educação popular, não-formal, podem contribuir, em grande monta, à contraposição e ao enfrentamento desse estado de coisas, empregando em seus currículos e nas suas ações comunicativas não apenas os conhecimentos em si, como fato, mas também os processos de construção e de validação epistêmica e social desses conhecimentos como conteúdos de ensino e aprendizagem. Assim, primeiramente, ao falar-se sobre a educação em tempos de negacionismo, penso fazer-se necessário afirmar a potência, a atualidade e a proficuidade da pedagogia dialógica, formulada por Paulo Freire (1987; 1996), posto que esta pedagogia assevera reformulações nos processos de ensinar e de aprender, transformando, desse modo, duas áreas caras à educação: o currículo e a comunicação. Nesta perspectiva, se

faz necessário e possível, tomando como referência os postulados freireanos, reverberar por todos os espaços sociais o sentido e a prática do diálogo educativo e da curiosidade epistemológica para que se possa enfrentar essa onda de negacionismos que nos afeta.

O negacionismo é algo complexo e polissêmico, podendo assumir vários sentidos, concepções e perspectivas. Assim, sobre esse fenômeno, têm sido produzidas muitas controvérsias e confusões. Sendo filho do fascismo, do reacionarismo, do engano, do oportunismo, do ceticismo, da desconfiança solitária e do monetarismo, muitas vezes o negacionismo é confundido com esses, noutras, se emparelham. Assim, tem sido frequente se misturar causas e efeitos, origens e derivações do negacionismo e do fascismo.

Para melhor identificar o negacionismo, é necessário compreender: a) o que são as Ciências, os seus modos e processos de construção, erigidos a partir de tentativas, aproximações, acertos, erros, experimentações e atualizações; b) o que é o conhecimento e os seus sistemas de produção e de validação social, que se pautam em relações de poder e saber, poder e interesses; c) o que é a verdade e as suas políticas de estabelecimento, circulação e

operacionalidade, posto que, como afirma Michel Foucault (1999): “A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder”.

Por conta da complexidade e das controvérsias e confusões que permeiam a construção do significado do negacionismo, nem sempre os negacionistas são diabólicos, perversos, maus, mas quase sempre os são. Por isso, é preciso fazer a distinção entre o falso especialista que produz negacionismos e aqueles que os seguem como crentes acríticos, que podem ser filiados ideologicamente tanto à direita como à esquerda, bem como entre o cientista negacionista de caráter duvidoso e oportunista e o leigo curioso, ignorante, desconfiado e perplexo em relação ao conhecimento. Para problematizarmos sobre a condição de leigos seguidores, ou seja, os sujeitos

que denominamos aqui como crentes acríticos, é interessante uma indagação feita por Clarice Lispector (1999), no livro *A descoberta do mundo*: “Para vermos o azul, olhamos para o céu. A terra é azul para quem a olha do céu. Azul será uma cor em si, ou uma questão de distância?”. Eu, há um tempo, falei para a minha esposa sobre o meu espanto quanto aos

Se faz necessário e possível, tomando como referência os postulados freireanos, reverberar por todos os espaços sociais o sentido e a prática do diálogo educativo e da curiosidade epistemológica para que se possa enfrentar essa onda de negacionismos que nos afeta.

movimentos da terra no espaço, e ela, espantada com o meu espanto, me deu uma aula sobre rotação e translação, e sobre as leis da gravidade. Eu nunca fui um bom aluno em Física! Então, às vezes, quando estamos num espaço aberto e me lembro de tal fato, olho para o céu e em tom de brincadeira, lhe pergunto: e agora, estamos de cabeça para cima ou de cabeça para baixo?

As assinalações acima nos permitem entender que se referir ao negacionismo e aos negacionistas, de modo genérico, pode configurar um erro, haja vista que, como afirma Kallás (2021), “não permite a distinção entre um amplo espectro de comportamentos, colocando no mesmo lugar verdadeiros negacionistas, criadores de teorias conspiratórias e, por exemplo, pessoas com limitação de informações”.

O negacionismo é uma postura ideológica, ancorada na negação em se acreditar em conhecimentos e fatos comprovados, consensualizados e acordados pela comunidade científica e acadêmica, a partir de diversos estudos elaborados de modo sistemático e rigoroso. Este visa criar revisionismo histórico e científico infundado, confusão social e política, desqualificação e descrédito da ciência, alimentar preconceitos e interesses ne-

fastos. Assim, os negacionistas são vistos como sujeitos ignorantes e irracionais ou mau caráter que se escoram em crenças descabidas, informações falsas e teorias conspiratórias. Temos algumas tipificações do negacionismo:

O negacionismo religioso. Exemplo: conforme o Velho Testamento e as ideias de Aristóteles e Ptolomeu, a terra seria o centro do universo, e assim, o sol gira-

va em torno da terra – a teoria geocêntrica. Por defenderem o contrário, isto é, a teoria heliocêntrica, a Igreja Católica obrigou Galileu Galilei a renegar as suas teorias e condenou Giordano Bruno à fogueira.

O negacionismo científico. Ex: o terraplanismo, a negação do efeito protetivo das vacinas, a afirmação das vacinas como promotoras de doenças, os métodos para evitar o contágio pelo Coronavírus e o aquecimento global.

O negacionismo político: Ex. a negação da existência do holocausto, a negação da existência da ditadura militar no Brasil, a afirmação de que o nazismo foi/é um movimento de esquerda. Há ainda dois tipos que podem atravessar qualquer um dos citados: o negacionismo defensivo e o negacionismo ignorante.

Sobre a educação e os embates com o negacionismo. Acreditamos que o ele-

O negacionismo é uma postura ideológica, ancorada na negação em se acreditar em conhecimentos e fatos comprovados, consensualizados e acordados pela comunidade científica e acadêmica.

mento de proa no combate ao negacionismo seja a prática dialógica. Para este combate, enuncio três vias. Primeira via. A conquista dos negacionistas para o lado do bom senso, a partir da compreensão do seu pensamento: sua base, razões, organização, causas e efeitos, haja vista a dificuldade para se conseguir combater o que se desconhece, pautando-se apenas na refutação. Assim, remeto-me ao diálogo entre sensatos e negacionistas.

O compositor e cantor Gonzaguinha, na canção “Redescobrir”, nos diz que “tudo principia na própria pessoa”; bell hooks (2020), no livro tudo sobre o amor, nos afirma que o pessoal é político, e Foucault (2010), tratando do exercício da ética, no livro *A hermenêutica do sujeito*, assinala o cuidado de si como condição do conhecer a si mesmo, para conhecer o outro e dele cuidar, propiciando que este aprenda a cuidar de si.

Neste caso, creio ser necessário ao sensato pensar a si mesmo, analisar os seus processos de crenças e modos de construir e lidar com as suas verdades para, assim, produzir condição de possibilidade para dialogar com o outro. O negacionista, visando transpor bolhas e ir além da conversa centrada entre iguais, principalmente, entre nós acadêmicos que, muitas vezes, nos comportamos como a vanguarda intelectualizada da verdade sempre certa, posto que no universo acadêmico, na maioria das vezes, falamos para uma bolha particular, como se vivêssemos em quartos espelhados, reproduzindo certa arrogância sapiencial e distanciamento social da universidade.

Também é necessário que fiquemos atentos à operacionalidade correta do conceito negacionismo, pois com a pro-

liferação de ideias fundamentalistas e reacionárias e a ascensão de grupos de extrema-direita ao poder institucional no Brasil, parece que todos nós nos tornamos negacionistas uns para os outros, ou seja, os sensatos, para os negacionistas, é que são os negacionistas. Ademais, é preciso fazer a distinção entre o negacionista e o fascista, pois com fascistas a possibilidade de diálogo é quase zero.

Segunda via. Procurar afetar o currículo escolar, visando promover, de modo transdisciplinar, a atitude filosófica no processo de ensino e aprendizagem, explicitando o processo de produção de conhecimentos e não apenas o seu resultado que, muitas vezes, parece ao aluno, mas também a muitos professores, assumir um sentido mágico.

Neste caso, é salutar ressaltar a importância da pesquisa envolvendo professor e alunos como mecanismo de ensino e aprendizagem. Para tanto, é necessário repensarmos o modo padrão da relação professor-aluno, que deve ser de proximidade e parceria, movida pela curiosidade, e trazermos a prática da pesquisa para a cotidianidade da formação docente nos cursos de licenciatura e de formação continuada.

Terceira via. Explorar e otimizar possibilidades midiáticas de comunicação científica, utilizando-se os canais de comunicação engendrados pela internet como redes sociais. Neste sentido, desde o advento da popularização do acesso à internet, diversos cientistas dos vários campos do conhecimento têm produzido conteúdos e os veiculados por meio das redes sociais. Esta iniciativa tem ganhado corpo, principalmente, a partir da candidatura do atual Presidente

da República, quando este apareceu na cena política nacional defendendo ideias e ações pautadas pelo negacionismo. Porém, via de regra, tem atingido um público restrito, formado por pessoas curiosas ou que já tem algum grau de pertencimento à comunidade acadêmica. Assim sendo, acreditamos que seja necessário desenvolver mecanismos de popularização da ciência, utilizando-se atrativos comunicacionais em termos de linguagem menos especializada, hermética, para que se possa atingir um grande público, como o fazem, por exemplo, os políticos e religiosos reacionários, e assim, poder fazer frente a esses.

REFERÊNCIAS

hook, bell. **Tudo sobre o amor**: novas perspectivas. Tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2020.

FOUCAULT, Michel. Verdade e poder. In. FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. 14^a ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do Sujeito**. 3^a ed. Tradução de Márcio Alves Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LISPECTOR, Clarice. **A descoberta do mundo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

KALLAS, Esper. Chamar de negacionista quem hesita em se vacinar é erro que dificulta luta contra Covid. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 09 out. 2021. Ilustríssima.



PERSPECTIVAS DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS SOBRE CIÊNCIA E EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: ANÚNCIOS DE UMA PEDAGOGIA DA INDAGAÇÃO?

Elzanir dos Santos - Graduada em Pedagogia, com mestrado e Doutorado em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará. Atualmente é Professora Associada do Departamento de Metodologias da Educação/Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba. É vice-líder do grupo Currículo, Formação de Professores e Pesquisa (Auto)Biográfica. Desenvolve pesquisas no campo de Formação de Professores, com ênfase em Pesquisa (Auto) Biográfica, atuando principalmente nas seguintes áreas: Didática, Avaliação da Aprendizagem e Estágio Supervisionado.

Minha fala irá abordar análises e reflexões sobre ciência e educação em tempos pandêmicos, no contexto da Covid-19, a partir de narrativas de professores universitários. Estas análises resultaram de um artigo produzido por mim e Alexandre Martins Joca e que estão publicados no livro *Educação e saúde para a igualdade em relatos de experiências e pesquisas na pandemia: foco na educação especial, EJA, indígena, quilombola, básica e superior*. Assim, indagamos, a partir da inspiração no livro *A cruel pedagogia do vírus*, de Boaventura de Sousa Santos, publicado em 2020, em que medida esse contexto tem sido capaz de nos mobilizar para que alteremos nosso olhar sobre a realidade em geral e educacional em particular; se temos sido estimulados a formular

novas reflexões e novas perguntas, ou ao contrário, se estamos repetindo as mesmas formas de pensar e agir que já orientavam nossa vida, enquanto humanidade, e as quais, há tempos, vinham se mostrando ineficazes.

Iniciamos, então com uma pergunta “É possível (re) aprender a nadar em alto-mar?” Esta indagação remete a este contexto pandêmico, no qual fomos pegos de surpresa e convocados à luta pela sobrevivência, à luta por garantia da vida, em primeiro lugar. Assim, tivemos que, de forma repentina, nos submeter a novas aprendizagens sobre como (re) existir e resistir, nos (re) significando e (re) elaborando nosso modo de ver a nós mesmos, aos outros e ao mundo. Isto tudo consubstanciado numa luta e esperança diária em busca do já conhecido e

ao mesmo tempo, nos obrigando a modificar nossos modos de viver. Assim, “reaprender a nadar em alto mar”, conforme nossa análise

exige do aprendiz um esforço corporal, cognitivo e emocional e o autoconhecimento sobre controle do corpo e da mente, no esforço de manter-se sobre as águas. Exige, também, a capacidade de analisar não somente a si mesmos como naufragos – em nossos limites e possibilidades – mas também o mar, as ondas e seus movimentos, no intuito de apreender e construir estratégias capazes de potencializar as possibilidades de sobrevivência. (JOCA E SANTOS, 2021, p.31)

A metodologia utilizada constituiu-se de uma pesquisa qualitativa, que utilizou como instrumento de produção de dados a entrevista estruturada, junto a cinco professores universitários de diferentes instituições públicas de ensino. As entrevistas foram

realizadas em maio de 2020, início da pandemia. Indagamos aos/as professores/as sobre como eles/as estavam analisando a pandemia, a educação, a ciência, suas possíveis aprendizagens, neste cenário, e perspectivas para uma realidade pós-pandemia.

Inicialmente, fez-se necessário situar o drama que vivenciamos, em termos da saúde pública, da economia, do emprego, da educação e da vida como um todo. O que nos levou a repensar inúmeros aspectos da nossa vida. Assim afirmamos que a pandemia:

Fomos pegos de surpresa e convocados à luta pela sobrevivência, à luta por garantia da vida, em primeiro lugar.

nos lançou, de forma disruptiva, num cenário de incertezas, de medo, de redefinição das nossas relações com nós mesmos, com os outros e com o mundo. Ela instaurou um tempo de suspensão, de reflexões, problematizações, um tempo de perguntas (quais perguntas?) orientadas, sobretudo, para o campo da saúde, da economia e da educação (SANTOS; LIMA; SOUSA, 2020. p. 1635).

É possível afirmar que ninguém deixou de ter sua vida alterada pelas consequências desse contexto, embora haja diferenças significativas no modo como as vidas foram afetadas. Um exemplo refere-se ao cumprimento da medida de

isolamento e/ou distanciamento social recomendada como medida de proteção contra o vírus. A maioria dos/as trabalhadores do setor privado teve que voltar ao trabalho presencial de forma muito precoce porque os gestores da política econômica construíram um dis-

curso segundo o qual a garantia do emprego deveria ser anterior à garantia da vida.

Defendemos, então, que as reflexões advindas nesse cenário devem gerar perguntas diferentes daquelas formuladas até este momento. No campo da educação, por exemplo a indagação principal que assumiu o debate foi “como cumprir o calendário letivo?” Quando na verdade, deveria ser: “como a escola pode contribuir para cuidar da vida dos/as estudantes nesse contexto?” É necessário destacar ainda a questão das desigualdades, as

quais já eram bastante acentuadas, mas que assumiram uma configuração ainda mais perversa no atual cenário, resultado da assunção, ao Palácio do Planalto, de um governo conservador que aposta na necropolítica, que se centra numa gestão autoritária e discriminatória, assumindo como principal alvo dos seus ataques grupos historicamente excluídos. Nessa ótica, análises daquele período, ano de 2020, reiteravam que

O Governo tem se demonstrado incapaz de responder efetivamente às exigências impostas pelas crises sanitária e econômica, aprofundadas com a chegada da pandemia. [...] Além dos severos cortes nos recursos destinados às políticas sociais nos últimos cinco anos, percebe-se progressivo avanços de movimentos de direita, não somente no País, como também

em grande parte do mundo. Nesse momento, a direita tem conseguido operar por incorporações tradicionais, fazendo ressuscitar velhos jargões e apostando no medo das classes médias com o estímulo ao ódio social, como a homofobia, o machismo, o racismo (JUNIOR; OLIVEIRA, 2020, p. 722).

Em seguida, apontamos para um aspecto deste tempo pandêmico que são as disputas de narrativas, em torno da ciência, da educação e da docência, em um movimento que se alterna entre a

valorização destas dimensões e a sua desqualificação.

No atual contexto, a ciência, a educação e a docência são atravessadas por discursos que se alternam ou convivem, e que são pautados, ora na valorização destas dimensões - resultantes da imprescindibilidade que elas ocuparam no contexto da pandemia - ora em argumentações que as desqualificam, negam ou criminalizam. Como chegamos a isto? Se olharmos numa perspectiva histórica, constatamos que o século XX

foi um marco quanto ao consenso em torno da importância da ciência, da educação, da escola, da Universidade - e, conseqüentemente, da sua democratização -, em razão da necessidade de superar o analfabetismo e intensificar o desenvolvimento científico, com vistas a alavancar o progresso do país. Tais consensos pareciam

inabaláveis, no entanto, a partir do século XXI vimos o fortalecimento de concepções fundamentalistas, conservadoras e obscurantistas. Tudo isso favorecido pelas *fake news*, as quais encontram terreno fértil, em um cenário de acesso, consumo e produção de (des) informações sem controle.

Neste contexto, presenciamos a defesa da chamada “escola sem partido”, a qual coloca em xeque a liberdade de cátedra de professores; a criminalização ou o silenciamento do debate acer-

Ninguém deixou de ter sua vida alterada pelas conseqüências desse contexto, embora haja diferenças significativas no modo como as vidas foram afetadas.

ca das questões de gênero, bem como o negacionismo da eficácia da vacina para combater o vírus da Covid-19; a defesa de que a Universidade é apenas para uma elite e muitos outros retrocessos e obscurantismos. Ao lado dessa perspectiva assistimos à ampliação e intensificação de uma narrativa de valorização do papel da ciência e da Universidade, graças ao empenho nos estudos e produção de vacinas; e da importância da escola e dos/as professores/as em razão do ensino remoto, que obrigou famílias e responsáveis a serem mediadores do conhecimento escolar.

Qual destas narrativas irá sobrepor-se a outra? A resposta a esta questão dependerá de inúmeros fatores, dentre eles a capacidade de a escola, a Universidade, a ciência, o/a professor/a reorientar seu pensar-fazer, no sentido de estabelecer um melhor diálogo com a sociedade. As narrativas

dos/as cinco professores/as indicam pontos de luz e esperança – do verbo esperar de Paulo Freire –, partindo de reflexões, indagações e reivindicações para que sejamos capazes, em um novo tempo, de repensar nossas concepções e ações no campo social, político, educacional e científico.

Dessa forma, um dos entrevistados aponta o drama que vivenciamos, desde o início da pandemia – agravado por gestores que elegeram as instituições de pesquisa e ensino como “inimigas” – e, ao mesmo tempo, este cenário permitiu que elas evidenciassem sua imprescindibilidade. O depoimento a seguir é ilustrativo:

O século XX foi um marco quanto ao consenso em torno da importância da ciência, da educação, da escola, da Universidade

[...]

a partir do século XXI vimos o fortalecimento de concepções fundamentalistas, conservadoras e obscurantistas.

o momento é de angústia e desolação diante da falta de um Ministério que apresente alternativas e que enxerga as Instituições de Ensino Superior do País (IES) como inimigas ideológicas. Porém, salta aos olhos e tem sido destaque na imprensa nacional o fato de que aquelas áreas que estão conseguindo atuar, como os Hospitais Universitários; pesquisadores da área de saúde, engenharias etc., estão comprovando o quanto importantes são as Universidades Públicas e Institutos Federais no enfrentamento das crises sociais.” (Profº Anderson/UFAL)

Outro aspecto ressaltado nos enunciados diz respeito à produção da Universidade e suas formas

de difusão, as quais precisam, na ótica da professora Letícia, serem alteradas. Assim, ela afirma:

Precisamos fazer com que nossas pesquisas e atividades docentes estejam mais próximas da população que está sendo bombardeada constantemente com fake news que desqualificam a uni-

versidade. Se continuarmos produzindo conhecimentos de modo endógeno, sem fazer circular essa produção e sem gerar impacto social, não iremos superar ideias que atualmente se constroem de que a universidade é inútil". (Prof^a. Letícia/UFPI).

Esta argumentação encontra amparo nas contribuições de Boaventura de Sousa Santos (2002), o qual constata a erosão que a legitimidade social da Universidade vem sofrendo há tempos, em razão da sua elitização e, portanto, distanciamento em relação à sociedade mais ampla. Segundo este autor, para recuperar tal legitimidade, será necessária a produção de um conhecimento que nasça dos anseios da população e que sua difusão seja realizada numa linguagem mais acessível; que os saberes do senso comum sejam mais valorizados e postos em diálogo com o conhecimento científico; além disso, faz-se urgente maior aproximação com a escola de Educação Básica e os Movimentos Sociais, através das ações de extensão. Ao serem indagados sobre as aprendizagens deste momento, a professora Kamila afirma:

um dos maiores aprendizados que extrairemos desta experiência será o de valorizar e defender os diversos espaços institucionais que já conquistamos, como escolas e universidades, o que acredito que nos mobilizará a continuar na luta para fortalecer a educação no Brasil. (Prof^a. Kamila/UERN).

Portanto, em razão de que toda crise se apresenta com uma oportunidade. O depoimento anterior nos indica que, apesar de tudo, e por isso mesmo, devemos aproveitar este cenário distópico, gerado pela pandemia, para fortalecer

nossas instituições, particularmente no campo da saúde e da educação. Desse modo, se por um lado, vemos ressurgir o movimento, por parte de um pequeno grupo, da *homeschooling*, presenciamos, de outro, a intensificação de uma maior consciência acerca da profissionalidade do trabalho docente, o qual não pode/deve ser exercido por qualquer pessoa, em virtude das inúmeras exigências desse fazer e que, em virtude disso, requerem um saber especializado. Este pode ser um indício de que o significado social do ensino escolar e universitário e, conseqüentemente, da docência, está sendo reconfigurado.

Conforme já mencionado, o contexto pandêmico nos convocou a repensar muitos dos nossos modos de agir e conceber, especialmente a escola, a universidade, a ciência. Nessa direção, e como tentativa de esperar tempos outros, o professor Anderson anuncia possibilidades para um futuro próximo:

É possível...Que gestores, pais, professores e estudantes compreendam que fora da educação em espaços coletivos, a formação intelectual, humanista e social, de todos que participam dessa troca interativa, fica comprometida. Essa é nossa esperança. Mas, repito, tudo ainda está no campo do "é possível". (Prof. Anderson - UFAL)

Assim, reforçamos a necessidade e urgência de que esta possibilidade se materialize e que a escola seja entendida e reivindicada, por todos/as como *locus* privilegiado de aprendizagem sobre ser, conviver, fazer e pensar a vida e suas contradições. Ainda mais, porque sabemos que essa instituição se constitui como a única instância de saber sistematizado para a maior parte da população

brasileira. Além disso, está cada mais evidente que mesmo diante do avanço das novas tecnologias e das formas híbridas de ensino, a mediação exercida pelo/a professor/a não pode ser descartada e sim (re) atualizada.

Importa destacar finalmente que, nas narrativas dos professores/as aqui apresentadas, de forma breve, (re) surgem questionamentos, reflexões sobre a necessidade de reinvenção de concepções e práticas pedagógicas na escola, na Universidade; sobre a eficácia, a viabilidade e as consequências da adoção do ensino remoto, em que o papel da família e as questões sociais e culturais de desigualdades foram colocados em evidência; sobre aprendizagens, possibilidades e anúncios de ressignificação da importância da escola, da docência, da Universidade e da ciência, por parte da sociedade civil.

Concluimos, trazendo de Boaventura de Sousa Santos (2020) para o diálogo.

Segundo ele o atual contexto nos impõe a necessidade de uma reorientação de trajetórias, acarretando marcas profundas em nossos percursos e solicitando que não desconsideremos a “pedagogia do vírus”, a qual, se assim quisermos, pode nos ensinar muito sobre nosso agir e pensar a nós mesmos e ao mundo, sobre nossos sonhos...

REFERÊNCIAS

JOCA, Alexandre Martins; SANTOS, Elzanir dos. É possível (re) aprender a nadar em alto-mar: indícios de uma pedagogia da indagação? *In: COELHO, Raimunda de Fátima Neves; SILVA, Maria Eliene Magalhães da. Educação e saúde para a igualdade em relatos de experiências e pesquisas na pandemia: foco na educação especial, EJA, indígena, quilombola, básica e superior.* Fortaleza: Imprece, 2021, p.31-49.

O contexto pandêmico nos convocou a repensar muitos dos nossos modos de agir e conceber, especialmente a escola, a universidade, a ciência.



(IN)FORMAÇÃO, CONHECIMENTO E UNIVERSIDADE EM CONTEXTOS DE ASCENSÃO DO NEGACIONALISMO CIENTÍFICO

Alexandre Martins Joca – Professor adjunto da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG (Câmpus de Cajazeiras). Graduado em Letras (2000) e em Pedagogia (2016); Mestre (2008) e Doutor em Educação Brasileira (2013) pela UFC. É professor colaborador do Programa de Pós-graduação PROFLETRAS (UFCG - *Campus* de Cajazeiras, nas disciplinas: Linguagem, práticas sociais e ensino; Ensino e texto). Atua principalmente nos seguintes temas: Direitos Humanos, Gênero e diversidade sexual, juventudes, questões étnico-raciais, arte e educação, educação sexual escolarizada e pesquisa educacional. É presidente da Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia (AINGPG), realizadora dos Fóruns Internacionais de Pedagogia - FIPED.

Bom dia a todas e todos! Primeiro quero agradecer o companheirismo do professor Dorgival e da professora Elzair, por estarem comigo aqui discutindo e compartilhando essas questões com vocês. A gente tem trabalhado juntos em uma série de atividades, conversando e discutindo muito sobre questões em torno da educação; entre elas, o fenômeno do negacionismo com o qual nós temos convivido com maior intensidade nos últimos tempos. Assim, temos elaborado reflexões a partir de nossas experiências como docentes. Então esta mesa, mais do que qualquer outra coisa, é uma mesa sobre reflexões de docentes a partir de seus fazeres profissionais que se processam no espaço acadêmico, na Universidade.

Antes de qualquer coisa, considero importante e necessário está ressaltando

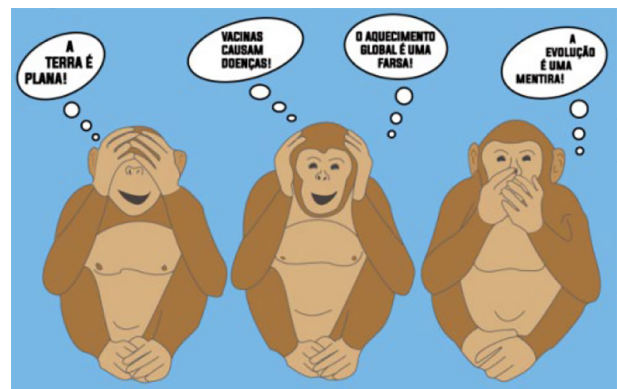
a relevância da ciência para a humanidade, para a vida – no sentido da própria existência. O exemplo da pandemia da COVID é o mais significativo para a gente pensar o quanto a ciência se faz importante para garantir a nossa existência. Contraditoriamente, é necessário ainda que a gente esteja ressaltando algo que deveria ser tão óbvio. Aliado a isso, vale destacar também a relevância de fazer pesquisa na academia, da produção do conhecimento e do papel social/político da Universidade na produção do conhecimento científico.

Contextualizando com a proposta do XII FIPED, quero destacar a relevância da graduação para a formação d@ pesquisador@s, para pensar o espaço/tempo da graduação como essencial à formação inicial de pesquisadores/as, para a formação profissional, intelectual, hu-

mana, política e cultural. Essas questões que, aparentemente, podem parecer tão óbvias, se fazem neste momento necessárias de serem reafirmadas, dado o contexto dos últimos anos, especialmente em se tratando do cenário brasileiro e que tem uma relação direta com o fenômeno do negacionismo científico.

Eu vou trazer aqui algumas questões que eu e a professora Elzanir pontuamos em um artigo intitulado “Formação e Conhecimento: a educação como resistência ao obscurantismo”. Trata-se de um texto no qual elaboramos algumas reflexões sobre a educação como mecanismo de resistência ao obscurantismo. Quando tratamos de obscurantismo, nos

Quando tratamos de obscurantismo, nos referimos a essa onda conservadora que se apropria do negacionismo científico e das fake News como estratégias para propagar uma visão de mundo racista (em todos os sentidos do termo), excludente e antidemocrática.



RES SOBRE O FENÔMENO DO NEGACIONISMO





No âmbito do senso comum, a crítica ao negacionismo científico tem questionado o que faz com que determinadas pessoas passem a porem em xeque, a duvidar de saberes e de preceitos pensados, até pouco tempo, como inquestionáveis. Daí questiona-se: “É uma doença?”, “É burrice?”. “O que justificaria um pensamento tão irracional?”. Essas charges vão retratando, ilustrando, a partir da ironia, do sarcasmo, esses questionamentos que nós temos feito nos últimos tempos no nosso cotidiano, ao nos depararmos com as manifestações negacionistas? Isso porque às vezes ficamos a pensar se as pessoas enlouqueceram ao defender a teoria do terraplanismo. É o negar por negar? Qual a origem dessa onda do negacionismo? De que maneira vamos justificá-lo?

Aqui, a minha fala está na perspectiva de pensar o cenário da educação, e mais especificamente, de pensar o espaço da Universidade e da produção do

conhecimento dentro desse contexto do fenômeno negacionista. Para isso, trago dois questionamentos iniciais: Há relação entre o negacionismo e o acesso à educação? O negacionismo científico ameaça ou põe em risco a produção do saber científico na academia? São esses questionamentos que movem a condução dessa conversa aqui com vocês.

A princípio, meu objetivo é trazer a relação entre a ascensão do negacionismo e o acesso a educação. É evidente que o negacionismo tem uma relação com outros aspectos e outras dimensões, pois envolve ideologia, política, cultura etc. É evidente também que estes aspectos se correlacionam, mas a minha fala vai no sentido de pensar a relação entre a ascensão do negacionismo e os sistemas educacionais no Brasil, mais especificamente, para pensar como o sistema educacional foi se construindo no sentido de possibilitar essa ascensão, a ponto de se colocar tão frágil frente a este fenômeno.

Quando falo do (des)conhecimento como estratégia de (re)produção da (des)igualdade social, quero trazer para o debate a reflexão de sobre como a sociedade brasileira foi se constituindo sob um processo intencional de profundas desigualdades. Dentro dessas desigualdades, os mecanismos de poder perpetuam essas desigualdades sociais e educacionais, de maneira a produzir uma política de pertencimento (para alguns) ou de negação (para outros) cultural no Brasil. Ou seja, uma população para quem o conhecimento é acessível e outra para quem o conhecimento é visto como algo distante, como algo que não lhe pertence.

Dessa maneira, essa desigualdade que sustenta esse modelo de socieda-

de é caracterizada pela negação do conhecimento a determinadas pessoas e pela perpetuação desse cenário de desigualdade educacional. Esse modelo de desigualdade tem classe, etnia, gênero. Quando falo dessa desigualdade educacional vale fazer os seguintes questionamentos: a quem pertence os espaços educacionais? A quem pertence a capacidade de produzir e de refletir sobre o conhecimento? Quem são os sujeitos que “estão predestinados”, ou melhor, “para quem se tenta predestinar” à limitação de apenas absorver a informação. Digo “informação”, no intuito de dizer que aqui, “informação” e “conhecimento” são conceitos que vão se diferenciar nesse contexto.

Quando falamos em desigualdade social, vamos pensar o século XX como um divisor de águas no sentido de ampliação de acesso à educação, mas quando olhamos para o sistema

educacional, **nós vamos perceber que, no Brasil, a escola – entendida como a educação básica – se populariza, ela amplia o leque de acesso, mas a Universidade continua como um espaço restrito à elite. O século XX também vai se caracterizar por um amplo acesso à informação. As novas tecnologias estão postas como fenômeno inegável para a ampliação do acesso à informação, no entanto, este acesso não se caracteriza como uma democratização da informação**, pois ampliamos o acesso a informação, mas não o democratizamos. Isso porque não democratizamos a capacidade de assimilação do conheci-

mento, ou seja, a capacidade de produzir conhecimento a partir da informação.

Nós vamos identificar certo distanciamento – de grande parte da população – do conhecimento científico. Distanciamento denunciado, nos dias de hoje, pelos baixos índices de pessoas com nível superior e os tímidos percentuais de negros na universidade – quando comparados com a população total deste segmento. São indicadores de que existe ainda um distanciamento do conhecimento científico no cotidiano de muitos/as. É lógico que no âmbito mais pragmático, o conhecimento científico faz, indiscutivelmente, parte de nossa

vida, pois os nossos modos de vida estão atrelados à ciência, às suas descobertas, às suas criações, conforme destacamos no início de nossa fala trazendo o exemplo da pandemia da COVID 19. O que chamamos a atenção aqui

A quem pertence a
capacidade de produzir
e de refletir sobre o
conhecimento?

é que, no cotidiano de grande parte da população, não se discute, de maneira intencional e/ou sistemática, sobre esse conhecimento, de maneira que não atribuímos à ciência, aos/às cientistas, à Universidade o valor simbólico e social à nossa sociedade. Isso diz respeito à questão que temos posto nos últimos tempos, acerca do diálogo da Universidade com a sociedade. Daí, quando vivenciamos um contexto de ascensão de *fake News*, quando vivenciamos um contexto de ascensão do negacionismo, nós, professores/as universitários estamos sempre nos questionando: onde estamos errando? Isso porque estamos

sempre atribuindo à Universidade e aos sistemas educacionais o papel e a função de formar a sociedade.

Quando nos deparamos com um cenário em que as pessoas passam a acreditar que a terra seja plana; em que as pessoas são facilmente ludibriadas pelas estratégias voltadas à depreciação da ciência, da Universidade, da docência; em que se passa a questionar a relevância da escola para a formação dos sujeitos etc., ficamos nos questionando sobre o que podemos fazer, enquanto Universidade e educadores/as, para reverter esse cenário.

Todas essas transformações ocorridas, especialmente no século XX, que muitos chamam de “era da informação”, é responsável por uma diversidade de transformações nos nossos modos de vida. Formas de comunicação, conforme já falamos aqui, ampliam o alcance da socialização da informação e, supostamente, do conhecimento, embora se mantendo a lógica de desigualdade de acesso por parte dos distintos grupos sociais. Quando colocamos uma lupa sobre esse cenário, vamos perceber que o acesso a informação não necessariamente implicará em acesso ao conhecimento. Daí, diferenciar “informação” de “conhecimento” é essencial nesse momento.

A questão seria: Essas transformações do século XX contribuiriam para o aumento do acesso ao conhecimento sistematizado por parte das classes menos privilegiadas socialmente? Quando trago “classes menos privilegiadas”, *não*

quero restringir a disseminação do negacionismo a esse segmento social, mas para pensar que o sistema educacional, o acesso à educação, como um importante mecanismo de enfrentamento desse fenômeno, no sentido de possibilitar a um segmento significativo da sociedade a capacidade de distinguir e compreender o jogo de poder, de manipulação, de interesses que envolvem esse fenômeno.

O acesso ao conhecimento tem sido dificultado por inúmeras estratégias, dentre as quais a proposital fragilidade dos sistemas educacionais e processos formativos excludentes. A Universidade, especificamente, tem se constituído

como um espaço extremamente excludente, a ponto de termos um Ministro da Educação que (re) afirma a Universidade como uma instituição para parte da sociedade, para poucos. Essa afirmativa tem como base a lógica da divisão do traba-

lho – braçal/intelectual – reproduzida no campo educacional e questionada pelos pioneiros da educação. Uma lógica ainda vigente no pensamento social brasileiro. Então, como estratégia de perpetuação dessas desigualdades e desses lugares sociais, nós vamos ter o negacionismo que se utiliza de *fake News* e de outros modos de manipulação.

Assim, podemos perceber o negacionismo como um fenômeno intencional; como uma estratégia de perpetuação de desigualdades sociais e de opressões e que tem as questões de classe, étnicas e de gênero como referências (re)afirma-

Existe ainda um
distanciamento do
conhecimento científico no
cotidiano de muitos/as.

tivos de uma ideologia de poder e de um modelo de sociedade e de mundo. Daí, se configura como uma questão relevante para nós, educadores/as, estarmos trazendo essa pauta para os nossos espaços profissionais.

Em síntese, como a sociedade brasileira foi se constituindo pela via de processos formativos excludentes e de produções de conhecimento reservadas para acesso de uma parcela minoritária da população, a sociedade, caracterizada pela (in)formação sem conhecimento ou pelo conhecimento sem (in)formação, mostra-se como fruto de um projeto de mundo baseado na manutenção de sistemas de opressão e desigualdades.

Caminhando para a finalização de minha fala, considero pertinente pensarmos sobre o acesso ao conhecimento por intermédio das tecnologias digitais, observando que os benefícios dessa produção de informações não chegam igualmente para todos (daí não serem democráticos). O exemplo mais presente nesses últimos tempos foi quando pensávamos que todos tinham acesso às tecnologias e veio a pandemia da COVID 19, e nós descobrimos que nossos alunos não tem computador, não tem *internet* e que, no máximo, ele tem um celular que mal conecta a internet, pois ele mora em uma cidade longínqua onde o sinal de internet só alcança determina-

dos lugares. Daí, vamos perceber a fragilidade dessa *pseudo* “democratização da informação” e *pseudo* “democratização do conhecimento”. Isso implica em um contexto de negação do direito à informação e às tecnologias digitais. Esse cenário da pandemia evidencia esta afirmativa a partir de um forte referencial de divisão de classes.

Vale reconhecer também que as tecnologias afetaram nossos modos de aprender e de ensinar, modificando, inclusive,

o curso do desenvolvimento cognitivo e emocional de crianças e jovens. Então, para que a gente pense o fenômeno do negacionismo a partir da perspectiva educacional, penso ser extremamente necessário, nos debruçarmos no desenvolvimento de estratégias de virar esse jogo, no intuito de fazer que as tecnologias deixem de ser um espaço de grande propagação de informação e passem a so-

cializar, compartilhar e democratizar o conhecimento, inclusive, o conhecimento científico. Penso ser a Universidade a instituição que tem o potencial para vislumbrar alternativas a esses desafios.

Além do acesso à informação e ao conhecimento não ser igualitário, é preciso lembrar que, por muitas vezes, as pessoas são reduzidas, colocadas no lugar de consumidores de informação, de maneira que não há aqui a intenção de que essa informação propicie a produção de co-

A sociedade brasileira foi se constituindo pela via de processos formativos excludentes e de produções de conhecimento reservadas para acesso de uma parcela minoritária da população.

nhecimento. Isso porque “a informação representa apenas o primeiro estágio do processo de conhecer”, sendo “o segundo, o processo de classificar, analisar, e contextualizar tais informações” e o terceiro que corresponderia “à inteligência e à sabedoria e diz respeito à capacidade de refletir e utilizar o conhecimento para transformar e melhorar a humanidade”. (GUEDIN, OLIVEIRA, ALMEIDA, 2015).

Vale observar que em termos de massa populacional, os múltiplos mecanismos e meios de comunicação tecnológicos parecem atuar com maior predominância na difusão de informação do que na de conhecimento, ou seja, informam, mas não contribuem para a formação, pois o acesso à informação se diferencia significativamente do acesso ao conhecimento. Quero chamar a atenção para pensarmos que existem também os espaços virtuais propagadores do conhecimento científico:

a política de publicação de livros em formato de *e-book*; as diversas revistas científicas eletrônicas; os bancos de teses e dissertações das Instituições de Ensino Superior (IES); os eventos acadêmicos virtuais etc. No entanto, estes espaços, culturalmente, ainda permanecem bastante restritos à comunidade acadêmica, estudantes, docentes e pesquisadore(a)s. Isso ocorre por uma série de questões sociais, culturais e portanto, educacionais.

Como hipóteses, podemos destacar (1ª) A fragilidade do hábito da leitura no Brasil – que tem como uma de suas causas a clássica dificuldade de acesso ao livro; (2ª) O distanciamento cultural do exercício da leitura científica pelos sujeitos não universitários; (3ª) A debilidade do ensino escolar, que tem (ou deveria ter) como um de seus objetivos centrais ensinar o que é produzido nos diversos campos científicos. Ora! Quando a gente pensa isso, o que eu quero dizer é que quando a gente faz os seguintes questionamentos: Como a Universidade vai dialogar com a sociedade? Como poderemos potencializar esse diálogo, no intuito de que o negacionismo científico não ganhe tanta força na disputa de narrativas sobre a ciência, sobre a Universidade, sobre a educação? O que eu penso?

Antes de pensarmos nos mecanismos de comunicação da Universidade, imagino ser necessário pensarmos que nós temos aí dois espaços de diálogo: a Universidade e a sociedade. Penso que a pergunta de partida deva ser: Como essa sociedade foi constituída a ponto de grande parte da população não conseguir alcançar os mecanismos de comunicação da Universidade? Ou seja, na prática, quando a gente acusa a Universidade de falar pra ela mesma, em vez de pensarmos a transformação do texto acadêmico, de pensar um texto simpló-

As tecnologias afetaram
nossos modos de aprender
e de ensinar, modificando,
inclusive, o curso do
desenvolvimento cognitivo
e emocional de crianças e
jovens.

rio, no sentido de mais acessível, considero necessário pensarmos na formação de uma sociedade na qual grande parte da população que não consegue desenvolver habilidades que proporcione o acesso ao conhecimento acadêmico.

Daí, penso que o acesso aos bens culturais é essencial para a gente construir uma sociedade que consiga dialogar com a Universidade, com o conhecimento científico. Acho que temos dois aspectos aqui: a universidade se fazer mais acessível e o outro, de longo prazo, que é a formação de uma sociedade que seja capaz de compreender os mecanismos de interação da Universidade, de interagir com ela, e isso se daria a partir de uma política de democratização dos bens culturais e de um sistema educacional mais inclusivo.

Talvez essas hipóteses nos ajudem no debate sobre um suposto distanciamento entre universidade e sociedade. Isso porque este distanciamento tem sido apontado como uma das janelas para a ascensão de uma política negacionista da ciência. Nesta perspectiva, Figueroa (2020), ao argumentar que o negacionismo é tão político quanto a ciência, alerta sobre os riscos da negação às evidências científicas durante a pandemia do Novo Corona Vírus. Segundo ela, portanto, “Este “negacionismo” tem sua origem sempre em dois fatores inseparáveis: dinheiro e política” (FIGUEROA, 2020, tradução minha). Quando ela fala

do caráter político do negacionismo e da ciência, eu fico imaginado que nós, equivocadamente, nos últimos tempos temos negado muito a política. Nós temos demonizado a política! E penso que há aí um equívoco conceitual de política. Eu aqui a defender a política no seu sentido mais amplo. Sem ela não há nem ciência. Tão pouco estaríamos aqui discutindo essas questões.

Caminhando para a finalização de minha fala, sistematizo a minha intenção de reafirmar o movimento negacionista, que protagoniza a difusão de *fake news*

sobre o conhecimento científico, como uma estratégia ampla e eficiente de propagação de “informações” que, de um lado, põe em xeque o saber científico e, em certa medida, desestabiliza o lugar soberano que a ciência passou a ocupar na cultura pós Idade Média. Por outro lado, instiga e instaura o debate sobre a ciência no cotidiano da população,

até então distante desses questionamentos. Poderíamos pensar essa “popularização da (ou sobre a) ciência” como algo positivo, se não pairassem sobre uma exitosa emergência de “opiniões” e narrativas ideológicas carregadas de intencionalidades negacionistas do conhecimento científico.

Neste contexto, penso que o nosso desafio maior aqui na Universidade, seja a elaboração de estratégias educativas – de ensino, de aprendizagem e de formação – voltadas à *produção, difusão e ampliação*

O acesso aos bens culturais é essencial para a gente construir uma sociedade que consiga dialogar com a Universidade.

ção do alcance do conhecimento científico, sem esquecer, contudo, da necessária função educativa de transformar informação em conhecimento, e este, em informação e formação. Obrigado!

REFERÊNCIAS

FIGUEROA, Vanilia. Sí, la ciencia es política y el negacionismo también. **Centro de Comunicación de las Ciencias**. Universidad Autónoma del Chile. Santiago, 2020. Disponível em: <https://ciencias.uautonoma.cl/noticias/si-la-ciencia-es-politica-y-el-negacionismo-tambien/>. Acesso em: 11 set. 2021.

GUEDIN, Evandro; OLIVEIRA, Elisângela S. de; ALMEIDA, Whasgthon A. de. **Estágio com pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.

JOCA, Alexandre Martins; SANTOS, Elzanir dos. Formação e conhecimento: a educação como resistência ao obscurantismo. In: Inferências sobre (e na) graduação. 1. Ed. / Organizadores: Alexandre Martins Joca, Daniel Valério Martins, Elzanir dos Santos. Cajazeiras/PB: Edições AINPGP, 2021 (Processos formativos e produção do conhecimento, v. 1).



(RE) PENSANDO O LUGAR DE FALA NAS PESQUISAS SOBRE MULHERES NEGRAS

Luizete Vicente da Silva – Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Comunicação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Especialista em Gestão Estratégicas em Políticas Públicas pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e mestra em Comunicação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Foi professora substituta da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e coordenadora pedagógica do Projeto A Cor da Cultura. É roteirista e diretora do curta-metragem Os Cabelos de Yami financiado pela Secretaria da Cultura do Estado do Ceará (SECULT/Ce). Militante do Movimento Negro do Ceará e faz parte do Grupo Mulheres Negras Ciberativistas do Ceará. Compõem a Comissão de Mulheres da Federação Nacional das Jornalistas (Fenaj). Faz parte grupo de estudo Mídia, Política e Cultura e do Conselho Consultivo de Leitores do jornal O Povo (2020-21). Desenvolve pesquisas nas áreas de mídias sociais, políticas públicas e relações étnico-raciais, juventude, mulheres negras.

Bom dia! Primeiro quero agradecer este momento tão importante que é compor um espaço apenas com mulheres, todas mulheres negras que discutem diferentes temáticas. Companheiras de caminhada, de espaços diferentes, mas, que se cruzam, assim como se cruzam as histórias de diversas mulheres negras. Então, primeiro celebrar este momento e, em segundo lugar, dar um bom dia a todos, todas e todes que acompanham este debate, que estão participando. É uma alegria sabermos que é possível encontrar um espaço como é este.

Neste ano, o FIPED – Fórum Internacional de Pedagogia que tem como tema ‘A ciência como fronteira para a resistência democrática’, traz como tema tão

importante a democracia que tem uma relação direta com o tema que estamos discutindo aqui. Porque estamos falando sobre ferramentas metodológicas e precisamos compreender como funcionam essas ferramentas metodológicas para articular as pesquisas.

Eu, enquanto, mulher negra, que estou na Universidade e faço parte deste espaço da academia, tenho que lembrar que antes de fazer parte deste local, faço parte de um movimento social que compõem as trincheiras de luta do nosso país e do mundo, como é o movimento negro, o movimento de mulheres negras na luta por direitos, por direitos básicos. Por direito a uma cidadania, por direitos na sua totalidade e que, por

acreditar nesta luta, crio a estratégia de compor o espaço do movimento social e, além do movimento, a estratégia de compor espaço da Academia. Para mim, é muito importante compreender ‘qual é o meu papel dentro da Universidade?’ ‘qual a minha tarefa?’ A todo instante eu preciso pensar nisso. E aí as pessoas me dizem: ‘será que eu preciso ficar sempre atento? E eu digo, sim! Como a música ‘é preciso estar atento e forte’ – trecho da música Divino Maravilhoso composta por Caetano Veloso e Gilberto Gil, escrita em 1968 –.

Precisamos estar atentos, a todo instante, dentro da Universidade, para perceber como andam as pesquisas sobre a população negra. Para que as pessoas entendam que é algo real, a produção e a discussão sobre a população negra dentro da Universidade. Vale lembrar, que a ciência a pesquisa são pontos importantes na Universidade e por isso, ela tem a tarefa de inserir, cada vez mais, estes temas.

Além dos diferentes atores sociais que, até em então, sempre eram falados em terceira pessoa, citados. Sempre eram os Outros que nos vieram. Sempre eram os Outros que falaram sobre nós. Stuart Hall fala muito sobre isso. A escritora Grada Kilomba também fala sobre isso utilizando o termo ‘O Outro do Outro’. E é muito importante entendermos sobre isso, porque é sempre este Outro que nos olha e que tenta nos classificar, nos inserir e nos explicar quem somos. E, cada vez mais, ter mulheres negras

dentro do espaço da Academia é necessário para que possamos falar é primeira pessoa. Esse lugar de fala que Djamilia Ribeiro estabelece a partir da sua escrita, mas que algo tão real e até antes dela. Não à toa, ela compreende isso e fala sobre em seu livro.

E, por conta disso, eu inicio a pesquisa, que não vem com o doutorado, ela vem de antes, pois, desde a graduação, eu tenho discutido a população negra. Apenas faço alguns recortes, entrando em novos espaços, mas sempre como público principal, a população negra, pois, antes de ser pesquisadora, sou mulher negra e militante. Isso faz parte

da minha caminhada, seja na vida, seja na academia, seja no movimento social ou em outros espaços que eu venha adentrar discutindo o tema. Desde a minha graduação, tenho falado sobre isso, produzindo pesquisas onde discuto popu-

lação negra e sempre com o recorte da comunicação.

Por ser jornalista e estar no doutorado em comunicação, sei que este é um espaço em disputa, pois sei que a comunicação como temos presenciado e, principalmente, a comunicação do nosso país, e tem pouca, ou quase nenhuma, representatividade negra. Vemos como os problemas quando se trata da regulamentação dos meios de comunicação e a população negra – como é o caso da implementação do Estatuto da Igualdade Racial –. Além disso, temos uma comunicação que está na mão quem tem mais

É sempre este Outro que nos olha e que tenta nos classificar, nos inserir e nos explicar quem somos.

poder, são relações de poder, e a comunicação está dentro desta estrutura.

Isso nos mostra como comunicação e a população negra tem uma relação direta, sim! A todo instante, a gente acompanha o debate sobre a população negra dentro da comunicação, seja de forma direta ou indireta, como nos programas policiais onde é protagonista, na produção de conteúdo sobre temas diversos, nas telenovelas. Enfim, existe esta população. Sabemos que ela compõe esta estrutura, mas, precisa ser discutida sua forma participação. Por isso, a pesquisa que eu realizo vem deste local da participação na comunicação, onde eu discuto as mulheres negras e sua identidade a representatividade nas redes sociais, e, em especial o Instagram.

Para mim, é muito importante porque é uma rede social que hoje, cada vez mais, está em evidência. Na verdade, o *Instagram*, o *Facebook*, o *YouTube* estão em evidência e fazem parte da vida da população brasileira. Temos acompanhado todos os anos as pesquisas que falam do grande aumento de pessoas que adentram estas redes e participam deste espaço. Percebemos como estas redes sociais são utilizadas, seja com a ideia de entretenimento, ou para outras coisas como, por exemplo, temos visto nos últimos anos no período eleitoral no Brasil, mas, não só na sociedade brasileira no mundo inteiro, a participação das redes sociais. Não se pode negar que elas tiveram um papel importantíssimo neste debate. Nas eleições,

na divulgação de temas, nas denúncias, dentre outras áreas.

E quando falamos sobre a participação da população negra nas redes sociais, temos um grande problema. Quando se faz o recorte, por exemplo, do acesso à *Internet* para população negra, ainda é mínimo. Sabemos que no Brasil ainda é grande, o problema do acesso à *Internet* e, com a pandemia ficou ainda pior, pois, deixou mais evidente este buraco e esta desigualdade de acesso existente. É um desafio gigantesco a população negra está nesse espaço, e estou falando apenas do acesso, pois sabemos que 23% da população nem tem acesso à internet no nosso país¹.

E isso ficou evidente com a pandemia. E quando falamos deles – a população negra – como sujeitos que produzem conteúdo, o problema fica ainda maior. E eu falo sobre isso na minha pesquisa que discuti esta identidade, esta

representação, das mulheres negras na Internet.

Sem contar que quando se colocar o recorte de gênero, a situação fica mais complicada, porque nós temos visto diversas pesquisas que falam sobre a falta da representação negra, enquanto produtores de conteúdos para a *Internet*. Ou quando são produtores de conteúdos, estas produções têm baixo alcance, isso porque precisamos entender como

¹ Matéria do jornal Gazeta do Povo que diz 23% dos brasileiros ainda não têm acesso à internet, aponta pesquisa. Disponível em <https://www.gazetadopovo.com.br/gazz-conecta/23-dos-brasileiros-ainda-nao-tem-acesso-a-internet-aponta-pesquisa/>. Acesso em 08 de novembro de 2021.

A comunicação do
nosso país, e tem pouca,
ou quase nenhuma,
representatividade negra.

funcionam estas plataformas e diversos desdobramentos sobre o tema têm aparecido como, por exemplo, o que são os “algoritmos racistas” que têm aparecido em várias pesquisas e eu falo na minha pesquisa. Precisamos ter cuidado ao observar as redes sociais e como funcionam estas estruturas. Tem até um pesquisador, que é da Universidade Federal do Grande ABC, Tarcízio Silva, que fala exatamente sobre isso – os algoritmos racistas – na sua pesquisa. Ele discute o branqueamento da mídia e sabemos que não é novidade a perpetuação das relações de poder quando falamos da branquitude. Eles sempre tiveram em suas mãos a estrutura política, econômica, geográfica, dentre outras estruturas, e agora tem a continuidade com as novas tecnologias.

As novas tecnologias também são espaços de dominação e através destas plataformas que farão uma leitura sobre o perfil de seus usuários. Por exemplo, quando você colocava no *Google* a frase ‘mulher negra’, fazendo uma busca rápida no *site*, encontra coisas terríveis, fotos e tantas outras formas de representação. Hoje mudou um pouco mais, com as diversas denúncias e várias palavras-chave ou frases, têm sido mudadas no *Google*. Isso porque têm ocorrido denúncias do movimento de mulheres, do movimento negro, do movimento de direitos da criança e do adolescente. Tem coisas que quando você coloca no *Google*, ele faz uma leitura rápida, e algumas vezes

desastrosas e discriminatórias. Mas isso não é por acaso, estas plataformas são gerenciadas por pessoas e são estas pessoas que fazem escolhas. Não podemos enganar, estão produzindo, codificando e divulgando conteúdos que ajudam a perpetuar o racismo, isso é real.

Nós temos hoje este problema no Brasil e no mundo, e a minha pesquisa tem essa percepção. Quando eu converso com as entrevistadas – que participam da pesquisa – elas contam sobre o problema da representação nas redes sociais. Elas falam que tem páginas de/com/para pessoas negras, mas estas páginas não tem tanto alcance se comparada a página de pessoas não-negras. A página que eu pesquiso, a “Profissionais Negros do Ceará”, que tem o objetivo de divulgar os trabalhos/serviços da população negra, onde eu faço de gênero e converso apenas

O debate da representação tem sido um problema, na verdade, quando colocamos a questão das redes sociais.

com as mulheres negras, apresenta este problema do alcance. E que isso tudo tem haver com a Educação? Se pararmos pra pensar, isso tem é uma relação direta com a Educação, pois é apenas a reprodução de uma estrutura dominante que deve ser discutida em todos os espaços para que não seja somente uma reprodução do racismo. É preciso pensar uma educação que seja libertadora, como já dizia o Freire.

Vemos apenas a reprodução do racismo sendo potencializado com as tecnologias. Durante a pesquisa, tenho percebido que o debate da representação tem

sido um problema, na verdade, quando colocamos a questão das redes sociais. Apesar de termos hoje várias páginas *YouTubers* e de influenciadoras digitais negras, elas ainda encontram barreiras, seja no pouco alcance, nas baixas curtidas e comentários, quando fazem uma postagem, e ainda têm as mensagens discriminatórias no público ou no privado, dentre outras coisas.

Por isso, a pesquisa na comunicação sobre mulheres negras, me traz muitos desafios, porque, quando eu paro para pensar que nós temos hoje leis, e eu não estou nem falando da lei que criminaliza o racismo que, por sinal, temos algo a celebrar que foi a equiparação, feita pelo Supremo Tribunal Federal, do crime de injúria racial ao crime de racismo². Agora o crime de injúria racial é passível de punição. Isso foi necessário porque alguns casos de racismos no Brasil eram colocados como injúria racial e com este debate o Supremo endurece e quem sabe podemos ver mais justiça.

Mas temos a lei 10.639/2003, que fala sobre a obrigatoriedade da implementação da história e cultura afro-brasileira e africana e, após isso, temos a lei 11.645/2008, também torna obrigatório o ensino da cultura indígena, que também importante e precisamos falar sobre a população indígena. Estas leis mostram que a educação brasileira tem um papel importante na construção de mudanças. Ainda temos grandes desafios, como dar visibilidade da população negra na educação, por exemplo. Por isso, quan-

² Matéria no jornal G1: Supremo decide que injúria racial é imprescritível e pode ser equiparada ao crime de racismo' Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2021/10/28/supremo-tem-maioria-para-considerar-que-injuria-racial-pode-ser-equiparada-ao-crime-de-racismo.ghtml> Acesso em: 08 de novembro de 2021.

do falamos destas ferramentas metodológicas que podem ajudar a articular as pesquisas de/sobre mulheres, raça e classe, pesquisas que trazem outros saberes, com recorte de orientação sexual e tantas outras intersecções, ainda temos passos a dar. Percebemos que os passos estão sendo dados, mas, o caminho ainda é muito longo, os passos ainda são lentos.

Temos percebido um maior número de pesquisas que possam discutir estes temas, produções nestas áreas que possam se articular, que possam discutir tema, trazendo autores e autoras, mulheres negras que pesquisa isto no Brasil e no mundo e que, muitas vezes, não chegam para nós. Semana passada, eu fiquei surpresa. Eu estou lendo um livro, da escritora Bell Hooks sobre Educação, e eu fiquei surpresa, ao saber que o livro é de 1994, mas ele - o livro - só chega aqui no Brasil em 2013. Ao mesmo tempo, percebo que não é uma novidade porque eu li o livro *Mulheres, Classe e Raça*, da Angela Davis, e este outro livro também não é novo, mas ele só chega agora por aqui. Isso nos mostra que, a todo instante, as epistemologias negras são barradas para que não cheguem, elas são barradas para que não tenhamos acesso a isso. Para que não tenhamos a possibilidade de conhecer ou de ler e, como isso, a caminhar de outra forma, produzir de uma forma diferente.

Taiane lembrou-me que o livro da Angela Davis demorou 36 anos para ser lançado aqui no Brasil. E só falei destes dois exemplos, o livro da Bell Hooks, que é de 1994, e o livro da Angela Davis, que é 1985, que foi lançado recentemente. Temos diversos livros que não chegam. Só mostra que estamos longe do que deseja-

mos, de uma metodologia que possa evidenciar os saberes e práticas da população negra dentro do espaço acadêmico. E que aqueles três compromissos que alicerçam a Universidade que são o ensino, pesquisa e extensão não parecem ser tão evidentes, quando falamos das pesquisas sobre/com/a população negra. E quando eu falo disto trago o momento de chegada da população negra a Academia, da forma se perceber e se identifica com este espaço e como consegue ter liberdade para fazer pesquisas nisso.

Precisamos entender que são tantas populações que estão inseridas nestas estruturas e que não chegam informações para nós. Precisamos cobrar da Universidade uma atuação responsável sobre os diversos temas, pois a Universidade é o lugar de ensino, o lugar de construção do conhecimento, mas também é o lugar de luta e resistência para construção de uma sociedade mais digna e mais justa, e com a participação de diferentes agentes sociais, dentre eles mulheres e homens negros acessando este espaço.

Precisamos entender que a falta de acesso às produções negras no Brasil é uma estratégia, não é um problema, é uma estratégia das estruturas de poder, deste patriarcado que tem a tarefa de negar nossos direitos e nos impedir de acessar este tipo de produção. Porque é necessário que continuemos no lugar do colonizado, nosso lugar é esse. Vivemos em um país em que tem uma representação direta com isso, o colonizado. Na

visão deles, este é nosso lugar e as Universidades, também vão reproduzir isso, mais uma vez, e vão criar estratégias de mascarar esta prática. Onde até podem falar da população negra, mas, 'quem vai falar sobre isso?' Quando eu levo este tema para o espaço da comunicação, eu compreendo que lá é um lugar de disputa, como todo espaço da academia, a comunicação também é um lugar de disputa. Principalmente, quando eu entendendo que a comunicação é o lugar de produção muito elitista e que tem seus interesses.

Então, quando você escolhe temas como estes, vai perceber que ter problemas na busca por produções que ajudem na pesquisa, problemas com os seus companheiros - professores, estudantes, coordenadores e outros membros que fazem parte da comunidade acadêmica - que des-

A falta de acesso às produções negras no Brasil é uma estratégia, não é um problema, é uma estratégia das estruturas de poder.

qualificam nossas produções. Vemos a inexistência do tema ou distorção que acaba deixando nítida a reprodução de um racismo estrutural dentro da Academia. E quando pensamos a Universidade como um espaço libertário de construção de saberes e de trocas de experiências, o que não deixa de ser, mas que também é um espaço de reprodução do racismo, também é um espaço discriminatório, também é um espaço de negação da população negra.

Não tenham dúvidas sobre isso! Por este motivo, não chegam estas Produções. Por isso, as cadeiras da sala de aula

têm um número pequeno da população negra, apenas de sermos um país com mais de 50% da população negra. Somos o segundo país maior número de pessoas negras fora do continente africano, o que só mostra que a negação é uma estratégia e a academia também utiliza desta estratégia. E precisamos entender isso, pois só assim conseguiremos articular as nossas pesquisas.

Gostaria, mais uma vez, de agradecer! E espero que temas como a decolonialidade, a interseccionalidade, o mulherismo, dentre outros temas importantes, sejam mais discutidos na Academia. Que sejam feitas reflexões necessárias para a criação de metodologias e para a troca de saberes. Isso é muito importante porque tivemos por décadas e séculos a produção de teorias que negavam a nossa existência e nos excluíaam da construção do saber acadêmico. Precisamos, cada vez mais, evidenciar outras teorias, outras metodologias, outras práticas dentro da academia. Um bom dia pra nós!

REFERÊNCIAS

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Ed. São Paulo; Boitempo, 2016.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez e Moraes, 2016.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Edições Lamparina, 2014.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo Martins Fontes, 2013.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

RIBEIRO, Djamila. **O que é: lugar de fala?** - Belo Horizonte (MG): Letramento: Justificando, 2017.

SILVA, Tarcízio. **Racismo Algorítmico em Plataformas Digitais: microagressões e discriminação em código**. VI Simpósio Internacional Lavits - Assimetrias e (in)visibilidades: vigilância, gênero e raça. Artigo, 2019. Disponível em: <https://lavits.org/wp-content/uploads/2019/12/Silva-2019-LAVITSS.pdf> Acesso em 10 de out de 2021.



ZILMARA ALVES DA SILVA

VIOLÊNCIA DE GÊNERO NO AMBIENTE ESCOLAR

Zilmara Alves da Silva – Pós-graduação em Neuroeducação pelo Centro Universitário Christus e graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. Militante e Ativista em Direitos Humanos, atuando principalmente na área da infância, adolescência e juventudes.

Bom dia a todos que estão nos assistindo. É uma alegria, um prazer enorme estar aqui e compartilhar um pouco sobre essa temática de violência, principalmente, nesse contexto de violência nas escolas. A proposta inicial é apresentar um pouco do conceito de violência, ajudar a cada ouvinte, a cada participante, a ter uma noção de todo o desenrolar dessa mesa que estará acontecendo.

Falar de violência é sempre uma temática interessante porque é um contexto que estamos inseridos e vivenciando diariamente. Violência faz parte do nosso cotidiano, infelizmente. Nós somos absorvidos por esse universo, vimos e ouvimos sobre a violência todos os dias, seja na televisão, seja nas ruas por onde a gente passa, seja no nosso cotidiano, a gente vai sendo informados e mergulhados nesse universo. Então, diariamente,

a gente percebe esse crescimento da violência, principalmente, quando se fala da violência nas escolas se retrata na maioria das vezes ao público juvenil.

Nas grandes capitais do país, a gente vê os vídeos nas redes e mídias sendo pulverizados e trazendo esse retrato da violência escolar muito vinculada ao público juvenil. Então, esse sentimento de insegurança da questão da violência ele vem permeando nossas vidas cotidianamente. E isso tem instigado os nossos pesquisadores, os nossos estudantes a estarem buscando compreender por que a violência é um fenômeno que precisa ser compreendido, como é que começa tudo isso.

Atualmente, 63% dos brasileiros acreditam que a violência nessas suas multifaces é o maior risco para a saúde pessoal e 58% se sentem menos seguros

que há 5 anos atrás. Entre as mulheres, 80% dizem se sentir menos seguras no país do que os homens, o que é compreensível, devido ao alarmante índice de violência que alguns estados como o Ceará, por exemplo, que já está sendo considerado também como um fenômeno.

Há uma necessidade de se reconhecer que as políticas adotadas para essa violência, com forte predominância numa política de repressão, não tem surtido efeitos desejados. Elas têm falhado no sentido de não levar em consideração as diversas dimensões das vidas das juventudes, como educação, trabalho, família, saúde, renda, igualdade racial, de gênero e oportunidades iguais para todos. Não se pode falar em redução de violência quando você tem esse conjunto, essas dimensões, que envolve a vida quando elas sendo negligenciadas. A questão da repressão ela não vai trazer uma solução

para o que a gente está vivendo hoje. Quando a gente vai para o reducionismo para falar da violência nas escolas, é algo que vem sendo discutido há muitos anos e a sua visibilidade vem sendo ampliada a partir da década de oitenta com o processo da redemocratização.

É importante lembrar que essa escola que vivenciamos, ela não foi pensada para esse público que hoje adentra as escolas. É preciso lembrar que a escola pública foi pensada para ser voltada para um público seletivo, e eu não vou dizer que é um público elitista, pois o que diferencia – aí eu vou fazer minhas as palavras

de Emicida – quando fala que “o que nos diferencia da elite é a questão do dinheiro”, então a gente está falando de uma burguesia mesmo.

A escola pública foi pensada para um público burguês que já detinha privilégios e que quando houve a redemocratização no Brasil, a educação passou a ser obrigatória e acessível para todos e todas, mas quando esse público adentra a escola, ela não está preparada para receber esse pessoal. Então, quando há o volume desse público novo, que vai chegando as escolas e você encontra uma escola que não foi preparada, ela começa a não saber com lidar com essa situação.

Essa escola que vivenciamos, ela não foi pensada para esse público que hoje adentra as escolas.

Há uma pluralidade de pensamentos, de pessoas que estão adentrando esses espaços, que têm formas diferentes de compreender a vida, de resolver seus conflitos e esse ambiente escolar agora é um ambiente de profundas mudanças. É um

ambiente de aprendizagem para todos, mas também é um ambiente de conflito. Então, a violência que ocorre na escola, é um recorte do que ocorre no seu entorno, não é somente a escola que é violenta, mas escola como parte da comunidade, ela recebe essas representações que estão no seu entorno, na sua comunidade, na cidade que está inserida com as suas complexidades e representações. A escola, ela está em um ambiente de violência porque o seu entorno, a sua comunidade e a sua cidade também estão em volta nesse ambiente de violência, mas ao mesmo tempo, é preciso compreen-

der também que a escola é um espaço de disputa de poder, de consciência, é um espaço de disciplinamento de corpos, como diz Foucault.

Ao mesmo tempo em que a escola é esse espaço de disputa, ela também é um espaço de contradição, nós vamos imaginar que, ao mesmo tempo que ela disciplina corpos, ela abre oportunidade também para questionarmos essas coisas que acontece dentro dela e fora dela, então, ela é esse ambiente, esse espaço de contradição. Mas o que é violência mesmo? Como é que a gente conceitua essa questão da violência?

Morais, na sua obra, ele fala que a violência é algo inerente ao ser humano e possui espectro amplo e cheio de matizes, pois da violência brutal até as violências mais sutis, ocorre uma complexa matização, ou seja, para Moraes, a violência sempre fez parte da relação humana, mas ao longo do tempo, vem se desenvolvendo e ampliando seus aspectos que a caracterizam dentro de um contexto e cultura. Só que Hannah Arendt, ela rejeita essa tese do conceito biológico proposto por Moraes, da violência como condição animal, humana e defende a ideia de Fanon, que entende a violência intrínseca a própria vida,

ela não concorda que a violência é inerente a condição humana no sentido de ser algo que a gente não possa se livrar, e aí eu concordo quando ela afirma, que a violência se distingue pelo seu caráter instrumental e requer orientação tendo em vista um fim, a violência precisa de justificativa. Temos outros autores de um modelo ecológico da violência que foi apresentado pela UNESCO em 2010, onde a violência é o resultado da complexa relação de fatores individuais, de relacionamentos estabelecidos, comunitários e sociais, sendo necessário ter sempre em mente as intersecções e conexões existentes entre os diferentes níveis.

A proposta que a gente tem para essa mesa é caminhar nossa fala para um diálogo sobre a violência de gênero, a questão de gênero dentro das escolas, sobre uma invisibilização que está posta. Para isso, a nossa companheira, a professora Aparecida, tem uma bagagem muito interessante para compartilhar com a gente, sobre a violência de gênero especificamente nas escolas. Eu vim só para compartilhar uma noção do conceito de violência, para que a gente possa adentrar na violência de gênero com um pouco de propriedade.



Maria Aparecida de Souza Couto – Assistente Social (universidade católica de Salvador), licenciada em educação física, mestre e doutora em educação (universidade federal de Sergipe); professora da rede pública estadual e atua como docente em curso de licenciatura em pedagogia da rede privada de ensino.

Bom dia a todas as pessoas que nos assistem. De início, preciso agradecer a todos que compactuaram para que esse evento viesse a termo, em especial, a Zilmara, ao Guilherme, a Adriana e a professor Maria Helena Santana Cruz, mentora deste encontro.

Importante ressaltar que, na condição de professora do curso de pedagogia, nós nos deparamos frequentemente com um currículo esvaziado e distante de temáticas contemporâneas como as que discutiremos hoje. Portanto, parabéns à organização do evento por trazer esta mesa com as intersecções sobre violência e as relações de gênero nas escolas, espero que tenhamos uma boa vivência aqui hoje, um bom compartilhamento de ideias.

Neste sentido, tentarei dialogar com a Zilmara; ela fez uma brilhante apre-

sentação sobre o contexto de violência no Brasil, destacando que nós somos de fato uma sociedade violenta, nós somos violentadas na nossa origem, quando fomos invadidos pelos portugueses, quando nossos índios foram escravizados, quando toda uma população de regiões africanas veio forçadamente para nosso país, então colônia, e aqui foram escravizados, violência que ainda hoje acontece e é legitimada. Então, na minha fala eu trago um pouco dos conceitos de Hannah Arendt, porque eu a considero uma das teóricas que mais se aprofundou sobre a temática.

Também discutirei o conceito de gênero e procurando trazer um pouco da compreensão sobre educação em geral e educação escolar, buscando questionar: O que a violência e as relações de gênero têm a ver com a escola? Qual o meu papel na condição de educador/a, ao perceber situações de violência na escola? A minha atitude é de normatizar como algo banal, como parte do cotidiano ou lanço um olhar de estranhamento e adoto atitudes que me levam a promover mudanças.

Neste sentido, compactuo com Hannah Arendt que “[...] é surpreendente que a violência tenha sido raramente escolhida como objeto de consideração especial. [...] Isto indica o quanto a violência e sua arbitrariedade foram consideradas corriqueiras e, portanto, desconsideradas, ninguém questiona ou examina o que é óbvio para todos” (ARENDR, 1994, p. 16). Nos atendo a essa primeira parte da frase, é como nós estamos hoje, nós estamos num caldo de violência tão denso, os indicadores do Mapa da Violência já nos dizem que somos mais de 62 mil pessoas vítimas da violência que leva a termo, que leva à morte, são mais de 62 milhões

de pessoas que morrem anualmente no Brasil em função da violência do homicídio; o feminicídio ceifa a vida de quase 5 milhões de mulheres anualmente.

São dados gritantes, que nos indicam uma banalidade enorme. Ninguém questiona ou examina o que é óbvio para todos, e a violência na escola, como disse Zilmara, tem sido olhada nesta ótica também, é considerada comum, óbvia. Creio que nós estamos no estágio de transformação da humanidade no qual começamos a rejeitar esse tipo de ação humana, começamos a estranhar o que antes parecia comum, normal, começamos a estranhar a violência de gênero, começamos a estranhar a violência entre os pares, a violência na escola. [...] há um processo corrente de desconstrução dessa naturalização da violência, um dos aspectos é: olha nós aqui discutindo hoje, violência, assunto nada palatável, porém de extrema necessidade.

Ela tem um caráter instrumental, ou seja, ela precisa de uma orientação justificativa para os fins que a precede. Já o poder é inerente a qualquer grupo político, o poder no sentido de obra de consenso, obra de diálogo, então, todos nós temos poder. Nosso grupo, nós não nos conhecíamos, tivemos o poder de organizar nossa fala e hoje estarmos aqui. Isto é um poder político de articulação de ideias para um propósito objetivo. Então, o poder é resultante da capacidade interativa dos homens e das mulheres para agir em comunhão, em conjunto isso, na essência, requer o consenso de muitos

para que haja a efetividade da ação, pois poder é obra de consenso; existe conflitos de ideias? Sim, mas o conflito de posturas teóricas, de ponto de vistas, de como colocaria em prática determinada ação, é necessário para que haja justamente divergência, liberdade de expressão e da conseqüente ação.

É pela divergência, segundo Aristóteles, que nós encontraremos o caminho do meio; poder e violência são diametralmente opostos, onde um aniquila, nega, exclui o outro; por isso, a existência absoluta de um é a ausência do outro. A violência destrói o poder porque esta é a condição para que ela exista. Então, à violência em suas variadas formas de manifesta-

ção, seja simbólica, patrimonial, psicológica, física destrói qualquer forma de poder. [...]. Waiselfisz (2000), autor do Mapa da Violência tem essa citação que é fantástica: “Atos de violência apresentam-se hoje

na consciência social não apenas como crimes, homicídios, roubos ou delinquências, mas nas relações familiares, nas relações de gênero e de raça, na escola nos diversos aspectos da vida social, não considerando a agressão física. Abarca também situações de humilhação, exclusão, ameaças, desrespeito, indiferença, omissão para com o outro, desrespeito para com as diferenças (WAISELFSZ, 2000, p. 9). Então, [...] violência é a completa violação dos direitos humanos, em parte ou integralmente. E aí vem gênero. O que é gênero?

Gênero nada mais é do que a construção social do masculino e do feminino, e

Gênero nada mais é do que a construção social do masculino e do feminino.

essa construção social ocorre em corpos biologicamente definidos, às vezes biologicamente indefinidos. Por que isso? É na biologia que nós temos a explicação do encontro do gameta feminino, gameta masculino, gera-se uma criança com uma genitália, essa genitália o (a) caracterizará como masculino ou feminino e sobre esse corpo sexuado constrói-se ideias, características que vão definindo o que é masculino e feminino, somos gerados ao mesmo tempo em que somos rotulados, determinados a ser o que a sociedade previamente definiu para nós, tendo como parâmetro determinista a genitália com a qual nascemos. O corpo biológico carrega em si a marca do gênero, as características distintivas são socialmente construídas, são elas que determinam se o sujeito será socialmente masculino ou feminino. Ocorre que essa construção está imersa em relações de desigualdades para as mulheres, como também do feminino, expressos em corpos masculinos, frente aos homens. Entende-se que essas representações estão imersas no cerne da violência praticadas contra as mulheres, ou seja, a preponderância do masculino em detrimento do feminino.

A identidade de gênero do sujeito, quem ele vai ser, quem ela vai ser, já está datado pela sociedade antes mesmo dela ou dele chegar no mundo novo, como uma situação como algo determinado. E aí, eu pergunto: Como aprendemos a ser homem, a ser mulheres? Olha os brinquedos aqui, a menina brincando de carinho e o menino com um boneco e uma boneca, faltou a menina estar de azul e o menino de rosa!

Para começar, devemos desconstruir nas escolas que existe brincadeira de

menino e brincadeira de menina, roupa de menino, roupa de menina, cor para menina, cor para menina, pois instintivamente a criança brinca com o que está à sua volta, quando ela brinca ela cresce, ela interage, ela desenvolve-se como pessoa, mas ela também enfrenta o que o adulto diz que ela tem que ser.

Desde cedo, a construção social do masculino e do feminino, da identidade de homens e de mulheres está sendo construída no seio da família e, posteriormente, na escola. E essa construção vai para a formação profissional e, posteriormente, para o mercado de trabalho. O feminino, seja lá em que corpo esteja, enfrenta barreiras e empecilhos, de modo a garantir o seu lugar na estrutura social machista e patriarcal dominante. Ainda estamos sobre a égide de uma construção patriarcal, ou seja, é o pai, seja ele pai homem, o pai irmão, a mulher que assume o controle da casa que, por vezes, adota também, adota não, é criada nesse caldo cultural e acaba manifestando-se tão machista quanto os homens, o que nós repudiamos, porque o que o machismo faz? Ele sufoca, ele reprime, ele coloca obstáculos para que o feminino não avance. Ele coloca estratégias que impede que a mulher cresça, coloca obstáculos que a faz duvidar da sua capacidade, que a faz duvidar da sua condição de pessoa inteligente; então, sobre a égide do machismo, o olhar patriarcal age de várias maneiras para minar a ascensão do feminino. Isso está aí, basta ver as estatísticas sobre quantas mulheres estão nos melhores postos de trabalho, não só nas empresas, nas indústrias, mas no sistema estatal, nas instituições, lembremos que igrejas, escolas, estado são instituições extremamente masculinas;

a luta é ferrenha, a luta é dolorosa, mas estamos enfrentando batalhas, como diz a música, temos “dias de luta e dias de glória”.

E a interseção entre gênero e violência passa a ser finalmente compreendida uma referência sobre as quais estão lastreadas as relações sociais na sociedade. Nós temos um país que é omissivo e corrupto, que tem uma educação precária, que chancela a exclusão, a desigualdade social, a desestruturação familiar (esse nome que eu não concordo muito), mas que é fruto também de toda essa desigualdade, do desemprego; é o tráfico de droga, de mulheres e de crianças e de órgãos; do preconceito e uma miríade de tantas outras questões que estão envolvidas na concepção da violência. E aí, o gestor escolar, o docente, se veem em meio a esse caldeirão de violências e de mudança social que a sociedade tem tido e se vê incapaz de agir.

Eu trago o conceito de Charlot (1991) para nos ajudar a alargar o pensamento sobre a Educação formal como um triplo processo de humanização, socialização e singularização, ou seja, colocamos nossas crianças na escola para elas humanizarem-se, socializarem-se e tornarem-se um ser singular, único, diferente entre os iguais. [...]. Adentrar os muros escolares significa humanizar-se, inserir-se no mundo humano com seus símbolos, signos e construção de sentidos, que é conseguido a partir da socia-

lização entre os pares na cultura de um determinado grupo social em dado momento histórico, situado historicamente. É o caldo cultural que a criança leva das relações familiares e o caldo cultural da escola que, é dentro desse caldeirão enorme que nós vamos ter a educação e as violências em conflito.

Então, a escola é o lugar que recebe essa diversidade de cultura e de gênero, mas também um local de relações de poder, de trocas, pois “as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros e são também constituintes dos gêneros; engendram-se a

A escola é o lugar que recebe essa diversidade de cultura e de gênero, mas também um local de relações de poder.

partir das relações de gênero, assim como também das relações de classe, étnicas, etc. Uma dessas instituições é a escola, responsável pela modelagem, pela “fabricação” de sujeitos. (LOURO, 1977, p. 25). Guacira Lopes Louro, assim como Foucault, fala da modelagem,

fabricação dos sujeitos, é a escola e suas regras, a escola e suas normas, a escola e suas rotinas que vai fabricando sujeitos, ou como diria Thomaz Tadeus da Silva, criando identidades. Finalizo dizendo que é papel da família, escola e instituições educar conjuntamente para o respeito as pessoas, independentemente do gênero, da orientação sexual, religião, classe ou etnia. Bem, tentei fazer aqui uma breve discussão de uma temática que gosto muito, espero ter atendido às expectativas. Muito obrigada.



Guilherme Henrique da Silva – Mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe - UFS- São Cristóvão; Especialista em Artes e Tecnologia pelo Instituto Federal do Norte de Minas Gerais- IFNMG- Diamantina/MG; Licenciado em História e Bacharel em Humanidades pela Universidade Federal dos Vales Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM- Diamantina/MG.

Obrigado pela apresentação. A gente que é professor, acaba empolgando na conversa, se deixar, a gente fica uma manhã e uma tarde conversando aqui. Primeiramente, eu quero agradecer toda equipe da organização desse evento maravilhoso, iniciado na segunda-feira, com muitas mesas e reflexões que nos fazem pensar a nossa atualidade e os caminhos da educação, pelas veredas que estamos trilhando. Quero agradecer, em especial, a professora Zilmara, pelo convite, professor Maria Aparecida e a professora Adriana, que estamos compondo o grupo, e que vem trazendo reflexões acerca desses movimentos dentro das escolas, a questão da violência, sobretudo, a violência de gênero.

Eu sempre gosto de iniciar com uma provocação. Essas unhas pintadas são de

uma professora ou professor da educação básica? Aí vocês podem ir colocando no *chat*, que depois no final, quando abrir para o debate, a gente retoma essa provocação inicial. Dando uma continuidade, sobre a fala da professora Zilmara, que iniciou trazendo uma introdução do que é essa violência na escola, a professora Maria Aparecida vem falando sobre essa banalização da violência, uma banalização da morte, onde nós estamos vivendo num cosmo que é comum banalizar a morte, isso já virou comum.

Hoje, eu venho trazer e dividir com vocês alguns cenários da minha trajetória na docência, que envolve uma violência simbólica e do gênero. Eu costumo sempre de localizar que sou um aluno egresso da escola pública, professor de história, formado em uma universidade pública federal e estou no início da minha docência, [...] mas isso é para situar as minhas posições políticas, éticas e pedagógicas, o famoso lugar de fala. Às vezes, há uma interpretação errônea desse lugar de fala, não é para condensar, sou de um lugar e só eu posso falar, não o lugar de fala aqui é no sentido de onde vem e da construção do meu conhecimento e do meu pensamento e o que eu vou trazer hoje são cenários que me ocorreram na escola e que motivaram a escrita da pesquisa do mestrado.

Esse início da docência se deu no começo desse ano, acredito que para o recém formado, há essa preocupação que, no meu caso, foi revestida como uma inquietação, de que forma se portar, lidar na escola e aí porque eu digo isso. Por questões que já vinha fazendo na graduação, à respeito da identidade, do gênero e se que forma eu vou trabalhar isso, o meu corpo dentro da sala de aula.

Bem, o início da docência se dá em uma escola pública, localizada em um bairro de classe média, da cidade de Limeira, em São Paulo. Contudo, é uma escola guarda-chuva, aquele que recebe os alunos de localidades da cidade, ela só está localizada num bairro que não condiz com a realizada da escola, com o perfil e o alunado. Começo essa jornada na pandemia, então no sistema de atividade on-line, em São Paulo a secretaria de Educação ela criou o centro de Mídias, nele você tem os professores específicos de cada disciplina [...] que é transmitido pelo canal do *youtube*, TV escola ou TV aberta.

O professor da escola estaria responsável apenas por acompanhar e aprofundar os conteúdos, uma vez que esses conteúdos já haviam sido preparados e apresentados por meio das aulas lá no Centro de Mídias. Dito isso, eu venho para a questão do currículo, e aí em meados de junho, eu estou discutindo com os alunos do nono ano, aprofundando uma aula que já havíamos assistidos pelo Centro de Mídias (CMSP), estávamos discutindo sobre a Neocolonização da África e da Ásia do século XIX parte II, havia ali ocorrido uma primeira introdução, falando das relações de poder entre as nações, da exploração do continente africano, dos saques... e aí, eu me lembro bem, estávamos discutindo a conferência de Berlim século XIX, eis que um estudante me para a aula e pergunta: Professor, o que é a semana do orgulho?

O professor da escola
estaria responsável
apenas por acompanhar e
aprofundar os conteúdos.

A gente como professor sabe, a gente está ali com aquele pensamento construído e na hora eu parei e pensei (junho, nós estamos no mês do orgulho LGBTQIA+), então, interrompi a aula, e iniciei. O mês do orgulho é quando comemora os direitos da comunidade LGBTQIA+, passei por cada letra da sigla e fui explicando para esses estudantes.

Terminando dizendo que é um movimento político, social, assim como nós temos outros movimentos sociais como feminismo, questões étnico-raciais, fui ali para contextualizar, para fazer uma introdução, que muitas vezes você vê os *merchan*, o mês do orgulho. Numa situação não pandêmica havia a parada LGBTQIA+ e, às vezes, fica muito no holofote, mas não aprofunda, não diz para o cidadão, para as pessoas que é um movimento político, um movimento social onde se reivindica os direitos dessa comunidade.

Nessa conversa com os estudantes, eis que um me pergunta: Mas por que alguns usam coisas de mulher? E esse alguns, imediatamente imaginei que ela estava falando da questão do homem homossexual e logo eu devolvi a pergunta: O que são coisas de mulher? E aí, um segundo aluno, num tom de ironia, meio jocoso e agressivo dispara: Aquelas coisas de viado! Coisa que viado usa, saia, esmalte, bolsa... Imediatamente, pensei se era uma resposta direcionada a mim, dado aos meus cabelos longos, trejeitos e a gente sabe que o aluno percebe, aluno é uma coisa maravilhosa de inteligente

e fiquei pensando... como eu vou conduzir essa aula aqui agora, essa situação? E aí eu devolvo a pergunta novamente: Vocês acham que uma unha pintada torna um homem menos homem? Um cabelo grande, um homem usar uma saia, um homem usar um bolsa ou um salto, torna ele menos homem? Vai destituir da sua humanidade? Nesse momento, ocorre novamente um silêncio na turma, e eu do continuidade na aula, falando de ações do nosso dia a dia, tal qual ocorreu na sala de aula naquele momento que corroboram com os estereótipos de gênero criado pela sociedade, e eu falo: Olha, a partir do momento que vocês vão desqualificar a figura masculina por ela adotar objetos feminino, que são uma criação social, porque você tem uma saia, uma bolsa, a sociedade diz que aquilo é do mundo feminino, é uma criação, quando na verdade vocês são livres para usarem o que quiserem, quando bem entenderem.

A única coisa que vocês devem se preocupar é se vocês estão felizes com o objeto, com a vestimenta que estão portando naquele momento. É essa a preocupação que vocês têm que ter, mas a partir do momento que vocês desqualificam ou falam que aquilo é coisa de mulher, vocês também estão corroborando com esse estereotipo pautado pelo machismo, porque tudo que você está falando aí dessa figura masculina, envolvendo adereços feminino, você está colocando esse universo feminino numa situação inferior. Então, são duas situações aí que contribuem para esse estereotipo: uma a questão do preconceito contra os ho-

mossexuais e com a mulher, que reforça com a violência de gênero.

Na aula, eu trouxe algumas informações, abri um *google* e mostrei alguns dados do feminicídio, numa perspectiva de 193 países, o nosso é o 5º país que mais mata, e quando a gente vai falar da mulher negra, essa situação fica mais alarmante. O que nós estamos fazendo nessa sala de aula? São coisas que nós temos que prestar a atenção, coisas que a gente fala e novamente, vocês são livres para utilizar o que bem entender, bota, calça, chapéu, anéis... terminando essa aula, eu indiquei a música do Pepeu Gomes “Masculino e feminino”, “ser um homem feminino, não fere o meu lado masculino”, ouçam essa música em casa e na próxima aula nós conversamos.

Neste momento, passou na minha cabeça um *flash back* do professor que já foi aluno e que viveu essas experiências no

papel de aluno, essa violência na sala de aula e como a gente cria barreiras para não sofrer na sala de aula. Neste momento, eu estava na figura do professor, e o que eu vou fazer? Como atuar? E aí, eu venho com essa ideia, de uma possível destituição da autonomia do professorado, desse sistema de aula online em São Paulo, dado que essas aulas, elas são transmitidas a partir do estúdio e o professor deve aprofundar, eu não pude dar essa continuidade nesta temática na outra semana, porque já tenho um conteúdo estipulado que não foi preparado por mim, ele chegou de “cima para baixo”.

Eu falei rapidamente em uma aula, vocês imaginam o quanto que eu fiquei

Uma unha pintada torna
um homem menos
homem?

com sede de discutir, imagino que os estudantes também, atribuo também essa possível destituição de autonomia tanto a gestão quanto ao perfil econômico dos estudantes, uma vez que essas aulas eram transmitidas pela tv aberta, então, qualquer estudante com TV em casa poderia assistir, se eu fosse dar a aula via *google meet*, eu não sei se os estudantes teriam condições de assistir. No outro dia, eu volto para a sala de aula com as unhas pintadas, eu pinto minhas unhas de preto e vou dar aula com os cabelos soltos para mostrar que o professor continua ali, independente do meu cabelo grande ou da minha unha, isso não vai me desqualificar, não desqualifica a minha postura, não me deixa com menos conhecimento.

E aí eu trago para problematizarmos o professor Luiz Ramires “[...] a escola é também o lugar da imposição de modos de perceber, pensar, sentir e agir considerados “apropriados” a cada um dos sexos. A violência simbólica não é vista como tal porque é exercida na forma de “autoridade” que o saber acadêmico e a tomada de decisões conferem a professores e dirigentes educacionais” (RAMIRES, 2011, p. 135). Ou seja, a escola também vai direcionando isso que a professora Maria Aparecida falou anteriormente. Então é o local onde ocorre a violência simbólica.

A escola é esse lugar que molda, e aí no papel do professor: Como que a gente vai fazer, vai interferir nesta realidade? Por meio do currículo? Por meio das ações? Aqui a gente chama Thomaz Tadeu da Silva evocando as teorias do currículo, numa versão pós-crítica “As perspectivas mais recentes ampliam essa visão: o currículo também produz e

organiza identidades culturais, de gênero, identidades raciais, sexuais... (SILVA, 2006, p. 27).

Talvez, se no currículo de São Paulo tivesse uma abertura ou uma temática sobre a semana do orgulho, o aluno teria outras possíveis perguntas, pois já estaríamos trabalhando na sala de aula, que esse era o mês que se comemora, o mês de vitória da conquista desse grupo. Então, diante dessa perspectiva “[...] o currículo não pode ser visto simplesmente como um espaço de transmissão de conhecimentos. O currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz.” (SILVA, 2006, p. 27). Foi um pouco disso que tentei levar, falar naquele suspiro de aula que se iniciou a partir da pergunta do estudante. Aqui, algumas reflexões que eu venho fazendo na escrita da dissertação, discutir os direitos humanos em um cosmo que banaliza o outro, é uma questão desafiadora, sobretudo, quando a sala de aula passa a ocupar os espaços de moradia dos estudantes.

A sala de aula adentrou a casa dos estudantes, ela se encontra em um espaço de disputa e a gente bem sabe como que ocorre as conspirações e as *fake News*, então, não tem só o aluno estudando, eu costumo dizer que a nossa sala de aula se estendeu de tal forma que a família inteira, quando presente no espaço, ela passa a participar das nossas aulas, várias cenas do pai entrar na aula, a mãe, o tio, o irmão, o cachorro e o periquito... todo mundo participando. Então, falar desse sistema acaba se tornando delicado pelas interpretações que vão ocorrer.

O ato de pintar a unha no outro dia, quando eu retorno para a aula, é uma forma de mostrar que eles podem atravessar fronteiras socialmente construídas, pois aquilo que é considerado diferente também pode atravessar as fronteiras do currículo, atravessar as fronteiras de uma escola, de uma história que ainda no século XXI são tradicionais. E para finalizar essa exposição, eu tenho realizado leituras de Paulo Freire e no livro *Por uma pedagogia da autonomia*, no texto “educando um educador” ela vai trazer “Tudo isso significa que o educador (a) deve estar imerso na experiência histórica e concreta dos

(as) alunos (as), mas nunca imerso de forma paternalista de modo a começar a falar por eles mais do que verdadeiramente ouvi-los.” (FREIRE, 2014, p. 90).

Tenho partido desta metodologia tanto na sala de aula quanto o Guilherme pesquisador. Essa pergunta é motivadora. É uma das perguntas centrais da minha pesquisa. Uma pergunta que vem do aluno e, a partir da fala dele, é que eu vou fazer essas reflexões. Não sou eu que vou falar por ele. Acredito que esse é o movimento nosso, de professor, abrir as caixinhas. Encerro minha fala e, mais uma vez, agradeço. E vamos aí para o diálogo.



A ANTROPOLOGIA E A EDUCAÇÃO: TENSÕES, INTERSECÇÕES E DIÁLOGOS¹

Ivana de Oliveira Gomes e Silva — Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (2003) e mestrado em Antropologia pela Universidade Federal do Pará (2009), Doutora em Geografia pela UNESP- Presidente Prudente (2013-2017) Realiza pesquisa em Geografia do Trabalho. Atualmente é pesquisadora colaboradora da Universidade Federal do Pará, pesquisadora da Universidade Federal do Pará e professor adjunto da Universidade Federal do Pará. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Prática de Ensino, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, educação e sociedade, antropologia, pesquisa em geografia do trabalho e teoria crítica.

O presente texto é fruto de apresentação e debates, oferecidos na Mesa Redonda “Fundamentos para a educação e resistência: Filosofia, Antropologia, História e Psicologia em perspectiva, no decorrer da programação do XII FIPED”. A exposição oral envolveu comunicações de pesquisas interdisciplinares que analisam a Educação na relação com Dinâmicas Territoriais, Memória, Cultura, Identidades e Resistências.

A interface dos estudos das autoras e autores presentes na mesa redonda, envolve os campos da Antropologia, Filosofia, História, Psicologia e Geografia, articuladas ao campo da Educação, especificamente ao âmbito do curso de Pedagogia. Nossa apresentação no XII FIPED se colocou no sentido de enfati-

zar o que nos une no campo das Ciências Humanas, dada a proximidade inquestionável entre educar e refletir acerca da humanidade e da cultura, na perspectiva do bem viver.

Conceitualmente, a Antropologia se refere ao mundo da cultura, se fazendo presente em todas as esferas do fazer humano, inclusive, na educação. No contexto das divisões das grandes áreas científicas, a Antropologia faz parte das Ciências Humanas, ao lado da Filosofia, Educação, História, Geografia, Psicologia, entre outras. Antropologia, do grego α , *anthropos*, “ser humano”; e λ , *logos*, “razão”, “pensamento”, “discurso”,

¹ *Fundamentos para a Educação e Resistência: Filosofia, História, Antropologia e Psicologia em perspectiva*. <https://streamyard.com/rw3c7ksgck>

“estudo”) é a ciência que tem como objeto o estudo sobre o ser humano e a humanidade de maneira totalizante, ou seja, abrangendo todas as suas dimensões. Presente desde a Antiguidade, seu estatuto científico data do século XIX.

No âmbito da disciplina Antropologia, enquanto componente curricular nos cursos de Pedagogia no Brasil, há um marco temporal que localiza na década de 1970-1980, **o início do debate e da inclusão da Ciência Antropológica nos currículos, como referência para as pesquisas educacionais de tipo etnográfico. Nessa história, destacaram-se pesquisadoras como Marli André, Neusa Gusmão, entre outras. Marli André, desde a década de 1970,**

dedicou seus estudos às pesquisas em educação, refinando metodologia e métodos. Protagonizou uma carreira fértil até o ano de 2021. O maior destaque para os es-

tudantes do curso de Pedagogia da minha geração foi sua obra *Etnografia da Prática Escolar*, livro que trata da pesquisa etnográfica em educação, fazendo a aproximação entre os dois campos. Intelectual da educação brasileira, Marli André produziu 111 artigos em periódicos, abordando temas como Pesquisa Qualitativa, Didática, Formação de Professores. Marli André trouxe a Antropologia e seus instrumentos de pesquisa para o campo da pesquisa educacional, o seu legado para os acadêmicos de Pedagogia é imenso.

A Antropologia se refere ao mundo da cultura, se fazendo presente em todas as esferas do fazer humano, inclusive, na educação.

Neusa Maria Mendes de Gusmão, pesquisadora que se volta para a relação entre Antropologia e Educação no Brasil, afirma existir “um campo de confrontação em que a compartimentação do saber atribui à antropologia a condição de ciência e à educação, a condição de prática” (1997, p. 8). Tal confrontação provocou uma suposta rivalidade, segundo a autora, na qual “profissionais de ambos os lados se acusam e se defendem com base em pré-noções, práticas reducionistas e muito desconhecimento. Muitas coisas separam antropólogos e educadores, mas muitas outras os unem” (idem,

ibidem). Neusa Maria Mendes de Gusmão, Marli André, Maurício Rodrigues de Souza, Ana Lúcia Valente e Ana Luiza Carvalho da Rocha, são algumas referências na pesquisa acadêmica brasileira que articulam em seus trabalhos os dois campos do conhecimento, autoras e autores que

estabelecem o desafio de uma discussão sobre a questão do respeito à diversidade cultural na escola, problematizando a escola contemporânea e capitalista como uma instituição a serviço das ideias capitalistas e homogeneizadoras, que se impõe em um contexto de enorme diversidade cultural, no Brasil e em outros países ditos “em desenvolvimento”.

A Antropologia, como uma, entre as outras Ciências Humanas, não opera sozinha, considerada “filha” da Filosofia, já estava presente nos debates dos filósofos gregos, nos relatos e descrições

de viajantes europeus, que registravam suas impressões acerca dos povos que conheciam (e atacavam, destruíam). Atualmente, **a ciência antropológica** atua nos mais diversos contextos culturais, investiga as culturas ocidentais e orientais, enfim, globais, mergulhando em suas particularidades, estranhando o familiar e buscando interpretar pensamentos dos povos de todo o planeta.

Na atualidade, desde o início do século XXI, existe um consenso de que o mundo se globalizou, que uma cultura de consumo se tornou oficialmente mundializada quando os mercados se unificaram, no movimento em que o capital tenta agarrar e envolver todos os cantos do planeta. Por diversas razões, diferentes grupos humanos se deslocam incessantemente, e, não obstante, o efeito padronizador do capitalismo, em diferentes espaços e latitudes. Assim, as particularidades se reafirmam, pois diferentes povos, grupos, regiões e culturas reivindicam um lugar próprio e singular, disputando espaço contra os avanços totalitários do capital, que não raro destrói biomas e culturas, na busca insaciável por lucro.

A educação, dialeticamente entendida como possibilitadora de conformação e transformação, precisa enfrentar tais situações e promover o desenvolvimento de perspectivas para o futuro humano. A antropologia é, nesse contexto, a ciência que trata da interpretação das culturas, como define Clifford Geertz, portanto, inegavelmente parceira das Ciências da Educação.

No Brasil, a constituição de 1988 trouxe esperanças de um amplo processo de democratização aos movimentos sociais e ao país, pois no texto da lei magna, a

partir da constituinte, foram garantidos direitos que eram pauta de lutas de diversos segmentos, excluídos das políticas públicas no Brasil há séculos, como é o caso dos povos indígenas e das populações afrodescendentes.

A questão do reconhecimento da diversidade étnico-racial existente no país passou a ser um campo de lutas reconhecido e amparado pela Constituição Federal, mas as regulamentações e complementações legais tardaram a acontecer, com negociações e disputas em todo o processo. A construção da LDB na década de 1990 é bem representativa dessas disputas, visto que os substitutos de Cid Saboia e de Darci Ribeiro (antropólogo), apresentavam direções e princípios bem diferentes, um trazendo a voz das bases de movimentos sociais, o outro mesclando o discurso neoliberal à tímidos avanços, e, nessa disputa prevaleceu o texto conservador, apresentado por Ribeiro.

Na sequência das lutas da sociedade civil, as leis 10.639 (2003), e depois, a Lei 11.645 (2008), trouxeram ao texto da LDB a obrigatoriedade de inclusão dos conteúdos escolares que reconheçam a existência, contribuição e o legado dos povos indígenas e das populações afrodescendentes na formação do Brasil. Aqui, a Antropologia, de forma efetiva, compareceu ao currículo da educação básica, enquanto ciência que se volta ao estudo das culturas, embora apareçam no texto as disciplinas de história e literatura, traduzidas como matérias veiculadoras preferenciais dos conteúdos relacionados às culturas que se entrelaçam na formação do Brasil.

Em uma análise ampla do campo educacional, é inegável que a Antropo-

logia contribui, desde a formação inicial de pedagogas e pedagogos, principalmente, no que diz respeito a uma aproximação do saber/fazer antropológico a partir dos recursos teórico-metodológico traduzidos para as pesquisas educacionais e práticas pedagógicas. Entende-se que o diálogo da Pedagogia com a Antropologia acontece na busca por fontes diversas e objetos específicos, para tratar o fenômeno educacional em situações locais, regionais e com suas problemáticas próprias (LIMONTA VIEIRA e BADIA, 2015).

A partir das mudanças na LDB, no âmbito dos currículos dos cursos de formação docente, nos cursos de pedagogia e demais licenciaturas foram incluídas disciplinas de caráter antropológico, para viabilizar a práxis em consonância com a inclusão da história e culturas indígenas e afrodescendentes nos currículos da educação básica. Mesmo aos tropeços, após o reconhecimento legal extensivo ao currículo, havia a perspectiva de mudanças estruturais no quadro de desigualdades sociais e étnico-raciais, pois havia um debate em aprofundamento e ações por uma educação antirracista, da inclusão de indígenas e negros por meio de cotas nas universidades e no serviço público, provendo uma reparação que envolvia educação em nível superior e oferta de empregos condizentes. Por uma dezena de anos, havia uma sinalização de que se consolidariam avanços consistentes nas políticas públicas.

Contudo, na sociedade nacional, os grupos tradicionalmente dominantes, não aceitaram pacificamente as mudanças estruturais em curso, agiram por meio de seus porta-vozes na política, na

mídia, no meio empresarial, criando um ambiente de questionamentos raivosos e obstáculos à cada direito reconhecido. Foi nesse ambiente de disputas e narrativas em oposição, que diversos movimentos reformistas e uma recém convertida extrema direita, se aglutinaram e passaram a compor frentes, que visam negar e suprimir direitos constitucionais, desfigurando a Constituição cidadã, seja no âmbito do direito à cidadania universal ou no campo dos direitos específicos. Um exemplo disso é o caso das terras dos povos indígenas e dos quilombolas, seja na diversidade como eixo educativo, ou ainda nas leis ambientais, alterando-as por meio de projetos de leis, atos administrativos e emendas (PECs), elaboradas com a fúria de quem “passa a boiada” por sobre o povo brasileiro.

Assistimos ao surgimento e avanço de movimentos como o “Escola sem partido”, cotidianas manifestações de ódio ao pensamento diverso e à ciência, discursos e ações de racismo e machismo, mostrando um quadro social e político que exige a busca do diálogo inter e transdisciplinar, que seja capaz de recuperar da modernidade, o pensamento crítico para compreender as propriedades da vida social e resgatar a noção de cultura, como noção crítica e engajada, ou seja, que entende a cultura como questão política.

No presente contexto, precisamos reconhecer que há um movimento de retrocesso em curso, nas políticas educacionais, principalmente, no campo do currículo, tendo a BNCC na posição de destaque. Somam-se à Base Nacional Comum Curricular, o Novo Ensino Médio (Lei 13.415 de 16.2.2017) que promoveu alterações radicais na proposta da Lei de

Diretrizes e Bases (LDB), relativamente a essa etapa da Educação Básica.

A Lei 13.415, decorrente de uma medida provisória (MP 746/2016), foi objeto de críticas já a partir dessa origem autoritária, a qual provocou inúmeras ocupações de escolas públicas do país por parte dos alunos nelas matriculados, dirigidas tanto à forma quanto ao conteúdo da política educacional proposta. Segue sendo implantada em cenário educacional decadente, reduzindo carga horária das disciplinas fundamentais ao desenvolvimento do pensamento crítico, sociologia, filosofia, ciências humanas, pilares da democracia cidadã, outrora reconhecidas em sua importância estratégica para as políticas educacionais.

A tendência a reduzir o acesso às universidades também fica evidente, pois que o “Novo” Ensino Médio indica a formação profissional em nível médio, como se trabalhar, em tempos de estudar, fosse uma “escolha” para os adolescentes da classe trabalhadora. Ao apoiar-se na argumentação da baixa qualidade do Ensino Médio ofertado no país, e numa suposta necessidade de torná-lo atrativo aos alunos, em face dos índices de abandono e de reprovação. Ocorre que a Lei ignora os contornos socioeconômicos, culturais e profissionais determinantes de tal cenário, tais como, a precarização do ensino médio, que apresenta infraestrutura sucateada, carreira docente defasada, a gravidez precoce, a pobreza

estrutural das famílias dos estudantes, entre outros.

Haveria que se entender que o afastamento de muitos jovens da escola e, particularmente, do Ensino Médio, pode decorrer da necessidade de contribuir para a renda familiar, além de serem assediados pelos constantes apelos do consumo, da mídia e, por extensão, de integrantes dos grupos sociais a que pertencem, a buscarem recursos para satisfazer necessidades próprias à sua idade e convivência social. A análise antropológica deixou de comparecer aos estudos dos propositores da reforma.

Outro passo em marcha ré no nível superior de ensino, são as resoluções que alteram as licenciaturas e formação de professores, tais como a famigerada Resolução 02/2019. Novamente, se percebe o ataque aos componentes curriculares das Ciências

Humanas, e até mesmo ao curso de Pedagogia, com a exigência reducionista de formar quadros técnicos “enxutos”, ou seja, formar meros executores do ensino, obedientes e passivos. O discurso que justificaria tais mudanças, elenca termos como qualidade da educação, flexibilização curricular, direitos de aprendizagens, passando ao largo das questões dos fundamentos históricos, políticos e sociais da educação nacional.

A formação de pedagogas e pedagogos, potenciais docentes e gestores da educação básica, passa necessariamente por uma formação cultural bem arti-

Há um movimento de retrocesso em curso, nas políticas educacionais, principalmente, no campo do currículo.

culada no âmbito das ciências humanas, pois a sólida formação teórica, necessária ao exercício profissional, requer fundamentos e compromisso político com o futuro da humanidade. Não há justificativa razoável para esvaziar de conteúdos filosóficos, historiográficos, antropológicos e psicológicos, os futuros profissionais da educação. Por isso estudamos, pesquisamos e lutamos. Obrigada.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas-SP: Papirus Editora, 1995.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação: desafios contemporâneos**. vol. 1, n.1 - pp. 43-57, 2006. Disponível em DOI:<http://dx.doi.org/10.18675/2177-580X.vol1.n1.p43-57>

GOMES E SILVA, Ivana de Oliveira. **Conflitos Territoriais na Amazônia: (Des) Identidades do Trabalho e Lutas de Re-**

sistência na Área de Controle da UHE de Belo Monte (PA). **Tese**. UNESP, 2017.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. "Antropologia, Cultura e Educação na Formação de Professores". **Revista Antropológicas**, 27(1), 2016.

Gusmão, Neusa Maria Mendes de. Antropologia e educação: Origens de um diálogo. **Cadernos CEDES** [online]. 1997, v. 18, n. 43 [Acessado 02 Novembro 2020], pp. 8-25. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-32621997000200002>>. Epub 03 Maio 1999. ISSN 1678-7110. <https://doi.org/10.1590/S0101-32621997000200002>.

LIMONTA VIEIRA, K. A.; BADIA, D. D. O ensino de antropologia nos cursos de pedagogia: caminhos para a diversidade. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 11, n. 20, p. 247-269, 2015. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/849>. Acesso em: 2 abr. 2021.



“A VIDA NÃO VIVE”

Paulo Lucas da Silva – Graduação em Licenciatura Plena em Filosofia (Habilitação para Filosofia e Psicologia, 2º Grau; e História, 1º e 2º Graus), pela Faculdade de Filosofia Nossa Senhora da Imaculada Conceição - FAFIMC (1989, Viamão, RS); Especialização em Docência do Ensino Superior - UFPA (1998, Altamira, PA); Mestrado em Educação: Políticas Públicas - UFPA (2001, Belém, PA) e Doutorado em Educação Conhecimento e Inclusão Social FAE/UFMG (2006, Belo Horizonte, MG). Atualmente é professor efetivo - Associado I - da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Castanhal, Pesquisador do CNPq. Tem experiência na área de Filosofia e Educação, com ênfase em História da Filosofia e Filosofia da Educação, Metodologia e Pesquisa Educacional, Novas Tecnologias e Trabalho Docente, Educação Rural (do Campo), Pedagogia da Alternância e Casas Familiares Rurais, Epistemologia e Educação.

Fundamentos para a Educação e Resistência: Filosofia, História, Antropologia e Psicologia em perspectiva.

Em uma análise sumária da história (da humanidade), nenhum século foi tão produtivo, dinâmico, educativo, beligerante, expandido, moderno, quanto o século XX. Também se pode afirmar que este século XX foi fruto legítimo dos séculos anteriores, de forma especial, dos séculos XVIII e XIX. Os anos 1900 não foram tão criativos quanto produtivos. Foi um tempo de ampliação, materialização e aperfeiçoamento da cultura desenvolvida anteriormente.

A produção industrial experimentou a produção em larga escala, a ponto de vender ao público consumidor um

produto de milhares de reais, por umas poucas centenas “de dinheiro”; a reprodutibilidade técnica tornou os bens de consumo e luxo acessíveis ao grande público. Os governos, instigados pela indústria, pelo aumento populacional e por movimentos sociais reivindicatórios, multiplicaram as escolas, e estes estabelecimentos, foram insuficientes, necessitando e abrindo mercado para o setor privado em educação. As culturas locais se fizeram ouvir e o mercado, a educação e a ciência se viram obrigados a se dedicar a nichos relegados. No interior do próprio século XX, as gerações se viram como ultrapassadas, frente aos novos aparatos da indústria, da tecnologia, da educação, da ideologia.

O século XXI, apesar dos seus meros 20% de vigência, dão mostras de que o século XX está superado. Com surpresa, pessoas nascidas em 2005, 2010, chamarem 2001 de “antigamente”. A poucos meses da instalação da *internet* “5G” no Brasil, os nascidos em 1960, 1970, 1980, se perguntam: o que é isto que estão falando? A humanidade vivencia, se espanta, se questiona, sofre e segue a vida com: crise da bolsa de valores; desemprego na indústria; crise na Síria; ECO92, Protocolo de Kioto (1997), Tratado de Paris (2015, COP21), COP26; pandemia do novo coronavírus; queda do avião da celebridade que vendia shows; corrupção dos governos; ignorância institucionalizada e liberdades legalizadas; fome e excesso de produção de alimentos; *WhatsApp* fora do ar; violência no interior da escola – que é contra a violência, por natureza; mulheres árabes reivindicando seus direitos de pessoas e de mulheres; feminicídio e Lei Maria da Penha; autoproclamados religiosos que defendem a vida eternano Céu, acumulando bens terrenos; incentivo ao consumo e cobrança de economia; filhos assassinando pais; crime de motorista de carro de luxo contra pedestres na calçada; necessidade de comprar o que não se precisa; religiosos que amam a vida, matando a vida, para defender sua causa; mãe presa por roubar comida para seus filhos matarem a fome; democracia e violência; cultura e barbárie; negacionismo e programa de poder... Exagerei e, esta lista, não se encerra nisto. A realidade nos rouba a atenção, nosso tempo, nosso humor, nossa vida interior.

No século XIX, Hegel retornava à Universidade e, em 28 de outubro de 1816, proferia uma aula sobre História da

Filosofia. Estas aulas foram transcritas por alunos, esta, por exemplo, foi materializada por Heidelberg e, Hegel, enaltecia aquele momento, com as seguintes palavras:

Com efeito, parece chegado o momento em que à filosofia é de novo permitido ser objeto da atenção e do amor; esta ciência quase emudecida pode novamente elevar a sua voz e esperar que o mundo, que para ela se tornara surdo, se digne outra vez a prestar-lhe ouvidos. A urgência da época atribuiu uma importância tão grande aos pequenos interesses da vulgar vida cotidiana, os elevados interesses da realidade e as lutas em torno deles travadas reclamaram de tal modo todas as potências, toda a força do espírito e os meios externos que, para a vida interior mais elevada, a mais pura espiritualidade do sentido não se pode conservar livre e as naturezas mais bem dotadas ficaram prisioneiras de tais interesses e foram em parte por eles sacrificadas; o espírito do mundo esteve, de fato, tão ocupado na realidade efetiva que não conseguiu voltar-se para o interior desse mesmo e em si concentrar-se. Ora, visto que *a torrente da realidade efetiva sofreu uma interrupção, uma vez que a nossa nação alemã se arrancou à rudeza e salvou a sua nacionalidade, fundamento de toda a vida viva, é-nos lícito esperar que além do Estado, que absorvera todos os interesses, também a Igreja venha a soergue-se e que, além do reino do mundo, para onde confluíam até agora os pensamentos e os esforços, se venha de novo a pensar no reino de Deus: por outras palavras, que, além dos interesses políticos e outros ligados a trivial realidade efetiva, floresça também de novo a ciência pura, o livre e racional mundo do espírito. [...]*

Aconteceu, assim, que, enquanto naturezas sólidas se viraram para o prático, *a banalidade e a superficialidade elevaram uma voz e se difundiram na filosofia* (Grifos originais; HEGEL, 2005, p. 9. 10).

O texto de Hegel saúda um tempo novo, como retomada do que foi relegado. Destaca a “importância tão grande” dada “aos pequenos interesses da vulgar vida cotidiana”. O autor não está desprezando a vida prática e os sem números de apelos que nos tomam – como mercado trabalho, economia de mercado, emprego, pagamento de contas, dinheiro para comprar alimentos, vaga na escola para o filho, buracos nas ruas da cidade. – Hegel não despreza isto, e como idealista, é tão realista que se pode dizer, tem um respeito admirável, pela realidade cotidiana. O que está em jogo é a redução. Redução da vida e das possibilidades humanas, em louvor dogmático a um aspecto do viver. A vida humana que, após alcançar um patamar elevado de cultura e de perspectivas ainda melhores, se recolheu ao pragmático, ao fazer.

A expressão “vulgar”, que tem tom pejorativo, em português, tem origem no grego e se diria koiné (koin), ou comum, vulgar, popular. Hegel é conhecedor exímio de grego, da língua e da filosofia grega. Quando o filósofo alemão se refere a “vulgar”, remonta a sua concepção de humanidade, natureza e cultura, vida prática e vida do espírito. Para Hegel, o ser humano nasce como ser natural, mas para se humanizar, as pessoas têm a possibilidade e necessidade de elevar-se ao mundo do espírito, ao nível da cultura. Cultivar o corpo, o bem-estar, riquezas e o viver, estaria em um plano aquém das possibilidades do espírito, em um plano tão natural que se igualaria, em muito, aquilo que os demais seres vivos praticam diuturnamente. A vida humana se humaniza no interior da cultura, na sua produção e no cultivo do espírito.

Semelhante a Kant, Hegel admite que a cultura é produto da educação. O ser humano se eleva do mundo da natureza para o mundo do espírito, pela educação. Trata-se do processo do “ser em si” e do “ser para si”, uma das teorias mais ricas de Hegel. A educação é o momento de o sujeito abandonar-se, no para si, como um perder-se. É o que Hegel chama de desensimesmar-se.

No momento do ser em si, a pessoa vive fechada em si, cultivando suas idiosincrasias, veleidades e obtusidades. Cultiva-se, ensimesmada, carente de insumos, se se pode assim dizer. Por este motivo, o autor admite que a educação é um processo coletivo, por excelência. O autodidata é uma situação problemática. A educação, o ser para si, é o momento de estranhamento frente ao “não eu”, ou “do eu fora de mim” em contato com os outros “eus”. A riqueza da educação não se encontra no processo de sair do ser em si, para o ser para si, mas nisto e no retorno do ser para si, ao ser em si, agora munido de conteúdos, desensimesmado e culturalmente, dialeticamente, ensimesmado, novamente.

O homem, segundo Hegel, está sempre interagindo com seu meio sendo constantemente afetado pela exterioridade. Com isso o homem pode aceitar tal estímulo como determinante ou negá-lo como insignificante. Ora, o homem pode reconhecer o que lhe vem de fora e adequá-lo às suas intenções. Hegel entende que a natureza encontra-se enclausurada em determinações que lhe são intrínsecas e sobre as quais ela não exerce ação alguma. O homem pode extrapolar a determinação da necessidade e satisfação imediatas. Essa abertura do humano à exterioridade é o que possibilita a educação, pois aqui reside a relação, o espaço da coletividade. De igual modo

a sociedade torna-se uma realidade porque deixa de fundamentar-se sobre particularidades exclusivistas (Novelli, 2001, p. 70-71).

O processo dinâmico de saída e retorno a si não se esgota e nem se esgota em si mesmo. As pessoas são influenciadas, “alimentadas” pelo mundo externo a si e também fazem parte do mundo externo que influencia e alimenta as outras pessoas. São “eus” em formação compartilhada, colaborada. A educação, o processo de elevação ao estado do espírito é o perder-se que se recupera ao formar-se, o perder-se que se estrutura, de forma inovadora e civilizada.

A educação é o abandono das formas rústicas, agrestes, para alcançar e realizar a humanidade a qual todos os seres humanos são chamados, pela própria natureza. Não se trata de negar, destrutivamente, a nature-

za, mas de superá-la de forma dialética. Todo ser civilizado preservaria a natureza. Os mal-educados, incivilizados, estes sim, destroem, corrompem, negam e juram que dominam a natureza. O fazer, pragmático e utilitário, lucrativo e explorador, destrói a natureza, derrotando também a cultura. A superação (*Aufheben*) da natureza, em Hegel e na melhor acepção dialética, tem a ver com o respeito máximo à natureza, como base, sustentação e necessidade para o que se vai consolidar: é o respeito à ancestralidade; somos não só herdeiros, como de-

pendentes da natureza, como somos de nossos pais, avós, bisavós etc.

Hegel expõe a dialética entre o prático e o teórico, entre o universal e o particular. A dialética que é diferente de dicotomia. Na relação dicotômica o universal está contra o particular; na dialética ambos estão em processo, de tal forma que um pode assumir a condição do outro, sem prejuízo do ser. O avanço do fazer não poderia significar desprezo pelo pensar. Por este motivo, a Filosofia esclareceu muito cedo que seres humanos humanizados não são teóricos ou

práticos. Os humanizados, as pessoas em processo de humanização, são *práxis*, ou seja, teoria e prática; uma prática coerente com uma teoria, por certo coerente. (Permito-me citar um professor que afirmava: “quem lê, não incomoda, ao ler.” E complementava com o comentário: “quem faz uma coisa errada,

pode corrigir, muitas vezes; quem pensa algo errado, pode corrigir sempre e sempre há formas de consertar o pensamento equivocado.”

Talvez devêssemos, como humanidade, renunciar ao fazer e nos dedicar ao pensar, ao filosofar. Isto seria bem interessante, mas se poderia chegar ao absurdo, à inanição. Os feitos da humanidade, da ciência e da indústria, são feitos memoráveis e salvaram a existência da humanidade, com louvores. A pergunta que se pode propor é: A humanidade é, hoje, mais feliz, do que nos tempos sem

A educação, o ser para si, é o momento de estranhamento frente ao “não eu”, ou “do eu fora de mim” em contato com os outros “eus”.

ciência, tecnologias e produção de bens, como na situação atual? Freud (1992, p. 682), em texto de 1930, “O mal-estar na civilização” assim avaliou:

Durante as últimas gerações, a humanidade efetuou um progresso extraordinário nas ciências naturais e em sua aplicação técnica, estabelecendo seu controle sobre a natureza de uma maneira jamais imaginada. As etapas isoladas desse progresso são do conhecimento comum, sendo desnecessário enumerá-las. Os homens se orgulham de suas realizações e têm todo direito de se orgulharem. Contudo, parecem ter observado que o poder recentemente adquirido sobre o espaço e o tempo, a subjugação das forças da natureza, consecução de um anseio que remonta a milhares de anos, não aumentou a quantidade de satisfação prazerosa que poderiam esperar da vida e não os tornou mais felizes. Reconhecendo esse fato, devemos contentar-nos em concluir que o poder sobre a natureza não constitui a única pré-condição da felicidade humana, assim como não é o único objetivo do esforço cultural.

Freud chama a atenção para uma riqueza de produções que não geraram mais felicidade. Ele mesmo observa que não se pode tirar o mérito destes feitos todos e a contribuição destas façanhas, para a economia da nossa felicidade. O que lhe causa estranheza é que, apesar da pletora tecnológica e material, não houve aumento da felicidade. Horkheimer e Adorno (1985, p. 11), em 1947, escreviam sobre os objetivos da sua “Dialética do esclarecimento”: “[...] O que nos propuséramos era, de fato, nada menos do que descobrir por que a humanidade, em vez de entrar em um estado verdadeiramente humano, está se afundando em uma nova espécie de barbárie.”

Na sequência os autores reconhecem que subestimaram as dificuldades, pois ainda tinham ‘uma excessiva confiança na consciência do momento presente’. O processo civilizatório demonstrava grande fracasso. A situação de guerra, os campos de concentração, bombardeios e assassinatos em massa demonstravam mais do que a insanidade de um assassino: era uma tendência da época, gerada no interior e com os recursos da cultura. As atrocidades caracterizavam a humanidade e seu processo civilizatório. Os ideais da modernidade eram escarnecidos com o sangue que escorria pelas mãos dos seguidores do Führer. A barbárie possivelmente não seria tão bárbara se não convivesse com um grande avanço tecnológico e cultural, geograficamente situada no “berço da civilização ocidental”, na Europa. O que se pode constatar é alguma proporcionalidade entre o avanço tecnológico e cultural e o avanço da barbárie a ponto de serem compatíveis e – sob uma hipótese desanimadora – parece que um não existiria sem o outro (cf. SILVA, 2006, p. 65, *mimeo*).

Na estrutura da “Dialética do esclarecimento” pode-se perceber – sem querer aqui aprofundar esta constatação sumária – a trajetória dos autores, ao iniciarem a obra com uma análise do universal e teórico (“Conceito” e “Excursos”), passando pela análise da estrutura de dominação do geral sobre o particular, que se converte em massa, como má-universalidade, (“Indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas), até chegar ao particular e prático (“Os elementos do anti-semitismo: limites do esclarecimento”).

Em cada “momento”, no entanto, os autores evitam a exclusividade do universal ou do particular, do teórico ou do prático: tudo se encontra na mesma rede dialética da existência. Mas há em

todo este percurso uma demonstração de como o prático, o utilitário e o lucrativo assumem as rédeas da humanidade. A negação do indivíduo, das suas características mais humanas, é o objetivo de toda a redução do esclarecimento. Os autores chegam a escrever, de forma tão explícita, quanto trágica:

O indivíduo se vê completamente anulado em face dos poderes econômicos. [...] O eu integralmente capturado pela civilização se reduz a um elemento dessa inumanidade, à qual a civilização desde o início procurou escapar. Concretiza-se assim o mais antigo medo, o medo da perda do próprio nome. [...] O triunfo das corporações gigantescas sobre a livre iniciativa empresarial é decantada pela indústria cultural como eternidade da livre iniciativa empresarial. O inimigo que se combate é o inimigo que já está derrotado, o sujeito pensante (HORKHEIMER e ADORNO, 1985, p. 14; 42; 139-40).

O percurso da Dialética do esclarecimento, afinal, demonstra o quanto a humanidade ansiou por liberdade e poder, sobre a natureza, por meio do esclarecimento, ao mesmo tempo em que gostou do poder, traindo os ideais do iluminismo; admitiu-se um esclarecimento “meia boca”, utilitário e lucrativo, divertido e alienante, ou seja, o modo de produção capitalista, da sociedade, renunciou ao esclarecimento e ao desenvolvimento do espírito, bastando a materialidade vulgar da vida quotidiana.

O que precisa ser esclarecido, de forma veemente e fundamentada, é que este modo de produção, esta linha de reprodução da sociedade não a reproduz, simplesmente; a reproduz, de forma sofisticada, na direção de sua extinção. Esta extinção precisa ser escamotea-

da, arremendada (de forma lucrativa). Se alguém passa fome, cria-se campanhas, auxílios e mutirões para dar uma “quentinha”, uma ou duas vezes por ano. Não se está interessado em resolver as raízes da fome, porque muitos dos bem feitos seriam desmascarados, mas ao dar restos e sobras de comida, pode-se até aparecer nas redes sociais como uma “alma caridosa”. Todos louvam a caridade, mesmo a de bandidos.

Se no início da pandemia da Sars Cov2, o governo no Brasil colocou em xeque a relação saúde (vida e morte) das pessoas *versus* economia, não foi por mero acaso, nem por ignorância: era um programa para matar gente, sob o argumento falacioso de que a economia não podia parar, empregos precisavam ser preservados. Todos os países ricos e em desenvolvimento ativaram medidas de isolamento e distanciamento social, *lockdown*.

O Brasil, apenas sob intervenção judicial. Hoje, depois de dois anos de Covid 19, os países começam a se libertar da pandemia e suas economias apontam boas perspectivas. O Brasil, não, perdeu quase um milhão de vidas (660.000 pessoas vitimadas pela Covid, em números oficiais, sob a denúncia de subnotificações de óbitos, pela União, estados e municípios), bate recordes de desemprego, fome alastrada e ausência de perspectivas de melhorias, porque este governo não tem um plano de governo, quando muito uma obsessão pelo poder grosseiro. É um governo criminoso, que pratica a ignorância, de forma alegórica. Despreza a Filosofia, a Sociologia, a Pedagogia. Achincalha a ciência e destrói o que há de mais cultural e civilizado no país. São seres que não chegaram ao nível do

espírito, mas descobriram como ganhar dinheiro e satisfação pessoal e de seus asseclas, de forma rude e grosseira.

Alguém poderia achar que este governo é diferente, porque é criminoso. Há quem pense que um governo não representa quem o elegeu. Há quem admita que este governo é diferente dos governos anteriores. Filosoficamente, há que se pensar na relação causa e consequência. Em uma perspectiva popular, é muito interessante o adágio: a fruta não cai longe do pé. Religiosamente, cabe asseverar: quem tem ouvidos, ouça! Este governo é apenas uma consequência do que passou e a apresentação antecipada de muito mal que há de vir, caso a sociedade não retorne ao caminho da formação cultural, ou como escrevem Horkheimer e Adorno, se a ciência não retornar a interesses corretos.

[...] a ciência só pode ser algo mais do que simples duplicação da Realidade no pensamento se estiver impregnada de espírito crítico. Explicar a realidade significa sempre romper o círculo da duplicação. Crítica não significa, neste caso, subjetivismo mas confronto da coisa com o seu próprio conceito. O dado só se oferece a uma visão que o considere sob o aspecto de um verdadeiro interesse, seja de uma sociedade livre, de um Estado justo ou do desenvolvimento da humanidade. E quem não compara as coisas humanas com o que elas querem significar, vê-as não só de uma forma superficial mas

A preocupação do curso de Pedagogia em responder a todas as demandas sociais, o torna cada vez mais um curso de formação de técnicos escolares.

definitivamente falsa (HORKHEIMER e ADORNO, 1973, p. 21).

Nas universidades, há muito se pratica, de forma acanhada, os mesmos princípios nefastos que alimentam este governo. Na Universidade Federal do Pará, UFPA, por exemplo, até 1999, o curso de Pedagogia ministrava quatro disciplinas de Filosofia (365 h/a). No Campus Universitário de Castanhal, como exemplo, esta carga horária foi reduzida a 180 h/a:

Até 1999, na UFPA			Situação atual, no Campus de Castanhal		
1	Introdução à Filosofia	75 h/a	1	Filosofia (e) da Educação I	60 h/a
2	Filosofia da Educação I	90 h/a	2	Filosofia (e) da Educação II	60 h/a
3	Filosofia da Educação II	90 h/a		Ética, Estética e Trabalho pedagógico	60 h/a
4	Filosofia da Educação III	60 h/a			
		315			180

Há exemplos preocupantes da renúncia, da Universidade à teoria, que é o seu fundamento e sustento existencial.

Os cursos de graduação estão muito preocupados com a realidade, que muda significativa e rapidamente, e acabam por formar profissionais tecnicamente bons, mas teoricamente limitados a demandas “atuais”, pragmáticas.

A preocupação do curso de Pedagogia em responder a todas as demandas sociais,

o torna cada vez mais um curso de formação de técnicos escolares. Historicamente, tem-se aniquilado a formação teórica, em detrimento de disciplinas pragmáticas. Em um debate, em cole-

giado de docentes, colocou-se a questão sobre o que era mais importante: a estética, ou a arte. A estética perdeu de 12 a 2. Durante o curso, discentes de Pedagogia costumavam reclamar que o curso era muito teórico; quando se formavam e iniciavam suas atividades profissionais em um escola, reclamavam porque, diferente do que diziam, o curso era muito prático: precisavam de teoria!

O que sucumbe não é só a teoria, ou a dignidade da Universidade: é a pessoa; “O inimigo que se combate é o inimigo que já está derrotado, o sujeito pensante” (HORKHEIMER e ADORNO, 1985, p. 140). O sujeito pensante! Alves-Mazzotti (2001, p. 40) já identificava, na virada do milênio, problemas da pesquisa acadêmica em duas vertentes: institucional e individual.]

Em nível institucional, a pesquisa, a produção de conhecimento, portanto, estaria comprometida por causa da: “(a) primazia do ensino sobre a pesquisa [...]; quase ausência de equipes com articulação e continuidade suficientes para o estabelecimento de linhas de investigação [...]; e (c) falta de apoio das universidades e das agências de fomento do desenvolvimento de pesquisas”. Ao analisar as pesquisas, a partir de seus conteúdos, Mazzotti ressalta:

No que se refere às deficiências apontadas nas pesquisas produzidas, destacam-se: (a) pobreza teórico-metodológica na abordagem dos temas, com um grande número de estudos puramente descritivos e/ou “exploratórios”; (b) pulverização e irrelevância dos temas escolhidos; (c) adoção acrítica de modismos na seleção de quadros teórico-metodológicos; (d) preocupação com a aplicabilidade imediata dos resultados; e (e) divulgação restrita dos resultados e pouco

impacto sobre as práticas (ALVES-MAZZOTTI, 2001, p. 40).

Não se trata de uma constatação: é uma constatação alarmante. As boas práticas de pesquisa requerem uma situação em que vigorem o espírito culto que almeja conhecimentos, debates, incentivos, avanços. A situação apontada não corresponde a isto e não está presente em uma universidade, está no Brasil inteiro. (Universidades europeias, em muitos casos, tendem a acentuar métodos e técnicas positivistas, radicais, que mais dilaceram o objeto pesquisado, do que produzem conhecimentos provocadores de outros conhecimentos.).

É bastante interessante perceber como são realizados os trabalhos de conclusão de curso nas graduações atualmente. Na maioria dos casos, o trabalho versa sobre uma escola, sobre alunos, sobre docentes, sobre um problema situado e localizado, que nem chega, amígdala, ao grau de problema científico. São trabalhos que tem um valor de registro, mas não alcançam o valor de teoria, que sirva para outras realidades semelhantes, em diferentes épocas. Em uma universidade se desenvolveu a ideia de que quem realizasse um trabalho de conclusão de curso com “pesquisa de campo” (empírica), não precisaria ler livros, textos, autores... como se a prática escrita, descrita, narrada, pudesse significar ciência. Robson Loureiro escreveu um texto, cujo título expõe, magistralmente, o espírito acadêmico, hoje: “Aversão à teoria e indigência da prática: crítica a partir da filosofia de Adorno”. Apenas para aguçar a curiosidade, da leitora e do leitor, o autor começa narrando a saga do bombeiro, cuja função social e

profissional é a de apagar incêndios, se converte, agora em queimar livros, para que as pessoas não lessem, para não se entristecer, para não se questionar.

O tema geral da nossa Mesa é “Fundamentos para a Educação e Resistência: Filosofia, História, Antropologia e Psicologia em perspectiva” e eu dediquei como título particular: “A vida não vive”, que é uma das epígrafes do livro: “*Minima moralia*: reflexões a partir da vida danificada”, de Adorno (1992). Escrevi ou comecei a escrever “teses” sobre a resistência, nestes tempos de ditadura da ignorância criminosa. Guardei as teses, que já chegavam a quarenta (40), e formulei este manuscrito, para defender apenas isto: a resistência em Educação depende do pensamento que esclarece, se autocrítica, e que orienta uma prática coerente com aquilo que promove a felicidade de todas as gentes.

À guisa de conclusão, agradeço às pessoas que me ouviram, tão generosamente, e externo o meu agradecimento às professoras Geise, Ivana e Márcia, cuja presença, em qualquer lugar, significa beleza, esclarecimento, compromisso e humanidade. Muito obrigado!

REFERÊNCIAS

ADORNO, Th. W. **Minima moralia**: reflexões a partir da vida danificada. trad. Luiz Eduardo Bicca, São Paulo: Ática, 1992. (Temas, vol. 30).

ALVES-MAZOTTI, Alda Judith. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa** [online]. 2001, n. 113 [Acessado 26 Abril 2009],

pp. 39-50. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000200002>.

FREUD, S. **Obras psicológicas**: Antologia organizada e comentada por Peter Gay. Rio de Janeiro: Imago, 1992. (Psicologia psicanalítica).

HEGEL, G. W. F. **Introdução à História da Filosofia**, Trad. Heloisa da Graça Burati. São Paulo: Rideel, 2005.

HORKHEIMER, M. e ADORNO, T. W. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. trad. Guido Antônio de Almeida, Rio de Janeiro: Jorge Zaar, 1985.

LOUREIRO, Robson. Aversão à teoria e indigência da prática: crítica a partir da filosofia de Adorno. IN: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 522-541, maio/ago. 2007 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3HRP8Q3cGbsRhyrdWHxhg-MG/?lang=pt&format=pdf>

NOVELLI, Pedro Geraldo. O conceito de Educação em Hegel. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação** [online]. 2001, v. 5, n. 9 [Acessado 4 de março 2012], pp. 65-88. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-32832001000200005>.

SILVA, P. L. ‘**Minima moralia**’ e **Educação**: reflexões sobre a formação humana na educação rural. Belo Horizonte: Faculdade de Educação - Universidade Federal de Minas Gerais (FAE-UFMG). Tese de Doutorado, 2006. Disponível em: <<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-97JK9X/statistics>>, acesso em 03 de junho de 2020.



HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: OUTROS SUJEITOS, OUTRAS HISTÓRIAS E RESISTÊNCIAS

Marcia Pires Saraiva – Graduada em História pela Universidade Federal do Pará (2000) e Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento pelo Núcleo de Altos Estudos Amazonicos NAEA- UFPA. Docente na Universidade Federal do Pará - UFPA campus de Altamira e coordena projetos de pesquisa e extensão voltados para a temática indígena da região e coordena o Grupo de estudo História, Índios e Desenvolvimento- GEHIND.

MESA REDONDA FUNDAMENTOS PARA A EDUCAÇÃO E RESISTENCIA: FILOSOFIA, ANTROPOLOGIA, HISTÓRIA E PSICOLOGIA EM PERSPECTIVA

Bom dia a todos e a todas! Eu vou trazer para a discussão um pequeno recorte do meu referencial teórico e metodológico que estou percorrendo na minha tese para o meu doutorado na Faculdade de Educação, na Universidade de São Paulo - FEUSP/USP, na linha de pesquisa “Cultura, Filosofia e História da Educação”.

Meu objetivo aqui é contribuir com a formação e com a pesquisa neste campo, situando a minha discussão no campo da História da Educação, a partir do meu recorte teórico - metodológico e a seleção das fontes. O meu recorte que fiz para a tese é da História Cultural. Até a Segunda Guerra mundial, a concepção

de História dominante era a concepção positivista e esta concepção tinha a premissa, a partir de teóricos como Leopold von Ranke de que “se não há documentos, não há história”.

O conceito de documento assentado no positivismo era a noção de documento escrito. É por meio do que está escrito que podemos obter a prova de que o passado de fato aconteceu, ou seja, documento como sinônimo de prova e de verdade histórica. Com esse pensamento, a concepção positivista elegeu como História, a oficial, a história dos heróis e importantes acontecimentos baseados nessas fontes escritas como única história possível (DOSSE, 2012). Burke (1992, p. 10) denomina esta concepção como sendo a “visão do senso comum da história, pois é considerado a maneira de se fazer história, ao invés de ser percebida como

uma dentre várias abordagens possíveis do passado”.

Este pensamento, na concepção de Souza Junior (1988), dominou a historiografia até o começo do século XX, no qual o historiador positivista concentrava suas atenções no “fato singular” ou no “acontecimento” considerado por ele como agente criador da mudança. Por essa razão, ainda segundo Souza Junior (1988), os historiadores positivistas encararam os acontecimentos como sendo os “fatos históricos” em si, cabendo-lhe a tarefa de recolhê-los de forma latente, transparente, coordena-los numa cadeia linear de causalidade e efeito. A História passou-se a atribuir o papel de reconstrução fiel do passado dos homens a partir do resgate imparcial dos grandes fatos que marcaram o caminho da humanidade (NOVA, 2000).

No final dos anos vinte, com a Escola dos Annales, é que o campo historiográfico vai passar por um intenso debate, marcado por reformulações e críticas a concepção positivista, dando início a uma renovação teórica e epistemológica na ciência histórica. Burke (1997) expressou o movimento dos Annales como “a revolução francesa da historiografia” expressando deste modo o impacto que essas reflexões teóricas significaram para o campo da ciência histórica.

Nessa Escola, são marcantes as contribuições de Marc Bloch e Lucien Febvre. Uma dessas inovações proposta pelos Annales, é a crítica ao documento escrito como primado para a pesquisa histórica, uma vez que se era privilegiado os documentos de cunho oficial referentes ao Estado, a política, a diplomacia, aos assuntos da guerra, como exemplos, podemos citar as cartas de governado-

res, memorandos, ofícios, leis, e a legislação. Daí, os arquivos públicos serem importantes para preservação de uma certa memória, a memória do Estado, da nação.

Os Annales vão procurar problematizar os documentos passando a vê-los como produto de uma dada sociedade, esta fabricou esse documento e que, portanto, o mesmo possui um discurso e ele não pode ser visto como neutro e sim imerso em relações de poder. Logo, os procedimentos de pesquisa devem ser revistos no qual o historiador não pode apenas extrair a informação que está contida nele, sendo relevante fazer perguntas, formular questões. Os Annales vão propor a história-problema: investigar, contextualizar aquele documento. Por exemplo a carta de Caminha é um documento emblemático que demarca uma escrita fundadora para história do Brasil.

Entretanto, já existia toda uma dinâmica histórica dos povos indígenas no que hoje chamamos de Brasil. Os Annales vão propor ampliar o conceito de documento restrito aos documentos escritos. Para os Annales, o documento passa a ser qualquer vestígio deixado pelo homem, vestígio do passado produzido pelo homem, incluindo aí documentos visuais, orais e materiais. Bloch (2001, p. 79) afirma que “a diversidade dos testemunhos históricos é quase infinita, sendo que tudo o que o homem diz ou escreve, tudo que fabrica, tudo que toca pode e deve informar sobre ele”.

Neste sentido, todos os testemunhos assim como o documento escrito são formas discursivas de representar o passado. Exemplo: monumentos que fazem referência ao período colonial, como

a estátua do Borba Gato, que procura enaltecê-lo como herói, visão esta questionada no presente por grupos sociais indígenas e negros, demonstrando que os documentos não são neutros, e que os documentos são experiências vividas de um tempo histórico e que trazem representações, emoções remetendo para dimensões subjetivas enfim exprimem um discurso que deve ser lido como Le Goff (2013, p. 495) assim definiu:

o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que ai detinham o poder. Só a análise do documento, enquanto monumento permite a memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa.

Com esse alargamento do conceito de documento, a escrita

da história muda; se antes, pela perspectiva da história positivista se privilegiava uma história vista de cima, a história dos vencedores à nova história, vai trazer a história das pessoas comuns. A nova história vai trabalhar, segundo Burke (1992), com as opiniões, visões, experiências das pessoas comuns e com uma história vista de baixo, trazendo outros sujeitos para a cena da história. A propósito disso Burke (1992, p.12) explica:

a história tradicional oferece uma visão de cima, no sentido de que tem sempre se concentrado nos grandes feitos dos grandes homens, estadistas, gerais

ou ocasionalmente eclesiásticos. Ao resto da humanidade foi destinado um papel secundário no drama da história.

Assim, se antes era privilegiado a carta do governador, pela perspectiva da nova história vai se importante as cartas de família, os diários que serão fontes importantes para se trazer, por exemplo, a história das mulheres, da família, da criança. Le Goff (2011, p.147) define o programa da nova história como:

estudo dos homens, de todos os homens, e não unicamente dos reis e dos grandes homens. História das estruturas, e não apenas dos acontecimentos. História em movimento, história das evoluções e das transformações, e não estática, história-quadro. História explicativa, e não história puramente narrativa, descritiva ou dogmática.

Mas o que que a Educação tem a ver com essa discussão? A nova perspectiva de investigação passou a

se interessar pelos professores, para os pais, os alunos, as escolas, o cotidiano escolar, temas esses que não eram explorados pela historiografia positivista. Se interessar pelos sujeitos sociais, suas experiências, suas práticas, suas visões sobre a educação. Antes, como era a escrita da história da educação? Se estudavam muito, por exemplo, as leis, a política do Estado, as reformas educativas. Os marcos cronológicos eram marcos cronológicos oficiais com recortes temporais muito precisos.

Ao se deslocar para os sujeitos e suas visões, a história da educação passou a se preocupar como os sujeitos contam a

Já existia toda uma
dinâmica histórica dos
povos indígenas no que
hoje chamamos de Brasil.

história, e nesse sentido, os processos de mudança e permanências são mais complexos. Uma lei que está no plano formal, ela leva tempo para ter aderência nas práticas sociais. Então, a Educação passou a ser vista também como um espaço de poder, de disputas, em que os sujeitos sociais da educação traduzem as regras legais, as normas pedagógicas, os ordenamentos e os imperativos políticos sendo importante investigar como isso se traduz nas práticas dos sujeitos e como o seu cotidiano é organizado a partir disso (VIDAL, 2006). Há uma tensão entre o instituído e o não instituído, ou seja, as resistências.

Na concepção de Lopes e Galvão (2001, p.40) essa nova concepção acerca da história provocaram uma verdadeira revolução na história da educação enfocando temas como:

a cultura e o cotidiano escolares, a organização e o funcionamento interno das escolas, a construção do conhecimento escolar, o currículo e as disciplinas, os agentes educacionais (professores, professoras, mas também os alunos, alunas), a imprensa pedagógicos, os livros didáticos etc.

E, fundamentalmente, revisitando temas com novos olhares e novas questões. A História da Educação se preocupava com a normatividade, com o que deve ser, que era o conjunto das normas legais ou administrativas que regulavam o campo educacional. Deste modo, sob

o aporte teórico da história cultural segundo Cardoso (2011, p. 289) trouxe para a história da educação:

Ampliação dos objetos de pesquisa, das abordagens, das fontes a serem consultadas, bem como do tratamento dessas fontes, oferecendo aos pesquisadores (as) a possibilidade de olhares múltiplos sobre os diversos aspectos constituintes das práticas educativas, revelando dimensões antes pouco exploradas, possibilitando dar voz aos atores, explicitando sua dinâmica e sua complexidade.

Desta forma, Veiga e Fonseca (2008, p.08), tornou-se possível:

Ao se deslocar para os sujeitos e suas visões, a história da educação passou a se preocupar como os sujeitos contam a história.

problematizar a educação em diferentes tempos históricos, em espaço escolares ou não, baseando-se em diferentes temas (o corpo, o aluno, a leitura, as disciplinas escolares, a cidade, as instituições, métodos de ensino, estatísticas, ofícios, materiais escolares, saberes) em diferentes sujeitos (a criança, a mulher, o negro, o indígena, o aluno, o professor, os

dirigentes escolares), de diferentes fontes documentais (imprensa, periódicos, relatórios, oficiais, correspondências, manuais escolares, inventários, livros de leituras, imagens...) em diferentes abordagens teóricos-conceituais.

A nova História, ela vai abrir um campo de possibilidades investigativas passando a explorar outros tipos de documentos: a cultura material da escola como a lousa, os cadernos escolares, os livros, os uniformes, os moveis, a mobília tudo isso são documentos que falam sobre a identidade da escola. Katiene

Silva (2018), por exemplo, fez um estudo sobre o uso dos uniformes escolares na expansão da escola pública em São Paulo, interrogando o que significou esses usos o que isso diz sobre a educação naquela época; Fiscarelle e Souza (2007) investigaram os troféus e as medalhas de uma escola estadual Bento Abreu, demonstrando os significados desses objetos para esta escola e para os sujeitos da escola. Outro tipo de fontes que podemos destacar são as fotografias escolares como um tipo de documento que possibilita analisar a disposição da sala de aula, os bancos, se eram coletivos ou individuais, os materiais didáticos presentes na imagem, tudo são discursos sobre a educação de um determinado tempo histórico.

Esses documentos permitem revelar o que não está dito nos documentos oficiais, escritos, por exemplo, ou que as pessoas não querem dizer. A nova História da educação vai trazer as histórias que estão soterradas sendo importante escavar trazer à tona essas histórias, esses sujeitos sociais, as resistências. No meu caso, que estou pesquisando a história de uma escola indígena, muito pouco documentos escritos tem sobre a escola. A própria ausência de documentos oficiais sobre a escola mostra a invisibilidade dessas escolas para o Estado, era como se ela não existisse do ponto de vista oficial e elas continuaria sem existir pela perspectiva positivista. Juliá (2001) diz que o historiador tem que saber fazer flecha com qualquer madeira, ou seja, temos que ir em busca, construir nossos instrumentos de trabalho como já ensinava Bloch.

Que escola é essa que o poder instituído quer tanto esconder então,

trazer a superfície a história da escola, com os seus sujeitos sociais, nós temos que buscar ser criativos. Para trazer as vozes desses sujeitos, temos que buscar as fontes. Muitas vezes, pela ótica da documentação oficial, os professores são denominados de incompetentes, de vagabundos e isso contribui para uma desvalorização do trabalho do professor, sendo importante a gente trazer as suas perspectivas, as suas lutas, o seu trabalho, como afirma Franco (2001) trazer a luz pessoas e experiências históricas que ainda não foram registradas. Deste modo, para investigar a história da escola, busco outras pistas como as fontes orais, as fotografias e elementos da cultura material da escola. Esses documentos são o que me permite investigar a história desta escola com poucas evidências de caráter oficial e fontes escritas.

Espero ter conseguido convidar a quem está nos assistindo a enveredar pela pesquisa histórica em/na Educação. Obrigada!

REFERENCIAS

BLOCH, Marc. A história, os homens e o tempo. In: **Apologia da História** ou o ofício de historiador. Rio de Janeiro: ZAHAR, 2001, p. 51- 60.

BURKE, Peter (Org.). **A Escrita da História: Novas Perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

CARDOSO, Mauricio E. Por uma História cultural da educação: possibilidades e abordagens. **Cadernos de História da Educação** v.10, n.2, jul/dez, 2011, p. 282-302.

DOSSE, François. História do tempo presente e historiografia **Tempo e Argumento**. Florianópolis, v. 4, n. 1 p. 05 - 22, jan/jun. 2012.

FISCARELLE, Rosilene de Oliveira e SOUZA, Rosa Fátima. Símbolos da excelência escolar: história e memória da escola pública inscrita nos troféus. **RBHE**, n. 14 - maio-agosto, 2007, p.68-95.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. Editora Autores Associados: Campinas: São Paulo, n.1, 2001, p.09-40.

Le GOFF, Jacques. Documento/monumento. In: **História e memória**. Campinas São Paulo editora Unicamp, 2013.

LOPES, E, Marta Teixeira; GALVÃO, A. Maria de Oliveira. **História da Educação**. Rio de Janeiro, DP&A, 2001.

NOVA, Cristiane. A “história” diante dos desafios imagéticos. **Projeto História**, nº 21, 2000, p.141-162.

SILVA, Katiene. **Criança calçada, criança sadia!** Os uniformes no período de expansão da Escola pública paulista. São Paulo: Editora: Appris, 2018.

SOUZA JUNIOR, José A. A “Escola Francesa” ou “Escola dos Annales”. **Cadernos de Filosofia e Ciências Humanas**, UFPA, Belém, nº 17, 1988, p. 67-88.

VEIGA, Cynthia; FONSECA, Thais. Apresentação. In: VEIGA, Cynthia; FONSECA, Thais (Orgs). **História e historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autentica, 2008).

VIDAL, Diana. **Cultura e práticas escolares**: a escola pública brasileira como objeto de pesquisa. História da educação: ediciones Universidade de Salamanca, 25, 2006, p.153-171.



IANY BESSA SILVA MENEZES



APARECIDA CARNEIRO PIRES



A FORMAÇÃO SENSÍVEL DA INFÂNCIA: RELATOS DA PANDEMIA

Iany Bessa Silva Menezes — *Doutoranda em Educação(UFC). Mestre em Educação (UECE). Licenciada em Pedagogia; Especialista em Arte Educação, Psicopedagogia; Tecnologia da Educação. Habilitada em Gestão Educacional; Educação Infantil; Vídeo Aulas e Mediação em Ambientes Virtuais Aprendizagem. Profa. da Educação presencial e à distância e Formadora do Curso de Pedagogia UAB/SATE/UECE.

Aparecida Carneiro Pires — Mestre em Educação (UFU); Dra em Educação (UFBA); Pós doutoramento em Educação (UFRGS).

MESA-REDONDA A EDUCAÇÃO INFANTIL: SABERES E EXPERIÊNCIAS NO ENSINO REMOTO

Neste texto relataremos um pouco da experiência que tivemos ao longo desse período da pandemia do Covid-19, com alunos/as da educação e da pedagogia, da UAB/UECE e UFCG que são espaços onde atuamos/a, bem como em

outras instituições na educação à distância. Fizemos um recorte, enfatizando a pesquisa de doutorado em educação da professora Iany e um curso que a mesma ofereceu, pautado em uma formação mais sensível dos/as professores/as que atendem crianças.

Desse modo, abordaremos um pouco dessa necessidade que temos de compreender essa formação de professores

de criança, em tempos de pandemia, pois somos docentes que atuamos na formação de professores/as e observamos que não foi fácil sair do presencial com as crianças e entrar na tela do computador e fazer uma aula para crianças online.

Então, pensando que é necessário a gente reconhecer essa necessidade, uma formação mais sensível para atuar com as crianças no ensino remoto. Isso não foi fácil como é para os adultos, nós temos com os adultos um *feedback* rápido, já com as crianças esse *feedback* até que não é tão rápido assim, porque a gente precisa da família também para nos ajudar nesse ensino. Ficamos muito sensibilizadas com os professores/as e com os/as alunos/as da pedagogia, que são professores/as e que já estão atuando, mesmo sem ter a formação, em pequenas escolas, e tiveram que garantir o seu trabalho, tiveram que garantir seu sustento fazendo essas formações.

Para coletar essas informações, além das aulas, utilizamos muitas reuniões *online* para conversarmos com os/as alunos/as sobre a relevância desta formação. Assim, vendo ao longo do tempo que eles/as iam tendo cada dia mais a necessidade de pesquisar, de entender como é que as crianças poderiam entender melhor aquilo, na verdade, se quer passar na prática com as crianças, porque as crianças aprendem de uma forma muito concreta, e de repente a gente na tela do computador.-

No relatório produzido pela Unicef, verificamos 137 milhões de crianças e adolescentes na América Latina, seus processos educacionais sendo pausados, o que foi muito gritante no período da pandemia. Isso nos deixou além de uma necessidade imensa de passar para

um entendimento melhor, de como atuar com essas crianças. Os/as professores/as precisariam realmente ter uma formação mais sensível. Qual foi o nosso cenário?

Essa cultura digital, essa construção de novos conhecimentos para alunos e professores da pedagogia, nós tivemos duas turmas das quais nós fizemos muitas reuniões, formação, porque eles também estavam fazendo parte de disciplinas de Arte Educação, de Educação Infantil, enfim, a coordenação do curso autorizou perfeitamente essa pesquisa e trazemos só um relato porque isso vai entrar em uma pesquisa maior.

Um novo momento é essa sociedade em rede, nós temos muitas informações, temos que desenvolver competências além daquelas que nós já precisamos para desenvolver as aulas, tanto no presencial quanto no remoto, nós temos potenciais mudanças em todas as esferas da sociedade e isso implica demais no professor. Cada meio de comunicação traz consigo um ciclo cultural que lhe é próprio. A pandemia nos impeliu de entrar cada vez mais nessa *cybercultura*, na cultura digital, nessa cultura das tecnologias, das redes. Isso nos implica também, nos traz uma formação para além da formação acadêmica teórica, são novas demandas na educação, um novo perfil de professor, e uma formação mais sensível pode auxiliar esse professor a esse novo perfil.

Temos também as potencialidades e os desafios do *whatsapp* usados como uma ferramenta instantânea de comunicação. O AVA vai permitir enviar as atividades, fóruns e também promover diálogos nesses fóruns, precisariam ser ativos, tanto professores quanto alunos,

o diálogo é quase que síncrono, nós sabemos que no AVA o diálogo não é assíncrono. Precisamos também das reuniões do ensino remoto da UAB-UECE para favorecer essa sensibilidade. Aí eu pergunto a vocês: Quais são as nossas referências? Porque para estar no AVA, para estar no ensino virtual, para ter uma formação mais sensível, nós temos todo um arcabouço de teorias que vão nos dando habilidades e competências, mas o que nos toca na nossa sensibilidade e quais são as nossas referências? As brincadeiras, a nossa relação com a natureza, da nossa relação com o fazer artístico com a criação, então tudo isso precisou ser aflorado nessa formação.

Eu queria que vocês ficassem pensando, o que é ser um professor mediador de conhecimentos e cuidados? Qual é o lugar da docência hoje? Não é mais só o ensinar e aprender, mas é fortalecer essa identidade, saber que lugar a gente ocupa, ser esse porta-voz do esperar tão tocado por Paulo Freire, e eu também trago essa citação do Nóvoa, que diz assim “temos que nos apropriarmos e recorreremos a tudo que pudermos para não nos afastarmos do nosso propósito que é ensinar”.

Logo, precisamos a partir das nossas referências despertar e formar essa sensibilidade em nós mesmos, para não estar na tela só trazendo conteúdos, práticas e formas dos estudantes aprenderem em alguma coisa, seja crianças da educação básica, sejam crianças da Educação infantil, nós precisamos nos identificarmos docentes, precisamos trazer essas questões, inventar essas maneiras de estar presente, de estar presente na tela. E o que a gente pode fazer? Nós precisamos mudar e nos trans-

formar para entender essa presencialidade que a gente tem que ocupar na tela do computador.

E a escola é importante a presença de todos/todas, nesse momento do afastamento social. A gente precisa ler essa sociedade e entender toda essa sensibilidade de uma forma em que a gente também se coloque enquanto professor, entender as novas necessidades e ter essa implicação necessária para esse ensino remoto. Tivemos muitas oficinas com professores, com gestores, consultores, com tutores de como enfrentar esses desafios que a pandemia nos trouxe. planejando encontros virtuais, orientações, etc. São problemas que partem do pedagógico, mas trazem as questões emocionais muito presentes porque nós perdemos alunos/as e professores/as. É importante destacar que nós educadores/as fomos bravos/as guerreiros/as, desse cuidado com os alunos em formação então nós tivemos a oficina: A criança que há em você. Puderam fazer essas pazes com as crianças interiores e pensar quem está do outro lado, esse sujeito criança.

Dessa forma, os/as professores/as e alunos/as relataram que era necessário momento assim como esse, nós tivemos na oficina: ao sabor do vento forte, em que nós colocamos direcionamentos para o nosso plano de vida toda, nós pensamos muitas coisas, os professores relataram para uma produção desse material mais reflexivo. Foi um momento também para redefinição dos nossos planos, dos planos dos nossos alunos da UAB, isso foi muito importante. Tivemos também a oficina “Arte Educação”, professores foram trazendo relatos que a arte educação tem tentado driblar todas

essas adversidades que são muitas, para fazer desse espaço/tempo lugar de encontros e de reflexões com os estudantes sobre a verdadeira educação que nós queremos, o que nós queremos como educadores, como é que nós podemos estar presentes no mundo.

Portanto, nessa produção da arte-educação, foram muitos momentos assim e muita sensibilidade com os alunos da UAB. Conseguimos fazer do outro lado da tela, a partir de materiais que os professores e alunos tinham em casa, muitas oficinas para que eles se colocassem empaticamente no lugar das crianças, e entender que propostas nós poderíamos fazer, de forma a não atingir só as crianças, mas também atingir a família. O João dos Santos, que é esse autor que eu estou estudando no doutorado, ele fala da família alargada que são para além dos pais, tios, padrinhos, a secretária que fica com a criança. Então, é importante essa formação mais sensível para que essas pessoas que estão com as crianças possam realmente entender tudo de uma forma mais afetiva.

Quando as formações elas voltam para a escola, é necessário que se faça a formação brincante também para além do currículo da educação infantil, até porque o brincar ele vai permear todo esse currículo da educação infantil. Vocês estão vendo aí os professores fazendo algumas brincadeiras, como isso é importante no tempo em que o corpo

está aprisionado na cadeira, que a gente está tão ligada na tela do computador. São momentos assim que a gente talvez não consiga fazer no remoto, mas que a gente já consegue trazer nas reuniões de planejamento, para entrada das crianças na escola depois da pandemia.

Na próxima tela nós vamos ver um pouco desse desafio dos professores, que é a presencialidade, o que é uma formação reflexiva, o que é tentar manter-se vivo na dimensão da formação, estar presente não se aquela formação que só anota, que só assiste, mas aquela formação que se coloca em empaticamente

que se pensa no sujeito criança. Então, regressar para poder regressar para a escola, com essa ressignificação da escola, as nossas práticas pedagógicas, educativas para as crianças e você sempre esse suporte para os nossos alunos, então, a formação mais sensível, ela diz que nós somos

somatório de todas as nossas experiências, nós somos o que essas experiências nos formam, pelas nossas necessidades e pelo que nós entendemos da Educação como sujeitos.

Como conclusão desse momento que é só uma parte, a formação de professores, ela é muito acadêmica, muito teórica, ela tem pouca vivência. Então, é necessário fazer as pazes com essa nossa criança sensível, antes do trabalho, com as crianças, os professores necessitam aprender a desenvolver procedimentos sensíveis, práticas, aprender

O que é ser um professor mediador de conhecimentos e cuidados? Qual é o lugar da docência hoje?

sobre as novas tecnologias e aliar as tecnologias, a ludicidade. Oferecer uma formação em tempo de pandemia, uma formação sensível é uma condição a qual nós não produzimos sensibilidade de empatia e experiências e favoreçam a alegria desse momento, porque nós também precisamos nos alegrar, precisamos superar isso tudo, e pensar nessa formação que, mesmo pela tela, precisa ser mais afetiva, ela precisa ser mais empática.

Como realizar o trabalho lúdico em aulas remotas? O professor tem que ter esse disposto lúdico, tem que ter essa vontade, se planejar, se fundamentar. Depois, ele precisa envolver a família e trazer uma proposta prática em que a família também se envolva, ou a mãe, o pai, a secretária ou a irmã mais velha. Entenda, a gente não faz o trabalho sozinha quando a gente está no remoto e trazer bem na prática mesmo, colocar a tela na frente da ação que a gente quer fazer, ou seja, do brinquedo, de um jogo e fazer mesmo. Aprender fazendo, fazer fazendo porque, se a gente não se lança, a gente nunca consegue fazer esse trabalho lúdico, por isso, que na minha fala eu falo dessa necessidade do professor ter esse disposto, ele pegar um planejamento, ele fazer pesquisas sobre atividades lúdicas, coisas que ele poderia realizar em sala de aula e que

ele pode realizar. Eu tinha muitas falas de muitos professores formados, como eu trouxe para vocês aquelas três professoras lá brincando, é se colocar nesse disposto lúdico tão proposto por Huizinga, que ele fala: o sujeito, ele precisa desenvolver, está aberto a essa ludicidade, ir para ponta do lápis mesmo, não existe nada que a gente faça sem um bom planejamento.

Pensar nisso, eu queria falar um pouco no estudo que eu fiz aqui sobre a formação de professores, ele parte justamente do que eu observei sobre o que as professoras Conceição e Marilete colocaram da importância de esse brincar, brincar livre, desse brincar com outro, desse brincar nos espaços, desse

brincar estruturado, desse brincar nas praças, nos espaços. Os/as professores/as precisam desse brincar, eles precisam se sentir disposto nesse

brincar e essa minha pesquisa, ela vem desde a graduação, fiz isso na graduação, pensei nos brinquedos, depois eu pensei como os professores brincavam nas minhas especializações, e em todas elas eu fui puxando esse recorte. No mestrado, foi as formações dos professores em arte, porque a gente chegava nas escolas e via aquelas exposições dos iguais o mesmo sol, o mesmo palhaço, e cadê a criança por trás desses desenhos?

Como realizar o trabalho lúdico em aulas remotas?



PEDRO GONZÁLEZ

FORMAÇÃO INICIAL: OBJETIVO E RESULTADOS, DESEJOS E REALIDADES

Pedro González – Professor aposentado da Universidade de Açores/PT e Articulador de relações internacionais da Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia – AINPGP.

– Bom dia a todos! Bom dia, Marcelo! Bom dia, Tânia! Bom dia, Laryssa! Bom dia ao público que está participando.

– Uma palavra de reconhecimento e agradecimento ao Marcelo e à Tânia pelo convite a participar neste evento. Eu sou um dos antigos participantes do FIPED, já desde o primeiro, de 2008. Logo a seguir, organizamos em Portugal, em 2009, o primeiro FIPED fora do Brasil. Em Portugal, dissemos que fomos evoluindo e organizamos na sequência do FIPED, um evento mais abrangente, quanto ao público participante, ao qual denominamos JOvens INvestigadores, JOIN, que teve seguimento no Brasil e espero que continue. É, de alguma maneira, um filho brasileiro, ou um retorno às origens desta proposta de iniciação à investigação.

– Nos últimos 20 anos, fui docente na Universidade dos Açores. Neste mo-

mento, estou aposentado, mas continuo implicado, de diferentes maneiras, em diversos projetos da universidade, e quando os colegas brasileiros se lembram de mim, aceito com muito agrado os desafios feitos neste âmbito.

O tema que tratamos nesta mesa é candente e urgentemente atual: A Formação Inicial de Professores.

O meu grande investimento durante toda a minha vida profissional tem sido na formação de professores. Nesta linha queria focar a minha intervenção em três grandes aspetos. Três grandes perguntas, não sei se chego a responder, mas aproveitamos o momento para questionarmos e refletirmos em conjunto:

– Os professores formados na universidade marcam a diferença nas escolas?

– O aproveitamento dos alunos melhorou com a chegada de professores formados nas universidades?

— O conceito de professor é construído na universidade?

Em Portugal, a formação inicial de docentes dos primeiros ciclos de ensino básico, a partir da segunda metade da década de 80, passou a ter lugar em escolas superiores de institutos politécnicos, propositadamente criadas para o efeito. Também algumas universidades se implicaram nessa formação inicial. Pouco tempo depois, o nível de licenciatura se tornou obrigatório para estes níveis de ensino. A questão inevitável que surge, neste contexto é, se existe alguma diferença positiva pelo facto de esta formação passar a ser feita em instituições de ensino superior. O aproveitamento dos alunos melhorou como resultado dessa mudança na formação dos docentes?

Paralelamente, emerge outra questão importante que se relaciona com o conceito de professor

que é construído neste contexto do ensino superior. Qual o conceito de professor e onde é construído? É construído no Ensino Superior ou nas escolas onde os docentes desenvolvem o seu quotidiano profissional? Qual é, se existe, o diálogo destes dois âmbitos, ensino superior e a escola de todos os dias, nesta construção do conceito de professor? Como entendemos o papel de professor hoje? É alguém que transmite conteúdo ou é mais na perspectiva de Paulo Freire? Ou na perspectiva de Piaget? Defende-se um papel de professor para além de mero transmissor de conteúdos?

Na procura de fazer uma contextualização e tratar de responder estas

questões, um primeiro aspecto a considerar é aproximar-nos a um esboço de caracterização do perfil dos professores de hoje em Portugal. Tendo em conta a minha experiência de trabalho e o contacto com docentes brasileiros, penso que existem diferenças significativas na evolução das exigências de formação, como no contexto onde desenvolvem o seu quotidiano profissional, entre os dois países. Estas comparações ajudam-nos a tomarmos consciência de aspectos que poderiam passar despercebidos em análises isoladas. Ontem, assistindo a um programa na televisão, um jovem de 32 anos, professor de Filosofia, efetivo numa escola em Portugal, era apre-

sentado como pertencendo a esse um por cento de professores com idade inferior a 35 anos efetivo nas escolas. O resto de professores supera os 50 e 60 anos.

A universidade de onde venho, a dos Açores, também padece deste problema de envelhecimento do pessoal docente. Na minha faculdade, os últimos professores que ingressaram foi há 20 anos. Além deste aspeto etário, outra característica predominante é a feminização da profissão, principalmente, nos primeiros níveis de ensino, e vai diminuindo para, no ensino superior, ser predominante a presença masculina. O domínio do patriarcado é uma questão para ser analisada com mais cuidado, já que em muitas escolas de diversos níveis de ensino, apesar da feminização, os lugares de chefia são exercidos por elementos masculinos. Da minha experiência na universidade, desde que estou em

— Os professores formados na universidade marcam a diferença nas escolas?

Portugal, no ensino superior desde 1987, mais de noventa por cento dos meus alunos, o curso de professor em que se inscreviam não era a sua primeira escolha. Um dado significativo publicado num jornal há pouco tempo, é que a percentagem de jovens que escolhe áreas relacionadas com a educação é inferior comparativamente com anos anteriores. Os estudantes escolhem a opção de formação de professores por resignação, pois estão conscientes que não vão conseguir ingressar no curso que pretendiam. Por outro lado, e poderíamos considerar como um aspecto positivo, é que grande percentagem destes alunos inscritos na formação de professores é a primeira

geração de universitários da sua família. É a primeira geração que consegue ingressar na universidade, o que é positivo. Poderíamos entender que estes dados indicam que há evolução social, ao mesmo

tempo, não podemos deixar de ter em conta os dados acima referidos que relacionam a sua origem socioeconómica e a escolha de cursos de formação de professores.

Na minha experiência profissional encontrei, muitas vezes, alunos muito entusiasmados em mudar a escola e, obviamente, na sua perspectiva de jovens, mudar também o mundo, o que achava muito positivo. Estes alunos costumavam verbalizar que “a escola não é como nos apresentam na universidade”. Isso poderia indiciar um divórcio entre a escola que estes alunos viveram e vivenciaram, e a que é teorizada no ensino su-

perior. A grande questão que podemos colocar no âmbito universitário é que instrumentos construímos ou ajudamos a construir, para que estes futuros professores possam intervir para alterar ou melhorar a realidade.

Ao longo destes anos de trabalho conjunto com algumas universidades e colegas brasileiros, não deixa de me surpreender o facto de me encontrar com jovens estudantes universitários, no Brasil, com uma consciência política consistente e sólida muito capazes de verbalizar fundamentadamente os seus princípios e objetivos sociais, políticos e educacionais. Pergunto-me, por isso, de que maneira que estes estudan-

tes, futuros docentes, irão traduzir essas ideias numa organização pedagógica que altere e melhore a escola do nosso dia a dia com consequências positivas nas aprendizagens dos seus alunos. Confio

que possam ter uma relação diferente e melhor com os seus alunos por que tem uma proximidade etária com as crianças, adolescentes e primeira juventude. Por que tem ou podem ter uma perspectiva emancipadora e de valorização das diferenças graças a sua formação. Por que, em princípio, não estarão “contaminados” por uma cultura, tanto da escola como da profissão de professor, que poderá ser menos favorável a estes valores sociais e emancipatórios.

De qualquer maneira, esta possível melhor relação e formação poderá não se traduzir numa organização do trabalho de aprender que tenha em conta a

Encontrei, muitas
vezes, alunos muito
entusiasmados em mudar a
escola.

todos os alunos, que fomente alguns valores relativamente consensuais como a cooperação, solidariedade, autonomia, atenção ao diverso, etc. A força da cultura da escola “tradicional” torce vontades destes jovens professores, com o intuito de continuar a reproduzir formas de organizar as atividades de aprendizagens dos alunos muito transmissivas e criando dependências.

Este contexto pandémico veio questionar a crença na onipotência das tecnologias, ao mesmo tempo que a escola de sempre melhorou a sua cotação aos olhos da sociedade, não pelo que fez, mas porque sentiram a sua falta. Apesar de reconhecermos a imensa ajuda que proporcionaram as tecnologias para manter a comunicação entre a escola e os alunos, estas eram insuficientes, sem a mediação do professor. O ensino doméstico (home schooling) tem o seu valor, mas nesta situação de pandemia, a escola de todos os dias adquiriu outro valor, e sairá, tanto a escola como o papel do professor, mais valorizada, mesmo que seja pelo valor da sua mera existência.

Outra característica do perfil da escola e do professor em Portugal é relativa ao número de alunos por turmas. Gradualmente, e ao longo dos anos, as turmas foram reduzindo o seu tamanho. Mesmo assim, em muitos casos, os números do insucesso mantiveram-se estáveis. Isto leva-me a afirmar que, se não mudarmos a forma de trabalhar, ou seja, a organização social para aprender, não estaremos atacando um aspeto decisivo para a melhoria das aprendizagens de todos os alunos. Turmas menos numerosas poderá ser necessário, mas não suficiente.

Dois conceitos centrais que eu queria focar aqui, são os seguintes: os estudan-

tes, futuros professores, que egressam do ensino superior, têm que se inserir numa cultura pedagógica e profissional muito forte da escola, que determina, ou pelo menos, condiciona fortemente o como vão trabalhar. Apesar de sua formação inicial e da existência de alguma margem de manobra, estes novos professores não têm, às vezes, nem a experiência, nem a característica de maturidade suficiente para contestar essa cultura da escola. Os jovens professores, como qualquer um de nós, quando queremos nos inserir num grupo, temos que procurar coincidir ou conciliar com essa cultura onde se vive. Ao entrarmos num grupo, é difícil ou mesmo impossível, mudar a cultura do mesmo, especialmente, quando somos muito jovens. Temos que ter em conta esta situação quando falamos dos problemas da formação inicial e das consequências na escola.

É esta cultura de escola que chamo de pedagogia burocrática. Giroux fala de uma pedagogia baseada na função, do funcionalismo, da burocracia em última instância. Esta cultura também é consequência das políticas neoliberais que procuram de diversas formas, “otimizar, tornar “eficiente” a escola, na perspectiva da economia. Outra ideia subjacente a esta perspectiva é meramente condutista. Se o professor fala, os alunos aprendem, se o professor transmite coisas, os alunos aprendem. Essa perspectiva neoliberal também se traduz em decretos, portarias, circulares, que incidem na autonomia dos professores. Muito deles indicam e forçam a como fazer, por exemplo, a avaliação e o tipo de estratégia que podemos adotar na escola. Inclusive que instrumentos ou recursos utilizar. Um exemplo disto é a sugestão

ou obrigatoriedade, por parte das autoridades educativas, na escolha e utilização dos livros didáticos. Havendo tantas fontes de informação disponíveis e acessíveis, continuamos presos a uma fonte predominante. A ditadura do livro único. Não temos tempo de analisar aqui o papel dos diretivos unipessoais ou conselhos, para assegurar que essas diretivas se cumpram. São eles que “gerenciam” a implantação de uma pedagogia burocrática, promovem o acolhimento daquilo que se ajusta a esta pedagogia “oficial” e vão tolerando, muitas vezes, desamparando, quem defende uma pedagogia alternativa.

Volto a insistir sobre a abrangência de uma “proposta alternativa”, uma proposta pedagógica alternativa não se pode reduzir a uma atividade diferente, a uma técnica diferente, deverá ser uma estratégia, deverá ser um sistema, deverá ser uma estrutura pedagógica. De outra maneira, não terá consequências na alteração da realidade. Não iremos mudar a escola porque mudamos uma atividade ou introduzimos uma técnica. Terá que haver uma mudança estrutural do que se faça nas salas de aulas. Terá que haver outra disponibilidade de parte da escola e a sua organização na construção de alternativas que apostem na organização das aprendizagens, em erigir uma estrutura e construir a fundamentação continuamente.

A Pedagogia Burocrática também se caracteriza por defender aquela organização pedagógica cuja aposta principal se centra no domínio dos conteúdos, defende que a escola está para transmitir conteúdo, e esse conteúdo que se aprende precisa ser mostrado nos exames. Prioriza fundamentalmente a competi-

ção sobre cooperação. Se avaliarmos o nosso sistema de avaliação e classificação numérico, encontramos que é essencialmente competitivo. Muitos ficam satisfeitos por terem uma distribuição homogênea na escala.

Por outro lado, se entendemos que somos diferentes, não será necessariamente por competição que aprenderemos. Existe muitíssima literatura, resultado de investigação, que se debruça sobre o conceito de cooperação na escola, como se aprende mais e melhor em um clima cooperativo. O nosso sistema educativo empurra para a competição em todos os níveis de ensino. Daí a existência de avaliações uniformes, decidida de forma centralizada, destinadas a obter “produtos” homogêneos, comparativos, ou seja, além da organização pedagógica que fomenta a transmissão e passividade do aluno, também o sistema de avaliação, contribui para esses objetivos.

Encontramos em diversos níveis da escolaridade uma pressão social de parte de alguns pais e de grupos económicos para manter um sistema educativo centrado em conteúdos. Obviamente que não desvalorizamos a aprendizagem de conteúdos. É fundamental, mas a educação não se pode esgotar nesse nível. Para esta pedagogia burocrática, não interessa a formação do cidadão, não interessa a formação pessoal e social do aluno, interessa que domine conteúdos, interessa um trabalhador obediente, interessa a formação do “empreendedor”. Em Portugal surgiram, nos últimos anos, “disciplinas” destinadas a adolescentes e jovens vocacionadas para o empreendedorismo. O nosso sistema educativo tolera essa pressão social, convive com ela e se organiza para isso. O que se prioriza

é a organização para ensinar e não uma organização social para aprender. Assim, os objetivos são diferentes, saberes a priorizar diferentes.

A formação inicial de professores em Portugal foi evoluindo desde as escolas de magistério até a formação superior, com a exigência, neste momento, da obtenção do grau de mestrado. Desde há alguns anos, o estágio pedagógico foi sendo reduzido para um semestre, em muitos casos, ou mais semestres, coincidente com os níveis de ensino a que se destina. Se a isto acrescentamos que um semestre significa 15 semanas letivas, e as intervenções são organizadas por par pedagógico, o tempo de intervenção na sala ficaria pelas 6 ou 7 semanas no semestre. Tradicionalmente, o ensino superior sobrevaloriza a dimensão teórica da formação. Isso também tem reflexo na estrutura dos cursos de formação de professores. É importante, neste sentido, refletir sobre a epistemologia da prática, sobre a importância da contribuição da reflexão a partir da prática em contexto.

Uma discussão a fazer na formação de professores poderia centrar-se nas seguintes perguntas: Como se constrói a pedagogia? Qual a consequência na pedagogia da reflexão sobre a prática feita pelos profissionais da educação? Alguns autores sublinham a construção da teoria a partir da reflexão sobre a prática. Esta perspectiva vá em contramão do

conceito de linearidade que põe em primeiro lugar a teoria e a seguir a prática. Em última instância, como aprende o profissional da educação?

Outro aspeto importante que temos que ter em conta nesta análise é a relação assimétrica da universidade com as escolas onde os alunos aprendem a profissão. A decisão fundamental na elaboração do currículo da formação inicial é da responsabilidade do ensino superior. O que evidencio é a necessidade de o ensino superior trabalhar com mais proximidade com as escolas. É preciso

criar mecanismos de auscultação regulares, através de investigação ou outro tipo de projetos de intervenção, de modo a desenvolver no ensino superior uma maior sensibilidade e empatia com o que acontece nas escolas e que redundará em melhorias na formação inicial e contínua.

Não se trata de implementar uma pedagogia que uns poucos escolheram, mas de construir, tendo também em conta a história da pedagogia, uma estrutura pedagógica orientada por valores consensuais que contribuam à melhoria da qualidade da educação, que possa orientar o trabalho pedagógico dos docentes e ajude na clarificação dos valores defendidos pela escola para, entre outros, esclarecer e orientar os pais e a comunidade educativa.

Um aspecto também que deverá ser valorizado é a formação contínua dos professores cooperantes, que es-

Como se constrói a pedagogia? Qual a consequência na pedagogia da reflexão sobre a prática feita pelos profissionais da educação?

tão nas escolas, que são os “donos” da sala, onde os alunos fazem as práticas. É fundamental o papel da universidade para assegurar a formação contínua desses professores não só quando são cooperantes. As universidades que têm cursos de formação de professores devem apostar seriamente na formação contínua de professores para assegurar qualidade na altura de escolha dos que seriam convidados para serem cooperantes. Isto poderá implicar a opção por determinadas linhas pedagógicas que terá a sua vertente ideológica ou política que a universidade deverá assumir. Muito da formação de professores é política. Uma parte apenas será técnica. A opção por determinada linha, mesmo aparentemente técnica, é política. A educação não é neutra.

Um aspeto a ter em conta é que não existe linearidade na transferência da dimensão teórica para a prática. A pedagogia sempre terá que ser reconstruída em função de opções, de valores, de princípios e em função da realidade com que trabalhamos. Não vamos buscar uma pedagogia na prateleira ou na gaveta e a levamos à prática. É preciso a mesma, ser refletida, apropriada e reconstruída pelos professores.

Sublinho também a necessidade do ano de indução como acontece noutras profissões. Nem que seja pela saúde mental do jovem professor, não o deveríamos deixar sozinho no/s seu/s primeiro/s ano/s de profissão. É imprescindível o acompanhamento do novo professor por colegas mais experientes.

Existe no Brasil e em Portugal uma longa tradição individualista do trabalho do professor. Os encontros de trabalho interno da escola são maioritariamente

dedicados a analisar e aprimorar a dimensão burocrática do que fazemos. É preciso pensar a pedagogia, reconstruí-la cooperadamente, partilhá-la sistematicamente, porque na partilha aprendemos e nos formamos. É necessário centrar a nossa reflexão conjunta (cooperada) nos valores que orientam o que fazemos e construir a pedagogia a partir desses valores e ensaiar formas de implementação. Não significa que se faça a mesma atividade ou técnica que os colegas, mas sim partilhar valores que se traduzam numa organização das aprendizagens comum. Os meios que utilizamos no quotidiano pedagógico tem que veicular em si os valores que defendemos (NIZA, 1992).

É importante a participação dos professores na organização da sua formação. A universidade não pode se limitar a oferecer um cardápio (ementa) do que pode disponibilizar. A formação como a pedagogia também deve ser construída em função do que os professores já dominam e do que se propõem. Como bem dizia Berger é mais importante partir de um balanço de saberes do que de uma lista de carências.

Em jeito de conclusão, deveríamos perspectivar uma parceria mais consistente entre universidade e escolas, um melhor conhecimento da realidade com que se trabalha, tanto na formação como na comunidade com os alunos redonda em benefícios mútuos.

Os momentos de aproximação à prática não se podem reduzir ao tempo de estágio. O envolvimento de todas as disciplinas do currículo universitário deve implicar um compromisso com a aproximação à realidade da prática das escolas.

Quando desempenhava funções

de diretor de um curso de licenciatura de formação de professores há alguns anos, todos os semestres organizávamos uma “semana de imersão” em que os professores das diversas disciplinas da licenciatura, permitiam que os alunos contatassem com diferentes escolas previamente selecionadas, participando em situação de sala. Esta semana de imersão permitia a vivência de situações reais pedagógicas e a emergência de diversos produtos, desde a observação de diversos aspetos da sala e dos alunos, a pequenas intervenções junto dos mesmos. O importante é impregnar-se, vivenciar o ambiente de sala de aula observando em diferentes perspectivas com o apoio dos docentes das diversas disciplinas universitárias.

E mesmo por último, a melhoria da educação, no geral, foi-se fazendo em várias perspectivas. Embora ainda seja árduo o caminho a trilhar. Comparativamente a décadas atrás, houve alguma melhoria, nunca suficiente, relacionada com o abandono, a reprovação, a consciência e a intervenção com grupos heterogêneos. Inclusive, houve avanços na consciência da necessidade e do papel da educação na sociedade e na economia em diversas camadas sociais. Cada vez vamos tendo mais alunos que são a primeira geração de universitários da sua família.

A exigência de mestrado na formação de todos os professores e educadores de

infância é uma conquista que não se reduz ao âmbito educativo, mas contribui também para a melhoria da imagem social dos profissionais da educação.

Ainda falta muito por fazer. Quando analisamos os números e razões do insucesso, ainda nos encontramos com fatores sociais, culturais, económicos que permaneceram. Apesar de termos avançado muitíssimo na reflexão sobre a formação de professores, ainda predominam estratégias transmissivas que apostam mais no formar do que no formar-se, como bem o expressa António Nóvoa.

Lendo um jornal a semana passada,

este apresentava números vergonhosos para uma democracia e para um país que se considera desenvolvido. Indicava que 77% dos jovens entre 15 e 24 anos, isto em Portugal, não tinham concluído o 5º e 6º ano da educação em 2011, e um abandono de 43,8%. Esses números

são escandalosos. Essa realidade é lamentável. Noutro jornal, encontrava há pouquíssimos dias, a informação que desde 2000, o número de estudantes que querem ser professores caiu 70%. Vendendo os números dos que ingressaram em cursos de formação de professores este ano, 2021, estes indicam que houve muitos cursos de formação de professores em várias instituições de Portugal que não tiveram alunos suficientes para iniciar as atividades letivas.

Obrigadíssimo! E agora quero ouvir os outros colegas.

O importante é
impregnar-se, vivenciar
o ambiente de sala de
aula observando em
diferentes perspectivas.



Tânia Bezerra — Professora Adjunta da Universidade Estadual do Ceará. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (2004); Mestrado em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (2007) e Doutorado em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (2011). Pós-doutorado em Educação pela Universidade do Porto, vinculada a Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – FP-CEUP, no âmbito de Formação de Professores. Pesquisadora do EIP/UP. Tem experiência na área de Educação e Formação de Professores, no setor práticas de ensino. Como pesquisadora atua nas seguintes linhas: Trabalho e Educação; Práxis Docente; Economia, Política, Sociabilidade e Educação; Também desenvolve pesquisas na área de Educação Infantil e Formação Docente.

Então gente, bom dia! Agradecer ao senhor, Pedro Gonzáles, pela fala, que traz muitas provocações. Dizer da minha imensa gratidão de estar com essas pessoas queridas por aqui, acho que eu, Pedro e Marcelo, já temos essa mesa cativa no FIPED, são duas pessoas queridas e que me completam. Dá bom dia a vocês. Agradecer a Laryssa, essa menina linda que está aqui nos ajudando na mediação. Gratidão Laryssa! É exatamente essa a ideia do FIPED, que vocês estejam nesses espaços e que estejam, sobretudo, protagonizando esses espaços. Dá aí bom dia às pessoas que estão nos assistindo, várias pessoas queridas a Silinha, a Raquel, várias pessoas que estão nos mandando beijos por aí, a Anita também e o pessoal da Residência Pedagógica.

Dando continuidade a essa nossa temática, eu recortei para tentar falar sobre a docência enquanto espaço de formação de pesquisadores, para tentar problematizar como a gente conseguiria na hipótese de formação de professores, a partir de pesquisa enquanto ato de resistência e como eixo articulador do curso de formação de professores, seja na pedagogia, seja nas demais licenciaturas. Então, sobretudo no contexto atual do Brasil, falar de pesquisa, falar de ciência e falar de formação de professores, é estar no campo das disputas e no campo das resistências. Qual seria então a nossa demanda? A demanda para os cursos de formação de professores no Brasil, a demanda e por quantidade de ensino e da aprendizagem, tanto nas escolas, quanto nas universidades públicas, isso acontece sob um cenário, sob um quadro de constantes ataques a professores.

A professora Isabel, na palestra de abertura, hoje, conseguiu de forma bastante elucidativa, mostrar o quanto o nosso campo de atuação, o quanto de conhecimento é historicamente um campo de disputas hegemônicas e contra hegemônicas e um campo minado, no contexto atual por fortes ataques, vez que, formar professores que vão estrar à frente da formação humana do ponto de vista institucional, é um campo de disputa ideológica, epistemológica e filosófica. Porque estarão à frente da formação de sujeitos, que precisam ser formados a partir da emancipação humana. Uma medida conservadora, acabam estando sempre arrodeados da ideia de conservar o poder, da opressão, da exploração, nesse sentido.

Então, e aí a ideia é uma educação e uma pesquisa para além do capital. E aí,

alguém pode dizer assim: e como a gente pensar, nessa demanda, nessa pesquisa, em um contexto capitalista, porá além do capital? De fato, é difícil. É contraditório. Nós não somos impermeáveis, mas digamos assim, a nossa missão histórica é justamente de fazer a contraposição e subverter essa lógica. Seria então, uma formação de professores e professoras, uma formação humana que acontece nos tecidos das relações sociais, que acontece com o uso social dessas práticas, com a aplicação social dessas práticas, uma formação que seja contextualizada no âmbito da sociedade e que tenha aplicabilidade nesse sentido e que, sobretudo, não separa teoria e prática. Portanto, uma formação pautada no papel histórico que precisamos construir, uma pesquisa engajada, com condições reais de vida, de existência, de aplicabilidade na vida prática das pessoas.

É, o Pedro, ele sempre me provoca, me instiga quando ele diz assim: Olha, o professor e a professora brasileira que eu tenho conhecimento claro, fazendo o recorte das nossas experienciais, ele diz, ele tem um discurso muito engajado, mas um discurso que nem sempre repercute nas suas práticas em sala de aula. Tem um discurso político, engajado, mas acaba, sem perceber, reproduzindo, reificando práticas em sala de aula conservadoras. Por quê? Porque há uma formação, Pedro e eu, pensando sobre isso, há uma formação ainda muito conservadora, e aí, organizada por uma escola muito conservadora, com materiais e recursos didáticos muitos conservadores e que, portanto, essa subversão ela se torna ainda mais difícil, mas não impossível. Então, por isso, a minha proposta na fala de hoje é falar de um professor, de

uma formação de professores, a partir da pesquisa de sua própria prática, que é mais ou menos aquilo que a gente ver, por exemplo, no Movimento da Escola Moderna, onde os professores se reúnem, eles se reúnem para observar, para debater, para socializar a sua prática no sentido de avançar nelas. Então, a saída seria uma formação de professores pesquisadores de sua própria prática. E aí, é o que a gente faz em alguns programas como o PIBID, não é Laryssa? Laryssa, depois pode falar um pouco sobre isso, a gente até já conversou sobre isso sábado, a gente faz nos Programas como a Residência Pedagógica, onde a gente observa o chão da escola, como esse espaço de contradição, mas também, um espaço de reinvenção.

Então, uma educação que pensa a pesquisa, que pensa a formação de professores para a emancipação humana, como ser ético, provido de vontade, que se firma então como um ser histórico, precisamente na sua condição de sujeito, de autor. Um professor que é sujeito, que é sobretudo, alguém que organiza e tem consciência da prática e da sua condição, tanto humana, quanto histórica, ou seja, em uma raiz mais profunda da politicidade da educação, é que se acha uma educabilidade mesmo do ser humano, ou seja, uma postura docente, que pensa a humanidade, o ato humanizador como forma de emancipação, sobretudo em tempos de tantos ataques. E o que seria isso, essa educação e essa pesquisa para emancipação? Seria a proposta a partir das contradições, claro. Por que? Porque nós temos um sistema de ensino no Brasil, que substitui os sentidos e significados da aprendizagem, por uma avaliação do rendimento e do resultado. Temos o

quê? A divulgação dos dados quantitativos que escondem mecanismos internos de exclusão, ao longo do processo de escolarização, ou seja, ao tempo que a gente fala de uma escola para a emancipação humana, tanto tenha a possibilidade de humanizar como de e transformar, a gente tem determinados ensejamentos que são as avaliações externas, que são as exigências que vinculam o envolvimento nas escolas com os resultados, e aí vem a lógica da meritocracia: quanto melhor forem os resultados na escola, maior seria o investimento aí a gente tem um anacronismo sistêmico nesse sentindo.

Por que? Porque as escolas que tem os piores resultados entre aspas, por exemplo, são justamente as escolas que precisam de maior investimento, e não ao contrário, e aí, a gente vai, ao invés de tornando equitativo o sistema escolar, a gente vai

tornando cada vez mais desigual. As escolas que tem os melhores índices no SAEB, as escolas que tem os melhores índices no SPAECE, na Provinha Brasil etc., são as escolas que tem os maiores investimentos, e aí eu pergunto: o que é que esse sistema está escondendo? Através desses dados quantitativos, o que se pode perceber de exclusão, a reificação da exclusão das escolas com menor resultados, receber menores recursos e, portanto, vão continuar se atingir, claro. Há uma ideia de subversão dessa lógica?

Sim, é possível subverter, mas a forma como está estruturado, não traz esse sentindo.

E aí, é nesse sentindo que eu pergunto: Que escola sobrou para os pobres? Diante dessa clara concepção de escola e dessa precária política de formação de professores, que escolas sobrou para os pobres? Uma escola que se fala da universalização do acesso, mas em prejuízo da qualidade, uma escola onde a gente percebe claramente a inversão das funções, do direito à aprendizagem e ao

conhecimento, as necessidades mínimas de aprendizagens para a sobrevivência. A gente tem acesso a várias escolas dentro da Residência Pedagógica, dentro do PIBID, dentro das disciplinas de estágio supervisionado, e o que a gente vê é um completo descaço no que se refere a mínima estrutura para que se tenha realmente as condi-

ções de aprendizagem. Escolas escuras, com problemas de higiene, com quase nenhum espaço para interação e socialização, escolas em sentido único de precarização.

E aí, o Pedro, por exemplo, a gente já conversou sobre isso em outros momentos né? E como aprender nessas situações de precariedade? E como ensinar uma criança que chegou na escola com fome? E como dá a ela o sentindo estético mesmo? É claro que o sentindo estético do que é belo, do que é socialmente

As escolas que tem os piores resultados entre aspas, por exemplo, são justamente as escolas que precisam de maior investimento, e não ao contrário.

aceitável, também é um fator atraente para a aprendizagem. Quem de nós não gostaria de chegar em uma escola bem diferente da maioria das nossas escolas, que são as escolas que sobraram para os pobres. E aí, o Pablo Gentili, ele vai dizer assim: qualidade para poucos não é qualidade, é privilégio, estrutura para todos inaugura uma escola para os privilégios, e aí nesse sentido, voltando para a nossa temática, nós temos a precarização e a proletarização da categoria docente, que vai cada vez mais se afastado de sua hipótese de intelectualização, de sua hipótese de uma formação erudita e culta para um mundo do trabalho tão exaustivo que lhe permite um salário tão restrito, com condições de trabalho tão inóspita, de violência, de cansaço, de exaustão que nós temos hoje no Brasil, um sério índice de evasão no magistério. Algumas áreas no Brasil, por exemplo, sofrem com a ausência de professores de pessoas que queiram ser professores justamente por conta desse cenário da escola que é destinada a camadas populares.

Uma escola dual traz a ideia de estranhamento docente, uma escola conteudista, ao mesmo tempo que é conteudista, e também é excludente e com um discurso de acolhimento social e socialização. No espaço privado, é diferente, nas escolas privadas, apresenta-se como qualidade de ensino, aí já se tem estrutura, mas também é precária em formação de professores, altamente precarizante ao trabalho docente, mas que se coaduna muito bem com o modelo que é proposto pelo Brasil, que é um modelo que dá palco à meritocracia, que dá palco a resultado, ou seja, é um arremedo de qualidade.

O que é que eu quero dizer como isso? O tempo que a escola pública ela não consegue atingir o que seria uma aprendizagem significativa em âmbito geral, porque ela sofre pelo descaso público, pelas ausências de recursos, por uma formação de professores precarizadas e etc., a escola particular, embora rica e farta em recursos, ela tem um arremedo que ela chama de qualidade, que é centralizada em quê? Nos resultados e que, portanto, não é qualidade o que se refere a uma aprendizagem significativa. No espaço público, a gente tem um engessamento das ações docentes, em Programas como: PAC, PINAC e as avaliações exteriores, as avaliações externas, mas na escola particular, nós temos o cerceamento da liberdade de Cátedra, um direcionamento aos resultados e a mercantilização da educação, ou seja, nas duas esferas do modelo escolar, nós temos a pauta do/no trabalho docente. O que é que me refiro a isso? O trabalho docente que não tem propriedade das suas ações, porque é regido pelo mercado de uma forma geral.

Então, como seria a formação inicial? Qual seria a proposta? Já que fizemos a crítica, precisamos sair da crítica e participar das propostas. Importante trabalhar o ensino como prática social e profissional, e que se realize nas escolas públicas, comprometendo-se com as demandas da comunidade. Dá respostas às demandas da comunidade e uma necessidade inadiável de tornar a pesquisa na graduação como eixo de politicidade centralidade da formação inicial. Então, trazer a pesquisa na graduação, como proposta de investigação da própria prática de investigação das demandas

da comunidade, para tentar dar retorno e reconstruir essa ideia.

E como se daria isso? E aí, a gente volta para os bancos da universidade. As pesquisas em educação, no âmbito das universidades, precisam buscar caminhos/reflexões para os desafios cotidianos na comunidade. Aí eu lembro muito de uma palestra que uma vez eu fui dar, uma formação que eu fui dar no interior do Piauí, onde um professor da Zona Rural me perguntava assim: “professora, que pesquisas na universidade vocês têm desenvolvido para

tentar melhorar esses índices de alfabetização por aqui”? E aí ele perguntava, dentro daquela fala que parece simples, mas ele queria assim: “qual o retorno?” “O que vocês têm para nos retornar?” Portanto, eu falo de uma necessidade de dialogar com as escolas sobre os resultados e apontamentos das pesquisas realizadas, e não que

nós sejamos apenas àqueles professores beija-flor, vai lá na escola, faz uma entrevista e volta para apresentar o trabalho na universidade. Vai lá na escola, faz uma observação, faz umas interações e volta para a universidade para apresentar isso em forma de pesquisa, pronto realizei a pesquisa. E o retorno? Para além da crítica, porque é muito tranquilo ir até à escola e dizer que as escolas têm esses e aqueles outros problemas. Que soluções nós podemos construir, mesmo nessa escassez de recursos, de investimentos etc.

Importante trabalhar o ensino como prática social e profissional, e que se realize nas escolas públicas, comprometendo-se com as demandas da comunidade.

Então, a proposta é uma educação que critica o tecnicismo, o conservadorismo na educação e que propõem uma ideia subversiva. Subversiva mesmo, como pensou Paulo Freire, por exemplo, como pensaram tantos outros educadores de Educação Popular, do Movimento Popular que reúnem pessoas nos mais diversos espaços, mas que conseguem trabalhar a partir de suas experiências e não só a partir de suas experiências na ampliação dessas experiências, mas e sobretudo, para melhorar essas experiências. A necessidade de ruptura com caráter reacionário de uma educação ou de uma pesquisa que não pode ser meramente institucional que precisa ser de retorno à comunidade.

Então, o trabalho docente precisa acontecer a partir da valorização da docência retomar as especificidades da categoria docente de intelectualização e autonomia.

Compreender que os/as professores/as são intelectuais orgânicos/as no sentido grasmickano mesmo, é preciso reorganizar a cultura escolar ouvir e perceber as vozes do chão da escola enquanto saberes inadiáveis não apenas para dados e coletas empíricas, mas no sentido de dar o retorno. Já vou concluir.

As práticas pedagógicas constituem-se campos de conhecimentos, e aí precisa perceber que elas se produzem na interação nos cursos de formação de professores e o campo social no qual se de-

senholve. E por isso, tanto podem como devem constituir-se em atividade de pesquisa.

Eu não vou falar dessa parte que meu tempo passou. Passa, passa, passa. Concluindo: A práxis docente deve realizar que nos tornem sujeitos autônomos/emancipados e aprendizes de novas possibilidades.

E que pensem a docência como espaço de resistência. E aí a gente precisa finalizar a fala de hoje fazendo uma crítica e dando o nosso repúdio

Reinventar a escola e a universidade, pela e através da pesquisa, mas de uma pesquisa engajada e para a emancipação humana.

a esse projeto da escola sem partido, e nos manifestando por uma escola sem mordalha que, de fato, pense a emancipação e a liberdade do pensamento, na ideia de reinventar a escola e a universidade, pela e através da pesquisa, mas de uma pesquisa engajada e para a emancipação humana, é essa a ideia. Obrigada gente! Estamos aí abertos para o debate. Pesquisar e educar para o engajamento.

Muito bem, é bastante confortável ter uma fala depois de duas falas muito bem qualificadas e que já me pouparam bastante tempo para colocar as ideias. Parabéns ao Pedro e à Tânia pelas apresentações e colocações. Bom dia Laryssa, que ainda não cumprimentei à mesa e a todos que estão aí assistindo.

As provocações já colocadas até então, nos colocam defronte de algumas questões que eu acho que vou conseguir, talvez, complementar. Eu não tenho nenhuma apresentação de PowerPoint para mostrar, eu vou só desenvolver as ideias mesmo. Uma questão que fica para mim muito forte sempre, essa é uma discussão que já é antiga e, inclusive, no Pós-Doc estive junto com a Tânia lá em Portugal, não é Tânia? Junto com o Pedro também, a gente já vem discutindo isso há muito tempo. É assim, a escola que é dada, essa escola que a Tânia apresenta, que o Pedro apresenta, ele mostrou a escola portuguesa, mas ela é

Muito bem, é bastante confortável ter uma fala depois de duas falas muito bem qualificadas e que já me pouparam bastante tempo para colocar as ideias. Parabéns ao Pedro e à Tânia pelas apresentações e colocações. Bom dia Laryssa, que ainda não cumprimentei à mesa e a todos que estão aí assistindo.



Marcelo Pustilnik — Graduado em Pedagogia pela FE-UNICAMP (2002), Mestre em Ensino e História de Ciências da Terra pelo IG-UNICAMP (2005). Doutor em Educação na FE-Unicamp (2011). Pós-Doutor em Inovação Pedagógica pela Universidade do Porto. Professor Associado na Universidade Federal de Santa Maria - UFSM - RS - no Departamento de Fundamentos da Educação. Líder do Grupo de Pesquisa APRENDE STEAM (dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/5226621408334323). Desenvolve pesquisa na área de Educação, com ênfase em Aprendizagem, principalmente nos seguintes temas: ensino e aprendizagem, formação continuada de professores, educação e tecnologias, no uso da robótica em educação e na educação a distância. Discute estes temas dentro da políticas públicas, política educacional e financiamento da educação conectados com o desenvolvimento humano transpessoal e o paradigma transdisciplinar.

muito parecida com as escolas brasileiras, com seus problemas estruturais. Ela não é a escola verdadeira, ela não é a escola viva, ela é a escola morta, a escola que o sistema mantém na UTI e vai entregando vegetativamente a quantidade suficiente de recursos para que ela não morra, porque ela tem um papel de controle social muito grande, ela não é uma escola emancipadora e nem tem a intenção que seja emancipadora, se fosse seríamos um outro país, um outro mundo, uma outra sociedade.

Então, a formação de professores, ela precisaria, de alguma forma, dialogar com esse elemento de que a escola dada é uma escola morta. A universidade, ela tem pesquisa, a Tânia apresentou vários elementos, o Pedro trouxe vários elementos. A universidade tem a reflexão, tem um papel, inclusive, na sociedade de poder desnudar a realidade e ela não faz isso com o campo educacional. Ela não faz isso na formação de professores, ela diz para os alunos, estudantes de formação de professores que eles precisam aprender a lidar com essa escola do jeito que ela está, ou seja, os estudantes vão entrar na escola para tentar manter vivo o morto, nós vamos fazer parte dessa engrenagem que é: recursos mínimos, básicos para que o morto não morra e a escola permaneça com esse papel de controle social, sem ser emancipatória.

Então, isso pra mim é uma questão central quando a gente está falando de formação de professor mesmo. O que eu quero dizer com isso? Que nós temos uma estrutura de sistema de avaliação,

a Tânia apresentou alguns dados, algumas dessas questões, e pergunto: qual é o papel desse sistema de avaliação? É garantir que a escola nunca se modifique e cumpra o papel que ela tem para o sistema, então a avaliação diz que a melhor escola do mundo é a escola que está lá em Singapura. A OCDE avalia pelo PISA, está lá, Singapura nos primeiros lugares, mas qual é a escola de Singapura? Será que essa escola de Singapura serve para a escola do Sertão brasileiro? Serve para a periferias das grandes cidades brasileiras? Ela serve para Portugal e para e para a periferia de Portugal? Certamente que não. Singapura é uma Cidade-Estado com 4 milhões de habitantes, um centro econômico poderoso do Oriente, lá do extremo Oriente, com o maior índice de renda per capita do mundo, é um centro comercial onde passa milhões de negócios por dia e, ao mesmo tempo, 4 milhões de pessoas. É uma cidade só, a avaliação fica restrita a uma cidade que é menor, talvez, que Fortaleza.

Então não posso querer pegar a OCDE, com o resultado do PISA, que faz esse tipo de avaliação e dizer que a escola brasileira é ruim, eu não posso querer comparar, por exemplo, a escola, digamos francesa, ou a escola lá da Finlândia, que hoje tem um sistema fantástico de educação com a realidade brasileira. A Finlândia, há 30 anos, tomou uma decisão de pegar o dinheiro do petróleo que eles encontraram, que era um dinheiro novo, que não tinha no país, e usar todo esse dinheiro na educação. Faz 30 anos que a Finlândia investe pesado em Edu-

Precisamos descolonizar a escola.

cação, investimento mesmo, de dinheiro. O que resultou? As maiores cabeças pensantes do país estão trabalhando no campo da educação, é a função mais concorrida de cargo público no país, inclusive, na concorrência de acesso para a universidade, ou seja, ganha da medicina, ganha do direito, das engenharias. É o oposto daquilo que é a realidade brasileira. Primeiro, porque os salários de professores lá são os maiores, então, é para onde vão as maiores cabeças pensantes do país, atrás dos recursos. Aqui no Brasil não, os professores são os piores salários, então, as cabeças pensantes vão para outras áreas, certamente. Isso de certa maneira também perpassa em Portugal.

Mas essa não é a principal discussão que eu quero trazer, a principal discussão, talvez, de base marxista, em certo sentido, de que toda mudança radical não pode ser feita na superestrutura, e sim na infraestrutura. Se eu quero fazer uma mudança real, eu devo destruir os alicerces daquela estrutura e construir alicerces novos. O Pedro, de certa forma, aponta para isso na fala dele; a Tânia vai no sentido do rompimento dessa estrutura, mas precisamos olhar para isso de uma outra maneira na formação de professores. Nossos estudantes deveriam entender que essa escola, com a estrutura que está dada, ela não presta, ela não serve nem para o país, nem para as populações que são atendidas, ela não serve para os professores, ela não tem nenhum outro papel na sociedade, a não ser manter a sociedade no sistema reprodutivo daquilo que ela já é: desigual, escravocrata, colonizador. Esses são os sistemas de avaliação, servem para manter essa escola morta, a Tânia aca-

bou de apresentar isso. Então, a gente tem que romper com tudo isso, tem que dizer: Dane-se! Quem disse que a OCDE me interessa? Quem disse que o PISA é o modelo de avaliação que vai servir para o tipo de escola e de sociedade que nós achamos que vai ser a melhor para diminuir as desigualdades? Ou, por exemplo no caso de nosso país, ajudará impedir que o fascismo tome conta, como tomou, ou impedir que uma igreja Neopentecostal aliene a tal forma a população, a ponto que ela apoie um projeto que é contrário aos próprios interesses, que são contrários a essa classe, que é a classe trabalhadora. Então, quero dizer, como é que a gente vai criar esse tipo de estrutura?

A pandemia trouxe um desafio interessante para nós do campo educacional, porque ela desmonta tudo isso, ela mostrou que é possível continuar um projeto de educação sem a sala de aula. É possível um projeto de educação sem um professor controlando seus alunos. Que é possível funcionar o sistema educacional sem que o aluno chegue às 07:00 horas na escola e tenha controle dos horários e dos intervalos e toda aquela estrutura que a gente mantém dizendo que isso é importante. A pandemia balançou este sistema, e nós do campo progressista, deveríamos aproveitar isso e ir um pouco mais adiante, de modo a criar as rupturas que são necessárias. Em outras palavras: precisamos descolonizar a escola. Essa escola que vem de uma tradição durkheimiana, da Modernidade com sua revolução industrial, da escola quartel, do que Foucault chama de “Vigiar e Punir”. E o que a gente está fazendo para desconstruir isso, de fato?

A Tânia coloca aquilo, que o professor não tem uma validade na socieda-

de, no seu trabalho, como um profissional autônomo, capaz de tomar todas as suas decisões, ele é monitorado, tutorado. Tutorado pelas Secretárias, Ministérios, Processos de Avaliação, como se ele precisasse o tempo todo estar sendo supervisionado para ver se o trabalho dele é adequado. Então, a formação nossa não forma profissionais autônomos capazes de pensar sua própria capacidade de produção? E ele precisa o tempo todo dessa tutoria, essa vigilância sobre o seu trabalho?

É curioso que as mudanças educacionais recentes, as propostas governamentais, são todas conservadoras e de cunho destrutivo para a emancipação da educação, elas vão tirando, inclusive, a importância de disciplinas, de conhecimentos filosóficos, sociológicos, históricos, geográficos, que são justamente conhecimentos que trazem a emancipação do pensar. Até a educação física foi atingida, por que a educação física foi atingida nas últimas reformas? A educação física que lá nos anos 70 tinha o papel disciplinador do corpo e de criar esse padrão militar, vamos dizer assim, da disciplina dos corpos e da obediência. Ela sofreu mudanças nos anos 90 e início dos anos 2000 na sua formação inicial do professor de educação física, dentro das universidades, e ela deixou de cumprir esse papel controlador e passou para o papel emancipador, de reflexão, de descobrir o potencial do estudante para que ele entenda o seu corpo como aquele espaço que é dele, de que não pode sofrer o abuso, que ele tem direito de fazer as escolhas. Os professores de educação física estiveram presentes de uma maneira muito forte naquele movimento de 2016 de ocupação das escolas, bem como

os professores de Geografia, de Sociologia, de Filosofia, então, essas disciplinas, esses professores foram colocados como não importantes nas reformas. Por isso, a escola pública pode não ter mais esses professores nos seus quadros, por que a BNCC permite isso. Então, esse trabalho, essa linha tênue entre pensarmos uma nova escola e, ao mesmo tempo, não perdemos a visão de um projeto emancipatório de futuro, ele é muito delicado e a universidade deveria ter um papel muito forte no sentido de preparar melhor os seus estudantes para isso.

É uma discussão delicada, o Pedro colocou e a Tânia também, nós encontramos, por exemplo, na hora dos estágios, a confirmação das práticas tradicionais e regulatórias da escola. O sistema de avaliação, os estágios vão lá e validam todos os sistemas de avaliação, aplicação de prova, aplicação de formas de controle disciplinares, punição de alunos, tarefas pré-formatadas sem olhar as necessidades reais dos estudantes, aplicação do livro didático, como se o livro didático fosse uma coisa importante na escola. Será que é importante o que está escrito no livro didático, será? Nós nem olhamos sequer para os nossos estudantes dentro das universidades, não os indagamos: Você pensa como? De que jeito você compreende a realidade? Qual é a sua necessidade real ao chegar à universidade? Não, a universidade já está pronta e dada e ela passa um conjunto de saberes e informações para os seus estudantes, como se eles chegassem tabula rasa, reproduzimos as mesmas mazelas.

Então, todo esse conflito é o que nós precisamos enfrentar. Talvez esteja dentro daquilo que eu chamo da disruptura.

Nós precisamos fazer essa descolonização do pensamento científico das universidades para descolonizar a escola também, porque só vamos descolonizar a escola se os novos professores conseguirem chegar com as ideias descolonizadas, mas se nós continuamos colonizando as ideias eles vão chegar nas escolas as reafirmando. É muito difícil fazer a disruptura, porque a resistência dos pais, da comunidade, dos próprios colegas de trabalho são resistências muito fortes, o sistema não quer, mas certamente é possível. E o curioso é o seguinte: depois que você faz a disruptura, o teu trabalho como docente é muito mais fácil, por que você entra em um processo colaborativo com os alunos e você vai enfrentar muito menos os problemas de indisciplina, doença docente, problemas de voz, porque você vai gritar menos com seus alunos, você vai

Só vamos descolonizar a escola se os novos professores conseguirem chegar com as ideias descolonizadas.

conseguir avançar naquilo que são os resultados do que você mais quer alcançar: que eles aprendam. Porque a aprendizagem vai se dar por outros modelos, não mais pelo: Sou eu quem sabe e vou ter que colocar isso tudo na cabeça dos meus alunos, vou ensiná-los. A gente já sabe que isso não funciona.

Eu vou oferecer, depois dessa mesa, uma oficina dentro desse FIPED, que é na área do STEAM, da robótica, onde ire-

mos abordar isso um pouquinho melhor. Quer dizer, como que a experimentação dentro da escola tem um poder muito grande de fazer transformações e garantir que os alunos aprendam. Uma proposta na qual ganha-se empatia, ganha-se colaboração, ganha-se com todo esse processo que está sendo experimentado. Não quero me alongar muito não, porque eu gostaria que a gente aprofundasse mais esse diálogo e que as perguntas viessem mais nesse sentido: Em como podemos romper? O Pedro tem uma experiência muito grande no Movimento Escola Moderna Português, que é fan-

tástico nesse sentido da disruptura, pois é um professor que não depende do Sistema Educacional, ele não depende da vontade do diretor da escola, ele não depende da escola. É um professor da escola pública, que na hora que ele entra na sua sala de aula, ele faz a disruptura

e ele muda completamente sua aula, subvertendo completamente esse modelo escolar tradicional, ele cria um outro modelo pedagógico. Finalizando assim, a gente abre o espaço para outros diálogos aqui, outras contribuições vindas de vocês que nos permitam avançar. Vou encerrando aqui a minha fala para que a gente tenha mais tempo para poder fazer esses diálogos, esses debates. Então, bons debates para todos nós.



DEBATES E CONTRIBUIÇÕES

PERGUNTA DE PARTICIPANTES

Pergunta 01: *“Sempre a gente se pergunta, qual é a finalidade da educação brasileira? A quem ela deve se destinar?”*

Pergunta 01: *“Como promover essa parceria entre a universidade e a escola, uma vez que ainda presenciamos a resistência por parte das escolas e professores?”*



Pedro Gonzáles: posso dizer alguma coisa, não sei se responder, mas é uma tentativa de aproximação, a ques-

tão é muito interessante. Eu imagino aqui como está a viver a sua realidade. Essa questão deve ser analisada em uma perspectiva institucional, pode ser iniciativa dos professores, também isso é possível. Estou pensando também na iniciativa dos professores universitários de encontrar maneiras de se aproximar. Os professores universitários, suponho eu, que tal como é aqui, tem mais autonomia nesse tipo de coisa, para tomar decisões. Mas, se fosse uma decisão institucional, aí seria muito melhor, não é? Eu acho que passa por esses dois aspectos que falava, por uma parte, é uma perspectiva de investigação-ação. Eu, quando falo de instituição, tenho medo por que conheço o trabalho de investigação-ação, muito deles, dos espanhóis, feito por professores universitários, não com todos, não é? Feito por outros, especialmente por professores universitários. O conceito de investigação-ação que tenho eu, estão implicados, são os atores, são investigadores e isso se pode fazer de uma maneira de se aproximar aos tra-

balhos com professores, implicados com professores. Tem que ser por outra parte essa coisa valorizada como formação para os professores das escolas, por que isso traz aprendizagem. A investigação-ação ensina sobre o problema da realidade que elas têm. Eu insisto muito nisso, que não é qualquer investigação, tem uma coisa que acho que tem que ser analisada, tem que ser questionada muito as metodologias clássicas de investigação feita dentro da universidade, como fazem no mestrado e doutoramentos. Os mestrados e doutoramentos têm limites muito estreitos e obriga as pessoas a encolher muitas coisas. Uma investigação-ação com os professores pode ter outro horizonte, outra perspectiva, outra maneira de racionar, não é? De acordo com o tipo de trabalho que está a fazer e isso seria plural, encontrar formas de aproximação tem que ver com essas possibilidades que só consegue decidir dentro da ação. Aqui situa o problema que eu tinha, que eu comentei com vocês, aquela semana de imersão, o problema, entre aspas, é que eu, como Diretor de Curso, não podia decidir que os professores não tivessem aulas, isso é decisão só do Reitor. Então o que eu fazia? Negociava com os professores da universidade para que eles dessem a aula de uma determinada semana na escola. Não era uma aula de transmissão de conteúdo, era para permitir que os alunos pudessem aprender em um contexto no qual trabalhassem a Matemática na prática, trabalhassem com a Psicologia na ação, trabalhassem conhecimentos da Sociologia etc., recolher informações e estar lá na escola, isso sim eu podia fazer. Uma das condições que eu achava importante é que os professores das escolas têm que conhecer

os professores da universidade. Os professores que vão decidir avançar para essa proposta têm que conhecer os professores das escolas, o tipo do trabalho, a qualidade do trabalho, porque os alunos não têm as ferramentas o suficiente para poder decidir se estas práticas são de qualidade, ou se ainda precisam ajustar alguma coisa. Ainda não tem, porque muitas vezes, quando nós escolhemos um professor, ele se acha o melhor e o professor está convencido disso, o próprio professor da escola está convencido que é o melhor, porque foi escolhido pela universidade, mas esse tipo de coisa tem que ser trabalhado, e essas são também oportunidades de se aproximar, fazer uma semana de todos os cursos onde, em diferentes momentos os estudantes vivenciem isso, não precisa ser na mesma semana, em um momento um, e outro momento, o outro. Eu iniciei primeiro com os últimos anos, em um semestre, depois em todos os semestres fazíamos uma semana na qual podíamos estar com os alunos, especialmente, em uma escola concretamente. Eu conheci uma experiência na qual não permitiram a entrada dos alunos do primeiro ano, porque a sala era um lugar muito perigoso, porque os alunos não tinham formação, entre outras razões, certamente equivocadas, como: no ano passado eram alunos em uma sala de aula, por isso agora não tinha condições de fazer o certo em uma sala, como regentes, mas isso nega o processo de formação e acompanhamento dos professores da universidade.

Mas uma outra experiência, conheci aqui, em outras escolas superiores em educação, outras universidades, de imersão, aqui em Portugal tem muitas aldeias, acho que no Brasil não se usa

esse conceito de pequenos povoados espalhados pelo país e por volta das cidades maiores. Então, os alunos iam nas escolas desses povoados. Para isso, tinham que fazer acordos com a Câmara, o Município etc., os alunos iam e ficavam uma semana na escola tipo rural, um rural que não é o rural do Brasil, o rural aqui é são pessoas trabalhando no campo vivem nessas aldeias. Eu nasci na Argentina, no campo, e para mim, campo é campo, é ter vizinhos há 50 quilômetros, isso não existe aqui, 50 quilômetros acaba o país já e a Espanha (risos). O conceito era esse, depois não sei se continuaram a fazer, mas me pareceu uma ideia interessante, não era necessariamente aquilo que eu defendia, mas a imersão de alunos, jovens que vivem sempre na cidade e têm que ir passar uma semana vivendo lá porque amanhã vão ser seus alunos, também foi uma experiência muito rica de intercâmbio com os alunos da aldeia, com hábitos rurais. Depois era um trabalho que, na maioria, obrigava os professores das disciplinas fazerem o planejamento numa perspectiva de trabalhar a sua disciplina focado na Pedagogia, focado na prática, não é a matemática pela matemática, é a matemática porque tem que ser trabalhada na escola, não é a Sociologia só pela Sociologia, mas na perspectiva do trabalho na escola, isso também é formativo para os professores. Não se consegue de um dia para o outro, tem que se trabalhar muito, há que se trabalhar, mas é um desafio que temos e é o belo da profissão, se fosse fácil íamos ao supermercado e comprávamos na prateleira uma Pedagogia. Temos muito o que fazer, não sei se tem uma outra questão.



Marcelo Pustilnik: Se permite, Pedro. Complementando um pouco essa discussão, acho que o grande problema, muitas vezes acontece, é que as pessoas ficam esperando que alguém dê a solução, e a solução não existe de forma absoluta, a solução está em cada uma das escolas, em cada uma das salas de aula, em cada comunidade, ou seja, ela é única. O modelo que se aplica em um lugar, não necessariamente vai dar certo no outro. E as pessoas ficam procurando alguém que dê um modelo para dar certo, isso não funciona. As pessoas têm que ser inteligentes, precisam ter coragem de enfrentar os problemas, elas têm que desnudar quais são realmente as necessidades locais, só vão saber isso se elas olham de uma maneira muito profunda para a realidade.

Pedro Gonzáles: Por incrível que pareça, o discurso dos professores está cheio de: “Nós não podemos trabalhar com receitas”, mas depois o que eles fazem e ir em busca de receitas, não é? E creio eu, não podemos ir buscar a Pedagogia em uma prateleira, em uma gaveta, temos de construir, tem que ser suada, muito suada.



Tânia Bezerra: Só para fechar mesmo, é uma pergunta, ela é complexa e aí a gente tem aí inúmeras possibilidades. Mas assim, eu acho que o intuito é mesmo provocar e a gente construir juntos essa resposta, e ela não está pronta, e ela também não se adequa a toda e qualquer realidade, cada situação tem a sua especificidade, mas eu acho que a formação inicial é uma das saídas para isso. Eu acho que esse distanciamento entre escola e universidade ele é construído desde a formação inicial, então, a forma como a universidade e como os cursos de formação de professores se organizam, podem se organizar para ter um acesso livre à escola e vice e versa, tem que começar desde cedo e, por isso, que acontece tanto esse apartamento essa forma dual de trabalho. A própria forma como os cursos de formação de professores se estrutura, propicia isso. A grade curricular acontece mais ou menos assim: os Módulos Teóricos e Fundamentos e lá no final tem o Estágio, não é? Então, eu me pergunto: Não deveria o estágio ele estar dividido desde o início da formação, não é?” Para que esse contato sempre acontecesse? Então, a gente tem lá o final do curso aquelas cargas horárias imensas de estágio, onde se tem a ideia, pronto!

A gente já viu os módulos teóricos e agora a gente vai para a escola, mesmo que ao longo de todo o curso, a gente sempre fale da necessidade, da indissociabilidade entre teoria e prática, e aí a gente acaba tendo disciplinas eminentemente teóricas e eminentemente práticas, e isso complica bastante, né? E aí acaba que, quando o professor a professora em formação, termina o estágio supervisionado e vai para a prática, se despede da universidade, não é? E mesmo quando volta para a universidade em uma Pós-Graduação, seja Lato Sensu ou Stricto Sensu, volta no sentido de fazer pesquisa, aí vem dentro do que eu falei ali na minha fala: “Pesquisas que não dão retorno para a escola. Pesquisas que não tentam modificar a comunidade, não é?” Modificar no sentido de dar retorno, de dar resposta à comunidade.

Então, eu acho que isso deve acontecer na reformulação dos currículos nos cursos de formação de professores, na reestruturação da carreira docente, não é? E que isso se dá, desde a formação inicial.

Marcelo Pustilnik: Você me permite, Tânia? Primeiro tem que acontecer na cabeça dos professores das universidades, porque se não acontecer na cabeça deles e no coração, porque não é só cabeça. Senão, a gente só faz a reforma sobre a infraestrutura que já existe, quer dizer, a gente não faz realmente a reforma real, ou seja, a gente não faz a transformação. Aqui na Universidade Federal de Santa Maria, os alunos vão para a escola desde o primeiro semestre. A gente tem essa visão de formação que ele vai olhar a escola desde o primeiro semestre, são os quatro anos dele na formação, ou cin-

co no noturno, ele vai para à escola todo semestre, mas ele vai com o olhar condicionado de que aquela escola é a escola real, aquela escola é a escola que já está dada, já está pronta, ele só vai olhar. Agora ele sai da visão de alunos para uma visão de professor em formação, mas da mesma escola, sem refletir se essa escola realmente está sadia, se ela presta ou se eles nem identificam que a escola está morrendo. É um defunto em uma UTI, eles não identificam isso, então esse, me parece, é o desafio maior que a gente tem a enfrentar. É conseguir fazer essa mudança no campo de formação de professor, para isso ser refletido na universidade e depois na escola. É a minha visão.

Pedro Gonzáles: Em última instância é matar a escola, mas temos que ter outra na mão já! (Risos)

Marcelo Pustilnik: Não precisa ter outra na mão já. Quando a gente está em um trapézio no circo, a gente balança para lá e para cá, é gostoso, mas chega uma hora que se não soltar o trapézio, a gente não vai saber se o outro está lá do outro lado ou não, precisa soltar o trapézio e confiar que você vai pegar o outro. Pelo menos na minha vida sempre foi assim, eu me lanço e aí vou descobrir qual vai ser o novo passo, muitas vezes eu não sei qual é o novo passo, mas me lanço.

Pedro Gonzáles: Deixa eu ver se isso se relaciona com a investigação-ação. Existem muitos conceitos que a investigação-ação tem que trabalhar a partir do zero, como se tivesse que construir uma coisa totalmente nova e não é assim, nós vivemos de herança em herança. Nós

nunca partimos do zero, uma investigação-ação tem que ter em conta qual é o nosso enquadramento, qual os objetivos que queremos. Isso tem que ser definido, pois não estamos aqui a brincar, a descobrir coisas que já foram descobertas, não é? Eu acho que isso é fundamental para podermos construir. Não partimos de zero. Partimos não de um vazio, mas de algo que temos. E o que temos até agora para avançar? Mas é preciso definir isso! É preciso um enquadramento! É preciso ter as balizas de onde estamos e trabalhar por isso, é preciso definir conceitos. Bem, acho que, fundamentalmente, a disciplina de Filosofia nas escolas, não sei como é o panorama aí, se ainda existe a Filosofia. Nos cursos universitários, para ter essa visão de sistema, para ter essa estrutura maior, do que meramente uma perspectiva apenas. Agora as coisas que ficam pendentes que eu estava a falar no outro momento, este assunto da formação dos professores, quando falamos da formação contínua, as pessoas só ficam satisfeitas quando fazem uma lista. As escolas oferecem uma lista de “cursinhos”, um dia, uma hora, duas horas, três horas assim, uma coisa solta. Na experiência da Escola Moderna, tem gente que está trabalhando há 40 anos e não basta, pois está permanentemente em formação, não acaba, não acabamos, se queremos ir a par do que se vai construindo, não é? Este conceito de formação continuada e contínua. E depois há um aspecto muito importante e este assunto de implicar os professores do que queremos de formação e se comprometerem com isso, não é? Não dá certo isso de oferecer um cardápio, onde eles devem escolher, eles devem antes sentir a necessidade em função do que eles pre-

cisam avançar e aí está um problema do trabalho do professor com os meninos, como o trabalho de outra pessoa com os professores. Muitos dos professores não sabem do que necessitam, aqui um trabalho de investigação de um colega na década de 90, deve ter sido quando veio muito dinheiro da Comunidade Europeia. As escolas superiores e outras instituições de formação se atiraram para fazer essa imensa formação, as pessoas davam por escolher porque tinham três horas, porque tinha cinco horas, porque era quinta-feira à tarde, porque era o fim de semana e não porque necessitavam. Quando faziam um levantamento do que realmente necessitavam, não coincidiam com isso. Tinham um alto nível de insucesso com seus alunos, tinham grandes dificuldades com as disciplinas e esse tipo de coisa não era trabalhado, como se fosse outra coisa. Vocês devem ter passado por este aperto de trabalhar para a informática, não é? Os professores tinham que fazer o curso de informática, tinham que fazer, sei lá outra coisa qualquer, não coincidindo com aquela coisa que realmente faz. Eu acho que um trabalho a fazer muito importante, tomar consciência do que se necessita, não é? Por exemplo, muitas instituições de formações que fazem, o primeiro é o levantamento de necessidades, onde se pede que os professores verbalizem o que necessita. O que acontece, é que muitos deles não verbalizam porque não sabem dizer o que realmente necessitam e nisso tem que ser ajudado, o Curso de

Formação entre aspas, faz uma formação e também ir descobrindo do que necessitamos. Coisas para falar em um outro momento.

Tânia Serra: A gente ainda tem muito a discutir, não é? Na verdade, essa temática ela é interminável, e é mesmo a ideia da educação. Da educação, por exemplo, pensada por Paulo Freire, do inacabamento, somos seres, somos seres inacabados, com proposta inacabadas e, portanto, com temáticas inacabadas, e quanto mais a gente fala, e eu gosto muito dizer isso nas minhas aulas da disciplina de Linguagem, é quanto mais a gente fala, mais a gente vai criando novas temáticas, não é? Quanto mais a gente discute e socializa, mais a gente vai apontando novas possibilidades. Ainda assim, quero agradecer aos meus amigos e companheiros de mesa, Marcelo e Pedro, a menina Laryssa, por ter aí, de forma tão linda, mediado esse momento. Um cheiro grande, saudades! Espero que o próximo FIPED a gente possa se vê pessoalmente, está? Eu me sinto realizada, não é? Por esse momento de hoje, obrigada!

Marcelo Pustilnik: Gente, foi muito prazeroso esse debate, essa discussão. Muitas saudades mesmo das conversas mais pessoais, mais fraternas. Essa distância nos deixa um pouco frios e continuar essa nossa aventura de tentar criar alguma coisa nova no campo de formação de professor.

EDUCAÇÃO COMO RESISTÊNCIA DEMOCRÁTICA: Conferências & Palestras do XII FIPED

Este caderno reúne discussões realizadas no XII Fórum Internacional de Pedagogia - XII FIPED que trouxe como tema “A educação como fronteira à resistência democrática”. É o registro de conferências e palestras, realizadas na modalidade *online*, por professoras, professores e estudantes brasileiros, portugueses, mexicanos e espanhóis. As conferências e palestras que o compõem trazem em comum a historicidade em torno da educação e da democracia sob ameaças neofascistas, em especial, do contexto brasileiro. Os textos trazem reflexões sobre uma diversidade de subtemas que tomam a educação, a pedagogia, a pesquisa e a democracia como campo de tensões socioeducacionais. Aqui, encontramos relatos de estudantes graduandas e graduandos, a compartilharem suas primeiras experiências científicas e falas de experientes e/ou jovens professoras e professores, pesquisadoras e pesquisadores nas quais elaboram análises contextuais e propõem alternativas de resistências e lutas no campo da pesquisa e da educação.

