

Eldon Henrique Mühl

Elisa Mainardi

Organizadores

Educação, práxis e formação crítica de educadores


UPF | EDITORA



UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

Bernadete Maria Dalmolin
Reitora

Edison Alencar Casagrande
Pró-Reitor Acadêmico

Antônio Thomé
Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento
Institucional

UPF Editora

Editor

Adriano Pasqualotti

Revisão

Cristina Azevedo da Silva

Programação visual

Rubia Bedin Rizzi

Conselho Editorial

Alvaro Sanchez Bravo (Universidad de Sevilla)

Andrea Oltramari (Ufrgs)

Carlos Ricardo Rossetto (Univali)

Edison Alencar Casagrande (UPF)

Fernando Rosado Spilki (Feevale)

Gionara Tauchen (Furg)

Héctor Ruiz (Uadec)

Helen Treichel (UFFS)

Jaime Morelles Vázquez (Ucol)

Janaína Rigo Santin (UPF)

José C. Otero Gutierrez (UAH)

Luís Francisco Fianco Dias (UPF)

Luiz Marcelo Darroz (UPF)

Sandra Hartz (Ufrgs)

Eldon Henrique Mühl
Elisa Mainardi
Organizadores

Educação, práxis e formação crítica de educadores

2024



Copyright dos organizadores

Cristina Azevedo da Silva

Revisão

Rubia Bedin Rizzi

Projeto gráfico, diagramação e produção da capa

Este livro, no todo ou em parte, conforme determinação legal, não pode ser reproduzido por qualquer meio sem autorização expressa e por escrito do(s) autor(es). A exatidão das informações, das opiniões e dos conceitos emitidos, bem como das imagens, das tabelas, dos quadros e das figuras, é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

CIP – Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

E24 Educação, práxis e formação crítica de educadores [recurso eletrônico] / organizadores Eldon Henrique Mühl, Elisa Mainardi. – Passo Fundo: EDIUPF, 2024.
5.800 Kb ; PDF.

Inclui bibliografia.

Modo de acesso gratuito: www.upf.br/upfeditora.

ISBN 978-65-5607-068-1 (E-book).

1. Professores – Formação. 2. Ética. 3. Prática de ensino.
I. Mühl, Eldon Henrique, org. II. Mainardi, Elisa, org.

CDU: 371.13

Bibliotecário responsável Schirlei T. da S. Vaz - CRB 10/1364



Campus I, BR 285, Km 292,7, Bairro São José

99052-900, Passo Fundo, RS, Brasil

Telefone: (54) 3316-8374

afiliada à



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Sumário

Apresentação.....	7
<i>Eldon Henrique Mühl</i>	
<i>Elisa Mainardi</i>	
Teoria e prática pedagógica na formação de educadores: um projeto de investigação sobre experiências formativas.....	17
<i>Eldon Henrique Mühl</i>	
<i>Elisa Mainardi</i>	
Sobre o testemunho e o (im)possível da narração: crise, catástrofe e transformação na docência.....	43
<i>Marcelo Ricardo Noll</i>	
Liberdade e ressignificação: princípios educativos freireanos e benincanianos	69
<i>Volnei Fortuna</i>	
Nós e o neoliberalismo: competição e degradação	85
<i>José Eduardo Brum de Albuquerque</i>	
A importância da formação docente cognitiva e afetiva em tempos de obscurantismo	100
<i>Vanessa Salete Bicigo de Quadros</i>	
Reminiscências enlaçadas à reflexão crítica: o ensino da Matemática nos anos finais do ensino fundamental.....	118
<i>Jerônimo Sartori</i>	
Inclusão e implementação da educação das relações étnico-raciais no ensino médio – EJA.....	146
<i>Ana Maria da Rosa Prates</i>	
Educação das relações étnico-raciais	163
<i>Francisca Izabel da Silva Bueno</i>	
<i>Luana Rodrigues dos Santos</i>	
<i>Morgani Costa da Silva</i>	

O feminismo como prática de formação: um relato sobre como me tornei feminista	185
<i>Larissa Hortência Moreira da Silva</i>	
A práxis pedagógica e o trabalho de Arteterapia na Psiquiatria do Hospital São José em Sertão, RS	203
<i>Patricia Carlesso Marcelino</i>	
Memórias e fragmentos de si: o percurso de formação experiencial e profissional de uma docente da educação básica no cárcere.....	223
<i>Cristiane Carmo dos Santos</i>	
<i>José Jackson Reis dos Santos</i>	
<i>Josimara Santos Miranda</i>	
Estágio supervisionado curricular na escola de magistério do Libolo, Calulo, Angola: vozes de docentes e estudantes.....	247
<i>Manuel João António Alfredo</i>	
<i>José Jackson Reis dos Santos</i>	
<i>Sandra Márcia Campos Pereira</i>	
<i>Maria Lúcia Pessoa Sampaio</i>	
O Ensino de História e o campo da Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas: refletindo sobre cultura e experiência	281
<i>Andiara Martins Dias</i>	
<i>José Jackson Reis dos Santos</i>	
<i>Isnara Pereira Ivo</i>	
Tornando-se mãe-educadora-pesquisadora: dilemas entre <i>ser menos e o ser mais</i> no processo libertador de ressignificações de si	300
<i>Séfora Barros da Silva</i>	
<i>José Jackson Reis dos Santos</i>	
Sobre os autores	324

Apresentação

Eldon Henrique Mühl

Elisa Mainardi

Apresentamos o nono livro do Grupo de Pesquisa Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Educadores, vinculado ao Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade (IHCEC) da Universidade de Passo Fundo (UPF). Criado sob a coordenação do professor Elli Benincá em 1992, o projeto teve como finalidade inicial qualificar a formação de professores do município de Passo Fundo através da investigação da prática pedagógica realizada nas escolas. Posteriormente, ele atingiu outros atores e novas abrangências, mas o objetivo de promover a formação docente pela reflexão sobre a prática docente se manteve em todos o período de sua vigência. Sua prática investigativa de mais de 30 anos tem apresentado como resultado a realização de inúmeras produções sobre a prática pedagógica cotidiana em diferentes contextos formativos e seus resultados foram socializados por meio de livros, comunicações em eventos e publicações de inúmeros artigos em periódicos. O objetivo é sempre o mesmo: tornar a prática pedagógica do educador uma experiência crítica, criativa e emancipadora.

A obra atual constitui-se de textos que se orientam pelos princípios teóricos e metodológicos do projeto, envolvendo pesquisadores de diferentes instituições, temáticas e experiências variadas. Os textos são originários do trabalho de pesquisa desenvolvido por professores e alunos da UPF, da Universidade do Sudoeste da Bahia (Uesb), da Universidade

Federal da Fronteira Sul (UFFS) e por professores de diversas instituições escolares ou de outra natureza, tendo sido apresentados e analisados nos encontros sistemáticos do grupo de pesquisa durante o ano de 2023 e o primeiro trimestre de 2024. A estrutura e a organização de cada artigo seguiram a intuição criativa de cada autor ou autores, respeitadas as orientações básicas de um artigo de natureza científica.

No primeiro texto da coletânea, “Teoria e prática pedagógica na formação de educadores: um projeto de investigação sobre experiências formativas”, de autoria de Eldon Henrique Mühl e Elisa Mainardi, são retomados os tópicos principais do projeto de pesquisa Teoria e Prática na Formação de Educadores, apresentando a justificativa e os princípios que fundamentam a reflexão sobre a prática cotidiana do educador e do educando enquanto referências indispensáveis para a transformação da prática pedagógica em práxis pedagógica. O texto busca esclarecer as razões que fazem com que a relação teoria e prática continue sendo um dos maiores desafios no campo educacional, justificando as inúmeras investigações sobre o tema. Depois de apresentarem brevemente o problema de investigação e a justificativa, os autores destacam e analisam os referenciais teóricos, metodológicos, éticos e políticos que têm sido considerados no desenvolvimento do projeto.

Marcelo Ricardo Nolli, no texto “Sobre o testemunho e o (im)possível da narração: crise, catástrofe e transformação na docência”, apresenta um ensaio bibliográfico em que problematiza os limites do exercício hermenêutico na escrita sobre a prática da docência. A argumentação desenvolve-se em três partes: na primeira, situa-se o problema posto na separação entre uma dimensão consciente de narração que obedece a pretensões salvacionistas da escrita, e o fracasso do real em ser apreendido pela linguagem. A pretensão é de argumentar que, ao se colocar todo o interesse no sentido e na consciência, pode-se perder de vista a capacidade criadora e nem sempre articulada da própria linguagem, razão pela qual se procura perguntar sobre uma possibilida-

de de renúncia à hermenêutica do sentido na escrita do fazer docente. Na segunda parte, o autor procura discutir o testemunho e a impossibilidade da narração na modernidade, convocando as dimensões do trauma e da catástrofe como fontes de escrita, transmissão e elaboração. Em outras palavras, a pergunta se direcionaria para a questão de se não seriam o trabalho docente e a escrita sobre a docência tentativas de articular, sempre de modo titubeante e precário, o próprio fato de que se fracassa no fazer docente? Ainda, essa escrita não teria de buscar transmitir, por essas vias, a própria impossibilidade da representação límpida e transparente? O que nos convoca ao tema do testemunho e da transmissão da catástrofe que é o Brasil e o mundo tal como estão postos é a terceira parte do ensaio. Trata-se da tarefa precípua da própria crítica de não antecipar o momento de conciliação por meio de uma falsificação do mundo ao pretender reconciliar o irreconciliado e anunciar que este país, enquanto persistirem as condições que geram o descaso pela vida humana, terá de se haver com a necessidade de testemunho constante sobre a impossibilidade de dizer algo que não esta experiência, a experiência da catástrofe. Diante disso, o texto toma como modelo o relato de Felman (2000) sobre a disciplina de “Literatura e testemunho”, em que foram convocadas as dimensões traumáticas do século XX e a experiência da modernidade representadas na literatura, para transmitir a uma turma de alunos uma possibilidade de contato com essas obras, bem como no sentido da escritura do desastre, de Blanchot (2018), contato que indica o momento em que tanto ela quanto a turma, ao se desacomodarem, transformaram-se. O texto conclui afirmando a necessidade de se levar em conta o fracasso docente – a catástrofe pedagógica – como um dos principais temas de investigação na educação.

“Liberdade e ressignificação: princípios educativos freireanos e benincanianos”, de Volnei Fortuna, reflete sobre o tema da ressignificação da educação para que a escola se coloque em movimento e dinamize sua prática, evitando cair no relativismo, tornando-se obsoleta e

atemporal. Com base em Paulo Freire e Elli Benincá, o autor investiga os caminhos apontados pelos autores para a mudança da prática escolar pela transformação de subjetividades oprimidas em subjetividades emancipadoras e democráticas. A proposição central é esclarecer a razão de ser da escola, destacando sua função social na formação de indivíduos humanizados, solidários e éticos.

José Eduardo Brum de Albuquerque, em seu texto “Nós e o neoliberalismo: competição e degradação”, apresenta, inicialmente, uma situação ficcional de um casal de professores e de sua empregada, diarista, que vivenciam as consequências da reforma trabalhista no Brasil de 2017. A partir de um relato imaginário, o autor traz ao debate as consequências reais e nefastas das reformas neoliberais e suas consequências na vida cotidiana dos três personagens. Na sequência, analisa o neoliberalismo e as suas consequências no campo da vida cotidiana e da educação. Para o autor, o neoliberalismo é bem mais que uma ideologia ou uma forma de pensar a economia e a sociedade. Trata-se de um sofisticado mecanismo de autodestruição do indivíduo que se processa de uma forma imperceptível e que se alimenta e se sustenta das fragilidades do ser humano, dos seus medos e das suas contradições. Sua influência no campo educacional é terrível, pois alimenta a competição em detrimento da solidariedade e da convivência humana. O texto desafia professores, pais e alunos a repensarem a educação neoliberal e promoverem uma educação inclusiva, solidária e de convivência social e democrática.

Seguindo a mesma temática crítica às influências negativas do neoliberalismo na educação, Vanessa Salette Bicigo de Quadros, em seu texto “A importância da formação docente cognitiva e afetiva em tempos de obscurantismo”, analisa a possibilidade da resistência por uma educação crítica e uma práxis formativa afetiva. Questiona-se autora: o que qualifica e torna alguém um bom professor? Quais as virtudes, as qualidades e os requisitos necessários a uma formação docente cognitiva e afetiva? Na busca por respostas, adentra em uma

abordagem analítica e bibliográfica sobre as virtudes pedagógicas propostas por Paulo Freire (1997) e os princípios da práxis pedagógica de Elli Benincá (2010). Por intermédio dessa aproximação, entende que é possível ampliar-se a compreensão da relação entre o cognitivo e o afetivo, de modo a melhor qualificar a experiência formativa, o exercício da profissão docente e a convivência escolar. O desafio é melhor qualificar o exercício da prática educativa transformadora, em que a importância do professor na vida do aluno, bem como do aluno na vida do professor, seja considerada o fator principal da prática pedagógica cotidiana na escola.

O texto sob o título “Reminiscências enlaçadas à reflexão crítica: o ensino da Matemática nos anos finais do ensino fundamental”, de autoria de Jerônimo Sartori, narra e analisa sua trajetória como professor de Matemática no ensino fundamental. O autor remexe, rememora e reflete acontecimentos, fatos e fenômenos pessoais e profissionais do seu processo formativo, destacando a importância das reflexões da prática pedagógica como fator potencializador da formação. Ressalta a prática interativa, colaborativa e coletiva como exigência de uma formação significativa e a visão da construção histórica do conhecimento matemático como recurso pedagógico de uma prática social representativa.

Ana Maria da Rosa Prates, no capítulo “Inclusão e implementação da educação das relações étnico-raciais no ensino médio – EJA”, analisa os resultados de uma investigação realizada em três escolas do ensino médio de Passo Fundo, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, sobre a educação étnico-racial. A pesquisa objetivou identificar a inclusão da educação das relações étnico-raciais no projeto político-pedagógico nas escolas com base na Lei n. 10.639/2003, visando combater a discriminação, o preconceito e o racismo no ambiente escolar. Para tanto, a autora analisa a qualidade do ensino oferecido e a presença de práticas pedagógicas que contemplem a realização da lei, utilizando a aplicação de um questionário. Para reforçar o processo

de implementação da legislação, foi realizado um curso de capacitação para toda a equipe escolar em encontros de formação. Os resultados permitem concluir sobre a urgência das discussões e o aprofundamento do estudo sobre a educação étnico-racial para o surgimento de práticas pedagógicas e políticas transformadoras.

Francisca Izabel da Silva Bueno, Luana Rodrigues dos Santos e Morgani Costa da Silva, no texto “Educação das relações étnico-raciais”, apresentam, inicialmente, um memorial autobiográfico em que cada autora mergulha em sua própria história, buscando recuperar alguns dos muitos momentos que marcaram suas trajetórias de formação. As autoras ressaltam que a educação brasileira segue padrões brancos, e essa padronização representa uma violência com crianças e jovens que não fazem parte do padrão imposto pelo colonizador. Destacam o racismo como um fenômeno estrutural, como consequência de uma cultura da branquitude, na qual as pessoas brancas se consideram superiores aos demais. Para as autoras, é preciso questionar permanentemente os impactos da branquitude na estrutura social, em especial nas instituições que trabalham com educação. As práticas de ensino, de modo geral, não respeitam as diversidades históricas existentes, apesar da existência de leis que tornam obrigatório o ensino das histórias africanas, afro-brasileiras e indígenas nas escolas. Diante disso, é necessário formar educadores capacitados para trabalhar com a educação étnico-racial, que desenvolvam ferramentas e práticas antirracistas, promovendo assim a equidade racial através da educação.

A questão da formação feminista na escola é o tema que Larissa Hortência Moreira da Silva desenvolve no texto “O feminismo como prática de formação: um relato sobre como me tornei feminista”. A compreensão desse tema envolve diversas interpretações e ambiguidades. Existe uma grande diversidade de narrativas e análises que precisam ser esclarecidas. No campo da educação, de modo particular, a questão feminista precisa ser enfrentada como um tema urgente,

pois tem gerado muitas preocupações e impactado a formação de diferentes gerações. Portanto, cabe desenvolver análises sobre os diferentes movimentos e a diversidade de abordagens da questão feminista. Trata-se de uma busca por identificar as principais proposições que têm surgido e suas implicações na formação de meninas e mulheres, especialmente diante da violação ou negação dos direitos de gênero no contexto escolar. Propõe-se incluir o tema do feminismo nas escolas como uma exigência no enfrentamento da discriminação e da violência contra meninas e mulheres, iniciando com a educação das crianças.

No texto “A práxis pedagógica e o trabalho de Arteterapia na Psiquiatria do Hospital São José em Sertão, RS”, Patricia Carlesso Marcelino apresenta uma importante reflexão a partir de uma experiência de arteterapia desenvolvida com pacientes do setor de psiquiatria de um hospital da cidade de Sertão, no Rio Grande do Sul. O texto enfatiza a importância da arteterapia como um recurso no tratamento de pacientes, contribuindo para a recuperação e o desenvolvimento de condições de vida mais humanas, além de reduzir o sofrimento e tornar a vida no contexto hospitalar mais feliz. A autora destaca o papel terapêutico de uma práxis pedagógica no trabalho desenvolvido, que aproxima os princípios da arteterapia com a pedagogia da ressignificação inspirada em Benincá. A experiência demonstra que a intervenção humana, em diferentes contextos, pode se tornar uma prática transformadora e realizadora da dignificação da vida de todos.

A coletânea de textos da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb) é aberta por Cristiane Carmo dos Santos, José Jackson Reis dos Santos e Josimara Santos Miranda, com o capítulo intitulado “Memórias e fragmentos de si: o percurso de formação experiencial e profissional de uma docente da educação básica no cárcere”. O texto descreve e reflete sobre o percurso de formação profissional e experiencial de uma professora da educação básica no contexto da Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (Epjai). A história de vida dessa educadora é profundamente influenciada pelo seu lugar de fala: docente

em uma unidade penal de segurança máxima. Ao revisitar sua trajetória, sua experiência e sua formação acadêmica, a educadora Cristiane Carmo dos Santos confronta suas próprias vivências pessoais e profissionais. Ela revisita suas situações-limites, percebe e reafirma suas potencialidades, construindo inéditos viáveis. O processo de formação da educadora não se deu no vazio; deu-se de acordo com as estruturas sociais, culturais, psíquicas, emocionais e afetivas, assim como pelas experiências e interações sociais e humanas constituídas em contextos diversos: família, escola, universidade e seu ambiente profissional. Suas narrativas evidenciam o seu percurso de formação e suas implicações na própria vida. Esse processo permitiu-lhe avaliar e reelaborar suas atitudes e vivências curriculares de forma mais consciente e comprometida com os internos-estudantes, ao mesmo tempo em que revisita e redefine os processos de vida em curso.

O texto subsequente, “Estágio supervisionado curricular na escola de magistério do Libolo, Calulo, Angola: vozes de docentes e estudantes”, de autoria de Manuel João António Alfredo, José Jackson Reis dos Santos, Sandra Márcia Campos Pereira e Maria Lúcia Pessoa Sampaio, analisa os desafios e as potencialidades do estágio supervisionado curricular vivido no contexto da formação de professores primários (nomenclatura usada no país), na Escola de Magistério Primário do Libolo, Angola. A escola, que pertence ao II Ciclo do Ensino Secundário Pedagógico, foi criada e aprovada por meio do Decreto Executivo Conjunto n. 221/016, em dezembro de 2016. A escola está localizada na zona urbana da comuna de Calulo, município de Libolo, em Angola, África. Os dados referentes às análises apresentadas no texto foram construídos em diálogo com nove colaboradores, por meio de uma entrevista semiestruturada. Os resultados da experiência apontam que a qualidade do estágio implica o respeito aos saberes dos educandos e o estabelecimento de uma prática colaborativa entre educadores, educandos e gestores. Além disso, a luta pela liberdade e

pela democracia nos espaços escolares é uma exigência indispensável para garantir uma formação pedagógica competente e humanizadora.

O terceiro texto do grupo da Uesb denomina-se “O Ensino de História e o campo da Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas: refletindo sobre cultura e experiência” e tem como autores Andiará Martins Dias, José Jackson Reis dos Santos e Isnara Pereira Ivo. Trata-se de um estudo do tipo bibliográfico, desenvolvido por meio da análise de livros e artigos científicos, que defende o ensino de História na Epjai sob uma perspectiva dialógica, correlacionando-o às categorias cultura e experiência, tendo como principais referências Edward Palmer Thompson e Paulo Freire. O texto conclui que o ensino de História na Epjai deve contribuir para uma atitude de valorização dos estudantes a respeito das suas leituras de mundo, consubstanciada nas culturas em que estão imersos. Os autores concebem o ensino demarcado pelo compromisso ético-político de empreender uma educação dialógica, buscando ressignificar o ensino de História na Epjai e, para isso, trilhando novos caminhos para sua reinvenção.

O último texto desta coletânea, de autoria de Séfora Barros da Silva e José Jackson Reis dos Santos, tem como título “Tornando-se mãe-educadora-pesquisadora: dilemas entre *ser menos e o ser mais* no processo libertador de ressignificações de si”. O capítulo discorre sobre a história de Séfora Barros da Silva (2023) como mulher-mãe-educadora-pesquisadora, que se orgulha de todas as suas potencialidades. Com uma trajetória marcada pela resistência desde o nascimento, pelo simples fato de nascer mulher, como muitas outras mulheres, teve a necessidade de criar arcabouços fortes, cujo processo custou a saúde física e mental em determinados momentos de sobrecarga. A escolha pela pesquisa autobiográfica visa ir além do discurso, propondo uma forma de compreensão e estruturação da experiência e da ação. O objetivo do texto é compreender as regulações de gênero nos processos de vida-formação-escolarização e suas implicações para o acesso, a permanência e a aprendizagem desde a escola até a universidade.

O estudo reforça a potencialidade do desenvolvimento de pesquisas autobiográficas em refazimentos e ressignificações de si, promovendo movimentos de libertação, ampliando a autonomia do *ser no mundo* e seus processos de inacabamento.

Esperamos que estas reflexões promovam o desenvolvimento de uma práxis pedagógica emancipadora e contribuam para a construção de uma educação mais qualificada e justa. Que Elli Benincá continue a nos inspirar nesta caminhada.

Teoria e prática pedagógica na formação de educadores: um projeto de investigação sobre experiências formativas

Eldon Henrique Mühl

Elisa Mainardi

Introdução

Este texto tem a finalidade de retomar os tópicos que constituem a estrutura do projeto “Teoria e prática pedagógica na formação de educadores”, ressaltando a importância da temática da investigação realizada durante sua vigência de mais de 30 anos. A exposição e a reflexão apresentadas neste capítulo destinam-se a destacar os princípios epistemológicos e pedagógicos que têm orientado a investigação e avaliar a pertinência do processo de formação implementada pelo projeto. Problema de investigação, justificativa, objetivos, referenciais teóricos e metodológicos do projeto são tópicos aqui descritos e analisados não apenas como importantes passos do processo de investigação, mas como contribuições teórico-metodológicos para a qualificação do processo formativo de indivíduos e grupos.

Tema de investigação: teoria e prática na formação de educadores

O tema teoria e prática na formação do educador tem sido, historicamente, motivação de muitos debates por parte

daqueles que atuam na educação e na sua investigação. Nas reflexões que surgem, ora ressalta-se a teoria, ora enaltece-se a prática, ora dá-se atenção à relação teoria e prática, ora à aplicação da teoria na prática, ora, ainda, à teorização da prática. Em síntese, muitas são as formas como essa temática está sendo entendida e abordada. O que se constata é que tal forma de análise traz inúmeras dificuldades e impede uma compreensão mais apropriada dessa relação enquanto práxis.

Entendemos que a tarefa de buscar esclarecer a questão da relação teoria e prática na educação é recorrente e exige um exercício constante de reflexão sobre a prática e a reavaliação permanente da própria teoria. O desafio é esclarecer como as limitações de nossas experiências práticas se relacionam com os limites das teorias que as sustentam. Trata-se de enfrentar, em outros termos, a possibilidade de construir conhecimentos sobre a prática pedagógica cotidiana numa perspectiva científica e crítica, evitando o reducionismo ou a instrumentalização técnica da educação.

Partimos da pressuposição de que não aprendemos pela mera prática, mas somente por meio da prática que se torna reflexiva. Diante disso, o grupo de pesquisa tem procurado manter a temática através da investigação, produção e publicação de textos relacionados ao tema, destacando, de um lado, a análise das implicações que as concepções teóricas têm na prática educativa cotidiana e, de outro, os desafios que decorrem de determinadas práticas que não só problematizam a teoria, como também questionam a própria prática. Para tanto, tem-se buscado como fonte de reflexão uma diversidade de experiências realizadas em variados contextos e por diferentes pesquisadores que revelam a fecundidade de uma apropriada concepção teórica e prática, como sustentação para o desenvolvimento de experiências pedagógicas emancipadoras e críticas.

As investigações até agora realizadas e os resultados tornados públicos através de oito livros do grupo de pesquisa, de diversos artigos e de inúmeras comunicações revelam que a prática cotidiana dos

professores, diante da dificuldade de encontrarem alternativas eficazes, acabam, muitas vezes, legitimando as compreensões impostas pela tradição ou sustentando-se em fragmentos de teorias, assimilados no decurso da formação de forma acrítica. Ademais, a complexificação da sociedade atual, somada à ampliação dos desafios que a educação deve enfrentar cotidianamente, tem exigido constantes investigação e reflexão de cada docente sobre o processo pedagógico que desenvolve com seus alunos. De modo mais específico, trata-se de enfrentar o problema do senso comum pedagógico que tem orientado a concepção dicotômica de teoria e prática.

O senso comum pedagógico tem sido uma preocupação constante dos pesquisadores do projeto. São várias as questões que surgem acerca do senso comum pedagógico e a sua centralidade na determinação da prática pedagógica: como se constitui hoje o senso comum pedagógico? Que fatores interferem e/ou dão sustentação ao senso comum pedagógico que predomina na escola e em outras instâncias educativas? Como se constitui e se reproduz o senso comum pedagógico? Como, através da investigação pedagógica, pode-se construir um processo que confronte, mesmo que provisoriamente, a pedagogia do senso comum? Quais são os fundamentos epistemológicos de uma metodologia eficaz no enfrentamento do senso comum? Como teorizar a prática pedagógica a partir de novos parâmetros e da complexidade cada vez maior da atual sociedade e do senso comum que nela predomina? Que princípios devem orientar a ação pedagógica na atualidade? Quais são os novos desafios da relação teoria e prática, diante do atual contexto de uma sociedade cada vez mais complexa, diversificada e plural? Afinal, qual a concepção de formação que pode servir de orientação para a educação atual?

Justificativa do projeto

Teoria e prática ou prática e teoria são preocupações que se fazem permanentemente presentes na formação de professores e na atuação

desses em diferentes contextos educativos. Toda a ação docente implica uma prática que envolve sempre alguma noção teórica de educação. Se a prática tem papel fundamental na ação pedagógica, a teoria não deixa de ter a mesma importância na constituição do processo formativo, pois, ao definirmos a natureza da ação, sempre nos orientamos por concepções e teorias. Ademais, é pela teoria que adquirimos perspectivas de julgamento para compreender os diversos contextos do cotidiano e estabelecer o entendimento acerca dos procedimentos e da finalidade da nossa ação.

De outra parte, é importante lembrar que um educador não se constitui apenas de teoria, pois sua ação sempre precisa se realizar como prática e na prática. Por isso, a relação teoria e prática se apresenta como um dos principais desafios da formação de professores e da área da pedagogia. Compreender as diferentes concepções de educação implica não apenas esclarecer as ideias e os princípios teóricos de pensadores que desenvolveram investigações sobre o tema, mas também buscar construir uma prática educativa em sincronia com a teoria. Diferentemente de considerar a prática como mera concretização da teoria, ela precisa ser compreendida como fonte de crítica e de revisão da própria teoria. O dilema da relação teoria e prática não pode ser superado, por isso a tensão entre essas duas dimensões da ação humana precisa ser compreendida em sua realização dialética.

Consideramos que a concepção dialética entre teoria e prática pode apontar novos horizontes para a educação e possibilitar a busca de novas práticas de ensino, que sensibilizem os professores e potencializem a aprendizagem dos educandos. Para tanto, é necessário desenvolver o espírito investigativo, com a reflexividade entre professores e alunos, para avaliar atitudes positivas e negativas que ocorrem no cotidiano da prática educativa em diferentes contextos.

A experiência desses anos de investigação sobre práticas educativas e as relações entre sujeitos no seu processo de construção de conhecimento tem revelado que tal processo possibilita o despertar do desejo

de promover transformações necessárias para que a ação pedagógica venha a contribuir positivamente na vida e na formação de professores e educandos. A manutenção do projeto pretendeu assegurar a continuidade da análise da relação teoria e prática no cotidiano escolar, considerando tratar-se de uma pesquisa que envolve uma temática recorrente, especialmente diante das inúmeras mudanças que estão acontecendo na educação contemporânea.

As dicotomias, as incongruências, as ambiguidades e os conflitos que marcam a ação de professores e alunos são questões que exigem uma investigação permanente, considerando que, em cada novo momento e contexto, as configurações dos problemas pedagógicos assumem novas tonalidades. Neste momento, por exemplo, tem merecido especial atenção o problema da relação teoria e prática que decorre da concepção cada vez mais reducionista de educação causada pela ampliação de sua mercantilização, pela predominância do tecnicismo e pelo crescimento das narrativas pós-modernas de racionalidade.

A investigação atual, em decorrência, tem procurado aprofundar os estudos sobre os pressupostos teórico-metodológicos da pedagogia da práxis, da teoria da interação e da hermenêutica crítica, explorando a fecundidade dessas referências diante dos desafios da educação contemporânea. Essa iniciativa se justifica considerando as diferentes compreensões que têm surgido acerca da relação teoria-prática em consequência dos novos problemas que atingem a educação e a complexidade crescente do agir pedagógico no contexto escolar.

Por fim, cabe destacar que a continuidade do trabalho investigativo em torno do problema do projeto não representa a sua limitação, mas revela que é no processo contínuo da investigação que o projeto apresenta a sua validade e a necessidade de sua continuidade. Destaca-se, enfim, a importância da retomada das contribuições do criador do projeto, professor Elli Benincá, que se dedicou intensamente à investigação da prática pedagógica e produziu diversos ensaios e textos sobre o tema,

constituindo importantes referenciais no estudo do tema e no desenvolvimento de uma práxis educativa crítica e transformadora.

Referenciais teóricos e metodológicos do projeto: da prática à práxis pedagógica

Inúmeros estudos revelam que o trabalho pedagógico cotidiano realizado pelos professores é marcado, em geral, pela presença de dicotomias entre teoria e prática, apresentando diferentes matizes. Diante desse quadro, as ponderações de professores e alunos apontam a necessidade de que se estabeleça uma articulação maior entre tais dimensões, uma vez que, geralmente, tal articulação acaba não ocorrendo. Trata-se de transformar a prática em uma práxis pedagógica pelo exercício reflexivo sobre as ações desenvolvidas no cotidiano escolar.

A importância da práxis e da sua complexidade tem sido reconhecida e analisada por muitos autores ao longo dos anos: Aristóteles (1969), Marx e Engels (1984), Gramsci (1989), Heidegger (1999), Gadamer (1997), Bourdieu (1996), Adorno (1995, 1996, 2009), Heller (1991, 1992, 1996), Kosik (1976), Lefebvre (1991), Habermas (1982, 1990, 2004, 2013), Vázquez (1977), Vieira Pinto (1982), Fiori (1992), Carr e Kemmis (1986), Freire (1985, 1996, 1997), Stenhouse (1996), Meirieu (2002), Tardif (2002), Tardif e Lessard (2011), Gauthier *et al.* (2006), Estrela e Estrela (2001), Nóvoa (1991, 1992), Achilli (2008), Garcia (1977), Rays (1999), Dalbosco (2010), Flickinger (2010, 2014), Schmied-Kowarzik (1983, 2002), Saviani (1991, 2007), Brandão (1984), Libâneo (2005), Pimenta (1995), Severino (2001), Fazenda *et al.* (1992), entre outros.

Nas investigações, continuam como referências fundamentais os textos do próprio criador do projeto (Benincá, 1994, 1996, 2002) e as publicações do grupo (Benincá; Caimi, 2002; Mühl; Esquinsani, 2004; Saraiva; Weschenfelder, 2006; Sartori; Weschenfelder, 2007; Benincá; Mühl, 2010; Mühl; Sartori; Esquinsani, 2011; Mühl; Mainardi; Wes-

chenfelder, 2017; Mühl; Mainardi, 2019). Além disso, destaca-se a obra organizada por Mühl e Marcon (2022), que reúne contribuições de autores que conviveram e atuaram ao lado de Elli Benincá.

Algumas constatações das investigações sobre a práxis apontam que a separação entre teoria e prática não somente tem impedido mudanças da prática pedagógica em diferentes contextos, como também tem mantido educadores e educandos distanciados da atividade reflexiva e da análise crítica sobre sua prática pedagógica. Como sabemos, na visão da filosofia da práxis, teoria e prática são duas dimensões básicas e inseparáveis no processo de produção do conhecimento e na condução da ação no campo educacional. Agir e pensar são processos inseparáveis na vida humana, pois o ser humano, como produtor da sua própria existência, utiliza-se de dois recursos fundamentais: o trabalho e a interação ou comunicação. Pelo trabalho, ele promove a adequação do mundo às suas necessidades e aos seus desejos. A adequação do mundo a uma finalidade é essencial ao entendimento do processo de trabalho enquanto constituinte do próprio homem e não só como gerador de um objeto material que adquiriu existência independente em relação ao processo de sua criação. O caráter teleológico do trabalho é que dá, portanto, essencialidade ao processo de humanização do homem enquanto ser inconcluso que necessita construir sua vida no mundo. É a orientação para uma finalidade, a elaboração mental que antecipa um resultado que confere ao trabalho a sua natureza criadora. Pela interação, o ser humano cria o meio social e cultural que torna possível a convivência e dá sentido à sua existência. Na sua vida, além de produzir bens materiais, ele também produz instituições, desenvolve culturas, estabelece valores e fins que dão sentido e orientam seu caminho. O processo de produção da existência humana implica, como primeira necessidade, sua subsistência material e, para tal, o homem precisa produzir bens materiais através de um processo de trabalho material. No entanto, como bem analisa Saviani (1991, p. 20),

[...] para produzir materialmente, o homem necessita antecipar em ideias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais. Esta representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte). Tais aspectos, na medida em que são objetos de preocupação explícita e direta, abrem a perspectiva de uma outra categoria de produção que pode ser traduzida pela rubrica “trabalho não material”. Trata-se aqui da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana. Obviamente, a educação se situa nessa categoria do trabalho não-material.

Cabe ressaltar, ainda, que o trabalho não material, que é a produção do saber, mantém estreita relação com o trabalho material. Há, entre eles, uma interdependência e uma interdeterminação. A produção do conhecimento é fundamental para a vida material e espiritual do homem. A própria interação está articulada a esse modo de produção do mundo material, uma vez que tanto o mundo cultural como a organização social se desenvolvem num contexto que abrange a produção e a utilização de bens materiais. A educação vincula-se mais intensamente com a produção de bens não materiais. Por isso, a construção teórica é necessária para todos os envolvidos no processo pedagógico em suas diferentes instâncias (do ensino fundamental ao superior, professores, orientadores, diretores etc.), para que possam realizar seu trabalho de modo criativo, superando as divisões entre quem domina a teoria e, por isso, organiza, planeja e quem executa, aplica técnicas e ensaia modos de fazer sem saber o porquê, sem decidir para quê. De outra parte, é preciso superar, também, a criação de modelos acadêmicos para o ensino desvinculados das condições reais e concretas da vida das pessoas e da escola e que, por essa razão, tentam ajustar e enquadrar o movimento real a um modelo estático. Assim, tentamos na e pela pesquisa, num processo de ação-reflexão-ação permanente e rigoroso, fazer do trabalho não material a que nos dedicamos um trabalho produtivo, porque criador do conhecimento, dos sujeitos nele envolvidos e da vida material. A constatação da separação que se tem

mantido entre teoria e prática no cotidiano dos professores no interior da instituição escolar e das instituições formativas nos remete ao trabalho docente como categoria fundamental para compreender e transformar essa situação. Saviani (2007) diagnosticou com propriedade o problema da teoria e prática e o desafio de sua transformação em práxis. Nos termos do autor:

Na raiz do dilema está o entendimento da relação entre teoria e prática em termos da lógica formal, para a qual os opostos se excluem. Assim, se a teoria se opõe à prática, uma exclui a outra. Portanto, se um curso é teórico, ele não é prático; e, se é prático, não é teórico. E, na medida em que o professor é revestido do papel de defensor da teoria enquanto o aluno assume a defesa da prática, a oposição entre teoria e prática se traduz, na relação pedagógica, como oposição entre professor e aluno. No entanto admite-se, de modo mais ou menos consensual, que tanto a teoria como a prática são importantes no processo pedagógico, do mesmo modo que esse processo se dá na relação professor-aluno não sendo, pois, possível excluir um dos polos da relação em benefício do outro. Dir-se-ia, pois, que teoria e prática, assim como professor e aluno são elementos indissociáveis do processo pedagógico (Saviani, 2007, p. 107).

A construção de uma concepção que compreenda e desenvolva a relação teoria e prática como práxis é um dos principais desafios da formação de professores. Ainda que seja um conceito utilizado com muita frequência na literatura e nas discussões pedagógicas, dificilmente é debatido em profundidade e esclarecido em sua significação mais abrangente. Diante dessa constatação, uma das iniciativas do projeto é realizar investigações sobre as concepções de práxis e práxis pedagógica. O termo práxis apresenta uma variedade grande de compreensões, mas, no contexto do presente projeto, o compreendemos na sua versão hegeliano-marxista, ou seja, dialética. Para tanto, referenciais importantes têm sido Marx (1983), Lukács (1989), Gramsci (1989), Adorno (1995, 2009), Habermas (2013), Vázquez (1977), Schmied-Kowarzik (1983), Dalbosco (2010), bem como, evidentemente, Benincá (1994, 1996, 2002), Benincá e Caimi (2002), Benincá e Mühl (2010).

Há dois aspectos centrais desta reflexão: o primeiro entende que a ação humana pode ser determinada por certo grau de intencionalidade, ou seja, realizada de forma consciente; o segundo estabelece que a finalidade da ação não tem outro resultado senão a própria ação destinada ao aperfeiçoamento da condição humana. A práxis compreende, pois, a ação concomitantemente subjetiva e interativa e tem por finalidade a emancipação humana. Para tanto, o cotidiano e a experiência formativa são pontos de partida para a reflexão. O cotidiano, segundo Agnes Heller, é o campo da reprodução da vida, das ações mecânicas, impensadas e rotineiras. É na vida cotidiana que somos obrigados a tomar decisões imediatas. Aquelas decisões em que não há tempo para refletir ou teorizar. Na condução do trabalho pedagógico, somos constantemente flagrados em tal situação. Que atitude tomar diante da criança que desafia, da outra que chora, daquela que não faz o tema ou de outra que bateu no colega? Nessa esfera, o que dirige nossas ações é mais o gesto automatizado do que a consciência. O critério de validade é o útil e o funcional. Tendo nascido já inserido na cotidianidade, é no grupo que o homem aprende a se mover, fazendo opções, assumindo este e não outro comportamento para determinada situação. Heller (1992, p. 50) determina que só é maduro aquele que, saindo do grupo:

[...] é capaz de se manter autonomamente no mundo das integrações maiores, de orientar-se em situações que já não possuem a dimensão do grupo humano comunitário, de mover-se no âmbito da sociedade em geral e, além disso, de mover por sua vez esse mesmo ambiente.

Diante disso, podemos perguntar: em que medida, após anos de graduação, os alunos estão preparados para orientarem-se autonomamente em sua prática pedagógica, sendo capazes de considerar os princípios educacionais estudados durante o curso, ou melhor, sendo suficientemente capazes de construir alguns princípios teórico-metodológicos sólidos e coerentes para orientar a sua prática?

São raras as pessoas que, durante sua vida, rompem o plano da cotidianidade, elevando-se ao nível humano-genérico, isto é, adquirem

a capacidade de fazer opções numa perspectiva histórico-social e não simplesmente particular. Segundo Agnes Heller, todas as pessoas contêm em si um ser particular e um ser genérico; a supremacia de um ou de outro depende do nível de consciência dos indivíduos. Para Heller (1992, p. 23), “a maioria das pessoas mantém uma muda unidade vital de particularidade e genericidade”, ou seja, possuem pouca capacidade de perceber, no âmbito de uma consciência crítica, os choques entre o seu ser particular e o seu potencial humano-genérico. O resultado desse processo é a homogeneização, impedindo que o ser humano passe de uma particularidade para a condição de um ser inteiramente humano, rompendo com a cotidianidade e convocando a totalidade de suas forças para realizar o empreendimento de um ser humano genérico.

A mediação entre a particularidade e a genericidade se dá pela motivação ética. Voltamos ao momento em que o indivíduo sai do grupo e precisa tornar-se autônomo. Trata-se do caso do professor que, concluindo a graduação, vai para a prática docente. Livre da comunidade natural (curso de graduação), o aluno-professor tanto pode submeter a si o humano-genérico, colocando necessidades individuais acima dos interesses sociais, pedagógicos, educacionais, deixando aflorar a sua particularidade, como pode atender ao chamado da humanidade e submeter-se ao compromisso social, através de uma escolha pessoal e livre, por uma decisão ética. O que pode justificar, senão a ética, que um professor dedique longas horas de seu tempo de lazer para a formação em serviço, enquanto outro adota como único procedimento didático-pedagógico para as aulas abrir o livro didático em tal página e ditar o ponto? O que pode garantir, senão a ética, que um graduando, após cumpridas as obrigações de estágio, incorpore em sua ação docente a prática de planejar, agir e refletir sobre a ação adotada no estágio sob acompanhamento do supervisor? Evidentemente, a ética é o mediador em última instância. Antes, deve acontecer o processo de teorização, de elaboração e reelaboração do conhecimento, a partir da experiência vivida. Relativamente à concepção de formação, vivemos em uma épo-

ca que Adorno (1995) define como de semiformação ou semicultura, ou seja, da predominância do imediatismo da consciência coisificada.

A experiência formativa está sendo empobrecida pela limitação da capacidade narrativa e, conseqüentemente, do poder de construir memórias, de desenvolver críticas, de produzir escrituras sobre a vida cotidiana e sobre aquilo que se passa na escola e em outros contextos formativos. Por isso, consideramos que insistir na construção e no desenvolvimento de narrativas sobre as experiências vivenciadas apresenta-se como uma importante tarefa da educação atual. Sob esse aspecto, tornam-se referenciais importantes, além de Adorno (1995, 2009) e Habermas (1982, 2013), as reflexões de Benjamin (2012), Agamben (2008), Larrosa (2016), Zamora (2008), entre outros. O desafio que esses pensadores trazem é o de denunciar a experiência da educação danificada em decorrência da imposição de formas de vida e de práticas sociais que limitam ou destroem a capacidade de narração, de construir memórias e realizar experiências formativas. Trata-se de promover a formação de um sujeito na experiência crítica, capaz de denunciar e resistir ao processo da educação empobrecida pela imposição de uma visão instrumental e mercadológica e, ao mesmo tempo, de anunciar uma educação libertadora, emancipadora.

Teoria e prática no âmbito do senso comum e sua transformação em bom senso

A ação pedagógica, núcleo em que se dá a relação da teoria com a prática, envolve níveis diferentes de consciência. O senso comum pedagógico, no seu estágio primário, no qual a relação teoria e prática acontece de forma inconsciente e mecânica, dispõe de uma consciência prática, denominada de consciência disponível. Nesse nível de relação, há coerência entre a consciência disponível que informa e a ação intencionada pela consciência. A coerência é evidente, de forma que nos permite agir mecanicamente no âmbito do nosso cotidiano. É possível

discorrer, imaginar ou pensar sobre assuntos diversos, enquanto manipulamos objetos e realizamos ações no domínio da consciência prática. A relação entre a consciência prática e a ação é tão forte que agimos de forma rotineira, sem nos darmos conta das coisas que realizamos. Se, de um lado, constatamos a coerência na relação da consciência prática com a ação por ela intencionada, de outro, percebemos que, nesse nível do senso comum pedagógico, muitas ações se apresentam de forma fragmentada, sem coerência entre uma e outra ação, ou seja, percebemos as ações como contraditórias. É preciso, por isso, verificar em que se localizam os fenômenos da contradição, da incoerência e da fragmentação.

Já vimos que a relação da consciência com a ação é coerente. Devemos, pois, pressupor que a fragmentação reside no domínio da consciência e não do agir, pois este não acontece sem a intenção, mesmo que seja inconsciente. A intenção é a própria consciência. Por isso, é na consciência prática que se localizam as contradições e a fragmentação, que levam a agir de forma contraditória. Gramsci (1989, p. 11) denomina esse nível de consciência de “espontânea e peculiar a todo o mundo”. Segundo ele, tal consciência está contida na linguagem, no senso comum e na religião popular, ou seja, tal fenômeno é produto da cultura massificada: pertencemos sempre a um determinado grupo, em que as pessoas partilham de um mesmo modo de pensar e agir. Somos conformistas, somos sempre homens-massa ou homens-coletivos, pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens-massa (Gramsci, 1989, p. 12). É, portanto, a consciência fragmentada, construída mecanicamente, que, de forma espontânea, intenciona as ações contraditórias.

As contradições dos professores apontam também para outro modelo de incoerência. Uma coisa é a teoria, outra é a prática, dizem eles. “Fiz cursos de especialização, conheço as teorias pedagógicas, mas, quando entro em sala de aula, a prática é outra”, afirmava uma professora. Identificamos aqui outro nível de consciência. Trata-se de uma

consciência crítica e, por isso, consciente de suas contradições e incoerências. A análise dessa situação nos leva a verificar dois momentos do problema. Há a possibilidade de uma pessoa perceber a contradição apenas no domínio fenomênico. Dá-se conta do seu agir contraditório. Não sabe, porém, localizar a fonte das contradições. Por isso, pode angustiar-se por desejar transformar seu agir, mas seu esforço se apresentar como inútil. Essa situação é comum nas pessoas que se regem pelo senso comum pedagógico, no qual prevalece a consciência prática que atua de forma inconsciente. As pessoas percebem as contradições do agir, mas não conseguem dar coerência à consciência. Estão conscientes das contradições, mas falta-lhes a crítica que dá coerência à consciência. Suas respostas espontâneas não dispõem de método de observação para identificar o problema e, por isso, não conseguem ultrapassar o domínio fenomênico. A questão se localiza no nível do conhecimento empírico do qual deriva o senso comum pedagógico, cuja superação requer o uso do método científico. Gramsci (1989, p. 12), para superar a incoerência da consciência, faz a seguinte indicação:

[...] criticar a própria concepção do mundo, portanto, significa torná-la unitária e coerente e elevá-la até o ponto atingido pelo pensamento mais desenvolvido [...]. Trata-se, pois, de elaborar a consciência de forma crítica e consciente.

Deduz-se, a partir dos textos de Gramsci, que é a consciência, enquanto fragmentada e ingênua, a fonte das incoerências. O agir é apenas o fenômeno revelador das situações contraditórias. A segunda parte da questão conduz ao domínio da ética. As pessoas são portadoras de conhecimento teórico sobre um determinado problema e teriam condições de se utilizar desse conhecimento para melhor compreender o problema, a fim de superá-lo. À luz desse conhecimento teórico, tomam consciência do seu modo de agir, ou seja, de sua consciência prática contraditória. Mas, como sempre agiram assim, torna-se mais fácil e mais seguro continuar a agir da mesma forma. Teoricamente, possuem uma compreensão e realizam um discurso; a ação, porém,

nada tem a ver com o discurso. Nessa situação, dificulta-se a relação entre teoria e prática. A dicotomia se localiza entre a consciência prática, que informa as ações espontâneas, e a consciência teórica, que não consegue chegar ao nível da disponibilidade para orientar e intencio-
nar o agir. A ação espontânea mantém-se coerente com a consciência disponível que a intenciona. Há, porém, outra fonte de decisão que repele e impede a consciência teórica de agir. A consciência teórica, se não se tornar prática, nunca será transformadora e se manterá no campo da possibilidade. Por não se transformar em ação, a consciência teórica é avaliada pela consciência prática como inútil. De outro modo, a consciência teórica avalia a consciência prática enquanto age de forma espontânea, como consciência alienada. Vázquez (1977, p. 206), ao se referir a esse modelo de relação, afirma:

A teoria em si – nesse como em qualquer outro caso – não transforma o mundo. Pode contribuir para a sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação.

Parece evidente que os argumentos fundamentados em princípios considerados consistentes só se transformarão em consciência disponível pela via da prática. Constata-se, ainda, que, sob vigilância, as pessoas põem em ação tais princípios. Cessado, porém, o período de supervisão, quando a pessoa se sente livre, volta a optar pela prática tradicional, ou seja, recorre à consciência disponível do senso comum. Esse fenômeno já fora constatado por Heráclito e por outros autores modernos e contemporâneos. “Os homens agem como se estivessem dormindo”, diz Heráclito. Preferem afastar-se do *logos*, princípio do ser e do agir. Kant (1985, p. 100), em um texto denominado *Resposta à pergunta o que é*

esclarecimento, afirma que o ser humano não é livre porque não quer “sair de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado”. A menoridade é, segundo Kant, a incapacidade de se servir do próprio entendimento, sem a orientação de outrem. Tal menoridade ocorre por culpa própria e não reside na falta de entendimento, mas na falta de decisão e de coragem de se servir de si mesmo, sem a orientação de outrem. Por isso, Kant (1985, p. 100) recomenda: “*Sapere aude*” (Ouse saber).

Para Kant (1985), há uma instância de decisão que transcende o domínio da consciência. Trata-se da vontade humana como fonte do poder decisório. Essa instância de decisão conduz ao domínio da ética. Não basta compreender teoricamente o problema. É preciso querer transformar a situação-problema. A relação teoria e prática não pode ser confinada, no entender de Kant, ao domínio do conhecimento dos problemas e das teorias. Ultrapassa o domínio teórico e se constitui numa questão ética. Se é preciso conhecer para optar, é também evidente que a opção requer uma decisão. Para se tomar a decisão, às vezes, é preciso ter coragem para romper o domínio do medo de liberdade.

Elli Benincá sempre destacou a importância do senso comum e a necessidade de que ele seja um ponto de partida como exigência de sua transformação em bom senso. Em muitos momentos, ressalta o potencial de conscientização e o caráter pedagógico do senso comum, como podemos constatar em sua tese de doutorado, na qual, entre outros aspectos, ressalta:

Entendo que o senso comum não é um conhecimento natural, mas construído no cotidiano cultural. O ser humano é portador de potencialidades, como a consciência, as quais, contudo, se desenvolvem na relação com os contextos sociais. Estes, por sua vez, formam o cotidiano cultural, ambiente onde se constrói a consciência, faculdade interior. Através da experiência, os indivíduos constroem o sentido das coisas, que também pode ser designado de *consciências das coisas*. É por isso que se pode dizer que a consciência é o sentido do mundo; o sentido, porém, é construído pelo indivíduo, apesar de já estar presente na cultura do cotidiano. [...]. Assim, os sentidos extraídos do cotidiano são, exatamente, a consciência em construção nessa relação (2002, p. 80).

A formação do professor, para que se consiga construir coerência entre seus saberes e suas práticas, não pode se limitar, no entender de Benincá, ao domínio do conhecimento teórico e científico e na sua aplicação prática. Necessita, ao lado disso, da reflexão ética sobre o sentido e as consequências dos conhecimentos em sua vida cotidiana e, no caso do educador, de prática pedagógica. Nos termos de Habermas (2013, p. 561), “essa é a tarefa de uma formação acadêmica, que tanto hoje quanto antes precisa ser assumida por uma ciência capaz de autorreflexão”. Na sequência, o autor alemão conclui:

Apenas se as ciências aprenderem a refletir sobre a ampliação permanente do poder de disposição técnica igualmente no horizonte das consequências práticas, em vista das quais nós temos de agir, e isso significa, a partir de pressupostos históricos, elas poderão recuperar a força necessária para a formação [...] em um sentido socialmente transformado (Habermas, 2013, p. 564).

A autorreflexão é uma exigência indispensável da formação humana, pois ninguém pode intervir sobre a consciência do outro e exigir-lhe que aja dessa ou daquela maneira. O ato humano é e deve ser livre. Isso não significa, no entanto, que não possamos problematizar as implicações dos seus atos e realizar críticas de suas consequências. A relação professor-aluno, por exemplo, não é somente instrucional ou técnica, mas prioritariamente ética, pois cabe ao professor contribuir para que os alunos se tornem independentes, moral, afetiva e intelectualmente. A pesquisa que tem por objeto a ação pedagógica do professor, necessariamente, envolve duas dimensões: a produção do conhecimento pedagógico e a formação de educandos capazes de avaliar sua prática cotidiana. Nesse aspecto, Dewey (1959, p. 8) afirma que a educação deve ser vista como um “processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual percebemos mais agudamente o sentido e, com isso, nos habilitemos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras”. Em outros termos, é através da reflexão e do conhecimento tácito do que ocorre na prática pedagógica que podemos

encontrar as respostas às situações problemas inerentes a essa mesma prática.

A convicção que se solidificou no projeto é a de que a reconstrução das experiências formativas vivenciadas por professores e alunos na prática é necessária para o desenvolvimento de uma pedagogia inovadora. Em uma sociedade na qual a reflexão e o conhecimento crítico estão sendo dispensados e a experiência formativa é cada vez “mais rara” (Larrosa, 2016, p. 18), eles se apresentam como recursos de resistência para o desenvolvimento da autonomia, da criatividade, do espírito de pesquisa, da cooperação, da solidariedade, da experiência formativa. Por isso, é importante direcionar uma proposta de formação inicial e continuada aos profissionais da educação que atenda a essas exigências e possibilite o pensamento reflexivo.

Narração e construção de memórias da prática pedagógica: o exercício da práxis cotidiana

A memória e a narração são dois princípios básicos no desenvolvimento do projeto *Teoria e prática na formação do educador*. São dois procedimentos distintos, porém complementares entre si e que se articulam com a visão crítica da educação exposta. Tal concepção apresenta implicações não somente teóricas e conceituais, mas também metodológicas e procedimentais. O objetivo principal é realizar um processo formativo e investigativo que resulte na consecução de uma prática pedagógica transformada em práxis.

A proposta metodológica do projeto inicia-se pelo desafio de construção ou reconstrução da memória da própria experiência formativa. Sob o ponto de vista metodológico, a reconstrução da memória deve sempre partir da própria experiência formativa, decaída ou não, com a perspectiva de, pela crítica, possibilitar a constituição de um processo educativo criativo, crítico e transformador. Trata-se de desenvolver a educação enquanto práxis, em que o ponto de partida é sempre a

prática concreta de cada indivíduo, que, pela construção da memória, desenvolve o exercício de expor e identificar as contradições, os limites e as potencialidades que o processo em realização apresenta.

No presente projeto, entende-se a memória não como o mero registro ou a escrita dos eventos ou fatos que ocorrem conosco, o que se passa conosco, mas, sim, como o registro e a reflexão sobre aquilo que nos intriga, envolve, instabiliza, frustra, emociona, cala, faz dizer, faz sentir, pensar, ser. A memória não é uma fala de algo ou sobre algo, mas a fala em que nos colocamos como agentes e referência daquilo que se passa. Ela não trata de algo como externo ao sujeito, mas como este algo se faz presente e toca o sujeito na sua condição de ser, sentir, pensar, valorar ou criticar os fatos, os objetos e os outros seres humanos. Já o conhecimento passa a ser considerado não como um procedimento externo ao sujeito, como uma técnica, mas como um modo de o ser humano se cultivar como sujeito em interação com outros sujeitos. Conhecimento tem a ver com a capacidade de cada um de se cultivar como ser humano na relação com os outros, mediado pelo mundo.

Como se percebe, o projeto concebe a memória como a capacidade de cada indivíduo de lembrar ativamente de fatos e experiências, de relatá-los com a ajuda de signos (escritura), de reutilizá-los e ressignificá-los através da sua atualização diante dos novos contextos e do processo de conscientização. O lembrar é o ponto de partida, mas esse exercício, por si só, é insuficiente. A memória só se consolida como um testemunho da própria experiência quando se transforma em um texto em que ela é sistematizada e transformada em um registro formal, textual, com a finalidade de permitir a socialização do acontecido e em testemunhar a vida em realização. Considera-se que é somente se transformando em um texto, em que se conjuga a narração e a reflexão, que a experiência pedagógica pode se transformar em uma efetiva práxis. A cultura da memória e sua escritura são consideradas, portanto, elementos fundamentais da formação humana e uma exigência indispensável para que a compreensão das experiências, realizadas

no passado, possam ser avaliadas criticamente pelo exercício da compreensão, da interpretação, da reinterpretação.

A proposição do registro e da escritura da memória tem, também, um caráter ético de tornar cada educador e educando protagonista e responsável pela sua ação e formação. Trata-se de desenvolver a “ética da iniciativa” (Ricoeur, 1989, p. 262), tendo como finalidade o desenvolvimento da criatividade, da autoimagem, da responsabilidade e do respeito ao outro e à própria natureza.

A memória é a obra em que se realiza a compreensão de si, do mundo e dos outros, à medida que o autor se coloca na posição de realizar sua reconstrução pela aprendizagem que ocorre no cotidiano da escola ou em outros contextos de formação. O texto que surge da construção da memória, ainda que precária e inconsistente, é uma obra importante que traduz a construção da própria identidade do sujeito. Nela acontece o reconhecimento de si mesmo e por ela se desenvolve a maturação de cada pessoa.

Sob o aspecto metodológico, o grupo tem assumido a prática da ação-reflexão-ação, de acordo com os seguintes procedimentos: a observação e o registro das experiências em realização; a elaboração de relatos e memórias; a exposição e o debate coletivo de registros, relatos e experiências; a socialização das produções em livros, dossiês, artigos e ensaios em revistas e em anais de eventos. Ressaltamos que tal procedimento metodológico não representa, tão somente, uma convicção que decorre da sua eficácia prática, mas da constatação de que ele possibilita uma mudança de posicionamento do professor e do aluno relativamente ao processo formativo que realizam. O desafio que o processo lança é o de que cada participante assuma progressivamente seu papel de protagonista de sua própria formação intelectual, moral, política e pedagógica, tendo em vista a construção de uma compreensão crítica sobre sua ação enquanto educador ou educando.

Cabe destacar que a prática de registrar e socializar as próprias experiências já representa, por si só, um importante desafio ao partici-

pante do processo, pois o leva a desenvolver a capacidade de perceber as especificidades de cada experiência e criar formas de expressá-las, tornando-as significativas e compreensivas para si mesmo e para os demais envolvidos. No entanto, o resultado mais significativo de tal forma de agir é o de que o sujeito passa a se perceber como principal agente de sua formação, à medida que constata que qualquer mudança formativa sua decorre da opção em tornar-se um sujeito responsável pela sua própria história formativa. O que se apresenta como diferencial é o fato de cada sujeito se perceber como um criador de concepções e práticas pedagógicas, e não como mero reproduzidor de experiências programadas em livros e planos determinados externamente. De outra parte, é importante considerar também a necessidade das articulações para a formação de coletivos, pois é somente na submissão ao julgamento coletivo que as ações e concepções podem ser validadas ou problematizadas. A função formativa do grupo se intensifica crescentemente na proporção em que seus componentes assumem a responsabilidade de questionar as concepções e práticas de cada participante e passa a oferecer subsídios para a construção de alternativas pedagógicas diante dos problemas relatados.

Em todo esse processo desenvolvido no grupo, o principal recurso pedagógico é a elaboração que testemunha o processo educativo vivenciado pelos componentes, revelando seus momentos mais sensíveis acerca das experiências vivenciadas. A memória funciona como um documento nascido das recordações de maior intensidade e de maior significado na vida de cada indivíduo. Com efeito, só guardamos o que nos toca existencialmente, o que vivemos com maior intensidade. O significado e a intensidade do sentido dos fatos dependem da relevância que assumem na vida afetiva e intelectual dos indivíduos, à medida que são recordados como fatos que determinam e afetam a evolução dos acontecimentos e influenciam a vida cotidiana. A memória, portanto, mais que uma escritura de acontecimentos e de registros de conhecimentos, representa um exercício de dar-se conta do que nos está afe-

tando e com que intensidade. Em termos da educação, significa expor a formação intelectual, moral e estética que está ocorrendo em nós, ou seja, revelar o quanto as experiências formativas estão nos afetando como seres humanos, como educandos e educadores.

De outra parte, a memória permite revelar a inscrição da pessoa humana na esfera das representações que os sujeitos fazem de si mesmos e do lugar social que ocupam. Toda a educação é, como sabemos, uma ação complexa que envolve experiência, memória e significado em graus diversificados de consciência, mas sempre envolvendo a intervenção dos indivíduos. Nesse aspecto, o exercício da construção da memória contribui para que tal complexidade se torne explícita e possa ser progressivamente esclarecida. Ela é indispensável no desenvolvimento da identidade do professor, do aluno, de cada indivíduo.

Vivemos em uma época em que a experiência formativa está sendo empobrecida pela limitação da capacidade narrativa e, consequentemente, do poder de construir memórias, de desenvolver narrativas, de produzir escrituras. Por isso, consideramos que insistir na construção e no desenvolvimento de narrativas sobre as experiências vivenciadas apresenta-se como uma importante tarefa da educação atual.

Palavras finais

O que dizer de um projeto que se mantém por mais de trinta anos em um contexto em que impera o imediatismo e as soluções rápidas das questões que surgem no cotidiano? Como explicar que um tema de investigação continue a preocupar e a desafiar a tantos professores, alunos e pesquisadores? É sustentável que, a todo momento, velhas questões da educação e das práticas docentes retornem com novas roupagens e novos desafios?

Não queremos concluir este texto respondendo a essas questões, mas insistindo nelas, buscamos desafiar os pesquisadores da educação para avaliar o problema da validade e da pertinência das práticas pe-

dagógicas desenvolvidas no cotidiano, especialmente escolar, considerando os resultados produzidos e as constantes manifestações de frustração de educadores e educandos com os resultados de tais práticas. De outra parte, queremos trazer ao debate inúmeras iniciativas que têm contribuído para a mudança das práticas pedagógicas cotidianas, revelando que as possibilidades de mudança existem e que a educação pode se transformar em uma práxis emancipadora.

Referências

- ACHILLI, E. *Investigación y formación docente*. Rosário, Argentina: Laborde Editor, 2008.
- ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, T. W. Teoria da semicultura. *Educação e Sociedade*, Campinas, a. XVII, n. 56, p. 388-411, dez. 1996.
- ADORNO, T. W. *Dialética negativa*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- AGAMBEN, G. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.
- ARISTÓTELES. *Metafísica*. Porto Alegre: Globo, 1969.
- BENINCÁ, E. Indicativos para a elaboração de uma proposta pedagógica. *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 1, n. 1, p. 13-33, 1994.
- BENINCÁ, E. A proposta pedagógica e sua legitimidade. *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 3, n. 1, p. 97-110, 1996.
- BENINCÁ, E. *Senso comum pedagógico: práxis e resistência*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.
- BENINCÁ, E.; CAIMI, F. *Formação de professores: um diálogo entre teoria e prática*. Passo Fundo: EdiUPF, 2002.
- BENINCÁ, E.; MÜHL, E. H. *Educação: práxis e ressignificação pedagógica*. Passo Fundo: UPF Editora, 2010.
- BENJAMIN, W. *Obras escolhidas*. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- BOURDIEU, P. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papirus, 1996.
- BRANDÃO, C. R. *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- CARR, W.; KEMMIS, S. *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca, 1986.

- DALBOSCO, C. A. *Pragmatismo, teoria crítica e educação*. Campinas: Autores Associados, 2010.
- DEWEY, J. *Como pensamos*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- DUARTE, N. *A individualidade para si*. Contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. São Paulo: Autores Associados, 1993.
- ESTRELA, M. T.; ESTRELA, A. I. *Investigação, reflexão, ação e formação de professores*. Porto: Porto Editora, 2001.
- FAZENDA, I. *et al. Novos enfoques da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1992.
- FIORI, E. M. *Educação e política: textos escolhidos - v. 2*. Porto Alegre: L&PM, 1992.
- FLICKINGER, H.-G. *A caminho de uma pedagogia hermenêutica*. Campinas: Autores Associados, 2010.
- FLICKINGER, H.-G. *Gadamer & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- GADAMER, H.-G. *Verdade e método*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- GARCIA, W. *Educação: visão teórica e prática pedagógica*. São Paulo: McGraw-Hill, 1977.
- GAUTHIER, C. *et al. Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.
- GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.
- HABERMAS, J. *Conhecimento e interesse*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- HABERMAS, J. *Para a reconstrução do materialismo histórico*. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- HABERMAS, J. *Verdade e justificação: ensaios filosóficos*. São Paulo: Loyola, 2004.
- HABERMAS, J. *Teoria e práxis*. São Paulo: Editora Unesp, 2013.
- HEIDEGGER, M. *Conferências e escritos filosóficos*. São Paulo: Nova Cultural, 1999.
- HELLER, A. *Sociologia de la vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones Península, 1991.
- HELLER, A. *O cotidiano e a história*. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- HELLER, A. *Filosofia, moral e educação*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- KANT, I. *Textos seletos*. Rio de Janeiro: Vozes, 1985.

- KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- LARROSA, J. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- LEFEBVRE, H. *A vida cotidiana no mundo moderno*. São Paulo: Ática, 1991.
- LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- LUKÁCS, G. *História e consciência de classe: estudos de dialética marxista*. 2. ed. Rio de Janeiro: Elfos Editora, 1989.
- MARX, K. *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Moraes, 1984.
- MEIRIEU, P. *A pedagogia entre o dizer e o fazer*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MÜHL, E. H.; ESQUINSANI, V. *O diálogo, resignificando o cotidiano escolar*. Passo Fundo: EdiUPF, 2004.
- MÜHL, E. H.; MAINARDI, E. *Sobre teoria e prática: ensaios e narrativas de experiências formativas e pedagógicas*. Passo Fundo: UPF Editora, 2019.
- MÜHL, E. H.; MARCON, T. (org.). *Formação de educadores-pesquisadores: contribuições de Elli Benincá*. Passo Fundo: EdiUPF, 2022.
- MÜHL, E. H.; ESQUINSANI, V.; SARTORI, J. *Diálogo, ação comunicativa e práxis pedagógica*. Passo Fundo: UPF Editora, 2011.
- MÜHL, E. H.; MAINARDI, E.; WESCHENFELDER, L. M. *O lugar da teoria e da prática no cotidiano dos educadores: relatos e reflexões de experiências formativas*. Curitiba: CRV, 2017.
- NÓVOA, A. (org.). *Profissão professor*. Porto: Editora Porto, 1991.
- NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 94, 1995.
- RAYS, O. A. *Trabalho pedagógico: realidades e perspectivas*. Porto Alegre: Sulina, 1999.
- RICOEUR, P. *Do texto à ação*. Porto: Rés Editora, 1989.
- SARAIVA, I.; WESCHENFELDER, M. H. *Sala de aula: Que saberes? Que fazeres?* Passo Fundo: EdiUPF, 2006.
- SARTORI, J.; WESCHENFELDER, L. *Práticas pedagógicas: vivências e reflexões*. Passo Fundo: EdiUPF, 2007.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 24. ed. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1991.
- SAVIANI, D. *Pedagogia: o espaço da educação na universidade*. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007.

SCHMIED-KOWARZIK, W. *Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SCHMIED-KOWARZIK, W. *Práxis e responsabilidade*. Porto Alegre: EDIPUC, 2002.

SEVERINO, A. J. *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho D'água, 2001.

STENHOUSE, L. *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata, 1996.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 6. ed. Rio de Janeiro: 14 Vozes, 2011.

VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VIEIRA PINTO, A. *Sete lições sobre educação de adultos*. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1982.

ZAMORA, J. A. *Adorno: pensar contra a barbárie*. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2008.

Sobre o testemunho e o (im)possível da narração: crise, catástrofe e transformação na docência

Marcelo Ricardo Noll

*Deposita uma palavra
No vale de minha mudez
E ergue florestas nos dois lados,
Para que minha boca
Repouse à sombra.¹*

Introdução

Este ensaio é um estudo bibliográfico de postura hermenêutica e objetiva discutir a prática de escrita sobre a docência. Divide-se em três partes. Na primeira, situa o problema posto na separação entre uma dimensão consciente de narração, que obedece a pretensões salvacionistas diante da escrita, e o fracasso do Real em ser apreendido pela linguagem. A pretensão é de argumentar que, ao colocar-se todo o interesse no sentido e na consciência, pode-se perder de vista a capacidade criadora e nem sempre articulada da própria linguagem, razão pela qual se procura perguntar sobre uma possibilidade de renúncia à hermenêutica do sentido na escrita do fazer docente. Na segunda parte, o texto procura discutir o testemunho e o “impossível” da narração na modernidade, o que convoca as dimensões do trauma e da catástrofe como fontes

¹ Ingeborg Bachmann (2020), Salmo, “O tempo adiado”. “In die Mulde meiner Stummheit / leg ein Wort / und zieh Wälder groß zu beiden Seiten / daß mein Mund / ganz im Schatten liegt”, *Psalm, Die gestundete Zeit* (1953).

de escrita, transmissão e elaboração. Em outras palavras, a pergunta se direcionaria para a questão de se não seriam o trabalho docente e a escrita sobre a docência tentativas de articular, sempre de modo titubeante e precário, o próprio fato de que se fracassa no fazer docente? Ainda, essa escrita não teria de buscar transmitir, por essas vias, a própria impossibilidade da representação límpida e transparente? O que convoca ao tema do testemunho e da transmissão da catástrofe que são o Brasil e o mundo tal como estão postos, última parte do ensaio. Tarefa precípua da própria crítica, a de não antecipar o momento de conciliação por meio de uma falsificação do mundo ao pretender reconciliar o irreconciliado e anunciar que este país, enquanto persistirem as condições que geram o descaso pela vida humana, terá de se haver com a necessidade de testemunho constante sobre a impossibilidade de dizer algo que não essa experiência. Diante disso, o texto toma como modelo o relato de Felman (2000) sobre a disciplina de “Literatura e testemunho”, em que convocou as dimensões traumáticas do século XX e a experiência da modernidade representadas na literatura, para transmitir à turma uma possibilidade de contato com essas obras, bem no sentido da escritura do desastre, de Blanchot (2018), contato que indica o momento em que tanto ela quanto a turma, ao desacomodarem-se, transformaram-se.

I

Procurando fugir um pouco do esforço hermenêutico que torna o sentido em impostura – esforço ao qual se acaba por vezes cedendo, posto que é fato verdadeiro de toda forma de decodificação de significado já presente em determinada intenção –, é possível que a discussão sobre a relação entre memória e elaboração, entre vivido e experiência, entre real e representação, precise de uma pequena torção. Isso porque tem-se a impressão de que a palavra, a representação, a elaboração, a tomada de consciência (ou a elevação de consciência)

são vistos como panaceia a toda dificuldade interpretativa posta pela realidade mesma. Todo fracasso de interpretá-la corretamente, de pôr por escrito, ocorre não em razão de sua impossibilidade, mas porque tal ou tal pessoa não é ainda plenamente formada, capaz de escrever sobre o que se passou, sobre o que se dá, não sendo capaz, portanto, de realizar uma memória ou uma escrita sobre o que ocorre em sua prática. É conhecido o famoso mote teológico e salvacionista (e por isso mesmo metafísico) da escrita como modo de elaborar o ocorrido. No entanto, caberia perguntar se não existe um impasse a essa compreensão, impasse que valeria a pena ser explorado, pois torna menos arrogantes as boas intenções que tomam a escrita ou a saída conscientizadora de si e dos outros como modelo unívoco e sem ambiguidades da salvação na educação. Renunciar a essa saída conscientizadora (e que é, em nossa hipótese, salvacionista) deve-se ao fato de não se querer aqui andar com a maré crente de estar do lado certo da história (não há lado certo à história); por se ver como moralmente correta, acaba por desconsiderar elementos contraditórios presentes naquilo que defende e que diz, ao não veicular as ambiguidades próprias de toda boa intenção e de todo esforço hermenêutico. Ao não veicular suas ambiguidades, joga água ao moinho dos esquemas de pensamento metafísicos que separam entre o “Bem” e o “Mal” (Larrosa, 2009; Nietzsche, 2005).

Embora não seja sem certo constrangimento que se diz isso: porque, na verdade, não se tem a pretensão de propor algo novo, nem de discorrer sobre algo indiscreto; procura-se, no entanto, apontar para a pergunta de se não haveria outros lados a esse fenômeno. O que significa dizer que pode haver diferentes lados para pensar a relação entre teoria e prática, fenômeno sobre o qual este grupo de pesquisa se debruça há anos. Torna-se preocupante, entretanto, quando um esforço mostra-se como o único possível. Quando o “paradigma” representa-

cional² mostra-se como o único possível. Menos do que dizer que esse esforço é inócuo (pois não é, é louvável e precisa ser alardeado, precisa ser ressoado), o que se gostaria de colocar aqui é uma pequena dúvida, uma pequena visada de outro lado – um lado que também se preocupa com a educação, mas sem, por isso, procurar ser restritivo em torno de questões morais ou de “orientação” metodológica sobre o ofício professoral.³ O que se pretende é renunciar um pouco – e também fugir, sim, porque esse “paradigma” dá medo (e não há problema em assumi-lo) – daqueles esquemas que nos mantêm na eterna dependência amedrontada do “não entender”, do “não ter pensado o bastante”, do “não ter tido tempo para pensar” etc. Esse medo – quem dera fosse ele mola propulsora – pode, por vezes, impedir a procura e o desejo pela realização da própria curiosidade intelectual, da curiosidade vital e da curiosidade pedagógica. Nesse sentido, se seu inexistente rigor conceitual indica algo, é como este texto pode adotar tons mais pessoais

² Essa perspectiva poderia ser descrita do seguinte modo: a realidade está aí, e a palavra descreve-a. Há um sujeito que usa a palavra para descrevê-la, e um objeto (externo ao sujeito) que é descrito. Essa é uma perspectiva tradicional à filosofia moderna (e à ciência), que separa sujeito e objeto, significado e significante, o pensar e o agir. Tem-se aqui a descrição da realidade como um valor em si mesmo. E este “paradigma” representacional poderia ser associado à memória de aula que visa a tão somente descrever e catalogar o ocorrido, de modo objetivo. Pois como fica a transformação de si, da própria linguagem, do próprio mundo? Como fica a capacidade criadora e criativa da linguagem de desacomodar-nos e deslocar-nos?

³ Ora, se isso se torna a preocupação (as questões de ordem de ofício, morais), então, pressupõe-se que o Brasil é um país como é (desigual) devido a questões de “comportamento” ou “valores” de nosso povo, de nossa baixa formação (em relação a parâmetros culturais sempre europeus), de nossa baixa “formação” para sermos “corretos, íntegros” etc. Todos acreditamos que a educação tem um papel central na constituição de um país, seja em termos econômicos, culturais, estéticos, éticos etc. Inclusive adeptos de um pensamento de extrema-direita (os próprios fascistas) acham isso. Esta crítica deve ser levada em conta, pois, a partir dela, há toda uma sociologia do século XX que reconstrói essa experiência, de modo a mostrar como entender o brasileiro como alguém “malandro” e incapaz é uma crítica com “boas intenções”, que se mostra moralista e, sobretudo, conservadora. Não é porque os professores não desenvolvem adequadamente suas metodologias que o Brasil não é uma Alemanha. Ao menos, não só. É porque esse país é uma experiência colonial, uma experiência de destruição da criatividade, de um pensamento outro, uma experiência de destruição e silenciamento de povos e culturas outras, e isso tudo, bem sabido, intimamente casado com o capitalismo.

do que científicos e, nesse aspecto, pode soar como um relato teórico, embora efetivamente muito em forma de esboço, ainda, sobre questões que não deixarão este autor tão cedo.

Nessa direção, o escrito adere à forma do ensaio (Adorno, 2009b) e procura apresentar impasses a um registro eminentemente consciente da narração, ao visar matizar os contornos nem sempre tão claros entre afeto e representação. Assim, pode-se dizer que este é um texto experimental, tanto porque não adota uma posição esquemática de descrição quanto porque está tentando propor a discussão desde outro ângulo. Algumas perguntas, ainda muito iniciais, seguem: faz algum sentido renunciar à hermenêutica? Quando a representação não é posicionada por meio da hermenêutica, que lentes interpretativas e descritivas da realidade (simbólicas e experienciais) existem para narrar? É preciso interpretar e é preciso narrar? E quanto a falar, e quanto a escrever, e quanto a criar? Por que toda a experiência precisa ser articulada por meio de um “imperativo” contratual factível, dado interpretativo marcado pela clareza do pensamento, do pôr-por-escrito? Neste caso, ao tomar-se como hipótese uma negativa, não se estaria diante de um impossível do narrar o ofício do professor, de uma cisão irreconciliável entre teoria e prática? É conhecida a ideia de narrar para “dar-se conta”, para que processos antes despercebidos em razão de uma multiplicidade de motivos ascendam à consciência e ganhem uma compreensão efetiva, uma representação capaz de melhor descrever o real e as coisas. Dito de outra forma, uma compreensão reflexiva, uma “reflexividade”, uma “autorreflexão”.⁴ Na verdade, pode-se dizer que

⁴ Sabe-se do peso filosófico que esses conceitos carregam; peso que também é moral e ético, de onde, por exemplo, incide a própria *possibilidade da filosofia*. Vale lembrar como Arendt (2022), ao revelar o *dois-em-um* socrático, mostra como essa duplicação do pensar sobre si mesmo, do dialogar consigo mesmo, do prestar constas a si mesmo, do diálogo solitário de si para consigo, é um dos momentos fundantes da filosofia enquanto exercício transformador de si. Embora os termos autorreflexão e reflexividade sejam usados de modo pouco preciso aqui, tem-se consciência da necessidade do cuidado hermenêutico, precisamente, de não os tratar de modo excessivamente simplista ou monolítico. Apenas é de outro lugar que, talvez, este texto olhe, como já ressaltado.

não chega nem a ser simplesmente conhecida essa hipótese anteriormente descrita; mais estrondosamente, é uma verdade. No entanto, está-se ainda no campo da hermenêutica – ou, ao menos, dentro de um “paradigma” universalista e preocupado com o sentido.⁵ Como seria narrar, tornar memória, escrever, descrever o ofício do professor sem recorrer à hermenêutica? Como seria o ofício do professor realizado e percebido indo para além da hermenêutica? Por que a consciência precisa ser o *telos*? Por que a elaboração da consciência, dentro de uma perspectiva hermenêutica, precisa ser a finalidade? Por que o sentido, cristalizado (supõe-se, por vezes, que ele está cristalizado até mesmo *a priori*), precisaria ser a finalidade?

Uma das hipóteses, neste texto, é que, ao procurar atenuar todo esforço de sentido na leitura da realidade, ao conceber esse esforço como eminentemente fraco, sempre propenso a falhar, tem-se menos o receio de, ao interpretar a realidade, falhar, ser incapaz, ser, justa-

⁵ Faz-se necessário dizer: a hermenêutica é aqui entendida como preocupada com o sentido. Nas palavras de Gadamer (2012, p. 48): “Hermenêutica é, antes de qualquer outra coisa, uma práxis, a arte de compreender e de tornar compreensível”. O prisma reflexivo que daqui decorre se dá por meio da pergunta sobre aquilo que não é acessível à compreensão, isto é, do irrepresentável, do que não está dado, ao menos de modo acessível, no discurso comunicacional corrente. Por isso, as literaturas modernas e a arte pós-*Shoah* tornam-se um importante motivo de reflexão, na medida em que estas revelaram, por meio de sua forma e de seu testemunho, o *non-sense* subjacente à pretensão de dotar de sentido a experiência moderna. Ao mesmo tempo, a pretensão universalista da hermenêutica de *tudo* compreender entra em choque com o que não tem outra possibilidade de expressão, senão sob a forma da criação artística. Uma das saídas encontradas por Gadamer (2010) para esse impasse, em seus ensaios de preocupação estético-filosófica, foi observar que inclusive o silêncio fala e merece ser compreendido. Mas, e quando esse silêncio ou essa experiência não se faz nem sentir, não se torna nem passível de ser enunciado enquanto tal? Com isso dito, mais válido seria, portanto, ater-se a esse silêncio, buscando escutá-lo, sem, inclusive, buscar compreendê-lo. É preciso, mesmo, compreender? É preciso, mesmo, ter razão? E que razão? Talvez o problema exposto parta de uma suspeita com a obsessão pelo sentido própria à hermenêutica filosófica (ou seja, jargão da autenticidade, de um “retorno” à origem etc. – isso tudo pode ser remontado a Heidegger, e daí segue-se Gadamer). Mas, talvez, se objetaria que *sempre* se está compreendendo. E, então, o que significaria compreender e falar *na* tradição de uma modernidade que é orientada à catástrofe e com ela intimamente ligada? Que *sentido* do sempre-compreender – sempre na tradição e nunca fora dela – se extrai dessa modernidade por meio da qual falamos?

mente, alguém “menor”. O que subjaz à intenção do sentido é sempre uma espécie de demanda de alguém (no mais das vezes, não é do próprio autor) pelo sentido correto do texto. Se, neste caso, interpreta-se a realidade como texto, o esforço de entendê-la ou interpretá-la também seria menos marcado pelo receio ou medo de ser incapaz. Uma das travas potencialmente mais danosas à formação, como aqui se entende, é exatamente o receio de não se estar à altura da demanda colocada pelo ideal do ofício professoral ou do ofício de pesquisador (concebendo-se, essencialmente, a interpretação da realidade ou do texto). O que se pretende, assim, é colocar o fracasso de saída – e acredita-se que o século XX revelou esse fracasso por meio do testemunho da catástrofe que é a vida moderna (Benjamin, 2019b[1940]; Seligmann-Silva, 2000).⁶ Não é possível de pensar testemunho sem crise e, menos ainda, pensar em crise sem possibilidade de transformação. O testemunho não seria um registro realista do que aconteceu, mas uma prova de si. Seria um modo literário, artístico, de criação por meio da *escrita* do impossível que é o narrar, o escrever, e o impossível que é a própria apresentação. Nesse sentido, Felman (2000) realiza um relato exemplar que vai para além da mera tentativa de descrição ou interpretação do fazer pedagógico, ao buscar entrelaçá-lo às dimensões históricas, clínicas e políticas de todo fazer docente, de todo ato pedagógico. Toma-se o relato de Felman (2000) como centro e ilustração não só porque esse

⁶ O que nos traz à questão da catástrofe *no* Brasil. Não apenas é preciso pontuar isso, como dizer que a reflexão que se segue tem como horizonte precisamente este problema – não buscando saná-lo, ou contorná-lo, mas visando pensar também a partir dele. Este país é uma experiência colonial que ainda mantém funcionando as engrenagens do “moedor de gente”, como diria Darcy Ribeiro. Hoje, ainda, persistem as condições que impedem a emancipação efetiva – e esse desejo de emancipação efetiva, quando se o anuncia, no entanto, depende no mais das vezes de esquemas europeus de pensamento. Mas qual a relação entre Razão, sentido e matéria brasileira? Quais seriam os motivos para pensar o Brasil e a “dita” emancipação por meio da elevação da consciência? Desde que lugar se compreende o Brasil como um país em que há um “déficit normativo”, isto é, “um déficit de efetivação da Razão” (ou, poder-se-ia pensar, também, num “déficit de efetivação do sentido”)? Outra pergunta seria: a demanda pelo *sentido* não parte daqueles que não têm voz, mas, ao contrário, dos que escreveram a história? Ou, até mesmo: a demanda pelo *sentido* não deveria partir daqueles que não têm voz, precisamente?

relato converge para o interesse deste ensaio, como também porque possui uma força estrondosa de comunicar aquilo que é *incomunicável* de todo relato e de toda experiência. Não apenas este que aqui escreve, no entanto, possui pouca experiência como professor em sala de aula, razão pela qual utiliza o relato de outros para narrar, como também se justifica tal tentativa de narrar a partir de outro porque, no fundo, este outro, ou outra, é efetivamente veículo da narração de muitos outros que o antecederam – muitos outros que já não mais aqui estão, mas se comunicam conosco, comunicam algo que é, em essência, universal, isto é, o fato do sofrimento humano e a expectativa de felicidade.⁷ O tema do testemunho é central aqui, e esse tema, naquilo que a autora descreve sobre sua experiência com a sala de aula – com uma sala de aula singular –, é o de sua dificuldade, de sua imperiosidade, de sua necessidade após Auschwitz, para que de fato seja possível continuar criando e educando. Ao mesmo tempo, esses muitos outros que são arquivo para a experiência pedagógica de Felman fazem com que ela se desfaça da necessidade de “ser a figura testemunhal” do ocorrido e passe a ser, efetivamente, uma pessoa capaz de introduzir a turma no testemunho do acidente, ou da escritura do desastre, de outras pessoas que a antecederam. Em outras palavras, inicialmente, na disciplina de literatura, a própria professora Felman não narra a partir de si mesma, mas sempre de outros.

⁷ Quem, no percurso da pós-graduação, realiza um mestrado e um doutorado seguidos um ao outro, depara-se com o inexistente espaço para experiências pedagógicas, vivências de sala de aula, e este é um problema para quem é bolsista de dedicação exclusiva numa área tal como esta da Educação. Razão, assim, que explica o porquê de o autor do presente texto não estar descrevendo uma experiência de sala de aula *sua*, mas de *outra pessoa*. Este é um problema crucial, que parece enfraquecer a formação para a docência. Mesmo que com os estágios obrigatórios possa haver alguma possibilidade efetiva de experiências pedagógicas, sabe-se do contrassenso que é fazer um doutorado em Educação sem ter experiências e práticas de docência que sustentem uma reflexão sobre a prática ou sobre a realidade mesma do fazer pedagógico. Por isso, também, está-se aqui num campo bastante abstrato, aquele da *teoria* sobre o testemunho e sobre a estética/criação literária/narrativa, ao passo que se está tentando implicar com um processo de escolha de leituras que não deixa de ter cargas pessoais, de predileções literárias e teóricas.

Dito isso, compreendendo o vínculo íntimo entre catástrofe e representação, a psicanálise é também uma forma de testemunho ou pode contribuir como modo de testemunhar a catástrofe, sempre singularmente. No caso brasileiro, marcado historicamente por formas de violência nem sempre nomeadas, mas sentidas na pele, é preciso tomar a psicanálise como um instrumento de descolonização do nosso pensamento. Neste caso, a nomeação não implicaria num “dar-se” conta, mas num movimento de “tornar-se” uma outreidade, um outro país, algo distinto do que está dado nas condições atuais, onde o trabalho do professor encontra o trabalho não só de narração, mas também o de escuta, o de criação; um trabalho que teria, desta feita, uma certa função estética que desestabiliza os lugares dados, que os remove de sua cotidianidade para produzir uma fagulha de diferença. Ou, ainda, que deixe de querer procurar pelo sentido, ou procurar pelo resgate do sentido, quando este não é mais um dado imanente e essencial ao ser humano, quando este, na modernidade, já se encontra para além de nossa história, de quem nós – abominavelmente – somos. Porque, neste caso, a própria formação (*Bildung*) foi dilacerada por meio da literatura que questiona o sentido, e basta lembrar-se aqui de Franz Kafka, Thomas Mann, William Faulkner, Samuel Beckett, João Guimarães Rosa, entre tantos outros e outras, que mostraram como esse sentido não é mais límpido e transparente, mas de uma opacidade irrecuperável:

O abismo entre o eu e o mundo é irresgatável: o indivíduo não pode encontrar o valor e o sentido de sua própria existência, não pode afirmar que vive uma vida plenamente sua, e só pode viver expatriado de um mundo composto por estruturas anônimas e impessoais (Larrosa, 2019, p. 14).

E, então, o que resta? Escrever. E que tipo de escrita? É isso o que se gostaria de também explorar, pensando que talvez se chegue a afirmar não apenas o escrever e criar, mas também o transmitir. Mas talvez seria importante se perguntar: que tipo de transmissão?

Todo mestre apresenta um saber, uma verdade, um conhecimento e uma bibliografia, com os quais oprime. E oprime porque visa criar discípulos. Gera-se, assim, uma repetição amedrontada, donde um diz que sabe e o outro, ao ter medo do não saber, procura saber como aquele que sabe. Acontece que, como Beckett expõe na peça *Esperando Godot*, uma pergunta crucial a ser feita é: por que aquele a que se espera nunca vem?

II

Se tomarmos, a título de exemplo sobre a presente problemática, as obras desses escritores do século XX, anteriormente citados, e percebermos que há um tema em comum em sua forma de produzir a escrita, então, pode-se chegar à afirmação de que esse tema em comum gira, via de regra, em torno de uma *crise da linguagem*. Não apenas porque essa linguagem se encontraria empobrecida simbolicamente e esses escritores estariam denunciando essa degradação, mas também porque a própria linguagem deixa de ser capaz de representar o mundo tal como antes se dava (Esta é uma afirmação, no entanto, muito dúbia: havia, de fato, algum momento “fora” da crise, em que as coisas eram, nostalgicamente, melhores?). A modernidade representada como crise da linguagem, consumada esteticamente nas obras de arte que se seguiram à decomposição das formas clássicas, tais como o dodecafonismo (na música), o dadaísmo e o cubismo (nas artes plásticas), tais como a literatura moderna do fluxo de consciência (nos romances) e a quebra do verso livre (na poesia), dentre outros possíveis exemplos; essa modernidade, esteticamente expressa assim, sob o pretexto de uma crise, parece indicar uma espécie de forma que adquire, intimamente, relação espelhada com o que se vivia no mundo, na realidade, na grande cidade, a partir das transformações vertiginosas que se davam no fim do século XIX e início do

século XX.⁸ Em seu *A teoria do romance*, de 1916, Lukács (2009) já alardeava que o tempo histórico condiciona formas possíveis e outras impossíveis de serem criadas; em essência, que a configuração da forma está intimamente ligada à base histórica.

Contudo, é importante lembrar que esses escritores não negaram essa crise visando restituir um mundo perdido, mas vicejaram essa mesma crise como modo de criar, como modo de travessia da dispersão do sentido. Há uma dualidade, portanto, entre a crise da linguagem entendida como problema a ser evitado e a crise da linguagem entendida como motivo literário e estético. Como dado imanente da modernidade, a impossibilidade de narrar de modo essencial (de onde resulta, certamente, o texto “O contador de histórias”, de Benjamin (2018[1936]), com fortes inspirações lukacsianas) não impede a presença vicejante da palavra e a necessidade de transmitir essa impossibilidade, pois, como escreve Lukács (2009, p. 72), “A arte – em relação à vida – é sempre um ‘apesar de tudo’”. É nesse sentido que o testemunho, seja em sua dimensão literária, seja em relação a outros âmbitos da arte, inclusive na própria docência, pode constituir-se como um modo de resistência que não apenas resista à realidade brutal da modernidade, como também resista à desistência e à resignação pro-

⁸ Não é desnecessário lembrar como a psicanálise surge, também, como resposta a essa base histórica – a configuração do “mito do indivíduo neurótico” só é possível na modernidade, em um mundo em que os direcionamentos da vida já não são mais predeterminados de nascimento à morte e em que o caminho tornou-se indeterminado. Torna-se, então, importante o reconhecimento de que o Eu não é senhor dentro de sua própria casa (Freud, 2014[1916], p. 380-381). De mesmo modo, as obras freudianas de caráter sociológico e antropológico insistem no seguinte aspecto: o saldo do processo civilizatório é muito mais *o mal-estar que se produz no funcionamento normal da sociedade*, do que devido a um funcionamento irregular, ou da “desregulação” das normas sociais, na modernidade. Safatle (2018, p. 23, grifo nosso) ressalta esse aspecto ao observar que: “[o] *mal-estar na cultura é mal-estar em relação às identidades produzidas pela cultura* e seus modelos pressupostos de interação”, e não devido a uma *crise* de indeterminação dos sujeitos frente à cultura *per se*. Não é que a *modernidade* falha, e então descreve-se o motivo para essa crise, anteriormente citada, mas é que a própria modernidade, em sua “inclinação” teleológica, produz essa crise.

duzidas por uma postura desesperadamente apocalíptica do presente, algo que já foi lucidamente criticado por Didi-Huberman (2011).

O que poderia, em outros termos, fazer pensar na presença da vivência traumática, no nível individual ou coletivo, que coloca um problema à representação, e que se efetiva como uma crise da linguagem de representar o que se passou, o que foi vivido, dada sua intensidade e excesso a um psiquismo incapaz de conter esse excesso.⁹ Freud (2014[1916], p. 367) a descreveria do seguinte modo:

Chamamos assim uma vivência que, em curto espaço de tempo, traz para a vida psíquica um tal incremento de estímulos que sua resolução ou elaboração não é possível de forma costumeira, disso resultando inevitavelmente perturbações duradouras no funcionamento da energia.

No entanto, se a questão fosse somente da vivência traumática e sua relação com disposições neuróticas, seria muito mais fácil descobrir suas causas. Para Freud, é como se, na verdade, a formulação supracitada ainda fosse mais inicial, da época dos primórdios do método da *talking cure*, junto da relação e influência de Josef Breuer. Inicial porque, apesar de corresponder a um modo acurado de compreensão da vivência traumática, é parcial em relação à etiologia da neurose; pois, neste caso, pode haver outros motivos, que não se ligam ao excesso de uma vivência do trauma *per se* para a disposição neurótica. Pode-se

⁹ É, certamente, diante desse problema que o livro organizado por Seligmann-Silva e Nestrovski (2000) visa operar. Ao mesmo tempo, esse problema é aquele que se dá pela seguinte dualidade, também presente: a catástrofe por si mesma coloca um problema à representação ou de modo mais radical e agudo, seria impossível de pensar a representação sem a catástrofe? Neste último aspecto, a representação *depende* da catástrofe para existir, enquanto naquele, a catástrofe impede a representação. No entanto, ao lembrar como Freud (2014[1916], p. 103) entendia o psiquismo humano, seria fundamental ressaltar a sua ambiguidade, e o fato de a dinâmica entre lembrança, representação e esquecimento não poder obedecer a modelos dinâmicos de “anulação” e “exclusão”, senão que de copertença em sua ambiguidade. Como ressalta Freud (2014[1916], p. 103): “É importante que se comece logo a levar em consideração que a vida psíquica é praça e campo de batalha para tendências opostas, ou, expresso em termos não dinâmicos, ela se compõe de contradições e pares de oposições”.

ter em conta, por exemplo, a dimensão excessiva que é o Real do corpo, o Real da própria sexualidade, mesmo dentro de esquemas perfeitamente ajustados de vida e de desenvolvimento psicossocial. Ocorre que se deseja enveredar por um caminho que conduza à discussão sobre o luto e a melancolia, isto é, sobre a relação que estabelecemos com o passado. Esse passado não é necessariamente experienciado como excesso, mas é plenamente possível de permanecer “enredado” por ele. O luto, neste caso, torna-se um motivo importante para entendermos a própria ideia do testemunho, porque não se fala somente do trauma como vivência (apesar de ser este o caso, também), mas igualmente da possibilidade de libertar-se de um passado que se repete e consome o presente, devido à atual incapacidade de encará-lo e superá-lo, acertando contas com ele.¹⁰

Por essa razão, a noção de testemunho é central. Algumas perguntas, nesse sentido, surgem: testemunha-se o quê? É possível testemunhar algo não vivido? Testemunha-se somente o que se viveu. O vivido é matéria da testemunha. Mas, se testemunha sempre para alguém. O testemunhar é uma ação. Aquilo que é da ordem da vivência é uma testemunha? Ou, para qualificar-se como testemunha, é preciso haver um outro para quem se conta, relata-se a si mesmo, para quem se dirige? Testemunha-se da mesma forma com que se dialoga? A testemunha depende de um “eu” e de um “tu”? Quem é esse “eu” que testemunha e ele é transparente a si mesmo? Quem é esse outro a quem o eu relata a si mesmo?

¹⁰ Embora não seja o foco deste ensaio, vale ressaltar como Butler (2021) propõe uma concepção de trabalho sobre o luto como uma tarefa política. Mas, mais do que isso, é preciso antes haver uma espécie de *direito ao luto*, isto é, para que o luto seja sentido e elaborado é preciso que as vidas sejam *sentidas* como enlutáveis, como passíveis de luto, se viessem a futuramente morrer. Em outras palavras, para que vidas sejam enlutáveis é necessário reconhecê-las como vidas. Sabe-se que é precisamente nestas dinâmicas de silenciamento, exclusão e morte que pretensões ainda fascistas nas sociedades contemporâneas operam, como é o caso da guerra às drogas, que não deixa de se entrelaçar com a experiência colonial que foi este país.

Há uma interpretação do pensamento de Benjamin que se refere ao seguinte: o que se transmite, numa cultura, nem sempre é, exatamente, a própria cultura como forma de elevação da civilização ou da Cultura, pois nem só a cultura pode não ser compreendida no singular, como também civilização é um termo dúbio e pouco claro, quando pensamos a partir das seguintes questões: por que se referir à cultura no singular, se há tantas cosmovisões possíveis que não dependem exatamente dos esquemas civilizacionais unívocos do “comum”? Por que a cultura visa apresentar-se como “a” cultura, ou seja, como totalidade, diante da qual todos os outros são bárbaros, não cultos, incapazes, menores? Por que os esquemas de entendimento da cultura dependem de uma certa afirmação voluntária e involuntária da cultura, nos costumes e nos valores que por meio dela são transmitidos? No fundo, o que é uma cultura? Haveria uma força, uma imposição, uma espécie de pressão sobre os indivíduos que os conforma e compele a transmitir de determinado modo, inconscientemente (no sentido psicológico, posto que involuntário), a “Cultura”, o modo de ser tal como sempre foi? Pode-se pensar que qualquer divergência desses esquemas ou será a barbárie ou serão os outros, os inimigos a combater-se, a aniquilar-se? Ou seria a cultura a tábua de salvação contra toda idiotia, contra toda forma *stulta*, “borboleteadora”, incapaz de fixar-se em determinado terreno, desterritorializada?

O problema central de Benjamin nessa interpretação diz respeito, sobretudo, ao modo com que se transmite determinada cultura e determinadas formas de compreender a História; sobre o modo como transmite-se a “Cultura”, isto é, aquilo que figura como venerável, reputável, icônico e mítico, e aquilo que é desqualificado como outra coisa. Nesse aspecto, na inversão realizada por Benjamin, seria preciso tanto saber do *peso enorme* que repousa sobre as nossas costas quando abrimos a boca para falar em Civilização – e esse peso é sempre ambíguo e, neste caso, nem mesmo no bom sentido –, quanto, também, seria preciso de, ao reconhecer esse peso, buscar chacoalhá-lo, renunciando

em levá-lo em sua integridade sobre nossas costas, para trazê-lo à mão e poder manuseá-lo. Esse peso não pode ser fardo (muito menos cruz), mas a mais nítida sensação de que o que se carrega é aquilo que se transmite e, principalmente, o que não é visto, visível, ou qualificável com nitidez.

A história da cultura apenas aparentemente representa um avanço do ponto de vista, e nem aparentemente um avanço da dialética. Porque lhe falta o momento destrutivo que assegura o pensamento dialético e a autenticidade da experiência do historiador dialético. Aumenta com certeza o peso dos tesouros que se acumulam sobre os ombros da humanidade. Mas não lhe dá forças para sacudi-los, e assim ficar com eles na mão (Benjamin, 2019a[1937], p. 138).

Nessa perspectiva, escrever a história seria inscrever um luto a partir daqueles que sofreram a violência de apagamento perpetrada por quem defendia a Cultura ou a Civilização e, como se sabe, no caso do Holocausto, aqueles que defendiam um único tipo de cultura e de ser humano.¹¹ Nesse sentido, inscrever esse luto significaria, também, a inscrição de linguagens transformadoras à catástrofe presente, que sejam capazes de propor a transmissão e a cultura de um outro modo, um modo diferente do que vinha sendo. Benjamin não viveu para ver o horror do genocídio nos campos de concentração, mas pôde testemunhar, diante do exílio, o caminho que o levou a escrever as teses “Sobre o conceito da História”, testemunho e testemunho de um problema que ainda não foi resolvido, oitenta anos após a catástrofe do Holocausto:

¹¹ Pois não se pode esquecer que, no recrudescimento da extrema-direita no mundo, neste século, também há um projeto de Cultura e de sociedade envolvido. Não se trata de um “desmantelamento” ou uma “desagregação” da sociedade, mas de uma afirmação de um determinado tipo de sociedade, evidentemente suicidário. Sobre esse aspecto, é digno de nota a análise realizada por Nunes (2022) sobre o bolsonarismo como um fenômeno sobredeterminado, não facilmente enquadrável dentro da inoperância da razão esclarecida. Importa, sobretudo, entender como o fascismo é uma resposta simplista e mágica aos afetos sentidos pela população diante da intensificação da crise gerada pelo capitalismo em nosso tempo histórico. Outros elementos figuram em sua obra com importância, mas, certamente, Nunes não está a colocar em bloco toda a extrema-direita na posição de “não esclarecida” e “enganada”, como, muitas vezes, uma análise parcial costuma fazer.

o do progresso, o da escrita da história, e o vínculo sempre presente à espreita entre capitalismo e fascismo.

III

O testemunhar é sempre o *bear witness* de um crime, de um trauma, de uma experiência negativa, de um excesso? Digno de nota é que Felman usa a expressão *bear witness*, visando enfatizar o verbo “*to bear*”, que também significa “aguentar”. Ela afirma que testemunhar é *bear witness* de uma solidão que convoca o relato a outro. Ou testemunha-se a própria vida? Ou o próprio ofício? Ou seria a própria vida marcada pelo excesso, pela catástrofe, o que a convoca ao testemunho de si?

O testemunho é uma prática discursiva. [...]. Já foi sugerido que o testemunho é o modo literário – ou discursivo – por excelência de nosso tempo e que nossa era pode ser definida precisamente como a era do testemunho (Felman, 2000, p. 18).

O interessante é que Felman não está a testemunhar sobre si mesma perante essa turma de uma disciplina de “Literatura e testemunho”, nesse endereçamento de uma fala que não é a dela, mas que só pôde ser veiculada àqueles alunos por causa dela. O que acontece é que Felman está a trabalhar com uma noção de arquivo, e isso com todas as implicações que um arquivo pode significar ao emergir, ao vir a público, ao ser revirado sob diferentes pontos de vista. A autora toma por base a literatura do desastre, que, nas palavras de Blanchot (2018), poderia ser colocado como escritura do desastre, escritores que não escreviam pelo interesse da fama ou do título – ou por bom mocismo, numa articulação espelhada entre as demandas culturais e editoriais de seu tempo –, mas porque escrever era absolutamente uma necessidade, na mesma medida em que escrever era impossível, isto é, havia se tornado impossível dizer qualquer coisa diante da modernidade. O choque paradoxal dessa impossibilidade é o que teria força propulsora para produzir uma obra (Benjamin, 2019b; Blanchot, 2018).

Felman fez do testemunho de outros a possibilidade de ela mesma testemunhar esse vínculo com o arquivo, com a sala de aula, com a prática pedagógica e as vicissitudes do ensinar.¹² Não seria esta uma das riquezas da literatura, o fato de ela ocorrer por uma necessidade vital? Nesse sentido, escrever sobre a experiência de sala de aula que Felman teve também se tornou um testemunho. Ela se tornou veículo dessa voz e endereçamento que vem de algum lugar, de um lugar que seria um espaço vazio, capaz de nos remover de nós mesmos e colocar-nos em crise – esse espaço literário. Neste caso, ao fazer isso, Felman pôde, de fato, testemunhar sobre si, na medida em que passou por uma experiência transformadora ao colocar-se sob a situação de trabalhar, tratar do arquivo, da memória e do trauma; em essência, ela fez abrir uma “caixa de Pandora” do sofrimento humano em sua radical possibilidade em todo tempo histórico.

Há, nesse testemunho, nesse arquivo, dimensões que são: i) históricas; ii) clínicas; iii) políticas. Articular essas três dimensões no espaço da sala de aula torna-se um imperativo pedagógico, para Felman, diante das quais a elaboração e a impossibilidade de elaboração da catástrofe são propulsoras da tênue possibilidade de esforço do sentido, sempre fraco, sempre titubeante. Após o desenvolvimento da disciplina, Felman percebeu que os alunos começaram a sair calados das aulas; começaram a aparentar uma impossibilidade de dizer sobre o que estavam lendo e discutindo em sala de aula. É como se, na verdade, esses alunos estivessem mudos diante de um choque realizado pelos temas que essas aulas convocaram; o que Felman pôde perceber quando passou a receber comentários de amigos e familiares desses alunos sobre o fato de que eles não paravam de falar sobre suas aulas, sobre

¹² Esses “outros”, veículos de sua testemunha, são, para referenciar os passos que dá no “programa da disciplina”: Franz Kafka, Elias Canetti, Albert Camus, o cinema de Alain Resnais, Marguerite Duras, o filme *Shoah*, de Claude Lanzman, Fiódor Dostoiévski, o testemunho de Sigmund Freud por meio do relato de seus sonhos, Stéphane Mallarmé, a poesia de Paul Celan, uma coleção de testemunhos, filmados, de sobreviventes do Holocausto (Felman, 2000).

as questões que haviam surgido, sobre os horrores do Holocausto. Portanto, estavam, fora da sala de aula, colocando para fora, em palavras, em relatos, tudo o que não diziam naquele momento. Nesse sentido, Felman percebe que, talvez, eles estavam atuando fora o que era algo que deveria circular, internamente, na própria sala de aula. A tarefa de escrita criadora sobre essa crise que vivenciaram é o que ela solicita à turma, não sem antes realizar um relato sobre si mesma e sobre a experiência que teve com a turma, já perto do fim da disciplina e sobre a relação que teve com esses conteúdos apresentados por ela. Na verdade, ela se coloca na sala de aula como sujeito, toma a palavra para testemunhar essa experiência de sala de aula, para depois possibilitar a palavra àqueles alunos que naquele espaço não tinham tido, ainda, a oportunidade de criar e escrever sobre o que haviam vivenciado como crise, devido ao mutismo causado pelo choque.

Estou agora os convidando a testemunhar sobre essa experiência, para aceitar a obrigação – e o direito – de retomar posse de si mesmos, de *arriscar a assinar, de arriscar a ter importância*. Convido-os, portanto, a escrever um texto sobre *sua* experiência do testemunho e sobre sua experiência da classe. [...]. O que estou sugerindo é, em outras palavras, que encarem esse texto como *seu testemunho sobre esse curso*. Admito que será *um testemunho precoce*: sei que não se sentem preparados. Mas talvez o testemunho *tenha* de ser precoce, talvez não haja nenhum outro jeito (Felman, 2000, p. 65).

O testemunho de Felman abarca e direciona a reflexão sobre a escrita do testemunho para justamente o lugar da escrita como aquele da criação, e não da descrição. Não se trata de uma perspectiva representacional, nem de hermenêutica do *sentido* no ato pedagógico; ao contrário, trata-se de escrita no limite entre a elaboração da experiência e sua própria impossibilidade, razão pela qual, precocemente, toda situação de *crise vivenciada* tem efeito *a posteriori* e toda forma de narrativa, segundo Felman, acaba sendo sempre *um pouco antes demais do que deveria ter sido, um pouco precoce demais, pois este sentido é sempre muito fraco e precário para abarcar e dar conta de*

elaborar o todo do que foi vivido. Também não se trata de “conscientização” sobre os horrores do Holocausto, nem pedagogização moral; ao contrário, se há um elemento de consciência aqui, ao fazer emergir uma postura reflexiva, é no imperativo moral de que esse testemunho e essa escrita do testemunho, essa pedagogia do testemunho, só têm valor e razão quando fazem resistência à toda possibilidade – não só eminente, mas presente – de produzir situações de destruição do ser humano, da vida e da natureza, descartando vidas como se não fossem vidas passíveis de luto.

É nesse paradoxo, nessa situação conflitiva e ambígua, que a escrita adquire uma tensão que lhe é própria (ao menos, o tipo que não somente descreve ou que é obcecada pelo sentido): a consciência só tem vez na medida em que ordena a reflexão passível de ser interpretada em idealidade do sentido; no entanto, todo material, toda potencialidade estética de criação decorre não do esforço hermenêutico, mas do vértice próprio de todo sujeito, do fato de que sua condição humana não pode ser esgotada pela palavra, pela fala, e que há algo nele que pulsa incessantemente, que precisa ser elaborado ou, pelo menos, sublimado – ou, sobretudo, encarado como inefável, indizível e, por isso, mais importante ainda, ser tratado e refletido. O que será que seria isso se não o próprio humano demasiado humano? A escrita adquire esse caráter que lhe é próprio de toda forma catártica de criação e de experiência estética. Nesse caso, não se está longe da hermenêutica. Apenas, o sentido em bloco não poderia ser o *telos*.

Felman (2000, p. 66) afirma, ao fim, sobre a experiência de crise da turma e seu método de abordagem:

Depois de ter lido o último texto apresentado pelos estudantes algumas semanas depois, constatei que a crise tinha, de fato, sido elaborada e superada e que uma solução tinha sido alcançada tanto em um nível intelectual quanto vital.

O uso dessa dicotomia “intelectual” e “vital” expressa exatamente essa dinâmica antes anunciada, em que não se abre mão de uma

dimensão reflexiva, nem, ao mesmo tempo, de uma dimensão criativa em torno da escrita sobre o testemunho. Não deixa de saltar aos olhos a pressa com que a autora tenta encontrar uma conciliação ao dilema da crise criado por ela na turma. É como se, ao fim, tudo tivesse ficado bem, a exemplo de típico filme hollywoodiano dos anos 1950 e 1960, em que, apesar dos impasses e das adversidades, o final é sempre um êxtase de felicidade cortado pelo “*The End*”. A autora desse testemunho considerou esta, corretamente, como uma experiência genérica, nada fora do comum para quem leciona temas difíceis, tais como o Holocausto e a escrita do desastre; porém, com essa turma, algo de diferente ocorreu a ela, que a fez dar-se conta de que ela mesma pode colocar sua turma em crise. Saber, nesse sentido, tomar com cuidado essa crise parece ser uma preocupação muito grande que Felman expressa no texto – isto é, como lidar com esses temas difíceis, mas que são necessários. Nem, ao mesmo tempo, negar a possibilidade de experimentar a crise, mas também não deixar os alunos excessivamente “impossibilitados” de ter, em sua figura, o suporte para atravessá-la. É tarefa do professor, assim, fazer a ponte entre o passado e o futuro e arcar com o peso da responsabilidade sobre o material que circula em sala de aula e o modo com que opera o arquivo. Quase que em uma exigência arendtiana: “É tarefa do professor recontextualizar a crise e colocá-la outra vez em perspectiva, relacionar o presente com o passado e o futuro reintegrando a crise, portanto, em um enquadre de significado transformado” (Felman, 2000, p. 68).¹³ Ora, não deixa aqui de haver um enlace interessante entre a figura, segundo ela, da docência em sua dependência do processo testemunhal e da prática psicanalítica, pois ambas têm que *necessariamente* passar por uma crise: “Dos dois é exigido que sejam *performáticos* e não apenas *cognitivos*, à medida que ambos lutam por produzir e possibilitar uma mudança” –

¹³ Este é um dos problemas cruciais do pensamento político de Arendt (2022) – especialmente evidenciado na obra *Entre o passado e o futuro* – e assumir essa responsabilidade é um dos problemas cruciais da educação.

o que evoca novamente a tensão existente entre a dimensão *cognitiva* ou *cognoscitiva* e a dimensão *estética*. Ao analista, exige-se o suporte do endereçamento do processo testemunhal; ao professor, exige-se o suporte da transmissão consequente e capaz de suportar os momentos imprevisíveis e não determinados previamente de crise vividos pela turma.

E, ainda assim, eu admitiria que a própria singularidade, a própria idiossincrasia, tanto do acidente quanto do meu testemunho sobre ele (como o *status* idiossincrático e, ao mesmo tempo, arquetípico do sonho de Irma), contém uma história genérica e a validade de um evento pedagógico genérico e, portanto, de uma lição genérica (Felman, 2000, p. 67).

Embora Felman afirme que este “testemunho de um acidente” – que acontece com ela na mesma medida em que ela visava testemunhar a partir de outros – seja genérico, em sua compreensão, *a posteriori* (ainda que com o momento de trazer isso novamente na cena da turma), ele ensinou algo que não deveria ser insólito ou pouco alardeado: o fato de que o que lhe aconteceu na docência foi algo da ordem do imprevisível, do inesperado, “sem o inteiro controle de minha compreensão intencional e consciente”; no entanto, precisamente por isso, ela pôde, diante dessa sala de aula, renovar mais uma vez a exigência precípua de todo aprender, isto é, a de viabilizar ou fomentar o *Thaumazein* do imprevisto e espantar-se, assombrar-se, ser deslocada, descentrada e tirada de fora dos eixos, para, ao fim, entender que, e este é o saldo pedagógico desse testemunho:

[...] aprendi com a classe que ensinar, em si mesmo, enquanto tal, ocorre apenas através de uma crise: se o ensinar não se depara com uma espécie de crise, se ele não encontra nem a vulnerabilidade nem a explosividade de uma dimensão crítica e imprevisível (explícita ou implícita), ele provavelmente não ensinou verdadeiramente (Felman, 2000, p. 67).

De mesmo modo, segundo a autora, toda experiência pedagógica deve ser capaz de fazer isso, pois, se não o fizer, estará sendo conivente

com o curso das coisas, estará sendo conivente com a mera transmissão de fatos, informações, documentos, e com eles fazer, em suas palavras, exatamente o que as pessoas fizeram com a *informação* durante o Holocausto: deixavam fluir, mas ninguém reconhecia ou sentia-se incomodado com o que se passava.

Por fim, há alguns riscos desse tipo de reflexão sobre a catástrofe que seria importante de ressaltar e, em seguida, comentar: i) é possível que haja uma esteticização do sofrimento; ii) é possível que haja uma posição de bom-mocismo redentor; iii) o foco no caráter testemunhal da catástrofe *passada* pode eximir de olhar à volta, a catástrofe presente. Sobre o primeiro aspecto, o objetivo obviamente de qualquer reflexão severa acerca do trauma do século XX e sua possibilidade ou impossibilidade mesma de ser narrado não significa gozo na desgraça, embora se saiba que o ser humano é tão propenso à positividade quanto à negatividade; é preciso tomar cuidado para não se regozijar numa posição de algo como “vejam como a catástrofe já aconteceu e não há mais o que fazer”. Uma postura como essa, desesperadora do presente, apocalíptica e excessivamente focada na dor humana, tende a imobilizar mais do que possibilitar a transformação, tarefa precípua de toda educação. O que leva ao segundo ponto: é possível que uma posição de bom-mocismo seja exatamente esta que, ao revelar a catástrofe por meio do testemunho, procure autoproclamar a si como sujeito moralmente correto que enuncia A Verdade e isenta-se de qualquer responsabilidade. Essa é uma posição que impede a possibilidade de escuta inerente à discussão sobre o testemunho e a docência e, por ser moralizadora, prescreve modos corretos e outros incorretos sobre como contornar a barbárie. Demitindo-se da necessidade de diálogo, este seria um modo “salvacionista” de tratar o tema, algo alertado já no início deste ensaio.

Já, no terceiro aspecto, há uma conexão precisa com o segundo: ao dizer que é importante olhar para o passado, para que tais catástrofes não mais ocorram, é possível eximir-se de olhar para o presente,

ou seja, esse gesto pode impedir de perceber que, mesmo em condições históricas, culturais e materiais distintas das que estavam dadas, tais eventos não apenas são plenamente possíveis de ocorrer, como ainda ocorrem. Ao mesmo tempo, é difícil discernir exatamente entre o que é esse mutismo da modernidade, silêncio, inefabilidade e narração impossível devido ao trauma do irrepresentável que foi o Holocausto, e o que é a própria experiência da modernidade, tal como descrita por Baudelaire ou por Kafka, e que Benjamin (2019b) soube bem captar (embora não unicamente de modo “nostálgico”). É difícil esse discernimento, porque toda obra de literatura moderna vai trabalhar em torno desse impasse da narração e do contar, dessa perda da *causalidade*, perda de determinação e referência, estilhaçamento do sentido, esse que não só não é mais imanente à vida, como também se torna difícil até de procurá-lo, quando o não sentido é o que, precisamente, tais paroxismos da destruição sobre a vida humana significaram. A ideia da vivência do choque (*Schockerlebnis*) que representa a modernidade significa um *excesso* que entra, cotidianamente, em nosso psiquismo e não consegue tornar-se experiência (*Erfahrung*), ao não poder ser narrado de modo totalizante e positivo; o que o século XX deixou de legado testemunhal, então, por meio de suas obras literárias, é o que surge desse impasse, desse impossível da experiência. Pode-se então lembrar de Paul Celan, a quem seria nessa dimensão que toda criação se dá, e cita-se um dos discursos em que, embora Celan fale de sua língua nativa, na qual praticamente não escrevia, ajuda a pensar na persistência da palavra do poema:

No meio de tantas perdas, uma coisa permaneceu acessível, próxima e salva – a língua. Sim, apesar de tudo, ela, a língua, permaneceu a salvo. Mas depois teve de atravessar o seu próprio vazio de respostas, o terrível emudecimento, as mil trevas de um discurso letal. Ela fez a travessia e não gastou uma palavra com o que aconteceu, mas atravessou esses acontecimentos. Fez a travessia e pôde reemergir “enriquecida” com tudo isso (Celan, 1996, p. 33).

Por isso, e este é um dos pontos que se visa defender: todo papel de professor poderia – ou deveria ser – o de testemunhar (e esta é uma ação) a catástrofe brasileira vivida, buscando transmitir (se é que ainda se procura transmitir a Cultura, com c maiúsculo, mas sempre culturas) um luto e uma possibilidade de elaboração e criação de algo distinto do que veio sendo. Narrar seu ofício poderia ser menos um gesto de descrição para elevar a consciência, do que um gesto de criação de possibilidades, sejam elas literárias ou estéticas, sejam elas artísticas – posto que manuais, artesanais e por que não científicas e competentes em torno do que se decide transmitir ou não –, de uma obrigação moral e ética com a catástrofe que é este país. Esse é um imperativo que independe de tratar-se de transmissão nas *hard sciences* ou nas humanidades. Independe do conteúdo ou de seu caráter abstrato ou político, pois se trata, em essência, de uma transmissão fundamental à toda transmissão, aquela transmissão que é o motivo precípua e único de todo ato de ensinar após Auschwitz e após, quem sabe possa-se dizer, a catástrofe que é a modernidade, pois, se embora, no dito de Adorno, escrever poesia após Auschwitz seria um ato bárbaro, não resta outra alternativa senão escrever – e caso se lembre, novamente de Celan (1996, p. 34), este já dizia que escrever poesia depende dos “esforços de quem [...] vai ao encontro da língua com a sua existência, ferido de realidade e buscando por ela”. O próprio Adorno (2009a, p. 300), no entanto, ao ter contato com a poesia celaniana, afirmaria, revendo sua posição, que “[o] sofrimento perene tem tanto direito à expressão quanto o martirizado tem de berrar; por isso, é bem provável que tenha sido falso afirmar que depois de Auschwitz não é mais possível escrever nenhum poema”. Certamente, esse tipo de criação estética não dependeu, nem precisou depender, dos esquemas clássicos da tradição, tais como harmonia, beleza e perfeição, ao contrário, revolucionou com essas formas ao trazer o aberrante e dissonante, o silêncio e o que falha como condicionantes de sua própria forma. Essa outra visada, que foge do esquema representacional, deve também es-

tar atenta a isso: que nem só o sentido não é plenamente recuperado (e espera-se que não seja motivo de obsessão), como também a estética e a escrita não precisariam (como desejo e criação) descrever limpidamente a realidade de modo harmonioso e belo.

Referências

ADORNO, T. W. *Dialética negativa*. Tradução de Marco Antonio Casanova. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009a.

ADORNO, T. W. Ensaio como forma. In: ADORNO, T. W. *Notas de Literatura I*. São Paulo: Editora 34, 2009b. p. 15-45.

ARENDT, H. *A promessa da política*. Organização e introdução de Jerome Kohn. Tradução de Pedro Jorgensen Jr. 8. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2022.

BACHMANN, I. *O tempo adiado e outros poemas*. Tradução de Claudia Cavalcanti. São Paulo: Todavia, 2020.

BENJAMIN, W. O contador de histórias: reflexões sobre a obra de Nikolai Leskov (1936). In: BENJAMIN, W. *Linguagem, tradução, literatura: filosofia, teoria e crítica*. Tradução de João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 139-166.

BENJAMIN, W. Eduard Fuchs, colecionador e historiador (1937). In: BENJAMIN, W. *O anjo da história*. Organização e tradução de João Barrento. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019a. p. 123-164.

BENJAMIN, W. Sobre alguns motivos na obra de Baudelaire (1940). In: BENJAMIN, W. *Baudelaire e a modernidade*. Organização e tradução de João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica, 2019b. p. 103-150.

BLANCHOT, M. *O livro por vir*. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2018.

BUTLER, J. *A força da não violência: um vínculo ético-político*. Tradução de Heci Regina Candiani. Prefácio de Carla Rodrigues. São Paulo: Boitempo, 2021.

CELAN, P. *Arte poética: O Meridiano e outros textos*. Tradução de João Barrento e Vanessa Milheiro. Lisboa: Cotovia, 1996.

CELAN, P. *A rosa de ninguém*. Tradução e apresentação de Mauricio Mendonça Carodozo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2022.

DIDI-HUBERMAN, G. *Sobrevivência dos vaga-lumes*. Tradução de Vera C. Nova e Márcia Arbex. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

FELMAN, S. Educação e crise, ou as vicissitudes do ensino. In: NESTROVSKI, A.; SELIGMANN-SILVA, M. (org.). *Catástrofe e representação: ensaios*. São Paulo: Escuta, 2000. p. 13-71.

FREUD, S. Conferências introdutórias à psicanálise [1916-1917]. In: FREUD, S. *Obras completas*, volume 13. Tradução de Sérgio Tellaroli e Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

GADAMER, H.-G. *Hermenêutica da obra de arte*. Seleção e tradução de Marco Antonio Casanova. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

GADAMER, H.-G. Autoapresentação. In: GRONDIN, J. *O pensamento de Gadamer*. Tradução de Enjo Paulo Giachini. São Paulo: Paulus, 2012. p. 23-72.

LARROSA, J. Ler em direção ao desconhecido. Para além da Hermenêutica. In: LARROSA, J. *Nietzsche & a Educação*. Tradução de Semíramis Gorini da Veiga. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 13-40.

LARROSA, J. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 6. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

LUKÁCS, G. *A teoria do romance: um ensaio histórico-filosófico sobre as formas da grande épica*. Tradução de José M. M. de Macedo. 2. ed. São Paulo: Duas Cidades, Editora 34, 2009.

NESTROVSKI, A.; SELIGMANN-SILVA, M. (org.). *Catástrofe e representação: ensaios*. São Paulo: Escuta, 2000.

NIETZSCHE, F. W. *Além do bem e do mal: prelúdio a uma filosofia do futuro*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

NUNES, R. *Do transe à vertigem: ensaios sobre bolsonarismo e um mundo em transição*. São Paulo: Ubu, 2022.

SAFATLE, V. Introdução, em direção a um novo modelo de crítica: as possibilidades de recuperação contemporânea do conceito de patologia social. In: SAFATLE, V. et al. (org.). *Patologias do social: arqueologias do sofrimento psíquico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 7-31.

SELIGMANN-SILVA, M. A história como trauma. In: NESTROVSKI, A.; SELIGMANN-SILVA, M. (org.). *Catástrofe e representação: ensaios*. São Paulo: Escuta, 2000. p. 73-98.

Liberdade e ressignificação: princípios educativos freireanos e benincanianos

Volnei Fortuna

Introdução

A Educação, ao longo dos anos, tem exigido dos espaços educativos e dos sujeitos constante ressignificação. Nesse processo, a escola coloca-se em movimento e dinamicidade para não cair no relativismo de tornar-se obsoleta ou atemporal. Da mesma maneira, o educador e o educando em constante relação abrem horizontes problematizadores das realidades em que se encontram. Destaca-se a importância da superação da subjetividade ingênua por meio da formação de subjetividades conscientes, tendo como pressuposto a possibilidade de o sujeito ressignificar-se a partir do exercício da práxis pedagógica. Ressignificar compreende a percepção aguçada diante de determinado aspecto, neste caso, a educação, atribuindo-lhe outro significado.

Com base nessas premissas iniciais, tem-se como questão norteadora deste escrito: como a Educação Freireana e a Educação Benincaniana contribuem na formação de sujeitos promotores de liberdade e de ressignificação na atualidade? O objetivo desta reflexão crítica-hermenêutica consiste em investigar os caminhos problematizados pelos autores na transformação de uma subjetividade oprimida em uma subjetividade emancipada e democrática.

O capítulo está dividido em dois momentos: no primeiro faz uma reflexão sobre a formação *da subjetividade libertadora*, apontando a importância da epistemologia freireana na atualidade, sendo essa ferramenta indispensável no processo de formação de subjetividades reflexivas, críticas e posicionadas frente aos mecanismos de instrumentalização do ser humano. No segundo momento, discute o *conceito de resignificação sob a ótica da práxis benincaniana*, tendo como caminho a proposição de transformar a prática pedagógica por meio da resignificação e da reflexão. Tem-se como tese central que a razão de ser da escola consiste na sua função social, com capacidade de promoção da resignificação das posturas opressoras em posturas humanizadas, solidárias e éticas.

A formação da subjetividade libertadora

Só o poder que nasça da debilidade
dos oprimidos será suficientemente
forte para libertar a ambos
(Freire, 1987, p. 31).

Nas primeiras palavras da obra *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido* (1992), Freire provoca com convicção a importância de se formar subjetividades esperançosas e sonhadoras, sendo essa uma condição ontológica da existência humana autêntica. A esperança crítica é o alicerce para os sujeitos transformarem a realidade opressora. A luta pela libertação, “enquanto necessidade ontológica, precisa ancorar-se na prática” (Freire, 1992, p. 11). Nesse sentido, o educador precisa ter como princípio o desvelamento ético-histórico das possibilidades de esperança. Esperança que é luta e transformação, com capacidade de rompimento das situações-limites.

O desenvolvimento de uma subjetividade reflexiva, analítica e crítica estimula o sujeito a compreender as possibilidades que ele tem para mudar o que lhe parece, à primeira vista, impossível de ser mu-

dado. O conhecimento crítico vislumbra no sujeito os elementos ocultos presentes no oprimido, que estão presentes na história e na memória. “Os momentos que vivemos ou são instantes de um processo anteriormente iniciado ou inauguram um novo processo de qualquer forma referido a algo passado” (Freire, 1992, p. 28). Para tanto, a formação de relações democráticas e de consciência ética¹ é eminentemente necessária para a superação dos mecanismos de opressão e de autoritarismo.

A formação subjetiva, democrática e ética reforça-se na medida em que o espaço educativo proporciona aos sujeitos a capacidade criativa de indagação e de afirmação de suas próprias teses, respeitando o posicionamento contrário. Ter presente que o “dever ético, enquanto um dos sujeitos de uma prática impossivelmente neutra – a educativa – é exprimir meu respeito às diferenças de idéias e de posições” (Freire, 1992, p. 79). Esses são os elementos que permitem a compreensão autossubjetiva. Na relação dialética de posições contrárias, o sujeito tem a oportunidade de autoconhecer-se. Nessa dinâmica, percebem-se as possibilidades de enfrentamento da opressão, propondo processos de liberdade. Em vista disso, a teoria da aprendizagem de Freire está pautada pela democracia, pela ética, pela humildade e pelo respeito. O ato de ensinar consiste no educador refazer o seu conhecimento no conhecimento do sujeito, do contrário, não se estaria educando para a emancipação, mas formando sujeitos manipulados, que deixam sua subjetividade ser roubada pela ideologia autoritariamente elitista.

A subjetividade autoritária elitista ganha força no neoliberalismo. Pautados pela produção e pela reprodução econômica, os sujeitos são controlados e manipulados pela lógica do mercado. Com essa nova

¹ Destacam-se as perspectivas ontológica e antropológica, que perpassam a constante busca e solidificação de sociedades garantidoras da dignidade humana, da solidariedade, do respeito, do amor e da promoção da cultura de paz. O ser humano consciente na atualidade é aquele que exercita a postura ética e democrática, teórica e prática, analítica e reflexiva, diante da injustiça política, econômica, social e cultural do contexto em que está inserido.

configuração do capitalismo, adentra-se a perspectiva de produção para o consumo e para a lucratividade, transformando o sujeito em empresário de si mesmo.

A gestão neoliberal de si mesmo consiste em fabricar para si mesmo um eu produtivo, que exige sempre mais de si mesmo e cuja autoestima cresce [...]. Sem dúvida, a nova norma de si é a realização pessoal: temos que nos conhecer e nos amar para sermos bem-sucedidos (Dardot; Laval, 2016, p. 344-345).

A racionalidade neoliberal produz reações sociais, formas de vida e subjetividades subservientes ao mercado. Utiliza-se de técnicas que orientam a conduta, a escolha e a prática realizada pelo sujeito. Convence que a melhor forma de conviver em sociedade é a competitividade.

A subjetivação neoliberal faz com que,

[...] quanto mais o ser humano envereda por esse vício de objetos mercantis, mais tende a tornar-se ele próprio um objeto que vale apenas pelo que produz no campo econômico, um objeto que será posto de lado quando tiver perdido a “performance”, quando não tiver mais uso (Dardot; Laval, 2016, p. 371).

As relações passam a ser compreendidas como faculdade de desempenho, objeto de produtividade e geração econômica. Nesse contexto, o ser humano perde sua historicidade e sua humanização em vista das demandas expressas pelo mercado. A teoria freireana trata do neoliberalismo enquanto ideologia fatalista e reacionária que impossibilita a formação de subjetividades conscientes e emancipadas. Em tese, o grande objetivo do neoliberalismo consiste em formar subjetividades competitivas, eficientes e inovadoras, capazes de garantir a sua conservação continuamente.

No entanto, a constituição da subjetividade emancipadora (subjetividade democrática) ocorre na construção de caminhos que proporcionem a vivência da própria história, da cultura, da transformação da vida em existência.

O sonho pela humanização, cujo a concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização (Freire, 1992, p. 99).

A liberdade somente ganhará sentido quando a transformação da sociedade for alcançada. No momento em que o sujeito se der conta e tiver o entendimento dialético da consciência e do mundo, compreenderá a introjeção da opressão e a complexidade de o oprimido se autorreconhecer fora do opressor. Na leitura crítica do mundo, o sujeito vai decifrando as coerências e as incoerências das “relações mundo-consciência-teoria-leitura-do-mundo-leitura-da-palavra-contexto-texto” (Freire, 1992, p. 106). Para a leitura crítica do mundo, tanto a consciência ética como a consciência política são importantes e decisivas para demonstrar a legitimidade da luta. No processo educativo, a liberdade² está imbricada ao compromisso³ ético transformador. A educação tem forte implicância na política⁴ e na ética, sua razão encontra-se na contribuição do quefazer do sujeito na sociedade e de sua relação intersubjetiva com o mundo, esses elementos vão constituindo sua existência.

Para Kohan (2019), a vida atenta à dimensão filosófica e educadora está atrelada à política e fora da *polis* carece de sentido. A educação, em âmbitos filosófico e político, tem sentido no momento em que os sujeitos se compreendem enquanto seres incompletos e inacabados,

² Para Freire, a liberdade é uma conquista e não uma dádiva; ela exige atenção permanente, que está no ato responsável daquele que a realiza. Ninguém possui a liberdade como condição para ser livre, mas, ao contrário, lutamos pela liberdade porque não a possuímos. A liberdade não é ponto ideal fora dos sujeitos; não é uma ideia que se faz mito. É condição indispensável ao movimento de pesquisa no qual os sujeitos estão inseridos porque são seres inconclusos.

³ É a solidariedade com os sujeitos para a busca incessante da humanização. Temos, também, o compromisso histórico que se insere de maneira crítica na história, como o sujeito assume a responsabilidade de criar e recriar o mundo.

⁴ Quando se afirma que a educação é política, parte-se do pressuposto epistemológico do exercício de poder, bem como a capacidade de organização de pessoas para constituição de grupos pensantes, que vai além da estrutura de partido; ao mesmo tempo, compreende-se a partir da concepção etimológica advinda do substantivo grego *polis*, forma organizativa da vida comunitária.

despertados pela pedagogia da pergunta, sabendo que podem evoluir dentro de sua construção de história e sociedade. O processo formativo dos seres humanos não se constitui em mais uma atividade entre tantas outras, mas implica uma relação do *ser no mundo com os outros*. Freire expressa a ideia do ser humano inserido na dinâmica de *estar sendo* e, nessa construção, deixa marcas de um respeito profundo pelo outro.

Na contemporaneidade, diante de tantas posturas autoritárias, talvez surja o seguinte questionamento: por que continuar lendo Paulo Freire na atualidade? Pode-se dispor de dois elementos essenciais: 1) por ele ter deixado um legado enquanto cuidador e guardião da esperança e da utopia; e 2) por fazer de sua vida um problema filosófico e de sua filosofia possibilidade de compreensão da existência e dos dualismos expressos nas sociedades, “sua vida é uma forma de vida filosófica de um intelectual militante” (Kohan, 2019, p. 79). Para tanto, Freire apresenta em sua filosofia uma proposta íntima entre vida e intelectualidade. A leitura de seus textos ensina a olhar a educação a partir de outro horizonte. Baseando-se nisso, a educação exerce papel essencial na formação de sujeitos que pensam de forma crítica e buscam imaginativa e criativamente a constituição de uma sociedade orientada pela democracia e pautada por perspectivas que elevem o bem viver e a dignidade humana. O ser e estar com o outro racional e democraticamente são as melhores formas de vivenciar experiências saudáveis para a contribuição do bem comum.

O ponto fundamental da educação libertadora é o diálogo⁵. Com ele, abrem-se possibilidades para uma relação horizontal entre sujeitos. A partir do diálogo, os sujeitos chegam ao conhecimento das realidades sociais e, juntos, problematizam suas realidades, dando-se

⁵ “O diálogo é, pois, o grande e fundamental instrumento da libertação porque, por meio dele, os homens incidirão suas reflexões sobre o conhecido que os levará a novos conhecimentos, as possibilidades inéditas de transformação e que, até o momento, devido à imersão em que se encontravam, não as tinham percebido. Conscientizar-se-ão, então, da sua práxis para os novos quefazeres históricos e culturais” (Jorge, 1981a, p. 99).

conta da forma de vida que estão vivendo. O diálogo em Freire não é considerado método, mas um princípio ético. O diálogo e a práxis freireana são indagações éticas.

A educação, como prática da liberdade, busca estimular o posicionamento do sujeito no mundo e sobre o mundo. Procura, por meio da reflexão e da ação, promover um olhar analítico e sistemático da realidade, além de uma emersão da consciência, para que o sujeito se insira criticamente na realidade e se comprometa com a mudança social. A educação, com o objetivo da humanização, tem que ser libertadora e centrar suas preocupações no “aprofundamento da tomada de consciência que se opera nos homens enquanto agem, enquanto trabalham” (Freire, 1982, p. 76). Encontra-se numa relação de abertura para a conscientização, a inserção e a leitura do mundo. Seu objetivo é a liberdade do sujeito dentro de uma característica cognoscitiva e humanizante. A concepção de sujeito implica uma visão de educação postulada na liberdade, construtora de um olhar crítico do conhecimento que encaminha para autonomia. A educação libertadora se expressa na constituição humana de sujeitos éticos. O espaço escolar tem potencial para permanecer na resistência à globalização e aberto à educação libertadora, que propõe “um novo modelo econômico, social e político que, a partir de uma nova distribuição dos bens e serviços, conduza à realização de uma vida coletiva solidária” (Santos, 2001, p. 170).

A educação libertadora conduz os sujeitos a olharem de maneira crítica a sociedade. Faz com que se reconheçam e busquem promover a liberdade a partir da práxis, saindo do estado de coisificação imposto pelos mecanismos de opressão. A formação de consciências críticas é o elemento chave para que os sujeitos conheçam e tenham a percepção de que a desumanização está presente. Dessa forma, o conhecimento, enquanto reflexão teórica, passa a ser o condutor de atitudes diante da desumanização. O conhecimento leva os oprimidos a enfrentarem as situações desumanas nas quais se encontram. Por isso, tal conhecimento é reflexão sobre uma prática, e a *prática é o modo certo de*

conhecer e agir certo (Jorge, 1981b, p. 49). Conhecer é estabelecer uma relação de diálogo com o objeto cognoscível. Na dinâmica entre a prática e a teoria, acontece o processo de libertação, em que o sujeito passa a perceber a razão de ser da sociedade e os desafios existentes no mundo, entre eles a negação subjetiva e a desumanização.

Mais do que nunca, o pensamento freireano tem que ser retomado, reinventado e levado a sério a partir do tempo e lugar na atualidade. Hoje, vive-se em uma conjuntura em que as pessoas são obrigadas a viverem autonomamente, tornando-se responsáveis pelos prismas de suas vidas, obrigadas à autossuficiência ainda em situações que fogem de seu controle. A ideia de empresário de si mesmo vem como hegemonia sobre a consciência dos sujeitos, utilizando-se de estratégias que permitem a isenção das responsabilidades do Estado em âmbitos de saúde, educação, inclusão social e segurança, fazendo com que os sujeitos sejam controlados por si próprios. A estratégia da mão invisível, expressada por Dardot e Laval (2016), compreende que a melhor forma de conter um sujeito é ele se autoconter. Esse procedimento faz da liberdade um instrumento que foge do pressuposto da liberdade de Freire. É preciso deixar explícito que a liberdade neoliberal não é a mesma liberdade problematizada na pedagogia freireana.

Um dos grandes desafios da pedagogia atual está em recuperar o conceito de liberdade, quebrando os paradigmas de instrumentalização e redução daquilo que a liberdade tem de sentido enraizado. Quando a dimensão educativa perde o princípio formador da autonomia, a liberdade passa a estar comprometida. A educação para a liberdade é constituída pela relação teoria e prática, que, indissociáveis e num movimento dialético, transformam-se em conhecimento transformador. A dinâmica pedagógica está ancorada na concepção formativa e normativa do sentido de liberdade, imbuída de solidariedade, respeito, empatia e justiça. A pedagogia freireana contém pontos angulares que significam uma nova concepção educativa, a qual exige dos profissionais da educação habilidades e atitudes diferenciadas.

Conceito de ressignificação na ótica da práxis benincaniana

Um processo reflexivo qualificado requer a existência de um grupo, no qual as discussões ocorram sistematicamente e à luz de princípios teóricos (Benincá, 2010, p. 5).

A educação benincaniana apresenta-se com a proposição de ser práxis, convocando-nos a problematizar o contexto em que os sujeitos estão inseridos para o processo de ser mais, afirmando posições e comportamentos que garantam a emancipação e a ressignificação do espaço educativo e dos sujeitos. A educação é compreendida como ação comprometida com a ética e a humanização, propulsora de participação dos sujeitos na construção de seu projeto de vida, pautado na solidariedade e na justiça, ou seja, cultivadora de princípios geradores de bens coletivos. Em Benincá (2011, p. 11), a *ressignificação* tem:

[...] um sentido cognoscitivo e político, que promove a mudança dos símbolos, dos rituais e das ações humanas, introduzindo ou recriando significados numa perspectiva crítica, que mobiliza os indivíduos para a luta a favor da transformação social.

Ressignificar a dinâmica pedagógica a partir da práxis propõe passar da prática tradicional que acomoda e aliena para a prática inovadora que abre caminhos de criticidade e revolução. Resignificar a consciência ingênua a partir da práxis pressupõe uma dinâmica pedagógica e epistemológica com condição transformadora do sujeito e das realidades.

A ressignificação na perspectiva hermenêutico-dialética orienta e move as ações dos sujeitos, estando imbricada nas formas de agir, pensar e ser. Defende-se uma concepção dialética da epistemologia e da ação pedagógica. “Somente a práxis pedagógica é capaz de transformar a concepção do mundo ingênuo em concepção do mundo revolucionário”

(Benincá, 2011, p. 47). Na relação dicotômica entre professor e aluno, o processo pedagógico pode ser considerado inatingível em relação à práxis. Quando o poder e o saber estão concentrados no professor, o aluno, em seu estado de passividade, acolhe as determinações advindas do professor, colocando-se em uma situação de objeto. Reduzir o aluno a um objeto desconstrói a possibilidade de relação entre sujeito-sujeito.

O horizonte e a abrangência que o olhar da práxis transpassa visam uma metodologia em que as relações humanas propiciem a construção de conhecimento mobilizador. A conjuntura pedagógica por ser compreendida como um ato humano, entendendo que a subjetividade se une a outras subjetividades, tornando-se proponente da ressignificação da vida e das sociedades. “A subjetividade é entendida como a essência das relações humanas e, conseqüentemente, da ação pedagógica” (Benincá, 2011, p. 37). Negar a subjetividade torna as relações humanas mecânicas. Por isso, é importante que a subjetividade seja levada em conta no ato pedagógico.

A relação pedagógica não é um produto mecânico do contexto sobre o *educando*, *educador* e a comunidade, pois vem carregada de toda a subjetividade das consciências em relação; como se sente o *educador* diante do *educando*, e vice-versa. As empatias, antipatias, preconceitos e disposição pessoal se fazem presentes na relação (Benincá, 2011, p. 45, grifos nossos).

Para o exercício dessa tarefa, a práxis enquanto elemento dialético contribui na transposição da relação sujeito-objeto para sujeito-sujeito e, ainda, sujeito-mundo. Com isso, a perspectiva dialética é a “única opção para a ciência pedagógica” (Benincá, 2011, p. 48). Essa concepção explícita que a contradição não é algo externo ao sujeito ou à sua realidade, mas, sim, está na sua interioridade e na interioridade da sua realidade. O entendimento da dialética abre horizontes para a visão de que a contradição em si é também uma oportunidade para o surgimento de algo novo. O inédito e o original pressupõem a constituição da consciência do ato educativo.

A relação intersubjetiva e dialética consciente dos sujeitos, colocados frente a frente, imbricados pela mesma ação e respeitando a sua subjetividade, impulsiona-os à transformação solidária. A unidade na diversidade movimenta o ato pedagógico entre educador e educando. Para tanto, torna-se inviável pensar o ato educativo sem a presença relacional do educador e do educando. Em síntese, a intersubjetividade conecta os sujeitos através da concepção de sociedade que ambos carregam consigo.

A intersubjetividade possibilita e sustenta o diálogo, os sujeitos dialogantes têm condição de perceber suas diferenças, seus limites e contradições; por isso, podem se transformar, transformando sua concepção de mundo (Benincá, 2011, p. 49).

No movimento dialógico-intersubjetivo, o ser humano compreende-se na dinamicidade do vir-a-ser, ou seja, entende-se que está em constante construção. Na dimensão educativa, o educador educa-se no ato de educar.

Na pedagogia da práxis não há ruptura relacional, mas apenas outra forma de agir sobre o educando. A possibilidade de o educador se transformar nesse processo relacional surge da condição de ser investigador da sua própria prática. Como pesquisador de sua prática, tanto o educador quanto o educando, ao flexionar sua consciência, tem condições de observar e perceber os sentidos e as intenções presentes no senso comum em decorrência disso, há possibilidade de transformá-los (Benincá, 2011, p. 50).

O processo pedagógico da práxis, para além de produzir conhecimento, conduz o educador e o educando a tornarem-se permanentes pesquisadores, movimentando-se numa pedagogia que investiga, transforma e educa, investindo em uma formação de caráter permanente. Para isso, existem fatores metodológicos que servem de base para que a práxis, dentro dos moldes pedagógicos, possa legitimar-se. Aponta-se como fundamento a participação ativa da comunidade educacional, ela se constitui a partir de um método participativo, que serve de linha norteadora de como os sujeitos estão direta ou indiretamente envolvidos e são responsáveis na formação de outrem.

É neste processo de envolvimento universal que se abre um leque de possibilidades de questionar e criticar a forma que a teoria e a prática estão sendo conduzidas. “Criticar a própria concepção do mundo, portanto, significa torná-la unitária coerente [...]. Trata-se, pois, de elaborar a consciência crítica e coerente [...]” (Gramsci, 1995, p. 12). O investigador e o objeto investigado, automaticamente, precisam estar em uma relação pedagógica, sendo esse um ato coerente dentro de sua ação de construção epistemológica. A construção do objeto de investigação pedagógica abre-nos a percepção de que observar teoricamente a prática e praticamente a teoria possibilita-nos a constituição de nova epistemologia. A educação da consciência ocorre na relação entre a teoria e a prática. A prática pedagógica ocorre na relação dos sujeitos com o mundo, para tanto, tem em si a intensidade de subjetividade.

Considerando toda a bagagem que a práxis se apropria, desafia-se a tencionar o saber, tornando-o problematizador e construtor crítico, mostrando que o saber tem valor e acontece de forma compartilhada, chama o outro a participar do seu conhecimento, quebrando o paradigma de conhecimento absoluto. O olhar crítico e reflexivo objetiva a organização do pensar humano, acendendo a olhar a realidade racionalmente. Compreender a natureza da educação requer compreender a natureza do sujeito.

A educação pode ser percebida como imaterial, considerando que se ocupa com a produção do saber, bem como o sujeito construtor de saber pode estar separado do produto trabalho, como, por exemplo, a matéria livro. Contudo, o material e o imaterial encontram-se em conexão no ato de dar aula. Assim, educador e educando experienciam a aula como algo de si, transformando-se em aprendizes. “E como educador-educando são sujeitos da construção e consumo do ato educativo, pela observação e reflexão serão, inclusive, os primeiros a serem atingidos pelo processo de transformação” (Benincá, 2011, p. 53). As pedagogias estruturam-se na relação dos sujeitos com o trabalho, com a escola, com o esporte, com a comunidade, com a igreja, bem como nos

contextos em que eles se encontram. Ressignificar a partir da práxis pedagógica requer ultrapassar o viés externo, exige uma posição de transformação da postura do sujeito, para que favoreça a mudança dos contextos e das relações.

O conhecimento construído no cotidiano cultural é fruto da relação experiencial entre a consciência e o ambiente cultural. [...]. Por isso, é possível que alguém que conviveu num cotidiano cultural da modernidade considere natural aquilo que para outro é caos (Benincá, 2010, p. 242).

Consciência e ambiente cultural estão intimamente imbricados. Promover a consciência crítica diante das nuances do ambiente de determinada cultura qualifica o respeito aos traços próprios dessa cultura, garantindo, assim, a impossibilidade de colonização cultural. Da mesma forma, o cotidiano cultural intensifica a formação de consciência diante da conjuntura das sociedades. A consciência do ambiente cultural é condição estruturante na preservação da identidade de um povo. Para elucidar a mudança de postura do sujeito frente ao contexto em que se encontra, apresenta-se um exemplo de mulher que atua profissionalmente num espaço social familiar diferente do seu cotidiano cultural. A mulher era moradora da periferia e trabalha numa casa de sujeitos com poder aquisitivo elevado. Vejamos:

Na sua casa, aceitava que as crianças brincassem na rua, entrassem e saíssem da casa sem limpar os pés; que vivessem rotas e sujas, sentindo-se livres naquele contexto em que a mãe considerava como natural. No local de trabalho, porém, deixava os calçados sujos fora da casa, usando no seu interior chinelos adequados; lá preparava as refeições segundo as exigências da família, em sua casa, por sua vez, o fazia segundo as suas possibilidades (Benincá, 2010, p. 247).

Nota-se que a consciência se direciona de forma autônoma frente a cada contexto. De maneira natural e inconsciente, a mulher exerce a mesma função com posturas diferentes. A percepção de experiência do cotidiano não pode ser reconhecida como práxis pedagógica, considerando que a práxis exige que a ação da consciência seja consciente e

conduza à reflexão. A intervenção no mundo necessariamente tem que superar a ação mecânica e não consciente para a ação refletida. Esse caminho supera a consciência ingênua, chegando à consciência crítica; “a reflexão acompanhada de práticas refletidas é capaz de transformar o senso comum em práxis político-pedagógica” (Benincá, 2010, p. 252). Para tanto, as concepções de sociedade e de mundo são preliminares para a constituição da identidade de cada sujeito e propulsoras da mudança social.

Considerações finais

As dimensões da liberdade e da ressignificação são pautas históricas e que exigem dos pesquisadores caminhos epistemológicos que provoquem a práxis pedagógica. Freire e Benincá deixam-nos um legado educacional, pensando as sociedades de forma harmônica, democrática, solidária e equitativa. Pela educação, torna-se possível a emancipação da consciência, enquanto, pela práxis pedagógica, os sujeitos ressignificam-se. Para tanto, compreende-se que a qualificação dos processos políticos, econômicos, sociais e culturais passa pelo investimento em educação.

Os conceitos de liberdade e ressignificação intensificam a abertura de horizontes com vistas à mudança na estrutura dos espaços em que os sujeitos se encontram. O contexto histórico do sujeito é preliminar para que ele entenda a própria situação e as nuances da sociedade. Liberdade e ressignificação perpassam a postura individual para uma postura de coletividade. Considera-se que a coletividade e a cooperação são essenciais na atualidade, em contraponto aos vieses de indiferença e de separação. Na relação de uns com os outros, os sujeitos fortalecem-se nas diferenças e vencem o antagonismo. Seguindo essa lógica, “a epistemologia da pedagogia da práxis procura superar a dicotomia teoria/prática e sujeito/objeto, em busca de uma nova re-

lação sujeito/sujeito, cuja prática pedagógica seja uma práxis social” (Benincá, 2004, p. 37).

As perspectivas freireana e benincaniana analisam e elucidam a importância de não reduzir a educação ao âmbito técnico ou instrumental, fortalecendo os sujeitos na percepção da forma equitativa, democrática e cooperativa da vida social. Com isso, afastam-se as formas de dominação existentes na atualidade. Portanto, o *logos* da liberdade e da ressignificação se imbrica à capacidade crítica, à curiosidade epistemológica, à força da criatividade e à vocação ontológica de superação da subjetividade oprimida em uma subjetividade emancipada e democrática. Nas palavras de Freire (2016, p. 43), “mudar o mundo é tão difícil quanto possível”. A dificuldade e a possibilidade de mudança do mundo são questões fundamentais da consciência histórica, da ética e da educação.

Referências

BENINCÁ, Elli. *O senso comum pedagógico: práxis e resistência*. 2002. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2002.

BENINCÁ, Elli. Indicativos para a elaboração de uma proposta pedagógica. In: BENINCÁ, Elli; CAIMI, Flávia Eloisa (org.). *Formação de professores: um diálogo entre a teoria e a prática*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2004. p. 29-50.

BENINCÁ, Elli. O senso comum e suas articulações de resistência aos processos de transformação. In: BENINCÁ, Elli; MÜHL, Eldon Henrique (org.). *Educação, práxis e ressignificação pedagógica*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2010. p. 235-252.

BENINCÁ, Elli. Práxis e investigação pedagógica. In: MÜHL, Eldon Henrique; SARTORI, Jerônimo; ESQUINSANI, Valcir Antonio (org.). *Diálogo, ação comunicativa e práxis pedagógica*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2011. p. 45-67.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo*. Ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

- FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Paz e Terra, 2016.
- GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- JORGE, J. Simões. *A Ideologia de Paulo Freire*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1981a.
- JORGE, J. Simões. *Educação crítica e seu método*. São Paulo: Loyola, 1981b.
- KOHAN, Walter. *Paulo Freire mais do que nunca: uma biografia filosófica*. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.
- SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

Nós e o neoliberalismo: competição e degradação

José Eduardo Brum de Albuquerque

Roberto e Carla

O professor Roberto é o que podemos chamar de um profissional dedicado e muito atarefado. Sua semana de trabalho possui uma carga horária elevada, pois, como professor de história, é obrigado a atuar em três escolas diferentes, já que são poucos os períodos destinados para a disciplina de história na rede privada de ensino, onde ele atua. Essa rotina atribulada lhe rende mensalmente um salário que permite pagar o aluguel de um apartamento, onde mora com sua esposa Carla, além das contas fixas. Assim, sobra um pouco para o financiamento do carro, utilizado por ambos, uma vez que Carla também trabalha como professora.

Toda essa maratona semanal nas escolas, somada à carga horária dedicada à confecção de materiais, à correção de provas, ao preenchimento de documentos e a outras atividades extraclasse, causa desgaste físico e psicológico para o casal. Não lhes sobra muito tempo para o lazer ou mesmo para atividades mais corriqueiras, como limpar e organizar a casa.

Pensando na saúde física e emocional de ambos, Roberto decidiu contratar uma diarista para cuidar, uma ou duas vezes por semana, da limpeza e conservação do apartamento de dois quartos que o casal aluga em uma região próxima às escolas em que trabalham, que tem um valor de aluguel considerável.

Após uma procura em sites especializados em profissionais de limpeza, Roberto e Carla decidiram contratar Jéssica, uma jovem com seus vinte e poucos anos que custeava sua faculdade trabalhando como diarista. A negociação foi relativamente simples e rápida. Jéssica cobrava vinte e cinco reais por hora, além do vale-transporte, o que foi prontamente aceito pelo casal, já que precisavam com urgência dos serviços de Jéssica.

A rotina de trabalho semanal de Jéssica era igualmente assoberbada. Como era diarista e trabalhava por hora, sem registro trabalhista, ela era obrigada a se desdobrar em jornadas duplas e às vezes triplas, conciliando o trabalho com a faculdade. Por coincidência, Jéssica também queria ser professora e cursava pedagogia em uma faculdade privada, menos conceituada, mas que cabia em seu orçamento. As melhores faculdades de pedagogia eram muito caras, e a redução significativa na oferta de financiamentos governamentais dificultava o acesso a instituições mais prestigiadas.

A diarista passou a atender o casal uma vez por semana e, quando necessário, atendia duas vezes; em outras ocasiões, não era chamada. Nos primeiros tempos, tudo transcorria dentro da normalidade esperada em relações de trabalho como essa. O trabalho de Jéssica era bem feito. Roberto e Carla pagavam direitinho as horas trabalhadas, que não passavam de 4 a 5 horas diárias, geralmente pela manhã. Tudo ia bem, até que, em um determinado dia, Carla recebeu a notícia de que a escola em que trabalhava não precisaria mais de seus serviços. A disciplina de arte, ministrada por ela, havia sido extinta e substituída pela disciplina de informática e inovação.

Essa mudança repentina levou Roberto a repensar seu orçamento e seus gastos. Ele nunca tinha reparado, mas o valor da hora de trabalho de Jéssica, a diarista, era praticamente o mesmo que ele recebia como professor de história. Além disso, as escolas em que Roberto trabalhava não forneciam nenhum tipo de auxílio-alimentação, já que ele não cumpria a jornada mínima necessária para ser contemplado pelo

programa. Isso fez com que Roberto repensasse sua relação trabalhista com Jéssica, pois, além de ela receber quase o mesmo valor por hora trabalhada, ele eventualmente oferecia o almoço para a trabalhadora, considerando o pouco tempo que ela tinha entre um trabalho e outro.

Após várias discussões e reflexões sobre o assunto, o casal decidiu fazer uma proposta para a diarista que lhes parecia razoável e provavelmente seria aceita por Jéssica. A proposta consistia em pagar vinte reais por hora, sem o adicional para transporte e sem fornecer os eventuais almoços. Isso traria uma economia considerável para o casal, permitindo que pagassem suas contas com mais tranquilidade. Quando Carla conseguisse outro emprego, poderiam renegociar o salário de Jéssica.

A proposta foi prontamente aceita por Jéssica. Na verdade, ela não tinha muita escolha. O mercado de trabalho estava em crise, e muitas pessoas estavam procurando emprego. A renda dos dois dias na casa do casal era fundamental para o seu sustento. Jéssica não se importou com a ausência do vale-transporte, mesmo que isso fizesse significativa diferença em seu orçamento. Sobre o almoço, a adaptação foi um pouco mais difícil. Ela terminava sua jornada às 12h e às 13h já iniciava em outra casa, o que deixava pouco tempo até mesmo para um lanche rápido, quanto mais para um almoço completo. No entanto, era isso ou ficar sem aquela renda mensal, tão importante para as despesas da casa e do custeio de sua faculdade.

Jéssica, Roberto e Carla não sabem, mas a história dos três é a síntese da reforma trabalhista implementada no Brasil em 2017. Boa parte da proposta aprovada na reforma está refletida na história desses três trabalhadores: o trabalho intermitente desenvolvido por Roberto, quando se divide em extensas e exaustivas jornadas nas três escolas, sendo que em duas delas ele não tem um vínculo formal permanente, pois a reforma trabalhista passou a permitir esse tipo de contrato; a demissão de Carla, que ocorreu em função não só da nova legislação trabalhista, mas também da reforma do ensino médio, im-

plementada logo após a reforma trabalhista, que priorizou as disciplinas técnicas em detrimento de outras matérias, como artes e humanidades; e a situação de Jéssica, que também foi vítima da reforma. Antes da aprovação da lei, ela trabalhava para uma empresa de limpeza com carteira assinada. Com a nova legislação, a empresa decidiu não mais assinar sua carteira, sugerindo que ela continuasse a trabalhar desde que conseguisse um CNPJ para ser terceirizada. Diante dessa oferta, Jéssica preferiu se aventurar na informalidade, pois avaliava que poderia ter uma renda melhor em comparação à proposta de sua antiga empregadora.

Jéssica, Roberto e Carla são os protagonistas de um projeto mais amplo e elaborado, implementado pelo que podemos chamar, com o perdão da redundância, de novo neoliberalismo. Essa proposta, que vem sendo inserida de forma global, tem como objetivo maior maximizar os lucros e superar a grave crise enfrentada pelo neoliberalismo tradicional nas últimas décadas, sem se importar com o preço social a ser pago.

O neoliberalismo

O neoliberalismo é uma corrente econômica e política que defende a redução do papel do Estado na economia, incentivando a ampliação da livre iniciativa e da competitividade. Essa abordagem tem sido implementada em vários países ao redor do mundo e é controversa devido aos seus impactos sociais. No Brasil, a implementação do neoliberalismo na década de 1990 resultou em mudanças significativas nas políticas econômicas e sociais, incluindo a educação. Essas mudanças têm sido associadas à crise da educação pública no país.

Antes da implementação do neoliberalismo no Brasil, a educação pública era vista como um direito e um bem social. O Estado desempenhava um papel ativo na gestão e no financiamento da educação pública, com políticas educacionais voltadas a garantir a igualdade de

acesso e oportunidades a todos os cidadãos. Esse compromisso resultou na expansão significativa da educação básica e do ensino superior público no país.

Com a implementação do neoliberalismo, a política econômica do país passou a priorizar a redução da intervenção estatal na economia e a ampliação da livre iniciativa. Isso resultou na retração do investimento público em setores sociais, incluindo a educação. Além disso, as políticas educacionais passaram a ser influenciadas pelo mercado, com ênfase na competitividade e no ensino técnico-profissional.

O resultado dessas mudanças foi a deterioração da qualidade da educação pública no país. A falta de investimento público resultou em escolas com condições precárias, professores mal remunerados e sem condições de trabalho adequadas. A ênfase na competitividade e no ensino técnico-profissional resultou em uma oferta limitada de cursos de ensino superior e na falta de incentivos para a pesquisa e a criação de conhecimento.

Desde a década de 1980, o neoliberalismo tem sido uma força dominante nas políticas econômicas e sociais em nível global. No Brasil, essa tendência se materializou com a implementação de medidas como privatizações, liberalização comercial e redução de gastos públicos. Essas políticas são amplamente criticadas por seu impacto negativo na educação pública, o que leva a uma crise na qualidade do ensino oferecido a milhões de estudantes brasileiros.

A educação pública é vista pelos neoliberais como um obstáculo ao crescimento econômico, uma vez que requer investimentos significativos do Estado. Dessa forma, a tendência é cortar gastos na área, o que leva a uma redução na quantidade de recursos disponíveis para investir em escolas, professores e materiais pedagógicos. Ademais, o processo de privatização leva a um aumento na demanda por escolas particulares, o que aumenta a desigualdade na educação.

A crise na educação pública também está relacionada à falta de investimento em infraestrutura e tecnologia. Muitas escolas públicas carecem de condições adequadas para o ensino, como laboratórios, bibliotecas e acesso à internet. A falta de investimento em tecnologia impede a implementação de metodologias inovadoras de ensino, o que limita a capacidade dos professores de oferecer uma educação de qualidade aos seus alunos.

Outra questão importante é a falta de valorização dos professores. Com a implementação de políticas neoliberais, muitos professores são submetidos a condições precárias de trabalho, com salários baixos e jornadas de trabalho extensas. Isso leva a uma falta de motivação e investimento por parte dos professores, o que prejudica a qualidade do ensino oferecido. Além disso, a falta de valorização profissional leva a uma redução na entrada de novos profissionais na área, perpetuando a crise.

O neoliberalismo e a degradação nas relações

O neoliberalismo é um conjunto de ideias e políticas econômicas que tem influenciado profundamente o panorama global nas últimas décadas. Com sua ênfase na livre iniciativa, no livre mercado e na diminuição da intervenção estatal na economia, o neoliberalismo tem sido objeto de intensos debates e análises. Uma característica central do neoliberalismo é a defesa do livre mercado como o principal mecanismo de alocação de recursos. Segundo Friedrich Hayek (1944), um dos principais teóricos do neoliberalismo, a ordem espontânea do mercado é superior a qualquer forma de planejamento centralizado. Essa visão enfatiza a redução da intervenção estatal na economia e a desregulamentação dos mercados para promover o crescimento econômico e a eficiência.

Outra característica marcante do neoliberalismo é a defesa da privatização de empresas estatais e serviços públicos. Milton Friedman (1962), outro renomado pensador neoliberal, argumenta que a

iniciativa privada é mais eficiente do que o setor público em fornecer bens e serviços. De acordo com essa visão, a privatização é uma forma de estimular a concorrência, melhorar a eficiência e reduzir a dimensão do Estado, redirecionando recursos para o setor privado.

O neoliberalismo também promove a liberalização financeira e a globalização como meios de impulsionar o crescimento econômico. A abertura dos mercados financeiros e a eliminação de barreiras comerciais são consideradas formas de aumentar a eficiência, atrair investimentos e facilitar a circulação de bens e serviços. Como afirmou Joseph Stiglitz (2003), ganhador do Prêmio Nobel de Economia, “a globalização foi moldada por uma ideologia neoliberal que enfatiza a liberalização do comércio e dos investimentos”.

Ao analisar o neoliberalismo, é pertinente procurar a forma mais acurada e precisa possível, para além de seus conceitos econômicos, a fim de compreender todas as suas nuances. O neoliberalismo é bem mais que tão somente uma ideologia ou uma forma de pensar a economia e a sociedade. Trata-se de um sofisticado mecanismo de autodestruição do indivíduo, que se processa de uma forma imperceptível e que se alimenta e se sustenta das fragilidades do ser humano, dos seus medos e das suas contradições.

Ao longo de nossa existência e de nossas experiências, vivenciamos situações que nos empurram para a ideologia neoliberal. Às vezes, isso ocorre de forma consciente, mas muitas vezes somos tragados pelos tentáculos do neoliberalismo de maneira sutil e sorrateira, sem percebermos ou desejarmos. Esse processo se dá em grandes decisões que tomamos ou em caminhos que escolhemos trilhar, mudando definitivamente nossa vida e nossa existência. Em outras ocasiões, o neoliberalismo nos engole em pequenas ações, movimentos cotidianos ou simples decisões que tomamos, seja em casa, no trânsito ou no local de trabalho.

O neoliberalismo tem como fio condutor a competição e o individualismo, em detrimento da solidariedade e do senso de coletividade. O indivíduo é levado a interiorizar que a vida é uma competição,

uma disputa em que somente o mais forte, o mais esperto e o mais preparado alcançará o sucesso. Aos demais, resta contentar-se com o fracasso ou, na melhor das hipóteses, conformar-se em viver no limbo social. Um local onde nos habituamos com a mesquinharia, aceitamos a competição como ferramenta de ascensão social e nos conformamos com a existência que nos é imposta como única alternativa para a sociedade. Dardot e Laval (2016) argumentam que o neoliberalismo promove uma subjetividade empreendedora, na qual os indivíduos são incentivados a se verem como empreendedores de si mesmos, buscando constantemente otimizar seus recursos e maximizar seu valor no mercado. Essa perspectiva enfatiza a responsabilidade individual e a competição como meios de alcançar o sucesso.

Não é difícil ser neoliberal. As vinte e quatro horas do dia estão permeadas de oportunidades de sermos neoliberais em vários níveis. Isso acontece quando estamos no semáforo e somos abordados por cidadãos munidos de cartazes pedindo socorro; então, de forma cautelosa e desconfiada, abrimos o vidro elétrico de nossos carros bem equipados e confortáveis para rapidamente repassar um monte de moedas que guardamos nos consoles de nossos veículos; nesse momento quase solene, demonstramos o quanto somos magnânimos e capazes de nos solidarizar e nos comover com a situação ingrata que aquele cidadão e sua família, que o espera na calçada, vivenciam naquele momento; sentimos que somos pessoas elevadas por termos contribuído significativamente com aquelas pobres almas que não tiveram as mesmas oportunidades, ou que talvez não tenham feito por merecer melhor sorte, e que tratamos de esquecer tão logo o vidro elétrico seja acionado e a janela se feche.

Isso acontece também quando, ao contratar algum serviço de um trabalhador qualquer, barganhamos um preço melhor, pois aprendemos, em nossas aulas de educação financeira, o quanto é importante lucrar em todas as situações possíveis. Fazemos isso mesmo com um trabalhador humilde que foi jogado no “empreendedorismo” e que anda de casa em casa fazendo pequenos serviços para sustentar sua

família, sem ter qualquer assistência do Estado, que devia protegê-lo com o dinheiro dos impostos que ele também paga cada vez que consome qualquer produto, seja uma cervejinha ou um quilo de feijão.

Muitas são as situações cotidianas que nos fazem neoliberais e alimentam esse ciclo exploratório que se perpetua ao longo da nossa história enquanto seres humanos. Somos neoliberais quando puxamos o tapete do colega de trabalho, com o intuito de amealhar algum cargo ou benefício. Somos neoliberais quando vamos à igreja e contribuímos religiosamente com o dízimo, sem saber exatamente para quem será destinado; para nós, isso não importa, pois o importante é termos colaborado; não interessa o destino que aquele dinheiro terá, desde que, aos olhos do todo poderoso, sejamos bondosos e generosos; afinal, como diz o ditado popular, devemos fazer o bem sem olhar a quem.

As formas como o neoliberalismo se manifesta podem assumir contornos particularmente graves e cruéis. O médico que, durante uma crise sanitária, vê-se obrigado a escolher quem viverá e quem morrerá está confrontando o aspecto mais sombrio e cruel do neoliberalismo. Se ele chegou ao ponto de ser forçado a tomar uma decisão tão drástica e dolorida, é porque, no transcorrer do processo, faltaram leitos, medicamentos e recursos para que a crise sanitária fosse controlada. Manter a vida de muitas pessoas teve um preço que o neoliberalismo não quis pagar. Tornamo-nos neoliberais em um nível mais profundo quando aprendemos a normalizar o que não deveria ser normal, quando aceitamos o inaceitável e quando nos conformamos com situações que deveriam nos causar revolta e indignação.

Neoliberalismo e a escola

Não é difícil ser neoliberal dentro do ambiente escolar. A escola ainda é um ambiente no qual se perpetuam práticas discriminatórias e se valorizam competições, disputas, exaltações do vencedor, do melhor, do primeiro lugar, daquele que é um sucesso, em contraste com aquele

que talvez esteja fadado ao fracasso. Esse ambiente é permeado de condicionantes relacionados e característicos do darwinismo social e do neoliberalismo. A sua estrutura e os seus atores estão a serviço da engrenagem neoliberal, às vezes de forma inconsciente, outras vezes nem tanto, o que desqualifica a função do professor como educador.

A desvalorização do trabalho docente no contexto neoliberal é denunciada por Paulo Freire (1997) quando ressalta que a lógica produtivista reduz o papel do professor a um mero transmissor de conteúdos, ignorando a complexidade e a importância da prática educativa. Gaudêncio Frigotto (2012) reforça essa crítica, apontando que a lógica neoliberal desqualifica o trabalho dos professores ao reduzi-lo a uma atividade técnica e objetiva. As práticas cotidianas denunciam o quanto a escola está impregnada das ideias da disputa, da competição, do campeão e do fracassado, sendo mecanismos sutis do neoliberalismo presentes no dia a dia da escola.

Nossas avaliações invariavelmente transformam seres humanos em conceitos numéricos ou alfabéticos. Ao invés de acolher e oferecer suporte para o desenvolvimento intelectual e emocional, preferimos apenas avaliar e, se for o caso, reprovar. Nossos mecanismos de avaliação muitas vezes servem de instrumento de punição em um ambiente que deveria perpetuar as ideias de crescimento pessoal e respeito às diversas formas de existir. No entanto, preferimos o caminho mais fácil, com a rotulação e a exclusão.

Martha Nussbaum, filósofa conhecida por suas contribuições sobre a ética do desenvolvimento humano e as capacidades básicas, critica a ênfase excessiva nos testes padronizados e defende uma abordagem mais abrangente da avaliação. Ela argumenta que a avaliação escolar deve levar em consideração não apenas o conhecimento acadêmico, mas também o desenvolvimento de habilidades essenciais para uma vida plena, como a capacidade de pensar criticamente, a empatia e a criatividade. Nussbaum (2015, p. 157) afirma que uma: “Avaliação autêntica deve reconhecer a diversidade de habilidades e perspecti-

vas humanas e promover o florescimento humano em todas as suas dimensões”.

As posturas de professores, diretores e coordenadores não são diferentes. Apesar dos esforços de alguns para livrarem-se das amarras históricas do neoliberalismo, pouco se consegue, pois, como professores, perpetuamos práticas pedagógicas que não consideram as individualidades e as particularidades de cada indivíduo. Ficamos muito felizes quando nossa aula é “homogênea” na forma de aprender. Nossas aulas privilegiam a memorização, porque nossos alunos precisam guardar datas, nomes, lugares e fórmulas, pois isso os auxiliará em futuros exames padronizados, uma forma mais ampla e refinada do neoliberalismo. Nossa postura ainda é de autoridade máxima e muitas vezes inquestionável dentro da sala de aula. Somos os gerentes, os gestores da sala de aula, tal qual uma empresa em sua organização e, como tal, temos o compromisso com a gestão do tempo e dos conteúdos.

Os mecanismos do neoliberalismo se estendem também para as questões materiais. A perspectiva da maximização dos lucros e da minimização das despesas se manifesta na escola, na qual as demandas materiais e financeiras se sobrepõem ao objetivo primordial da formação humana. Há uma escassez de materiais didáticos, limpeza e alimentação. Coordenadores e diretores se desdobram para organizar festas e promover eventos que possam angariar fundos para consertar uma porta quebrada, comprar um projetor ou investir em alguma tecnologia. Professores, por vezes, engalfinham-se em disputas por salas melhores, equipamentos de melhor qualidade ou materiais mais adequados, uma vez que o que está disponível não é suficiente para todos. Essas disputas colaboram com a premissa da escassez e da competição como forma de lucro, característica do neoliberalismo.

Ainda sobre a questão financeira, é importante falar sobre investimentos na educação. Os governos neoliberais dos últimos 50 anos foram tímidos e, em alguns casos, pífios, em relação a investir seriamente na educação básica. Vários dados econômicos mostram que esses

governos, ao longo dos anos, não fizeram o dever de casa em relação aos investimentos na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio, reduzindo-os de forma drástica, pois sempre consideraram a educação como uma despesa. Investir adequadamente em educação é uma das condições essenciais para o desenvolvimento de uma nação. Dermeval Saviani (1983), em sua obra *Escola e democracia*, já destacava a importância dos investimentos na educação básica como base para uma sociedade mais equitativa. Segundo ele: “A educação básica é a etapa essencial para a construção do conhecimento e da formação do indivíduo, proporcionando a todos uma base sólida para a vida” (Saviani, 1983, p. 39). Nessa perspectiva, o investimento adequado na educação básica é fundamental para promover a igualdade de oportunidades e a formação cidadã dos indivíduos.

Assim é o ambiente da escola, desde a sala de aula, com carteiras dispostas em filas, até o uso de uniformes, a organização das filas de entrada e para o lanche, bem como as rotinas administrativas e pedagógicas que funcionam invariavelmente dentro de um padrão empresarial, reforçando os preceitos da cartilha neoliberal. A organização do Estado e a condução de suas políticas públicas seguem a mesma lógica, priorizando o fluxo de caixa, o imediatismo midiático e os cortes nas verbas educacionais, deixando em segundo plano as necessidades básicas de milhões de crianças e adolescentes que veem na educação sua única tábua de salvação, para não serem tragados pelas águas turvas do neoliberalismo.

Conclusão

A história contada no início deste trabalho e os exemplos subsequentes sobre como o neoliberalismo se manifesta no dia a dia, tanto dentro quanto fora da escola, refletem questões reais com as quais nos deparamos quase diariamente. Como mencionado anteriormente, não é difícil ser neoliberal e, às vezes, é até bem confortável assumirmos

essa postura, mesmo que tenhamos que lidar com alguns constrangimentos ou fechar os olhos para alguma ou outra questão ética ou moral. Ser neoliberal muitas vezes nos torna mais passíveis de admiração e aceitação, e ser admirado e aceito é um bônus aparente que o neoliberalismo é capaz de oferecer.

A análise realizada vai além da crítica ao neoliberalismo ou da promoção de um sistema de governo, ideologia ou forma de pensar a vida e a sociedade. O objetivo principal foi mostrar o quanto o neoliberalismo está presente nas coisas mais simples e mundanas. Ao contrário do que o senso comum sugere, que os neoliberais são sempre “os outros”, principalmente aqueles que detêm grandes fortunas, os grandes investidores ou megaempresários, que, por estarem nessa condição, são alvos fáceis para a nossa hipocrisia enquanto críticos daquilo que nos causa repulsa e aversão, e que, na nossa discutível moralidade, está apenas no outro. Enganam-se aqueles que pensam assim, pois, evados do orgulho e da vaidade, tornam-se presas fáceis do mecanismo perverso e requintado que nutre a roda neoliberal.

A escola e a educação têm se mostrado um campo fértil para a emancipação e a propagação das ideias neoliberais. Esse terreno vem sendo preparado ao longo dos anos no Brasil, desde os anos 1970, quando, aos poucos, o Estado começou a ser reduzido não no seu tamanho, mas nas suas responsabilidades em assumir as questões que o capital não quer assumir por motivos financeiros e de fluxo de caixa. Dardot e Laval (2016) ressaltam o papel do neoliberalismo no desmantelamento do Estado de Bem-Estar Social, substituindo-o por uma lógica de mercantilização generalizada. As políticas neoliberais promovem a privatização de serviços públicos, a redução do papel do Estado e a ênfase na responsabilidade individual em detrimento do bem comum (Dardot; Laval, 2016). Esse processo resultou em crescentes desigualdades sociais e na precarização das condições de vida de muitas pessoas.

O distanciamento do Estado está diretamente ligado à crise da educação que vivenciamos. Esse descompromisso com a educação pú-

blica cria um cenário complexo para o professor, tanto como profissional quanto como sujeito em outras esferas de sua existência. O professor e a escola vêm sendo atacados sistematicamente ao longo de décadas: baixos salários, ambientes de trabalho precarizados, cobranças desproporcionais nas atividades laborais, desrespeito por parte de alunos, falta de apoio psicológico, entre outras questões que assolam o dia a dia do profissional que vai para a sala de aula. Além desses desafios, nos últimos anos, os professores têm enfrentado ataques de setores ultraconservadores e extremistas da sociedade, que, por meio de projetos, discursos e ações violentos, tentam cercear a atividade docente. Tudo isso resulta em um cansaço físico e mental que, aliado à falta de resultados da educação, principalmente nas camadas menos favorecidas, gera um sentimento de frustração com a carreira, com a educação e consigo mesmos. Culpa, medo e frustração passam a ser sentimentos experimentados pelos professores ao longo de sua carreira, fragilizando-os e tornando-os presas fáceis para as garras do neoliberalismo. A boa notícia é que existe uma saída, embora não seja algo tão fácil de realizar em curto ou médio prazo.

Precisamos repensar nossa sociedade, e, para isso, é fundamental que tenhamos um projeto de educação que vá além das reformas simplistas experimentadas ao longo das últimas décadas. Precisamos de um projeto mais amplo, interligado a todos os setores da sociedade e conectado com um projeto de revitalização da solidariedade enquanto política pública. Só assim teremos cidadãos mais críticos e qualificados na sua capacidade de reflexão sobre a condição humana e a justiça social, bem como sobre o outro enquanto ser humano detentor de todos os direitos de uma forma justa e igualitária.

Não podemos mais falhar; não temos margem de erro que possa nos compensar no futuro. Ou investimos fortemente na educação, no cidadão e no ser humano, ou corremos o risco de naufragar enquanto sociedade no barco neoliberal, que acomoda em suas suítes a nata do capital financeiro, mas carrega nos seus porões sujos e fétidos o pior

do fundamentalismo e do atraso. O grande perigo é que esses últimos passageiros, de tempos em tempos, deixam tais porões para um banho de sol, que pode durar algumas horas, dias ou até anos.

Referências

DARDOT, P.; LAVAL, C. *A nova razão do mundo: ensaios sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.

FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FRIEDMAN, M. *Capitalism and Freedom*. Chicago: University of Chicago Press, 1962.

FRIGOTTO, G. *Educação e trabalho: análises do capitalismo moderno na era da globalização*. 2012.

HAYEK, F. A. *The Road to Serfdom*. New York: George Routledge & Sons, 1944.

NUSSBAUM, M. *Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades*. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 1983.

STIGLITZ, J. E. *Globalization and its discontents*. New York: Norton, 2003.

A importância da formação docente cognitiva e afetiva em tempos de obscurantismo

Vanessa Salete Bicigo de Quadros

Considerações introdutórias

O padrão neoliberal redireciona os sentidos de solidariedade e de humanidade enquanto nutre a ideia de uma educação baseada na competitividade e na mercantilização, em que a preparação massiva para o mercado de trabalho tenta sobrepor-se à individualidade, aos interesses e às necessidades do aluno. A educação, dessa forma, é “considerada como uma atividade que tem um custo e um rendimento e cujo produto é assimilável a uma mercadoria” (Laval, 2004, p. 3). Nesse panorama, o desmonte da educação pública, sustentado por uma ideologia neoliberal, justifica a necessidade de formar professores éticos e capazes de exercer uma prática educativa transformadora, na qual “a aprendizagem não seja entendida como um simples depositar informações, mas como uma construção de consciência” (Benincá, 2000, p. 24). Diante disso, a resposta contra essa rede imobilizante, segundo Nóvoa (2022, p. 27),

[...] está mais nos professores do que nas políticas ou nas instituições. Professores bem preparados, com autonomia, a trabalharem em conjunto, dentro e fora do espaço escolar, em ligação com as famílias, são sempre a melhor garantia de soluções oportunas e adequadas.

Tendo em vista essas considerações, questionamos: o que qualifica e torna alguém um bom professor? Quais as virtudes, as qualidades e os requisitos necessários a uma formação docente cognitiva e afetiva? Logo, a busca por respostas adentra uma abordagem analítica e bibliográfica das virtudes e qualidades apresentadas por Paulo Freire (1997) e dos requisitos descritos por Elli Benincá (Benincá; Mühl, 2010). Por intermédio desse processo, objetivamos ampliar a compreensão da relação entre o cognitivo e o afetivo, de modo a melhor qualificar a experiência formativa, o exercício da profissão docente e a convivência escolar. Não almejamos encontrar uma chave mágica para os problemas impostos pela desvalorização do ensino, mas, sim, melhor qualificar o exercício da prática educativa transformadora, em que a importância do professor na vida do aluno e do aluno na vida do professor seja considerada.

Um relato de experiência para além do horizonte nebuloso

Além do horizonte incerto e nebuloso da desvalorização do ensino e da profissão docente, em que “os professores são criticados por não garantirem na escola aquilo que a sociedade não consegue fora dela” (Nóvoa, 2022, p. 57), há algo de imensurável valor: *a convivência escolar*. Com relação a isso, a importância do educador vai além de transmitir conhecimentos aos alunos, contemplando, também, o papel de mediar as novas relações originadas da convivência diária em sala de aula. Em outras palavras, vivenciar a convivência escolar baseada na prática educativo-crítica tende a:

[...] propiciar as condições para que o educando em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do *tu* que me faz assumir a radicalidade de meu *eu* (Freire, 1996, p. 41, grifo do autor).

A partir dessas breves considerações sobre a convivência escolar – meio no qual as relações cognitivas e afetivas consolidam-se –, início o relato reflexivo sobre meu percurso na educação, em que, como professora, por inúmeras vezes, tive a oportunidade de conviver, ensinar e aprender com alunos de diferentes faixas etárias, classes sociais e experiências de vida. Assim, enquanto pedagoga e professora de Física, duas áreas completamente distintas, trilhei meu fazer docente percorrendo os caminhos que vão desde o berçário até o último ano do ensino médio – realidades completamente diferentes, mas que despertam em mim a consciência de uma beleza incomparável.

Talvez a frase anterior possa soar um tanto estranha aos ouvidos daqueles que não compreendem sua amplitude, mas, com certeza, esses educandos me ensinaram muito mais sobre a vida do que eu pude ensinar a eles. Assim, este relato de experiência traça um pouco desse fabuloso percurso humano e, ao mesmo tempo, lança luz sobre a importância da convivência escolar tanto para o docente quanto para o aluno.

Dessa forma, início o percurso da experiência adentrando na educação infantil, etapa da educação básica que principia, precisamente, quando o bebê ou a criança sai do colo da família e é acolhido no colo da professora, para, assim, fazer parte de um ambiente coletivo, chamado escola. Ao refletir sobre essa vivência, como professora e como mãe, percebo que faltam palavras para descrever o quão significativo é esse momento para todos aqueles que participam dele. No que se refere aos laços afetivos de um bebê (0 a 1 ano e 6 meses), sua professora é uma extensão da figura materna – quase como uma segunda mãe –, o que, de acordo com Freud (2006), não apenas responde a suas demandas, mas também fornece o suporte psíquico e afetivo necessário – acolhimento, amor, carinho, proteção, segurança e estímulo –, a fim de que a criança se sinta satisfeita e plena, para então vivenciar com segurança as maiores aprendizagens da vida humana.

Na continuidade, para as crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses), o professor é um ser mágico que apresen-

ta, colore e dá forma a um mundo repleto de descobertas, encantos e brincadeiras. Aos olhos desse pequeno aluno, o professor é visto como “um super-herói ou uma heroína”, com poderes extraordinários para enfrentar “monstros gigantes” e trazer à tona as mais lindas gargalhadas. Já em relação às crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses), elas veem, no docente, o seu melhor amigo, um exemplo a ser seguido, existindo uma admiração imensa pelo ato de educar. Muitos brincam de dar aula e alegam, fielmente, que, quando crescerem, serão professores. Nessa etapa, o professor é dono de um abraço mágico, capaz de curar feridas, secar lágrimas, arrancar sorrisos e espantar qualquer mal ou timidez. Aqui também se inicia o recebimento de lindas cartinhas de amor e das flores mais cheirosas, colhidas às pressas pelo caminho até a escola ou escolhidas a dedo no jardim de casa.

Nos anos iniciais do ensino fundamental, o professor continua a ser o melhor amigo e um porto seguro visitado várias vezes pelos alunos. Promovido a confidente, ele ouve inúmeras aventuras e artimanhas, vivenciadas em um misto entre “o Clube do Bolinha e o da Luluzinha”. As cartinhas de afeto continuam, agora incluindo frases e desenhos. Ainda há momentos em que ele vê flores sobre a mesa ou é surpreendido por uma deliciosa fruta da época.

Os anos finais do ensino fundamental são marcados pela transição da infância para a adolescência, em que, cada vez mais, reafirma-se o sentimento de pertencimento em meio a um turbilhão de emoções e mudanças. Nesse período, o que já era bom fica ainda melhor. Como num “passe de mágica”, ocorre a multiplicação dos professores, cada um segundo sua área de atuação. Nessa fase, os docentes passam a receber alguns adjetivos (nem sempre bons): o mais legal, o divertido, o sério, o bravo, o chato, entre outros. Nessa etapa, os professores são amigos, psicólogos, conselheiros, ouvintes, confidentes, mas, para alguns, infelizmente, assumem a posição de vilões, inimigos e donos de uma chatice sem fim.

No ensino médio, o professor vivencia duas realidades: amado por alguns e odiado por outros. Essa dualidade de sentimentos faz parte do processo de amadurecimento humano, em que o aluno é provocado a sair de sua zona de conforto, para, posteriormente, alcançar independência, criticidade, criatividade e liberdade. É válido ressaltar que, nesse período, muitos educadores são vistos como experientes conselheiros: incentivam, aconselham e guiam os alunos a tomarem boas decisões, relacionadas à dedicação aos estudos e ao foco atribuído a seus objetivos e sonhos.

Tendo em vista tudo que foi considerado, em meio às mágicas e desafiadoras vivências da educação, clarifica-se a importância do professor na vida do aluno e do aluno na vida do professor. Diante disso, fica claro que o processo formativo do professor,

[...] para que consiga construir coerência entre seus estudos e a sua prática, não pode se limitar apenas ao domínio do conhecimento; necessita também da reflexão ética sobre o uso dos conhecimentos em sua prática pedagógica (Benincá; Mühl, 2010, p. 29-30).

Essa questão dialoga com os ensinamentos de Paulo Freire e Elli Benincá, ao identificar e reforçar as virtudes, as qualidades e os requisitos necessários a uma formação docente cognitiva e afetiva. Dentro dessa perspectiva, a conexão entre cognitivo e afetivo clarifica que o ato de ensinar transcende o domínio de conteúdos e didáticas, visto que, por meio da convivência escolar, o docente também exerce significativa presença no desenvolvimento da sociabilidade do aluno.

As virtudes ou qualidades segundo Paulo Freire

Paulo Freire (1997), em sua “Quarta carta: Das virtudes ou qualidades indispensáveis ao melhor desempenho de professoras e professores progressistas”, presente no livro *Professora, sim; Tia, não: cartas a quem ousa ensinar*, descreve que a virtude não se trata de uma qualidade abstrata, mas sim de um processo de construção prático,

que demanda constância de comportamento, sendo uma conduta que se assume como padrão de vida. Dessa forma, a virtude é entendida como um comportamento integrado, nunca individualizado, com valor moral, que tem o vício como termo oposto. O vício também é um comportamento integrado, porém com comportamento negativo.

Como sublinha Freire (1997, p. 37), as virtudes “não são [...] algo com que nascemos ou que encarnamos por decreto ou recebemos de presente”. Antes, vão sendo construídas na prática, considerando o fato de sermos sujeitos em aprendizagem e aprimoramento constantes. Logo, a virtude está ligada à forma como um professor é, encara, compreende, cria e dialoga com sua prática educativa, buscando meios e formas de intervir na transformação da sociedade injusta. Segundo os ensinamentos de Freire (1997), as virtudes ou qualidades fundamentais a todo educador progressista – que luta contra o poder do sistema capitalista – são moldadas ao longo de sua caminhada profissional, estando em conformidade com seu posicionamento político. Freire destaca entre as virtudes: humildade, amorosidade, coragem, tolerância, capacidade de decisão, segurança, disciplina intelectual, sabedoria e parcimônia verbal.

Primeiro, a humildade (oposto da arrogância) ensina-nos algo muito simples e, ao mesmo tempo, extremamente complexo, que é a compreensão de que: “Ninguém sabe tudo; ninguém ignora tudo. Todos sabemos algo; todos ignoramos algo” (Freire, 1997, p. 37). Percebemos que tal virtude está intimamente relacionada ao fato de olhar as próprias limitações com simplicidade, aprendendo a reconhecê-las e utilizá-las de modo a estabelecer novas aprendizagens e experiências. Nesse sentido, a humildade está diretamente relacionada ao fato de reconhecer que não se pode saber tudo, para assim estar aberto a novas e constantes aprendizagens.

Ser humilde não significa ser tolo, fraco ou ingênuo. Praticar a virtude da humildade gera lucidez, exigindo “coragem, confiança em nós mesmos, respeito a nós mesmos e aos outros” (Freire, 1997, p. 37).

Humildade não significa ser humilhado. Ser humilde é manter viva a noção de inacabado, não nascemos prontos, nunca atingiremos o conceito de acabado, justamente por estarmos em contínuo processo de formação humana. Assim, a humildade possibilita-nos ver que a formação do professor necessita ser um processo constante.

Na continuidade, é proposta a união da humildade com a qualidade da amorosidade, que traz significância a todo o processo de ensinar, sendo uma virtude que promove a vida (cuidando-a e revigorando-a). Freire (1997, p. 38) não faz referência apenas à amorosidade com que o professor convive com seus alunos, na demonstração de afeto e carinho, mas também sinaliza a necessidade de um amor armado, um amor brigão, “de quem se afirma no direito ou no dever de ter o lugar de lutar, de denunciar, de anunciar”. Uma amorosidade compromissada com a justiça e a promoção da liberdade como pontes necessárias na superação das opressões. Nessa direção, o professor progressista entende que sua ação é política, apresentando e defendendo um amor ao próprio processo de ensinar. Assim, esse professor entende que ensinar:

É uma tarefa que requer de quem com ela se compromete um gosto especial de querer bem não só aos outros, mas ao próprio processo que ela implica. É impossível ensinar sem essa coragem de querer bem, sem a valentia dos que insistem mil vezes antes de uma desistência. É impossível ensinar sem a capacidade forjada, inventada, bem cuidada de amar. [...]. É preciso ousar, no sentido pleno desta palavra, para falar em *amor* sem temer ser chamado de *piegas*, de *meloso*, de a-científico, senão de anti-científico. É preciso ousar para dizer, cientificamente e não bla-bla-blantemente, que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro. Com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com, está apenas. É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional. É preciso ousar para ficar ou permanecer ensinando por longo tempo nas condições que conhecemos, mal pagos, desrespeitados e resistindo ao risco de cair vencidos pelo cinismo. É preciso ousar, aprender a ousar, para dizer não à burocratização da mente a que nos expomos diariamente. É preciso ousar para continuar quando às vezes se pode deixar de fazê-la, com vantagens materiais (Freire, 1997, p. 08-09, grifo do autor).

Como podemos observar, a prática dessa amorosidade necessita de uma nova virtude: a coragem. Por sua vez, a superação do medo demanda autoconhecimento para conhecer e aceitar aquilo que traz à tona os sentimentos de temor e receio. Assim, conhecer e aceitar os medos sinaliza um grande processo de autoconhecimento e movimento, não conduzindo o sujeito à imobilização. Em meio a essa ação contínua, a educação precisa ter coragem para poder ousar e, assim, não se deixar abater pelo reducionismo do treinamento, reafirmando, continuamente, em sua essência: o ato de educar implica formação, humanização e promoção de educandos críticos. Freire (1997, p. 39) defende ser “por isso que não posso, de um lado, negar meu medo, de outro, abandonar-me a ele, mas controlá-lo. E é no exercício de seu controle que minha coragem necessária vai sendo partejada”. Assim, tornar a educação crítica, transparente e verdadeira (mesmo em temas desconfortáveis e polêmicos) assume a aceitação de que “educar é um ato de amor, por isso, um ato de coragem” (Freire, 1974, p. 96).

Em seguida, a tolerância é apresentada como “a virtude que nos ensina a conviver com o diferente. A aprender com o diferente, a respeitar o diferente” (Freire, 1997, p. 39). Tolerância não é aceitar tudo, não é acatar qualquer coisa, não significa ser conivente ou acobertar. Ser tolerante é permitir que outras pessoas manifestem diferentes opiniões e pensamentos, por vezes divergentes dos seus, agindo de acordo com suas ideias. Ou seja, ser tolerante é respeitar a opinião das outras pessoas, ser responsável no sentido da pluralidade.

A capacidade de decisão também é uma virtude fundamental ao educador progressista, considerando-a como absolutamente necessária ao trabalho formador, compreendendo a complexibilidade presente em exercer uma criteriosa avaliação durante o ato de comparar para optar. Sobre isso, Freire (1997, p. 40) aponta que “uma das deficiências de uma educadora é a sua incapacidade de decidir. Sua indecisão, que os alunos entendem como fraqueza moral ou como incompetência profissional”. Essa indecisão revela falta de segurança. Observamos,

assim, que a segurança é uma virtude que demanda “competência científica, clareza política e integridade ética” (Freire, 1997, p. 88). Ter segurança é demonstrar certeza, conhecimento e convicção nas decisões. Nesse sentido, o educador precisa sentir-se seguro diante dos conhecimentos atrelados à sua prática, tomando ciência de seu papel de educador frente à formação de cidadãos críticos, visto que é tarefa do professor “não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo” (Freire, 1996, p. 27).

Na sequência, há a disciplina intelectual como uma qualidade que exige uma forma criticamente disciplinada de atuar, desafiando os alunos a aprender, tirando-os de sua zona de conforto. Nesse aspecto, a disciplina intelectual é apresentada por Freire (1997, p. 40-41) como:

[...] forma disciplinada que tem que ver, de um lado, com a competência que a professora vai revelando aos educandos, discreta e humildemente, sem estardalhaços arrogantes, de outro, com o equilíbrio com que a educadora exerce sua autoridade – segura, lúcida, determinada.

A sabedoria é a qualidade “com que se dê a experiência de viver a tensão entre a paciência e a impaciência. Nem a paciência sozinha nem a impaciência solitária” (Freire, 1997, p. 41). Logo, é necessário ter sabedoria para equilibrar paciência e impaciência, sendo que ambas, em seu devido momento, cumprem sua função pedagógica. Em complemento à sabedoria, é apresentada a parcimônia verbal, que se faz presente na tensão entre paciência e impaciência. Por intermédio dessa virtude, o professor mantém uma fala controlada, calma, realista, sem exceder os limites de seu discurso.

Segundo Freire (1997, p. 42), vivenciar, na docência, “a humildade, a amorosidade, a coragem, a tolerância, a competência, a capacidade de decidir, a segurança, a eticidade, a justiça, a tensão entre paciência e impaciência e a parcimônia verbal”, independentemente das limitações e intercorrências da profissão docente, fortalece a existência de uma escola feliz, que luta pela vida e se recusa ao imobilis-

mo. Dessa forma, “parece importante, reconhecendo a incompletude das reflexões em torno das qualidades, discutir um pouco a alegria de viver como virtude fundamental da prática educativa democrática” (Freire, 1997, p. 42).

Contudo, vivenciar essa escola feliz não significa fechar os olhos e calar-se diante das tristezas da humanidade, mas compreender e saber agir diante de tais dores, desigualdades e emergências, defendendo, assim, que a humanização é o principal objetivo da educação. A escola “em que se pensa, em que se atua, em que se cria, em que se fala, em que se ama, se adivinha, a escola que apaixonadamente diz sim à vida” (Freire, 1997, p. 42), possibilita a construção de uma educação pautada no respeito, na igualdade e na emancipação crítica do ser humano, para além dos domínios do imobilismo e emudecimento.

Diante de tais preceitos, percebemos que a formação do educador progressista também deve prepará-lo para atuar frente à desvalorização de sua profissão e às injustiças existentes na sociedade. Tendo em vista a compreensão freudiana, tal processo tende a preparar e capacitar o professor para ser capaz de lutar por:

[...] liberdade docente, o direito à sua fala, o direito a melhores condições de trabalho pedagógico, o direito a tempo livre e remunerado para dedicar à sua formação permanente, o direito de ser coerente, o direito a criticar as autoridades sem medo de punição a que corresponde o dever de responsabilizar-se pela veracidade de sua crítica, o direito de ter o dever de ser sérios, coerentes, de não mentir para sobreviver (Freire, 1997, p. 42).

As considerações traçadas até o momento permitem perceber que o processo formativo docente precisa ocorrer de maneira ética, crítica, afetiva, dialógica, inclusiva, questionadora, libertadora e democrática, ensinando que conhecimento é poder e reforçando a ideia de que “não há docência sem discência” (Freire, 1996, p. 7). Logo, a busca por uma educação comprometida com a vida, que não se emudece e não emudece o aluno, reforça que a alegria de viver e as demais virtudes e qualidades apontadas por Freire (1997) devem estar presentes na

formação cognitiva e afetiva do professor, preparando-o, assim, para uma prática pedagógica, crítica e dialógica, edificada em meio à luta incessante contra perseguições, silenciamentos, desafios e perigos que ameaçam o tempo presente e o futuro.

Requisitos segundo Elli Benincá

Elli Benincá inicia seu texto “A prática pedagógica na sala de aula: princípios e métodos de uma ação dialógica”, publicado no livro *Educação: práxis e ressignificação pedagógica* (Benincá; Mühl, 2010, p. 109-124), esclarecendo que as ideias presentes em sua escrita pretendem abordar os ensinamentos de Paulo Freire, fazendo referência, em especial, à prática pedagógica da sala de aula como uma ação dialógica. Assim, já na primeira parte do texto, encontra-se o conceito de diálogo, sendo apresentado como:

[...] manifestação recíproca das pessoas por meio da palavra. Quem pronuncia a palavra pronuncia-se a si mesmo; mostra sua intimidade; revela o seu interior, isto é, revela o que foi gerado e o que cresce dentro de si. Pronunciar a palavra significa, portanto, tornar visível o invisível, revelar o oculto, ou seja, anunciar o mistério. No diálogo, as pessoas se anunciam e se revelam, o qual acontece quando as consciências das pessoas se põem em confronto (Benincá; Mühl, 2010, p. 110).

Tendo em vista tais considerações, verificamos a importância da prática dialógica, visto que o processo de formação do sujeito ocorre por meio do diálogo. Segundo Freire (1987), o diálogo proporciona a mediação da ética em meio à pluralidade da vida, o encontro dos homens com a pronúncia do mundo, sendo uma condição fundamental para a sua real humanização. Dessa forma, “a Educação é, por excelência, o lugar do diálogo, portanto o lugar da palavra, da reflexão, que ultrapassa a apropriação dos conhecimentos para nos conduzir à formação pessoal” (Hermann, 2002, p. 95).

Tal premissa maximiza a importância do diálogo na formação integral do sujeito, assim como desperta atenção para alguns empecilhos

atribuídos à sua prática. Segundo Benincá e Mühl (2010), esses impedimentos que limitam ou atrapalham a existência do diálogo estão atrelados ao pensamento ilusório de que o sujeito conhece o íntimo do outro. Tal constatação leva a perceber que, na verdade, o que existe é a parcialidade do conhecimento, a resistência à revelação, o problema de expor seu pensamento ao público e a dificuldade de se pronunciar – justamente por ser superficial e não conseguir (des)cobrir o *logos* existente dentro de si.

Esse abrir-se, descortinar-se ou permitir-se clarifica a ideia de que “o que faz um verdadeiro diálogo não é termos experimentado algo de novo, mas termos encontrado no outro algo que ainda não havíamos encontrado em nossa própria experiência de mundo” (Gadamer, 2002, p. 247). Desse modo, é válido trazer uma observação de Mühl e Mainardi (2022, p. 180), que consideram que o verdadeiro sentido de dialogar:

[...] conjuga com as capacidades de ouvir, ver e sentir com o outro. Mais do que um dizer, o diálogo de Benincá configurou-se pela sua generosidade de colocar-se junto ao outro, de deixá-lo falar, de dar-lhe o tempo para se expor, pensar e interagir dialogicamente.

Assim, a aprendizagem deve ser uma construção de consciência aberta ao infinito, em que o diálogo é entendido como princípio educativo e o “debate sempre é uma ocasião de desenvolvimento e enriquecimento, de plenificação da consciência mútua” (Benincá; Mühl, 2010, p. 115).

Na continuidade, apresentam-se os requisitos necessários ao professor para a eficácia da estratégia pedagógica do diálogo, aqui compreendido como um importante instrumento na constituição dos sujeitos. Diante disso, Benincá (2002, p. 170) aponta que “ambos, educador e educando, se constituem sujeitos porque incorporam a experiência da aula como patrimônio próprio e, por isso, ambos se transformam em aprendizes”. Nesse panorama, o primeiro requisito destaca a necessidade de o professor possuir um amplo e crítico conhecimento sobre o tema proposto para análise. Compreendendo as relações do núcleo temático com o contexto e outros temas, o docente consegue instigar a

participação ativa do aluno no diálogo proposto em aula, despertando seu interesse e contribuindo para a efetivação da aprendizagem, em oposição às formas de memorização ou decoreba de conteúdo.

O professor deve ter conhecimentos gerais e específicos do tema em debate, porém não bastam as informações estritamente técnico-científicas. É preciso que ele tenha a compreensão das relações do núcleo temático com o contexto e com outros temas. O debate em aula exige versatilidade do professor em descobrir e estabelecer as relações que definem a trama do tema em foco e, dessas, com o contexto (Benincá; Mühl, 2010, p. 118).

Isso posto, cabe reforçar que o professor deve ter consciência de suas limitações científico-pedagógicas, enxergando-se como contínuo aprendiz. Assim, fica claro que o professor não é o único que ensina, visto que o aluno também é um sujeito de conhecimento e não apenas um mero receptor de informações. Seguindo as considerações de Benincá e Mühl (2010, p. 118), o diálogo ocorre quando o professor:

[...] reconhece as suas limitações e aceita a condição de ser aluno com o aluno, enfrentando ambos, de mãos dadas, o desafio da abertura de novas perspectivas. Tal método de trabalho levá-los-á, inevitavelmente, a mais leituras e pesquisas.

Esse processo democrático, nutrido pela prática dialógica, possibilita a liberdade de expressão do aluno, ao mesmo tempo em que reverencia a formação ética do educador.

Na sequência, o terceiro requisito necessário para a ação dialógica refere-se à liderança democrática, que exige do professor a capacidade de acreditar nas potencialidades de seus alunos, mesmo diante das resistências naturais apresentadas por eles ao enfrentarem novas exigências e desafios. Todos esses novos desafios causam certa pressão sobre o aluno; porém, essa pressão nunca deve se aproximar da opressão, em que o aluno é visto como submisso, sem posição crítica e facilmente manipulável. Benincá e Mühl (2010, p. 118) esclarecem que essa pressão diz respeito a uma “atitude que se concretiza em exigências e desafios para o aluno, não com o fim de fazê-lo sofrer,

mas para encorajá-lo a assumir sua independência e, portanto, a sua liberdade”. Assim sendo, o aluno que não é desafiado a vencer seu estado de acomodação pode tornar-se um cidadão submisso, conformista e emudecido pelas forças oriundas das classes dominantes. Em síntese, essa liderança democrática tende a retirar o aluno de sua suposta zona de conforto, instigando-o ao diálogo e ao debate. Logo, essa tarefa requer do professor “muita segurança nas exigências que fizer, especialmente nas técnicas de cobrança em sala de aula” (Benincá; Mühl, 2010, p. 119).

O que distingue a pressão da opressão são os objetivos: a ação opressiva não tem interesse em possibilitar a independência, a criatividade e a liberdade do educando, ao passo que a prática educativa que pressiona e desafia o aluno com vistas à sua independência e criatividade torna-se uma prática de libertação. Ademais, a prática pedagógica opressora é intencional e didaticamente opressora, ao passo que a prática pedagógica desafiadora (pressionadora) é intencional e didaticamente libertadora (Benincá; Mühl, 2010, p. 119).

No momento seguinte, ao dialogar sobre a metodologia de trabalho, Benincá explana sobre a necessidade de o professor possuir noções básicas de antropologia, considerando que tais conhecimentos possibilitam a compreensão do ser humano como ser biológico, social e cultural. Sobre isso, Charlot (2013) reforça a possibilidade de um novo projeto antropológico, em que a educação esteja articulada aos processos de humanização, socialização e singularização, numa lógica de solidariedade e de respeito à dignidade de todos. Sobre isso, é preciso que o docente saiba quem é o homem, demonstrando, de certa forma, ser conhecedor da responsabilidade que possui para com o outro e com a vida, para, somente depois:

[...] definir um posicionamento pedagógico que inspire uma prática pedagógica coerente com os princípios de homem e sociedade a serem construídos. Se o professor tiver clareza quanto aos seus propósitos, terá condições de buscar as técnicas adequadas para os fins propostos. É nessa relação coerente entre propósitos e técnicas que a verdadeira criatividade lança raízes (Benincá; Mühl, 2010, p. 119-120).

Como último requisito ao professor comprometido com a estratégia pedagógica do diálogo, Benincá destaca a disponibilidade e o desejo de crescimento, quando, tomado da consciência de suas limitações científico-pedagógicas e da vontade de superá-las, o educador tornar-se-á um aprendiz, passando, assim, a ser seu próprio aluno mais importante. Por intermédio desse processo, o professor deverá se aperceber de que:

- nenhuma transformação significativa acontecerá se não se operar nele mesmo;
- o melhor professor do aluno é o próprio aluno;
- a experiência quem faz é o educando, seja o professor, seja o aluno;
- os outros serão companheiros de caminhada, com os quais se experimenta a busca da verdade, se contempla o mistério do universo e se transpõem as barreiras que se interpõem no processo de libertação;
- o julgamento que fizer sobre si mesmo não levará em conta o dizer dos outros, mas, sim, o seu ser e sua interioridade;
- a sua libertação será início da libertação dos outros (Benincá; Mühl, 2010, p. 120).

Tendo em vista os requisitos necessários para uma ação dialógica – conhecimento sobre os temas em debate, liderança democrática, metodologia de trabalho, disponibilidade e desejo de crescimento –, conforme resgatados por Benincá, torna-se clara a importância de uma prática pedagógica comprometida com o diálogo. Essa estratégia verdadeiramente favorável para instaurar e dinamizar a ação educativa, visto que “a sala de aula só assumirá sua verdadeira função pedagógica quando se transformar num palco de debates sobre conteúdos em foco, não apenas narrações repetidoras” (Benincá; Mühl, 2010, p. 115).

Em outras palavras, essa educação política (por ser democrática e ética), humana e dialógica rompe o comodismo e mobiliza o desejo de aprender e atuar contra o poder opressor imposto pelas ideologias dominantes, ação fundamental na formação de cidadãos capazes de construir uma sociedade mais responsável, justa e solidária para todos. Para que isso ocorra, é necessário que o professor “supere suas

limitações e desencadeie em si mesmo o processo de crescimento, necessita de fé em suas potencialidades e esperança na sua libertação e plenitude” (Benincá; Mühl, 2010, p. 120). Nesse sentido, a libertação do professor frente às amarras impostas por suas limitações repercutirá em uma prática pedagógica baseada nos princípios éticos e recíprocos do diálogo, de modo que quem ensina sempre aprende e quem aprende sempre ensina.

Considerações finais

A partir das reflexões realizadas, é importante destacar que tanto Paulo Freire quanto Elli Benincá defendem que a educação pode transformar a sociedade, brotando, desse ideal, a necessidade do constante aprimoramento da prática pedagógica, realizada de modo a considerar a importância do professor na vida do aluno e do aluno na vida do professor. Diante disso, destaca-se que “as relações pedagógicas dialógicas constroem a cidadania” (Benincá, 2002, p. 180), ou seja, a educação como constitutivo da sociedade engloba um processo educativo que pode ser compreendido como um investimento de longo prazo, um espaço formativo e contínuo, que necessita envolver, de forma dialógica, todos os sujeitos que dele fazem parte.

Em meio a esse processo, a integralidade e a continuidade da formação docente são vistas como ferramentas importantes na luta pela garantia da tão almejada educação de qualidade para todos. Assim, o itinerário em busca dessa consciência pedagógica defende que “a formação de professores é um espaço central na defesa da escola pública e da profissão docente” (Nóvoa, 2022, p. 103). Refletindo sobre isso, compreendemos que o processo formativo docente necessita incluir o conhecimento das virtudes, das qualidades e dos requisitos necessários à prática docente cognitiva e afetiva, visto ser a dimensão portadora da esperança de uma educação humanizadora, em que a escola se torne um campo de resistência e a sala

de aula, um espaço de criticidade, conhecimento e formação para a própria vida.

As provocações oriundas dos ensinamentos de Freire e Benincá permitem vislumbrar novas possibilidades e direcionamentos, fortalecendo o entendimento de que o professor é fundamental para o aluno na mesma medida em que o aluno é fundamental para o professor. Assim sendo, esse processo de validação, convivência, construção e reconstrução reforça a necessidade de uma educação em movimento, nutrida pela formação continuada, realizada em meio a estudos teóricos, pesquisas e práticas pedagógicas realmente comprometidas com a aprendizagem crítica. Por fim, as virtudes, as qualidades e os requisitos refletem uma sintonia perfeita entre o cognitivo e o afetivo, que humildemente defendo como um novo esperar da educação em tempos tão incertos e violentos.

Referências

BENINCÁ, Elli. *O senso comum pedagógico: práxis e resistência*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Pedagogia/tsensocomumpraxisresistencia.pdf. Acessado em: 07 mar. 2023.

BENINCÁ, Elli; MÜHL, Eldon Henrique (org.). *Educação: práxis e ressignificação pedagógica*. Passo Fundo: UPF Editora, 2010.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez, 2013.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água, 1997. Disponível em: https://09747060994282350225.googlegroups.com/attach/4270638d1f22f2f0/Paulo%20Freire%20-%20Professora%20sim%20,%20Tia%20n%C3%A3o.pdf?part=0.1&view=1&vt=ANaJVrFdDdkkndyGckDB18U-1T4C_cMT1dEsWiCBXQy2hC5IDviLR2XUEHIUhobYSuJmJ9GJf9oiZ6O7wqmy-NhpBGEZw8rH0iC-IKynfLVWSRyCSJC8pWa8. Acesso em: 15 fev. 2023.

FREUD, Sigmund [1895]. Projeto para uma psicologia científica. In: FREUD, Sigmund. *Edição Standard Brasileira de Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. v. 4. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método II: complementos e índice*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

HERMANN, Nadja. *Hermenêutica e Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Trad. Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Planta, 2004.

MÜHL, Eldon Henrique; MAINARDI, Elisa. Dialogicidade e práxis pedagógica de Benincá. In: MÜHL, Eldon Henrique; MARCON, Telmo (org.). *Formação de educadores-pesquisadores: contribuições de Elli Benincá*. Passo Fundo: EDIUPF, 2022. p. 184-205.

NÓVOA, António. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2022.

Reminiscências enlaçadas à reflexão crítica: o ensino da Matemática nos anos finais do ensino fundamental

Jerônimo Sartori

Introdução

O propósito deste escrito é narrar e analisar minha trajetória como professor de Matemática no ensino fundamental¹. Tal intento exige remexer, rememorar e lembrar acontecimentos, fatos e fenômenos, recuperando movimentos pessoais e profissionais que me levam a refletir sobre mim e minha subjetividade, por meio de uma atitude essencialmente interpretativo-crítica. Sublinho que este memorial suscite ao leitor, especialmente aos docentes, o protagonismo de novas reflexões sobre a sua prática pedagógica, que potencialize a formação em serviço², considerando que os processos formativos ocorrem de forma interativa, colaborativa e coletiva. Assim sendo, por me sentir em plena maturidade, desafiei-me a redigir este memorial, buscando referenciar uma etapa concreta de minha vida – o percurso pessoal e profissional como docen-

¹ Atuação como professor de Matemática de abril de 1974 a junho 1997, anos finais do ensino fundamental (5ª a 8ª série).

² Trago a formação em serviço vinculada com as ações formativas “[...] produzidas na escola, no fazer docente, influenciado pelo contexto de trabalho” (Nascimento; Oliveira; Abdala, 2019, p. 270).

te da disciplina de Matemática³ de 5^a a 8^a série do ensino fundamental, assinalando, no transcurso da escrita, os aspectos que entendi serem os mais significativos na minha trajetória⁴.

Inicialmente, trago alguns dados que me situem no tempo e no espaço. Nasci no dia 30 de março de 1955, na comunidade de Baixo Caçador no município de Maximiliano de Almeida, Rio Grande do Sul. Fui criado no seio de uma família de pequenos agricultores, que cultivavam como valores o respeito ao próximo e a honestidade. Aos 6 anos de idade (1962), mudei-me para a comunidade Lajeado Rodrigues no mesmo município, onde tive que fazer novas amizades, brincando com os filhos da vizinhança, também filhos de pequenos agricultores e de diferentes etnias. Desde cedo, fui orientado pelos meus pais a respeitar as pessoas, independentemente da condição social, religiosa ou étnica. Nesse clima de comunidade de interior, passei a minha infância e, por falta de informações, fui preservado das turbulências políticas e sociais da época.

Neste texto, em que busco relatar e refletir acerca de minha trajetória de formação pessoal e profissional, considero o processo de escolarização da educação básica e a minha atuação na escola de ensino fundamental, na condição de professor do componente curricular Matemática, ao qual tenho dedicado a maior parte de meu exercício profissional como professor da rede estadual de ensino nos estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina (1974-1997). Relatar e analisar minha trajetória de formação, com certeza, constituiu-se em oportunidade singular para re-olhar e re-visitar os processos formativos na educação básica, na graduação e na pós-graduação como nos processos de formação continuada e em serviço.

³ Sempre que a referência for em relação à disciplina Matemática, será indicada com inicial maiúscula.

⁴ Trato no texto “trajetória pessoal e profissional”, no sentido de evitar o uso do termo “experiência”, que, em muitos casos, é confundido como acúmulo de fazeres, sem a devida reflexão crítica. Então, as práticas no percurso do ensino da Matemática, foram acompanhadas pela permanente reflexão e ressignificação.

Ressalto que analisar as questões que perpassaram minha trajetória pessoal e formativa de professor constitui-se em um processo desafiador, especialmente pela repercussão que tal reflexão possa ter no aperfeiçoamento e no fortalecimento da minha própria formação, colocando-me na condição do devir, mesmo com a idade de 69 anos. Acredito que o principal desafio esteja vinculado à explicitação e ao desenvolvimento de um texto que articule minha experiência de vida pessoal e profissional, como forma de compreender as múltiplas implicações que fazem com que me veja como inconcluso e em movimento na busca por novas compreensões, novos pressupostos epistemológicos e novos saberes que dialoguem com a docência e com a formação inicial e continuada de professores.

Minha trajetória no primário, ginásio e técnico em Contabilidade⁵

Colocando-me entre os que conservam a confiança no processo educativo, anuncio o propósito de escrever *sobre* e de analisar criticamente minha própria trajetória profissional, mesmo estando ciente do quanto isso é difícil, provavelmente, pelo fato de o ato de escrever sobre a própria prática não se constituir num exercício do meu cotidiano docente. Desse modo, tendo como objeto de reflexão a minha trajetória de formação e da carreira docente, ressalto os aspectos que considero mais significativos à finalidade deste “memorial”, com o que procuro realçar os momentos que contribuíram para o aperfeiçoamento de meu processo crítico-reflexivo em relação à minha própria prática pedagógica.

⁵ Com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 – Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, o ensino era ofertado nas seguintes modalidades: Pré-primário – aos menores de 7 anos; Primário – obrigatório aos maiores de 7 anos, desenvolvido em 5 anos (1º ao 5º ano); Ginásial – desenvolvido em 4 anos (1ª a 4ª série); Colegial – atual ensino médio, era desenvolvido em 3 anos (1º ao 3º ano), podendo ser curso propedêutico ou técnico em diferentes áreas.

gica como professor de Matemática nos anos finais do ensino fundamental (5^a a 8^a série).

Ao desafiar-me a narrar, analisar e refletir criticamente acerca de minha própria trajetória pessoal e profissional, percebo o quanto isso é difícil, em face da complexidade de articular meus próprios processos formativos à tarefa de atuar na formação de adolescentes e jovens. Penso que essa dificuldade anunciada como “complexa” deve-se em parte ao fato de darmos pouca importância às trajetórias de vida, tanto pessoal como de formação profissional, mesmo que tais processos incidam sobre os movimentos de ver, pensar e agir. Também credito parte dessa dificuldade ao tipo de pedagogia que orientou meu processo de escolarização básica, ocorrido de 1963 a 1973, período marcado fortemente pela ditadura militar.

Em relação ao meu percurso formativo, indico que, em março de 1963, com 7 anos de idade completos, iniciei minha escolarização, na época no denominado “ensino primário”, na Escola Municipal Duque de Caxias, localizada na comunidade de Lajeado Rodrigues, Maximiliano de Almeida, RS. O prédio escolar, construído em madeira estilo “brizoleta”, contava com apenas uma sala de aula, um pequeno espaço para depósito e uma pequena área coberta.

Na escola, uma única professora, em um único turno, atendia 52 alunos do 1^o ao 5^o ano primário, classe multisseriada. Os alunos menores (1^o ano), por escassez de mobiliário, sentavam em três em cada banco (classe). A professora que ingressou no magistério naquele ano era jovem e possuía a formação ginásial, porém sem formação pedagógica. Minha alfabetização ocorreu, inicialmente, por meio da decoreba do alfabeto de A até Z e pelo reconhecimento das letras (vogais e consoantes). Após essa fase, a professora iniciou a formação de sílabas, utilizando as famílias silábicas, por exemplo, “ba, be, bi, bo, bu”. Embasado nesse procedimento, aprendi a ler de forma “soletrada”, pois, assim, a professora orientava e exigia que a leitura fosse realizada, o que me causou algumas dificuldades, pelo menos até o 3^o ano, para

que eu realizasse uma leitura fluente, sem “tropeços” na soletração. A iniciação ao aprendizado da Matemática também se deu pela decoreba dos numerais de 0 a 10, sem a preocupação com a associação entre símbolo (quantidade) e signo (representação). O aprendizado das operações de adição e subtração foi realizado por meio da resolução de incontáveis “contas” de somar e subtrair, apenas exercícios mecânicos com a ordem “efetue” ou “arme e efetue”.

Ao final de 1963, após realizar o exame final⁶, aplicado pela supervisora do Órgão Municipal de Ensino (OME), fui aprovado para o 2º ano primário. Em 1964, iniciei o 2º ano na mesma escola e com a mesma professora, a qual permaneceu na escola até final de abril. Para dar sequência ao ano letivo, assumiu, na escola, um professor com curso ginásial incompleto e com dificuldades de domínio da turma, a qual contava com mais de 40 alunos do 1º ao 5º ano, classe multisseriada. Naquele ano, do que lembro, avancei muito pouco em Matemática, pois foi trabalhada de forma mecânica e sem problematizações, aprendi multiplicar por meio do “tradicional” estudo da tabuada e só posteriormente realizar operações de divisão. Talvez fosse o conteúdo que o professor se sentisse mais capaz de ensinar. Certamente, a formação desse professor (curso ginásial incompleto) não lhe permitia vislumbrar uma metodologia de ensino diferenciada, que tornasse o educando sujeito do seu processo de aprendizagem, tampouco utilizar material concreto, de modo que os alunos pudessem construir relações/ conhecimentos por meio da ação sobre os objetos.

Ao final de 1964, após prestar exame final aplicado pela supervisora do OME, fui aprovado para o 3º ano. Em 1965, na mesma escola, cursei o 3º ano, tendo uma professora que estava cursando o técnico em Contabilidade. Embora em início de carreira, sem experiência e formação pedagógica, em relação ao ano anterior, a professora deu um

⁶ Na rede municipal de ensino de Maximiliano de Almeida, RS, na época, o exame final era obrigatório para todos os alunos e tinha a finalidade precípua de aprovar (nota igual ou superior a cinco) ou reprovar (nota inferior a cinco).

rumo diferente para as aulas, era exigente e agia com certa rigidez, tinha domínio de turma, pois continuávamos em mais de 40 alunos em turma multisseriada do 1º ao 5º ano. Destaco que o trabalho esteve centrado basicamente no livro didático, realizávamos a leitura dos textos e resolvíamos os exercícios propostos. No mesmo ano, iniciei a resolução de problemas em Matemática, que demandavam a leitura, a interpretação e a construção do algoritmo adequado para sua solução. Foi no 3º ano, também, após o castigo de levar uma reguada nos dedos das mãos por me atrapalhar em “recitar a tabuada”, que, ao reestudá-la (decorar), observei o intervalo dos resultados nas tabuadas do 5 (0 – 5 – 10 – 15 – 20 – etc.), do 6 (0 – 6 – 12 – 18 – 24 – etc.) e assim sucessivamente, até as do 8, 9 e 10. Foi só então que consegui compreender o mecanismo da multiplicação. Somente mais tarde, na 1ª série ginásial, estabeleci o vínculo dos resultados da multiplicação com os múltiplos dos números naturais.

Ao final do ano de 1965, após prestar exame final, naquele ano aplicado pela própria professora, obtive aprovação para o 4º ano. Em 1966, novamente em turma multisseriada, em torno de 40 alunos do 1º ao 5º ano, na mesma escola e com a mesma professora, cursei o 4º ano. Como no ano anterior, seguimos estudando com base no livro didático do 4º ano e alguns conteúdos foram estudados junto com os alunos do 5º ano, os quais eram preparados para realizar o exame de admissão ao ginásio. Naquele momento da minha escolarização, avancei nos estudos de Ciências, Geografia e História, já que, nos anos anteriores, a ênfase era nos conteúdos de Português e Matemática. Em conversa de meu pai com a minha professora, ela sugeriu que eu prestasse exame de admissão ao ginásio sem cursar o 5º ano, o que era permitido na época. Então, a partir dessa conversa e do aceite da sugestão, fui me preparando e, na semana das provas, com o auxílio de uma professora particular, em uma semana intensiva, prestei o tal exame de “admissão”, tendo sido aprovado para a 1ª série ginásial.

Enfim, chegou março de 1967 acompanhado de muitas expectativas em relação ao início dos estudos no Ginásio Estadual João XXIII, na cidade de Maximiliano de Almeida, RS, distante sete quilômetros de minha casa, que eram percorridos diariamente. Então, escola nova, colegas novos e a maioria desconhecidos, vários professores, um para cada disciplina, aula das 7h45min às 11h45min, cinco períodos de aula de 45 minutos cada um. No início, muita ansiedade, medo, timidez, introspecção e algumas trapalhadas na organização do material escolar. A avaliação era mensal e realizada essencialmente pela aplicação de provas com notas de 0 a 10. Eram sete notas por ano, sendo dispensados de exame final os alunos que alcançassem média aritmética sete.

Além das dificuldades de deslocamento até o ginásio devido à distância, enfrentei dificuldades no desempenho em algumas disciplinas, especialmente em Geografia, Língua Portuguesa e Matemática. Na primeira avaliação mensal de onze disciplinas, recebi o boletim com sete notas vermelhas (abaixo de cinco). Ao chegar em casa, mostrei o boletim para minha mãe e disse que iria desistir e ajudar na roça, então ela me disse: “Teu pai não vai aceitar”. Como meu pai era muito severo, deixei a conversa com a mãe. Nenhuma surpresa, levei aquela “caraspana” do pai e carregada de ameaças, dizendo-me: “Vai estudar mais e, se rodar, vais repetir de ano e caminhar mais um ano até a escola”. Então, naquela de que meu pai queria que eu estudasse para ter uma “vida melhor” que a dele, dediquei-me bastante e, aos poucos, fui superando dificuldades e melhorando o desempenho (notas); ao final do ano, fiz exame final em três disciplinas: Geografia, Língua Portuguesa e Matemática, nas demais passei por média e fui aprovado para a série seguinte.

Assim, sucederam-se os anos de 1968, 1969 e 1970, cursando, respectivamente, a 2^a, a 3^a e a 4^a séries ginasiais; nos quatro anos de ginásio, nunca passei por média em Língua Portuguesa. A partir da 2^a série, já mais integrado ao grupo, mobilizava-me com mais tran-

quilidade entre os colegas, contudo, a interação com os professores em sala de aula era bastante escassa, pois as aulas eram essencialmente expositivas. A referência às aulas expositivas não significa subestimar o valor de uma boa aula em que o conteúdo requer a exposição/explicação por parte do professor, mas é no sentido de que, reiteradamente, os professores expunham a matéria da aula, enquanto, na sequência, os estudantes resolviam os “exercícios de fixação” e/ou respondiam os “questionários”. Um detalhe que merece ser referido é que, da 1ª à 3ª série, rapazes e moças estudavam em turmas separadas, somente na 4ª série, pela redução do número de alunos, estudei em turma mista. As dependências da instituição eram bem cuidadas (pátio, jardim, calçadas e prédio); durante meu período ginásial, em escola estadual, a diretora era uma professora freira da Congregação de São José, bem como a maioria do corpo docente era formada pelas irmãs da mesma congregação.

No mês de setembro de todos os anos, era realizado o tradicional desfile de 7 de setembro, para o qual muito tempo era destinado para os ensaios da banda e da marcha e a preparação dos carros alegóricos. No decorrer dos quatro anos do ginásial, usei uniforme composto por: calça, blusa e casaco marinho, camisa branca, gravata, sapato e meias em preto, somente nos dias de Educação Física (duas vezes na semana), éramos dispensados da camisa manga longa e da gravata, era quando usávamos camiseta branca; sem estar devidamente uniformizados, não tínhamos acesso à sala de aula. No mês de outubro, o Grêmio Estudantil organizava a “Semana do Estudante”, com uma semana de intensas e diversificadas atividades, culminando no domingo com a “quermesse”, o que, para mim, era o melhor programa da semana.

Finalizado o curso ginásial no final de 1970, veio a nova etapa, que foi cursar o 2º ciclo do curso secundário, como era denominado na época. Pelo fato de ter que ajudar em casa no trabalho da roça, não me restou outra opção a não ser estudar à noite, cursando o técnico em

Contabilidade na Escola Técnica Julio de Castilhos, mantida pela Associação Comunitária de Educação e Ação Social de Marcelino Ramos (Aceasmar), na cidade de Marcelino Ramos, distante 32 km de Maximiliano de Almeida, percorridos diariamente em lotação de Kombi. Para início de conversa, registro que este não era o curso que eu almejava, à época, pretendia o curso Científico, mas sem a possibilidade de outra escolha, enfrentei o desafio de estudar Contabilidade.

Assim, segui 1971, 1972 e 1973, respectivamente, cursando os três anos do curso técnico em Contabilidade. No início, enfrentei algumas dificuldades na disciplina de Contabilidade Geral, que superei aos poucos. As disciplinas que mais me marcaram positivamente foram: Língua Portuguesa, nos três anos do curso; Matemática e Língua Inglesa, no 1º e no 2º ano do curso; Estatística e Geografia Humana, no 3º ano do curso. No curso técnico em Contabilidade, a avaliação era realizada tipicamente por meio de provas, eram seis notas durante o ano; quem alcançasse média aritmética sete era dispensado de exame final. As aulas eram ministradas essencialmente de modo expositivo, o conteúdo era ditado, o qual, após registrado no caderno, era repetido em forma de exercícios (questionários). Destaco que, nesse curso, realizei muita cópia, sendo o ensino baseado no tripé transmissão-memorização-reprodução.

Em todos os anos do curso, houve troca de professores em alguns componentes curriculares durante o ano letivo; a disciplina de Ciências Físicas e Biológicas, que englobava conhecimentos de Biologia, Física e Química, teve ênfase nos conteúdos de Biologia, algumas pinceladas em Química e nada em Física. Nos anos em que estudei naquele estabelecimento de ensino, não houve nenhuma atividade de integração entre os alunos das diferentes turmas, tampouco alguma atividade cívico-cultural. A escola oferecia apenas ensino, ou seja, aulas de segunda a sexta-feira. A turma manteve-se com uma média de 35 alunos nos três anos do curso. O estabelecimento era frequentado por estudantes procedentes dos municípios de Maximiliano de Almei-

da, Viadutos e Marcelino Ramos. No que se refere ao desempenho, havia significativa reprovação na disciplina de Matemática.

Enfim, no final de 1973, concluí o curso técnico em Contabilidade, com 18 anos de idade, momento de enfrentar o mundo do trabalho e/ou dar continuidade aos estudos. Como destaquei, o campo da contabilidade não me atraía, pois, desde o ensino primário, eu já tinha a convicção de que seria professor. Como tive bons professores de Língua Portuguesa e Matemática, talvez, pela sua influência, a dúvida era entre escolher o curso de Letras ou Ciências, mas, ao fim e ao cabo, optei por prestar vestibular na Universidade de Passo Fundo em dezembro de 1973 para o curso de licenciatura curta em Ciências, que habilitava para exercer a docência da 5ª à 8ª série nas disciplinas de Matemática e Ciências, sendo que, nessa opção, a minha perspectiva era tornar-me professor de Matemática. O referido curso era ofertado em regime de férias, com aulas intensivas nos meses de janeiro, fevereiro e julho. Aprovado no vestibular no início de 1974, nos meses de janeiro e fevereiro, realizei a primeira etapa do curso.

Na época, havia a possibilidade de, ao iniciar o curso de licenciatura, ser contratado como professor, então, inscrevi-me para contrato na 15ª Delegacia de Educação de Erechim; no dia 14 de abril de 1974, fui contratado para ministrar aulas de Matemática e Ciências em um curso supletivo (nível IV – 1º grau), equivalente a 7ª e 8ª séries. Naquele período, o contrato era por tempo determinado, com vigência até 31 de dezembro de 1974. Diante disso, no início de 1975, inscrevi-me para um contrato; felizmente, em 12 de abril de 1975, fui contratado como professor de Matemática para atuar na Escola Estadual de 1º Grau D. Pedro I, no distrito de Coronel Teixeira, município de Marcelino Ramos. A partir daquele momento, o contrato passou a ser por prazo indeterminado. No tópico que segue, apresento alguns recortes de minha trajetória profissional como docente da disciplina de Matemática.

Minha trajetória acadêmica e profissional: relatos e reflexões

Realço que meu processo formativo, tanto na educação básica quanto no ensino superior (licenciatura curta), esteve orientado na perspectiva eminentemente “tradicional”, por meio do repasse e da memorização dos conteúdos ensinados. Todavia, mesmo que tal processo formativo pouco tenha contribuído para uma formação crítica e reflexiva, foi decisivo para a minha formação profissional. Destarte, a formação na educação básica subtraiu parte das possibilidades de construção de uma consciência crítica e politizada. Contudo, a opção que fiz pelo magistério reside no imaginário de minha infância; sempre tive a intenção de tornar-me professor, tomando por modelo os meus professores e, principalmente, acreditando que o processo de ensinar, constituía-se exatamente em transmitir, memorizar e reproduzir.

De fato, iniciei minha carreira docente em 14 de abril de 1974, atuando no curso supletivo nível IV, correspondente a 7^a e 8^a séries, ministrando aulas de Matemática e Ciências. Na sequência, em 12 de abril de 1975, fui designado para atuar como professor de Matemática da 5^a à 8^a série. Ressalto que minha inserção na docência ocorreu sem a mínima noção de Didática e Metodologia de Ensino, embasado apenas no modelo dos meus professores de Matemática. Sem dúvida, no início, sentia muita dificuldade, mas confiava na ideia de que saber Matemática me “garantia” uma “boa” atuação no ensino desse componente curricular. Nisso, Freire (1979) corrobora ao ressaltar que uma estrutura instaurada pode mobilizar para novos modos de pensar e agir, para estabelecer novas relações homem-realidade, sujeito-objeto, as mudanças não são frutos do acaso, tampouco instantâneas.

Por residir em município próximo à divisa do estado de Santa Catarina, participei de concurso público naquele estado, sendo nomeado professor de Matemática da 5^a à 8^a série, atuando de abril de 1979 a março de 1985, concomitantemente, nas duas redes de ensino

estadual (RS e SC). Confirmada a continuidade como profissional da educação, passei a dedicar maior atenção às questões relacionadas ao ensino de Matemática nos anos finais do ensino fundamental, pois, em muitos momentos de minha prática, experimentava uma sensação de fracasso por não conseguir dar auxílio adequado ao enfrentamento das dificuldades apresentadas pelos alunos durante o processo de ensino e aprendizagem. Mesmo sem a devida clareza, à época, não conseguia perceber que:

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. [...]. Um percurso de vida é assim um *percurso* de formação, no sentido em que é um *processo* de formação (Moita, 1992, p. 115, grifo da autora).

Envolto com minhas preocupações em relação ao processo de ensino e aprendizagem em Matemática, busquei novas alternativas para interagir com os estudantes em sala de aula. Assim, orientado especialmente por uma formação para professores de Matemática em 1979 na sede da Coordenadoria Regional de Educação de Concórdia, SC, em que a formadora iniciou sua exposição com a questão: como vocês, professores de Matemática, tratam os alunos que apresentam fragilidade em seu desempenho? Inicialmente, a pergunta gerou um silêncio entre os participantes, mas, aos poucos, algumas questões foram sendo verbalizadas, sempre culpabilizando o estudante por falta de interesse, falta de atenção e falta de base. A despeito disso, Freire (1979) situa o estudante como sujeito cognoscente de um objeto cognoscível (conteúdo de Matemática).

Naquela ocasião, já com cinco anos de atuação no magistério, comecei a compreender que o modelo de ensino apoiado na prática de meus ex-professores de Matemática não me dava o retorno desejável, em termos do aproveitamento por parte dos meus alunos. Aos poucos, fui me dando conta de que precisava mudar minha postura em sala de aula, descobrir onde residiam as dificuldades apresentadas pelos alunos, construir novas formas de interação e, especialmente, plane-

jar e desenvolver ações concretas e menos livrescas, que facilitassem o estabelecimento de relações entre o conhecimento sistematizado e as vivências práticas dos estudantes. Conforme Moita (1992, p. 116), a trajetória profissional traz marcas “[...] das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e descontinuidades, quer ao nível das representações quer ao nível do trabalho concreto”.

No período de 1980 a 1982, através da habilitação em Biologia – licenciatura plena na Universidade do Contestado (UnC), no município de Concórdia, SC, em um período de maior abertura política, consegui aprofundar a reflexão acerca das questões relativas à metodologia de ensino, aos fundamentos da educação e à formação pedagógica. Esses aspectos afluíam nos debates em sala de aula, considerando os desafios postos ao professor no sentido de estreitar a relação entre teoria e prática. Assim, de acordo com Freire (1979), o compromisso emerge da consciência crítica, que responde aos desafios de compreender e intervir na realidade, de não se adaptar e entregar-se ao comodismo.

Como me movimentei, enquanto professor, para melhor atender aos alunos no processo do ensino da Matemática? Como já destaquei, iniciei por me “policar” e mudar minha postura diante dos alunos; procurei sair do “pedestal” sisudo e autoritário, bastante comum, à época, entre os docentes de Matemática, em que se primava pelo silêncio e pelo trabalho individual. Sem dúvida, até então, o trabalho desenvolvia-se orientado pela pedagogia bancária, pelo ato de depositar os conteúdos nos alunos, estes tidos como tabulas rasas, que recebem, memorizam e reproduzem os saberes (Freire, 1987). Nesse sentido, dois aspectos merecem destaque para a minha mudança de “curva”: a) sair dos conteúdos restritos ao livro didático; b) realizar atividades práticas (concretas).

Nesse viés, Popkewitz, Beyer e Zeichner (1991) assinalam que a não interlocução entre teoria e prática na formação docente esconde a função intelectual e social do conhecimento, que é mais do que conteú-

do de um ou outro componente curricular. De modo algum, refiro que a relação teoria e prática possa acontecer tão somente por meio de atividades práticas. Um impacto significativo que me fez repensar minha docência em Matemática surgiu da fala de um pai de aluno (pequeno agricultor), que assim me questionou:

Por que meu filho tem que estudar números e letras [referência ao ensino da álgebra] e não consegue me ajudar nos cálculos da vida na roça? Ele nem sabe o que é um hectare, como projetar a tomada de um empréstimo no banco para custear o plantio, nem projetar quanto temos que produzir para pagar o empréstimo e ter lucro.

Realmente, o livro adotado na escola não tratava das medidas agrárias, o que me fez pesquisar e planejar atividades que dialogassem com as questões da vida rural. Sem dúvida, a interpelação daquele pai me levou a ir além de um ensino meramente transmissivo e mecânico, que não dialogava com aspectos da vida real. Em razão disso, pesquisei e organizei situações de ensino envolvendo medidas agrárias utilizadas pelos camponeses, tais como: are (a), hectare (ha), centiare (ca) e alqueire. Sendo assim, ao estudar as áreas das figuras planas, continuei articulando as medidas agrárias, principalmente o hectare, que é a unidade mais utilizada pelos agricultores ao planejar suas plantações. Certamente, realizar cálculos por meio do hectare facilita ao agricultor ter estimativas próximas às necessidades do tipo de cultivo a que se propõe realizar.

Nesse alinhamento, entendo que foi prudente sensibilizar-me com a demanda anunciada pelo pai do aluno e desafiar-me a olhar para meu próprio trabalho, especialmente para o programa de ensino de Matemática da 5ª à 8ª série. Crédito a esse olhar atento o propósito de rever outros tópicos que trabalhava sem a preocupação de vinculá-los à resolução de situações-problema do cotidiano do aluno. Nos estudos de Moita (1992), encontro que a capacidade de começar a (re) construir uma profissão dá a possibilidade de afirmar a autonomia em relação às decisões políticas e pedagógicas, para o desenvolvimento da

matéria escolar. Já em Freire (1979, p. 47, grifos do autor), encontro que: “[...] o mundo humano só é porque está *sendo*; e só está *sendo* na medida em que se dialetizam a mudança e o estático”.

Ao ser nomeado professor de Matemática na rede pública estadual do RS em 1982, houve a ampliação da minha carga horária semanal de trabalho. Naquele momento, a direção da escola solicitou que eu assumisse a função de coordenador pedagógico dos anos finais do ensino fundamental (5^a a 8^a série), para cumprir integralmente as horas semanais de trabalho. Ao assumir tal função, a angústia tornou-se a tônica, em consequência das críticas, na escola, ao trabalho desenvolvido nesse setor. Assim, para iniciar o trabalho, busquei estudar os documentos oficiais do sistema de ensino e da escola, bem como realizei leituras relacionadas ao serviço da coordenação pedagógica e participei de encontros de “especialistas em educação”⁷. Todavia, isso não foi suficiente para transcender a uma “ação coordenadora”, que se realizava até então centrada no controle e na burocracia. Tal situação obrigava-me a buscar saídas, mas que saídas eu poderia encontrar, quando já estava há oito anos ministrando aulas?

Em Freire⁸ (1979), encontro apoio para mobilizar-me para a mudança, partindo da busca pela compreensão crítica e pela desmistificação da realidade e do mundo. Conforme o autor: “o trabalhador social [professor] que opta pela mudança não teme a liberdade, não prescreve, não manipula, não foge da comunicação, pelo contrário, a procura e vive” (1979, p. 51). Alinhado à ideia de mudar a dinâmica da ação coordenadora e enfrentar minhas dificuldades, busquei o curso de especialização em Supervisão Escolar na Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, como forma de melhorar a atuação na função. Esse curso foi uma oportunidade ímpar em minha forma-

⁷ Considerados, à época, especialistas em educação: Administrador Educacional, Orientador Educacional e Supervisor Educacional.

⁸ Meu primeiro contato com textos de Paulo Freire aconteceu em 1985, no curso de especialização em Supervisão Escolar, em Fundamentos da Educação (Aspectos Filosóficos e Históricos). A leitura indicada foi *Pedagogia do oprimido* (Freire, 1987).

ção, pelo momento histórico em que foi realizado (1985-1986), época do auge da luta sindical e da luta pela retomada do processo democrático no país. A linha do curso foi pautada pelo objetivo de formar um “especialista”, que pudesse realizar um trabalho *com* os professores e não *para* eles, significando que o coordenador pedagógico deveria criar alternativas para desenvolver um trabalho coletivo em conjunto com seus pares, com vistas a melhorar o desempenho do próprio professor e o aproveitamento do educando.

Nesse parêntese, destaco que, estando no exercício da função de coordenador pedagógico, nunca estive afastado da docência como professor de Matemática, ou seja, exerci a função no setor da coordenação pedagógica concomitantemente com o exercício da docência em Matemática. Essa dupla posição permitia-me pautar a prática coordenadora de forma mais aproximada com aquilo que praticava no cotidiano da sala de aula. Também, junto aos meus pares, ampliava a compreensão sobre os modelos de trabalho da escola e dos docentes. Assim, ao entender a escola, amplia-se a visão sobre como as atividades e os discursos diários definem a vida na escola. Enlaçado a isso, Popkewitz, Beyer e Zeichner (1991, p. 78) consideram que: “participar en el mundo de la escuela es participar en un mundo social que mantiene unas determinadas líneas de razonamiento y de acción, y unos determinados valores”.

Realço que o curso de especialização em Supervisão Escolar, embora não vinculado ao ensino da Matemática, contribuiu substancialmente para o meu aprimoramento profissional docente, pelo fato de tratar de conteúdos eminentemente afetos ao campo e aos fundamentos da educação, que favoreceram um melhor entendimento do processo histórico da educação no Brasil. Nessa fase acadêmica e formativa, fui me apropriando das razões que, na época, mobilizavam, principalmente, entidades e organizações do campo educacional na luta pela gestão democrática da educação e da escola, que visava agregar os coletivos escolares em favor da conquista da autonomia. Nos componentes cur-

riculares do curso de especialização, vinculados aos fundamentos da educação, aprofundaram-se os estudos acerca da pedagogia freireana, sublinhando-a como essencial à prática da liberdade (Freire, 1987).

Assim, a dedicação em melhorar minha prática no ato de coordenar os processos pedagógicos e didáticos junto aos docentes da escola não me fez preterir o compromisso com o ensino na disciplina de Matemática, a qual continuava ministrando. O referencial teórico embasado na pedagogia libertadora (Freire, 1987) desafiou-me a um maior investimento no ensino de conteúdos matemáticos, para que atendessem às reais necessidades dos educandos. Para tanto, senti que precisava aproximar-me ainda mais dos alunos, da sua realidade, das suas origens, o que demandou fortalecer o diálogo, o que, na perspectiva freireana, acontece numa relação horizontal, em que haja um clima de mútua confiança entre educador e educando. Nesse sentido, “seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre seus sujeitos” (Freire, 1987, p. 81).

Na seleção e organização dos conteúdos da Matemática em cada uma das séries/turmas que ministrava aulas, cada vez mais procurei articular o ensino com as demandas da vida cotidiana dos estudantes. Contudo, não significa que os conteúdos, que talvez exijam um grau maior de abstração, não tenham sido abordados, especialmente os referentes à álgebra. Nesse viés, Moita (1992) afirma que a hierarquização ganha novos valores, a não fixação no conflito e na dificuldade, mas com uma nova visão de si e do outro, que reconhece, na reciprocidade, uma estratégia para a coformação. De modo geral, o que se ensina na escola não está relacionado com a prática, mas apenas com a cultura particular de cada área do conhecimento, sem atentar para a interação social. Porém, isso não invalida a relevância da cultura inerente às áreas do conhecimento, tendo em vista que essa questão ainda é latente no meio escolar, portanto, continua como desafio a ser enfrentado.

Como já mencionei, o ponto inicial para ressignificar⁹ o ensino da Matemática consistiu em relativizar o uso do livro didático e as aulas exclusivamente expositivas. Ao perceber que o ato de aprender não significa memorizar e desenvolver exercícios matemáticos mecanicamente, procurei dar um novo rumo para minhas aulas. Realço que esse “novo rumo” seguiu em um processo gradativo, que implicou inúmeros desafios permeados por avanços e recuos, pois “[...] a mudança e a estabilidade, o dinamismo e o estático, constituem a estrutura social” (Freire, 1979, p. 45), bem como constituem o ser humano. Nessa perspectiva, destaco algumas situações de ensino que deram uma nova dinâmica à minha prática pedagógica envolvendo a Matemática, com destaque para:

- a) *Ensino de frações*: a experiência fez-me perceber que, nos anos iniciais do ensino fundamental, o conteúdo referente às frações já havia sido abordado. O livro didático, por sua vez, apresentava o tema frações como se fosse totalmente desconhecido pelos alunos da 5ª série. Assim, após alguns anos de atuação, entendi que deveria, inicialmente, realizar um diagnóstico (sondar os conhecimentos prévios) para ver de onde partiria para trabalhar o conteúdo frações. Destarte, a principal dificuldade que encontrava entre os alunos referia-se, majoritariamente, ao não domínio do conceito, fato que poderia estar relacionado com os procedimentos metodológicos adotados em anos anteriores. Possivelmente, o tema era tratado por meio de aulas expositivas, para que, através da explicação, os estudantes realizassem a abstração e/ou o entendimento. Para enfrentar tal dificuldade (conceitual), optei por trabalhar por meio de aulas planejadas com o uso de situações concretas (reais), tais como: recortes, manipulação de materiais alternativos e uso de quantidades descontínuas. Dessa forma, fui logrando êxito em

⁹ Para Benincá (1999), o ato de ressignificar é um ato que provoca a ruptura com as práticas limitadoras, que produzem acomodação e alienação.

relação ao desempenho dos alunos nesse conteúdo e nos temas subsequentes que implicavam o uso das frações.

- b) *Ensino de medidas* (comprimento, capacidade e massa): ao iniciar a abordagem do conteúdo, realizava, tanto oralmente quanto por meio de registros escritos de alguma situação-problema, um levantamento dos saberes para ter parâmetro sobre onde e como desenvolver o estudo das medidas. Geralmente, a “dificuldade” procede do aspecto conceitual, considerando equivocadamente que o “aprendizado” pudesse ser realizado de modo transmissivo e memorizado. Assim, fui percebendo que deveria iniciar pelo conceito de “grandeza”, mobilizando a turma para a compreensão de que diferentes grandezas implicam diferentes instrumentos e diferentes unidades de medidas para o seu respectivo aferimento. Para tal enfrentamento, procurava planejar as aulas com a utilização de material alternativo no próprio espaço da sala de aula, em vista da ausência de uma sala específica ou laboratório para o ensino. Os materiais utilizados eram: metro, régua de diferentes dimensões, fita métrica, balança, embalagens, jarra graduada, litro, garrafão, água para testar medidas, etc. Em cada aula prática, os alunos elaboravam um relatório¹⁰, indicando: material utilizado, procedimento adotado na prática realizada e conclusões, sendo que essa era uma alternativa para acompanhar se houve ou não compreensão, se o processo empreendido trouxe melhoras na aprendizagem do estudante.
- c) *Ensino da área de figuras planas e volume de sólidos geométricos*: para introduzir o tema, problematizava algumas situações junto com os estudantes para rememorar alguns concei-

¹⁰ O relatório escrito, para além de um instrumento de avaliação e acompanhamento da aprendizagem ou não dos estudantes, tinha a função de dar forma à sistematização, bem como constituía-se uma possibilidade para novas construções, algo próprio do que se denomina de metacognição.

tos já construídos em unidades de ensino anteriores. A problematização, com o intuito de sondar, realizava-se por meio de situações, que envolviam área de figuras planas e volume de sólidos geométricos. Após colher algumas visões e concepções por parte dos alunos a respeito dos temas, trazia o assunto dos quadriláteros para o debate, com a finalidade de identificar as suas dimensões e, na sequência, associá-las ao cálculo da área e do volume. Alinhado a isso, mobilizava a pensar as razões de a unidade de medida de área ser metro quadrado (m^2) e a do volume metro cúbico (m^3), questionando sobre a associação que isso tem com as dimensões de uma figura geométrica plana ou de um sólido geométrico. Para entender a utilização das fórmulas, principalmente, para o cálculo da área, desafiava os estudantes a desenhar figuras planas em papel milimetrado e proceder ao devido recorte, por exemplo, para entender que a diagonal divide um quadrilátero em dois triângulos. Percebia isso como necessário para compreender, por exemplo, por que a fórmula para calcular a área do triângulo é: $A = b \times h : 2$.

- d) *Ensino de porcentagem e juros simples*: como se trata de um conteúdo que tem relação direta com a vida, com investimentos, com economia, um inventário inicial era realizado por intermédio de questionamentos orais, com a finalidade de levantar os saberes prévios dos alunos. Tal iniciativa visava recolher alguns olhares e concepções que os alunos possuíam sobre os temas porcentagem e juros, bem como se associavam esse conteúdo como alguma necessidade para tomar decisões, por exemplo, sobre compra e venda, ou sobre aplicações de dinheiro em caderneta de poupança ou similares. Por meio da problematização, também, procurava promover o entendimento do conceito cem por cento (100%), reconhecendo que os cálculos de porcentagem e juros se orientam pela lógica da base dez (10). Para facilitar a compreensão, trabalhava com

tampinhas de garrafas (100; 200; 300; 400; 500 etc.); inicialmente, tomava 100 tampinhas e, de forma oral, questionava: uma tampinha em 100 representa o quê? (1%), duas tampinhas em 100 representam o quê? (2%), e assim sucessivamente. Na sequência, tomava 200 tampinhas e solicitava que fossem separadas em 100 grupos (no caso, duplas) e seguia com os mesmos questionamentos: duas tampinhas em 200 representam o quê? (1%); quatro tampinhas em 200 representam o quê? (2%), e assim sucessivamente. O mesmo procedimento era realizado com 300, 400 e 500 tampinhas, objetivando ampliar a abstração por parte dos alunos. Ao final da atividade, os estudantes eram demandados a produzir um relatório, indicando: material utilizado, procedimento usado na realização da atividade e conclusões. Ademais, ao trabalhar esses temas, realizava algumas atividades investigativas por meio do uso de panfletos com propagandas de lojas, simulação de situações de empréstimos bancários, diferença dos juros para quem aplica dinheiro em poupança e quem toma dinheiro emprestado na rede bancária.

- e) *Ensino de geometria*: ao propor o estudo da geometria, considerava necessário sensibilizar os educandos em relação ao tema, tendo em vista a relevância dessa temática, a qual coloca o sujeito em interação com o espaço em que vive. A geometria, intuitivamente, está entrelaçada com a realidade pelo fato de abordar aspectos que vinculam forma, dimensão e direção, permitindo ao sujeito localizar-se, reconhecer diferentes figuras, manusear diferentes formatos geométricos, realizar representações, estabelecer comparativos e criar propriedades. Para tanto, em cada unidade de ensino que envolvesse a geometria, problematizava, por meio do manuseio de ferramentas (objetos) concretas (reais), situações que pudessem favorecer a compreensão, o estabelecimento de relações e a construção do

conhecimento. No estudo da geometria, é primordial valorizar as saídas a campo, fora da sala de aula, para o devido reconhecimento do espaço e para ter uma estimativa para a visualização de: longe, perto, estreito, largo, comprido, curto etc. Destaco, novamente, que, em toda a atividade prática, era solicitada a elaboração do relatório pelos alunos, como forma de acompanhar se houve ou não compreensão do conteúdo trabalhado. Assim, para garantir a evolução do processo de aprendizagem, se houvesse indícios do não entendimento do conteúdo, ele era retomado por meio de outras estratégias teórico-práticas, que pudessem melhorar o nível de aproveitamento dos educandos.

- f) *Ensino das relações métricas no triângulo retângulo*: vinculado à geometria plana, o conteúdo referente às relações métricas no triângulo retângulo possibilita correlacionar medidas correspondentes nesse tipo de triângulo. Nessa perspectiva, procurava fazer com que os alunos se apropriassem da nomenclatura dos segmentos (lados) do triângulo retângulo para, na sequência, identificar as semelhanças entre as figuras. Por meio da problematização e do diálogo, mobilizava os alunos para o entendimento de que as relações métricas são representadas por equações, que relacionam as medidas dos lados e de outros segmentos do triângulo retângulo no momento da resolução de alguma situação-problema. Para reconhecer os segmentos, recomendava uma atividade que consistia em desenhar e recortar diferentes tamanhos de triângulo retângulo, o que possibilitava visualizar/descobrir as semelhanças entre os triângulos.
- g) *Ensino da trigonometria*: associado ao tema das relações métricas no triângulo retângulo, está o conteúdo referente à trigonometria, do qual procede a relevância de estudar tanto características como elementos e relações. Não menos importante é ter a compreensão sobre o teorema de Pitágoras, cujo co-

nhecimento faz-se necessário na abordagem da trigonometria. O estudo da trigonometria remete, por meio do uso de equações, ao cálculo de distâncias inacessíveis, tomando por base lados e ângulos do triângulo retângulo. Como desenvolver os conceitos básicos de seno, cosseno e tangente no triângulo retângulo, para amenizar possíveis dificuldades no aprendizado dos alunos? Por meio de uma relação dialógica entre professor e alunos, promovia a criação de uma lista de regras, fórmulas e valores de ângulos, para ser usada na resolução de situações-problema. Para ter uma ideia mais clara sobre como utilizar a trigonometria para calcular distâncias inacessíveis, com material alternativo, improvisava a construção de um teodolito e saía a campo com os estudantes, para simular cálculos de alturas e/ou distâncias de: torres, árvores, prédios, postes etc. Nessas saídas, os alunos elaboravam seus relatórios, nos quais registravam, além dos cálculos, a demonstração da figura (desenho) do triângulo retângulo.

Como atuei em todas as séries finais do ensino fundamental (5^a a 8^a série), procurei criar alternativas para ensinar temas diferentes dos elencados, de maneira que a aprendizagem fosse significativa. Apoio-me em Freire (1979) para ressaltar que, se o ensino não for colocado em diálogo com a realidade e a vida, ele pode apenas ser algo mecanicista e acrítico. Desse modo, retomo Freire (1979, p. 59), para frisar que “só podemos entender o homem no mundo”, pois a realidade precisa ser dialetizada para que o sujeito se situe no mundo e compreenda as nuances da dinâmica social, política, econômica e cultural. Enlaçado a isso, Popkewitz, Beyer e Zeichner (1991) referem que, na prática profissional, originam-se as contradições, tendo em vista que, no debate pedagógico, explicita-se, de alguma forma, a relação entre sociedade, escola e consciência. Nesse sentido, vejo a necessidade de uma vigilância permanente dos anseios da comunidade escolar e da capacidade de desenvolvimento cognitivo dos alunos. Assim, é mister

conhecer a escola para considerar as suas limitações e as dos docentes, bem como as possibilidades pedagógicas que possam ser desenvolvidas em favor da melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

A despeito do ensino da Matemática, em seu texto “Transposição didática e educação matemática”, Grando (2000) referencia que ensinar a ciência “matemática” envolve a pedagogia como “ciência humana”, a qual se cerca da epistemologia, da sociologia, da antropologia e da psicologia, sendo caracterizada como um campo interdisciplinar. Se a preocupação maior do docente for realizar o ensino e a aprendizagem da Matemática por meio da transmissão, não há espaço “[...] para o conhecimento matemático tal qual ele foi elaborado. É preciso que haja transformações, adaptações, do conhecimento científico até que ele chegue à escola e, mais especificamente, ao aluno” (Grando, 2000, p. 121). Entrelaçado a esse excerto, tenho o entendimento de que a visão do docente em relação à Matemática exerce alguma influência que determina o planejamento das atividades para serem efetivadas em sala de aula.

Portanto, se os professores tiverem o entendimento de que a Matemática é uma ciência dinâmica sempre em movimento – viva –, em contínua evolução, poderão modificar as situações de aprendizagem de modo a facilitar a compreensão dos conteúdos matemáticos para os estudantes. E, por fim, destaco, embasado em minha experiência como docente da disciplina Matemática, que é por meio de um ensino problematizado e contextualizado que se consegue melhores resultados na construção de conhecimentos matemáticos relevantes para a resolução de situações práticas do cotidiano, podendo fornecer uma base sólida para a continuidade dos estudos.

Considerações finais

No intuito de fazer o recorte para este escrito, certamente, ficam fragilidades argumentativas em aberto. Sublinho que a relevância que atribuo à profissão docente e ao ensino da Matemática talvez assinala

a marca da trajetória narrada acerca de minha atuação como professor de Matemática das redes estaduais de ensino (RS e SC). Acredito que o empenho pessoal manifesto sinaliza alguns dos movimentos empreendidos para fazer a ruptura com o ensino cartorial e livresco, buscando dimensionar uma prática pedagógica que pudesse expressar o compromisso social com a aprendizagem na referida disciplina.

Para Moita (1992, p. 128), é no exercício da docência que se reconhece a dimensão profissional do professor, a qual se expressa na luta e no compromisso com a formação dos futuros cidadãos, pois “[...] é o lugar de interação entre o que é e o que faz”, que identifica e assevera o profissional docente. Talvez, como pode acontecer com boa parte dos professores, atuei e vivi, nos anos iniciais da carreira, a falta de consciência do lugar da Matemática na vida do estudante. Sem dúvida, é no amadurecimento profissional, quando se reflete sobre a própria prática, que se pode localizar as contradições e colocar em xeque as concepções de ensino e da própria Matemática. É no ato de descobrir e descobrir-se que se pode redimensionar as práticas, bem como mudar as percepções distorcidas e até desumanizantes, geradas por meio do ensino da Matemática apoiado na prática transmissiva. Nesse aspecto, fica o desafio da dialetização entre a mudança e o estático (Freire, 1979), pois a mudança da prática pedagógica implica rupturas com o instituído/normalizado.

A memória, como resultado das reminiscências de minha trajetória, está situada em uma perspectiva interpretativa e analítico-crítica, certamente, encharcada da subjetividade e da visão de educação, de ensino e de aprendizagem construída ao longo de uma experiência em que a reflexão sobre a própria prática foi ganhando densidade. Assinalo que, a partir da metade da primeira década de meu ingresso na carreira do magistério, aprimoro o entendimento de que a educação, conforme Freire (1987), é um ato político. Nesse viés, passo a ver o ensino da Matemática não somente pelo seu caráter de objetividade, mas também com a consciência de que a objetividade está carregada de

subjetividades, que podem se situar entre as perspectivas da educação bancária ou da educação problematizadora (Freire, 1987).

Também, no limite dessas considerações, apoio-me em estudos de Grandó (2000), que referencia entre suas ideias a de que a Matemática tem relação com a postura do professor, como ele concebe o ensino e a aprendizagem da disciplina. Apesar disso, é fundamental levar para a roda de debates o envolvimento, “na escola, de práticas sociais de referência contendo conhecimento matemático” (Grandó, 2000, p. 124). Portanto, o discurso instrumental verbalizado no ambiente escolar, muitas vezes, é inadequado para entender a educação escolar, considerando que toda prática pedagógica traz implícita uma epistemologia. Assim, a racionalidade instrumental interfere na prática pedagógica enquanto trabalho social e político, solapando qualquer possibilidade de estreitamento da relação entre teoria e prática.

O processo vivenciado no ensino da Matemática proporcionou-me experiências diversificadas pelo fato de, durante minha carreira, ter trabalhado em quatro escolas estaduais, mas, em todas elas, os contextos de aprendizagem foram, além de diversificados, muito ricos. Trago o pressuposto de que, por meio das práticas, desenvolvi nos educandos capacidades e hábitos de natureza tanto cognitiva quanto prática e socioafetiva, instigando a curiosidade, a construção de hipóteses para a solução de situações-problema, a consciência crítica e o encorajamento para enfrentar os desafios apresentados na vida cotidiana. Isso, de certo modo, possibilitou-me desenvolver a sensibilidade acerca do fato de aprender Matemática, auxiliando o estudante a compreender o valor e a utilidade prático-teórica da ciência matemática, sempre atento àquilo que observava e experimentava no contexto da escola estadual no ensino fundamental.

Nesse processo, os princípios da contextualização e da problematização pautaram a referência teórico-metodológica, tanto no planejamento das aulas e na seleção e organização dos conteúdos quanto na prática cotidiana da sala de aula. Sem dúvida, houve rupturas, su-

peração de resistências, ressignificação de práticas, avanços na conscientização a respeito da importância de não mostrar ao aluno “como se faz”, adiantando a utilização de fórmulas, mas desafiando e dando o tempo necessário para ele próprio descobrir e encontrar os possíveis caminhos para a solução de situações-problema.

Ao refletir sobre minha trajetória, ressalto a primordialidade da formação continuada pela possibilidade que o professor tem para ressignificar a sua docência, para aprender com a própria prática, considerando o princípio da reflexão-ação-reflexão. Assim sendo, questões teóricas e didáticas impactam no papel do professor, enquanto mediador do processo de ensino e aprendizagem e com capacidade de abordar práticas sociais relevantes que contenham conhecimento matemático (Grando, 2000).

Como professor de Matemática, destaco que o olhar atento à reação dos alunos em relação às proposições e às ações desenvolvidas em sala de aula oferecia-me elementos para a reflexão sobre o processo de abstração e apropriação do conhecimento por parte dos estudantes. Esse olhar cuidadoso possibilitava-me, quando necessário, replanejar e reorientar o processo de ensino e aprendizagem por meio de novas estratégias e diferentes recursos didáticos. Arrisco-me a afirmar que foi por meio do ato permanente de observar e refletir a própria prática que, sem superestimar minha atuação, aos poucos, solidifiquei minha trajetória profissional, melhorando meu compromisso político e pedagógico em tornar as aulas de Matemática mais aprazíveis, enfrentando o estereótipo de que o conhecimento matemático só é possível para alguns *experts*. Ao longo da caminhada em que ensinei Matemática, sem dúvida, tornei-me cada vez mais sensível às dificuldades dos alunos, investindo naqueles que mais necessitavam de orientações individualizadas. Busquei tornar minha prática humanizadora, mantendo o rigor necessário, mas sem ser excessivamente rígida.

Por fim, registro que a visão da formação de um sujeito informado não torna dispensável a conscientização acerca das contradições

que o sujeito deve enfrentar em sua realidade (Freire, 1979). Nesse enlaçamento, em que a “vocação ontológica do homem é a de ser sujeito e não objeto” (Freire, 1979, p. 61), o aluno necessita ser levado a refletir sobre a conjuntura social e a situar-se no espaço-temporal, para não se tornar apenas espectador, sendo capaz de intervir e transformar a realidade. Entendo, desse modo, que o professor necessita ter consciência de que a Matemática é um conhecimento historicamente construído, moldado pela dinâmica das demandas sociais e pelas evoluções conceituais e teóricas.

Referências

- BENINCÁ, E. A resignificação da ação política no acampamento Natalino. In: RAYS, O. A. (org.). *Trabalho pedagógico: realidades e perspectivas*. Porto Alegre: Sulina, 1999. p. 267-288.
- FREIRE, P. *Educação e mudança*. Trad. Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GRANDO, N. I. Transposição didática e educação matemática. In: RAYS, O. A. (org.). *Educação e ensino: constatações, inquietações e proposições*. Santa Maria: Palotti, 2000. p. 115-125.
- MOITA, M. da C. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992. p. 113-140.
- NASCIMENTO, M. do; OLIVEIRA, A. L. de; ABDALA, R. D. A formação em serviço do gestor escolar como ação formativa intencional e política. *RPGE – Revista de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 23, n. 2, p. 266-285, maio/ago. 2019.
- POPKEWITZ, Th. S.; BEYER, L. E.; ZEICHNER, K. *Mitos y realidades en la formación docente*. Montevideo: Edición da le Revista de la Educación del Pueblo, 1991.

Inclusão e implementação da educação das relações étnico-raciais no ensino médio – EJA¹

Ana Maria da Rosa Prates

Introdução

Existe uma história do povo negro sem o Brasil. Mas não existe uma história do Brasil sem o povo negro.²

Atualmente, programas e ações governamentais têm sido pensados e implantados com o intuito de garantir o direito à educação para todos, conforme consta na Constituição federal (Brasil, 1988), em seu artigo 205. No entanto, alguns indicadores divulgados recentemente (tais como anos de estudo, evasão, reprovação, distorção idade-série, currículo escolar descontextualizado, desempenho dos estudantes nos resultados das avaliações externas proporcionadas pelo governo, entre outros) têm demonstrado disparidades entre brancos e negros no acesso, na permanência e na conclusão dos percursos escolares.

¹ Este artigo foi resultado da pesquisa do Curso de Especialização em Projeja (*lato senso*) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense, Campus de Passo Fundo, Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, e foi publicado no Caderno de Aplicação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

² Manifestação do fotógrafo e lutador da questão quilombola Januário Garcia (1943-2021).

Diante desses dados, é possível entender o processo das desigualdades raciais e sociais na educação e os mecanismos escolares de discriminação existentes no contexto educacional. A prática do racismo é fator determinante das desigualdades enfrentadas pela população negra no Brasil. Os estudos realizados apontam, com clareza, a centralidade da discriminação no sistema educacional como fator de reprodução das desigualdades raciais, o que faz com que ações nesse campo ocupem lugar primordial no combate ao racismo (Ipea, 2005, p. 1).

A democratização do processo educacional contribuiu para a reorganização dos movimentos sociais, exigindo reparação às questões sociais. A partir dessa nova organização dos grupos excluídos, depara-se com um conjunto de legislações, estatutos e planos aprovados pelos órgãos competentes visando a garantia de direitos dos cidadãos brasileiros.

É com base nessas normativas que o Estado brasileiro aprovou, ao longo dos últimos anos, tanto na Constituição de 1988 como na Lei de Diretrizes e Bases, Lei n. 9.394/1996, no art. 4, a oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando, a oferta de educação escolar para jovens e adultos com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola.

Nesse sentido, faz-se necessário compreender que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que oferece mecanismos para o enfrentamento dos históricos índices de desigualdade, exclusão, discriminação racial e injustiça presentes nas trajetórias de vida de homens, mulheres, negros, brancos, indígenas, jovens e adultos. Pensar a realidade da EJA, hoje, é pensar a realidade dos jovens e adultos excluídos (Munanga; Gomes, 2006, p. 90). As desvantagens educacionais acumuladas fazem com que muitos jovens e adultos negros procurem a EJA para concluir a escolarização da educação básica. “Analisando os dados das desigualdades raciais no país, identificamos

que adolescentes negros são precocemente absorvidos pelo mercado de trabalho informal e ‘expulsos’ do sistema de ensino regular” (Brasil, 2009, p. 55).

Esta pesquisa buscou investigar como é possível a implementação do estudo das relações étnico-raciais nas escolas, proporcionando uma educação inclusiva que busque interromper a reprodução de práticas discriminatórias e racistas, desafiando os educadores a proporcionarem uma educação de qualidade, baseada no respeito às diferenças e na diversidade de jovens e adultos. Para isso, optou-se por analisar os projetos político-pedagógicos de três escolas da rede pública estadual do município de Passo Fundo, RS. As escolas selecionadas foram aquelas que oferecem o ensino médio na modalidade EJA.

A primeira é a Escola Estadual de Ensino Médio Ernesto Tochetto, localizada em uma área de periferia da cidade. Atualmente, a instituição atende 284 alunos matriculados no ensino médio na modalidade EJA. Esse público é formado por estudantes de classe baixa de diversos bairros que compõem a área da grande Vera Cruz, cujas famílias são formadas por trabalhadores de supermercados, farmácias e indústrias de implementos agrícolas, vendedores, trabalhadores informais e desempregados.

A segunda escola é o Instituto Estadual Cardeal Arcoverde, localizado no bairro Petrópolis, onde estão matriculados 120 alunos, mas apenas 86 estão frequentando as aulas. O projeto político-pedagógico não contempla a caracterização dos alunos da EJA, apenas menciona que eles provêm de classes média baixa e baixa.

A terceira, Escola Estadual de Ensino Médio Protásio Alves, é considerada uma das maiores escolas públicas da cidade e está localizada no centro. Estão matriculados 82 alunos, que são oriundos dos mais diversos bairros da cidade, com predominância de estudantes das classes média e média baixa.

Como metodologia adotada, trabalhou-se com a aplicação de questionários para o corpo docente de cada escola. Os temas abordados

foram educação das relações étnico-raciais, projeto político-pedagógico de acordo com a realidade da comunidade escolar, importância da formação continuada para o corpo docente, visando a implementação da Lei n. 10.639/2003, racismo, discriminação e preconceito no ambiente escolar. Os trabalhos foram realizados no período de agosto a novembro de 2011.

Bases teóricas: como surge e está se afirmando a educação para as relações étnico-raciais

A educação das relações étnico-raciais para jovens e adultos constituiu-se em uma das mais importantes reivindicações do movimento negro organizado desde os anos de 1930, com a Frente Negra Brasileira,³ que idealizava uma educação popular para os negros. Também, em 1944, o Teatro Experimental do Negro, coordenado por Abdias do Nascimento, organizou um projeto articulando teatro e educação, que tinha como objetivo “a libertação do negro. Ele queria dar uma leitura a partir do olhar do próprio negro e da herança africana à cultura produzida pelo negro no Brasil, distanciando-se da forma ocidental de entender e ver a cultura negra” (Munanga; Gomes, 2006, p. 94).

As relações étnico-raciais compõem um tema um tanto desconhecido entre a grande maioria dos professores das escolas. Medidas de afirmação para a população negra foram pleiteadas pelo movimento negro organizado ao longo dos anos, denunciando a educação excludente e solicitando a valorização dos direitos dos educandos negros, com base em uma educação que dialogue com sua ancestralidade e respeite suas origens culturais. Nessa perspectiva de mudanças no meio escolar, a educação das relações étnico-raciais necessita dialogar

³ A Frente Negra Brasileira foi fundada em 16 de setembro de 1931, na cidade de São Paulo. A sua proposta fundamentava-se em uma filosofia educacional acreditando que o negro venceria à medida que conseguisse firmar-se nos diversos níveis da ciência, das artes e da literatura. Nesse sentido, os fretenegrinos davam um grande valor à educação (Munanga; Gomes, 2006, p. 92).

a partir da realidade vivida e contextualizada, conforme aponta Gomes (2011, p. 4):

São relações imersas na alteridade e construídas historicamente nos contextos de poder e das hierarquias raciais brasileiras, nos quais a raça opera como forma de classificação social e demarcação de diferenças e interpretação política e identitária. Trata-se, portanto, de relações construídas no processo histórico, social, político, econômico e cultural.

No Brasil, diversos grupos construíram seus referenciais culturais e de identidade ao longo do processo histórico. Nas escolas, o que se percebe hoje é que ainda são desenvolvidos referenciais culturais oriundos das vozes dos grupos sociais dominantes, predominantemente eurocêntricas. A cultura afro-brasileira, que faz parte do mosaico identitário brasileiro, tem pouca abordagem na escola.

Diante dessa problemática, é preciso construir coletivamente uma nova relação, com uma nova prática educativa na EJA, baseada na alteridade, avançando para a valorização das mais diversas culturas. Nesse caso, cabe à escola reconhecer a diversidade de formação do Estado brasileiro e de seus educandos. Por isso, é fundamental a escola pensar na memória, na história e na cultura afro-brasileira, para confrontar as práticas discriminatórias vivenciadas no espaço escolar e criar alternativas para superá-las.

A atual Constituição brasileira (Brasil, 1988), em seu art. 205, garante o direito ao ensino fundamental obrigatório para jovens e adultos, institucionalizando a educação como direito e entendendo-a como “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

A partir da Constituição de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e da Lei n. 10.639/2003, a temática abrangendo as relações étnico-raciais, o preconceito, a discriminação e o racismo configura-se como campo de ensino e pesquisa que torna obrigatório o ensino de História Africana e Cultura Afro-brasileira. Essa legislação causa

ainda certa inquietação entre os educadores, porque a obrigatoriedade de implementação e cumprimento exige alterações no planejamento curricular e na formação inicial e continuada dos docentes, bem como a valorização da cultura afro-brasileira no meio escolar. Conforme relatam Bairros e Silva (2006, p. 4): “é importante organizar o fazer pedagógico e o administrativo, através e a partir de toda uma legislação existente”.

Assim, cabe à equipe gestora estabelecer a conexão entre a legislação e o fazer pedagógico, buscando uma proposta embasada em uma filosofia que proporcione a todos igualdade e respeito às diferenças. É responsabilidade da gestão mediar um diálogo permanente entre os membros da comunidade escolar, articulando saberes que contemplem as diversidades, propondo ações coletivas para implementação do projeto político-pedagógico, buscando o envolvimento de todos no processo educativo e proporcionando vivências significativas para a formação integral do indivíduo.

Em face dessas temáticas e de seu contexto, realizou-se um estudo com abordagem qualitativa de cunho investigativo, visando uma maior aproximação entre o mundo dos significados e o das ações, permitindo captar o universo de valores e atitudes que contemplam as diversidades étnico-raciais presentes nas escolas.

As leis que embasam a escolha da temática da educação étnico-racial e a relação existente entre os sujeitos envolvidos no contexto escolar possibilitam a elaboração em conjunto de um projeto pedagógico pautado por uma didática construtiva, participativa e emancipatória. Conforme Oliveira (2000, p. 111):

Emancipar significa possibilitar o acesso do ser humano à própria condição e à do grupo ao qual pertence no contexto social. Possibilitar o acesso às formas pelas quais a referida condição foi histórica e socialmente construída é oferecer meios para a emancipação do excluído.

O embasamento legal deste estudo constitui-se da Lei n. 10.639/2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases (Lei n. 9.394/1996),

que estabelece obrigatoriamente o ensino da História Africana e da Cultura Afro-brasileira, e a Lei n. 11.645/2008, que dá a mesma orientação quanto à temática indígena, ambas se constituindo como marcos históricos. Essas leis simbolizam o empenho do movimento negro e da comunidade indígena na denúncia das atitudes racistas no ambiente escolar e também do silenciamento histórico dentro da escola para as questões das relações étnico-raciais tanto dos afro-brasileiros como dos indígenas.

As políticas em defesa da educação das relações étnico-raciais têm como referências os seguintes documentos nacionais e internacionais: Constituição federal de 1988; Lei n. 10.639/2003; Parecer CNE/CP n. 3/2004; e Resolução CNE/CP n. 1/2004 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana; Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (MEC e SEPPIR), junho de 2009; Deliberações aprovadas na II Conferência Nacional Políticas da Igualdade Racial/2009 e da Conferência Nacional de Educação/2010; Lei n. 12.288/2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial; Lei n. 12.519/2011, que institui o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra, a ser comemorado, anualmente, no dia 20 de novembro, data do falecimento do líder negro Zumbi dos Palmares. Toda essa conquista do movimento social negro acontece também em nível internacional; exemplo disso foi a instituição, por parte da Organização das Nações Unidas (ONU), de 2011 ser considerado o Ano Internacional dos Afrodescendentes.

A apropriação da legislação reafirma o objetivo desta pesquisa de assegurar e valorizar a diversidade, respeitando a diferença, tendo a educação como instrumento decisivo para a promoção da cidadania e da igualdade para toda a comunidade escolar. No entanto, garantir que uma escola seja igual para todos e respeite a particularidade do povo negro não depende apenas de preceitos legais e formais:

[...] a existência do texto legal só se transformará em direito para toda a comunidade escolar à medida que a escola construir, no seu interior, práticas concretas e inclusivas que não discriminem nem excluam nenhum grupo social, étnico e religioso, principalmente os que já trazem consigo um histórico de exclusão e discriminação como o povo negro (Gomes, 2001, p. 90).

Não podemos acreditar em uma relação de causa e efeito entre a realidade educacional e o preceito legal. Por mais avançada que uma lei possa ser, é na dinâmica social, no embate político e no cotidiano que ela tende a ser legitimada ou não. É, portanto, fundamental que a escola realize a elaboração e/ou reelaboração do projeto político-pedagógico levando em conta as diretrizes educacionais da EJA e da educação das relações étnico-raciais. Isso implica repensar o contexto escolar em relação às questões sociais e culturais, compreendendo e refletindo sobre o ambiente educacional. Além disso, é essencial oportunizar a participação de todos os envolvidos, assegurando a oferta de uma educação escolar que priorize a qualidade do ensino na EJA.

A pesquisa: metodologia e análise dos dados

O poder político e a sociedade brasileira precisam resgatar a dívida social acumulada com a população negra, bem como com os jovens e adultos, negros e não negros, que não concluíram os ensinos fundamental e médio na idade adequada. Isso exige ações concretas para erradicar o analfabetismo e garantir tanto o acesso e quanto a permanência dos educandos da EJA.

A modalidade EJA é um dos principais espaços em que jovens e adultos negros buscam continuar os estudos.

Por isso é cada vez mais urgente que iniciativas governamentais (especialmente de municípios) e não governamentais garantam, por meio da elaboração do Projeto Político Pedagógico, da organização curricular e das práticas educacionais, o acesso, a permanência e a qualidade da educação nesta modalidade de ensino, o que não pode ser realidade sem considerar as questões étnico-raciais (Pires, 2006, p. 103).

No contexto educacional atual, a significativa presença de jovens e adultos negros na EJA justifica a necessidade de a escola repensar o seu processo educativo, possibilitando a esses sujeitos sua participação efetiva nesse processo, reconhecendo sua história e identidade. Sabe-se, com base em pesquisas e relatos, que nas escolas públicas há um silenciamento em relação à problemática do racismo no ambiente escolar e à incipiente aplicabilidade da Lei n. 10.639/2003. Na perspectiva de uma educação antirracista e inclusiva, propõe-se a pesquisa para a implementação da educação das relações étnico-raciais no ensino médio – EJA.

Este estudo tem como base a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo participante, partindo da análise dos projetos político-pedagógicos de três escolas da rede pública estadual de ensino do município de Passo Fundo, RS, a saber: Escola Estadual de Ensino Médio Ernesto Tochetto, Instituto Estadual Cardeal Arcoverde e Escola Estadual de Ensino Médio Protásio Alves.

Primeiramente, foi feito contato com as escolas e realizadas visitas para apresentar o projeto de pesquisa às coordenadoras pedagógicas e aos diretores. Após a obtenção da autorização para a realização da pesquisa, o cronograma de atividades foi organizado da seguinte forma: inicialmente, foram analisados os projetos das escolas; em seguida, foi realizada a capacitação da equipe escolar em um encontro de formação semanal, no qual o projeto de pesquisa foi apresentado e houve a explanação sobre a importância da educação das relações étnico-raciais no ambiente escolar; por fim, foi conduzida uma pesquisa qualitativa, com a aplicação de questionários aos professores dessas escolas.

A abordagem dos dados coletados foi de caráter qualitativo, pois, conforme ressalta Minayo (1994, p. 21-22):

[...] a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com o nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Ao analisar os projetos político-pedagógicos das escolas, observou-se a inexistência de um caráter inclusivo referente à educação das relações étnico-raciais. Os documentos fazem poucas referências à EJA, um público que, embora integre o corpo discente das unidades escolares, não é devidamente caracterizado em relação ao seu contexto socioantropológico.

Durante as oficinas de formação realizadas no projeto, foi apresentada uma exposição sobre a educação das relações étnico-raciais como ferramenta para combater o racismo e a discriminação no ambiente escolar. Os temas abordados incluíram o conteúdo da Lei n. 10.639/2003 e as orientações do Plano Nacional para Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Também foi destacada a importância da elaboração e reelaboração coletiva do projeto político-pedagógico da escola, visando à inclusão da referida legislação no documento e à consequente mudança nas práticas pedagógicas. Além disso, foram discutidas a formação inicial e continuada dos educadores sobre a temática, a escolha criteriosa do livro didático e a aquisição de títulos sobre a história e a cultura afro-brasileira para a biblioteca. Por fim, foi enfatizada a importância da autoidentificação nos quesitos raça e cor no ato da matrícula.

Conforme apontado no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2009, p. 55), as ações principais para a EJA são:

- Ampliar a cobertura de EJA em todos os sistemas de ensino e modalidades para ampliação do acesso da população afro-descendente;
- Incluir quesito cor /raça nos diagnósticos e programas da EJA
- Implementar ações de pesquisa, desenvolvimento e aquisição de materiais didático-pedagógicos que respeitem, valorizem e promovam a diversidade, a fim de subsidiar práticas pedagógicas adequadas à educação das relações étnico-raciais.

O plano nacional reforça a importância de valorizar a diversidade como um dos pontos centrais a serem incluídos no universo educativo da modalidade EJA. Nesse contexto, perguntas norteadoras foram utilizadas durante a explanação para provocar uma discussão com o grupo de cada escola, tais como: o que é de fato a educação das relações étnico-raciais? Como os problemas das desigualdades raciais são percebidos no ambiente escolar? Como vem sendo discutido e elaborado o projeto educacional, de modo a oportunizar a participação democrática dos envolvidos? Como a aplicabilidade da Lei n. 10.639/2003 e a reorganização do projeto político-pedagógico na EJA poderiam ser efetivadas? Diante desses questionamentos, os professores puderam refletir e perceber o quanto esses temas ainda não são desenvolvidos na prática, nem abordados coletivamente com a devida importância no ambiente escolar.

Após essa produtiva discussão, foram distribuídos os questionários ao grupo. O objetivo foi verificar como a escola combate a discriminação e avaliar o conhecimento e a aplicabilidade do conteúdo da Lei n. 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da “história e cultura afro-brasileira e africana”. A aplicação dos questionários (Apêndice A) foi realizada de forma diferenciada para professores, coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais e diretores em cada escola.

Na Escola Estadual de Ensino Médio Ernesto Tochetto, dos vinte professores que trabalham na EJA, quinze participaram da reunião pedagógica na qual foi aplicado o questionário. Durante o debate, houve uma grande contribuição do grupo de professores, que enfatizaram

a presença de racismo velado e práticas discriminatórias no ambiente escolar. Ao serem indagados sobre a existência de alunos negros nas turmas da EJA, os professores confirmaram que há vários alunos negros, assim como professores negros. Após a explanação da temática selecionada, o debate e o desenvolvimento do questionário, a coordenadora pedagógica mostrou-se interessada e preocupada em reelaborar o projeto político-pedagógico com a comunidade escolar, inserindo a lei nesse documento, além de priorizar a formação de professores para promover mudanças na prática pedagógica. Durante a conversa, também foi colocado que nas proximidades da escola residem muitas famílias pertencentes às comunidades remanescentes dos quilombos da Arvinha e Mormaça, no município de Sertão, RS, próximo a Passo Fundo. Os professores admitiram que pouco sabiam sobre esses alunos e observaram que o próprio projeto político-pedagógico não apresenta uma caracterização sociocultural da comunidade escolar.

No Instituto Estadual Cardeal Arcoverde, dos dezesseis professores da EJA, somente oito responderam ao questionário. Não foi possível realizar a explanação conforme era previsto no projeto de pesquisa, pois as reuniões pedagógicas da escola não estavam acontecendo naquele momento. Segundo a coordenadora pedagógica, a maioria dos professores que atendem as turmas da EJA apenas completam sua carga horária na escola, tornando difícil reunir todos em uma mesma noite. Como resultado, os questionários foram aplicados durante o horário do recreio. Durante a conversa com as professoras entrevistadas sobre a presença de alunos negros no ensino médio na modalidade EJA, elas informaram que o número é razoável, com alguns alunos negros em cada turma. O grupo de professoras presentes solicitou à coordenadora pedagógica e à diretora a retomada das reuniões pedagógicas para planejamento e formação continuada, principalmente quanto às questões das relações étnico-raciais, reconhecendo a necessidade de maior conhecimento sobre a temática.

Na Escola Estadual de Ensino Médio Protásio Alves, participaram da reunião pedagógica e da aplicação dos questionários sete professores. Durante a explanação, observou-se certa desmotivação no grupo. No primeiro contato com a coordenadora pedagógica, para a apresentação do projeto de pesquisa e a solicitação para realizar a explanação e a aplicação do questionário, de imediato ela falou que, até aquele momento do ano letivo, não havia realizado nenhuma discussão com os professores sobre o tema das relações étnico-raciais e que pouco sabia da legislação pertinente.

Ao indagar os professores sobre a presença de alunos negros nas três turmas de ensino médio na modalidade EJA, eles relataram que não havia nenhum, mas que, nos turnos da manhã e da tarde, tanto no ensino fundamental como no ensino médio regular, havia vários alunos negros. Também foi mencionado que, no turno da manhã, uma professora negra frequentemente cobra dos colegas atitudes positivas em relação às questões de racismo e discriminação na escola. Além disso, a escola conta com funcionários negros. Uma professora branca colocou que é simpatizante da religião afro, mas que não manifesta sua religiosidade na escola por receio de discriminação. Ao final do encontro, a coordenadora pedagógica elogiou a explanação e afirmou que procuraria a legislação pertinente para aprofundar os estudos com o grupo e encaminhar a elaboração dos planos de estudo da EJA contemplando o tema das relações étnico-raciais.

Os resultados dos questionários, considerando o público entrevistado nas três escolas, revelam que doze professores afirmaram ter conhecimento da Lei n. 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história da África e da história afro-brasileira e africana, da Lei n. 11.645/2008, que dá a mesma orientação quanto à temática indígena, e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da Cultura e História Afro-brasileira e Africana, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em 10 de março de 2004. Em contraste, dezoito professores disseram

não conhecer nenhum dos documentos que normatizam a educação das relações étnico-raciais.

Na questão sobre a inclusão da cultura, história, literatura e tradições afro-brasileiras no projeto político-pedagógico da escola, vinte e um dos entrevistados responderam que esses elementos não estão presentes, enquanto nove indicaram que sim. Durante o debate, muitos professores admitiram desconhecer o projeto político-pedagógico da escola e afirmaram que o documento não é disponibilizado aos docentes nem é reavaliado anualmente.

Na questão “A comunidade escolar da sua escola tem pensado/vivenciado a temática das relações étnico-raciais e a história e cultura afro-brasileira e africana?”, vinte e quatro entrevistados responderam “não”, enquanto seis responderam “sim”. Entre as respostas, duas observações foram feitas: a primeira mencionou que a escola tem um projeto de capoeira; e a segunda destacou que, na disciplina de sociologia, foram trabalhados com os alunos textos do livro *Lições do Rio Grande* (Rio Grande do Sul, 2009), que aborda as leis antirracistas e o dia 20 de novembro, Dia da Consciência Negra.

Na pergunta sobre a importância da realização da formação inicial e continuada para a implementação da Lei n. 10.639/2003 e da Lei n. 11.645/2008 nas escolas brasileiras, dos trinta questionários respondidos, apenas quatro pessoas consideraram que essa formação não é necessária.

Diante desses resultados, o combate ao racismo institucional⁴ e à discriminação no ambiente escolar representa um desafio para todos nós, brasileiros, principalmente como educadores. Isso evidencia a

⁴ Define-se racismo institucional como fracasso coletivo de uma organização em prestar serviço profissional e apropriado as pessoas por causa de sua cor, cultura ou origem étnica. Isso pode ser observado em processos atitudes e comportamentos discriminatórios como resultado do preconceito involuntário, da ignorância, da falta de sensibilidade e de estereotipagem racista, que põem as minorias étnicas em situação desvantajosa. DFID Brasil. Manual de Treinamento em Desenvolvimento Social (2004, p. 46).

necessidade emergente de as instituições escolares promoverem uma gestão democrática, reestruturarem seus projetos político-pedagógicos e suas propostas curriculares, bem como, e sobretudo, promoverem a formação inicial e continuada. Apenas assim será possível uma mudança real nas práticas pedagógicas, garantindo uma educação inclusiva e de qualidade.

Considerações finais

A pesquisa teve como proposta incluir a educação das relações étnico-raciais no projeto político-pedagógico das escolas de ensino médio na modalidade EJA no município de Passo Fundo, RS, com o objetivo de combater a discriminação, o preconceito e o racismo no ambiente escolar, além de melhorar a qualidade do ensino através do fortalecimento de novas práticas pedagógicas que contemplem essa temática.

A análise efetuada evidencia que o projeto político-pedagógico das escolas deve ser pensado com um compromisso de inclusão, caso se almeje uma educação emancipatória. A Constituição federal vigente garante a “educação para todos”, portanto, é necessário incluir as minorias que, em muitos casos, continuam sendo excluídas, inclusive pela própria escola.

O desenvolvimento deste trabalho permitiu constatar que é necessário priorizar a educação das relações étnico-raciais para jovens e adultos, negros e não negros, criando oportunidades para a continuidade dos estudos e a superação das práticas discriminatórias e da invisibilidade no currículo escolar. Os professores das escolas do ensino médio na modalidade EJA do município de Passo Fundo, através da capacitação, tiveram a oportunidade de repensar suas práticas educativas, considerando as particularidades socio-histórico-culturais dos alunos. Compreenderam que é preciso incluir as especificidades da EJA, bem como a Lei n. 10.639/2003, no projeto político-pedagógico – documento teórico-metodológico que define a estrutura organizacio-

nal, a relação com a comunidade escolar e, principalmente, as práticas pedagógicas a serem adotadas.

Os dados coletados revelaram a urgente necessidade de incluir na organização administrativa e pedagógica da escola a formação continuada em serviços destinados à modalidade de jovens e adultos, com ênfase na educação das relações étnico-raciais, promovendo a qualificação do trabalho educativo e a construção da práxis educativa. É preciso compreender o significado da educação das relações étnico-raciais e como ela pode contribuir para a luta contra o racismo e a discriminação no ambiente escolar, garantindo o acesso e a permanência dos alunos negros na EJA.

Referências

BAIROS, Mariângela Silveira; SILVA, Beatriz Gomes da. *Regimento Escolar e Projeto Político Pedagógico: espaços para a construção e uma escola democrática*. Texto organizado para uso didático da interdisciplinariedade: Organização da Escola de Ensino Fundamental, do Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006-2009.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. *Lei nº 9394, de 20.12.1996*: estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual*. Brasília, DF, 1997.

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 09.01.2003*: altera a Lei 9394, de 20.12.1996 e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro brasileira e Africana. Brasília, DF, 2003.

BRASIL. *Lei nº 11.645, de 10.03.2008*: altera a Lei 9.394, de 20.12.1996, modificada pela Lei 10.639 de 09.01.2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira e Indígena. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. *Lei 12.288 de 20.07 2010*: institui o Estatuto da Igualdade Racial, que altera as Leis 7.716, de 05.01.1989, 9.029 de 13.04.1995, 7.347 de 24.07.1985 e 10.778 de 24.11.2003. Brasília, DF, 2010.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane dos Santos (org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Educação, Relações Étnicorraciais e a Lei 10.639/03. *SINETA*. Edição Especial Mês da Consciência Negra. Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Rio Grande do Sul. Gestão 2008-2011. Porto Alegre, 2011.

IPEA. *Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras*. Brasília, DF: Ipea, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M.C. et al. *Teoria, Método e criatividade*. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. *Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos*. São Paulo: Global; Ação Educativa, 2006.

OLIVEIRA, Iolanda. Relações raciais e educação: recolocando o problema. *Intertexto*, Niterói, v. 1, n. 1, p. 89-112, 2000.

PASSO FUNDO. Escola Estadual de Ensino Médio Ernesto Tochetto. Projeto Político Pedagógico.

PASSO FUNDO. Escola Estadual de Ensino Médio Protásio Alves. Projeto Político Pedagógico.

PASSO FUNDO. Instituto Cardeal Arcoverde. Projeto Político Pedagógico.

PIRES, Rosane de Almeida. Educação de Jovens e Adultos. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações e Ações para educação das relações étnico-raciais*. Brasília, DF: SECAD, 2006. p. 99-119.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. *Lições do Rio Grande: livro do professor*. Secretaria de Estado de Educação. Porto Alegre: SE/DP, 2009. v. 5.

Educação das relações étnico-raciais

Francisca Izabel da Silva Bueno

Luana Rodrigues dos Santos

Morgani Costa da Silva

Memorial autobiográfico: apresentando-nos

A elaboração de nosso memorial autobiográfico implica mergulhar em nossas histórias de vida e recuperar alguns de muitos momentos que marcaram e marcam cada trajetória de formação. Destacamos a seguir fatos pessoais que vêm sendo construídos mesmo antes de se ouvir e contar histórias.

Francisca Izabel da Silva Bueno, sou filha de João Nogueira da Silva, tropeiro e capataz de estância, e Firmina Clarice Pereira da Silva, costureira. Nasci em Júlio de Castilhos, no interior do Rio Grande do Sul. Hoje resido em Passo Fundo, RS. Sou mãe de Cintia Anelise, Jose Sydney Junior, Josue Francisco e Marcos Vinicius, e vovó da Maria Flor. Sou casada com José Sydney. Meus pais sempre destacavam que éramos uma família negra e trabalhadora, que todas as dificuldades na vida seriam vencidas pelo “estudo”, pela “responsabilidade” e pela “seriedade”. Entre as falas que ouvia de meus pais, dirigidas a mim e à minha irmã, destacava-se a seguinte: “Gurias, vocês vão para a cidade estudar e ser professoras, pois não devem depender de ninguém, nem de pai, de irmão ou de marido; por isso, desistir nunca”. Essas falas, em torno de um fogão à lenha, sob a luz de um lampião a querosene, sem-

pre foram sobre lutas e desafios, porém pautadas *na e pela* educação. De minha família, ficaram ótimas lembranças e excelentes exemplos que me formaram como mulher, filha, esposa, irmã, mãe e avó. Minha vida acadêmica iniciou na escola pública até o magistério. Sou licenciada em Ciências (1984) e, posteriormente, cursei a licenciatura plena em Ciências, com habilitação em Biologia (1988-1989), pelo Programa do Regime Especial de Férias da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul Universidade de Ijuí (Unijuí). No ano de 1988, assumi o cargo de vice-diretora da Escola Estadual Dr. Júlio Prates de Castilhos, em Júlio de Castilhos. Em 1997, fui eleita diretora dessa escola, cargo que exerci até o final de 1999. No ano 2000, em Passo Fundo, trabalhei na 7ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE). Nesse espaço, vivenciei o racismo institucionalizado de forma direta, enfrentando diversas situações de discriminação e preconceito. Deixei de ser “uma” educadora conhecida e reconhecida, para ser “mais uma” mulher negra, anônima, desconhecida, que vinha do interior. Participei do grupo que constituiu o Instituto Regional do Negro (IREN), em Passo Fundo, em 2002. Sou sócia-fundadora da Associação Cultural de Mulheres Negras (ACMUN), com sede central em Porto Alegre. Aproveitei a experiência para organizar o Grupo de Mulheres Negras em Passo Fundo, o qual realiza atividades ainda hoje, com foco especial na saúde e na educação da população negra. No Conselho Municipal de Saúde, fui a primeira mulher negra a assumir a presidência do órgão. A participação continua até a atualidade, tendo como principal pauta as questões da saúde das populações negras. Fiz parte do Grupo de Trabalho (GT) Educadoras Negras/Pastoral Afro-Brasileira da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), participando de diversos projetos junto ao Instituto de Filosofia Berthier (Ifibe) – Passo Fundo, como o projeto de concessão de bolsas de estudo integral a pessoas negras da referida cidade e o projeto do grupo de pesquisa Grupo Negritude e Educação, hoje transformado no Grupo de Pesquisa Teologia e Educação, ligado ao Itepa Faculdades. Em 2004, participei, a convite da Conferência *Women Girls and. HIV/AIDS in África and. the African Diáspora*, realizada no Spelman College, em Atlanta, EUA.

Em 2006, cursei especialização em Supervisão e Orientação Educacional na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), em Erechim. Em 2009, mesmo estando aposentada, cursei especialização em Direitos Humanos. No ano de 2009, participei da organização e do lançamento do Grupo de Trabalho (GT) Educadoras Negras da Pastoral Afro-Brasileira, junto à CNBB. Como resultado desse grupo, destaco uma produção: *História e cultura africana e afro-brasileira, nos 10 anos da Lei 10639/03*, um impresso distribuído aos interessados. Em 2011, retornei à 7ª CRE, para atuar no setor pedagógico, como Assessora das Relações Étnico-raciais. Nesse mesmo ano, com a coordenação da Comissão de Direitos Humanos de Passo Fundo e do Instituto Superior de Filosofia Berthier, organizamos e coordenamos a especialização em Direitos Humanos e Relações Étnico-Raciais. Fui representante da comunidade externa no conselho e membro da comissão pela homologação do documento que comprova a condição étnico-racial do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, *Campus* Passo Fundo. Em 2013, assumi um contrato com o estado como especialista: Orientadora Educacional. Em 2015, de 20 a 27 de julho, participei em Camp-Perrin, no Sul do Haiti, do *XIII Encuentro de Pastoral Afroamericano (EPA)*, cujo tema foi: *El Pueblo Afroamericano y Caribeño Protagonista de Su História y Desarrollo Humano Integra*. Em 2015, representando a ACMUN, de Passo Fundo, assumi a coordenação e a organização do grupo de quinze mulheres negras de Passo Fundo, que integraram a 1ª Marcha Nacional de Mulheres Negras contra o racismo, a violência e pelo bem viver, realizada em Brasília, DF. Na Universidade de Passo Fundo (UPF), participei, desde a fundação, do grupo “UPF e Movimentos Sociais – Desafios das Relações Étnico-Raciais”, hoje denominado de “Grupo de Educação para as Relações Étnico-Raciais”. Atualmente, participo da Comissão Própria de Avaliação da UPF e, desde 2020, sou mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da UPF, como bolsista/pesquisadora da Capes, e participante de vários grupos de pesquisa nessa instituição. Durante o período da pandemia de Covid-19, integrei o Comitê Popular por Saúde, Democracia e Direitos,

que discutiu os problemas sociais causados pela doença. Em 2022, fui selecionada, por edital, para atuar na construção de um projeto estratégico em educação étnico-racial da Secretaria da Educação do estado do Rio Grande do Sul.

Luana Rodrigues, sou bisneta de Maria Conceição Oliveira Rodrigues, neta de Nelci Oliveira Rodrigues, filha de Maria Cristina Oliveira Rodrigues, mãe de Pietro e Antônia, tia de Bernardo e irmã de Jessica e Isabel. Sou graduada em Geografia e pós-graduada em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Colatina e em Educação em Direitos Humanos pela Universidade Federal do ABC. Tive uma infância tranquila e repleta de bons exemplos. As mulheres da minha família sempre foram pilares fortes, cuidando de filhos e netos e trabalhando tanto dentro quanto fora de casa. Morar com minha bisavó foi uma experiência enriquecedora. Lembro-me de suas histórias sobre a nossa família e de como ela me ensinava a importância de nossa herança cultural. Tenho memórias afetivas muito boas dos encontros familiares, nos quais a união e o carinho estavam sempre presentes. Minha mãe, minhas irmãs e eu morávamos com a minha bisavó. Lembro-me de estar na sala de casa assistindo ao Jornal Nacional, quando vi uma reportagem dizendo que a maioria da população carcerária era negra. Senti-me extremamente ofendida, pois entendi que as pessoas poderiam achar que eu fazia coisas erradas apenas por ser negra; nessa época, eu ainda não estava na escola. Já na escola, o ensino sobre o meu povo era limitado. O único conhecimento transmitido era sobre a escravidão, sempre acompanhado de imagens de pessoas negras sendo torturadas e estereotipadas. O racismo me perseguiu durante o ensino básico sem trégua. Em várias ocasiões, fui alvo de comentários preconceituosos e exclusões. Lembro de uma conversa com minha amiga Paola sobre a necessidade de empoderar nosso povo. Conversávamos longamente sobre como a educação poderia ser uma ferramenta poderosa para mudar nossa realidade. Em uma conversa com a Preta Velha no terreiro de umbanda, disse a ela que faria uma camiseta com a frase “4P - Poder Para o Povo Preto”. Ela, com sabedoria e amor, disse que

as pessoas não estavam preparadas e que entenderiam a mensagem de forma errada. Hoje, entendo que tudo tem o seu tempo e que a paciência é fundamental na luta por justiça e igualdade. Tornei-me professora. Na minha primeira aula de Geografia no ensino médio, desafiando estereótipos, apresentei a verdadeira história, falei sobre a quebra de ciclos e incentivei os estudantes a questionarem o mundo ao seu redor. Lembro vividamente da reação dos alunos ao aprenderem sobre heróis negros que nunca foram mencionados nos livros didáticos tradicionais. Tive o privilégio de lecionar para uma turma composta quase exclusivamente por estudantes negros, e foi a melhor turma que já tive. Uma vez, minha avó disse que eu sempre conseguia o que queria, e eu quis mostrar aos meus estudantes que eles também eram capazes de alcançar qualquer coisa a que se dedicassem. No entanto, sempre os alertei sobre a importância de reconhecerem o racismo. Pessoas racistas podem fazer você acreditar que não é capaz de ocupar profissões ditas de brancos. Hoje, defendo que a educação antirracista e a educação das relações étnico-raciais precisam estar presentes na vida da população, como feijão com arroz no prato dos brasileiros. Continuo buscando formas de integrar esses temas nas minhas aulas e de inspirar outros educadores a fazerem o mesmo. Acredito que, através da educação, podemos construir uma sociedade mais justa e igualitária.

Morgani Costa da Silva, sou filha de Magali Terezinha da Silva Costa e Severiano de Oliveira Costa, tenho uma irmã e dois irmãos, Claudete, Antônio e Jone Anderson. Crescemos em um lar feliz e saudável. Meu pai trabalhava em um posto de gasolina, um Posto Esso. Aliás, ele trabalhou a vida toda como frentista, até se aposentar, com trinta e cinco anos de trabalho; minha mãe cuidava da casa e dos filhos, fazia doces, salgadinhos e bolos de festas por encomenda, era uma mulher empreendedora mesmo sem perceber. Sempre convivi com ambas as famílias, materna e paterna, porém, com a família do meu pai o convívio sempre foi maior, por morarmos na mesma cidade, Butiá, RS. Contrariando o que se espera de famílias negras, sempre fomos amorosos e unidos. Cresci na cidade de Butiá, uma cidade do interior,

onde todas as pessoas se conhecem; entrei para a escola com 4 anos e meio, no Jardim da Infância, como era chamado na época. Minha mãe dizia que eu queria muito ir para a escola, então, logo que foi possível, ela me matriculou na Escola Municipal Nicácio Machado, onde estudei até a quarta série, depois fui para a Escola Estadual Marechal Rondon, onde concluí o segundo grau, hoje ensino médio. Logo que entrei para o primeiro ano do segundo grau, a turma era noturna, então me despertou a vontade de trabalhar, pois sempre pensei que queria ser independente; quando a primeira oportunidade apareceu, eu tinha 14 anos. Tive o primeiro registro na minha carteira de trabalho como auxiliar de ourives. Eu me orgulhava muito de dizer: “sou auxiliar de ourives”. Terminei o ensino médio e segui trabalhando, sem pretensão de fazer faculdade, pois parecia algo muito distante de mim. Aos 21 anos, eu me casei e fui morar em Alvorada, na região metropolitana de Porto Alegre, pois meu marido, Deramis, natural de Minas do Leão, uma cidade vizinha de Butiá, já trabalhava na capital. Eu também comecei a trabalhar na capital, ainda no ramo de indústria e produção. Com 24 anos, tive minha filha Karoline. O pai dela e eu optamos por ter apenas uma filha. A Karol, como é chamada carinhosamente por todos, é meu maior orgulho na vida. Com a chegada dela, os rumos da minha história profissional foram mudando. Em certo momento, procurei uma escola de educação infantil próxima à minha casa para que minha filha ficasse enquanto eu trabalhava. No primeiro dia de aula, foi tranquilo, inclusive ela não queria ir embora quando a busquei; já nos dias seguintes, houve choro e resistência para ficar, o que é comum em crianças. Como a escola era nova e precisava de mais pessoas para trabalhar, a proprietária, Uliana, perguntou se eu não gostaria de trabalhar com ela. Achei a proposta interessante, embora desafiadora, mas aceitei, e foi ali o início da minha carreira na Educação. Dali em diante, nunca mais parei de estudar. Primeiro, fiz o curso de Atendente de Creche e Recreacionista na Escola Lafayette, em Porto Alegre, pois precisava ter esse curso para permanecer na escola. Logo percebi que isso era insuficiente; eu precisava ser professora. Decidi, então, fazer um curso de aperfeiçoamento de estudos na Escola Normal 1º de Maio,

em Porto Alegre, onde concluí o Magistério, tornando-me professora de educação infantil e anos iniciais. Durante os dois anos de estudos, trabalhei em escolas infantis como estagiária; após a conclusão do curso, fui contratada em escolas da rede privada. Em 2005, a cidade de Butiá abriu um edital para concurso público; era a oportunidade de voltarmos para “casa”, nossa cidade, e ter estabilidade, assim como de nossa filha poder crescer como nós crescemos, em uma vida mais tranquila que na cidade grande e próxima dos familiares. Pois bem, passei no concurso e retornamos para Butiá. O cargo era de atendente de creche, função que desempenhei na Escola Municipal de Educação Infantil Mundo dos Sonhos por 8 anos, com crianças de 0 a 5 anos. Em 2012, senti a necessidade de cursar uma faculdade, lembrando-me de meu pai, que sempre dizia que eu tinha de estudar bastante, e de minha mãe, que sempre me sugeria fazer magistério, mas eu resistia. No entanto, naquele momento, percebi que era chegada a hora certa de retornar aos estudos. Foi então que ingressei no Curso de Pedagogia da Universidade Norte do Paraná (Unopar), em Butiá, RS. Em 2013, fiz concurso para o magistério do estado do RS e passei como professora de anos iniciais; precisei me exonerar do concurso do município e passei a trabalhar em uma escola estadual, a Escola Estadual de Ensino Fundamental Venceslau Brás, onde trabalho até hoje. Sigo sempre estudando e fiz algumas especializações: Psicopedagogia Clínica e Institucional, Gestão Escolar e Direito Educacional, História e Cultura Afro-brasileira e Orientação Escolar e Supervisão. Já fui vice-diretora dessa escola e atualmente sou supervisora. Na minha sala de aula, sempre estou preocupada e atenta com as questões raciais, pois fui uma aluna negra e sei bem as inquietações que nos atravessam diariamente; lógico que, quando era pequena e durante a adolescência, eu não percebia o racismo, mas hoje entendo muito bem, por exemplo, porque eu ficava tão desconfortável nas aulas de história, quando falavam em “escravidão” e colocavam as pessoas que se pareciam comigo em lugares de desfavorecimento, miséria, humilhação, ignorância e subserviência. Como educadora, fui me especializando, buscando leituras e partilhando conhecimentos sobre tudo que envolve as questões para

a educação das relações étnico-raciais. No início de 2022, fui uma das seis selecionadas do Edital da Secretaria da Educação (Seduc) do estado do RS, entre mais de quinhentas pessoas inscritas, para trabalhar na construção da Trilha de Educação Antirracista, o que foi de extrema importância por possibilitar mais conhecimento, oportunidades e algumas respostas que eu buscava. Em novembro de 2022, recebi notório reconhecimento pelos trabalhos realizados na defesa e valorização da cultura afrodescendente, recebendo Homenagem da Câmara de Vereadores de Butiá, RS, a Comenda Medalha Zumbi de Palmares, de acordo com o Decreto Legislativo nº 312/2009. Em 2023, realizei um novo concurso na rede municipal de Butiá e fui aprovada, ingressando em junho do mesmo ano no cargo de professora de educação infantil e anos iniciais. Atualmente, trabalho na rede pública estadual do RS e na rede municipal de Butiá. Fazer parte da rede pública me enche de orgulho e esperança, pois sei do valor e da importância da educação pública, ser educadora, para mim, uma mulher negra, faz com que eu precise me reinventar e acreditar no meu potencial cotidianamente. Não é uma tarefa fácil, mas entendo como uma Missão que recebi dos meus Ancestrais. Seguirei firme, acreditando em uma educação de qualidade para todos, crianças, adolescentes e jovens. Todos devem se sentir bem e pertencentes à escola, independentemente da cor da sua pele. Sou extremamente feliz por carregar o título de professora e, com frequência, digo à minha filha, que hoje é jornalista formada pela UFRGS e que sempre estudou em escola pública, bem como às crianças da minha família e a todos os estudantes que passam por mim: “Estudar realiza sonhos”. Esse é, e sempre será, o meu lema.

É por meio dessas histórias que nos tornamos humanos e somos introduzidos no seio de uma comunidade humana, não importa se as histórias são grandes ou pequenas; são relatos de experiências que sempre guardam ensinamentos. O que importa é saber que todos temos uma história que aconteceu e continua acontecendo.

Introdução

Na educação, a promoção da igualdade racial e o combate ao racismo são imperativos incontestáveis. No entanto, a efetiva implementação de políticas e legislações voltadas para esse fim demanda mais do que simplesmente reconhecimento da importância do tema; requer ações concretas e estratégias eficazes de formação. Neste texto, destacamos a relevância das formações presenciais, híbridas e autoinstrucionais realizadas pela Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul, visando instrumentalizar professoras e professores para a aplicação das Leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008, em compatibilidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular Gaúcho.

As Leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008 representam um marco na luta contra o racismo no Brasil, tornando obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as instituições de ensino, públicas e privadas. Contudo, sua efetiva implementação ainda enfrenta desafios, incluindo a necessidade de qualificação dos docentes para abordar esses conteúdos de maneira significativa e transformadora.

[...] no início do terceiro milênio que uma demanda educacional do Movimento Negro desde os anos 1980 foi finalmente contemplada. Em 2003 foi sancionada a Lei 10.639/03, incluindo os artigos 26-A e 79-B da LDB e tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e Médio. Regulamentada pelo Parecer CNE/CP 03/04 e pela Resolução CNE/CP 01/04, essa lei foi novamente alterada pela Lei 11.645/08, com a inclusão da temática indígena (Gomes, 2017, p. 35-36).

Ao completarem as formações presenciais, híbridas ou autoinstrucionais, as lideranças e os assessores técnicos da Secretaria de Educação do RS estarão potencialmente mais bem preparados para incorporar os princípios das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 em suas

atividades. Isso os qualificará a desenvolver diretrizes educacionais, atividades e recursos didáticos que valorizem a diversidade étnico-racial, promovendo uma educação mais inclusiva, equitativa e antirracista. Essas ações são fundamentais para o trabalho pedagógico de gestores escolares e professores.

Racismo institucional e a importância da ação individual

É crucial reconhecer que as dificuldades enfrentadas na implementação das leis citadas estão profundamente enraizadas no racismo institucional que permeia nossas instituições educacionais e governamentais. Como destacou Silvio de Almeida (2019), o racismo institucional se manifesta através do estabelecimento de parâmetros discriminatórios baseados em raça, os quais são utilizados para manter a hegemonia do grupo racial no poder. Esses parâmetros discriminatórios não apenas perpetuam a marginalização e a exclusão de grupos racializados, mas também moldam a cultura, os padrões estéticos e as práticas de poder de um determinado grupo, tornando-os o horizonte civilizatório do conjunto da sociedade.

Em outras palavras, o racismo institucional não é apenas uma questão de atitudes individuais discriminatórias, mas sim um sistema complexo de estruturas, políticas e normas que reproduzem e perpetuam a desigualdade racial de maneira sistemática. Essas estruturas invisíveis de poder se infiltram em todos os aspectos da vida institucional, incluindo a educação, exercendo um impacto significativo nas oportunidades educacionais e no desenvolvimento dos estudantes racializados.

Portanto, é imperativo que os docentes reconheçam e enfrentem o racismo institucional em todas as suas formas, desafiando ativamente os padrões discriminatórios e promovendo uma cultura organizacional que valorize a diversidade e a inclusão. Somente através de uma

abordagem coletiva e engajada poderemos dismantelar as estruturas de poder que perpetuam a desigualdade racial e construir uma sociedade verdadeiramente justa e equitativa para todos.

Em última análise, a efetiva implementação das Leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008 e a superação do racismo institucional exigem uma abordagem holística e engajada, que reconheça a responsabilidade individual de cada pessoa que atua dentro das instituições educacionais e governamentais. Somente através do compromisso coletivo com a promoção da igualdade racial e da justiça social poderemos alcançar uma educação verdadeiramente inclusiva e antirracista.

Política atual da Secretaria de Educação do RS para a educação das relações étnico-raciais

No Rio Grande do Sul, assim como os demais estados brasileiros, através das ações do Movimento Negro Organizado, desde os anos 1980, a Secretaria de Educação vem sendo impulsionada a promover políticas reparatórias para a inclusão da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar. Para efetivação das políticas, sempre se procurou colocar à frente desse trabalho pessoas qualificadas e comprometidas com a causa, oferecendo formação específica sobre o tema para professores, realizando a produção de materiais e subsídios e elaborando diretrizes voltadas a essa temática. Registra-se que, em alguns momentos, o estado avançou significativamente no enfrentamento dos desafios propostos, mas também ocorreram alguns retrocessos. O fato é que a educação étnico-racial continua sendo um grande desafio na educação básica do estado.

Uma das questões levantadas é a de que a educação étnico-racial não pode ser entendida como um mero projeto, mas como um programa que exige o desenvolvimento contínuo de educação a ser implementada em cada escola do sistema estadual de educação. Isso exige que sua realização não ocorra apenas através de alguns trabalhos isolados

ou por comprometimento de uma ou outra pessoa, e, sim, como uma exigência curricular permanente. Nesse sentido, pode-se perceber que são raras as escolas que têm essa temática incluída em seus projetos político-pedagógicos.

Compromisso das instituições formadoras

As instituições que formam os futuros profissionais da educação pouco desenvolvem o que está previsto no art. 26-A da LDBEN. Quando o fazem, é de forma pontual, através de iniciativas pessoais geralmente influenciadas por movimentos organizados, que pressionam e cobram dos governantes a efetivação da legislação.

As universidades necessitam rever seus currículos com o objetivo de incluir a educação das relações étnico-raciais, qualificando os profissionais da educação para a aplicabilidade das Leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008 no cotidiano escolar. Como o tema não é abordado nos currículos das instituições de ensino com eficácia, acaba ficando para trás, como algo que não faz parte da rotina pedagógica. Enquanto isso, nossas crianças negras e indígenas continuam a ser discriminadas no espaço tão rico que é a escola.

Iniciativas

A pressão local, regional e nacional de diversos movimentos tem feito com que hoje tenhamos em desenvolvimento, junto à Secretaria Estadual de Educação (Seduc) do Rio Grande do Sul, o Programa Educação Antirracista, que tem o formato de Trilha. O programa em implantação tem como objetivos: inserir como pauta das escolas estaduais o problema do racismo, agregar ações para promover a equidade racial e valorizar a história e a cultura africana, afro-brasileira, afro-gaúcha e indígena na matriz curricular das escolas.

O movimento Negro conquistou um lugar de existência afirmativa no Brasil. Ao trazer o debate sobre o racismo para cena pública e indagar as políticas e seu compromisso com a superação das desigualdades raciais, esse movimento social ressignifica e politiza a raça, dando-lhe um trato emancipatório e não inferiorizado (Gomes, 2017, p. 21).

Pensando na efetivação do letramento racial, em 2022, a equipe da Seduc constituiu um grupo responsável pela apresentação de uma proposta de educação étnico-racial nas escolas. Através de um edital, a Seduc selecionou seis professoras da rede estadual de educação, com formação acadêmica, conhecimento e vivência na temática racial. As seis professoras selecionadas – entre mais de 500 candidatos – foram: Profa. Ana Paula Silva dos Reis (doutoranda); Profa. Ma. Caroline de Aguiar da Cunha; Profa. Ma. Francisca Izabel da Silva Bueno; Profa. Especialista Luana Rodrigues dos Santos; Profa. Especialista Morgani Costa da Silva; e Profa. Especialista Adriana Souza (desistiu de participar por problemas particulares).

O grupo foi proposto para oferecer subsídios e desenvolver proposições que visam fortalecer a inclusão da história e da cultura africana, afro-brasileira e afro-gaúcha no currículo escolar, procurando promover a inclusão dessa temática na formação dos estudantes das escolas públicas do estado. A trilha tem a finalidade de promover práticas de compreensão, sensibilização e transformação de situações que revelam e mobilizam atitudes de racismo.

Fazer parte dessa equipe foi um privilégio, mas também uma grande responsabilidade. Éramos uma equipe de mulheres negras de diferentes Coordenadorias Regionais de Educação, com um objetivo comum: promover a efetivação das Leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008 e seus desdobramentos de fato para o cotidiano da escola pública no estado do Rio Grande do Sul, através de formação e produção de material para instrumentalizar professores.

O grupo iniciou seu trabalho em 2022, sob a coordenação da Profa. Ma. Naomy Oliveira, Diretora do Departamento do Centro de

Desenvolvimento dos Profissionais da Educação da Seduc. Como primeiro resultado desse grupo de trabalho, surgiu a proposta da “Trilha Antirracista”. Durante o ano de 2022, trabalhamos na produção de material destinado ao letramento racial, indicando possibilidades de caminhos para o docente em sua atuação, envolvendo todas as áreas do conhecimento. Para tanto, foi realizado um planejamento pedagógico interno da própria equipe. Posteriormente, o processo formativo atingiu os coordenadores regionais de educação, a equipe pedagógica da Seduc, a superintendência de educação profissional, além de professores, orientadores e supervisores das regionais do estado.

Em 2023, parte do grupo deu continuidade ao programa com a produção de materiais e proposições para serem utilizados no cotidiano escolar, pelas diferentes áreas do conhecimento, com a finalidade de fortalecer a inclusão da história e cultura africana e afro-brasileira e afro-gaúcha. Com essa iniciativa, a intenção foi implementar as diretrizes nacionais e estaduais da educação étnico-racial e enfrentar o racismo nas escolas.

Contudo, cabe dizer que temos dificuldades de chegar até as escolas, mesmo com tecnologia à disposição, ainda há algumas limitações. A resistência se faz presente em decorrência de uma história de rejeição e de negação da cultura afro-brasileira. Em outros termos, ainda vicejam fortemente o racismo e o ódio contra os que possuem peles negras. Mas não vamos deixar de sonhar. A proposta do governo, segundo a Secretária de Educação, Raquel Teixeira, é de que, até 2026, teremos que implantar a inclusão da história e cultura afro-brasileira, africana, afro-gaúcha e indígena como um programa para atender todas as escolas do estado do Rio Grande do Sul. Mesmo com as iniciativas do governo do estado, sabemos, no entanto, que essa luta deverá ser continuada pelos diferentes movimentos vinculados às questões da discriminação racial do Brasil e da América Latina, pois somente com uma ação efetiva desses movimentos é que a luta contra o racismo e a discriminação efetivar-se-á. Isso não dispensa a necessidade de se

ampliar e aprofundar as lutas pelas conquistas legais. Segundo Nilma Gomes (2020, p. 8), na apresentação do livro *Negritude: usos e sentidos*, de Kabengele Munanga:

O racismo imprime marcas negativas em todas as pessoas, de qualquer pertencimento étnico-racial, e é muito mais duro com aqueles que são suas vítimas. Abala os processos identitários. Por isso a reação antirracista precisa ser incisiva. Para contrapor ao racismo faz necessário a construção de estratégias, práticas, movimentos e políticas antirracistas concretas. É importante também, uma releitura histórica, sociológica, antropológica e pedagógica que compreenda, valorize e reconheça a humanidade, o potencial emancipatório e contestador do povo negro no Brasil e a nossa ascendência africana.

A proposição de Gomes serviu de inspiração e orientação para o desenvolvimento de novas iniciativas do projeto assumido pela equipe técnica da Seduc do Rio Grande do Sul, que passamos a descrever.

Formação presencial para uma educação antirracista: reflexões e práticas para equipes técnicas da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul

O projeto teve como objetivo principal planejar a formação das equipes técnicas da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, com foco na construção de uma educação antirracista. Para alcançar esse propósito, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- Apresentação dos conceitos de raça, racismo e branquitude: explorar o impacto desses conceitos na sociedade contemporânea, destacando a importância de compreendê-los para promover uma educação antirracista.
- Exploração dos períodos de escravização e pós-escravização no Brasil: analisar historicamente os períodos de escravidão e as consequências desse sistema, além de examinar as leis que mantiveram os negros escravizados; abordar temas como representação e representatividade no contexto pós-abolição.

- Análise das tentativas históricas de manter a escravidão legal no país: investigar os esforços para perpetuar a escravidão após sua abolição formal, evidenciando a persistência das estruturas racistas na sociedade brasileira.
- Contextualização da política de branqueamento e suas implicações: compreender as políticas e práticas destinadas a promover a branquitude como padrão de beleza e superioridade e como isso afetou a estrutura social e educacional do país.
- Reflexão sobre as práticas de ensino à luz da educação antirracista: analisar criticamente as práticas educacionais existentes e desenvolver estratégias para torná-las mais inclusivas e equitativas, alinhadas com as Leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008.

A partir das análises realizadas, propusemos mudanças que implicam alterações nos padrões de comportamento e pensamento, demandando o envolvimento de todos os participantes no processo educacional para construir uma identidade institucional autêntica. Apesar das legislações vigentes e do Plano Estadual de Implementação de Diretrizes Curriculares, ainda há lacunas na inclusão da história africana, afro-brasileira, afro-gaúcha e indígena nos programas político-pedagógicos. O trabalho segue os princípios do Movimento Negro Educador, visando ressignificar a narrativa racial.

Organização

A formação foi estruturada em blocos, começando pela apresentação dos conceitos de raça e racismo na sociedade. Partindo do princípio de que, para discutir racismo, preconceito e discriminação, é essencial ter clareza sobre o conceito de raça, fizemos uma breve exposição para explicar suas complexidades, usando exemplos do dia a dia e abordando a compreensão errônea desse termo. Finalizamos com o conceito do

autor Kabengele Munanga (2020), que destaca como a diversidade humana foi utilizada de forma desumana para reforçar a hierarquização racial, reafirmando as contribuições sobre o conceito de raça.

O conceito de raça tem sido uma construção social historicamente complexa e muitas vezes controversa. Historicamente, a ideia de raça foi utilizada para classificar grupos humanos com base em características físicas, como cor da pele e formato do crânio. Essa classificação foi frequentemente associada a ideias de hierarquia e superioridade, com algumas raças sendo consideradas superiores e outras inferiores.

O racismo pode se manifestar de várias formas, incluindo discriminação institucionalizada, preconceito, estereótipos negativos, violência e privilégios injustos concedidos a certos grupos em detrimento de outros. Preconceito refere-se a atitudes negativas ou julgamentos pré-concebidos sobre um indivíduo ou grupo com base em características percebidas, como raça, etnia, gênero e religião. Pode ou não estar relacionado à ideia de raça.

Raça é uma construção social que se refere à classificação de grupos humanos com base em características físicas percebidas, mas não tem uma base biológica sólida. É uma categoria socialmente construída que varia de acordo com o contexto histórico e cultural. Racismo, por sua vez, é a crença na superioridade ou inferioridade de certos grupos com base em características raciais percebidas. Envolve sistemas de poder e privilégio que perpetuam a discriminação e a desigualdade com base na raça. O racismo pode ser expresso individualmente por meio de atitudes discriminatórias ou institucionalmente por meio de políticas e práticas que perpetuam a marginalização de certos grupos raciais.

No segundo bloco, abordamos o conceito de branquitude na sociedade, refletindo sobre políticas de branqueamento criadas durante o período de escravização e no pós-abolição; também apresentamos dados que refletem sobre essas políticas de branqueamento na vida das pessoas negras, principalmente mulheres negras, tornando-as mais

vulneráveis sob todos os aspectos. Após essas reflexões baseadas em dados e evidências, foi possível conduzir os cursistas à compreensão de que essas políticas de branqueamento ainda beneficiam a minoria da população brasileira. E a educação reproduz a superioridade branca ao ensinar sob a ótica do colonizador, ignorando a história e cultura afro-brasileira e indígena.

Na sequência do curso, foi discutido o tema representação e representatividade, reconhecendo a necessidade não apenas de nos vermos representados na mídia, mas também de garantir a participação ativa das pessoas negras e indígenas em todos os espaços sociais. A educação tem a obrigação de cumprir as Leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008, contemplando toda a história e cultura africana, afro-brasileira, afro-gaúcha e indígena.

A representatividade importa, mas não basta apenas nos vermos na televisão, nos desenhos, nos palcos. Os livros didáticos também precisam conter representação positiva das pessoas negras e indígenas, e o professor, ao escolher o livro didático, deve atentar-se às imagens que ele contém.

A educação, por si só, não pode resolver todas as demandas sociais, mas, como profissionais dela, precisamos de comprometimento e responsabilidade para contribuir para a construção de uma sociedade justa, igualitária, equânime e humanizada.

O papel das formações autoinstrucionais

As formações autoinstrucionais oferecidas pela Secretaria da Educação do RS representam uma abordagem flexível e autodirigida para o desenvolvimento profissional dos educadores. Por meio dessas formações, os participantes têm a oportunidade de acessar recursos e conteúdos especialmente desenvolvidos para promover a compreensão e a aplicação dos princípios das Leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008, de acordo com a BNCC e o Referencial Curricular Gaúcho.

Ao ingressarem no curso, os docentes são direcionados a se inscreverem de acordo com sua área de conhecimento. Após a inscrição, os participantes passam por dois módulos distintos: o primeiro aborda o letramento racial, fornecendo uma base teórica sólida sobre as questões relacionadas a raça, racismo, branquitude, representação e representatividade e racismo escolar, enquanto o segundo módulo é específico para cada área do conhecimento.

Durante o desenvolvimento do curso, são apresentadas atividades práticas que são adaptadas e detalhadas de acordo com as habilidades e competências descritas no Referencial Curricular Gaúcho e na BNCC. Por exemplo, as professoras e os professores de matemática encontrarão atividades que possibilitam desenvolver a educação das relações étnico-raciais em suas aulas, enquanto profissionais de outras áreas do conhecimento terão acesso a atividades igualmente pertinentes às suas disciplinas.

Além disso, o curso também abrange a equipe pedagógica da escola, oferecendo módulos específicos para supervisores e orientadores. Os supervisores desempenham um papel crucial na orientação das educadoras e dos educadores sobre como desenvolver suas atividades pedagógicas, garantindo a coerência com os objetivos do curso e os princípios da educação das relações étnico-raciais. Já os orientadores trabalham diretamente com os estudantes da educação básica, oferecendo suporte individualizado e orientação para garantir que todos se beneficiem de uma educação equitativa.

Essa abordagem holística e integrada visa qualificar não apenas as educadoras e os educadores, mas toda a equipe escolar, a fim de promover uma educação das relações étnico-raciais alinhada com os princípios da legislação e dos referenciais curriculares adotados pelo estado do Rio Grande do Sul.

Flexibilidade e autonomia

Uma das principais vantagens das formações autoinstrucionais é a flexibilidade oferecida aos participantes. Eles podem acessar o material no seu próprio ritmo e no horário que melhor se adequar às suas necessidades e à sua disponibilidade. Isso permite que as educadoras e os educadores conciliem a formação com suas atividades profissionais e pessoais, maximizando o aproveitamento do conteúdo.

As formações autoinstrucionais são projetadas de forma a proporcionar uma experiência de aprendizado estruturada e interativa. Os participantes têm acesso a materiais didáticos, vídeos explicativos, atividades práticas e avaliações formativas, que os auxiliam na assimilação dos conceitos e na aplicação prática dos conhecimentos adquiridos.

Impactos na prática pedagógica

Ao completarem as formações autoinstrucionais, as professoras e os professores estarão melhor preparados para incorporar os princípios das Leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008 em suas práticas pedagógicas. Eles serão capazes de desenvolver atividades e recursos didáticos que valorizem a diversidade étnico-racial, promovendo uma educação equitativa e antirracista.

Em síntese, as formações autoinstrucionais representam uma alternativa eficaz e conveniente para capacitar os docentes na realização das Leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008 e na promoção da igualdade racial na educação.

Considerações finais

As qualificações propostas pelo estado do Rio Grande do Sul em torno da temática étnico-racial oferecem uma via eficaz e oportuna

para dotar os profissionais da educação das ferramentas necessárias para implementar as legislações pertinentes e promover a equidade racial no âmbito educacional. Ao proporcionarem flexibilidade, conteúdo estruturado e suporte individualizado, tais formações desempenham um papel significativo na formação de uma comunidade escolar mais consciente, diversificada e comprometida com a justiça social.

Urge, portanto, uma atenção redobrada e a implementação de ações imediatas. O caminho para a mudança é árduo e requer esforço, esperança, vigilância e engajamento contínuos. A omissão no ensino da história e cultura afro-brasileira, africana, afro-gaúcha e indígena não apenas viola os direitos humanos, mas também compromete o próprio direito à educação. Tornar a escola um espaço de resistência ao racismo é uma missão de extrema importância. Nesse sentido, o grupo de formadoras concluiu que é necessário refletir sobre os três erros, pilares essenciais para a promoção da equidade racial – Reconhecimento, Responsabilidade e Reparação –, que devem ser amplamente adotados. Deve-se reconhecer que o racismo existe e, a partir desse reconhecimento, ter a responsabilidade de criar reparações que promovam a equidade racial.

Os professores estão incumbidos não apenas de refletir sobre o material apresentado, mas também de implementar novas práticas e iniciativas para promover uma educação antirracista nas instituições de ensino em que atuam.

Com esse trabalho, foi possível refletir que os mais de quatrocentos anos de escravização deixaram consequências sociais, psíquicas e econômicas. Os negros e negras ainda são colocados à margem da sociedade, enquanto os não negros ainda são colocados como superiores em todos os momentos. A educação acaba por reproduzir a superioridade não negra, pois tornou-se hábito ensinar através do olhar do colonizador, dos escravocratas.

A educação pode transformar a sociedade, mas há a necessidade de refletir sobre algumas práticas de ensino, inserir conceitos queaju-

dem a compreender o racismo existente e é importante para a transformação que o processo de ensino e aprendizagem necessita.

As equipes técnicas da Secretaria de Educação, juntamente com as professoras e os professores, têm o potencial de promover mudanças significativas na defesa dos direitos humanos. Ao final do curso, serão encarregadas de garantir os direitos dos povos negros e indígenas, contribuindo para uma sociedade mais respeitosa.

No entanto, é crucial destacar a importância da formação continuada. Os profissionais da educação precisam continuar se qualificando, pois, conforme discutido durante o curso, as propostas apresentadas representam menos de um por cento das inúmeras possibilidades de desenvolvimento pedagógico na educação das relações étnico-raciais.

Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen, 2019.

GOMES, Nilma Lino. *O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma. Apresentação. In: MUNANGA, Kabengele. *Negritude: usos e sentidos*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 8.

HERÉDIA, Vania. *Imigração europeia no século passado: o programa de colonização no Rio Grande do Sul*. *Revista Eletrônica de Geografia y Ciencias Sociales*, Barcelona, n. 94, 2001. Disponível em: <https://www.ub.edu/geocrit/sn-94-10.htm>. Acesso em: 22 abr. 2023.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Trad. Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MUNANGA, Kabengele. *Negritude: usos e sentidos*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

SOUZA, Vanderlei Sebastião de; VENTURA, Ricardo. Congresso de Raças, 1911: contextos, temas e debates. *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi, Ciências Humanas*, v. 7, n. 3, p. 745-769, 2012.

O feminismo como prática de formação: um relato sobre como me tornei feminista

Larissa Hortência Moreira da Silva

Introdução

A importância do feminismo na sociedade em que estamos inseridos é um fato incontestável. No entanto, a compreensão sobre tal fenômeno apresenta diversas interpretações e muitas ambiguidades. Existe uma grande diversidade de narrativas e análises que precisam ser esclarecidas. No campo da educação, de modo especial, ele merece ser enfrentado como um tema desafiador, pois representa um assunto que tem trazido muitas preocupações e influenciado a formação das diferentes gerações. Para tanto, precisamos desenvolver análises sobre os diferentes movimentos e a diversidade de abordagens. Um dos contextos em que se necessita oportunizar tais discussões e práticas feministas é o escolar.

O presente texto tem como objetivos apresentar e analisar algumas noções gerais a respeito do feminismo e esclarecer a importância de sua inclusão como tema de formação no contexto escolar. Trata-se de identificar as proposições principais que têm surgido e as implicações na formação de meninas e mulheres, especialmente diante da violação ou negação dos direitos de gênero no processo educativo. A proposta de incluir o tema do feminismo nas escolas apresenta-se como uma exi-

gência no enfrentamento da discriminação e da violência contra meninas e mulheres.

O texto apresenta dois tópicos de análise. No primeiro, realiza-se uma descrição geral de algumas iniciativas e lutas ocorridas na história contemporânea do feminismo. Na sequência, descreve-se uma experiência formativa em que se procura registrar o processo do envolvimento pessoal com as questões feministas. O exercício do relato da própria história – relatar a si mesmo, nos termos de Butler (2015) – é um importante recurso para a compreensão de algumas peculiaridades desta formação. A proposição é que o relato ajude a compreender a formação feminista como resultante das vivências e experiências que acontecem em nossa vida cotidiana.

Trata-se de descrever e analisar como me fiz feminista, partindo do pressuposto de que não nos tornamos feministas pelo que somos, mas pelo que fazemos, pelo que vivenciamos. No caso da educação, essa é uma das condições fundamentais, pois somente desenvolveremos uma formação feminista se a escola se tornar um espaço de livre expressão das identidades de gênero. Para tanto, é preciso que as questões desse cunho façam parte da formação cotidiana desenvolvida no ambiente escolar, o que implica sua inclusão como conteúdo e prática curricular.

Breve histórico do feminismo, suas reivindicações e seus desafios

Feminismo é um movimento ideológico, político, social e cultural que representa a luta por direitos justos e uma vivência humana igualitária entre todos os seres humanos. Ele busca desenvolver a igualdade entre os diferentes gêneros por meio do empoderamento feminino, lutando contra as diferentes normas e práticas discriminadoras e excludentes.

A luta pela liberdade feminina e a defesa dos direitos da mulher iniciou, de forma mais efetiva, no século XIX e, desde então, vem apresentando muitas conquistas e derrotas. Como revelam as estatísticas policiais, a situação da exploração e da violência contra as mulheres continua sendo uma realidade que aflige grande parte da população mundial, considerando ser esse o povo predominante.

Voltando-nos especificamente para o campo educacional, podemos considerar que as lutas feministas tiveram início no século XIX, em Londres, quando algumas mulheres começaram a se rebelar contra o impedimento que não permitia a frequência às universidades e ao exercício do voto. As sufragistas, como foram conhecidas, eram grupos liderados por mulheres que lutavam por seu espaço nas universidades e na sociedade, buscando superar os preconceitos em relação à capacidade intelectual e política delas. Cabe lembrar que historicamente a educação escolar para o gênero feminino era restrita e atingia, de modo geral, somente determinado nível do ensino básico. O acesso aos ensinos médio e superior era muito raro. Além disso, os estudos se limitavam a alguns conhecimentos gerais básicos e a atividades relacionadas a tarefas domésticas, tais como a culinária, as habilidades domésticas e o desenvolvimento de hábitos e boas maneiras.

As lutas feministas se multiplicaram no decorrer dos anos, apresentando diversas vertentes que concebem de forma diferenciada as questões das mulheres e as lutas que desenvolvem. Segundo artigo do site *Revista AzMina* (Reif, 2019/2024), que é direcionado para as mulheres, são seis as vertentes principais: 1) o feminismo liberal, cuja principal luta é pelo direito ao voto e pelo direito de igualdade das mulheres em todas as instâncias; 2) o feminismo marxista ou socialista, marcado por lutar contra a divisão sexual do trabalho e pela derrubada do capitalismo e do patriarcado; 3) o feminismo interseccional, que reage contra diversos preconceitos sofridos pelas mulheres, principalmente em relação à orientação sexual e às visões machistas que predominam no Estado e na sociedade; 4) o feminismo radical ou *radfem*,

que procura a abolição do patriarcado, buscando sensibilização sobre a violência contra a mulher, especialmente o estupro; 5) o feminismo negro, que busca dar visibilidade às pautas das mulheres negras, como as discriminações e os preconceitos que as mantêm submetidas à exploração no trabalho, tanto na vida privada como na pública; 6) o eco feminismo, que une as questões de gênero com as ecológicas, climáticas e naturais; essa última vertente, devido às mudanças climáticas e aos avanços crescentes de práticas de destruição da natureza, passou a ter grande destaque nos últimos anos.

Além dessa ordenação por vertentes, o feminismo é dividido, segundo outros critérios, por ondas. Informações retiradas do vídeo intitulado “A luta feminista dentro das escolas”, do canal do *Jornal O Globo*, e do site Politize (Botelho, 2022) relatam quatro ondas principais do movimento. Silva, Carmo e Ramos (2021) apresentam a mesma relação, destacando as características descritas a seguir.

A primeira onda do feminismo surge no final do século XVIII e se estende por todo o século XIX e o início do século XX, tendo por temática a luta por igualdade entre gêneros. Incorporando os princípios da Revolução Francesa, de liberdade, igualdade e fraternidade, tal onda procura universalizar tais princípios a todos os gêneros. Além disso, visa a conquista do direito ao voto e a mudança dos direitos, no caso de casamentos arranjados. A primeira mulher a buscar esses direitos foi a francesa Olympe de Gouges (2007), que escreveu o famoso panfleto denominado “A declaração dos direitos da mulher e da cidadã”, em 1791, o qual estipulava direitos iguais entre homens e mulheres. Nessa mesma onda, Mary Wollstonecraft (2016) publicou o texto “Reinvindicação dos direitos da mulher”, em 1792, no qual contestava pensadores iluministas do século XVIII e seus preconceitos. Contudo, somente no século seguinte, na Inglaterra, em 1897, por meio do movimento das “sufragistas” na luta pelo direito ao voto, que as mulheres conseguem maior visibilidade. Em decorrência, tanto na Europa como nos Estados Unidos, surgem vários movimentos de mulheres que lutam pela

reinvidicação de diferentes direitos, sendo muitas delas presas ou mortas pela ação de Estados autoritários e machistas. Cabe destacar que o resultado concreto da luta pelo direito ao voto só foi alcançado na segunda década do século XX. Isso revela a forte resistência à liberdade feminina, que se manteve também nos países mais desenvolvidos.

A segunda onda do feminismo ocorre entre os anos 1960 e 1970, sendo caracterizada pela luta pelo corpo e pela liberdade sexual. Nessa onda, as mulheres já haviam adquirido direitos legais e políticos em muitos países, mas na prática ainda não tinham atingido a igualdade pela qual tanto almejavam. Dessa forma, elas buscavam trazer questionamentos sobre o objetivo de ser mulher e a respeito da sua subordinação no cotidiano, procurando por uma nova forma de concepção sobre liberdade e igualdade, pois os homens de poder queriam passar a possuir os corpos femininos, assim como o tempo e as atividades das mulheres. Assim, as funções domésticas, como o cuidado com o lar e com os filhos, eram destinadas ao sexo feminino, pois acreditava-se que a mulher era frágil.

A terceira onda do feminismo ocorre desde meados dos anos 1980 até o início dos anos 1990, sendo definida como a luta pelo reconhecimento das diferenças. As manifestações buscavam combater os preconceitos de classe, dando impulso aos movimentos negros, além da luta contra a discriminação do sexismo, que estava presente em diversos ambientes. Essa onda foca e ressalta, de modo especial, a subjetividade da mulher e os desafios decorrentes da violência contra grupos de mulheres negras e lésbicas, defendendo o direito à diversidade feminina. Na sua esteira, surgiu o feminismo interseccional, que colocou em relevo a concepção de que as questões de gênero deveriam ser tratadas junto com as raciais, para que as pautas específicas das mulheres negras não fossem negligenciadas. Tal onda foi extremamente significativa para a criação de novas vertentes e o aprimoramento de novos padrões de vida feminina.

A quarta onda do feminismo, vivenciada na época corrente, é caracterizada, de modo especial, pela luta da recusa ao silenciamento e pela exposição das violências, assim como discriminações produzidas na sociedade contemporânea, intensificadas pelas redes sociais. A luta envolve a exigência da justiça social e a reparação dos males produzidos, especialmente pela ação do Estado. É uma manifestação que ainda está em fase inicial, destacando que há muito a ser feito para que a justiça alcance todas as mulheres e as pessoas de diferentes gêneros.

No Brasil, todas as vertentes e ondas se fizeram presentes, mas sempre recebendo as marcas próprias de uma sociedade machista, autoritária, escravocrata e patriarcal. Uma das primeiras lutas iniciou com manifestação das mulheres pelo direito ao voto, no início do século XX. O movimento foi liderado por Bertha Lutz, bióloga e cientista que chegou a morar fora do país para poder estudar. Depois de voltar para o Brasil, na década de 1910, iniciou a luta pelo voto feminino. Bertha contribuiu para a construção da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino e fez campanha pública pelo voto. No ano de 1927, apresentou para o Senado o abaixo-assinado que pedia a aprovação do Projeto de Lei, de autoria do Senador Juvenal Larmartine, pelo qual era reconhecido o direito ao voto feminino. No entanto, foi somente em 1932, com o Estado Novo, que esse direito foi conquistado, sendo promulgado pelo Novo Código Eleitoral Brasileiro.

A partir de meados do século XX, outras conquistas femininas foram implementadas no Brasil. O portal “Esporte Clube Pinheiros” lista, em ordem cronológica, o histórico das principais lutas femininas em nosso país. Destacam-se algumas delas: em 1951, foi aprovada lei da igualdade salarial entre mulheres e homens com funções semelhantes; em 1961, surgiu a pílula anticoncepcional, que foi importante na conquista da liberdade sexual do gênero feminino; em 1962, as mulheres casadas e, posteriormente, separadas de seus maridos passaram a ter direito à guarda dos filhos, além do fato de terem independência em seus casamentos por meio da aprovação do Estatuto da Mulher

Casada; em 1987, foi criado o Conselho Estadual dos Direitos da Mulher do Rio de Janeiro; em 1988, a Constituição passa a assegurar uma diversidade de novos direitos à mulher; em 2006, foi sancionada a Lei Maria da Penha; em 2015, o assassinato de mulheres passou a ser considerado crime hediondo pela Lei do Feminicídio, sancionada pelo governo federal.

No final do mesmo século, as mulheres começam a ascender na vida política e a conquistar importantes espaços em um contexto predominantemente machista. Destaca-se a eleição a cargos públicos, como a eleição à presidência da República de Dilma Roussef em 2010. No entanto, a presença do sexo feminino na política e em funções públicas ainda é muito menor do que a representação masculina, mesmo representando mais de 53% da população total do país.

Na educação, a presença das mulheres foi mais representativa nas atividades envolvendo o exercício da docência nos anos iniciais do ensino fundamental ou nas séries iniciais do primeiro grau. Como revelam diversos estudos (Yannoulas, 2013), tal predominância decorria da própria precariedade do ensino e da exploração do trabalho feminino como mão de obra mais barata e mais facilmente subserviente. Somente a partir do final do século XX e início do XXI, a presença de mulheres nos ensinos médio e superior tem crescido significativamente, como decorrência do processo de desenvolvimento econômico e de lutas das mulheres pelo direito à educação, como também sua formação profissional. Porém, a organização e a estrutura de funcionamento das instituições e dos sistemas ainda continuam apresentando características marcadamente machistas e autoritárias. Além disso, a exploração salarial segue sendo mantida.

Muitas são as lutas e diversas são as tarefas de uma educação feminista nas escolas e na sociedade. Um desses desafios é a construção de uma compreensão sobre o processo de formação das concepções sobre o feminismo na vida cotidiana escolar. Para tanto, diferentes abordagens metodológicas podem ser utilizadas, tais como análises

estatísticas, histórico-críticas, crítico-hermenêuticas, entre outras. Existem, nesta época, muitos referenciais que ajudam a compreender e a definir proposições educativas transformadoras. Dentre eles, destacam-se: Adiche (2012, 2017), bel hooks (2015), Butler (2008), Silva (2005) e Holanda (2019). Conforme mencionado anteriormente, a análise será na modalidade de um “relato de si mesmo”, nos termos de Butler (2015), tendo como fonte o próprio processo formativo. A proposição é descrever como me tornei o que sou: feminista.

Como me tornei feminista

Nasci no ano de 1998, no município de Carazinho. Não sei por que, mas tenho na minha memória a lembrança de dois fatos desse ano: o lançamento do Windows 98¹ e o fato de uma segunda mulher assumir a bancada do Jornal Nacional². Cresci em um lar onde éramos mais mulheres (minha mãe, minhas três irmãs e eu) do que homens (meu pai e meu irmão). Sou a temporã da minha casa. Minhas irmãs e meu irmão já eram bem crescidos quando eu nasci. Minha família sempre foi muito católica, sendo assim, cresci participando da igreja e seguindo os rituais do catolicismo (batizado, comunhão e crisma). Por conta do trabalho do meu pai e com a mudança do meu irmão para outro estado, ficavam em casa somente as mulheres. Muitas vezes, minha mãe brincava conosco dizendo que “era a casa das 5 mulheres” (em referência ao livro e à série *A casa das 7 mulheres*)³. Nossa rotina era assim: minhas irmãs saíam para os seus trabalhos, enquanto a minha mãe ficava cuidando dos afazeres do lar. Quando meu pai e

¹ Foi lançado no formato RTM no dia 15 de maio de 1998 e na versão de varejo no dia 25 de junho de 1998.

² A jornalista, hoje apresentadora, Fátima Bernardes substituiu Lilian Witte Fibe, que esteve na bancada do jornal de 1996 a 1998.

³ Baseada no livro da escritora Leticia Wierzchowski (2002), com o mesmo título, a minissérie produzida pela Rede Globo apresenta cenas do período da Revolução Farroupilha, no que tange às vidas de sete mulheres da família do líder dos farrapos, Bento Gonçalves.

meu irmão estavam em casa, sempre nos ajudavam nas tarefas. Cresci ouvindo que meu pai sempre acompanhava minha mãe nos serviços de nossa casa, algo raro na época, já que muitos homens não tinham o hábito de auxiliar nos afazeres domésticos.

Passei a frequentar a escola no ano de 2003, com 5 anos. Naquela época, passava a novela “Mulheres Apaixonadas”, escrita por Manoel Carlos⁴. Por ser muito criança, eu não acompanhava o folhetim. Só depois de muitos anos, com sua reprise, pude perceber o quão significativo ele poderia ser naquele ano, afinal, a trama tecia a respeito de temas que ainda eram considerados tabus em torno do papel da mulher. Sobre a escola que passei a estudar, a instituição era particular, de irmãs franciscanas. A educação não era considerada rígida, como a que meus pais receberam em sua época, mas havia certo receio, pois devíamos seguir regras. Sendo assim, seríamos avaliados como boas ou más crianças. Nessa escola, estudei até o ano de 2007, ou seja, até os 9 anos. Recordo-me de algumas vivências que marcaram esse período. Não era permitido que brincássemos com meninos, principalmente correr com eles. Devíamos ter boas notas e ser caprichosas com o nosso material. Devíamos gostar de cor rosa, caso contrário, não éramos femininas o bastante. Ofereciam-nos cursos de artesanato e pintura, enquanto os meninos podiam se envolver com esporte e lazer. Outra questão estava relacionada ao uniforme, pois nós, meninas, deveríamos sempre usar calças ou bermudas que passassem do joelho, enquanto os meninos poderiam usar roupas sem qualquer exigência de medida.

Desde sempre, os olhares de controle e vigilância se centraram no comportamento feminino. Meninas deviam falar baixo, ser delicadas e estar a todo tempo servindo os outros, pois, dessa forma, no futu-

⁴ Novela exibida no horário das 20h na Rede Globo; a trama foi escrita pelo autor Manoel Carlos, que, em quase todas as suas novelas, colocava o nome de Helena na protagonista, fazendo uma referência à Helena de Troia, a mulher mais bela da Grécia. A novela apresentava temáticas que na época eram tabus, como, por exemplo, relacionamento entre duas mulheres e o caso de violência doméstica, que na época incentivou as mulheres a denunciarem os seus companheiros.

ro, seriam excelentes mães e esposas. Era uma corrente sem fim pela qual umas educavam as outras do mesmo gênero para se tornarem serviçais.

Mesmo assim, posso considerar que minha infância foi muito bem vivida. Fui uma menina que brincava muito. Gostava muito do que era lançado no mercado na época, desde as roupas até os brinquedos. Lembro de um período em que a marca Lilica Ripilica⁵ foi uma febre entre as meninas: quase todas, inclusive eu, vestiam a marca e participavam do Clube da Lilica. Outra febre da época foram as bonecas da altura de uma criança, que eram inspiradas em artistas que estavam fazendo sucesso nos meios de comunicação. A Mattel⁶ lançava periodicamente bonecas inspiradas nos filmes da Barbie, que era a minha boneca favorita. Lembro-me das minhas irmãs indo à videolocadora para retirar os filmes para que eu pudesse assistir. Por ser fã da Barbie, costumava colocar uma toalha branca na cabeça, para que representasse o cabelo nos tons loiros, igual ao da personagem. Afinal, meu cabelo era no corte Chanel e na cor preta; na época, não havia bonecas com o mesmo estilo do meu visual. Como podem perceber, a imposição do loiro como padrão de beleza me atingiu. Fui vítima ingênua da indústria cultural, absorvendo as mercadorias e seus padrões estéticos.

No jardim da minha residência, havia uma casa de boneca. A casinha era de madeira. As paredes eram brancas e as janelas, como as portas, na cor rosa. Lá, eu passava as tardes brincando de ser professora. Imaginem uma Barbie professora. Costumava limpar a casinha, imitando a prática da minha mãe limpando a nossa casa. A casinha era extremamente organizada, como a casa de minha mãe. A minha mãe reforçava essa prática, pois, toda vez que eu fazia a limpeza, ela passava cera, para que a casa ficasse cheirosa e brilhosa. Como podem

⁵ Lilica Ripilica é uma coala com personalidade forte. Criada em 1991, ela surgiu como uma boneca e também como uma marca de roupas, especialmente desenvolvida para combinar com a sandália Melissinha.

⁶ Uma empresa dos Estados Unidos, líder mundial na fabricação de brinquedos. Seus principais produtos são as bonecas Barbie e os carrinhos Hot Wheels.

perceber, estava sendo preparada para ser uma excelente dona de casa e uma dedicada serviçal do patrão. Minha mãe me educava para isso, convencida de que assim deveria ser. Ela era o meu modelo, e eu nunca questioneei essa formação nem o quanto de conservadorismo estava presente nela.

No início de 2008, dias antes de eu completar 10 anos, minha família e eu mudamos de cidade. Após surgir a oportunidade de comprar a casa dos meus avós maternos, meus pais resolveram se mudar para o Distrito de Vista Alegre, no município de Colorado. Recordo-me que, nesse ano, o nosso país vivenciou um dos episódios mais tristes: a morte da jovem Eloá⁷, vítima de feminicídio, morta pelo seu ex-namorado. Apesar de ser uma criança, fiquei extremante abalada, afinal, não tinha como não acompanhar o caso, ele passava a todo momento na televisão e também era assunto por onde íamos. Ao me mudar de cidade, também troquei de escola. Esta era menor, e a turma era pequena, com 5 meninos e 4 meninas. Não foi fácil me adaptar. Mesmo fazendo amizades, ainda me sentia excluída. Sempre fui elogiada pelo bom comportamento e era vista como a mais delicada, pois era extremamente cuidadosa com meus cabelos e gostava de usar tiaras que combinassem com minhas roupas. Com o passar do tempo, comecei a me interessar por esportes, em especial pelo que mais praticávamos na escola, o futsal. Inclusive, houve a disputa de torneios. No entanto, acabei não investindo, pois não me saía muito bem e também não havia muitas meninas que me acompanhassem.

No ano de 2013, aos 15 anos, ingressei no ensino médio, passando a frequentar a escola na cidade de Colorado. Havia dois turnos para estudar: de manhã ou à noite. Meus pais e eu decidimos que eu estudaria no turno da manhã. Sendo assim, eu acordava muito cedo para

⁷ O crime que ocorreu em 2008 foi um dos casos policiais mais acompanhados no Brasil, ficando infelizmente na história. Eloá, que tinha apenas 15 anos, foi mantida em cárcere privado por 5 dias pelo ex-namorado, Lindemberg Alves, que, além de sua ex-esposa, manteve também presa a amiga dela, Nayara Rodrigues. Eloá foi baleada na cabeça e na virilha, falecendo logo a seguir.

pegar o transporte, o que se tornava exaustivo por conta da locomoção. Nos anos de 2013, 2014 e 2015, em que cursei o ensino médio, passei a desenvolver um olhar mais crítico. Houve um ano em que aconteceu a escolha da rainha e das princesas da escola. Quando passaram nas salas convidando as meninas para participar, lembro que só foram convidadas aquelas vistas como “padrões”: magras, de cabelos lisos e olhos claros. Nunca gostei desse tipo de concurso, mesmo que minha mãe tenha participado e sido princesa no município de Não-Me-Toque durante a sua adolescência. Sempre me sentia constrangida em tais concursos, pois percebia que uma competição desse cunho reforçava a rivalidade e a discriminação, porque não representava a diversidade e impunha modelos estéticos questionáveis. Não só os concursos me despertavam para o problema, mas também as atitudes de colegas e educadores dentro da sala de aula, que revelavam comportamentos que, neste momento, classifico como machistas, racistas, classistas e homofóbicos.

No meu último ano de ensino médio, decidi que queria ser professora. Minha mãe sempre sonhou que seguíssemos a profissão de professora, e isso contribuiu para a minha escolha. Naquele momento, vieram à minha mente lembranças de muitas etapas da minha infância em que eu ficava brincando com meu quadro e meus materiais, imaginando estar em uma sala de aula. Também contribuiu para minha escolha o fato de sempre ter gostado de crianças. Muitas vezes, familiares e amigos me diziam que eu tinha paciência e muito jeito para lidar com elas. Resolvi transformar esta minha intuição infantil no projeto de minha vida profissional.

Realizei a prova do vestibular no mês de novembro de 2015. Dois dias depois, saíram os resultados, e eu fui aprovada na primeira chamada. Sendo assim, concluí meu terceiro ano muito motivada para iniciar o curso de Pedagogia. Eis que chega o ano de 2016, e eu estava muito ansiosa para que viesse o mês de fevereiro, mês em que eu iniciaria a graduação. Alguns dias antes, completei 18 anos. Ao iniciar o curso, senti-me muito feliz. Estar na universidade me fez olhar para

além do mundo em que eu vivia. Passei a conhecer realidades desconhecidas, ter novas visões, conhecer novas teorias e vivenciar novas práticas. Alguns colegas estavam passando por processos doloridos, a saída da casa dos pais, a separação dos amigos, a descoberta da sexualidade e o medo de assumi-la. Tudo isso fez com que meu olhar crítico, surgido lá no ensino médio, passasse a ser ainda mais intenso. No segundo semestre, tive uma disciplina que apresentou assuntos diversos sobre educação, entre os quais, o tema do feminismo. Eu já havia ouvido falar dessa temática e ela tinha me despertado muito interesse. Comecei a me envolver com mais intensidade com o tema, pois percebia que meu conhecimento era muito elementar.

Já no ano de 2017, aos 19 anos, ocorreu minha primeira experiência como docente em sala de aula. Iniciei com um estágio remunerado, exercendo a função de professora e de auxiliar de ensino. Cheguei a trabalhar em três escolas. Foi um trabalho complexo e difícil, que muito me desafiou. Saía muito cedo de casa e voltava somente depois da aula na faculdade, à noite. Foi um ano em que tive muitos desafios e me defrontei com situações que expunham a rivalidade feminina. Na escola, havia muitas disputas e discussões agressivas entre as professoras. Não foram poucas as vezes em que ouvi a afirmação: “Onde só têm mulheres trabalhando, só há fofoca”. Diante disso, eu pensei em propor a criação de uma rede de apoio entre nós educadoras. Mas não me aventurei a propor, pois temia a reação das colegas mais antigas da escola. Durante o ano, atuei também em uma escola de uma comunidade quilombola. Nela, percebi outro problema, mas de ordem racista: muitas crianças não eram notadas, sendo deixadas de lado pelas professoras. A justificativa era banal: a falta de higiene. Eram constantes as críticas às mães pela falta de cuidado e pela sua irresponsabilidade pelo fato de as mulheres negras terem muitos filhos. Culpavam as mães, mas não falavam dos pais. Tal situação me deixava abalada e triste. Diante desse ambiente pesado, meus locais de desabafo eram a minha casa e a universidade.

Nos registros que fazia e em meus escritos de memórias, sempre levantava a questão: o que eu poderia fazer para tentar mudar o pensamento e o modo de agir de minhas colegas? Mesmo sabendo que vivemos em um contexto de pensamentos retrógrados, conservadores, autoritários, racistas, pensava que eu precisaria dar o primeiro passo para mudar. Entendi logo que provocar tal mudança não seria fácil, mas a preocupação estava enraizada em mim.

No ano seguinte, em 2018, realizei meu segundo e último ano de estágio remunerado. Trabalhei novamente nas mesmas três escolas, mas conseguia passar em casa antes de ir para a universidade. Isso tornou minha rotina menos exaustiva. A seguir, resolvi reduzir as disciplinas que lecionava, para que pudesse estar mais focada nas aulas e nas atividades do curso de Pedagogia. Durante o curso, vivenciei muitas questões feministas e percebi que precisava me inteirar mais sobre o movimento. Passei a acompanhar páginas nas redes sociais que falavam sobre o feminismo e a refletir sobre toda a minha trajetória de formação até aquele momento. Percebi o quão enraizado está o machismo em cada um de nós e como a escola contribui para consolidar tal concepção. Comecei a pensar sobre o que fazer para desconstruir as visões discriminadoras presentes na escola.

Uma das minhas primeiras intuições foi analisar o papel dos contos infantis, que, como podemos constatar em inúmeras análises feitas pelos pesquisadores da educação, reforçam a ideia da subserviência das mulheres ao poder machista: as princesas precisam ser salvas por príncipes, a maternidade é uma obrigação compulsória e a promessa de uma vida encantadora depende da submissão e da fidelidade ao senhor.

Com a chegada de 2020, passei a me preparar para o meu trabalho de conclusão de curso (TCC). Pensando no que vivenciei durante a minha trajetória enquanto aluna e professora estagiária, achei importante tratar do tema do feminismo no âmbito escolar. Com a escolha temática, passei a investigar mais a fundo o que era o feminismo, como ele se constituía e como assumia novas características. Cabe lembrar

que foi um ano da expansão da pandemia da Covid-19, que implicou a restrição das atividades presenciais e a limitação da circulação de pessoas. Essa triste experiência revelou o descaso do poder político e do poder econômico em relação à vida das pessoas, mormente de mulheres e crianças. Um aspecto positivo dessa situação foi a percepção da importância da presença do professor na vida das crianças e do papel social da escola.

O trabalho de investigação resultou na publicação do TCC (Silva, 2020), apresentando três tópicos: no primeiro, foi abordado o tema do feminismo, suas vertentes, suas ondas e sua história, dentro e fora do Brasil; no segundo, foi analisada a questão do feminismo na escola, destacando a necessidade de que ela trabalhe tal problema, levando em consideração o fato de ser um espaço em que, muitas vezes, práticas e compressões antifeministas se desenvolvem. Defende-se a tese da necessidade de a escola promover uma cultura feminista como um dos principais papéis da educação contemporânea; no terceiro; foram apresentadas contribuições pedagógicas para o empoderamento feminino na escola e na sociedade, destacando a tarefa dos educadores na construção da igualdade entre os gêneros e no fortalecimento da solidariedade e da justiça social.

Com o TCC apresentado e tendo sido motivada a cursar o mestrado em educação, decidi, durante o ano de 2021, aprofundar meus estudos sobre o feminismo. No segundo semestre de 2022, ingressei no mestrado, apresentando como projeto de dissertação o tema “Feminismo e educação”. No mesmo ano, passei a trabalhar como professora titular e me dei a liberdade de abordar o tema do feminismo com as crianças, explorando diversos recursos, estabelecendo diálogos sobre o tema e procurando referenciais para o aprofundamento da minha pesquisa.

O que tenho percebido é que o feminismo ainda é tabu para muitas pessoas. Tal fato encontra duas justificativas: a visão conservadora, machista e autoritária que ainda predomina e a desinformação de muitas pessoas influenciadas por um discurso ideológico que considera

o feminismo uma questão partidária de esquerda, que representa uma ameaça à concepção tradicional de vida, de valores e de organização social. Essas situações nos remetem à análise de bell hooks (2015), quando destaca que, mesmo com todas as conquistas, a situação feminina continua sendo um grande desafio para a humanidade, pois a resistência contra as suas conquistas continua existindo. Escreve a autora:

Quando pergunto a esse mesmo pessoal sobre os livros e as revistas feministas que leem, quando pergunto a quais palestras feministas assistiram, respondem contando que tudo o que sabem sobre feminismo entrou na vida deles por terceiros, que realmente nunca se aproximaram o suficiente do movimento feminista para saber o que de fato acontece e sobre o que é de verdade. Na maioria das vezes, pensam que feminismo se trata de um bando de mulheres bravas que querem ser iguais aos homens. Essas pessoas nem pensam que feminismo tem a ver com direitos – é sobre mulheres adquirirem direitos iguais. Quando falo do feminismo que conheço – bem de perto e com intimidade –, escutam com vontade, mas, quando nossa conversa termina, logo dizem que sou diferente, não como as feministas “de verdade”, que odeiam homens, que são bravas. Eu asseguro a essas pessoas que sou tão de verdade e tão radical quanto uma feminista pode ser, e que, se ousarem se aproximar do feminismo, verão que não é como haviam imaginado (hooks, 2015, p. 13-14).

Essa recusa em falar e tratar do feminismo tem surgido por conta de ideias e conceitos que estão sendo difundidos em diferentes movimentos, originários de posturas conservadoras que não se deram conta ou não querem se convencer da necessidade de se enfrentar o problema fundamental que se apresenta: a discriminação e a violência contra mulheres e pessoas de diferentes gêneros. Por isso, é importante dialogarmos no que tange à temática em diferentes contextos, especialmente na escola.

Palavras finais

A educação feminista é um grande desafio para a ensino. Só a educação pode criar um espaço e um tempo voltados para uma abordagem feminista transformadora. No entanto, para que possamos desenvolver

práticas feministas emancipadoras, precisamos aprender a explorar diferentes formas de desenvolvimento da sensibilidade de alunos, pais e professores. Para tanto, além de conhecimentos que ajudem a esclarecer os processos de discriminação e violência, o desafio é desenvolver atividades práticas que nos tornem sensíveis à diversidade de gênero e identidade que constituem a realidade social em que vivemos.

Depois de uma breve abordagem sobre o feminismo, relatei alguns momentos de minha formação com a intenção de esclarecer como facilmente somos condicionados a incorporar e a reproduzir práticas antifeministas e discriminadoras. De outra parte, procurei mostrar o que produz resistências e como precisamos ficar atentos aos gestos, às falas e às atitudes que nos agridem, incomodam, violentam. Dar atenção a sentimentos e concepções inconformistas é importante referência que pode mobilizar nossa ação transformadora. O risco é que, com o tempo, ao ficarmos progressivamente indiferentes a tais manifestações, podemos nos tornar insensíveis e incapazes de ver e de sentir a maldade que alimenta o ódio ao outro, especialmente o ódio à mulher.

A escola, assim como a família, a igreja, a comunidade, os grupos e as instituições, pode ser um antro de produção do ódio e da discriminação, ou espaço-tempo de formação para o respeito às diferenças, para o acolhimento, para o reconhecimento, para a solidariedade, para o amor. A questão é não ficarmos indiferentes aos desafios que o feminismo nos apresenta.

Este é meu breve relato de como me tornei feminista.

Referências

ADICHE, Chimamanda Ngozi. *Sejamos todos feministas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ADICHE, Chimamanda Ngozi. *Para educar crianças feministas: um manifesto*. São Paulo: Editora Schwarcz SA, 2017.

BOTELHO, Julia. *Vertentes do feminismo: conheça as principais ondas e correntes!* Politize. Publicado em: 11/02/2022. Disponível em: <https://www.politize.com.br/feminismo/>. Acesso em: 15 jul. 2023.

BUTLER, J. P. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

BUTLER, J. P. *Relatar a si mesmo: crítica da violência ética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

ESPORTE CLUBE PINHEIROS. *Principais lutas e conquistas das mulheres ao longo da História*. 2020. Disponível em: <https://www.ecp.org.br/principais-lutas-e-conquistas-dasmulheres-ao-longo-da-historia/>. Acesso em: 11 nov. 2020.

GOUGES, Olympe de. Declaração dos direitos da mulher e da cidadã. *Revista Internacional Interdisciplinar*, Florianópolis, v. 4, n. 1, mar./abr. 2007. Disponível em: <http://www.floripatotal.com>. Acesso em: 19 abr. 2023.

HOLANDA, Heloisa Buarque de (org.). *Pensamento feminista: conceitos fundamentais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

HOOKS, Bell. *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2015.

JORNAL O GLOBO. *A luta feminista dentro das escolas*. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=i7Odv-QN43I>. Acesso em: 19 abr. 2023.

REIF, Laura. Radical, liberal, interseccional... conheça as principais vertentes do feminismo. *Revista AZMina*, 15 de outubro de 2019, atualizado em 12 de janeiro de 2024. Disponível em: <https://azmina.com.br/reportagens/radical-liberal-interseccional-conhec-as-principais-vertentes-do-feminismo>. Acesso em: 16 jul. 2023.

SILVA, J. P. da.; CARMO, V. M. do; RAMOS, G. B. As quatro ondas do feminismo: lutas e conquistas. *Revista de Direitos Humanos em Perspectiva*, v. 7, n. 1, p. 111-122, jan./jul. 2021.

SILVA, Larissa Hortência Moreira da. *Feminismo e educação: desafios da pedagogia na construção de uma formação mais equânime*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução das teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

WOLLSTONECRAFT, Mary. *Reivindicação dos direitos da mulher*. São Paulo: Boitempo, 2016.

YANNOULAS, S. C. (org.). *Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações*. Brasília, DF: Abaré, 2013.

A práxis pedagógica e o trabalho de Arteterapia na Psiquiatria do Hospital São José em Sertão, RS

Patricia Carlesso Marcelino

Palavras iniciais

É com muita alegria que apresento o relato do projeto de Arteterapia realizado no setor de Psiquiatria e Saúde Mental do Hospital São José, em Sertão, RS, no qual atuei e coordenei de 2021 a 2023. A Arteterapia está integrada ao Sistema Único de Saúde (SUS) por meio da Portaria n. 849, de 25 de março de 2017, em adendo à Portaria n. 145, de 13 de janeiro de 2017, sob a rubrica Procedimento 01.01.05.006-2, modalidade ambulatorial de atenção básica, integrando o quadro de Práticas Integrativas e Complementares em Saúde (PICS) do Grupo 01 – Ações Coletivas/Individuais em Saúde. RENASES: 007 – Práticas Integrativas e Complementares, 008 – Ações Comunitárias, 010 – Atividades Educativas, Terapêuticas e de Orientação à População (Brasil, 2017, p. 2).

Para a organização e preparação do trabalho no contexto hospitalar, utilizei como referencial basilar e norteador, tanto para os atendimentos individuais quanto para as sessões em grupo, os estudos junguianos e a influência dos fundamentos e estudos da médica psiquiátrica Nise da Sil-

veira¹. Ela foi a precursora da inclusão das artes em suas diversas formas de expressão plástica e corporal no tratamento psiquiátrico no Brasil. Esses estudos e práticas reforçam a significação das imagens do inconsciente e suas possíveis relações com as patologias, as manifestações e os sintomas emocionais de delas se originam.

Como docente, pedagoga, arteterapeuta e profissional de Educação Física, tenho recebido, em minha práxis, uma forte influência pedagógica e experiencial das obras do professor e pesquisador Dr. Elli Benincá (*in memoriam*) e dos ensinamentos do meu orientador, professor Dr. Eldon Henrique Mühl. Com eles, aprendi que a educação não é uma tarefa qualquer, mas uma ação que implica assumir compromisso ético e humanizador com os alunos e com os demais educadores. Ela deve contribuir para o desenvolvimento da conscientização, possibilitar a formação crítica de educandos e educadores e promover a transformação sociocultural do contexto em que vivem e trabalham.

Nesse sentido, a educação, de acordo com Mühl (2010, p. 10), é ao mesmo tempo uma ação cognitiva, ética e política, que deve incentivar a participação dos indivíduos na construção de seus projetos de vida, orientando-se por princípios que promovam o bem comum e tornem as pessoas solidárias, justas e humanas. A concepção de educação de Benincá define-se como práxis, ou seja, como

¹ Nise Magalhães da Silveira nasceu em Maceió em 15 de fevereiro de 1905 e faleceu no Rio de Janeiro em 30 de outubro de 1999. Ela foi presa como comunista e afastada do serviço público de 1936 a 1944. Após ser anistiada, em 1946, fundou a Seção de Terapêutica Ocupacional no antigo Centro Psiquiátrico Nacional de Engenho de Dentro, no Rio de Janeiro, que hoje leva seu nome. Em 1952, criou o Museu de Imagens do Inconsciente, um centro de estudo e pesquisa que reúne obras produzidas nos ateliês de atividades expressivas. A dra. Nise também foi pioneira no Brasil na pesquisa das relações afetivas entre pacientes e animais, os quais chamava de coterapeutas. Como reconhecimento à importância de sua obra, ela recebeu condecorações, títulos e prêmios em diferentes áreas do conhecimento, como: Saúde, Educação, Arte e Literatura. Seu trabalho e seus princípios inspiraram a criação de museus, centros culturais e instituições terapêuticas tanto no Brasil quanto no exterior, e ela introduziu a psicologia junguiana no país.

uma teoria crítica que reflete a própria prática e, assim, transforma-se em práxis. A Pedagogia, enquanto ciência da educação, é uma ciência da práxis para a práxis; por isso, não deve ser um exercício abstrato ou uma reflexão descolada da vida cotidiana, mas sim o exercício de esclarecimento da experiência vivenciada e a busca permanente pela superação das limitações impostas pelas circunstâncias vividas.

Com base nessas premissas iniciais, o papel do arteterapeuta é o de viabilizar a ressignificação da vida e auxiliar no entendimento das imagens criadas pelos indivíduos em ação mental. Através dessa dinâmica, o arteterapeuta pode facilitar percepções e promover mudanças de comportamento. De acordo com Silveira (2004, p. 93), a Arteterapia, dinamicamente orientada, baseia-se no reconhecimento de que os pensamentos e os sentimentos fundamentais do homem, provenientes do inconsciente, frequentemente se exprimem melhor em imagens do que em palavras. As técnicas de Arteterapia são fundamentadas no entendimento de que todo indivíduo, com ou sem treinamento em arte, possui capacidade latente de projetar seus conflitos internos na forma visual.

O paciente é encorajado, ou seja, “dinamicamente orientado”, a descobrir por si próprio a significação das suas criações. Isso é alcançado graças ao estabelecimento de uma relação transferencial com o arteterapeuta. No contexto hospitalar, procura-se auxiliar e acolher os pacientes em tratamento de depressão, transtornos mentais e corporais, dependência química de drogas ou álcool. Nesse contexto, a Arteterapia atua como uma ferramenta de cuidado na saúde mental, para estimular o autoconhecimento e o relaxamento corporal, aumentar a autoestima e diminuir sinais de depressão e ansiedade. Ela pode ser uma canalizadora e uma potencializadora na busca de uma saída diferenciada para o bem-estar, ajudando na compreensão das emoções e no processo de tratamento dos pacientes atendidos.

Por essa via, justifica-se a prática da Arteterapia no contexto hospitalar como um meio de educar e auxiliar o ser humano em sua integralidade. Dessa forma, sugere-se uma formação humana pelo viés de uma ótica trinitária: educação, saúde e bem-estar. Isso envolve explorar referências que possibilitem pensar a educação e o significado de formar gerações num contexto social marcado por traços pós-metafísicos de pensamento, entrelaçados com aspectos da formação humana.

As vivências arteterapêuticas, formativas e educativas no Hospital São José

O Hospital São José (HSJ), localizado em Sertão, Rio Grande do Sul, Brasil, é uma instituição filantrópica fundada há mais de 80 anos. Com 50 leitos, a maioria ocupada por usuários do SUS, o hospital dispõe de 10 leitos destinados à área de Saúde Mental e Psiquiatria. Ele serve como referência nessas áreas para mais de 60 municípios.

Desde 2021, o hospital conta com uma profissional arteterapeuta em seu corpo clínico, para atuar em Psiquiatria e saúde mental. Ela trabalha com pacientes internados em tratamento de depressão, transtornos mentais, alcoolismo, dependência química, entre outros. Os atendimentos são semanais e realizados em uma sala-ateliê, de maneira individual, em duplas ou em pequenos grupos, dependendo da necessidade avaliada e sugerida no Plano Terapêutico Singular (PTS).

Durante o processo de internação no hospital, os pacientes ou seus responsáveis assinam um termo de consentimento livre e esclarecido. Esse documento autoriza a participação dos internados nas vivências de Arteterapia e autoriza a utilização dos registros e materiais produzidos (como textos escritos, fotos, desenhos e imagens visuais) durante as sessões oferecidas pelo hospital.

Nesse termo, é informado que os dados não terão nenhuma identificação dos participantes e poderão ser utilizados em apresentações de aulas, relatórios, artigos e projetos para captação de parcerias e recursos para saúde, bem-estar e áreas afins da instituição. Além disso, as imagens e produções podem ser utilizadas em eventos científicos e publicações em periódicos da área, sempre respeitando os aspectos éticos da pesquisa com seres humanos dispostos na Resolução n. 466/2012. Todas as imagens apresentadas neste capítulo, realizadas durante as sessões de Arteterapia, foram autorizadas por meio desse termo e fazem parte do acervo de imagens da instituição.

Durante as sessões, utilizava-se uma variedade de *settings* e dinâmicas expressivas, corporais e plásticas, para atender adolescentes, adultos, idosos e grupos com características diversas. Sendo assim, a prática pedagógica e terapêutica da Arteterapia pode contribuir para que indivíduos de todas as idades possam criar significados, produzir *insights*, superar emoções ou traumas e resolver conflitos, favorecendo o bem-estar psíquico e a melhoria da qualidade de vida.

Após a finalização das atividades, a arteterapeuta registrava no prontuário de atendimento hospitalar suas observações sobre o bem-estar dos pacientes, a adesão ou resistência durante as sessões, bem como as percepções relatadas pelos pacientes e as suas próprias percepções. Esse registro visava potencializar o cuidado integral dos atendidos. As informações também serviam como suporte para a equipe multiprofissional e, muitas vezes, apontavam informações importantes sobre emoções, traumas e desafios de vida e enfrentamentos vivenciados pelos pacientes, que se expressavam nos desenhos, nas escritas, nas falas e nas expressões corporais durante as sessões de Arteterapia.

O espaço destinado à Arteterapia é arejado e acolhedor. Ele foi organizado em 2021 especialmente para as sessões e vivências no hospital, com os objetivos de melhorar a saúde, promover a ressignificação

da vida, resgatar a autoestima e complementar os tratamentos medicamentosos e psicológicos, aprimorando o cuidado integral da equipe multiprofissional. A Figura 1 ilustra esse ambiente criado pelo projeto.

Figura 1 – Sessão de Arteterapia na sala-ateliê do HSJ



Fonte: Acervo da Arteterapia do HSJ.

A sala-ateliê pode integrar uma instituição ou funcionar como uma instituição terapêutica independente. Segundo Paín (2009), seu funcionamento geralmente é em grupo, o que favorece uma troca particular de olhares e palavras, limitações e diferenciações, bem como um exercício contínuo de compreensão do outro. A presença do arteterapeuta polariza a afetividade dos participantes, permitindo, assim, a comunicação e a circulação das emoções. É um lugar privilegiado para viver e tomar consciência, enquanto o terapeuta observa e enquadra o processo de objetivação expressiva a partir de seu nascimento, considerando tensões, conflitos e estratégias.

Para Diniz (2014), a arte funciona como um meio de apreensão e reconhecimento do que é significativo para o ser humano, em suas experiências tanto externas quanto internas, desde épocas arcaicas. A Arteterapia, porém, é relativamente recente como procedimento terapêutico. Na década de 1920, Jung começou a incorporar a arte em seus tratamentos psicoterapêuticos, considerando-a como a expressão mais pura do que há para a demonstração do inconsciente e a criatividade como uma atividade humana natural que, ao estruturar o pensamento, possui uma função em si mesma. Diniz (2014) aponta que, dentro da perspectiva junguiana, a criatividade é valorizada como o cerne dos processos transformativos simbólicos no decorrer do processo analítico. A Arteterapia, assim, promove o aparecimento e a conscientização da criatividade.

O processo terapêutico, de acordo com Paín (2009), consiste em identificar os obstáculos encontrados nas diferentes etapas da criatividade e descobrir seu significado, admitindo que forma e conteúdo são inseparáveis. Para compreender o processo do paciente, reconhecer os obstáculos que o impedem de criar os efeitos de espaço e luz que imagina e definir o gesto ou a cor que falta ao equilíbrio de seu quadro, assim como um *lapsus linguae* ou um erro gramatical, é necessário que o coordenador domine as regras mais gerais da representação figurativa. Essa capacidade essencialmente técnica só pode ser adquirida por meio de uma prática pessoal e orientada.

O papel do arteterapeuta é auxiliar no entendimento das imagens criadas pelo indivíduo em ação mental e, através dessa dinâmica, possibilitar a percepção para que possa ocorrer uma mudança de comportamento. Segundo a União Brasileira das Associações de Arteterapia (2020, p. 3), enquanto a arte-educação ensina técnicas artísticas, a Arteterapia possui como finalidade propiciar mudanças psíquicas, expansão da consciência e reconciliação de conflitos emocionais, além de fomentar o autoconhecimento e o desenvolvimento formativo nos atendidos.

A Arteterapia também tem o objetivo de facilitar a resolução de conflitos interiores e o desenvolvimento da personalidade, integrando o processo educativo, corporal e pedagógico nos pacientes atendidos. Com base nessas premissas, a prática também se ampara nos estudos de Mühl e Mainardi (2022) e nos ensinamentos do professor e mestre Elli Benincá (*in memoriam*), que destacam a Pedagogia da práxis dialógica como um caminho possível para viabilizar a transformação do senso comum e da realidade da opressão que domina o cotidiano dos indivíduos.

A práxis representa o exercício de buscar novos sentidos, novas formas de pensar, sentir e ser. Conforme Mühl (1998), para ser transformadora, ela deve provir da própria conscientização; para continuar libertadora, deve servir de questionamento, como um novo desafio para a consciência. É pela dialética reflexão-ação/ação-reflexão que o homem encontra o caminho para a libertação.

Contudo, tal processo, segundo Mühl e Mainardi (2022), não é uma prática de fácil realização em contextos marcados por conflitos de poder e confrontos de visões e experiências de mundo. A questão mais desafiadora é encontrar, dentro dos limites impostos pelos conflitos culturais e pela estrutura de poder instituída, no contexto em análise, as possibilidades de superação pela ação dialógica. Para tanto, o exercício dialógico é a única alternativa. Nesse sentido, o desafio é encontrar caminhos de comunicação que não afugentem e, ao mesmo tempo, não se tornem recursos de imposição de uma dominação comunicativamente mediada. Eis aí um grande desafio metodológico e pedagógico, conforme apontado por Benincá.

A Figura 2 ilustra essa prática no desenvolvimento do projeto com os participantes.

Figura 2 – Atividades terapêuticas colaborativas: criatividade e reflexão



Fonte: Acervo da Arteterapia do HSJ.

A Arteterapia, de acordo com Diniz (2014), lida com processos pré-verbais, auxiliando um mergulho no inconsciente e ajudando na expressão desses conteúdos, podendo trazer imagens de uma memória ancestral. Nesse processo de inteireza do ser, o indivíduo pode vivenciar a história da humanidade, a coletividade e a totalidade. A arte, por sua vez, é um instrumento essencial para o desenvolvimento humano, advindo daí seu efeito terapêutico.

Por essa via, tal abordagem terapêutica considera que todos os indivíduos têm a capacidade de se expressar criativamente, enfatizando o fazer artístico sem preocupações estéticas e focando, primordialmente, no processo expressivo. Esse processo reflete as necessidades e explicita conteúdos inconscientes com sucesso. A Arteterapia pode ajudar os pacientes na liberação de sua energia criativa, utilizando-a como uma aliada no fortalecimento do desejo de recuperação.

O processo de Arteterapia, segundo Finimundi (2008), é geralmente dividido em três etapas: relaxamento (sensibilização), criação (processo de construção) e reflexão (entendimento da criação e simbolismo). Essa prática utiliza a arte como base do processo terapêu-

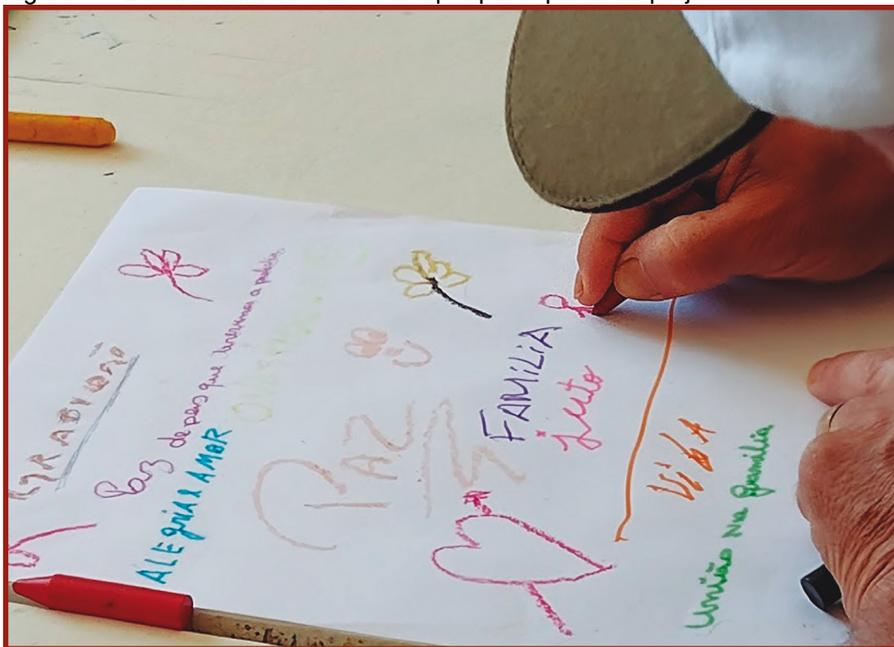
tico, empregando diversas técnicas expressivas, tais como pintura, desenho, sons, música, meditação, modelagem, colagem, expressão corporal, escultura, entre outras. Baseada no princípio de que o processo criativo é terapêutico e fomentador da qualidade de vida, a Arteterapia estimula a expressão criativa e auxilia no desenvolvimento biopsicossocial, fortalecendo o raciocínio e os relacionamentos afetivos.

Como destaca Paín (2009), vale a pena comparar o processo arteterapêutico com o psicoterapêutico, para visualizar a importância do uso dos instrumentos artísticos na Arteterapia. A psicoterapia também recorre a um instrumento codificado, a língua, que analista e analisando compartilham. Se não houvesse esse código comum, o psicoterapeuta teria que o construir previamente com o paciente e determinar, junto a ele, as regras de sua utilização.

Segundo Silveira (2016, p. 22), “a linguagem abstrata presta-se a dar forma a segredos pessoais, satisfazendo uma necessidade de expressão sem que os outros nos devassem”. O desejo de autonomia é uma das grandes características que nos torna humanos, mas é uma via que se faz em dois sentidos: de nós em direção àqueles que nos rodeiam, e destes para o nosso interior. Gallina (2015) aponta que, quando essa convergência não acontece, há o fenômeno do empobrecimento da experiência formativa e humana, manifestado pela redução das capacidades de refletir e de argumentar e, especialmente, de viver a vida de maneira minimamente feliz. Isso parece ser de significativa importância para a educação que se quer tornar crítica e promotora de uma condição humana mais significativa e saudável.

A escrita, assim como a leitura, desempenha um papel fundamental nesse processo, como ilustrado na Figura 3.

Figura 3 – Desenvolvimento da escrita por participante do projeto



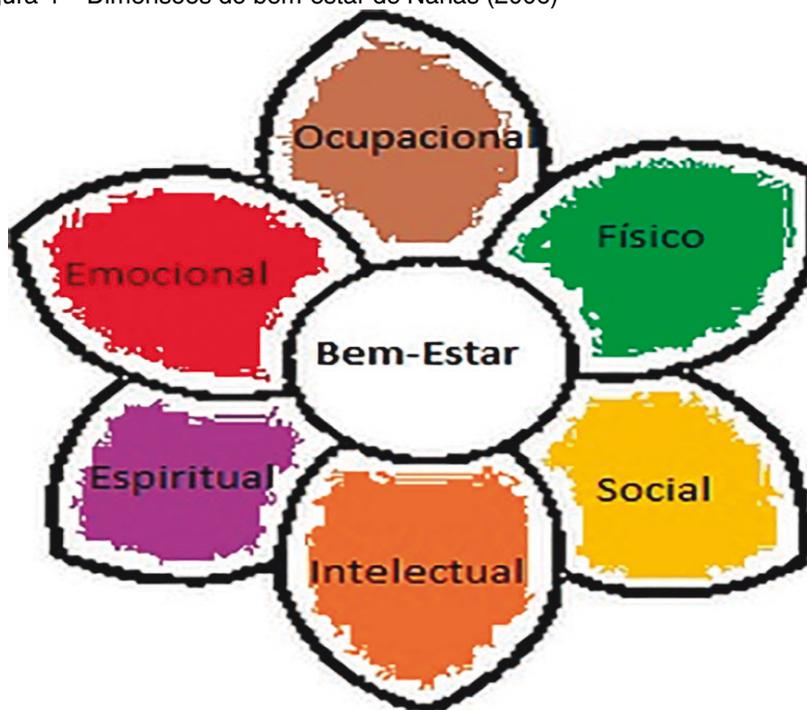
Fonte: Acervo da Arteterapia do HSJ.

Essa configuração é apontada por Mühl (2017, p. 132) quando afirma que a experiência formativa torna-se fundamental para o desenvolvimento do sujeito emancipado, “enquanto que a não consideração da experiência transforma a educação em um instrumento de manipulação e de condicionamento que falsifica o próprio sentido da formação humana”.

Paín (2009, p. 69) destaca que a dinâmica da sessão está marcada por consignas e condições materiais. A consigna, que corresponde ao livre-arbítrio, contrasta com as condições materiais, que representam a necessidade. Mesmo quando a consigna for “façam o que quiserem”, a dificuldade em gozar dessa liberdade será rapidamente vivida como uma limitação, tornando-se ainda mais conflituosa, porque, no ateliê, não há obrigação em querer alguma coisa, nem mesmo a cura. Os materiais, ao impor suas próprias leis e características, não são neutros. Cada uma de suas propriedades torna-se altamente significativa para

o sujeito, à medida que ele percebe que essas propriedades podem tanto ajudar quanto limitar suas tentativas de expressão.

Figura 4 – Dimensões do bem-estar de Nahas (2006)



Fonte: Petáculo de Nahas (2006).

O processo de Arteterapia, segundo Finimundi (2008), geralmente se divide em três etapas: relaxamento (sensibilização), criação (processo de construção) e reflexão (entendimento da criação e simbolismo). O objetivo final da Arteterapia nunca será o belo, mas sim a sensibilidade, a percepção de si mesmo e a sua resignificação.

O eixo base para a organização das vivências é o bem-estar, além de atividades para o reforço de atitudes como a empatia, o esforço, a colaboração e a cooperação do grupo, tecendo, como conceito pedagógico dos encontros, a metodologia da trilha arteterapêutica adaptada pela profissional e educadora, que são “disparadores” para as práticas

arteterapêuticas, com o objetivo de transmitir sensações de paz, pertencimento, força, amorosidade e bem-estar.

Para isso, os campos da Educação e da Saúde necessitam abrir espaço para a ampliação da consciência, fazendo interagir áreas do conhecimento que hoje se encontram fragmentadas, com métodos capazes de estabelecer uma relação entre parte e todo, apta a promover a autonomia do sujeito, possibilitando-lhe reconhecer-se e sentir-se parte do todo e o todo ao mesmo tempo.

Os estudos de Marcelino (2019) afirmam a necessidade de educar o corpo e aprender a perceber seus sinais de maneira mais consciente. Para que isso aconteça, é necessário desenvolver a sensibilidade, o agir e o pensar voltados para a humanização do cuidado, de maneira mais terna e cuidadosa com o corpo. Por isso, precisamos repensar nossas formas de ser e de estar no mundo, considerando o corpo para além de seus aspectos puramente materiais. O corpo é a condição de nossa existência e representa, para o ser humano, um meio de comunicação através de diversas estratégias textuais, em especial neste contexto – o gesto, a arte –, podendo expressar a subjetividade, as emoções e até a espiritualidade.

Por meio da matéria viva que chamamos de “corpo”, é possível estabelecer, de acordo com Gallina (2015), uma relação com a sensibilidade, capaz de revelar ao sujeito sua posição dentro do mundo e de si mesmo. Prestar atenção na respiração é imprescindível para o relaxamento, que é necessário para redimensionar o olhar sobre o ser e o estar no mundo, bem como para compreender o estado interior. A atenção ao corpo físico é de suma importância, pois ele é o veículo que torna possível a viagem ao mais profundo de nosso ser.

A sensibilidade, a humanização e o cuidado de si e do outro, conforme Marcelino (2019), são ferramentas poderosíssimas para quem escolher o posicionamento de fazer a diferença em seu entorno. Essas capacidades podem ser aprendidas em todos os contextos, através de atos e exemplos de gentileza e delicadeza, especialmente em tempos de

barbárie, egoísmo, egocentrismo, desrespeito e exclusão. É importante que possamos ter a capacidade de valorizar mais as pessoas do que as coisas e exercitar mais a cooperação do que a competição.

A partir dessa escolha e de uma mudança interna, nossos comportamentos determinarão nosso posicionamento frente aos acontecimentos, à natureza e, principalmente, às pessoas que atendemos e a tudo que nos cerca. Através da arte e da sensibilidade, é promovida a ressignificação dos conflitos internos, permitindo a reorganização das próprias percepções, ampliando a percepção do indivíduo sobre si mesmo e o mundo. A arte é utilizada no cuidado à saúde de pessoas de todas as idades, estimulando a reflexão sobre possibilidades de lidar de forma mais harmônica com o estresse e experiências traumáticas, como ilustrado na Figura 5.

Figura 5 – Atividade de expressões artísticas e corporais através de pinturas e colagens



Fonte: Acervo da Arteterapia do HSJ.

Os estudos de Diniz (2014) enfatizam que a Arteterapia é uma facilitadora da decifração do mundo interno, oferecendo a possibilidade de acessar esse mundo em um ambiente cuidadoso e acolhedor, promovendo encontros com o mais profundo de nós mesmos e visando à saúde integral. O processo psíquico desenvolve seu dinamismo por meio de imagens simbólicas. O símbolo – fruto da energia psíquica, objetivada em imagens – traz possibilidades de conhecer, compreender, rememorar, reparar estruturas, ressignificar e transcender. A Arteterapia pode vir a aperfeiçoar esses intercâmbios e, sob a ótica junguiana apresentada pela autora, parte do princípio de que a vida psíquica tem uma tendência inata à organização. Dentro de nós há um movimento para que sejamos nós mesmos, para que obtenhamos o máximo possível de nossa força vital, para que vivamos nossa inteireza; e o processo terapêutico por meio da arte pode dinamizar essa tendência. Para Diniz (2014), os símbolos são parte do processo de autoconhecimento e transformação, vão onde as palavras não pisam, alcançam dimensões que o conhecimento racional não pode atingir. Eles conectam a essência de cada ser, atuando diretamente no eixo Ego-Self, isto é, a conexão entre o complexo que comanda a consciência – o ego – e a *psiqué*, como totalidade – o Self –, apontando o rumo que a energia psíquica segue.

Porém, Diniz (2014) adverte que, para alcançar o encontro com o que há de mais essencial em nós, é necessário enfrentar aspectos dolorosos que, por vezes, estão ocultos. A Arteterapia é uma excelente forma de confrontar imagens sombrias, por facilitar a expressão das emoções através das produções artísticas e proporcionar oportunidades de a imaginação desenvolver-se livremente, permitindo ao indivíduo participar concretamente do produto imaginado. A arte, segundo a autora, despotencializa a carga emocional das imagens, por vezes aterradoras, e possibilita sua decodificação para a reorganização interna e a reconstrução e ressignificação da realidade.

Nesse sentido, Mühl (2010, p. 12) destaca que o conceito de ressignificação tem, em Benincá, um sentido cognoscitivo e político, que

promove a mudança dos símbolos, dos rituais e das ações humanas, introduzindo ou recriando significados numa perspectiva crítica, que mobiliza os indivíduos para a luta em favor da transformação social. O professor Elli Benincá acreditava que, por meio de um processo de ressignificação, a educação pode ajudar a instituir uma nova ordem social, econômica e política no mundo, além de contribuir para a solução mediada de conflitos e contradições. Afinal, as diferenças e contradições em nossos modos de vida, percepções e ideologias não devem servir para discriminar ou destruir, mas sim para promover o diálogo, o respeito às diferenças e a solidariedade.

De acordo com Mühl e Mainardi (2022), a realidade deve ser entendida como um todo concreto, com propriedades, estrutura e desenvolvimento próprios, que se refletem nos princípios epistemológicos e aspectos metodológicos da produção científica que a analisa. A realidade depende do método, e este, por sua vez, delimita a compreensão da realidade. A relação entre o todo concreto e a produção científica é dialética e de mútua implicância.

O conhecimento parte do real concreto para alcançar alguma explicação e uma forma de agir sobre o real. No entanto, nem todo método proporciona tal mudança. É essencial, portanto, considerar os aspectos metodológicos do próprio método que serve de sustentação ao projeto. Sem essa consideração, há o risco de permanecer reproduzindo o *status quo*, em vez de promover a transformação dos sujeitos e da própria realidade que está sendo analisada. Essa exigência deve estender-se também aos servidores, como ilustrado a Figura 6.

Figura 6 – Momento de reflexão e convivência dos servidores do HSJ



Fonte: Acervo da Arteterapia do HSJ.

Além das sessões realizadas na sala-ateliê, as equipes reúnem-se periodicamente para avaliações internas e para capacitações, atualizações e formações de suas áreas. Essas atividades são necessárias para garantir a excelência no atendimento e na prestação dos serviços de saúde. Em alguns desses encontros, são realizadas vivências arteterapêuticas, para fortalecer os vínculos do grupo e reforçar a importância de um atendimento humanizado e sensível no contexto hospitalar.

Desse modo, a práxis pedagógica não pode ser pensada e desvinculada da teoria, pois ambas, articuladas em suas dimensões, podem criar um movimento de aprendizagem, experiências, autoconhecimento e transformação pessoal.

Considerações finais

Na Arteterapia, trabalha-se a percepção, a corporeidade, os sentidos, a contemplação e a estimulação do Ser em sua inteireza, com ternura, gentileza, empatia e muita sensibilidade. São meios seguros e propícios para o indivíduo atingir níveis de compreensão e cognição, estimulando a expressão e o desenvolvimento da criatividade. Além disso, favorecem o autoconhecimento, a percepção, o aumento da autoestima, a liberação das emoções, o entendimento dos problemas e os processos de ressignificação pessoal, social e laboral.

As sessões de Arteterapia possibilitam mudanças no comportamento e ajudam os pacientes a enfrentar e expressar seus medos e anseios por meio da arte, como desenho e outras atividades expressivas. Esse fazer criativo, sensível e pedagógico pode contribuir para o fortalecimento dos sentimentos de autonomia e dignidade, fatores de importância primordial para a adoção e a manutenção de comportamentos saudáveis e sentimentos positivos durante e após o tratamento. Observamos que os pacientes atendidos se tornam mais calmos e mais engajados no tratamento, estabelecendo relações sociais com mais facilidade.

Marcelino, Gallina e Silva (2021) destacam que se faz necessário considerar a ressignificação da educação, para que, igualmente, construa saberes e práticas em saúde, a fim de que o sujeito se expresse e perceba sua subjetividade para uma tomada de consciência de si mesmo. O indivíduo também pode pensar e refletir, formulando seus juízos e valores, porém, para isso, precisa tomar como objetos tanto o seu corpo quanto a sua mente, tornando-se sensível e inteligível.

O advento da saúde, pensado a partir do cuidado humanizado, educativo e sensível, com um olhar que contemple o ser humano em sua multidimensionalidade – corpo físico, psíquico, espiritual, social e ambiental –, parece convergir com o contexto plural e complexo da atualidade. Assim, destacamos a importância de incentivar e reconhe-

cer ações com premissas contempladoras de uma razão sensível, como a Arteterapia e as PICS.

Ademais, o projeto contribui para o fortalecimento de vínculos positivos, enfatizando a sensibilidade e a humanização de toda a equipe no contexto laboral, na formação profissional continuada e em ações mais vigorosas para a melhoria dos níveis de bem-estar, bem como na excelência da prestação dos serviços em saúde.

Agradecimentos especiais

- Ao meu orientador, professor doutor Eldon Henrique Mühl, uma pessoa incrível, um ser humano maravilhoso, terno, sensível e um profissional notável, a quem tanto admiro, agradeço por seu apoio, pelas reflexões e por suas orientações ao longo de todo o meu processo educativo na universidade. Contigo, professor Eldon, aprendi que é necessário resistir e lutar bravamente todos os dias, para que possamos melhorar a Educação e os diversos contextos em que vivemos e trabalhamos. Gratidão por tudo!
- À Direção e a toda a equipe do Hospital São José de Sertão, RS, em especial às gestoras, Lúbia Tamires Rintzel, Eduarda Tamanho e Denise Catto, agradeço pela confiança em meu trabalho e pelo apoio para que o projeto da sala-ateliê de Arteterapia na Psiquiatria do hospital se concretizasse e se efetivasse, estando sob minha responsabilidade e coordenação até abril de 2023.
- Este capítulo é dedicado a todos os meus pacientes que participam semanalmente das sessões de Arteterapia no contexto hospitalar, na Saúde Mental e nos atendimentos personalizados.

Referências

- BRASIL. Ministério da Saúde. *Portaria nº 849, de 27 de março de 2017*. Brasília, DF, 2017. Disponível em: https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2017/prt0849_28_03_2017.html. Acesso em: 20 mar. 2023.
- DINIZ, Ligia (org.). *Mitos e arquétipos na arteterapia: rituais para se alcançar o inconsciente*. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.
- FINIMUNDI, Maria Regina Loch. *Arteterapia, educação e saúde*. Caxias do Sul: Gráfica Paulus, 2008.
- GALLINA, Franciele Silvestre. *Alquimia do ser: processos educativos estéticos na busca do equilíbrio biopsico espiritual*. Saarbrücken: Omni Scriptum, 2015.
- MARCELINO, Patricia Carlesso. *Humanização e sensibilidade: educação e uso do corpo em Giorgio Agamben*. Tese (Doutorado em Educação) – PPGEDU, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2019.
- MARCELINO, Patricia Carlesso; GALLINA, Franciele Silvestre; SILVA, Alex Sander da. Educação ético-estética em tempos de pandemia: conexões entre Arteterapia e Bem-Estar humano. *Revista Espaço Pedagógico*, v. 28, n. 2, p. 704-726, abr. 2021.
- MÜHL, Eldon Henrique. Conscientização, práxis e utopia em Paulo Freire. In: MARCON, Telmo (org.). *Educação e universidade: práxis e emancipação, uma homenagem a Elli Benincá*. Passo Fundo: Ediupf, 1998. p. 293-321.
- MÜHL, Eldon Henrique. Educação, práxis e ressignificação: reflexões introdutórias. In: BENINCÁ, Elli; MÜHL, Eldon Henrique. *Educação, práxis e ressignificação pedagógica*. Passo Fundo: Ediupf, 2010. p. 09-14.
- MÜHL, Eldon Henrique. Formação pedagógica: educação, barbárie e experiência formativa. In: TREVISAN, Amarildo; TOMAZETTI, Elisete Medianeira; ROS-SATTO, Noeli Dutra. *Filosofia e educação: ética, biopolítica e barbárie*. Curitiba: Appris, 2017. p. 115-134.
- MÜHL, Eldon Henrique; MAINARDI, Elisa. Dialogicidade e práxis pedagógica de Benincá. In: MÜHL, Eldon Henrique; MARCON, Telmo (org.). *Formação de educadores-pesquisadores: contribuições de Elli Benincá*. Passo Fundo: Ediupf, 2022. p. 184-205.
- NAHAS, Markus Vinicius. *Atividade física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo*. 4. ed. Londrina: Midiograf, 2006.
- PAÍN, Sara. *Os fundamentos da arteterapia*. Tradução Gisele Unti. Petrópolis: Vozes, 2009.
- SILVEIRA, Nise da. *O mundo das imagens*. São Paulo: Editora Ática, 2004.
- SILVEIRA, Nise da. *Imagens do Inconsciente com 271 ilustrações*. 2. reimpr. Petrópolis: Vozes, 2016.
- UNIÃO BRASILEIRA DAS ASSOCIAÇÕES DE ARTETERAPIA. *Arteterapia*. 2020. Disponível em: <https://www.ubaatbrasil.com>. Acesso em: 24 jun. 2022.

Memórias e fragmentos de si: o percurso de formação experiencial e profissional de uma docente da educação básica no cárcere

Cristiane Carmo dos Santos

José Jackson Reis dos Santos

Josimara Santos Miranda

Introdução

Pois um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois (Benjamin, 1987, p. 37).

Entre o vivido e o lembrado, entrelaçando memórias e fragmentos de si, este capítulo descreve o percurso de formação profissional e experiencial de uma professora da educação básica no contexto da Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (Epjai)¹. Sua história de vida está ligada ao seu lugar de fala, educadora em uma unidade penal de segurança máxima, inspirada pelo pensamento de Josso (2007, p. 419), segundo o qual:

¹ Optamos pela sigla Epjai, buscando demarcar sua abrangência e diversidade no tocante a pessoas, contextos, políticas, currículos e práticas presentes nessa modalidade (Oliveira; Weschenfelder; Santos, 2005).

[...] a história de vida é, assim, uma mediação do conhecimento de si em sua existencialidade, que oferece à reflexão de seu autor oportunidades de tomada de consciência sobre diferentes registros de expressão [...].

A pesquisa autobiográfica e o diálogo com autores como Josso (2004, 2007), Delory-Momberger (2012), que discutem sobre história de vida, pesquisa biográfica e construção de processos identitários, e Bondía (2002), que explora o lugar da experiência, por exemplo, possibilitaram compreender como se constituiu, e ainda se encontra em processo, a formação pessoal e profissional da docente em três momentos: a) a familiar; b) a escolar e acadêmica; c) a profissão docente. Nesse âmbito, são questões centrais do texto: de quais dimensões da experiência decorrem os processos de formação da educadora, especificamente na Epjai? Em que momentos as memórias e os fragmentos de si, dentro de uma história de vida, concorrem para a escolha e a construção de um objeto de pesquisa?

Tecemos, portanto, compreensões entre conceitos elaborados por autores como Delory-Momberger (2012), Josso (2004, 2007), Bondía (2002) e Freire (1991), entre outros, e as memórias compartilhadas pela educadora Cristiane Carmo dos Santos² (primeira autora deste capítulo). Ao narrar seu percurso de vida e formação, foi possível compreender os elementos constituidores de seu processo de escolarização na educação básica, sua formação universitária e sua atuação profissional no contexto do cárcere.

O capítulo em questão tem origem na dissertação de mestrado intitulada *Situações-limites, inéditos viáveis e os currículos praticados no cárcere: um estudo na Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas*, defendida em março de 2023, no Programa de Pós-Graduação em En-

² Cristiane Carmo dos Santos participou de entrevista biográfica em diálogo com o segundo autor deste texto, tratando de seu percurso de vida e formação. Na dissertação *Situações-limites, inéditos viáveis e os currículos praticados no cárcere: um estudo na Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas* (Santos, 2023), defendida em março de 2023, encontram-se as questões centrais do diálogo.

sino (PPGE_n) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb). Neste texto, baseamo-nos em uma parte do capítulo da dissertação no qual buscamos apresentar e analisar os processos formativos da docente Cristiane Carmo dos Santos, professora da educação básica na modalidade Epjai em uma unidade penal, a partir de suas narrativas. Como afirmam Souza e Meireles (2018, p. 291), “[...] ao narrar experiências pessoais e coletivas, os sujeitos elaboraram conhecimentos sobre si e sobre seus mundos sociais, possibilitando por meio de suas experiências a construção de um conhecimento singular”. Assim, elencamos múltiplos aspectos para discussão e análise do pretendido tema de pesquisa.

Do ponto de vista teórico-metodológico, recorreremos à investigação biográfica:

[...] no âmbito das Ciências da Educação, pois permite o estudo de fenômenos educativos e sociais complexos, que durante muito tempo estiveram ausentes na investigação científica, como é o caso da formação experiencial (Cavaco, 2020, p. 263).

Compreendemos que a pesquisa biográfica “[...] inscreve-se no quadro de uma das questões centrais da antropologia social, que é a da constituição individual: como os indivíduos se tornam indivíduos?” (Delory-Momberger, 2012, p. 523). Desse modo, memória, história de vida e formação pessoal e profissional se articulam:

[...] a partir de princípios da pesquisa qualitativa e da constituição de outros modos de ver/escutar/narrar a vida e as aprendizagens-experiências que se inscrevem nos domínios da formação dos adultos [...] (Souza; Meireles, 2018, p. 285).

Nesse sentido, respaldamo-nos na concepção de Freire (1991, p. 58), para quem “[...] ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”. Destarte,

[...] o objeto da pesquisa biográfica é explorar os processos de gênese e de devir dos indivíduos no seio do espaço social, de mostrar como eles dão forma às suas experiências, como fazem significar as situações e os acontecimentos de sua existência (Delory-Momberger, 2012, p. 524).

Construímos as narrativas por meio de entrevista biográfica³, na qual “[...] a interação social materializa-se no diálogo, na troca, na partilha e na comunicação entre o investigador e os sujeitos implicados na investigação” (Cavaco, 2020, p. 263), orientada por três tópicos específicos:

- a) experiência familiar: nesse tópico, buscamos averiguar os caminhos e descaminhos que conduziram a educadora nas escolhas pessoais e profissionais e de que forma essas opções incidem sobre sua prática docente;
- b) experiência escolar e acadêmica: procuramos, nesse aspecto, compreender a forma como esse conjunto de experiências, em momentos diversos, forjou o processo identitário da docente;
- c) experiência profissional: nesse aspecto, buscamos compreender vivências e experiências familiares, escolares e acadêmicas e suas implicações na forma de perceber os outros, particularmente educandos privados de liberdade.

A entrevista foi realizada no dia 1º de março de 2022, das 9h às 12h, totalizando cinco páginas de transcrição. A data foi escolhida por representar um dia mais tranquilo, o que proporcionou retomar memórias e reconstruir vivências significativas que se transformaram em experiências, pois, segundo Josso (2009, p. 137), “[...] todas as experiências são vivências, mas nem todas as vivências

³ Entre as questões dialogadas com a protagonista da pesquisa, encontram-se as seguintes: quais experiências foram mais marcantes no âmbito familiar (amigos, mudança de cidade)? Quais são suas primeiras memórias em relação à sua vida escolar? Como foi sua caminhada estudantil? Como eram e agiam os docentes naquela época? Poderia relatar sua formação profissional, incluindo realizações, frustrações, constituição familiar, trabalho etc.? Você recorda os nomes de alguns docentes e suas marcas na sua trajetória de escolarização e formação acadêmica? Quanto ao relacionamento educador-educando, como se processava? Quais metodologias e técnicas pedagógicas utilizadas pelos professores mais lhe marcaram e por quais razões? Quais foram os seus maiores desafios nesse percurso? Você guarda lembranças, como fotos, certificados ou arquivos (cadernos, bilhetes, boletins), desse período? Poderia relatar experiências educacionais ou profissionais que não foram abordadas nas questões anteriores?

tornam-se experiências”. A entrevista ocorreu com certa informalidade, tendo como tópicos basilares os três momentos mencionados anteriormente, assegurando tempo-espaco para escuta e compartilhamento de saberes, processo inerente à perspectiva de realização de entrevistas biográficas.

A entrevista biográfica estabelece relações diretas com uma das categorias centrais da obra de Freire (1987), a dialogicidade, movimento dialogante construído, de forma respeitosa e horizontal, entre seres humanos que reconhecem o próprio inacabamento e abrem espaço para aprender com o outro. Na compreensão de Josso (2007), a pesquisa biográfica vai além de memórias solicitadas e provocadas pelo pesquisador acadêmico, pois abarca características da história de uma vida.

Para Delory-Momberger (2016, p. 142), “[...] as narrativas são materiais que vão permitir desvencilhar e constituir dados, incluindo qualitativos sobre as representações, as crenças, as práticas, os valores das categorias de populações [...]” em análise, de modo que é necessária uma forte aproximação “[...] com as pessoas ou os grupos sobre os quais se investiga, desenvolver relatos de interação, uma relação interpessoal complexa e recíproca, na qual o pesquisador é ele próprio um ‘pesquisado’” (Delory-Momberger, 2016, p. 142). Nesse viés, o nosso esforço científico levou em consideração a capacidade de realizar um distanciamento epistemológico necessário no processo de organização e interpretação das informações construídas, conforme indicamos no Quadro 1.

Quadro 1 – Organização de informações para fins de análise

Participante	Fragmento selecionado	Tema	Fonte e ano
Cristiane Carmo dos Santos	Uma vez, a conselho de uma nossa vizinha, a qual também mandava os filhos a esta escola, frequentei uma classe onde um professor leigo, por filantropia religiosa, alfabetizava as crianças e adultos em uma sala de sua casa. Recebemos o livreto: Método ABC: Ensino Prático para Aprender a Ler, uma cartilha muito utilizada na época; um caderno brochura de capa quadriculada azul e branco. Os bancos eram longos de madeira, e nós nos sentávamos em dupla. A repetição da cartilha no quadro de giz e o A, B, C maiúsculo e minúsculo cem vezes no caderno. A qualquer erro, éramos submetidos à palmatória. Por sorte, fiquei pouco tempo nesse ambiente.	Experiência familiar: primeiras lições	Entrevista, 2022.
Cristiane Carmo dos Santos	Lembro-me bem, aos 16 anos, após um período longo em um sítio no interior da Bahia, que voltávamos para a cidade. Nessa ocasião, fui matriculada em uma escola confessional católica, por meio de uma bolsa de estudos. Recordo-me ainda a composição da minha turma do 6º ano, antiga 5ª série: crianças entre 11 e 14 anos de idade, de uma classe econômica melhor favorecida. Envergonhava-me muito de mim. Eu era a aluna mais velha, mais alta e que parecia ter maior dificuldade em aprender.	Aproximações e encontro com a Epjai: construção de caminhos na disciplina-docência e percurso acadêmico	Entrevista, 2022.
Cristiane Carmo dos Santos	Lecionar em uma “sala de aula” para turmas de Epjai é um desafio constante. O currículo é modificado de acordo com a necessidade imediata. O professor, quando se encontra ali, percebe o clima da cadeia, se está tudo tranquilo e se os estudantes estão relativamente calmos e participativos; se há alguma questão fora da “sala de aula” a exigir a atenção deles, como baculejos (revistas inesperadas), modificações na rotina interna, algum parceiro (como eles se tratam entre si) doente, sem atendimento médico, dia de visita, entre tantas outras intercorrências. A “sala de aula” é um termômetro. Porém, para mim, é muito ruim ver os alunos apáticos, como se estivessem atônitos. Quando percebo que o que trouxe para aquela aula não contagia, modifico na hora a metodologia. Contudo, tantas vezes, saio entristecida da sala, pensando se o que estou fazendo ali, de fato, contribui para a vida ali dentro e no dia em que eles estiverem fora dali.	Vivências na profissão docente	Entrevista, 2022.

Fonte: Entrevista, 2022.

O processo de organização das informações foi orientado pelo pensamento político-pedagógico de Freire (1987), na perspectiva da ideia de tema gerador. Para o autor, a investigação dialógica fundamenta-se na desconstrução da relação pesquisador-objeto, ou seja, o primeiro não pode ser entendido como detentor universal do conhecimento, e o segundo, apenas como depositário. Elaborar temas na perspectiva freireana requer adentrar, de forma respeitosa, no mundo do outro, compreender suas angústias, seus anseios e suas demandas sociais. Em outras palavras:

[...] a investigação do “tema gerador” [...] se realizada por meio de uma metodologia conscientizadora, além de nos possibilitar sua apreensão, insere ou começa a inserir os homens numa forma crítica de pensarem seu mundo (Freire, 1987, p. 55).

Nesse sentido, foi necessário mobilizar processos de sistematização dos dados capazes de apreender, de forma crítica, as situações-limites e, partindo delas, compreender e construir inéditos viáveis (Freire, 1987).

Do exposto, organizamos as informações deste capítulo em três temas, quais sejam: experiência familiar: primeiras lições; aproximações e encontro com a Epjai; vivências na profissão docente. Na sequência, passamos a refletir sobre o percurso de formação profissional e experiencial de Cristiane Carmo dos Santos, tendo como referência as questões anteriormente apresentadas e sistematizadas conforme Quadro 1.

Experiência familiar: primeiras lições

Nada mais incipiente do que, neste caso, voltar o olhar as origens, quando as primeiras lições são advindas das relações pessoais: a experiência familiar. Nos dizeres de Saramago (1998, p. 41), “[...] é necessário sair da ilha para ver a ilha, que não nos vemos se não saímos de nós”. Assim, buscamos caminhos metodológicos que fornecessem pistas sobre a relevância das narrativas e memórias no processo de formação de Cristiane Carmo dos Santos, educadora da Epjai, nascida em 1973 no interior do estado da Bahia, mesmo ano em que sua

mãe concluía o ensino médio, antigo Curso de Formação de Professores ou Magistério. O nascimento de Cristiane, naquela circunstância, em uma família humilde e patriarcal, em que as “[...] relações sociais de gênero, entendidas como relações desiguais, hierarquizadas e contraditórias, seja pela exploração da relação capital/trabalho, seja pela dominação masculina sobre a feminina [...]” (Nogueira, 2010, p. 59), determinou o destino de sua mãe como dona de casa, sem que jamais tivesse o direito de exercer a docência como profissão.

Seu pai era trabalhador autônomo, ora prestador de pequenos serviços à comunidade, ora vendedor de cereais em feiras livres. Em suas atividades, transitava do campo para pequenos comércios de cidades interioranas, dentro e fora da Bahia, para prover o sustento da família, composta por pai, mãe e duas filhas. Nesse contexto, a educação era a última coisa a ser priorizada, pois a necessidade de sobrevivência era o imperativo.

Seu pai vangloria-se de sua inteligência matemática. De forma experiencial, desenvolveu habilidades para os cálculos. Estudou até o segundo ano do ensino fundamental (conhecido anteriormente como segunda série do Curso Primário), o suficiente para escrever seu nome e ler com dificuldade (Brasil, 2017).

Consultando sua memória sobre as primeiras vivências escolares, Cristiane apresenta, em suas narrativas, comportamentos que evidenciam concepções, conteúdos, métodos e práticas da educação “bancária”, fortemente criticada por Paulo Freire (1987). A seguir apresentamos um relato nesse sentido:

Uma vez, a conselho de uma nossa vizinha, a qual também mandava os filhos a esta escola, frequentei uma classe onde um professor leigo por filantropia religiosa alfabetizava as crianças e adultos em uma sala de sua casa. Recebemos o livreto: Método ABC: Ensino Prático para Aprender a Ler, uma cartilha muito utilizada na época, um caderno brochura de capa quadriculada azul e branco. Os bancos eram longos de madeira, e nós nos sentávamos em duplas. A repetição da cartilha no quadro de giz e o A, B, C maiúsculo e minúsculo cem vezes no caderno. A qualquer erro, éramos submetidos à palmatória. Por sorte, fiquei pouco tempo nesse ambiente (Carmo dos Santos, 2022).

Para Josso (2007, p. 415), as questões da identidade, expressões da nossa existencialidade, “através da análise e da interpretação das histórias de vida escritas, permitem colocar em evidência a pluralidade, a fragilidade e a mobilidade de nossas identidades ao longo da vida”, algo, de tal modo, expresso pelas memórias de Cristiane, ao expor sentimentos e sensações:

Concluí o Ensino Fundamental I, antigo primário, em uma escolinha particular, muito simples, composta de somente uma turma multisseriada, mas que tinha a permissão de certificar que eu era apta a cursar o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) do antigo ginásio. Eu, por vários percalços da vida, fiquei muito ‘atrasada’, termo que algumas pessoas costumavam usar para referir-se a estudantes que não acompanhavam o ritmo escolar. Eu sentia muita vergonha ao encontrar com ex-colegas que seguiram a vida escolar normalmente e passavam de uma série a outra sem grandes problemas (Carmo dos Santos, 2022).

Ao revisitar os arquivos de sua memória, em um processo de (auto)reconhecimento, Cristiane reflete sobre sua formação pessoal e o modo como se deu seu ato de aprender. Essa práxis pode contribuir para a compreensão da formação docente mais sensível e humana, pois permite uma aproximação com o lugar do educando, uma vez que “[...] aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender” (Freire, 1996, p. 12-13), trilhando o seu caminho profissional, (re)encontrando-se com a Epjai, agora, em novo contexto.

Aproximações e encontro com a Epjai: construção de caminhos na discência-docência e percurso acadêmico

Ao narrar suas experiências, Cristiane Carmo dos Santos (2022) destaca a importância da Epjai em sua trajetória de vida e formação:

Lembro-me bem, aos 16 anos, após um período longo em um sítio no interior da Bahia, voltamos para a cidade. Nessa ocasião, fui matriculada em uma escola confessional católica, por meio de uma bolsa de estudos. Recordo-me ainda a composição da minha turma do 6º ano, antiga 5ª série: crianças entre 11 e 14 anos de idade, de uma classe econômica melhor favorecida. Envergonhava-me muito de mim. Eu era a aluna mais velha, mais alta e que parecia ter maior dificuldade em aprender.

Desse modo, após contínuas mudanças de cidade e, por conseguinte, de escola, ela e sua irmã foram, forçosamente, impelidas para a Epjai. Recordando-se, emocionada, descreveu: “Aos 20 anos, logo após concluir o ensino fundamental, eu me casei. Outra vez, as circunstâncias me distanciaram da escola. Agora, era hora de trabalhar, cuidar dos filhos e manter a casa” (Carmo dos Santos, 2022). Para Cristiane e para muitos sujeitos da Epjai, a esperança em um futuro vinculado à educação torna-se distante; viver ou sobreviver no presente é o mais importante. Isso ocasiona sérias consequências aos projetos de vida dos educandos em relação à educação e à escolarização, visto que a educação está sempre associada a um projeto de futuro, conforme sustenta Arroyo (2007).

Já aos 28 anos de idade e mãe de duas filhas, Cristiane Carmo dos Santos retoma os estudos por meio das Comissões Permanentes de Avaliação (CPAs)⁴. Comparecia à unidade escolar uma vez por mês e realizava as avaliações. Pouco a pouco, completou o ensino médio e pôde, assim, sonhar com a universidade.

⁴ Desde 1994, a Secretaria da Educação do estado da Bahia, através da Superintendência de Políticas para Educação Básica (Suped), por meio da Diretoria de Educação e suas Modalidades (Direm) e da Coordenação de Educação de Jovens e Adultos (CJA), responde pela Política de Certificação do estado da Bahia. Nesse ano também foram criadas as Unidades Certificadoras (UCs) e suas Comissões Permanentes de Avaliação (CPAs) (Bahia, 2011, 2022; Brasil, 2017). Em 2022, as CPAs passaram a ser digitais: “Art. 1º Reestruturar a Política Pública de Certificação do Estado da Bahia, através do Programa CPA Digital, situado na Coordenação de Jovens e Adultos – CJA e vinculado aos Núcleos Territoriais de Educação – NTE, às Unidades Certificadoras – UC e ao Sistema de Gestão e Certificação Online, com a competência de certificar jovens e adultos, no nível do Ensino Fundamental a partir de 15 anos de idade e Ensino Médio a partir de 18 anos de idade, por meio dos exames de certificação estadual e nacional, de modo presencial digital ou impresso e/ou itinerante” (Bahia, 2022, p. 01).

Dessa forma, por meio da Epjai, Cristiane e sua irmã conseguiram ultrapassar barreiras físicas, espaciais, econômicas e sociais até o ingresso na universidade pública. Cristiane formou-se em Geografia pela UESB em 2012. Sua irmã laureou-se em Artes Plásticas pela *Accademia di Belle Arti di Bologna* (ABA - BO), Itália, em 2013.

Cristiane ingressou no Curso de Licenciatura em Geografia (Uesb) por meio do vestibular, no período noturno, e o concluiu em um período de cinco anos, porque precisava trabalhar durante o dia para manter a família. Como afirma Arroyo (2021), era uma entre muitos “passageiros da noite”, compondo o coletivo dos mais pobres, que precisam equilibrar-se entre o trabalho e os estudos, os quais transitam entre a esperança em um futuro sempre “esticado” e a necessidade de sobreviver ao presente (Arroyo, 2007).

Contudo, nas afirmações de Cristiane Carmo dos Santos, a seguir socializadas, aquele foi um momento fecundo para conhecer e conhecer-se, perceber suas fragilidades e potencialidades, além de possibilitar a sua inserção na rede estadual de ensino do estado da Bahia por aprovação em concurso público, em 2013, e sua imersão em várias outras experiências pontuais organizadas e desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista (SMED).

Matriculei-me no curso de Geografia, na Uesb, no dia 06 de março de 2006. A escolha por Geografia deve-se a um professor, em particular. Era um professor de meia idade. Muito fora do convencional, usava o pátio da escola como sala de aula. Muitas vezes, éramos mais de trinta estudantes e o professor sentados por terra, sob a sombra de frondosa figueira branca, desenhando o mapa mundo, com um galho, no chão. Na sala, muitas vezes, subia sobre a mesa para nos explicar o movimento das marés exercido pela a gravidade da lua. Era extremamente rigoroso, mas gentil. Naquela época, não havia programa para livros grátis na escola. Era obrigação do estudante prover todo o material. Eu tinha ido mal em uma avaliação e, como eu era bastante comprometida, ele me perguntou o que havia acontecido, se não havia compreendido bem o conteúdo. Foi quando lhe disse que eu não tinha o livro. Na aula seguinte, ele me trouxe um livro bem velhinho, sem capa, e me perguntou se eu me importava em usar um livro velho. Foi marcante para minha vida! Forrei o livro com papel de pão e fiz muitos rabiscos como arte na capa (Carmo dos Santos, 2022).

As primeiras vivências na docência deram-se na Educação do Campo⁵, com turmas de Epjai, no ano de 2012, em diversos povoados do município de Vitória da Conquista. Na condição de educadora, Cristiane buscou recordar-se da importância crucial dessa modalidade da educação básica em sua vida pessoal e profissional, dos desafios superados e dos aprendizados construídos, inclusive o acesso e o cuidado com o material didático, as relações e as proximidades com os professores, a figura de seu antigo professor, que, com um gesto aparentemente simples, marcou profundamente a vida de outras pessoas direta ou indiretamente (Freire, 1996, p. 47).

As atividades e os projetos vividos em sala de aula na condição de educanda possibilitaram a construção de caminhos para o tornar-se educadora. Inspirada em um professor, tendo-o como exemplo e referência, evocou memórias de sua história de vida e suas representações, uma ação que permitiu traçar uma retrospectiva para extrair dela o que considera ter contribuído para se tornar o que vem sendo e o que sabe sobre si (Josso, 2006). Esse processo a ajudou a elaborar novas metas pessoais e profissionais.

Nesse viés, Cristiane foi aprendendo a tornar-se docente, o que demandou transitar entre os âmbitos escolar e acadêmico, na construção de uma experiência com o objetivo de “[...] possibilitar que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica” (Freire, 1996, p. 18), visto que “[...] ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar” (Brandão, 2007, p. 7), enfim, tornar-se

⁵ “A Educação do Campo identifica uma luta pelo direito de todos à educação. Um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade deste movimento por uma educação do campo é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, e a uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (Kolling; Cerioli; Caldart, 2002, p. 18).

profissional da educação, marcada por um compromisso ético-político e técnico-científico na construção cotidiana do conhecimento com os educandos.

Vivências na profissão docente

Na concepção de educação de Brandão (2007), aprender e ensinar envolvem momentos e lugares distintos, com o olhar atento e a escuta mais sensível. A professora Cristiane, no percurso de vida, vai aprendendo a tornar-se educadora:

A primeira vez que lecionei para turmas da Epjai foi em uma escola noturna no campo. Era uma turma multisseriada, com pessoas com idade entre 15 e 78 anos, adolescentes que, devido à distorção idade/série, foram direcionados, em conformidade com a legislação municipal, a cursar a EJA. Muitas escolas não ofereciam essa modalidade no diurno e, assim, muitos adolescentes foram obrigados a frequentar a escola no noturno, donas de casa, trabalhadoras do campo, alguns servidores da própria escola, pessoas trabalhadoras que chegavam cansadas da jornada de trabalho. Me vi refletida naquelas pessoas tímidas ou intimidadas frente à figura de um professor da cidade, supostamente detentor do conhecimento. Apesar do meu curso de licenciatura não ter oportunizado uma disciplina ou mesmo leituras sobre a Educação de Jovens e Adultos, existia uma familiaridade a qual me permitiu buscar mecanismos de aproximação dos conteúdos propostos com a realidade local de cada um (Carmo dos Santos, 2022).

As narrativas da educadora coadunam com as reflexões de Arroyo (2021) no tocante à heterogeneidade e à complexidade dos sujeitos da Epjai, corpos marcados por itinerários precarizados e excluídos, que se equilibram entre estudo e trabalho, trabalho similarmente precário, que acabam por formar identidades distorcidas e menosprezadas, suscetíveis ao “fatalismo” (Freire, 1987), condição primordial para a exploração e a opressão.

Em 2017, após quatro anos de serviço público, Cristiane lutava pela ampliação de carga horária (de 20 para 40 horas semanais), pois a remuneração dos profissionais de educação no contexto brasileiro

de forma geral e em especial da educação básica não possibilita dedicação exclusiva. Em várias visitas ao Núcleo Territorial de Educação (NTE-20), ao pleitear uma vaga, ela saía sempre com uma negativa. Contudo, em maio de 2017, foi provocada pelo então coordenador do setor de recursos humanos a ocupar uma vaga na Escola Cactácea⁶ em sua cidade natal, como hora extra. Isso significava trabalhar e receber um valor adicional, porém não condizente com o pagamento valor/hora destinado ao professor efetivo, a fim de garantir a sua permanência para, posteriormente, tentar a almejada ampliação. Essa situação a deixou bastante aflita, conforme podemos perceber em sua fala:

No primeiro momento, foi como ferir-me com um espinho de um cacto. Angústia, medo, receio, incertezas pairavam em minha mente: como seria o ambiente no cárcere, visto que nunca havia estado nem, ao menos, visitado um? Qual o seu mecanismo de funcionamento? E as salas de aulas, seriam salas convencionais? Quanto ao material didático e instrumentos, o que poderia ou não ser utilizado? Havia restrição quanto ao conteúdo e forma de me dirigir aos apenados? Como abordar determinado conteúdo? Qual o perfil dos jovens, adultos e idosos em regime de cárcere? E o processo avaliativo: testes e provas convencionais, projetos individuais e coletivos, aprovações condicionadas ao sistema carcerário? A relação professor-aluno: nível de interação/proximidade, socializações de experiências, relatos abertos ou particularizados? Riscos: o trabalho não condizer ao esperado/determinado pela instituição; não conseguir adequar o meu trabalho à especificidade da turma; não ser aceita pela turma ou por um aluno, em especial. Foram tantos questionamentos! (Carmo dos Santos, 2022).

A Figura 1, a seguir, apresenta parte do percurso realizado pela docente para chegar à sala de aula.

⁶ Utilizamos o nome fictício “Cactácea” para designar a escola-campo de pesquisa, uma instituição inserida em uma unidade penal de segurança máxima. Essa escolha visa preservar o anonimato da escola, da docente e dos internos-estudantes participantes do estudo.

Figura 1 – Base interna: primeiro quadrante antes da sala de aula



Fonte: Najara Ribeiro Pessoa Arruda, 2022.

Entretanto, a prioridade, a curiosidade e o desafio falaram mais alto. Assim, lá estava ela, no dia 15 de maio de 2017, em frente a um Complexo Penitenciário pela primeira vez. Incauta, naquele encontro, não tinha dimensão, ao adentrar os muros e transpassar as grades, da complexidade daquele lugar. Sem nenhum tipo de orientação prévia sobre como trabalhar ali, as coisas foram tomando forma após o contato com outros três colegas, que também eram recém-chegados à instituição.

Compreendia muito pouco, ou nada, das normas e do que era possível a um educador desenvolver naquele espaço. A unidade escolar na qual foi lotada acabara de se vincular à educação formal em unidades prisionais, de modo que todos os envolvidos com aquela escola entendiam muito pouco sobre o fazer pedagógico específico no âmbito de uma unidade penal. Em seu cotidiano com os estudantes, nas socializações diárias e no diálogo, condição primordial para uma educação humanizadora e libertadora (Freire, 1987), que pressupõe uma escuta sensível para variadas histórias, repletas de desafios, sonhos e esperanças, foi se tornando educadora “da” educação prisional.

Apresentamos a diferenciação feita por Julião (2016, p. 36) entre as preposições “da” e “na” para distinguir as escolas em unidades penais, de acordo com as práticas pedagógicas existentes. As escolas “da prisão” são aquelas pautadas em práticas próprias para as especificidades daquele ambiente e de seus estudantes internos; já as escolas “na prisão” são aquelas que transferem as práticas das escolas de outros contextos para o espaço prisional, isto é: “São geralmente experiências com propostas pedagógicas descontextualizadas da realidade do sistema prisional. São escolas que – por um acaso – estão *na prisão*” (Julião, 2016, p. 36, grifo nosso).

A seguir, a docente descreve seu percurso: ambiente, rotina, transeuntes e sensações diárias:

Todos os dias, para chegar à unidade prisional, faço um percurso a pé, de, mais ou menos, 400 metros por uma estrada de terra batida, na qual o verde da vegetação rasteira das centenas de “dormideiras”,⁷ as quais vou tocando por brincadeira, entrelaçam suas flores roxas a flores amarelas pelo caminho e vão aos poucos se misturando com a terra vermelha do latossolo; no céu azul, revoadas de periquitos fazem alvoroço. As cercas com velhas casas de João de barro⁸ que servem de sustentáculos para outros passarinhos e flores diversas vão ficando mais nítidas e, aos poucos, vão dando lugar à imensa estrutura de concreto. Quanto mais me aproximo, particularmente nos dias em que são permitidas as visitas⁹, observo como aquele espaço é complexo, quantas pessoas de diferentes idades, biotipos, na maioria, mulheres, filhas, mães para as quais o procedimento humilhante da revista, pela qual também passo, se tornou rotina (Carmo dos Santos, 2022).

⁷ “A *Mimosa pudica* L. é uma espécie subarborescente, ou até arbustiva, nativa da América neotropical, conhecida no Brasil como dormideira, dorme-dorme ou sensitiva. Pertence à família *Fabaceae*, subfamília *Caesalpinioideae* (a mesma do pau-brasil, *Paubrasilia echinata* [...]) desde que foi descoberta chamou a atenção pela sua habilidade em mover rapidamente as folhas ao ser tocada, fechando os folíolos e baixando a folha. Por essa razão, foi nomeada por Linné com o epíteto específico de pudica, que quer dizer, mesmo em português, ‘tímida’, ‘envergonhada’” (Parise, 2017, p. 50).

⁸ “O **joão-de-barro** (*Furnarius rufus*) é uma ave pertencente à família *Furnariidae* da ordem *Passeriforme*. Muito encontrado em paisagens abertas, como campos, cerrados e pastagens, habita principalmente as regiões Sul, Sudeste e Centro-oeste do Brasil” (Figueiredo, 2022, grifo do autor).

⁹ Conforme determina a Lei de Execução Penal – Lei nº 7.210, de 1984, os internos têm garantido o direito a “[...] visita do cônjuge, da companheira, de parentes e amigos em dias determinados”. Na Escola Cactácea, essas visitas ocorrem, quinzenalmente, em dias úteis, excluindo as segundas-feiras (Brasil, 1984, art. 37, inciso X).

A curiosidade em saber sobre esses sujeitos e seus percursos interrompidos atraiu o seu olhar na busca de compreender esse coletivo de pessoas e as histórias dessas vidas, que, muitas vezes, foram “[...] banidas dessa sociedade e incluídas na ‘sociedade dos cativos’ caracterizada como ‘universidade do crime’, onde o preso *‘entra minhoca e sai cascavel’*, como retornarão à sociedade?” (Onofre, 2007, p. 26, grifo nosso). Essa inquietação posta por Onofre (2007) começava a ecoar cada vez mais alto em sua trajetória docente, exigindo dela: “[...] querer saber mais, ensinar o que interessa, para compreender o que ainda não sei e desaprender o que aprendi de forma inadequada” (Carmo dos Santos, 2022).

À medida que se aprofundava em leituras específicas, como as de Foucault (1999), Onofre (2007), Julião (2016), entre outros, os questionamentos sobre sua prática docente tornavam-se mais evidentes, levando a educadora a refletir mais sensivelmente sobre seus estudantes. Ao ouvir suas histórias de vida, tantas vezes repletas por sentimentos de saudade, afeto, alegria e tristeza, desilusões, envolvimento com o mundo das drogas e da violência, desejos de mudança e esperanças, ela se questionava sobre o seu papel naquele lugar:

Lecionar em uma “sala de aula” para turmas de Epjai é desafio constante. O currículo é modificado de acordo com a necessidade imediata. O professor, quando se encontra ali, percebe o clima da cadeia, se está tudo tranquilo e se os estudantes estão relativamente calmos e participativos; se há alguma questão fora da “sala de aula” a exigir a atenção deles, como baculejos (revistas inesperadas), modificações na rotina interna, algum parceiro (como eles se tratam entre si) doente, sem atendimento médico, dia de visita, entre tantas outras intercorrências. A ‘sala de aula’ é um termômetro. Porém, para mim, é muito ruim ver os alunos apáticos, como se estivessem atônitos. Quando percebo que o que trouxe para aquela aula não “contagia os meninos”, modifico na hora a metodologia. Contudo, tantas vezes, saio entristecida da sala, pensando se o que estou fazendo ali, de fato, contribui para a vida ali dentro e, no dia que chegar, fora dali (Carmo dos Santos, 2022).

A fala da professora entra em consonância com Bondía (2002), ao afirmar que o ser, transpassado pela experiência, torna-se um

[...] sujeito sofredor, padecente, receptivo, aceitante, interpelado, submetido. Seu contrário, o sujeito incapaz de experiência, seria um sujeito firme, forte, impávido, inatingível, erguido, anestesiado, apático, autode-terminado, definido por seu saber [...] (Carmo dos Santos, 2022).

Ao questionar-se sobre sua prática pedagógica, por meio da vivência, a docente assume uma atitude de ser inacabado (Freire, 1996), em constante formação e transformação, criando e recriando a si mesma na dinâmica social e na interação humana.

Para Bondía (2002, p. 24-25), a “[...] experiência é aquilo que nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação”. Nesse sentido, experienciar é “[...] refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais [...] ser inacabado, que está em constante busca” (Freire, 1979, p. 27).

A construção docente, portanto, é permeada por um encadeamento de saberes, tecidos tanto pela subjetividade individual quanto coletiva, engendrados ao longo da vida e suas representações:

[...] a história de vida é, assim, uma mediação do conhecimento de si em sua existencialidade, que oferece à reflexão de seu autor oportunidades de tomada de consciência sobre diferentes registros de expressão e de representações de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam sua formação (Josso, 2007, p. 419).

Revisitar momentos significativos, suas representações, suas incompletudes e seus silenciamentos conduz à reflexão sobre a própria formação, oportunizando uma melhor compreensão da própria subjetividade e da do outro, potencializando a prática dialógica baseada no experienciado (Freire, 1987). Conforme esclarece Bondía (2002, p. 27), “[...] a experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida”. Nesse contexto, Cristiane foi se construindo docente na prática, tendo como esteio sua história de vida. Segundo Josso (2004, p. 43):

Os contos e as histórias da nossa infância são os primeiros elementos de uma aprendizagem que sinalizam que ser humano é também criar as histórias que simbolizam a nossa compreensão das coisas da vida. As experiências, de que falam as recordações-referências constitutivas das narrativas de formação, contam não o que a vida lhes ensinou, mas o que se aprendeu experiencialmente nas circunstâncias da vida.

Os processos de formação de um educador, em especial de Epjai, constroem-se com base em suas relações sociais em três âmbitos: a) familiar, mais especificamente ao se perceber como sujeito autoral de sua história de vida, pertencente a um ambiente em que as pessoas ao redor não tiveram sequer a oportunidade de frequentar a escola; b) escolar e acadêmico, destacando-se o caso particular de uma docente oriunda da Epjai; c) profissional, em que as experiências de “sala de aula” arregimentam inúmeras possibilidades de prática e pesquisa, envolvendo a vivência e participação direta na escolarização, nas aprendizagens e na significação da escola e da vida de diversos indivíduos. Conforme afirma Delory-Momberger (2016, p. 136), “o ser humano faz a experiência de si mesmo e do mundo em um tempo que ele relaciona com sua própria existência”, compondo categorias e parâmetros para a escolha e a construção do tema e do objeto de pesquisa.

Assim, concordamos com Félix (2022) em relação às dimensões da docência. Para a autora, a formação docente, em uma perspectiva emancipatória, está permeada pelas dimensões social, ética, utópica, cultural, política, afetiva, estética, pedagógica e técnico-científica. As particularidades da escola em espaço prisional, além das dimensões citadas, exigem ainda um olhar sensível e humanizado, em que discussões dos direitos humanos sejam referência para as práticas docentes.

Das inúmeras práticas sociais que realizamos, eu e meus colegas professores, o momento da chegada no dia de visitas é sempre muito marcante. Dia desses, havia uma senhora, já de idade avançada, muito magra, semblante sofrido, chorava na guarita externa, ao perguntar para a funcionária de plantão sobre seu filho: “Ele está se alimentando? Você pode, pelo menos, me dizer se ele está bem? Perguntava, entre lágrimas, enquanto eu saía terminado meu expediente” (Carmo dos Santos, 2022).

Pensar em um currículo que considere as peculiaridades da sala de aula no cárcere é um desafio constante para o campo da formação entendida como um *continuum*, sobretudo porque os cotidianos das práticas docentes exigem reelaborações permanentes e mudanças de rumo diante das circunstâncias locais a que estão submetidos os professores.

Fluxos de vida-formação: pontos (in)conclusivos

Mas, se sou eu que me retrato,
nada me amedronta
(Beauvoir, 2009, p. 10).

Ao refazer sua trajetória e ao recordar seu processo de experiência e de formação acadêmica, Cristiane Carmo dos Santos confronta-se com suas próprias vivências pessoais e profissionais, revisitando suas situações-limites e, ao mesmo tempo, percebendo e reafirmando suas potencialidades, construindo inéditos viáveis.

Percebemos, assim, que o processo de formação da educadora não se deu no vazio, mas de acordo com as estruturas sociais, culturais, psíquicas, emocionais e afetivas, por meio das experiências e das interações sociais e humanas constituídas em contextos diversos: família, escola, universidade e atuação profissional. Suas narrativas evidenciam o seu percurso de formação e suas implicações na própria vida; esse processo permite-lhe avaliar e reelaborar atitudes e vivências curriculares de forma mais consciente e comprometida com os internos-estudantes, bem como reelaborar os processos de vida em curso.

Nesse sentido, ao tecer redes de sentidos e significados com o experienciado, a atividade biográfica contribui na reelaboração de processos identitários como fluxos de vida no tornar-se docente no espaço prisional, de várias formas e com intensidades diversas, reescrevendo e reapropriando-se de sua existência (Cavaco, 2020; Santos, 2010, 2011), possibilitando perceber-se como autora de sua própria história.

Cristiane Carmo dos Santos evidencia a importância de suas memórias afetivas e históricas ao se reencontrar consigo mesma, consciente de sua inconclusão e incompletude, características da natureza humana. Nas tensões cotidianas vividas na sala de aula, ela busca constituir-se e tornar-se, esperançosamente, uma educadora capaz de contribuir com a (trans)formação de educandos internos no cárcere, mesmo diante de desafios e dilemas diversos vividos na realidade da escola situada nesse contexto.

Revisitando a trajetória de uma educadora da Epjai, percebemos a forte influência de suas experiências nos âmbitos social, cultural, psíquico, emocional e afetivo sobre sua prática docente. As narrativas evidenciam o percurso de sua formação e suas implicações na própria vida, permitindo-lhe avaliar e reelaborar atitudes e vivências curriculares de forma mais consciente e comprometida com os internos-estudantes, ao mesmo tempo em que reflete sobre os processos de vida em curso.

Referências

ARROYO, Miguel. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares. *REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos*, v. 1, n. 0, p. 1-108, 2007. Disponível em: http://mariaellytcc.pbworks.com/f/REVEJ@_0_MiguelArroyo.pdf. Acesso em: 20 mar. 2022.

ARROYO, Miguel. *Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.

BAHIA. CEE. *Resolução nº 239, de 12 de dezembro de 2011*. Dispõe sobre a oferta da Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA, no Sistema Estadual de Ensino da Bahia. Disponível em: http://www.conselho-deeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/Resolucao_CEE_N_239_2011_e_Parecer_CEE_N_403_2011.pdf. Acesso em: 29 jun. 2022.

BAHIA. *Portaria nº 191/2022*. Dispõe sobre a reestruturação da Política Pública de Certificação do Estado da Bahia através do Programa CPA Digital, situado na Coordenação de Jovens e Adultos – CJA, vinculado aos Núcleos Territoriais de Educação – NTE, às Unidades Certificadoras e ao Sistema de Gestão e Certificação Online. Disponível em: <http://institucional.educacao.ba.gov.br/system/files/private/midiateca/documentos/2022/portariacpa-digital.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2022.

BEAUVOIR, Simone de. *A força das coisas*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2022.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. *LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF: Senado Federal; Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 15 jun. 2022.

BRASIL. *Lei nº 7.210*, de 1984. Lei de Execução Penal. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 11 jul. 1984. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17210.htm. Acesso em: 14 jun. 2022.

CARMO DOS SANTOS, Cristiane. *Narrativas de uma docente do cárcere*. Entrevista concedida a Cristiane Carmo dos Santos e José Jackson Reis dos Santos. Vitória da Conquista, Bahia, mar. 2022.

CAVACO, Carmen. Investigação biográfica com adultos não escolarizados: a relação investigador-sujeito participante. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 33, n. 2, p. 261-278, 2020. DOI: 10.21814/rpe.19730. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/19730>. Acesso em: 10 ago. 2022.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educação [online]*, v. 17, n. 51, p. 523-536, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000300002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5JPSdp5W75LB3cZW9C3Bk9c/?lang=pt>. Acesso em: 16 ago. 2022.

DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, v. 1, n. 1, p. 133-147, 2016. DOI: <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2016.v1.n1.p133-147>. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2526>. Acesso em: 16 ago. 2022.

FÉLIX, Débora de Andrade Fonseca. *Múltiplas dimensões da docência nas vozes de estudantes da Educação de Jovens e Adultos*. Orientador: Dr. José Jackson Reis dos Santos. 2022. 275f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2022.

FIGUEIREDO, Aymam Cobo de. João-de-barro. *Infoescola*. Disponível em: <https://www.infoescola.com/aves/joao-de-barro/>. Acesso em: 22 maio 2022.

FOUCAULT, Michael. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. *A educação na cidade: projeto pedagógico*. São Paulo: Cortez, 1991.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.
- JOSSO, Marie-Christine. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 373-383, ago. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000200012>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/s6NdjwQC6LGVHJWXNb9753R/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 maio 2022.
- JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Educação*, Porto Alegre, RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf. Acesso em: 22 maio 2022.
- JOSSO, Marie-Christine. O caminhar para si: uma perspectiva de formação de adultos e de professores. *Revista @mbienteeducação*, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 136-199, ago./dez. 2009. Disponível em: https://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_educacao/pdf/volume_2_2/11_josso.pdf. Acesso em: 22 maio 2022.
- JULIÃO, Elionaldo Fernandes. Escola na ou da Prisão? *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 36, n. 98, p. 25-42, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/tQrmp78mcFp47TrN4qhhtHm/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 22 maio 2022.
- KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. *Educação do Campo: identidade e políticas públicas*. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002.
- NOGUEIRA, Cláudia Mazzei. As relações sociais de gênero no trabalho e na reprodução. *Revista Aurora*, v. 3, n. 2, p. 59-62, 31, dez. 2010. DOI: <https://doi.org/10.36311/1982-8004.2010.v3n2.1231>. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/aurora/article/view/1231>. Acesso em: 22 maio 2022.
- OLIVEIRA, Lorita Maria de; WESCHENFELDER, Maria Helena; SANTOS, José Jackson Reis dos. *Adulto também tem direito: do analfabetismo a uma política de educação*. Passo Fundo: UPF, 2005.
- ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Escola da prisão: educação escolar entre as grades. In: ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (org.). *Educação escolar entre as grades*. São Carlos: EdUFSCar, 2007. p. 11-28.
- PARISE, André Geremia. *Aprendizagem e comunicação em plantas: um estudo sobre transmissão de aprendizado em Mimosa pudica L. (FABACEAE)*. Orientador: Prof. Dr. Gustavo Maia; Souza Coorientadora: Profa. Dra. Neusa Steine. 2017. 96 p. TCC (Ciências Biológicas) – Universidade Federal de Santa Catarina,

Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/182049/Andr%C3%A9%20Geremia%20Parise%20TCC%20Vers%C3%A3o%20Final.pdf?sequence=1>. Acesso em: 22 maio 2022.

SARAMAGO, José. *O conto da ilha desconhecida*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SANTOS, Cristiane Carmo dos. *Situações-limites, inéditos viáveis e os currículos praticados no cárcere: um estudo na Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas*. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2023. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppgen/wp-content/uploads/2023/06/Disserta%C3%A7ao-Final-31-03-2023.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2024.

SANTOS, José Jackson Reis dos. Especificidades dos saberes para a docência na Educação de Pessoas Jovens e Adultas. *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 6, n. 8, p. 157-176, 2010. Disponível em: [http://www2.uesb.br/pesquisa/epjaidfch/wp-content/uploads/2016/10/Especificidades dos-Saberes-para-a-Docência-na-Educação-de-Pessoas-Jovens-e-Adultas-José-Jackson Reis-dos-Santos.pdf](http://www2.uesb.br/pesquisa/epjaidfch/wp-content/uploads/2016/10/Especificidades-dos-Saberes-para-a-Doc%C3%Aancia-na-Educa%C3%A7%C3%A3o-de-Pessoas-Jovens-e-Adultas-Jos%C3%A9-Jackson-Reis-dos-Santos.pdf). Acesso em: 11 set. 2022.

SANTOS, José Jackson Reis dos. *Saberes necessários para a docência na educação de jovens e adultos*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

SOUZA, Elizeu Clementino de; MEIRELES, Mariana Martins de. Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação. *Educação e Cultura Contemporânea*, v. 15, n. 39, p. 282-303, 2018. Disponível em: <http://www.ppgmuseu.ffch.ufba.br/sites/ppgmuseu.ufba.br/files/elizeuclementino.pdf>. Acesso em: 22 maio 2022.

Estágio supervisionado curricular na escola de magistério do Libolo, Calulo, Angola: vozes de docentes e estudantes

Jitajyu jolange bhu shikola ya magistério ya Lubholo, Ku Kalulu, Ngola: mazwi a alongeshi ni mashibulu¹

Manuel João António Alfredo

José Jackson Reis dos Santos

Sandra Márcia Campos Pereira

Maria Lúcia Pessoa Sampaio

Introdução

O presente capítulo é um recorte da dissertação de mestrado intitulada: *Formação de professores primários e estágio supervisionado curricular na escola de magistério do Libolo – Angola: desafios, potencialidades e recomendações*, desenvolvida junto ao Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGEEn) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb), vinculada ao Grupo Colabor(Ação): Estudos e Pesquisas em Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas, da mesma instituição.

Para este texto, objetivamos analisar desafios e potencialidades do estágio supervisionado curricular vivido no con-

¹ Tradução do título do capítulo para o Kimbundu, língua nacional de Angola (uma das mais faladas no país).

texto da formação de professores primários (nomenclatura usada no país) na Escola de Magistério Primário do Libolo, Angola. A escola pertence ao II Ciclo do Ensino Secundário Pedagógico e foi criada e aprovada por meio do Decreto Executivo Conjunto nº 221/016, de 29 de dezembro de 2016 (2016b). Está localizada na zona urbana da comuna de Calulo, município de Libolo, Província de Kwanza-Sul, Angola, África. A seguir, a Figura 1 apresenta uma fotografia da cidade de Calulo.

Figura 1 – Fotografia da cidade de Calulo, Angola



Fonte: autoria de Alberto Paulo Daniel.

Sobre o sistema de educação e ensino de Angola, importa-nos informar, quanto à sua estrutura, que comporta seis subsistemas de ensino e quatro níveis de ensino, sendo estes:

Subsistema de educação Pré-Escolar, Subsistema de Ensino Geral, Subsistema de Ensino Secundário Técnico-Profissional, Subsistema de Formação de Professores, Subsistema de Educação de Adultos, Subsistema de Ensino Superior (Angola, 2020a, p. 3995-3996).

Os níveis de ensino são: Educação Pré-Escolar, Ensino Primário, Ensino Secundário, Ensino Superior (Angola, 2020a, p. 3995-3996).

Este capítulo é um estudo assente numa abordagem de natureza qualitativa e descritiva, assegurando, assim, “[...] uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto” (Chizzotti, 1995, p. 79).

Os dados referentes às reflexões apresentadas foram construídos em diálogo com 9 (nove) colaboradores, por meio de uma entrevista semiestruturada. São eles: 4 (quatro) professores da Escola de Magistério Primário de Libolo; 1 (um) Coordenador da Comissão de gestão e 4 (quatro) estudantes estagiários da 13^a classe. A Figura 2 apresenta uma fotografia da entrada da instituição escolar onde realizamos a pesquisa.

Figura 2 – Fotografia da Escola de Magistério Primário de Libolo – Calulo, Angola



Fonte: autoria de Nóbregas Domingos Kassengue Alfredo, 2020.

Nos meses de novembro e dezembro de 2022, foram entrevistadas as seguintes pessoas: Vicente José (Mbwanja), Adelino Azevedo Francisco Manuel (Kene Mbila) Santiago Artur Xavito António (Dez dos Dez), Oliveira Faustino Segunda José (Katambi), Manuel Agostinho Graça (Kambwiji), Kelson Teles Alexandre Ferreira (Nhoka), Pedro Domingos José Nogueira (Njolomba), Pedro José Francisco (Kafápula) e Suzeth Maura Frederico Hongolo (Kota Tecas). Os nomes apresentados são verdadeiros e o seu uso recebeu a devida autorização dos pró-

prios colaboradores. Entre parênteses, aparecem nomes-homenagem de pessoas importantes na trajetória de vida do primeiro autor. Desse modo, apresentamos, a seguir, algumas informações para esclarecer melhor a referida homenagem.

Kota Tekas é o nome carinhoso com o qual costumávamos chamar a única filha (mulher) e a primeira entre os quatro filhos da mãe de Manuel João António Alfredo. Tem grande importância na vida dele por tudo quanto fez no que diz respeito a sua criação, sua educação e seus estudos. Faleceu aos 25 de maio de 2018, no Instituto Angolano de Controlo de Câncer em Luanda, Angola, vítima de câncer da mama.

Kene Mbila é um militar das Forças Armadas Angolanas que, nos últimos meses do ano de 1992, conviveu com Manuel João António Alfredo por alguns dias na Fazenda Kikau, propriedade de sua mãe. Na ocasião, tinham surgido nos algures de sua lavoura na escalada da montanha Mulu Wanzenzu, quando faziam as diligências para libertar a cidade da Vila de Calulo, que esteve sob ocupação dos soldados militares da Unita².

² A União Nacional para a Libertação Total de Angola (Unita) é, entre os três principais, o maior partido político de oposição em Angola, fundado em 1966, cujo líder foi Jonas Malheiros Sidónio Savimbi. Fazem parte desses três partidos, antes denominados movimentos, a Frente Nacional de Libertação de Angola (FNLA), criada em 1962, e o Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA), que, aos 4 de fevereiro de 1961, deram início à guerra contra os portugueses. Eles tinham como objetivo lutar contra o colonialismo português, no sentido de tornar o país independente, que esteve sob o domínio do colonizador por um sofrido e longo período de 500 anos (Brito Neto, 2005). O MPLA foi criado em 1956, mas, hoje, até mesmo na história do MPLA, publicada pelo próprio Movimento, já se admite que a data de 1956 não corresponde à sua fundação. Há um consenso entre os historiadores de que, embora houvesse um movimento criptonacionalista difuso desde 1956, que seria mais tarde incorporado ao MPLA, a organização propriamente dita só seria fundada em janeiro de 1960, na Conferência de Túnis. O MPLA tem um papel fundamental no desenvolvimento da educação, desde o ano de 1975, através de suas experiências, quando da “[...] criação dos primeiros centros de instrução revolucionária (CIR), encimado pela experiência das escolas de alfabetização clandestinas, durante a vigência do regime colonial português” (Brito Neto, 2005, p. 7). Para maiores informações acerca dessa discussão, consultar, por exemplo, Pacheco (1997).

De igual modo, Dez dos Dez é também um dos militares das Forças Armadas Angolanas que conviveu com o primeiro autor do capítulo, Manuel João António Alfredo, em 1992.

Katambi trata-se de uma homenagem em memória do pai da parente de Manuel João António Alfredo, Avó Vitória Katambi, que colheu a família na sua lavra/roça, em Canzunzu, no período da guerra civil em Libolo (1992). A escolha pelo local deu-se pelo fato de ter sido mais fácil fazer o trajeto para o município de Kambambe, na província de Kwanza-Norte, sempre que a situação da guerra se agravasse.

Kafápula – filho caçula da avó de Manuel João António Alfredo. Falecido há bastante tempo, trouxemo-lo aqui pelos momentos que com ele passeava em sua bicicleta durante a infância, além de outros momentos vivenciados juntos, a exemplo das frequentes idas à fazenda tirar o Maruvo (derivado do palmito da palmeira). O Maruvu é uma bebida bastante consumida em Angola e muito frequente nos meses de junho a agosto na província do Kwanza-sul, em particular, em Libolo.

Nhoka – nome de um familiar do primeiro autor do capítulo. Falecido, por muito tempo, o seu nome aparece em memória dele, pelos momentos que o fazia companhia sempre que voltava da lavra/roça à noite, no trajeto Kikau – bairro Vila – Flor.

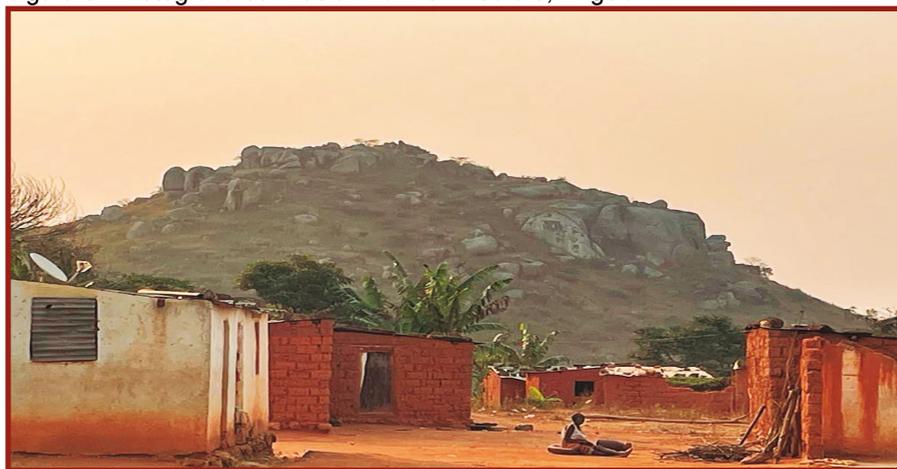
Njolomba – nome pelo qual era mais conhecido o pai de Manuel João António Alfredo durante sua juventude. Era assim que era tratado no convívio social com seus amigos e colegas, no exercício de sua profissão de enfermeiro. Faleceu nos anos 2000, vítima de homicídio.

Kambwiji – nome da avó do tio de Manuel João António Alfredo, Walter. Na época da guerrilha, ela desapareceu e, até ao momento, nunca se soube de seu paradeiro. O nome vem em memória da Avó Alice Cambwiji, que, com todo o seu amor e carinho, cuidou da família no período da guerra. Devido aos bombardeios, ela os acolheu na fazenda Ndanji ya Ombe. A escolha pelo local se dava pelo fato de ser um lugar com floresta fechada e pedras de maior tamanho, o que auxiliava a proteger-se das bombas.

Mbwanja – por motivos da guerra civil, no ano de 1992, houve a necessidade de se deslocar para o município de Kambambe. Na sequência, o tio de Manuel João António Alfredo, Kafápula, levou-os para Luanda. Lá, conheceram um senhor que, muitas vezes, animava-os com suas brincadeiras, além de contar-lhes sobre os momentos tensos de guerra na capital de Angola, Luanda (1992). Manuel João António Alfredo o traz à memória, sobretudo pelos momentos vividos e sofridos com apenas uma refeição ao dia.

Conforme percebemos, as pessoas homenageadas foram relevantes tanto para a história de Angola quanto para a vida pessoal e familiar de Manuel João António Alfredo. Tais pessoas marcaram profundamente a infância e a adolescência do primeiro autor deste capítulo, sobretudo na região de Calulo, mais especificamente na aldeia Vila-Flor. A seguir, a Figura 3 apresenta uma fotografia da Aldeia Vila-Flor e, ao fundo, da Fazenda Kikau, contextos nos quais ocorreram as referidas vivências.

Figura 3 – Fotografia da Aldeia Vila-Flor – Calulo, Angola



Fonte: autoria de Manuel João António Alfredo, 2023.

Na sequência, apresentamos parte dos resultados da pesquisa desenvolvida, tendo como centralidade dados empíricos construídos

por meio de entrevistas semiestruturadas, conforme anunciado. As discussões abordadas foram organizadas em dois temas: a) Tensões e desafios na relação teoria-prática; b) Avaliação do estágio supervisionado curricular: tensões e desafios.

Tensões e desafios na relação teoria-prática

Katambi (2022), Nhonka (2022), Kafápula (2022) e Dez dos Dez (2022) são quatro dos nove colaboradores da pesquisa que relataram suas percepções sobre a teoria e a prática na formação de professores, além dos desafios enfrentados na materialização da relação teoria-prática.

A prática e a teoria, no processo de formação de professores, de acordo com Pimenta (1995), seriam vistas como oportunidades de atribuir melhorias significativas à formação para o ensino primário, assim denominado em Angola. Isto é, a partir das ações desenvolvidas pelo corpo docente, pode-se desenvolver atividades de docência capazes de transformar o sujeito-aprendiz e participante na construção de seu próprio conhecimento. Por isso, a importância de que, nesse processo, o docente saiba o objetivo da formação de professores, seu significado e reflita que “[...] ‘o que ensinar’ e o ‘como ensinar’ deve ser articulado ao ‘para quem’ e ‘para quê’ e ‘em que circunstâncias’” (Pimenta, 1995, p. 60).

Ainda de acordo com a autora, o que se pode aproveitar de fundamental durante toda a atividade da prática é o ato do ensinar e o do aprender. Quer dizer, a prática se situa num conjunto de saberes, técnicas e vivências didático-pedagógicas que fazem com que a aprendizagem seja evidenciada por meio do ensino. Isso justifica a importância de saber-se o que se pretende ensinar e para quê, contribuindo com ideias para que “[...] a realidade seja transformada como realidade social” (Pimenta, 1995, p. 61).

De acordo com Katambi (2022), o maior desafio se consistiu em colocar em prática os conhecimentos teóricos adquiridos durante o curso em sala de aula, conforme o fragmento:

Daquilo que [...] estamos a aprender na teoria, [...] na prática é difícil. [...]. Podemos aprender que ensinar a contar, devemos utilizar esses instrumentos: temos utilizado pedrinhas [...]. ensinar a contar um aluno que ainda não tem esse domínio. [...] às vezes, esse aluno não consegue manusear [...] os próprios objetos. Então, a teoria [...] prática, fica [...] difícil conciliar.

Por conseguinte, a teoria e a prática não são centradas somente no ato de ensinar ao educando o que se aprendeu na formação, conforme se lê em narrativas de Katambi (2022); mas, sim, num conjunto de atividades que façam com que o educando entenda as razões de sua existência num mundo em colaboração mútua. Isso envolve ter consciência da prática como ato político e com propósitos reais. Nas palavras de Benincá *et al.* (2004, p. 51): “[...] não reconhecendo o (sujeito) a prática pedagógica como uma prática política intencionada, esta assume um caráter mecânico”, uma prática que segue regras estabelecidas nas circunstâncias educativas.

Em vista disso, a prática não pode ser considerada como momento de aplicação de técnicas de ensino, estas adquiridas nos momentos em que os entrevistados denominaram de teoria. Praticar é fazer pesquisa, à medida que se ensina para que o processo resulte em aprendizagem de ambos os lados (tanto para o futuro professor quanto para o educando), evitando caminhar para o que Pimenta (1995, p. 60) chama de “práticas modelares de ensino”.

Para Pimenta (1995, p. 60): “Praticar passou a ser sinônimo de aprender novas técnicas instrumentalizadas de aulas”. Não queremos, de modo algum, afirmar que o domínio das técnicas e habilidades de ensinar não seja importante, mas é necessário passar para o entendimento de que a prática no contexto da formação docente não se esgota somente na manipulação de meios de ensino e/ou no domínio dessas habilidades. Apoiando-nos a Freire (1996, p. 22), “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar [...] possibilidades” que levem o educando a participar da construção desse mesmo conhecimento.

Nesse sentido, é um desafio tanto para educadores/as quanto para futuros professores saber que o que se precisa não é simplesmente aprender o como ensinar, mas por qual motivo se ensina e o que se ensina. Pimenta (1995, p. 61) afirma que: “[...] a aprendizagem precisa ser compreendida enquanto determinada por uma realidade histórico-social”. Dito isso, entendemos que o ensino só é significativo a partir do momento em que passa a contribuir com a formação de cidadãos capazes de participar na transformação social da realidade em que estão inseridos. Para Nhoka (2022):

Teoria levaria-nos à percepção do [...] conjunto de princípios, [...] de regras, [...] de conhecimentos teóricos que [...] devem ser conciliados com a prática [...]. A teoria sustenta a prática. Por isso [...] na escola de magistério, obviamente, têm esse período da 10ª classe até a 12ª classe com um conjunto de aulas teóricas. Um conjunto de conhecimentos não ainda [...] de aplicação prática. [...] A título de exemplo, [...] planificar uma aula de matemática. [...] Traçar objetivo geral [...], específico. A seleção dos meios de ensino, a organização do conteúdo e a sua seleção etc., que combina com a atividade da avaliação. Isso é teoria.

Quando Nhoka (2022) disse ter entendimento de que a teoria se resume em ideias estruturadas que ainda não tenham sido aplicadas e, na sequência, referiu-se às componentes de um plano de aulas, mencionando a organização dos conteúdos, ele estaria a concordar que a própria teoria é também prática. O próprio conteúdo ao qual se referiu também se constitui em prática. Benincá *et al.* (2004, p. 52) entendem a prática como:

[...] qualquer atividade humana. [...] toda e qualquer ação não ordenada em forma de *processo*. [...] processo [...] entendido como caminho *das* práxis, [...] as práticas isoladas são entendidas como atividades que se esgotam em si mesmas; os discursos também se constituem em prática.

Posto isso, referimos que, na formação de professores, a relação teoria-prática, hoje, é entendida como meio pelo qual os agentes educativos podem ver possibilidades de melhorar o ensino. Tanto na teoria quanto na prática, o professor precisa saber o que vai ensinar, o objetivo da sua aula, como ensinar, a quem ensinar e onde ensinar. No caso

de Nhoka (2022), ao se referir ao conjunto de conhecimentos teóricos, ele concorda com Benincá *et al.* (2004) ao afirmar que a própria teoria é também prática. A diferença é que a forma como se entende e se materializa a prática vai se configurando no que o autor denomina por práticas isoladas.

Portanto, como forma de inverter o sentido de como se entende a prática como um processo de aquisição de conhecimento e de construção de novos saberes, o educador pode selecionar conteúdos, não importa em qual disciplina, para discutir questões, por exemplo, sobre aqueles professores que, pelo fato de um estudante não ter feito a tarefa, o mandam embora da sala de aula. Além disso: por que não discutir junto dos estagiários as razões que os levam a realizar seus estágios em escolas de aplicação situadas em zonas distantes da escola de formação, quando o Decreto Presidencial 273/20, de 21 de outubro de 2020, salvaguarda seu direito de realizar o estágio próximo de suas escolas de formação? Esses aspectos, quando discutidos em sala de aula, constituem-se, por si só, como prática.

No sentido de incentivar tais reflexões, Freire (1996, p. 26) diz: “[...] a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza [...] faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar [...]”. Nessa direção, podemos entender que, para o autor, essa dissociação entre teoria e prática estaria também relacionada a dois elementos: memorizar os conteúdos aprendidos, para depois colocar em prática, fato que configura um modelo de professor repetidor, um professor amplificador de conteúdo, ou seja, aquele professor que não se desafia:

[...] na verdade, a prática [...] é a sólida profissionalização do mestre. [...] [...] Acaba sendo o momento em que o aluno acaba de integrar todas as metodologias que aprendeu de forma teórica para então colocá-los em prática [...]. O estágio [...] é sinónimo de que alguém tem que experimentar toda a ferramenta teórica que tem para realizar [...] na prática do seu cotidiano (Kafápula, dez. 2022).

Ao analisar o discurso de Kafápula (2022), observamos uma diferença na forma como ele adjectiva a teoria e, ao mesmo tempo, como a diferencia da prática. Nesse contexto, se nos atentarmos ainda mais, tanto a este quanto a outros discursos, é possível inferirmos que a ideia da prática se baseia num simples treinamento ou capacitação de indivíduos para exercerem determinada profissão. Isso pode se constituir em um ensino não significativo tanto para os futuros professores quanto para seus futuros educandos, porque o ensino está a se configurar num modelo de reprodução de conhecimentos adquiridos. Para endossar o nosso argumento, citamos fragmentos de entrevista realizada com Katambi (2022), ao relatar as suas experiências durante a realização do estágio supervisionado curricular:

[...] com o professor [...] de metodologia de matemática [...] falávamos muito na divisão de números naturais. [...] Ele nos ensinou a agrupar pedrinhas [...]. Conta um grupo de pedrinhas [...], começa a dividir da quantidade que for necessária. [...] indo na prática, os alunos descompassavam este método. [...] podes lhe dar este método, mas [...] não consegues dizer [...] esse é o dividendo, isso vai ser o diminuendo [...] estava mesmo difícil [...]. Tivemos [...] prática. Só que imediatamente [...] fui submetido numa classe [...] muito difícil (Katambi, nov., 2022).

Consideramos a prática como um conjunto de ações que contribuem no desenvolvimento da função docente em articulação com a realidade. O ensino é dinâmico e não pode ser mecanizado. Por isso, impõe leitura da realidade e trabalhar essa realidade em função do grupo de indivíduos.

De acordo com Pimenta (1995, p. 61), “[...] a atividade humana se caracteriza como produto da consciência, [...] as finalidades da ação (atividade teoria)”, ou seja, é da relação inseparável prática-teoria-prática que resultam as tendências que levam o ser humano a adotar um determinado comportamento para agir diante da forma como encara a sua realidade. É dentro desses moldes que o indivíduo busca certas verdades e rejeita outras dadas como verdades puras. Com isso, Freire (1996) vai dizer que, para interferir no mundo em que estamos, pre-

cisamos conhecê-lo. E conhecer o mundo é conhecer e aprender sobre a nossa realidade. A realidade de um ser humano não passa somente pela aprendizagem de técnicas e métodos de ensino. Isso não se chama aprendizagem, mas sim um processo de memorização e reprodução dos conhecimentos antes adquiridos.

Dito de outra forma, para além da questão de como concebem a relação teoria-prática, os colaboradores passam por enormes dificuldades por não saberem como atribuir materialidade ao que aprenderam, ou melhor, o que memorizaram durante os anos que antecederam o estágio. Isso ficou evidente na fala de Dez dos Dez (2022), quando disse que a teoria foi uma “ilusão”. No seu discurso, duas situações chamam atenção: primeiro, as dificuldades na transmissão do que levou da teoria, ou seja, no processo de didatização dos conhecimentos científicos; segundo, a gestão do tempo, pois era necessário cumprir a aula no tempo regulamentado no plano. Ele pontuou o seguinte:

[...] foi bom [...]. Por outra [...], uma ilusão. [...]. Eu percebi [...] enquanto a fase teórica, [...] a 11^a e[...] metade da 12^a, [...] aprendemos muita teoria. [...]. Quando chegamos na prática, havia muita dificuldade. [...]. Era complicado vincular teoria com a prática. [...] a formação [...] que eu tive era mais teoria. [...] aquilo que [...] aprendi não coincidia com a -realidade. [...] vincular com a prática, através do nível das crianças, da idade [...] e também do meio. A linguagem [...] influenciou. [...]. A formação [...] aprendi [...], parecia [...] para uma sociedade mais desenvolvida. [...] por exemplo, em Práticas [...], vimos que a criança aprende brincando. A brincadeira é intrínseca da criança. Então [...] devemos deixar as crianças brincarem. Só que é uma sala de aula [...], temos apenas 45 minutos. [...]. Era difícil controlar 32 ou mais alunos [...], deixar brincar sem atingir [...] objetivo. Nós temos a dosificação, e nós somos obrigados a seguir essa dosificação [...] deixar as crianças [...] brincarem, dificilmente conseguimos atingir [...] o [...] objetivo. [...]. Isso [...] dificultava tanto (Dez dos Dez, nov., 2022).

No primeiro momento, podemos dizer que as afirmações de Dez dos Dez (2022) se justificam porque indicam que as práticas durante o pré-estágio foram desenvolvidas numa configuração de ensino modelo, que consiste em memorizar, no máximo, tudo o que observou sobre o

que chamamos de práticas de ensino. Ao olhar para a grelha³ de observação de aula, utilizada no momento da avaliação contínua dos estudantes, os itens provam isso. Dez dos Dez (2022) percebeu também que o que aprendeu não se adequava à realidade daqueles alunos, tanto que colocou a questão da linguagem como um obstáculo que influenciou negativamente seu processo de ensino.

Assim sendo, a ação de ensinar, bem como a de aprender, precisa apoiar-se na compreensão e no entendimento da maneira de agir e (re) agir dos seres humanos, que, sendo inconclusos, necessitam de uma ação educativa permanente e indagadora (Mühl; Mainardi, 2019a).

Sob outra perspectiva, podemos associar as afirmações de Dez dos Dez (2022) ao que pontua Vasconcellos (1992) ao se referir ao processo educativo numa visão mais transmissiva. De acordo com o autor, a prática em sala de aula provavelmente ainda está baseada no modelo de ensino com metodologia mais antiga (a tradicional). Apesar de haver ações pedagógicas resultantes do ideário “escolanovista”, elas ainda não têm sido suficientes por causa desse cruzamento com o modelo de ensino tradicional. Portanto, a educação tem se caracterizado mais como transmissiva do que dialógica, articulando-se ao modelo expositivo.

[...] o [...] professor se concentra na exposição, a mais clara e precisa possível, a respeito do objeto de estudo, [...] procura trazer para os alunos os elementos mais importantes [...], recuperando o conhecimento acumulado [...]. Na prática pedagógica atual, [...] a aula acaba se resumindo no seguinte: -Apresentação do ponto; -Resolução de um ou mais exercícios-modelo; - Proposição de uma série de exercícios para os alunos resolverem. O professor dá o ponto e pode até perguntar: “alguma dúvida?”, “vocês entenderam, né?”, antes de passar para os exercícios de aplicação e dar a lição de casa. Mas os alunos nem se dispõem a apresentar as dúvidas, pois já sabem, por experiências

³ A grelha de observação de aulas é um modelo de documento utilizado pelos supervisores (professores da escola de formação) e professores responsáveis das turmas da escola de aplicação, objetivando avaliar os futuros professores durante o pré-estágio na 11^a e na 12^a classe. O momento antecede o estágio supervisionado curricular, que é feito na 13^a classe.

anteriores, que essa pergunta é meramente formal, ou seja, de modo geral, o professor não está interessado na dúvida do aluno, nem disposto a explicar novamente. No caso de haver dúvida, a tendência é o professor atribuí-la a problemas do aluno, quando não sentir-se ofendido em sua capacidade de explicar. Se explica novamente, o faz da mesma forma, apenas repetindo. O educando, conseqüentemente, não tem campo psicológico para se expressar, já que o que importa é a exposição do professor (Vasconcellos, 1992, p. 1).

Por conseguinte, podemos dizer que o maior risco dessa perspectiva de ensino, baseada em uma metodologia de caráter expositivo, é a não aprendizagem significativa pela ausência do diálogo. O diálogo consiste na interação entre o sujeito-aprendiz, o objeto, o educador e o contexto social e cultural. No que concerne à educação, na vertente política, o modelo expositivo torna o indivíduo objeto de determinada ação (Vasconcellos, 1992).

Faz parte desse todo o processo assente no ensino modelar, a forma como a educação se configurou depois da descolonização dos países africanos e depois das independências, em particular a de Angola. O modelo educacional vigente no país em 2023 é imposto pelo colonizador português, baseado nos parâmetros ocidentais e exógenos, que comprometem em grande medida a eficácia de um ensino que faça sentido. Portanto, seria interessante refletirmos sobre o que se ensina em matemática, sobre as línguas e a ciência da natureza dentro do contexto angolano, ou ainda na província do Kwanza-Sul, em particular em Libolo. O que as escolas ensinam sobre a valorização da cor negra atualmente em Angola, para descolonizar as mentes daquelas pessoas que, infelizmente, ainda dizem, por exemplo: “Estás no Brasil? Case com uma mulher branca ou mulata”⁴. Esses são exemplos dos resquícios deixados pela colonização portuguesa.

Segundo Freire (1978), a educação implementada pelo colono português, que ainda hoje vigora no país, tinha como finalidade atentar contra as identidades dos povos africanos. No entanto, de maneira

⁴ Expressão falada por muitas pessoas em Angola para designar pessoas com tonalidade de pele mais clara.

alguma busca, no verdadeiro sentido, a reedificação do país. Freire (1978, p. 15) ratifica:

A escola colonial, a primária, a liceal, a técnica, esta separada da anterior, antidemocrática nos seus objetivos, no seu conteúdo, nos seus métodos, divorciada da realidade do país, era, por isso mesmo, uma escola de poucos, para poucos e contra as grandes maiorias. Seleccionava até mesmo a pequena minoria dos que a ela tinham acesso, expulsando grande parte deles após os primeiros encontros com ela e, continuando a sua filtragem seletiva, ia aumentando o número dos renegados. Renegados em quem enfatizava o sentimento de inferioridade, de incapacidade, [...] reproduzindo, [...] a ideologia colonialista, procurava inculcar nas crianças e nos jovens o perfil que deles fazia aquelas ideologias [...], o de seres inferiores, incapazes, cuja única salvação estaria em tornar-se “brancos” ou “pretos de alma branca”. Daí o descaço que essa escola necessariamente teria de ter por tudo o que dissesse de perto aos nacionais, chamados de “nativos”.

Portanto, o modelo de ensino em vigor, que é externo, reproduz um pensamento colonizador e desqualificador da cultura angolana, necessitando de olhares importantes para dar respostas a situações como a que Dez dos Dez (2022) vivenciou. Trabalhar o ensino dentro da realidade do educando significa incluí-lo na construção desse processo, respeitando e valorizando seus conhecimentos e suas experiências.

Para Freire (1996) e Pimenta (1995), a prática é o ponto de partida para a análise e a reflexão teórica, sendo criticamente situada e reelaborada. Isto é, a partir dos objetivos do processo ensino-aprendizagem, movimento este inseparável (ensinar-aprender são partes de um mesmo percurso), deve-se planejar o ensino conectado com as realidades sociais, culturais, políticas e econômicas dos sujeitos. Por isso, na ótica de Freire (1996), a própria teoria, que nas palavras dos colaboradores se tornaria prática a partir de sua aplicação, deve se tornar tão visível, exata e verdadeira, aproximando-se tanto da realidade que pareça prática. Nesse movimento, teoria-prática-teoria tornam-se possibilidades de, no caminho do ensinar-aprender, rever planos de aula, metodologias didático-pedagógicas e processos de avaliação (Freire, 1996; Pimenta, 1995; Santos, 2011).

As ações da teoria e da prática no que concerne à função de ensinar são consideradas como o cerne de todos os fazeres docentes (Pimenta, 1995). Portanto, quando se trata da teoria, dentro daquilo que é o próprio processo de ensino, não se pode reduzi-la simplesmente à ocasião na qual o futuro professor irá aplicar as técnicas e os métodos de ensino aprendidos. Por isso, a Didática, grande área na qual se encontra a Prática de Ensino, na sua forma mais específica, mostra a função de produção de novos conhecimentos dentro de uma determinada realidade.

É necessário, portanto, reconstruir esse processo com a participação crítica e ativa dos educadores. A fala de Nhoka (2022) é uma prova de que uma educação de melhor qualidade, que dê os resultados desejados, só será alcançada se nos assumirmos como sujeitos com um espírito transformar:

[...] os professores de prática e os professores selecionados, [...] para o processo da supervisão aos estagiários também têm atividades letivas na escola. Então, constitui [...] dificuldades de mobilidade [...] para com essas escolas. [...]. Falo [...], por exemplo, numa escola que dista há quase trinta ou quarenta quilômetros fora da sede comunal do Kissongo. Essas [...] escolas se encontram nas aldeias. Constitui problema até à própria Direção de escola deslocar-se aos [...] estagiários. Nossos estagiários se encontram em atividades sem professor tutor, também sem professores supervisores [...]. Então, praticamente os nossos estagiários se encontram a estagiar por eles mesmos, e desta feita não achamos que, na formação de magistério, o 3º ano de formação, a 11ª, a 12ª, o estudante esteja apto para dirigir esse processo de forma isolada. Por isso que é um estágio, e se é supervisionado, impera-se de que o mesmo seja acompanhado [...] por um tutor, por um supervisor a fim de ajudar na superação de certas insuficiências que [...] ele vai apresentar (Nhoka, dez., 2022).

Não será possível, dentro do modelo no qual se situa ainda hoje o Magistério em Angola, deixar que seus estagiários sigam por si só. Freire (1996, p. 41) considera que um dos fatores que se deve levar em consideração no processo de educação e ensino é fazer com que exista a possibilidade de que, na relação entre educadores, educandos e outros intervenientes, seja vivenciada a capacidade de “[...] assumir-se como ser social, e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, cria-

dor, realizador de sonhos”. Portanto, estaríamos falando de indivíduos (professores, educandos e outros intervenientes na sociedade) capazes de perceber a realidade do mundo numa dimensão diferente, que não seja na vertente de um ensino mecanizado e tecnicista; capazes, sobretudo, de pensar que as experiências de mundo, tanto individuais quanto coletivas, podem contribuir para o processo de transformação social.

Avaliação do estágio supervisionado curricular: tensões e desafios

O direito de criticar e o dever, ao criticar, de não faltar à verdade para apoiar nossa crítica é um imperativo ético da mais alta importância no processo de aprendizagem de [...] democracia. É preciso aceitar a crítica séria, fundada, que recebemos, de um lado, como essencial ao avanço da prática e da reflexão teórica, de outro, ao crescimento necessário do sujeito criticado. Daí que, ao sermos criticados, por mais que não nos agrade, se a crítica é correta, fundamentada, feita eticamente, não temos como deixar de aceitá-la, retificando assim nossa posição anterior (Freire, 2001, p. 31).

Diferentemente de outras categorias, aqui discutimos os desafios que, apesar de todos os esforços conjuntos para melhorar a qualidade do estágio supervisionado curricular, ainda tornam o caminho para que isso se torne realidade bastante longo. Isso porque estamos tratando de uma escola sem corpo diretivo criado, funcionando apenas com um coordenador da Comissão de Gestão e sem orçamento próprio, ou seja, sem qualquer verba, ficando, assim, dependente das contribuições feitas pelos estudantes. A instituição escolar, situada na cidade de Libolo, Kwanza-Sul, Angola, completou, em 2023, nove anos de existência. E, apesar dos avanços no tocante ao seu compromisso com a formação de futuros professores, dando-lhes maiores oportunidades, a escola enfrenta diversos retrocessos de gestão, organização e orientação da avaliação do estágio. As tensões entre o espaço institucional,

quer do ponto de vista político quer do ponto de vista pedagógico, têm interferido de maneira desfavorável no desenvolvimento do processo de formação dos futuros professores, principalmente na materialização do estágio supervisionado. As palavras de Mbwanja (2022) e Kambwiji (2022) sustentam claramente nossos argumentos:

[...] a outra parte não entende porque [...] atualmente, a parte política fala mais alta. A parte técnica até é rebaixada. Por exemplo, na colocação dos estagiários nas comunas⁵, [...] debatemos que não [...] porque o acompanhamento será difícil. Nós não temos meios, seria aqui [...] mas não. A parte política falou mais alto porque ele garante, quando passa nas comunidades, que têm professores. [...]. Dessa vez, são 70 estagiários. “Temos 70 estagiários, vão vir professores aqui”. Agora, contrapor a eles não dá, senão, temos a cautelado essa parte. Os nossos estagiários depois de terminarem são encaminhados na escola do Ensino Primário [...] porque o perfil de saída deles é para dar aula no Ensino Primário, somente. [...] não pode ir no Pré-Escolar, porque não fez esse curso. [...]. Mas, como eu disse atrás, a parte política tem mais voz. Rebaixamos, e é uma imensa realidade local (Mbwanja, dez. 2022).

Diante desses fatos, não é difícil imaginar quão árdua tem sido a realização da avaliação desses estagiários e que modelo de avaliação tem sido aplicado. Provavelmente, não fuja muito do que Luckesi (2006, p. 29) denomina como avaliação “a serviço de uma pedagogia dominante”. Isso porque, tal como tem sido materializado, o referido processo se configura mais propriamente como um modelo instrumentalista que atende a regras e interesses de um grupo social.

Conforme Luckesi (2006), a aprendizagem escolar, infelizmente, ainda está sendo desenvolvida dentro de um protótipo que a entende como instrumento de duplicação das sociedades. Nesse contexto, o principal elemento que fundamenta esse padrão social é o conjunto de procedimentos autoritários. Para o autor, a probabilidade é que o próprio processo da avaliação se expresse de forma autoritária.

⁵ Administrativamente, Angola é dividida em comunas, municípios e províncias. A comuna é um distrito entre vários em que se subdivide um município, geralmente composta por bairros e povoados.

Portanto, faz-se necessário (re)pensar e situar o processo educativo numa nova realidade que atenda ao contexto atual, fazendo com que a atividade da avaliação esteja baseada numa educação de caráter transformador (Luckesi, 2006). Ainda sobre a avaliação, Luckesi (2006, p. 28) afirma:

A avaliação educacional [...] e a avaliação da aprendizagem escolar são meios e não fins em si mesmas. [...] a avaliação não se dá [...] num vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzindo em prática pedagógica.

Esse talvez não tenha sido o entendimento de Kafápula (2022), conforme sua explanação:

[...] é necessário serem avaliados. [...]. Esse processo atribuímos por parte dos subdiretores pedagógicos, distribuímos um material que é a [...] grelha de observação onde [...] figuram todos os itens inerentes ao processo de ensino-aprendizagem desde (os métodos, a parte introdutória, desenvolvimento, conclusão). Todas as fases didáticas estão inclusas, e os procedimentos a realizar-se em cada uma das fases nós espelhamos, orientamos [...] (Kafápula, nov. 2022).

A parte negativa [...] parte desde os superiores deste Ministério. [...]. Por exemplo, eu tive alunos que vieram de casa para o módulo 2. [...] A idade estava mesmo [...] muito além. Isso dificulta muito o estagiário. É a parte negativa que [...] mais notei, [...] encontrar alunos que vieram [...] de casa sem passar na iniciação, nem na 1^a, até no módulo 2, (que é 3^a e 4^a) [...] e continuar a estudar (Katambi, nov. 2022).

O perfil de saída é [...] para o ensino primário. [...] desde a 1^a classe até a 6^a classe. Agora, [...] já não é novidades para o professor [...], ainda estamos numa fase de improviso, me parece. O professor é formado, o seu perfil de saída é para o ensino primário, mas, às vezes, é colocado na Iniciação. Imagine! Colocado na Iniciação. Então, eles aí alegam que, em função de insuficiência de professores, tem que cobrir (Kambwiji, nov. 2022).

Nas vozes dos colaboradores, a intervenção política no processo da avaliação do estágio tem sido um dos principais motivos que impedem o desempenho mais significativo dessa atividade. Porém, existe também a questão de como tem sido realizada a avaliação. Quando Kafápula (2022) faz referência à distribuição das grelhas para avaliar

os estagiários, que, num primeiro momento, delegam a responsabilidade aos subdiretores pedagógicos da escola, o problema é que esse modelo de avaliação, baseado em grelhas e focado nos aspetos mais técnicos de ensino, pode se configurar no que Luckesi (2006) chama de “vazio conceitual”. A avaliação do estágio não se restringe a momentos isolados e supervisionados esporadicamente. Uma avaliação dessa natureza nada tem a ver com o processo de ensino-aprendizagem acompanhado de forma sistemática. A avaliação é determinada por um padrão teórico que envolve a educação e o mundo do sujeito.

Dando sequência aos fragmentos de Kafápula (2022) sobre as tensões no desenvolvimento das avaliações, destacamos seu argumento:

[...] várias vezes [...], o modelo acompanhado pelo professor [...] tutor [...] não tem espelhado muita realidade. [...]. Nós ignoramos, porque [...] eles dizem: “ah! Se eu der um feedback real, eu posso [...] contribuir para a reprovação do aluno”. Então coloca uma nota da maneira dele. Aparece aí [...] 20, quando na verdade há [...] erros ortográficos, [...] erro de concordância, erro do processo de condução da aula. Então aparecendo 20, 18, 19 [...], notamos que os números são muito exorbitantes. Então [...], muitas vezes ignoramos e colocamos simplesmente as notas dos professores da escola de formação e dos membros da Direção Municipal (Kafápula, dez. 2022).

Conforme a explanação do entrevistado, vimos que o referido processo avaliativo, muitas vezes, não retrata a realidade do que acontece em sala de aula. O processo pode, talvez, parecer mais como formalidade do que propriamente para melhorar a aprendizagem. Nesse sentido, Rodrigues (2020, p. 39) afirma:

A tomada de decisão sobre o que fazer após o estabelecimento de um juízo de valor sobre algo não pertence ao ato avaliativo. Ela pode acontecer, ou não, em função da decisão do gestor da ação (que, não necessariamente, é o próprio agente do ato avaliativo). [...] a avaliação sozinha não muda uma realidade considerada insatisfatória a partir de um referencial estabelecido. O que promove a mudança é o que se faz após a conclusão do ato avaliativo.

Portanto, de acordo com a autora, o mais interessante, num processo de avaliação, não são os resultados propriamente que dependem,

conforme as palavras de Kafápula (2022), de quem avalia. Nesse contexto, o interessante seria levar em consideração o que se viu e o que se aprendeu desse processo avaliativo, construindo alternativas que tragam mudanças significativas.

Retomando a discussão sobre a interferência política dentro do processo de ensino-aprendizagem, principalmente na classe docente, ela não deveria surgir no sentido de prepotência e muito menos no sentido publicitário. A política, nesse quesito, tornar-se-ia relevante ao oferecer maior oportunidade de apoio, empenhando-se de forma permanente numa formação qualificada dos professores primários. Esse empenho se daria, por exemplo, no que diz respeito à autonomia dos profissionais da educação (diretores, coordenadores, professores etc.). Este respeito só pode ser considerado a partir do momento em que suas decisões passam a ser aceitas e valorizadas. Podemos citar, por exemplo, a decisão de que um estagiário, ou mesmo qualquer profissional da educação, assuma a sala de aula simplesmente na área/subsistema na qual ele foi formado. Isso ocorre, principalmente, nos subsistemas do ensino pré-escolar e do ensino primário, que carecem de maiores cuidados. De acordo com Katambi (2022):

Seria ficarem [...] próximo das escolas em que eles são formados, para melhor acompanhamento. [...]. Fora é muito difícil. Se o professor reclama acompanhar o estagiário que está no Kissongo, e eu como estagiário? [...]. Seria bom que ficassem mesmo perto da escola de formação. Ou então, [...] já que é assim [...] teria pelo menos [...] transporte. [...]. Transporte não temos. Se os afetivos não têm, e os estagiário? Pior ainda. E isso dificulta muito. O estagiário pode ir para qualquer lugar com [...] vontade[...] dizer: [...] vou estagiar da melhor maneira. [...]. Chega aí, tantas dificuldades. [...]. Vai desanimando este estagiário. [...]. Única coisa, acima de tudo, é mesmo [...] o melhoramento do trabalho.

Os argumentos de Katambi (2022) mostram claramente o descumprimento do documento normativo, que, depois de ter feito a formação de professores para exercer sua função docente no Subsistema de Ensino Primário, acabou sendo direcionado a um outro subsistema de ensino. Isso pelo fato de a escola não ter autonomia pela decisão de

seus educandos, tirando-lhes o direito de decidir e cumprir o estipulado nos documentos normativos (encaminhar seus educandos às escolas de aplicação nas classes de ensino primário e acompanhá-los até o final do curso). Ou seja, os estudantes são sacrificados por questões políticas. Coloca-se em jogo a formação do educando em troca do populismo. De um lado, encontramos profissionais preocupados com o bem-estar e os direitos dos educandos; de outro, indivíduos que, para projetarem as suas imagens como dirigentes de referência (fruto das promessas feitas às populações), põem em risco a formação dos futuros professores.

Falando sobre aspectos que podem comprometer uma avaliação baseada num processo de ensino-aprendizagem que valorize os conhecimentos dos educandos, analisamos o fragmento de Nhoka (2022):

Na fase do exame profissional [...], nos surpreendemos em chegarmos lá [...] e encontrarmos a aula planificada para o pré-escolar. [...]. Sentimos [...] dificuldades em avaliarmos uma aula [...] para o pré-escolar, já que nós na Escola de Magistério, o curso [...] é [...] formação para [...] professores do ensino primário. [...]. Constitui um grande [problema] na sua formação [porque] esteve direcionada com metodologias para o ensino primário [...].

De acordo com o fragmento, é muito comum, nos dias de hoje, pensar o processo da avaliação na vertente mais tradicional, aquele modelo em que os professores centram a atividade avaliativa em metodologias e técnicas de ensino. A escola não é um espaço único de aprendizagem, e a avaliação, portanto, pode levar em conta outros conhecimentos dos estudantes, que são parte do próprio processo. Para Freire (1967), tanto o professor quanto o estudante, como seres existentes, não podem restringir-se em conhecimentos técnicos. Na mesma linha, Rodrigues (2020, p. 46) destaca:

Pensar a avaliação para além das questões instrumentais, técnicas e burocráticas, focando na análise do percurso dos sujeitos, pode construir um caminho para evitar a reafirmação de processos de exclusão do educando em relação à escola. Assim, a utilização de conceitos ou notas ocorre de modo bastante similar e com riscos parecidos de não atender aos objetivos da avaliação na escola.

De acordo com a autora, uma avaliação centrada no uso das técnicas e na manipulação de instrumentos, sem envolver as trajetórias de vida dos educandos, é por si só uma forma de privar o educando do seu direito à educação escolar. Além do direito do educando à educação, fazemos referência ao direito à autonomia do gestor escolar para que possa desenvolver sua tarefa no sentido de proporcionar um ensino favorável à mudança. No entanto, Freire (1967, p. 23) diz:

Se esta educação só é possível enquanto compromete o educando como homem concreto, ao mesmo tempo o prepara para a crítica das alternativas apresentadas pelas elites e dá-lhe a possibilidade de escolher seu próprio caminho.

Portanto, política não é imposição. Política é diálogo. A política precisa ser compreendida como o meio pelo qual um político vê a oportunidade para contribuir com o desenvolvimento social, cultural e econômico de uma população. É pensar o outro em seu lugar de referência. Essa intervenção política tem sido desenvolvida de maneira equivocada dentro do processo de ensino. Katambi (2022), entre outros, mostra seu descontentamento sobre os desafios enfrentados na realização do estágio:

Não colocar os alunos muito distante. [...]. Não trabalho, [...] me tirar daqui para o Kissongo [...] fica difícil. [...] o aluno sair daqui para Kissongo, não tem um trabalho [...] que lhe possa ser remunerado mensalmente [...] como [...] este aluno vai ficar? Alguma coisa [...] não vai fazer bem. [...]. Vai pensar [...] o transporte [...], a alimentação. Porque tudo é na conta do próprio estagiário. Isso fica difícil.

Os desafios narrados pelo entrevistado merecem intervenção política. Propostas de melhores salários, maiores autonomia e bem-estar dos professores, apoio material e outros meios necessários que fortaleçam um processo de avaliação que garanta um processo de ensino-aprendizagem significativo. Logo, toda prática da avaliação:

[...] preocupada com a transformação deverá estar atenta aos modos de superação e ao estabelecimento da autonomia do educando, pois o novo modelo social exige a participação democrática de todos (Luckesi, 2006, p. 32).

Envolve, também, de acordo com Freire (1996), a luta da classe docente na defesa dos seus direitos. É importante que se lute pelos direitos dessa classe. Não é possível aceitar que um estagiário, desprovido de qualquer meio financeiro ou mesmo alimentar, seja colocado a fazer um estágio durante um ano fora de sua comuna. Aliás, um dos estagiários foi claro em dizer que nem o próprio professor consegue chegar a essas localidades por falta de meio de transporte. Isso mostra claramente o quanto se faz necessário valorizar mais a classe docente. Conforme o entrevistado, torna-se imprescindível o melhoramento das condições de trabalho. Portanto, é necessário lutar para que haja melhorias necessárias. Conforme afirma Freire (1996), a mudança é difícil, demora, mas é possível acontecer. Ainda de acordo com o autor, é tarefa do professor cumprir a sua responsabilidade como docente, mas, para que isso aconteça, é necessário que ele tenha à sua disposição condições favoráveis para o efeito. E o mesmo se diga para o caso dos estagiários. Para que cumpram com zelo e responsabilidade sua função na condição de estagiários e adquiram conhecimentos e aprendizados que os ajudem a proporcionar um ensino de qualidade no seu campo profissional, é necessário que tenham condições para sua realização.

Não estamos alheios às últimas reformas feitas em Angola, além de tantas outras políticas como resultado dos esforços feitos pelo Executivo angolano no sentido de proporcionar uma educação e um ensino de qualidade no país. Mas, para isso, vê-se a necessidade de melhorias e mudanças no processo e, de forma mais restrita, na avaliação dos futuros professores. Luckesi (2006) considera a avaliação como uma reflexão dos atributos de um objeto analisado. Esse procedimento exige um certo posicionamento de mantê-lo na sua essência ou modificá-lo. Para o autor, essa avaliação, criada a partir de entendimentos individuais sobre o objeto por meio de normas antes estabelecidas, trará maior aceitação quanto maior for a sua aproximação das ideias determinadas.

Nesse contexto, aferimos que uma avaliação feita dentro dos critérios estabelecidos tem sua relevância a partir do momento em que os resultados das análises correspondam às finalidades dos critérios pré-definidos. De outro modo, os elementos que justificam a análise do objeto terão sua dependência aos objetivos dos quais se destina o elemento da avaliação. Portanto, ainda de acordo com Luckesi (2006), o processo de avaliação, no seu todo, exige um posicionamento sobre o que vai ser avaliado e um posicionamento decisivo sobre o processo que foi avaliado.

Em vista disso, é preciso que existam ações concretas. Mesmo os países que, muitas vezes, têm nos servido de referência, a exemplo de Portugal e Brasil, o seu sucesso depende também de descentralização de poderes, maior autonomia aos gestores escolares e mais investimento na educação. Várias vezes nos questionamos que qualidade de ensino se espera e muito se fala no país onde os professores são mal remunerados, dificultando, inclusive, suas deslocações em locais onde se encontram os futuros professores para sua avaliação, em que os gestores escolares não têm poder de decisão dentro da função em que foram propostos. As palavras de Kafápula são muito bem claras em mostrar como se dá essa realidade, pelo menos na escola de Magistério do Libolo, em Calulo, Kwanza-Sul, Angola:

[...] o estágio aqui tem estado condicionado [...] por questões políticas. Hoje os estagiários, em vez de estarem simplesmente com [...] tutores, supervisores [...], no caso, acabam de levar aí na sala de aulas de setembro até junho. E periodicamente nós, caso haver facilidade de nos deslocarmos até a escola onde eles estiverem colocados passamos lá, ao contrário, não temos como [...] porque [...] estamos condicionados por questões de transportes [...]. Eles são colocados até 25, 30 quilômetros. Sem transporte inviabiliza nosso trabalho (Kafápula, dez. 2022).

Além disso, ao considerar a interpretação dos dados e destacar outros desafios com referência no lugar de fala de Nhoka (2022), verificamos, no relato a seguir, situações de ordem formativa e orientação política no processo de estágio, em articulação com os momentos prin-

cipais da formação das crianças do Subsistema de Ensino Pré-Escolar e do Subsistema de Ensino Primário.

Temos encontrado [...] dificuldades no encaminhamento de nossos estagiários para as Escolas de Aplicação. As nossas orientações é de que [...] não poderiam estagiar em classes ligadas ao pré-escolar, [...] tendo em conta que o pré-escolar [...] alberga até o Jardim de Infância (dos 3 anos até aos 5anos). [...] porque a formação [...] profissional [...] está direcionada [...] para o Ensino Primário. E naquilo que é o subsistema [...] plasmado [...] na Lei 17/16, que retifica a Lei 13 de 2001, [...] no Subsistema do Ensino [...] Pré-Escolar, Subsistema de Ensino Primário, [...] nós formamos para o Subsistema de Ensino Primário. [...], mas [...] temos visto [...] casos nas Escolas de Aplicação em que [...] nossos estagiários [...] têm estado [...] a administrar aulas para o Ensino Pré-Escolar [...] o que nós achamos um problema (Nhoka, dez. 2022).

Concordamos com o anteriormente exposto nas palavras de Nhoka (2022), pois a Lei n. 17/16, de 7 de outubro de 2016, alterada pela Lei n. 32/20, de 12 de agosto de 2020, é clara em mostrar a diferença entre o Subsistema Pré-Escolar e o Subsistema do Ensino Primário. Portanto, é necessário que se encare o ensino com seriedade, deixando de lado o improvisado. No Currículo de Formação de Professores do Pré-Escolar e do Ensino Primário (reforma curricular – 2019), a que tivemos acesso, constam os planos de estudos dos dois subsistemas de ensino (Ensino Pré-Escolar e Ensino Primário). Equivale dizer que as áreas de formação desses profissionais são diferentes. O que consideramos não fazer qualquer sentido um estagiário que tenha recebido sua formação para atuar no ensino primário fazê-lo no pré-escolar; situação que tem ocorrido não só com os estagiários, mas também com professores aprovados em determinados concursos públicos.

Esse procedimento tem repercutido negativamente nos momentos em que os docentes da escola, responsáveis pela formação dos futuros professores (Magistério do Libolo), realizam a avaliação final das provas de aptidão profissional. E talvez seja aqui que precisaríamos de um pouco de bom senso da parte de quem tem o poder de decisão. No entanto, percebemos, durante nossa pesquisa, que existem na escola

educadores comprometidos com a educação e capazes de refletir sobre suas próprias práticas. Freire (1996) é claro quando argumenta que um dos momentos mais importantes na formação docente é quando o professor chega a refletir e criticar a sua própria prática. Nhoka (2022) articula seus pensamentos aos de Freire (1996):

Muitos deles vieram da escola de formação geral, e a ferramenta didática-pedagógica no momento de avaliação acaba [...] fornecendo [...] dados um pouco deturpantes. [...]. Olhando para [...] as notas [...] atribuídas para cada item da avaliação, [...] olhando pelo tempo de serviço que tenho. Digo: não, aqui não condiz com a realidade. [...]. Quem sai a perder? O aluno sai no final [...] com [...] nota alta, [...] muitas vezes, mas as competências são baixas (Kafápula, dez. 2022).

No entanto, as evidências mostram que será muito difícil alcançar os objetivos há muito almejados. Primeiro, há o peso de consciência do corpo docente que irá fazer a avaliação final dos estagiários. Isso porque, durante o ano (com raras exceções), não há a presença dos professores tutores e supervisores em razão da falta de condições de trabalho para se deslocarem até os locais onde os estagiários realizam os estágios. Segundo, muitos estagiários se encontram em classes fora do seu campo de formação e, durante a avaliação final, são avaliados de acordo com os critérios estabelecidos no seu curso. Ou seja, o estudante faz o curso de formação para o ensino primário, realiza seu estágio em um outro subsistema (o pré-escolar e outros), mas é avaliado com base no curso de formação voltado ao ensino primário. Terceiro, apesar de todas essas contrariedades, de acordo com Kafápula (2022), a avaliação desses estagiários é imprescindível e, por isso, pelas dificuldades de locomoção, é dada aos subdiretores pedagógicos a responsabilidade de avaliar os estudantes durante o pré-estágio.

Na mesma direção, também acreditamos que esses subdiretores pedagógicos não agregam conhecimentos suficientes para a referida tarefa, pelo que, muitas vezes, os estudantes recebem notas excelentes, mas que não demonstram, de fato, um processo de produção de saberes por eles desenvolvido. Nossos questionamentos em relação a

esses aspectos são vários, tais como: que tipo de formação é essa, para quê, para quem e para onde? A avaliação do estagiário cabe exclusivamente ao tutor (professor responsável da turma), que irá acompanhá-lo e orientá-lo durante o último ano de estágio, sob supervisão dos professores de prática da escola de formação. Portanto, são necessárias mudanças de paradigmas.

Para Freire (1996), a educação que caracteriza o ser humano é aquela pela qual ele encontra possibilidades de intervir ativamente no mundo. Uma educação que resulte na esperança de desenvolvimento e em melhores condições nos vários setores da esfera social, economia, saúde, educação, cultura e ensino, com qualidade para todos. Essa educação é alcançada por meio de um ensino baseado no rigor, na responsabilidade, na ética, no comprometimento. Ter comprometimento com a educação e o ensino é ter consciência de que o educando, durante a fase de sua formação, não pode caminhar por si só. Que a sua aprendizagem não deva ser avaliada em um único dia, muito menos pela aquisição e exibição das técnicas adquiridas durante os anos que antecederam o período do estágio, o que podemos denominar por demonstração do pensamento mecânico.

Freire (1996, p. 59) argumenta que:

[...] o professor que desrespeita a curiosidade do educando [...] tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever [...] de ensinar, de estar [...] presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência.

Do exposto, é mister afirmarmos que o nosso ato de existir, na condição de professores, fundamenta-se, exatamente, a partir do momento em que se percebe que o acompanhamento dos estagiários para instruí-los e com eles construir saberes é uma obrigação nossa. E levar em consideração o desejo dos educandos em experimentar outros conhecimentos e saberes durante suas atividades no estágio curricular é sinônimo de respeito a eles. É dentro desse contexto que se aprende a conviver na base do diálogo, da convivência e da diferença com o outro.

O ensino baseado na transmissão de conhecimento perpetua a ideia de superioridade do professor e, dessa forma, tira a liberdade do educando, assim como percebemos nos fragmentos da entrevista concedida por Katambi (2022) e Dez dos Dez (2022):

O aluno estagiário ainda não tem [...] ferramentas necessárias para combater certos problemas que vai encontrando. [...]. Não tivemos tutor. [...]. Essa falta de tutor nos levou [...] a encontrar [...] problemas. [...]. Fomos, apenas, supervisionados uma vez. Esta única vez, também, foi o momento da [...] avaliação. [...]. Foi muito difícil mesmo. [...]. Tivemos diretor pedagógico [...], mas também era professor [...] naquele momento, ele também está a dar aulas, não dava [...] lhe incomodar para [...] tirar algumas dúvidas. (Katambi, nov. 2022).

Seria bom que o acompanhamento fosse semanal, nada. [...] fica difícil uma pessoa que não acompanhou durante o ano, e [...] ser avaliado num único dia. Quer dizer, [...] todos os erros serão colmatados nesse dia. [...] O professor chega para me avaliar, [...] vai querer obrigar [...] tudo. Vai dizer: [...] cometeste aí. Cometeste aí. [...]. Esses erros, às vezes, teriam sido ultrapassados antes desta [...] avaliação (Katambi, nov. 2022).

[...] As dificuldades que [...] poderia [...] frisar é [...] as escolas [...] onde fomos colocados para estagiar é [...] muito distanciada da sede. [...] A via de acesso também complicava. [...]. Por outra, [...]a alimentação. Nós dependíamos dos pais. São pais que, [...] para conseguir um bocado para a casa familiar e também [...] nós, dificultava. [...]. Nós ocupávamos maior tempo no estágio, e foi muito difícil (Dez dos Dez, nov. 2022).

Eu não tive professor tutor. Desde o 1º trimestre até ao último, trabalhei sozinho. [...]. Parecia que eu já fosse alguém do Estado, em regime de contrato. Fiz muito trabalho que me dificultou [...] (Dez dos Dez, nov. 2022).

Para melhor desmistificarmos isso, fomos em busca do Decreto Presidencial n. 273/20, de 21 de outubro de 2020, ao qual já nos referimos, como documento normativo que orienta o processo de desenvolvimento do estágio e, por sua vez, a realização da avaliação final. O artigo 40º vai ao encontro do que a escola faz no que concerne à autonomia e à responsabilidade da constituição do corpo de júri, pois cabe a essas escolas a tarefa de coordenar a constituição desses membros e, no seu ponto 1º, esclarece: “O júri das provas de avaliação final do Estágio Profissional Supervisionado é nomeado pelo órgão competente para o

efeito [...] da escola de magistério” (Angola, 2020, p. 5204). Quanto à sua constituição, pontua:

a) um educador ou um professor de entre os que, na escola de aplicação, apoiaram tutorial mente o estagiário; b) um professor [...] da escola de Magistério de entre os que asseguraram a orientação do estagiário e que lecciona uma disciplina de metodologia específica de ensino da disciplina ou das disciplinas a leccionar que o curso prepara; c) um professor da [...] escola de Magistério de entre os que lecciona a disciplina ou as disciplinas a leccionar que o curso prepara; d) um agente de educação e ensino, externo à escola de aplicação e à instituição que lecciona o curso, designado pelo respectivo Gabinete Provincial de Educação entre os referidos no nº 1 do artigo 95º da Lei nº 17/16, de 7 de outubro [...] (Angola, 2020, p. 5205).

Conforme o artigo 95º da Lei n. 17/16, de 7 de outubro de 2016, Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino:

[...] entende-se por Agentes da Educação e Ensino os docentes supervisores pedagógicos, inspectores, titulares de órgãos de gestão das instituições de ensino, técnicos e demais especialistas da Área de Educação em efetivo serviço nos diferentes subsistemas de ensino (Angola, 2016, p. 4006).

De acordo com os argumentos apresentados pelos nossos entrevistados, narrando suas tensões e vivências no estágio, Pimenta (1995) diz que o estágio tem a finalidade de levar o estagiário a ter contato com o seu campo de atuação do ponto de vista profissional. O estágio ganha sentido a partir da sua reflexão sobre a realidade do espaço de atuação. Ainda de acordo com a autora, o desenvolvimento de estágio baseado em grelhas de observação caiu no esquecimento. Já não é capaz de enxergar o sentido real do desenvolvimento do estágio.

No entanto, existe a necessidade de que os professores tutores e supervisores façam, em comunhão com seus estagiários, experiências potencializadores de processos profissionais acolhedores, éticos, humanamente pensados, vividos, tendo como referência a educação como prática de liberdade, democrática e esperançosa, sobretudo (Freire, 1967, 1996). Nessa direção, poderemos, especificamente no contexto

da escola de Magistério de Libolo, Angola, construir processos de estágio supervisionado curricular referendados em perspectivas mais democráticas de educação, socialmente referenciadas e criticamente reelaboradas.

Conclusões

Durante o processo de análise dos dados, percebemos que a escola enfrenta dificuldades enormes. Desde a sua criação em 2013 até às vésperas da nossa pesquisa, ela não teve corpo diretivo nomeado. Com dez anos de existência, para sua gestão, a escola depende de contribuições de estudantes, dinheiro este administrado pela Comissão de Pais e Encarregados de Educação. E não só isso, o Plano de Estudo do currículo de formação de professores contém várias disciplinas que muito contribuem no processo de aprendizagem da criança e do adolescente. Por exemplo, as disciplinas de Expressões, que englobam Expressão Motora, Expressão Plástica e Expressão Musical, não são ministradas durante o estágio, porque, de acordo com entrevistas realizadas, a escola de Magistério não tem condições para a prática dessas disciplinas. Falamos sobre salas acústicas ou mesmo qualquer quadra desportiva. Muitas vezes, durante a realização dos estágios supervisionados, essas disciplinas não são contempladas.

Por falta de autonomia por parte dos gestores, conforme vimos afirmando, os estagiários realizam seus estágios nos diferentes subsistemas, com total desvio em relação ao curso que fazem. Além disso, são encaminhados para escolas de aplicação fora da cidade sem o devido apoio, descumprindo, assim, as orientações do Decreto Presidencial n. 273/20. Com isso, a maioria acaba fazendo o estágio sem apoio tutorial.

Por último, a realização do estágio ainda é baseada nos modelos anteriores, em que as competências ou os saberes individuais dos estudantes não são considerados, o que se configura em opressão, pois se

nega ao estudante o direito de exteriorizar sua história, seus desejos e suas aprendizagens. A avaliação, para além de estar centrada nos critérios pré-definidos na grelha de avaliação, é materializada de forma inadequada, conforme percebemos nas falas dos nossos colaboradores. Portanto, os desafios são vários e, de fato, precisa-se reconhecer a persistência e a vontade tanto do corpo docente quanto da classe dos estudantes, o espírito de bom senso e o desejo de levar adiante a profissão a qual se propuseram a seguir.

Concluimos a nossa análise fazendo referência ao Decreto Presidencial n. 273/20, de 21 de outubro de 2020, documento que normatiza a formação de professores primários, do qual consta excelentes contribuições e orientações sobre a realização e a avaliação do estágio supervisionado curricular para os professores em processo de formação em escolas de Magistérios. Enquanto documento orientador, aponta direcionamentos e caminhos para o estágio. Talvez seja necessário retomar e aprimorar a relação entre o que se propõe oficialmente e as condições concretas para atribuir materialidade ao que já existe legalmente.

Avaliar o estágio numa dimensão social da realidade do sujeito, assente num modelo mais libertador, mais democrático, crítico e reflexivo, é outro desafio que se coloca como exercício inicial da escola. Isso porque uma avaliação que se baseia em critérios pré-definidos em nada contribuirá para o desenvolvimento do professor nem para o avanço do conhecimento do estudante.

Portanto, sugerimos um estágio que implica o respeito aos saberes desses estudantes; um estágio em que, desde o início, professor e estagiário tenham a consciência de que a aprendizagem se constrói em conjunto, e ninguém é doador de conhecimento. Então, é necessária a busca por uma educação e um ensino longe da opressão. Além disso, a luta pela liberdade/democracia nos espaços escolares e a recusa do cumprimento de orientações dadas de forma impositiva precisam ser tarefas de todos. Daí a necessidade dessas discussões durante as práticas de ensino.

Importa-nos salientar que, no decurso das entrevistas, percebemos que a classe docente, atenta aos documentos normativos e conscientes de seu papel (o de desenvolver um ensino de qualidade com os futuros professores), procura, a todo custo, oportunizar o melhor de si, sem perder de vista a luta por maior autonomia da escola e melhores condições de trabalho. Desse modo, igualmente, sugerimos, nessa parte de nossas considerações finais, um plano orçamental para a escola, bem como a elaboração de propostas de subsídios de docentes responsáveis pelo acompanhamento do processo do estágio supervisionado da escola de Magistério Primário do município do Libolo.

Referências

ANGOLA. *Lei n.º 17/16, de 07 de outubro de 2016*. Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, que estabelece os princípios e as bases gerais do Sistema de Educação e Ensino. - Revoga a Lei n.º 13/01, de 31 de dezembro e toda a legislação que contrarie o disposto na presente Lei. Luanda: Diário da República, I Série, n. 170, 22p., 07 out. 2016a.

ANGOLA. Ministério da Educação. Ministério da Administração do Território. *Decreto Executivo Conjunto n.º 221, de 29 de dezembro de 2016*. É criada a Escola do II Ciclo do Ensino Secundário, denominada Magistério Primário, no município do Libolo, província do Kuanza-Sul. Gabinete dos Recursos Humanos: Luanda, 2016b.

ANGOLA. Ministério da Educação. *Currículo de formação de professores do pré-escolar; e do ensino primário reforma curricular*. Currículo das escolas de magistério. INIDE – Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação: Luanda, 2021.

ANGOLA. *Decreto n.º 273/20, de 21 de outubro de 2020*. É aprovado o Regime Jurídico da Formação Inicial de Infância, de Professores do Ensino Primário e do Ensino Secundário. - E revogada toda a legislação que contrarie o disposto no presente Diploma, nomeadamente o Decreto Presidencial n.º 109/11, de 26 de Maio. Luanda: Diário da República, I Série, n.º 168, 30p. 22 out. 2020a.

ANGOLA. *Lei n.º 32/20, de 12 de agosto de 2020*. Que altera a Lei n.º 17/16, de 7 de Outubro - Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino. - Revoga a Lei n.º 13/01, de 31 de Dezembro, e toda a legislação que contrarie o disposto na presente Lei, adita os artigos 124.º - A, 124.º - B e 124.º - C, e república a referida Lei. Luanda: Diário da República, I Série, n.º 123, 32p. 12 ago. 2020b.

BENINCÁ, Elli *et al.* Prática pedagógica: uma questão de método. In: BENINCÁ, Elli; CAIMI, Flávia Eloisa (org.). *Formação de professores: um diálogo entre a teoria e a prática*. 2. ed. Passo Fundo: EDUPF, 2004. p. 51-63.

BRITO NETO, Manuel. *História e educação em Angola: do colonialismo ao Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA)*. 2005. 274 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 2006.

MÜHL, Eldon Henrique; MAINARDI, Elisa (org.). *Sobre teoria e prática: ensaios e narrativas de experiências formativas e pedagógicas*. Passo Fundo: EDIUPF, 2019a.

MÜHL, Eldon Henrique; MAINARDI, Elisa. Educação, justiça social e direitos humanos: desafios da educação escolar. *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 3, n. 26, p. 738-757, set. 2019b. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/9442>. Acesso em: 10 dez. 2022.

PACHECO, Carlos. *MPLA: um nascimento polémico (as falsificações da história)*. Lisboa: Vega, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 94, p. 58-73, ago. 1995. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/612.pdf>. Acesso em: 25 maio 2022.

RODRIGUES, Rosimeiry Prado. *Avaliação da aprendizagem na educação de jovens e adultos nas ciências humanas: um estudo colaborativo com docentes da educação pública da rede estadual de ensino da Bahia*. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Programa de Pós-graduação em Ensino, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020.

SANTOS, José Jackson Reis dos. *Saberes necessários para a docência na educação de jovens e adultos*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Metodologia Dialética em Sala de Aula. *Revista de Educação AEC*, Brasília, DF, v. 21, n. 83, p. 1-18, abr./jun. 1992 (Arquivo digital). Disponível em: <http://www.celsovasconcellos.com.br/Textos/MDSA-AEC.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2023.

O Ensino de História e o campo da Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas: refletindo sobre cultura e experiência

Andiara Martins Dias

José Jackson Reis dos Santos

Isnara Pereira Ivo

Introdução

Este capítulo deriva-se da dissertação intitulada *Cultura e experiência: categorias fundantes no Ensino de História na Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas* (Dias, 2021), apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGEn), Mestrado Acadêmico, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb), e defendida pela primeira autora. A pesquisa encontra-se vinculada à Linha 2 do PPGEn/Uesb: “Ensino, políticas e práticas educativas” e situa-se no âmbito das discussões promovidas pelo Grupo Colabor(Ação): Estudos e Pesquisas em Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (Uesb).

Propõe-se contribuir com a produção de conhecimento no campo do Ensino de História na Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (Epjai). O uso da sigla segue a tendência de pesquisadores dessa modalidade educativa que o adotam por expressar melhor a diversidade de contextos, sujeitos e suas características (Camargo Júnior, 2017; Oliveira; Weschenfel-

der; Santos, 2005; Santos, 2011). Outras nomenclaturas e suas respectivas siglas foram socializadas ao longo deste estudo, especialmente quando são citados diretamente outros autores e/ou documentos oficiais. A história da Epjai no Brasil revela, entre outros aspectos, o fato de que, em diversas situações, a implementação de projetos para promover a alfabetização e a educação básica de pessoas jovens, adultas e idosas ficava a cargo de indivíduos sem a devida formação no que concerne, por exemplo, aos conhecimentos relativos aos processos de ensino-aprendizagem (Arroyo, 2006; Santos, 2011).

Apresenta-se, aqui, os resultados de um estudo do tipo bibliográfico, desenvolvido por meio da análise de livros e artigos científicos, defendendo o Ensino de História na Epjai numa perspectiva dialógica, correlacionando-o às categorias cultura e experiência (Freire, 1967, 1981, 1987; Thompson, 1981). A escolha dos autores deve-se à condição de referência que ocupam nos certames da educação e da cultura, entre outras áreas. O historiador Thompson (1987), com sua concepção de História e a função do historiador, ratifica:

[...] o historiador de hoje se situa exatamente na mesma posição em relação ao passado histórico, que é, simultaneamente, objeto de investigação e seu próprio laboratório experimental. A explicação histórica não pode tratar de absolutos e não pode apresentar causas suficientes, o que irrita muito algumas almas simples e impacientes. Elas supõem que, como a explicação histórica não pode ser Tudo, é portanto Nada, apenas uma narração fenomenológica consecutiva. Um engano tolo. A explicação histórica não revela como a história *deveria* ter se processado, mas porque se processou dessa maneira, e não de outra; que o processo não é arbitrário, mas tem sua própria regularidade e racionalidade; que certos tipos de acontecimentos (políticos, econômicos, culturais) relacionaram-se, não de qualquer maneira que nos fosse agradável, mas de maneiras particulares e dentro de determinados campos de possibilidades; que certas formações sociais não obedecem a uma “lei”, nem são os “efeitos” de um teorema estrutural estático, mas se caracterizam por determinadas relações e por uma lógica particular de processo (Thompson, 1981, p. 61).

História, conforme Thompson (1981), é compreendida como processo da vida real dos seres humanos e das suas relações, coaduna com

nossas perspectivas, de modo especial, a forma como o autor conceitua as categorias cultura e experiência.

Verificamos que, com “experiência” e “cultura”, estamos num ponto de junção de outro tipo. Pois as pessoas não experimentam sua própria experiência apenas como ideias, no âmbito do pensamento e de seus procedimentos, ou (como supõem alguns praticantes teóricos) como instinto proletário etc. Elas também experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esses sentimentos na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidades, como valores ou (através de formas mais elaboradas) na arte ou nas convicções religiosas. Essa metade da cultura (e é uma metade completa) pode ser descrita como consciência afetiva e moral (Thompson, 1981, p. 189).

Tais categorias, expressas em Thompson (1981), dialogam com conceitos presentes em obras de Freire (1967, 1981, 1987). Nesse caso, para além de ratificar as concepções sobre cultura e experiência, trata-se de um autor-referência para educação nacional e internacional. Em Freire (1967, 1981, 1987), mobilizam-se tais categorias, acrescidas da discussão de uma educação dialógica, fundada numa perspectiva crítico-libertadora e, sobretudo, na ética da solidariedade humana.

Na medida, porém, em que faz esta emersão do tempo, libertando-se de sua unidimensionalidade, discernindo-a, suas relações com o mundo se impregnam de um sentido consequente. Na verdade, já é quase um lugar comum afirmar-se que a posição normal do homem no mundo, visto como não está apenas nele mas com ele, não se esgota em mera passividade. Não se reduzindo tão somente a uma das dimensões de que participa – a natural e a cultural – da primeira, pelo seu aspecto biológico, da segunda, pelo seu poder criador, o homem pode ser eminentemente interferidor. Sua ingerência, senão quando distorcida e acidentalmente, não lhe permite ser um simples espectador, a quem não fosse lícito interferir sobre a realidade para modificá-la. Herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo – o da História e o da Cultura (Freire, 1967, p. 41).

Freire (1967) corrobora, portanto, para uma compreensão profunda dos significados de cultura e experiência, articulado ao pensamento de Thompson (1981), autor também central das discussões empreendidas neste texto.

Cultura e experiência na Epjai

As categorias citadas contribuem para o desenvolvimento do caráter crítico do Ensino de História, bem como para a promoção e ampliação da autonomia de discentes que, na condição de participantes ativo-críticos, podem valer-se de suas próprias experiências e de sua própria cultura para buscar transformações em seu meio social pelo protagonismo na História. Argumenta-se que a reinvenção do Ensino de História na Epjai pode estar alicerçada nas categorias da cultura e da experiência, cujo enfoque é na educação básica, a partir da perspectiva docente para concretizar nossas concepções:

O mirante a partir do qual estendo o meu olhar, o lugar de que falo e a posição que assumo, neste estudo, me levam a afirmar que o domínio dos conhecimentos históricos a ensinar pelo professor não é condição suficiente para garantir a aprendizagem dos alunos, embora dele não se possa prescindir, absolutamente. Se é correto afirmar que ninguém ensina, qualificadamente, um conteúdo cujos fundamentos e relações desconhece, também é possível supor que a aprendizagem poderá ficar menos qualificada, se o professor desconsiderar *os pressupostos e os mecanismos com que os alunos contam para aprender e os contextos sociais em que estas aprendizagens se inserem* (Caimi, 2006, p. 21, grifo nosso).

Considerando a afirmação da autora, tem-se a necessidade de se reinventar o Ensino de História na Epjai, a partir do pressuposto de que o docente, no seu fazer pedagógico, conta com sua expertise, adquirida nas suas formações inicial, complementar e continuada, bem como na experiência adquirida com a docência. Experiências qualificadoras e inerentes aos pressupostos e aos mecanismos que educandos dispõem para sua aprendizagem.

Reitera-se que, ao sugerir a reinvenção do Ensino de História na Epjai, levando em conta o contexto dos estudantes, de nenhuma forma se relativiza a importância do conhecimento histórico ou do valor inestimável do rigor intelectual, nos quais se apoia o exercício do magistério, das práticas docentes. Acredita-se na necessidade de

ousadia para estar na sala de aula; constituiu-se efetivamente um ato de coragem:

[...] é tentar socorrer esse espaço que se encontra angustiado, revestido pelas dores sociais, rompendo com certas limitações às quais o trabalho docente está sujeito atualmente, como, por exemplo, a busca por novas perspectivas para o ensino (Santos, 2018, p. 56).

Conhecer esse contexto nos aproxima das diferentes realidades dos educandos e, se orientarmos o Ensino de História na Epjaj, por seus interesses e demandas sociais, pode-se estar empreendendo paulatinamente a construção de uma educação dialógica.

Aprender a ler e escrever se faz assim uma oportunidade para que mulheres e homens percebam o que realmente significa dizer a palavra: um comportamento humano que envolve ação e reflexão. Dizer a palavra, em um sentido verdadeiro, é o direito de expressar-se e expressar o mundo, de criar e recriar, de decidir, de optar. Como tal, não é o privilégio de uns poucos com que silenciam as maiorias. É exatamente por isto que, numa sociedade de classes, seja fundamental à classe dominante estimular o que vimos chamando de cultura do silêncio, em que as classes dominadas se acham semi mudas ou mudas, proibidas de expressar-se autenticamente, proibidas de ser (Freire, 1981, p. 40).

Adota-se o sentido empregado por Freire (1981) no excerto, ao tratar de alfabetização, na educação de forma ampla, reafirmando a importância da garantia do direito de educandos e educadores de serem ouvidos, como forma de se concretizar a educação dialógica e de combater todas as formas de silenciamentos.

Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim? Como posso dialogar, se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros “isto”, em quem não reconheço outros eu? Como posso dialogar, se me sinto participante de um “gueto” de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são “essa gente”, ou são “nativos inferiores”? Como posso dialogar, se parto de que a pronúncia do mundo é tarefa de homens seletos e que a presença das massas na história é sinal de sua deterioração que devo evitar? Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela? (Freire, 1987, p. 46).

A concretização de um ensino dialógico na Epjai far-se-á capaz de explorar o potencial das aulas de História, pois, empiricamente, aprendemos que o mais importante é a qualidade do trabalho desenvolvido, porque os conhecimentos escolares, independentemente de sua quantidade ou extensão, são facilmente esquecidos pelos educandos, levando-nos a concluir ser inútil

[...] priorizar a memória de fatos eventuais em detrimento do raciocínio, da construção e da descoberta do conhecimento histórico, sob pena de se perder um tempo realmente valioso para aprendizagens mais significativas (Caimi, 2006, p. 20).

O Ensino de História pauta-se em conceitos científicos dinâmicos que não são definições verbais prontas, conforme aparecem sacramentadas em dicionários e livros. Se negarmos essa dinâmica dos conceitos, incorremos no risco de enveredar pelo verbalismo vazio, o qual provoca o desinteresse dos educandos (Caimi, 2006). Os usos dos conceitos históricos em salas de aula devem primar pelo diálogo sobre duas outras categorias de análise que são imprescindíveis ao saber histórico: tempo e espaço; pilares de onde os conceitos se situam, produzidos por dinâmicas conformadas por tempo, lugar, pessoas e grupos sociais determinados.

É imprescindível a análise dos contextos nos quais aparecem respeitando, desta maneira, a dinâmica que os permeia, sem a pretensão de incorporar de forma estática ou transportando-os de uma realidade para outra, sem as devidas considerações de suas historicidades inerentes. Thompson (1981) e Freire (1967, 1981, 1987) compreendem os conceitos de cultura e experiência de forma dinâmica, condicionados aos contextos de elaboração e desenvolvimento. As citações a seguir são exemplos do que se afirma:

A experiência não espera discretamente, fora de seus gabinetes, o momento em que o discurso da demonstração convocará a sua presença. A experiência entra sem bater à porta e anuncia mortes, crises de subsistência, guerra de trincheira, desemprego, inflação, genocídio. Pessoas estão famintas: seus sobreviventes têm novos modos de pensar em relação ao mercado. Pessoas são presas: na prisão pensam de modo diverso sobre as leis. Frente a essas experiências, velhos sistemas conceituais podem desmoronar e novas problemáticas podem insistir em impor sua presença (Thompson, 1981, p. 17).

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em termos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. E, na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas (Freire, 1967, p. 43).

Nosso fazer pedagógico admite a compreensão dinâmica dessas categorias como fundamental na prática de um Ensino de História significativo na Epjai. Com a adoção dessa concepção dinâmica, dispõe-se a trabalhar cultura e experiência no Ensino de História na Epjai, apreendidas como categorias que não se apresentam de forma estática para o educador, pelo contrário, alteram-se sutil ou drasticamente de educando para educando, de escola para escola, de localidade para localidade, de região para região. Nesse conjunto de possibilidades, destaca-se a relevância de se priorizar o conhecimento da cultura e da experiência dos educandos para efetivação de uma educação dialógica.

Não é nossa pretensão fornecer um manual de como o Ensino de História deve ser desenvolvido pelos professores, afinal, são as apreensões particulares dos docentes que possibilitarão orientar o seu fazer pedagógico e, nessas apreensões, defende-se a busca pela compreensão da cultura e da experiência dos educandos, para ter condições de desenvolver, colaborativamente, um ensino significativo.

Alguns aspectos fazem-se imprescindíveis na elaboração de uma proposta de trabalho significativa, por exemplo, conhecer os educandos e reconhecer seu lugar social. Para isso, é necessário conhecer suas experiências anteriores, advindas das suas práticas cotidianas, e se interessar por suas referências de cultura.

Educandos e educadores estabelecem suas relações em um universo desafiador. De forma específica, no Ensino de História, são tarefas do docente:

[...] despertar o interesse dos estudantes e persuadi-los da importância da História, mostrar-lhes que a inteligibilidade do tempo presente requer o conhecimento das experiências daqueles que nos precederam, assim como o reconhecimento do passado em comum (Caimi; Nicola, 2015, p. 66).

A forma como o docente ensina pode determinar o interesse dos educandos quanto ao convencimento da importância da História. Isso perpassa pela capacidade do docente de tratar os conteúdos do passado, evidenciando as implicações com os saberes e os desafios do tempo presente.

No Ensino de História, considera-se de significativa importância refletir sobre o legado de gerações passadas, podendo, inclusive, ser conjugado na atualidade à possibilidade de acesso dos educandos às informações viabilizadas pelas inovações tecnológicas. Considera-se injustificável restringir as aulas de História à memorização e à reprodução, como ainda acontece. A aproximação do docente da cultura e da experiência dos educandos, certamente, trará novas demandas ao seu trabalho. No entanto, na perspectiva de reinvenção do ensino, essa abordagem abrirá novas possibilidades para a docência como um movimento histórico-crítico e colaborativo.

A conjugação desses saberes é uma via possível para o ensino dialógico. Nesse processo, educandos e educadores desenvolvem suas potencialidades: “[...] ensinar exige reflexão crítica sobre o percurso de vida pessoal-profissional, em um processo permanente de teorização a respeito de diferentes experiências (formais, não-formais, informais)

[...]” (Santos, 2011, p. 163). Pauta-se nessa reflexão crítica a educação dialógica, em que a transformação é pensada tendo as realidades dos educandos e educadores como pontos de partida.

No campo das metodologias, compreende-se que, além dos livros, muitos são os recursos e materiais de informação capazes de contribuir para a formação das experiências dos educandos, que, muitas vezes, têm à sua disposição programas de televisão, textos multimídias, músicas, filmes etc. Dessa forma, é necessário reconhecer tanto as dificuldades de aprendizagem trazidas para a sala de aula por esses educandos quanto suas muitas potencialidades.

É preciso considerar que os saberes a respeito do conhecimento histórico não são construídos pelos estudantes somente na escola durante as aulas de História, mas também intermediados pelas várias redes sociais, as quais podem envolver seus familiares, grupos culturais, políticos, religiosos, sem desconsiderar a influência das mídias e das tecnologias digitais da informação e comunicação. Essa afirmação é assegurada pela experiência em sala de aula, nas discussões e demais oportunidades de diálogo nas quais os educandos mostram seu repertório de conhecimentos, dando pistas dos seus referenciais.

Dessa constatação, é possível admitir que na Epjai a influência das variadas redes sociais entre os educandos pode ser ainda mais acentuada, devido às peculiaridades da sua trajetória. De um modo geral, são marcadas por históricos escolares compostos por múltiplas repetências ou anos fora da sala de aula. As razões para isso são das mais diversas ordens, vão desde a necessidade de trabalhar em condições desfavoráveis até a conciliação com os estudos, entre outras.

A construção do conhecimento histórico revela elementos que corroboram a perspectiva de cultura e experiência enquanto categorias fundantes para constituição dialógica do Ensino de História na Epjai. Conforme indicado por Thompson (1981) e Freire (1967, 1981, 1987), cultura e experiência não surgem simplesmente de maneira espontânea, como fruto do acaso. Na verdade, resultam de um extenso proces-

so histórico envolvendo acordos, rivalidades, consentimentos e resistências, nem sempre abertamente declarados, mas, indubitavelmente, resultado das práticas humanas individuais e sociais, demonstradas nas produções e reproduções, maneiras de pensar e agir nos seus comportamentos e valores manifestos.

Mas a questão que temos imediatamente à nossa frente não é a dos limites da experiência, mas a maneira de alcançá-la, ou produzi-la. A experiência surge espontaneamente no ser social, mas não surge sem pensamento. Surge porque homens e mulheres (e não apenas filósofos) são racionais, e refletem sobre o que acontece a eles e ao seu mundo. Se tivermos de empregar a (difícil) noção de que o ser social determina a consciência social, como iremos supor que isto se dá? Certamente não iremos supor que o “ser” está aqui, como uma materialidade grosseira da qual toda idealidade foi abstraída, e que a “consciência” (como idealidade abstrata) está ali. Pois não podemos conceber nenhuma forma de ser social independentemente de seus conceitos e expectativas organizadores, nem poderia o ser social reproduzir-se por um único dia sem o pensamento. O que queremos dizer é que ocorrem mudanças no ser social que dão origem a experiência modificada; e essa experiência é determinante, no sentido de que exerce pressões sobre a consciência social existente, propõe novas questões e proporciona grande parte do material sobre o qual se desenvolvem os exercícios intelectuais mais elaborados. 8~ A experiência, ao que se supõe, constitui uma parte da matéria-prima oferecida aos processos do discurso científico da demonstração. E mesmo alguns intelectuais atuantes sofreram, eles próprios, experiências (Thompson, 1981, p. 16).

Esses exemplos reafirmam a dinâmica humana determinante na consolidação ou alteração dos contextos, quando trabalhada na perspectiva da educação básica, na qual se dispõe, indica a participação ativa dos educandos na construção da cultura, não sendo somente seus membros. As reflexões revelam o desenvolvimento humano como processo cultural, fazendo-se contínuo. Em contraposição à cultura hegemônica, reafirma-se a cultura construída por meio das experiências que atravessam esses indivíduos nos seus cotidianos.

Intencionalmente, apresenta-se cultura e experiência de forma imbricada, conotando a articulação entre esses termos. Expressa-se, também, um rompimento com uma concepção hegemônica de cultura –

oposta àquela difundida pelos autores que embasam nosso trabalho –, pois, evidentemente, não se avaliza tal concepção, pelo contrário, reiteradamente, destaca-se a crença no caráter dinâmico dela em oposição ao estático, requisitado por uma cultura hegemônica. Entende-se, aqui, cultura como processo social, diferente de um sistema, pois a cultura é transformada pelas pessoas envolvidas com ela e nela, de forma alguma se restringindo àquilo que é recebido como doação ou legado (Freire, 1967, 1981, 1987; Thompson, 1981).

Eis porque, em uma cultura letrada, aprende a ler e escrever, mas a intenção última com que o faz, vai além da alfabetização. Atravessa e anima toda a empresa educativa, que não é senão aprendizagem permanente desse esforço de totalização – jamais acabada – através do qual o homem tenta abraçar-se inteiramente na plenitude de sua forma. É a própria dialética em que se existência o homem. Mas, para isto, para assumir responsabilmente sua missão de homem, há de aprender a dizer a sua palavra, pois, com ela, constitui a si mesmo e a comunhão humana em que se constitui; instaura o mundo em que se humaniza, humanizando-o (Freire, 1987, p. 7).

Partindo dessa constatação, é a concepção de cultura enquanto processo que se deseja experienciar no Ensino de História na Epjai, considerando as contribuições dos educandos para esse ensino, vendo-os como produtores de cultura, e não apenas seus membros, validando a participação ativa dos sujeitos na cultura, como produtores, não somente seus produtos. Ao se apropriar de diferentes práticas e ao transmitir às próximas gerações, esses sujeitos consideram os imperativos e as situações específicas, podendo se transformar e transformar a própria cultura (Cocco; Caimi; Cella, 2020).

Com essa afirmação, valemo-nos do protagonismo de homens e mulheres na história, presentes em Thompson (1981) e nas obras de Paulo Freire, autores que também destacam o papel dos sujeitos que desempenham uma participação ativa na cultura, podendo, inclusive, ser considerados seus reais produtores. Dentro desse processo dinâmico de apropriação, transformação e partilha, processam-se mudanças nessa cultura.

Na medida, porém, em que a introjeção dos valores dos dominadores não é um fenômeno individual, mas social e cultural, sua extrojeção, demandando a transformação revolucionária das bases materiais da sociedade, que fazem possível tal fenômeno, implica também numa certa forma de ação cultural. Ação cultural através da qual se enfrenta, culturalmente, a cultura dominante. Os oprimidos precisam expulsar os opressores não apenas enquanto presenças físicas, mas também enquanto sombras míticas, introjetadas neles. A ação cultural e a revolução cultural, em diferentes momentos do processo de libertação, que é permanente, facilitam esta extrojeção (Freire, 1981, p. 44).

Considera-se sujeito e cultura como um todo indivisível, sem, contudo, omitir seus elementos próprios, pois:

[...] o sujeito não pode ser considerado separadamente do seu meio cultural, nem [...] a cultura pode ser pensada isoladamente sem a mobilização do sujeito enquanto elemento transformador, constitutivo e enredado pela cultura (Cocco; Caimi; Cella, 2020, p. 22).

Convém salientar que o sujeito é o educando da Epjai e a reinvenção do Ensino de História nessa modalidade educativa perpassa pela seleção de saberes significativos, baseada nas questões levantadas pelos contextos social e cultural do educando.

Paralelo ao entendimento da importância de conceber os educandos da Epjai enquanto sujeitos dos processos educacionais, priorizando seus contextos, destaca-se a necessidade de uma apurada reflexão sobre os próprios processos culturais, inclusive, é preciso empreender o exercício de questioná-los para não incorrer em generalizações enganosas e padronizações totalizantes, pois essas alimentam tendências hegemônicas, as quais precisam ser, veementemente, combatidas (Cocco; Caimi; Cella, 2020).

São reflexões destinadas aos docentes que se aproximam, criticamente, das vidas de seus educandos para se apropriarem de seus contextos, de seus pontos de vista, com seus pressupostos, visando desenvolver um ensino dialógico. Tais considerações remontam à experiência do educador que, no seu fazer pedagógico, imprime suas concepções de ensino, acarretando muitas implicações no desenrolar do

processo educacional, pois os docentes elaboram seus conhecimentos, alicerçados em suas experiências, pela participação nas instituições e na sua interação cotidiana e dialógica com pessoas, situações e artefatos materiais e simbólicos constituidores da sua condição de sujeito, abrindo, dessa forma, possibilidades de mudança.

O docente é efetivamente um construtor de conhecimento, que o faz em colaboração com os educandos e sua realidade social e cultural. Quando se ressalta a importância da compreensão dos processos históricos em suas historicidades no Ensino de História, sinaliza-se para a forma como esse ensino se faz significativo, evidenciando o rompimento com metodologias pautadas em memorização e reprodução, em favor de discussões contextualizadas, significativas para educadores e educandos. Nessas afirmações sobre o trabalho docente, há as concepções de cultura e experiência defendidas por Thompson (1981) e Freire (1967). Para Freire (1981, p. 44):

A capacidade que têm os educandos de conhecer em termos críticos – de ir mais além da mera opinião – se vai estimulando no processo de desvelamento de suas relações com o mundo histórico-cultural. Mundo de que os seres humanos são os criadores.

Professores lidam com exposições culturais e comportamentos passíveis de se constituírem em pequenos espaços de tempo. Entretanto, em sua compreensão, o desvelamento dos seus contextos requer uma apurada observação, focalizada nos processos históricos que os estabelecem. A concepção de processos históricos, aqui socializada, ampara-se em Thompson (1981), em que a experiência humana aparece imbricada com o processo histórico, destacando o protagonismo de homens e mulheres como sujeitos da História. Ratifica Thompson (1981, p. 97-98):

O conceito de história como processo suscita imediatamente as questões da inteligibilidade e intenção. Cada evento histórico é único. Mas muitos acontecimentos, amplamente separados no tempo e espaço, revelam, quando se estabelece relação entre eles, regularidades de processo.

Um olhar mais cuidadoso evidencia as muitas demandas trazidas pelos educandos para a sala de aula, como elementos constituintes da sua cultura e experiência. Quanto a isso, para compreender os processos culturais, é preciso reconhecer o protagonismo desses educandos e ter autocrítica para reconhecer o quanto nossa visão é determinada por nossa experiência cultural, nem superior, nem única. É abrir-se à concepção dialógica de educação trazida por Paulo Freire, de modo a possibilitar o reconhecimento de que educandos e educadores aprendem juntos no processo educacional, evidenciando, assim, uma educação dialógica impulsionadora da reinvenção do Ensino de História na Epjai.

Quando se assume a perspectiva de reinventar o Ensino de História na Epjai, posicionamo-nos por um ensino dialógico, contrário à imposição solitária de uma educação hegemônica, mas fruto da colaboração de educandos e educadores, na construção de uma aprendizagem, consolidada na participação solidária, na interação e no diálogo. Esse é um desafio através do qual compreendemos a existência das muitas maneiras de aprender. Ao assumir a perspectiva da educação dialógica, buscamos assegurar que os envolvidos aprendam de forma participativa, superando as tensões imersas nesse processo.

A primeira [referindo-se à educação hegemônica], como prática “domesticadora”, não importa se os educadores estão conscientes disto ou não, tem, como conotação central, a dimensão manipuladora nas relações entre educadores e educandos em que, obviamente, os segundos são os objetos passivos da ação dos primeiros. Desta forma, os alfabetizandos, como seres passivos, devem ser “enchidos” pelas palavras dos educadores, em lugar de serem convidados a participar criadoramente do processo de sua aprendizagem. As palavras geradoras que são escolhidas pelos educadores, dentro de seu marco cultural de referência, são apresentadas aos alfabetizandos como se fossem algo separado da vida. Como se linguagem-pensamento fosse possível sem realidade. Por outro lado, em tal prática educacional, as estruturas sociais nunca são discutidas como um problema a ser desnudado. Pelo contrário, elas são mitologizadas por diferentes formas de anão que reforçam a “consciência falsa” dos alfabetizandos (Freire, 1981, p. 73).

Considera-se que a reinvenção do Ensino de História na Epjai perpassa pelo processo de reflexividade crítica sobre as práticas, movimento político-pedagógico que acolhe os educandos na sua integralidade e expressa na sua cultura e experiência as marcas das vidas dos sujeitos. Para tanto, é preciso abrir mão de rótulos classificatórios, atribuídos de modo aligeirado, em prol de um ensino dialógico, capaz de abranger as diferentes maneiras de aprender.

As peculiaridades do Ensino de História podem, diante disso, ser conjugadas com as peculiaridades da Epjai, na perspectiva de alcançar um desenvolvimento contínuo. Ao tratar-se do Ensino de História na Epjai, refere-se, sobretudo, à possibilidade da educação capaz de ultrapassar as adaptações e se tornar promotora de transformação; nisso reside a importância da reinvenção do Ensino de História.

Esse conflito é próprio da educação dialógica, pois essa não pretende ter suas ideias assimiladas pacificamente pelos educandos; pelo contrário, pretende, de forma conjunta, construir conhecimentos significativos, com potencial de repercussão nos contextos dos seus educandos. A necessidade de reinvenção do Ensino de História na Epjai, cujo alicerce é a educação dialógica, precisa comprometer-se com o desenvolvimento de conhecimentos, saberes e valores agregadores na formação de educandos críticos, aptos a questionar a sociedade em que estão inseridos, exercitando seu potencial transformador no combate às desigualdades e à negação de direitos.

As análises realizadas, com base no arcabouço bibliográfico, constituem-se de algumas constatações e outros questionamentos. Constatou-se que cultura e experiência podem ser apreendidas como categorias fundantes para o Ensino de História na Epjai, pois, acessando as histórias e os contextos dos educandos, poderemos construir, coletivamente, um processo de ensino-aprendizagem dialógico.

Os estudos acessados na elaboração deste escrito permitem refletir sobre as práticas docentes, especialmente no contexto do Ensino de História na Epjai. Urge construir novos caminhos que contribuam

para reinvenções nesse campo, enfrentando os desafios colocados para o cotidiano escolar.

Considerações finais

Com a percepção das principais marcas do Ensino de História na Epjai, buscamos elaborar reflexões sobre alternativas para sua reinvenção. Nossa vivência com a Epjai possibilita conhecimento empírico da demanda crescente apresentada pela modalidade. Apesar de ter sido concebida, inicialmente, como educação de pessoas adultas, a Epjai, na contemporaneidade, atende a um quantitativo de jovens cada vez maior, característico do processo de juvenilização vivenciado na modalidade (Jardilino; Araújo, 2014).

O Ensino de História precisa ir além de expor conteúdos, muitas vezes, descontextualizados nas turmas de Epjai, pois é preciso reafirmá-lo enquanto construtor de conhecimento de forma dialógica, possibilitando aos educandos reconhecer a existência da história crítica. A distância cronológica dos acontecimentos, presente tantas vezes nos conteúdos de História, não precisa causar desinteresse no assunto, pois, quando exploramos conceitos e significados, podemos promover aproximações por meio de comparações das semelhanças e percepção das diferenças, levando em conta o contexto, envoltos em metodologias que assegurem o diálogo nas classes de Epjai.

Um ensino crítico de História posiciona docentes e educandos como protagonistas desse processo. Os primeiros por assumirem na sua práxis o compromisso com um ensino contextualizado, aberto ao diálogo; os segundos por oportunizarem, com as discussões envolvendo seu cotidiano, a reflexão sobre sua atuação nele enquanto sujeitos históricos. Dentro das discussões sobre as diversas sociedades que nos precederam, por exemplo, abre-se uma brecha para tratar, criticamente, os acontecimentos na perspectiva de apreender deles conceitos válidos, ainda na atualidade e, desse modo, não conceber a distância

temporal ou geográfica como intransponível, ao contrário, tempo-espaço capaz de nos proporcionar um mirante privilegiado para tratar de forma significativa os processos.

Para pensar a efetividade do Ensino de História, precisa-se ir além de colocar os conteúdos como centrais nesse processo, para valorização da cultura e da experiência individual e coletiva como pontos de partida para a construção do conhecimento de forma colaborativa. É fundamental que o Ensino de História na Epjai proporcione o questionamento do passado, analisando as inquietações provocadas pelos contextos dos educandos, pois, quando se busca compreender o mundo em volta, abrem-se novas reflexões indispensáveis aos processos de transformação.

O professor de História na Epjai, enquanto mediador desse ensino, apoia-se na compreensão de que os conteúdos não possuem um fim em si mesmos, mas compõem elemento fundamental na construção do conhecimento. Deve, ainda, pautar-se na condução da valorização da cultura e da experiência, tanto individual quanto coletiva. As iniciativas didático-pedagógicas necessitam tratar os conteúdos de forma imbricada com a atualidade, na perspectiva de ganhar a atenção dos educandos, auxiliando-os no processo de reflexão crítica e assumindo o protagonismo necessário à consolidação dos processos em curso, bem como nas suas transformações de acordo com as necessidades.

O contato dos docentes com os educandos nas aulas pode proporcionar o acesso às suas histórias, marcadas pelos acontecimentos do dia a dia, dentro e fora da classe; dessa forma, na condição de mediadores, podem recolher dessas partilhas as experiências que os constituem, trabalhando-as de forma problematizada.

O entendimento da cultura e da experiência como categorias fundantes no Ensino de História na Epjai poderá colaborar para a reinvenção desse ensino, considerando que, ao aprender, respeitar e problematizar essa cultura, possibilita-se a construção de diálogos. As experiências emergem do cotidiano das pessoas jovens, adultas e ido-

sas, sobretudo quando são acolhidas, problematizadas e, muitas vezes, validadas como pontos de partida para outras aprendizagens, respeitando a história dos educandos.

Muitos são os meandros que envolvem o Ensino de História na Epjai, não sendo pretensão esgotá-los neste trabalho. Na perspectiva de registrar as apreensões finais, reafirmamos a importância de fortalecer esse campo de pesquisa, oportunizando discussões e proposições sobre a matéria na Epjai, realizando sua reinvenção pelo reconhecimento da cultura e da experiência dos envolvidos nos processos educacionais.

O Ensino de História na Epjai, sem dúvida, precisa contribuir para uma atitude de valorização dos estudantes a respeito das suas leituras de mundo, consubstanciada nas culturas em que estão imersos. Concebemos o ensino como demarcado pelo compromisso ético-político de empreender uma educação dialógica para ressignificar o Ensino de História na Epjai, no âmbito da educação básica, buscando, para isso, caminhos outros para sua reinvenção.

Referências

ARROYO, Miguel González. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE FORMAÇÃO DO EDUCADOR DE JOVENS E ADULTOS. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. *Tempo*, v. 11, n. 21, p. 17-32, 2006. ISSN 1980-542X. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-77042006000200003>.

CAIMI, Flávia Eloisa; NICOLA, Bárbara. Os jovens, a aprendizagem histórica e os novos suporte de informação. *OP SIS*, Catalão, v. 15, n. 1, p. 60-69, 2015. DOI: 10.5216/o.v15i1.34719.

CAMARGO JÚNIOR, Sumerly Bento. *A configuração do direito de aprender de pessoas jovens e adultas no Brasil: uma análise no período de 2001 a 2015 em âmbito nacional*. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2017.

COCCO, Ricardo; CAIMI, Flávia Eloísa; CELLA, Rosenei. Reflexões acerca dos processos educativos sob a ótica das práticas culturais. *Revista Humanidades e Inovação*, v. 7, n. 7.7, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2425>. Acesso em: 08 fev. 2021.

DIAS, Andiara Martins. *Cultura e experiência: categorias fundantes no ensino de história na educação de pessoas jovens, adultas e idosas*. 2021. 140 f. Orientador: Dr. José Jackson Reis dos Santos. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Programa de Pós-graduação em Ensino, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2021.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

JARDILINO, José Rubens Lima; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de. *Educação de Jovens e Adultos: sujeitos, saberes e práticas*. São Paulo: Cortez, 2014.

OLIVEIRA, Lorita Maria de; WESCHENFELDER, Maria Helena; SANTOS, José Jackson Reis dos. *Adulto também tem direito: do analfabetismo a uma política de educação*. Passo Fundo: UPF, 2005.

OLIVEIRA, Marcelo Lacerda. *Vozes de mulheres idosas da Educação de Pessoas Jovens e Adultas: discursos sobre gênero e suas implicações na vida e na escola*. 128 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020.

SANTOS, Guacyra Costa. *Pedagogia das borboletas: uma possibilidade para reformar o pensamento docente*. 98 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2018.

SANTOS, José Jackson Reis dos. *Saberes necessários para a docência de Educação de Jovens e Adultos*. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/18319/1/SaberesNecess%C3%A1riosDoc%C3%AAncia_Santos_2011.pdf. Acesso em: 10 jun. 2020.

THOMPSON, Edward Palmer. *A miséria da teoria ou um planetário de erros*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

THOMPSON, Edward Palmer. *A formação da classe operária inglesa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 3 v.

UESB. *Relatório de Atividades 2005*. Extensão. Vitória da Conquista: Asplan, 2005. Disponível em: <http://www2.uesb.br/proreitorias/asplan/wp-content/uploads/05-Extens%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2020.

Tornando-se mãe-educadora- -pesquisadora: dilemas entre *ser menos e o ser mais* no processo libertador de ressignificações de si

Séfora Barros da Silva

José Jackson Reis dos Santos

Introdução

Este capítulo discorre sobre a história de Silva (2023) enquanto mulher-mãe-educadora-pesquisadora que se orgulha de todas as suas potencialidades. Com uma trajetória marcada pela resistência desde o nascimento, pelo simples fato de nascer mulher, como muitas outras mulheres, teve a necessidade de criar arcabouços fortes, cujo processo custou a saúde física e mental em determinados momentos de sobrecarga. A escolha pela pesquisa autobiográfica se deu visando ir além do discurso, propondo uma forma de compreensão e estruturação da experiência e ação, como afirma Delory-Momberger (2012, p. 524, grifo do autor),

[...] alimentada por uma ampla tradição hermenêutica (Dilthey, Gadamer, Ricoeur) e fenomenológica (Berger, Luckmann, Schapp, Schütz), a pesquisa biográfica estabelece uma reflexão sobre o agir e o pensar humanos mediante figuras orientadas e articuladas no tempo que organizam e constroem a experiência segundo a lógica de uma *razão narrativa*.

São vivências carregadas de significados, implicações sociais e resistências, construídas em um cenário de luta, im-

bricadas nos “atravessamentos que constituem os gêneros” (Ferrari; Mattos, 2017, p. 64). Discutindo sobre a temática, Bondía (2002, p. 21) salienta que “[...] a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”; são fatos preponderantes na construção da identidade da pesquisadora na condição de mulher.

A proposta deste trabalho com as narrações centradas na formação ao longo da vida de Silva (2023), como afirma Josso (2007), revela formas e sentidos múltiplos de existencialidade singular-plural, criativa e inventiva do pensar, do agir e do viver. Destarte, dialogando com os autores citados frente às vivências dessa jornada pessoal, profissional e acadêmica, foram levantadas as seguintes questões: por quais regulações de gênero passamos em nossa trajetória de vida-formação-escolarização? Quais as implicações dessas regulações para o acesso, a permanência e a aprendizagem da escola à universidade? O objetivo central deste capítulo é, portanto, compreender as regulações de gênero em nossos processos de vida-formação-escolarização e suas implicações para o acesso, a permanência e a aprendizagem da escola à universidade.

A título de esclarecimento, é importante ressaltar que este capítulo compõe a dissertação de mestrado desenvolvida de agosto de 2021 a setembro de 2023 no Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGEn) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb), vinculada ao Grupo Colabor(Ação): Estudos e Pesquisas em Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas, coordenado pelo orientador Prof. Dr. José Jackson Reis dos Santos.

Optar pela pesquisa autobiográfica de abordagem qualitativa é adentrar em memórias afetivas felizes, desafiadoras e também dolorosas. É ousar olhar para nós mesmos sem filtros ou máscaras, deixando-se atravessar pela própria trajetória. Compreende-se que “[...] o campo de conhecimento da pesquisa biográfica é o dos processos de constituição individual (de individuação), de construção de si, de subjetivação, com o conjunto das interações que esses processos envolvem

com o outro e com o mundo social” (Delory-Momberger, 2016, p. 136). Contextualizando esse formato de pesquisa, “[...] o paradigma científico emergente, no qual incluímos a investigação biográfica, assume a importância de uma concepção humanista, defende a fusão das ciências naturais e das ciências sociais e humanas” (Cavaco, 2020, p. 264).

A pesquisa biográfica possibilita acessar subjetividades da história de vida, sendo, assim,

[...] uma mediação do conhecimento de si em sua existencialidade, que oferece à reflexão de seu autor oportunidades de tomada de consciência sobre diferentes registros de expressão e de representações de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam sua formação (Josso, 2007, p. 419).

Para além disso:

A pesquisa biográfica se diferencia de outras correntes de pesquisa por ela introduzir a dimensão do tempo, e mais especificamente a temporalidade biográfica em sua abordagem dos processos de construção individual. O ser humano faz a experiência de si mesmo e do mundo em um tempo que ele relaciona com sua própria existência. A temporalidade biográfica é uma dimensão constitutiva da experiência humana, por meio da qual os homens dão forma ao que vivem (Delory-Momberger, 2016, p. 136).

Trata-se de compreender, em profundidade, histórias de vida que engendram aspectos pessoais, de formação intelectual e profissional, sob a égide das relações sociais de gênero, apoiando-nos em Beauvoir (1949, 1967) e Louro (1997, 2008). As autoras discutem as regulações de gênero ultrapassando e problematizando a discussão apenas biológica dos sexos, explícita na afirmação de Louro (1997, p. 21):

[...] é necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos. O debate vai se constituir, então, através de uma nova linguagem, na qual gênero será um conceito fundamental.

Neste capítulo, construímos as narrativas por meio de uma entrevista biográfica desenvolvida pelo segundo autor e respondida por Silva (2023), no que tange às regulações de gênero que perpassam a sua história na condição de mulher, mãe, educadora e pesquisadora. Isso porque:

[...] a relação que é estabelecida na entrevista de pesquisa biográfica abre efetivamente um duplo espaço heurístico: aquele do pesquisador e o do objeto de sua pesquisa, mas também aquele do « pesquisado » chamado, pela narrativa a qual ele é convidado, a implementar um trabalho de pesquisa de formatação de sua experiência (Cavaco, 2020, p. 264).

A entrevista foi realizada no dia 05 de maio de 2023, das 12h às 18h, totalizando 07 (sete) laudas. Uma experiência inefável e com grande poder de libertação.

Já não era mais apenas uma história pessoal, eu já aprendera, de algum modo, que ‘o pessoal é político’ e reconhecia em minha trajetória as tramas sociais, via-me constituída pelo social e também sua constituidora, percebia-me como pertencendo a grupos de classe, de etnia, de sexo, de gênero (Louro, 1997, p. 09).

As informações construídas por meio da entrevista foram organizadas em duas categorias, quais sejam: a) Ser menos: perspectivas opressoras; b) Ser mais: perspectivas de libertação (Freire, 1987). A esse respeito, ratifica Freire (1987, p. 20):

Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos.

Desse modo, na sequência do texto, compartilhamos reflexões e análises sistematizadas por meio de duas categorias temáticas anteriormente socializadas.

Ser menos: perspectivas opressoras

O modelo de comportamento patriarcal perpassa a vida de meninos e meninas desde a infância, no entanto, com marcas, definições, classificações e orientações distintas, perpetuadas por um sistema histórico patriarcal. Beauvoir (1949) retrata que, em *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*, Engels discorre sobre o início desse modelo patriarcal, demarcando a Idade da Pedra, quando a terra era comum a todos os membros do clã. Existia a divisão dos trabalhos, mas, embora fossem duas classes com afazeres diferenciados, a igualdade estava presente entre eles, com a valorização do trabalho de ambos. Com o desenvolvimento das ferramentas pesadas e a expansão das terras, o homem recorre ao trabalho de outros homens, reduzindo-os à escravidão. Surge a propriedade privada, aparece o senhor dos escravos e da terra; o homem torna-se também proprietário da mulher. Nisso consiste “a grande derrota histórica do sexo feminino” (Engels, 1984, p. 61).

Esse relato histórico nos auxilia a compreender um pouco do formato de sociedade no qual estamos inseridos, de exaltação à preponderância masculina, branca e heterossexual. Com o passar das décadas, dos séculos, a luta feminina para afirmar o seu espaço de direito enquanto ser social, capaz de estar onde quiser estar, desempenhando o papel que lhe compraz, vem sendo conquistado. Os movimentos feministas que coadjuvam para um novo cenário na vida social da mulher, demarcando o rompimento de fronteiras consideradas intransponíveis, concitam, substancialmente, com os avanços.

Silva (2023), mais uma do considerado “sexo frágil”, foi enquadrada desde a tenra idade aos julgamentos machistas de um sistema que dita o comportamento adequado às “delicadas e singelas” mulheres. Uma criança de riso fácil, extrovertida, muito comunicativa e expressiva em gestos e ações, sempre envolvida nas atividades lúdicas e culturais da escola e da vida com protagonismo, cresceu ouvindo

que demandaria grande atenção dos pais, por ser uma menina muito “danada”. Com esse adjetivo, aparentemente ingênuo, notamos o julgamento machista dado às mulheres que fogem à regra. Em uma provocação de reflexão e conscientização feminina, Beauvoir (1967, p. 09) afirma que: “Ninguém nasce mulher, torna-se”. Discutindo a repercussão dessa afirmação, Louro (2008, p. 17) traz a inquietação causada entre as mulheres da época, em uma perspectiva de construção enquanto ser mulher, e pontua que “[...] fazer-se mulher dependia das marcas, dos gestos, dos comportamentos, das preferências e dos desgostos que lhes eram ensinados e reiterados, cotidianamente, conforme normas e valores de uma dada cultura”.

Inseridas em uma determinação cultural perversa, que diminui a mulher às suas potencialidades reprodutivas, de servidão e passividade, somos todas estimuladas diariamente a aceitar esse lugar que Freire (1987), ao referir-se à condição de oprimido, denomina “Ser Menos”.

No início da adolescência de Silva (2023), século XX, década de 90, com um pai extremamente afetuoso, tanto quanto ciumento e controlador, ela recebia as punições psicológicas pelas vivências em gincanas, festividades e outras experiências interativas entre os pares, promovidas pela escola, impelindo o surgimento de uma sensação de culpa constante, de estar fazendo algo errado simplesmente por fruir desse espaço de possibilidades lúdicas e de interação. Era uma relação intensamente ditatorial e, para a pesquisadora, solitária, pois a sua mãe, assim como ela e sua irmã, via-se totalmente refém diante das ameaças que sofria – um lugar de total vulnerabilidade. A separação do casal aconteceu, mas a dependência financeira, principalmente, além da emocional (de ambas as partes), dificultava o rompimento dentro desse sistema tão traumático. A frase dita pelo pai repetidas vezes era: “enquanto comer do meu feijão, eu decido”¹.

¹ Frase ouvida várias vezes durante minha infância e adolescência.

Nesse relato, é evidente a relação de opressão de quem detinha o poder de decisão na família: “[...] a opressão, que é um controle esmagador, é necrófila. Nutre-se do amor à morte e não do amor à vida” (Freire, 1987, p. 42).

Sobre a dicotomia humanização/desumanização nas relações entre opressores e oprimidos, Freire (1987, p. 19) discute que:

[...] a luta pela humanização [...], pela desalienação [...], somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma ‘ordem’ injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos.

Era percebido, na condição de filhas, que, nessa relação de desumanização que vivia, a mãe se sentia fragilizada, sem forças para lutar contra aquela realidade imposta. A primeira autora deste capítulo cresceu com uma referência feminina de passividade, passada de forma sutil e quase que natural. Em contrapartida, uma referência masculina que ama ao mesmo tempo que oprime, coage e abandona, respondendo às pressões sociais de gênero que atuam na formação dos homens. Nessa relação de opressores e oprimidos, segundo Freire (1987, p. 33):

Até o momento em que os oprimidos não tornem consciência das razões de seu estado de Opressão “aceitam” fatalistamente a sua exploração. Mais ainda, provavelmente assumam posições passivas, alheadas, com relação à necessidade de sua própria luta pela conquista da liberdade e de sua afirmação no mundo. Nisto reside sua “convivência” com o regime opressor. Pouco e pouco, porém, a tendência é assumir formas de ação rebelde. Num que fazer libertador, não se pode perder de vista esta maneira de ser dos oprimidos, nem esquecer este momento de despertar. Dentro desta visão inautêntica de si e do mundo os oprimidos se sentem como se fossem uma quase “coisa” possuída pelo opressor. Enquanto, no seu afã de possuir, para este, como afirmamos, ser é ter à custa quase sempre dos que não têm, para os oprimidos, num momento da sua experiência existencial, ser nem sequer é ainda parecer com o opressor, mas é estar sob ele. É depender. Daí que os oprimidos sejam dependentes emocionais.

Silva (2023), assim como muitas mulheres, assumia esse lugar de “oprimido”, inicialmente enquanto filha e, posteriormente, esposa, em relações totalmente marcadas por princípios patriarcais e opressores. São relações que alienam, paralisam e, de forma quase natural, conduzem à aceitação da mulher como o “Ser Menos”. No que tange a esse formato, Beauvoir (1949, p. 14) afirma:

[...] ora, a mulher sempre foi, senão a escrava do homem ao menos sua vassala; os dois sexos nunca partilharam o mundo em igualdade de condições; e ainda hoje, embora sua condição esteja evoluindo, a mulher arca com um pesado handicap².

Ainda na adolescência, em 1995, Silva (2023), após iniciar seu primeiro namoro com um colega da escola, a hipótese da menina “danada” se confirmou, pois a gravidez na adolescência vem carregada de julgamentos sociais contra a menina-mulher. É depositada sobre ela a responsabilidade pela prática do ato sexual e pela prevenção, quando deveria ser levantada a problemática da falta de informação e orientação aos adolescentes diante dos desejos naturais da puberdade. Falas carregadas de machismos e preconceitos ecoam na memória: “Agora vai viver pra isso, encher a casa de filho”; “É melhor casar mesmo, essa menina sempre foi muito danada”; “O menino é sempre mais imaturo, as meninas que são mais espertas”; e tantas outras.

Guedes (1995, p. 6) põe em foco a discussão de gênero sob uma abordagem linguística e percebe que os “[...] sentidos dicotomizados da língua, expressando valorações, fazem com que o mesmo termo Mulher acabe sendo apreendido também ou como Santa e reprodutora ou como Prostituta”. A autora salienta que, recorrendo ao dicionário, em busca do significado da palavra “mulher”, deparou-se com a seguinte definição: “O ser humano do sexo feminino capaz de conceber e parir outros seres humanos e que se distingue do homem por essas características” (Ferreira, 1986, p. 168). Indo além, na referida pesquisa,

² Desvantagem (tradução nossa).

a autora também encontra as seguintes designações: “Mulher à toa”, “Mulher de comédia”, “Mulher de rótula”, “Mulher de rua”, “Mulher da vida”, “Mulher de amor”, “Mulher de má nota”, “Mulher de ponta de rua”, “Mulher de fado”, “Mulher de fandango”, “Mulher de mundo”, “Mulher do pala aberto”, “Mulher errada”, “Mulher fatal”, “Mulher perdida” e “Mulher vadia”. Ela salienta que todas as denominações de mulheres encontradas expressam sentidos pejorativos, salvo duas exceções: “Mulher de César” e “Mulher de piolho”.

Após essas constatações, é importante refletir sobre esse lugar estreito de possibilidades no qual fomos colocadas, de santas ou putas. Haja vista, nossa classificação ficará suscetível a posturas previstas, ou seja, as mais pudicas, de procedência familiar, geralmente pertencente a segmentos cristãos e de comportamento passivo, mais chances terão de estar entre as santas. Estas, certamente, lograrão um bom casamento, com filhos saudáveis e, assim, uma felicidade plena. Silva (2023), como não se enquadrava nesse perfil, tinha grandes chances de compor o outro grupo. Mas isso a intrigava, porque, embora sejam veladas, nas falas e ações subjetivas, essas classificações reverberam com intensidade. A autora lembra da inquietação para compreender como podiam julgá-la como “danada”, se havia “se entregado” ao seu primeiro namorado, que era a pessoa com quem desejava ficar pelo resto da vida. Em uma fase conflituosa, extremamente romântica e ingênua diante da vida, com a sensação, mais uma vez, de culpa por ter feito algo que ela sequer compreendia o que era, com o sentimento do “Ser Menos” latente em Silva (2023), abraçou a ideia que era cobrada e passou a procurar maneiras de ser vista com o olhar de aceitação. “É fazendo-se escrava dócil que ela se torna também uma santa abençoada” (Beauvoir, 1949, p. 212). Foi nesse momento que comecei a me perder de mim. Sobre esse sentimento de nução que alimenta o oprimido, Freire (1987, p. 101) pontua:

Sem serem em si mesmos, destruídas, desesperançadas, estas massas, dificilmente, buscam a sua libertação, em cujo ato de rebeldia podem ver, inclusive, uma ruptura desobediente com a vontade de Deus – uma espécie de enfrentamento indevido com o destino. Daí, a necessidade, que tanto enfatizamos, de problematizá-las em torno dos mitos de que a opressão as nutre.

A partir de então, em 1996, aos 16 anos, Silva (2023) assumiu a responsabilidade de um casamento, o qual foi muito desejado, dentro da sua visão romântica de primeiro e único amor, e da maternidade, enquanto cursava o 2º ano do ensino médio. Na ocasião, recebeu o total apoio do seu pai, afinal, nesses casos, o casamento “ameniza o dano”. Contudo, houve resistência da sua mãe, que, ao final, acabou cedendo. Pela primeira vez na trajetória escolar da pesquisadora, precisou optar pelo turno noturno, a fim de garantir todas as demais responsabilidades e não abandonar os estudos. Foi uma fase de grande transição. As preocupações não eram mais referentes a que roupa usar, se iria conseguir fugir do seu pai para encontrar os amigos, ou algo semelhante. Ao invés disso, era o desafio de aprender a cozinhar para o marido, estar atenta às questões de cuidados e saúde do filho, manter a casa organizada, pensar com quem deixaria seu filho para que pudesse ir à escola e atender às expectativas de um ensino médio de qualidade. Ou seja, atender às suas cobranças pessoais, no caso dos estudos, e às cobranças sociais esperadas por uma grande mulher: boa esposa e mãe dedicada. “Até o momento em que os oprimidos não tomem consciência das razões de seu estado de opressão ‘aceitam’ fatalistamente a sua exploração” (Freire, 1987, p. 32).

Episódios de vazamento do leite materno durante as aulas eram constantes, assim como os momentos compulsivos de sono, em decorrência das noites em claro dedicadas ao acalantar da criança e à amamentação, mas a persistência avançava sobre os desafios, pois estudar alimentava a alma dessa mulher-mãe e educanda. Imbuída dessa força, conseguiu concluir o ensino médio, contrariando as conjecturas de alguns dos seus familiares à sua condição (mãe na

adolescência), dentro do imaginário do fado da reprodução contínua, sem maiores êxitos na vida social. Desencadeou-se uma síndrome do pânico que veio como resposta de uma sobrecarga física e psicológica, e que, mesmo sem diagnóstico e/ou tratamento, foi superada, vencida. A vida, sempre marcada por confrontos, ensinou-lhe a resistir sempre e a desistir jamais. Nesse momento, a pesquisadora, ainda que estafada, atendendo às expectativas de uma sociedade machista, que cobra excelência nas jornadas duplas, triplas, e validando todas as suas exigências, persistia para sair dessa condição de oprimida, mas não conseguia transcender. Sobre a superação dessa condição, Freire (1987, p. 23) sobreleva:

Esta superação não pode dar-se, porém, em termos puramente idealistas. Se se faz indispensável aos oprimidos, para a luta por sua libertação, que a realidade concreta de opressão já não seja para eles uma espécie de “mundo fechado” (em que se gera o seu medo da liberdade) do qual não pudessem sair, mas uma situação que apenas os limita e que eles podem transformar, é fundamental, então, que, ao reconhecerem o limite que a realidade opressora lhes impõe, tenham, neste reconhecimento, o motor de sua ação libertadora.

No ano seguinte, iniciou um cursinho gratuito destinado a pessoas afrodescendentes, em busca do sonho da aprovação no vestibular (nesse período, desejava fazer o curso de Comunicação Social) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb). A distância da sua casa, o fato de ter um filho pequeno e o cansaço do dia, às vezes, pareciam obstáculos insuperáveis, mas ela persistia. Ao final do ano de 1999, veio o resultado. Tinha ficado na colocação 44^a de 40 vagas. Nesse momento, o acúmulo dos desafios, somado ao resultado desfavorável, venceu frente ao meu grande desejo de dar seguimento a um projeto de vida pautado nos estudos e numa carreira acadêmica.

Esse hiato perdurou por nove anos, tempo dedicado às atividades domésticas e maternas, vivenciando a segunda gestação, de uma menina. Foi um período difícil, angustiante, tendo em vista que a vida que Silva (2023) desfrutava contrastava com suas expectativas em re-

lação aos seus projetos, sonhos e metas. A dependência financeira era o que mais a incomodava, visto que o cuidar do filho e da filha era algo que trazia muita alegria. Por alimentar sempre uma ideia muito romantizada da maternidade, não se permitia sentir nem mesmo as dores desse processo, que são muitas, principalmente em um cenário de adolescência. Essas negações das dores maternas são retratadas por Badinter (1985, p. 2), ao evidenciar que “[...] o amor materno não constitui um sentimento inerente à condição de mulher, ele não é um determinismo, mas algo que se adquire”. Ela tinha grande suporte dos pais e avós paternos dos seus filhos, mas sentia a necessidade de assumir as rédeas da sua vida.

O desfecho da história, nesse momento, compreende a discussão que Freire (1987, p. 51) traz em seu conceito de “situações-limites”, conforme a seguinte explanação:

Esta é a razão pela qual não são as “situações-limites”, em si mesmas, geradoras de um clima de desesperança, mas a percepção que os homens tenham delas num dado momento histórico, como um freio a eles, como algo que eles não podem ultrapassar. No momento em que a percepção crítica se instaura, na ação mesma, se desenvolve um clima de esperança e confiança que leva os homens a empenhar-se na superação das “situações-limites”.

Em consonância com a afirmação de Freire (1987), naquele momento, Silva (2023) avistava poucas alternativas, pois as situações vividas realmente a limitavam. No entanto, logo após esse período, um despertar crítico potencializou o início da sua transformação.

Ser mais: perspectivas de libertação

Compreender a problemática da regulação de gênero em uma perspectiva freireana perpassa os papéis de opressor e oprimido. Reportando a condição do primeiro, são engendradas “situações-limites” postas como intransponíveis, a fim de garantir o sentimento de “Ser Menos” do segundo, que, embora encarcerado nessa condição de submis-

são, quando “a percepção crítica se instaura”, consegue transcender a essa conjuntura e se apropriar do “Ser Mais”, avistando o inédito viável.

Butler (2014, p. 254) defende que:

[...] um discurso restritivo sobre gênero que insista no binarismo homem e mulher como a maneira exclusiva de entender o campo do gênero atua no sentido de efetuar uma operação reguladora de poder que naturaliza a instância hegemônica e exclui a possibilidade de pensar sua disrupção.

Isso posto, faz-se válida uma reflexão mais abrangente, que escancare o que é ser homem e o que é ser mulher em uma sociedade machista e patriarcal e as implicações dessa relação.

Silva (2023), inserida nesse contexto, enquanto mulher, e após todas as vivências relatadas, em um impulso de libertação, finalmente decidiu retomar os estudos em 2007. Então, começou a vender cosméticos para garantir o valor da mensalidade do cursinho pré-vestibular e recebeu também o apoio financeiro da sua irmã mais velha. Os seus filhos ficavam ao encargo das avós, ora a materna, ora a paterna, o que demonstra a perpetuidade das relações sociais de gênero quanto ao cuidar. Em 2008, aos 28 anos, tentou novamente o vestibular, dessa vez para Pedagogia, na Uesb, pois tinha despertado grande interesse na área de educação. Foi aprovada em 2º lugar, com uma pontuação que lhe permitiria ingressar em qualquer curso da universidade. Essa conquista foi um grande estímulo para a retomada da sua identidade, não só acadêmica, mas também como mulher, pessoa de direitos, dotada de potencialidades, sonhos e perspectivas.

Sobre o rompimento da condição de oprimido, Freire (1987, p. 22) destaca:

Daí a necessidade que se impõe de superar a situação opressora. Isto implica no reconhecimento crítico, na “razão” desta situação, para que, através de uma ação transformadora que incida sobre ela, se instaure uma outra, que possibilite aquela busca do “Ser Mais”. No momento, porém, em que se comece a autêntica luta para criar a situação que nascerá da superação da velha, já se está lutando pelo “Ser Mais”.

Desde então, foi apropriando-se da força ancestral que a antecedeu e iniciou a escrita de uma nova história. Para conseguir dar seguimento aos estudos, precisou matricular os filhos no turno em que estaria na universidade (matutino), inclusive a filha menor, que à época tinha três anos. Enfrentava a rotina de acordar cedo, preparar o almoço, arrumar a filha para a escola, colocar-se adequadamente vestida para pegar o ônibus, deixá-la na escola e seguir para a universidade. É importante salientar que toda essa dinâmica de organização familiar, com matrícula na escola, deslocamento dos filhos e afazeres domésticos, ficava sob a responsabilidade da pesquisadora, pois o pai dos seus filhos, seu “companheiro”, exercia funções profissionais em outro município e, mesmo quando estava na cidade, sua participação era ínfima.

Sobre a divisão sexual do trabalho, Hirata e Kergoat (2007, p. 599) pontuam:

É a forma de divisão do trabalho social decorrente das relações sociais entre os sexos; mais do que isso, é um fator prioritário para a sobrevivência da relação social entre os sexos. Essa forma é modulada histórica e socialmente. Tem como características a designação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva e, simultaneamente, a apropriação pelos homens das funções com maior valor social adicionado (políticos, religiosos, militares etc.).

No decorrer dos quatro anos na universidade, continuava vendendo cosméticos e alguns artesanatos que ela própria produzia para arcar com as despesas de transporte escolar, fotocópias e outras necessidades das crianças. Fez a seleção para monitoria na universidade e foi aprovada, além da seleção para estagiária no Serviço Social do Comércio (Sesc). Esses recursos auxiliaram bastante, pois possibilitavam certa independência financeira para a realização do seu curso universitário com dedicação, além de desfrutar da criação dos seus filhos. Desse modo, “[...] o processo de formação está ancorado na história de vida dos sujeitos” (Cavaco, 2020, p. 262).

Foram anos de muito sacrifício, mas também de encantamento, realização e gratidão. A cada nova disciplina, a sede de conhecimento era maior; aquele sonho que por anos ficara tão distante estava ali, pertinho, à frente dos seus olhos. Ao final dessa jornada, depois de muitas ações (feiras da pechincha, rifas, livro de ouro etc.), em 23 de novembro de 2012, Silva (2023) se formou com todas as honrarias devidas: culto, colação de grau e baile, tendo como patrono seu orientador da dissertação, tamanha era a admiração por esse profissional tão competente e solícito.

Nessa direção, destacam-se as reflexões de Freire (1987, p. 52), em *Pedagogia do oprimido*, quando afirma que está convencido de que: “[...] este poder de fazer e transformar, mesmo que negado em situações concretas, tende a renascer. Pode renascer. Pode constituir-se. São gratuitamente, mas na e pela luta por sua libertação”.

Com o foco na mudança de vida e no avanço profissional, a pesquisadora fez a seleção para professora da Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista, obtendo êxito. Começou a lecionar logo após o término do curso, em 2013. Em paralelo, ingressou na Especialização em Gestão e Coordenação Escolar, que cursava aos finais de semana. Logo, começou a assumir algumas responsabilidades financeiras com a casa e as necessidades dos seus filhos. Nesse período, sua mãe foi uma grande parceira, auxiliando no cuidado para com eles. Em 2014, realizou o concurso do Sesc e foi aprovada. Assumiu a regência de uma turma de 2º ano do ensino fundamental (anos iniciais) no turno matutino, enquanto no turno vespertino continuava como professora contratada na rede municipal de ensino de Vitória da Conquista, Bahia. Logo veio o resultado do concurso municipal, cuja aprovação foi constatada. Conseguiu lotação na Creche Municipal Paulo Freire, que ficava a um quarteirão da sua casa. Dessa forma, esteve mais próxima também dos seus filhos, embora tivesse optado por atuar 40 horas na rede municipal de ensino (20 horas como profissional efetiva e 20 horas na condição de substituta), para que a sua independência finan-

ceira se consolidasse ainda mais. Além de administrar essa rotina de trabalho, ainda garantia a administração e organização da casa e o acompanhamento dos seus filhos em todos os âmbitos.

Traçando um paralelo a esse respeito, Hirata e Kergoat (2007, p. 599) sustentam:

As razões dessa permanência da atribuição do trabalho doméstico às mulheres, mesmo no contexto da reconfiguração das relações sociais de sexo a que se assiste hoje, continua sendo um dos problemas mais importantes na análise das relações sociais de sexo/gênero. E o que é mais espantoso é a maneira como as mulheres, mesmo plenamente conscientes da opressão, da desigualdade da divisão do trabalho doméstico, continuam a se incumbir do essencial desse trabalho doméstico.

Com horários muito apertados, pouco tempo de descanso, ou mesmo para almoço, em períodos de pico e muito trânsito, era fastidioso utilizar transporte público, exigindo esforço e sacrifício. Não obstante, viabilizou aos seus filhos, além da escola, o contato com a arte. Foram muitos momentos de correria para não perder os horários dos ônibus e garantir a chegada no balé e nas apresentações dos recitais de violão. Essa rotina multifuncional e penosa que repetia no dia a dia, sem notar o quanto era nociva para a sua saúde física e mental, era fruto do desejo incontrolável de uma mãe, profissional, dona de casa e esposa, em entregar sempre o melhor.

Em um relacionamento que perdurava há mais de 20 anos, com muitos momentos de abandono, solidão, cobranças e nenhuma empatia, Silva (2023) persistia na concepção tradicional e de acordo com as normativas sociais de uma família considerada sólida e sagrada. Muitas das situações desse passado árduo já não a identificam mais, mas ela pensa ser importante divagar sobre elas, para que nenhuma mulher, ao conhecer sua história, permita-se passar por situações semelhantes. Por exemplo, seu ex-marido, ao chegar das muitas viagens de trabalho, ficava extremamente desapontado por encontrar pratos sujos na pia e, às vezes, não encontrar um talher limpo. Silva (2023),

por acreditar que aquilo era de fato sua, e somente sua, obrigação, apesar de trabalhar em ambientes externos como ele, quando o via nervoso, batendo portas, alterando a voz, pedia desculpas e prometia a ele que não iria acontecer novamente, acreditando que seria a melhor opção para manter a paz no ambiente familiar e em frente aos seus filhos. Nessa relação desigual e opressora, na escrita deste texto, foi constatando o que Freire (1987, p. 22) afirma:

Os oprimidos, contudo, acomodados e adaptados, “imersos” na própria engrenagem da estrutura dominadora, temem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de correr o risco de assumi-la. E a temem, também, na medida em que, lutar por ela, significa uma ameaça, não só aos que a usam para oprimir, como seus “proprietários” exclusivos, mas aos companheiros oprimidos, que se assustam com maiores repressões.

Embora estivesse em um momento de crescimento profissional e pessoal, com o sentimento de libertação, de “Ser Mais”, Silva ainda era surpreendida com atitudes de submissão, impregnadas em seu inconsciente de mulher como uma obrigação. Daí a relevância de compreender como o gênero se operacionaliza nas relações sociais, em meio às vivências sociais e a carga que a mulher carrega em uma sociedade em transição, mas ainda preponderantemente patriarcal. É importante que nos unamos em um sentimento de solidariedade, a fim de não validarmos mais posturas machistas e misóginas.

Se, para manter divididos os oprimidos se faz indispensável uma ideologia da opressão, para a sua união é imprescindível uma forma de ação cultural através da qual conheçam o porquê e o como de sua “aderência” à realidade que lhes dá um conhecimento falso de si mesmos e dela. É necessário desideologizar (Freire, 1987, p. 108).

Em situações de conflito, desde a infância e na relação conturbada dos seus pais, a pesquisadora internalizou que o silêncio evita, ou ao menos diminui, maiores estragos. Com essa visão equivocada, ela silenciava, encolhia, reduzia-se a milhões de pequenos pedaços para ocupar o espaço que lhe restava. Os sinais de síndrome do pânico vol-

taram a aparecer, e dessa vez ela decidiu não negligenciar. Como não tinha condições financeiras para realizar um tratamento psicológico, procurou os serviços filantrópicos de um centro de ações espirituais e sociais em que fazia parte como evangelizadora de crianças. Fez dois anos de terapia com uma profissional de excelência, Tânia Viana, que despertou sua força feminina, ancestral, e seu potencial para ser feliz, mostrando que poderia se apropriar de tudo isso de forma respeitosa e cuidadosa, como costuma optar, mas sem se negligenciar. A libertação fazia-se necessária. Nesse momento, ela se apropriava do seu “Ser Mais”, em consonância com Freire (1987, p. 20):

Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida.

Em outubro de 2018, veio a primeira decisão, a separação matrimonial. É difícil transpor para palavras o que esse passo significou em sua vida, mas, desde então, a coragem e a prosperidade lhe acompanham. É sobre compreender o que nos faz bem e o que suga, enfraquece, descolore. É sobre não temer mais o julgamento do outro, que, em sua maioria, frustrado, não consegue romper as amarras da infelicidade e julga quem a tem. É reconstruir a identidade pautada em uma autoestima elevada, autocuidado e segurança para enfrentar os desafios; é refletir na perspectiva de Beauvoir (1949, p. 236), quando afirma que: “[...] a partir do momento em que se torna livre, a mulher não tem outro destino senão aquele que ela cria livremente”.

Posteriormente a esse processo de autoconhecimento e decisões, em 2019, a pesquisadora assumiu a coordenação da escola onde trabalhava. Em decorrência do desenvolvimento de um trabalho reconhecido, o convite se ampliou para a Secretaria Municipal de Educação (Smed), na qual atua até a presente data. Nesse ambiente, ela tem a oportunidade de desenvolver grandes ações movidas pela força feminina.

Fortes, criativas, dinâmicas, perspicazes, as mulheres, naquele ambiente, complementam-se e potencializam o trabalho em prol da educação, em um contexto no qual as mulheres prevalecem em decorrência de uma forte ligação histórica entre o magistério e a maternidade. Louro (2008, p. 97) explica:

Já que se entende que o casamento e a maternidade, tarefas femininas fundamentais, constituem a verdadeira carreira das mulheres, qualquer atividade profissional será considerada como um desvio dessas funções sociais, a menos que possa ser representada de forma a se ajustar a elas. Em seu processo de feminização, o magistério precisa, pois, tomar de empréstimo atributos que são tradicionalmente associados às mulheres, como o amor, a sensibilidade, o cuidado etc.

Com a carreira profissional se desenvolvendo com êxito, o desejo de ampliar os conhecimentos acadêmicos era ainda mais manifesto. O mestrado acadêmico sempre esteve entre as metas de vida da pesquisadora, mas com uma rotina frenética, ela foi protelando, esperando o momento propício. Quando, em julho de 2021, a Smed e a Uesb estabeleceram um convênio para formar 25 mestres em ensino, detectou a grande oportunidade para alcançar esse objetivo, visto que seus filhos já estavam crescidos e ela se encontrava com mais autonomia. Recebeu um grande incentivo de uma pessoa que marcou a sua trajetória sobremaneira, Débora Peixoto, companheira por nove meses e hoje amiga querida. Essa experiência atravessou sua vida, deixando marcas valiosas de amor para além de sexos/gêneros feminino e masculino, ensinando-lhe que para amar não existem regras e provocando a necessidade de encarar de frente os seus preconceitos e machismos, muitos deles, até então, velados. Butler (2014, p. 253) amplia a discussão e esclarece que:

[...] supor que gênero sempre e exclusivamente significa as matrizes “masculino” e “feminina” é perder de vista o ponto crítico de que essa produção coerente e binária é contingente, que ela teve um custo, e que as permutações de gênero que não se encaixam nesse binarismo são tanto parte do gênero quanto seu exemplo mais normativo.

As diversas formas de amar e as subjetividades humanas estão para além das nomenclaturas instituídas e da necessidade externa de definição, agregadas aos juízos de valor. Para Silva (2023), mais que uma experiência de relação homoafetiva, foi uma mudança relevante no seu parâmetro de relacionamento, pois, pela primeira vez, viveu uma relação de cuidado, reciprocidade e empatia, o que, até então, desconhecia. Embora tenha acontecido à distância, com encontros bimestrais ou mensais, foram intensos e marcantes como um convívio diário.

Inserida nesse cenário favorável, a pesquisadora alimentou o sonho do mestrado, com o apoio de outras mulheres que carinhosamente ombrearam o seu processo, Arlete Dória e Márcia Menezes, que gentilmente compartilharam parte dos seus saberes acadêmicos. Providenciando a documentação, deu seguimento a todos os passos e, em julho de 2021, a desejada aprovação foi alcançada. Assim como na graduação, a cada novo contato com as disciplinas, comungava com Piaget (1976) quando defende os estados de desequilíbrio e acomodação. Era exatamente assim que ela se sentia, mas sempre envolvida pelo encantamento diante do conhecimento.

Em junho de 2022, a pesquisadora relata que, em paralelo ao desenvolvimento do seu processo formativo, foi surpreendida com um convite para assistir a uma peça teatral com o tema Feminismo, seguida de um café e conversas agradáveis. No fechamento do encontro, foi presenteadada com um livro de poesias autorais, estava a provir um novo olhar sob a relação heteroafetiva.

É relevante salientar que estudar com o afinco que uma pós-graduação exige, administrando o tempo com 40 horas de trabalho, é profundamente desafiador, principalmente porque, no decorrer desse trajeto, surgiram novos desafios. A mãe de Silva (2023), idosa, portadora de diabetes tipo 2, mas sempre muito autônoma, iniciou um processo de depressão ansiosa, suspendendo a alimentação. Tendo em vista que, até então, a pesquisadora morava somente com sua filha, e sua mãe não apresentava, naquele momento, condições favoráveis

para permanecer sem os cuidados de outrem, foram invertidos os papéis nos cuidados de mãe e filha. No dia 1º de dezembro de 2022, ela a trouxe para sua companhia.

Com um grupo pequeno de suporte para os cuidados da sua mãe, composto por filha, filho, pai e namorado, que prestavam assistência nos momentos em que precisava se ausentar e também revezavam nos cuidados em hospitais, ela assumiu a responsabilidade maior frente à fragilidade de sua mãe. Era um turbilhão de sentimentos que oscilavam entre dor, desalento e impotência diante do quadro de saúde de sua mãe, paralelamente à angústia de não conseguir produzir a sua dissertação. No entanto, a esperança, o amor, a fé, a força, a resistência e a determinação que a sustentavam, potencializados pelo apoio incondicional dos seus familiares e do seu parceiro, Ian, pelo cuidado e pela empatia do seu querido orientador, o docente José Jackson Reis dos Santos, tornaram possível comemorar a recuperação da sua mãe e a revitalização da sua garra destinada à elaboração científica no âmbito acadêmico.

Considerações finais à luz de um novo início

Poder visualizar, ler e se apropriar da nossa história na condição de mulher-mãe-educadora-pesquisadora é um processo fundamental para a conscientização e a apropriação de todos os nossos processos de empoderamento. Nasce um novo despertar. Com essa produção, olhamo-nos sem o véu do pudor, da necessidade de atender às expectativas sobre nós depositadas e às exigências em decorrência do nosso sexo, gênero e sexualidade.

A nossa caminhada de vida, envolvendo as etapas de escolarização, foi fortemente marcada pela infância traumática, pela maternidade precoce, lutas infundáveis para garantir um processo de formação e, enfim, para afirmar uma identidade que, depois de muitos percalços, pôde ser validada.

Trabalhar as questões da identidade, expressões de nossa existencialidade, através da análise e da interpretação das histórias de vida escritas, permite colocar em evidência a pluralidade, a fragilidade e a mobilidade de nossas identidades ao longo da vida (Josso, 2007, p. 415).

Entre tantas experiências vividas, ainda há muito a percorrer, em consonância com o que sabiamente nos traz Freire (1987), o inacabamento do ser. A busca incessante pela ação consciente se faz necessária frente à tentativa de submissão e passividade que nos é posta, insistindo com a ideia de nos enquadrar em uma categoria de “Ser Menos”. Ainda são registradas, noticiadas, contabilizadas em estatísticas as desigualdades de direitos e oportunidades entre homens e mulheres, confinando muitas mulheres à sobrecarga das jornadas duplas ou triplas. São crenças limitantes que demarcam à mulher o dever de garantir auxílio financeiro na renda da casa, além da supremacia nos trabalhos domésticos e no cuidar junto aos familiares. Atitudes que afastam muitas mulheres do direito ao acesso, à permanência e à aprendizagem da escola à universidade. Daí a necessidade de políticas públicas que assegurem para mulheres-mães o direito de aprender ao longo de toda a vida.

A partir de agora, com muita sororidade, esperamos alcançar muitas outras mulheres que, com histórias semelhantes ou distintas, tiveram o seu destino marcado pela prepotência histórica de uma sociedade machista e patriarcal, visando aguçar a potencialidade das mulheres em “Ser Mais”. Nesse viés, desejamos, com este estudo, alimentar sonhos, provocar processos de autoconhecimento, capazes de impulsionar outras tantas mulheres a se apropriarem da sua força ancestral, encorajando-as a romper barreiras que se apresentam como indestrutíveis.

Por fim, reafirmamos a potencialidade do desenvolvimento de pesquisas autobiográficas em refazimentos e ressignificações de si, promovendo movimentos mais libertadores, ampliando a autonomia do *ser no mundo* e seus processos de inacabamento.

Referências

BADINTER, Elisabeth. *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BEAUVOIR, Simone. *O segundo sexo: fatos e mitos*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1949.

BEAUVOIR, Simone. *O segundo sexo: a experiência vivida*. Trad. Sérgio Milliet. 2. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2023.

BUTLER, Judith. Regulações de gênero. *Cadernos Pagu*, v. 42, p. 249-274, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-8333201400420249>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/Tp6y8yyGcpfdbzYmrc4cZs/?format=html&lang=pt#>. Acesso em: 7 maio 2023.

CAVACO, Carmen. Investigação biográfica com adultos não escolarizados: a relação investigador-sujeito participante. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 33, n. 2, p. 261- 278, 2020. DOI: 10.21814/rpe.19730. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/19730>. Acesso em: 10 maio 2023.

DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, v. 1, n. 1, p. 133-147, 2016. DOI: 10.31892/rbpab2525-426X.2016.v1.n1.p133-147. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2526>. Acesso em: 15 maio 2023.

ENGELS, Friedrich. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

FERRARI, Anderson; MATTOS, Zaine Simas. Narrativas das mulheres das classes populares: modos de subjetivação e educação escolar. *Educação*, v. 40, n. 1, p. 63-72, 2017. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2017.1.21615>. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/21615>. Acesso em: 11 maio 2023.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. 2. ed. 18. impr. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GUEDES, Maria. Gênero, o que é isso? *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 15, p. 4-11, 1995. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-98931995000100002> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/np6zGkghWLVbmLtdj3McywJ/#>. Acesso em: 20 maio 2023.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, p. 595-609, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742007000300005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/cCztcWVv-vtWGDvFqRmdsBWQ/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 10 maio 2023.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Educação*, Porto Alegre, RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf. Acesso em: 22 maio 2023.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação*. Uma perspectiva pós-estruturalista. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. *Proposições*, v. 19, p. 17-23, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/fZwcZ-DzPFNctPLxjzSgYvVC/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 10 jun. 2023.

PIAGET, Jean. *A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento*. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

Sobre os autores

Ana Maria da Rosa Prates – Graduada em História pela UPF. Especialista em História Regional pela UPF, especialista em Gestão Escolar pela UFRGS, especialista em Educação de Jovens e Adultos e PROEJA pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. Mestra em História pela UPF. Doutoranda no PPGEduc da UPF. Atualmente é diretora da rede pública de ensino em Passo Fundo na Escola Estadual de Ensino Fundamental Anna Willig e integrante da Associação Cultural de Mulheres Negras (ACMUN). Tem experiência na área de História e Educação, com ênfase em História do Brasil e da África, atuando principalmente nos seguintes temas: educação das relações étnico-raciais, diversidade, intelectuais negros, educação de jovens de adultos, legislação educacional e educação antirracista. E-mail: mayprates@bol.com.br

Andiara Martins Dias – Doutoranda em Ensino pela Rede Nordeste de Ensino (Renoen), Programa de Pós-graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Professora da rede pública municipal da cidade de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. E-mail: andiarahistoria@gmail.com

Cristiane Carmo dos Santos – Mestra em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEn) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb), Vitória da Conquista. Docente da rede estadual de ensino da Bahia, com experiência na Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (EPJAI) em situação de privação de liberdade. Pesquisadora

do Grupo Colabor(Ação): Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas/PPGEEn/Uesb. E-mail: ristiane.carmo@enova.educacao.ba.gov.br

Eldon Henrique Mühl – cursou licenciatura em Filosofia na Universidade de Passo Fundo (UPF) (1976), mestrado em Educação na Universidade Estadual de Campinas (1985) e doutorado em Educação na mesma instituição (1999). Realizou estágio pós-doutoral no Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga, Portugal. Atua como professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação na UPF e tem experiência na área de Educação, com ênfase em Fundamentos da Educação, investigando os seguintes temas: filosofia da educação, teorias educacionais, teoria crítica, direitos humanos e educação, racionalidade e formação de professores. Foi diretor da Faculdade de Educação por dois mandatos (1986-1990 e 2001-2006) e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado em Educação de 2009 a 2012 na UPF. É associado do Centro de Educação e Assessoramento Popular-CEAP-Passo Fundo, membro da Comissão de Direitos Humanos de Passo Fundo e da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos. E-mail: eldon@upf.br

Elisa Mainardi – cursou graduação em Pedagogia na Universidade de Passo Fundo (UPF) (1996), especialização em Orientação Educacional na UPF (1998), mestrado em Educação na UPF (2001), doutorado em Educação nas Ciências no Programa de Pós-Graduação da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, tendo realizado estágio doutoral na Universidade do Minho, Portugal (2013). Atuou como professora na rede pública de ensino, exercendo a docência nos anos iniciais do ensino fundamental. É professora da UPF desde 1996, na qual também tem atuado nas atividades de extensão e de pesquisa, além de integrar o quadro de professores que compõe banca de seleção docente para ingresso de professores na UPF. É Coordenadora Institucional do Programa Residência Pedagógica UPF/Capes

e docente colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (UPF). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Planejamento e Avaliação Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: Formação de Professores, Currículo Escolar, Educação Indígena, Educação Popular e Educação em Direitos Humanos. Atualmente é Coordenadora do Grupo de Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Educadores. E-mail: emainardi@upf.br

Francisca Izabel da Silva Bueno – cursou magistério e Ciências com licenciatura plena em Ciências, habilitação em Biologia. Especialista em Supervisão e Orientação Educacional e Direitos Humanos. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo. Orientadora Educacional em escola da rede pública estadual em Passo Fundo. Em Passo Fundo, participou do grupo que constituiu o Instituto Regional do Negro (IREN). É sócia-fundadora da Associação Cultural de Mulheres Negras (ACMUN) e conselheira Municipal de Saúde. Fez parte do Grupo de Trabalho Educadoras Negras/Pastoral Afro-Brasileira da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Participou de diversos projetos junto ao Instituto de Filosofia Berthier (Ifibe). Participa do Grupo de Pesquisa Teologia e Educação, ligado ao Itepa Faculdades. Na 7ª Coordenadoria Regional de Educação, atuou no setor pedagógico como Assessora das Relações Étnico-raciais. Junto com a coordenação da Comissão de Direitos Humanos de Passo Fundo e do Instituto Superior de Filosofia Berthier, participou da organização e coordenação de uma especialização em Direitos Humanos e Relações Étnico-raciais. É representante da comunidade externa no conselho e membro da comissão pela homologação do documento que comprova a condição étnico-racial, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, *Campus* Passo Fundo. Participa do Grupo de Educação para as Relações Étnico-Raciais na Universidade de Passo Fundo. Tem experiência em formação de professores com a temática racial. E-mail: xbueno@bol.com.br

Isnara Pereira Ivo – Doutora em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora do Departamento de História e do Programa de Pós-graduação em Ensino e Mestrado Profissional em Ensino de História da Uesb. E-mail: naraivo@gmail.com

Jerônimo Sartori – Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor Associado III da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Erechim, atuando nos cursos de: Pedagogia, Educação do Campo e Mestrado Profissional em Educação. E-mail: jetori55@yahoo.com.br

José Eduardo Brum de Albuquerque – Graduado em Ciências Contábeis pela UPF (1988). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Métodos e Técnicas de Ensino. Pós-graduado em Língua Inglesa, em Gestão Escolar e em Formação para Ensino Técnico pelo Instituto Federal de Sertão. Mestre em Educação pela UPF. Doutorando em Educação na UPF. E-mail: joseeduardo@upf.br

José Jackson Reis dos Santos – Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) com estágio doutoral na Universidade de Lisboa, Portugal. Realizou pós-doutorado em Educação na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Docente e pesquisador da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGEn/Uesb) e ao Doutorado em Educação de Pessoas Jovens e Adultos da Universidade Nacional de Chilecito, Argentina. Coordenador do Grupo Colabor(Ação): Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas/DFCH/CNPq/PPGEn/Uesb. E-mail: jackson.santos@uesb.edu.br

Josimara Santos Miranda – Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Docente da educação básica na rede pública de ensino da Bahia, com atuação, nos últimos anos, no contexto de privação de liberdade. Pesquisadora do Grupo Colabor(Ação): Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas/PPGEn/Uesb. E-mail: josimara.miranda@enova.educacao.ba.gov.br

Larissa Hortência Moreira da Silva – Graduada em Pedagogia pela UPF (2020). Pesquisa sobre o feminismo e a pedagogia, com ênfase no feminismo como tema de formação no contexto escolar. Professora na Pré-Escola II, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Espírito Santo. Escreve colunas nos jornais *Gazeta Regional*, de Lagoa Vermelha, RS, e *Portal Gazeta de Notícias*. Mestranda no PPGEdU da UPF e pós-graduanda em Filosofia Intercultural na mesma instituição. E-mail: larissahmoreiras@gmail.com

Luana Rodrigues dos Santos – Professora da rede estadual do RS há 12 anos, especialista em Educação Profissional e Tecnológica e Educação em Direitos Humanos. Atuou como Vice-Diretora no Colégio Cônego Paulo de Nadal em Porto Alegre, formadora da trilha Antirracista, palestrante e produtora de conteúdo para formações de cunho pedagógico. Foi Chefe de Divisão do Departamento de Gestão do Centro de Desenvolvimento dos Profissionais da Educação. Atualmente é Diretora Adjunta do mesmo departamento. E-mail: luaniferpe@gmail.com

Manuel João António Alfredo – Mestre em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEn) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb), Vitória da Conquista. Docente da escola de Magistério da Kibala, no município de Kibala, em Angola, com experiência no ensino de Português e Metodologia de ensino de Língua Portuguesa. Pesquisador do Grupo Colabor(Ação): Educação de Pessoas

Jovens, Adultas e Idosas/PPGEn/Uesb. E-mail: manuelalfredoa32@gmail.com

Marcelo Ricardo Nolli – Graduado em Psicologia e mestre em Educação. Doutorando em Educação pela linha de Fundamentos da Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade de Passo Fundo (UPF). Bolsista Capes. E-mail: marcelo_nolli@hotmail.com

Maria Lucia Pessoa Sampaio – Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Realizou estágio pós-doutoral no Laboratoire d'Etudes Romanes, na Université Paris 8, France. Professora aposentada do Departamento de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERJ). Líder-Fundadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Planejamento do Processo Ensino-aprendizagem (Geppe). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE). Atualmente é pesquisadora-bolsista, atuando como Coordenadora Técnica do Projeto Institucional “Governança, transparência e inteligência na gestão pública”, na Secretaria de Estado da Administração (Sead), por intermédio da Escola de Governo “Cardeal Dom Eugênio de Araújo Sales” (EGRN), em parceria com a Fapern. E-mail: mluciapsampaio@gmail.com

Morgani Costa da Silva – Professora, especialista em Supervisão e Orientação Escolar, especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, especialista em História e Cultura Afro-brasileira, especialista em Gestão Escolar e Direito Educacional. Coursou magistério e graduação em Pedagogia. Professora de anos iniciais da rede pública estadual do RS e de educação infantil e de anos iniciais da rede pública municipal de Butiá, RS. E-mail: profemorgani@gmail.com

Patricia Carlesso Marcelino – Doutora e mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo (UPF). Especialista em Docência na Saúde (UFRGS), Arteterapia (UPF) e Atividade Física e Qualidade de Vida (UPF). Profissional de Educação Física, Arteterapeuta Junguiana e Pedagoga. Pesquisadora e Membro dos Grupos de Pesquisa NUPEFE, GEEDÉ, Pesquisa, Teoria e Práxis Pedagógica (UPF) e do Grupo de Estudos sobre Processos Pedagógicos e Políticas de Educação Superior em Santa Catarina (GEPPPPES-SC). Realizou pós-doutorado nos Programas de Pós-Graduação em Educação da UPF e da Unesco. E-mail: patriciacarlessowellness@gmail.com

Sandra Márcia Campos Pereira – Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), com pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Docente e pesquisadora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGEn/Uesb). Coordenadora do Grupo de Política e Gestão da Educação Básica/DFCH/CNPq/PPGEn/Uesb. E-mail: sandra.campos@uesb.edu.br

Séfora Barros da Silva – Mestra em Ensino pelo Programa de Pós-graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Professora da rede pública municipal da cidade de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. Participante do Grupo Colabor(Ação): Estudos e Pesquisas em Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas. E-mail: 2021A0140@uesb.edu.br

Vanessa Salete Bícigo de Quadros – Mestra em Educação (Bolsista Modalidade II Capes/PROSUC) pelo PPGEduc da UPF, na linha de Fundamentos da Educação. Especialista em Mídias da Educação (UFRGS) e em Metodologia do Ensino de Matemática e Física

(Uninter). Licenciada em Pedagogia (Ulbra) e Física LP (UPF). É pesquisadora do Núcleo de Pesquisas em Filosofia e Educação (Nupefe-UPF/RS), no qual participa do projeto de pesquisa Teoria e Prática Pedagógica. E-mail: vanessa.sbc3@gmail.com

Volnei Fortuna – Graduado em Filosofia pelo Instituto Superior de Filosofia Berthier (Ifibe) (2011). Pós-Graduado em Educação, Direitos Humanos e Relações Étnico-Raciais (2012) pelo Ifibe. Realizou Formação Pedagógica de Docente para a Educação Básica e Profissional pelo IFRS, *Campus Sertão* (2013). Mestre e doutor em Educação pelo PPGEdu da UPF (2015/2021). Atualmente realiza pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle Canoas (2022). Pesquisador no Grupo de Pesquisa “Teoria e prática pedagógica na formação de educadores” da UPF. E-mail: fortunavolnei@gmail.br

