



PESQUISA EM EDUCAÇÃO:

Novos contextos, outros olhares

Organizadoras

Edmacy Quirina de Souza

Nilma Margarida de Castro Crusóé



 **Pedro & João**
editores

PESQUISA EM EDUCAÇÃO:
NOVOS CONTEXTOS, OUTROS OLHARES

**Edmacy Quirina de Souza
Nilma Margarida de Castro Crusoé
(Organizadoras)**

**PESQUISA EM EDUCAÇÃO:
NOVOS CONTEXTOS, OUTROS OLHARES**


Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Edmacy Quirina de Souza; Nilma Margarida de Castro Crusóe [Orgs.]

Pesquisa em Educação: novos contextos, outros olhares. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 231p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-0806-0 [Impresso]

978-65-265-0807-7 [Digital]

1. Pesquisa em Educação. 2. Contexto escolar. 3. Formação do pesquisador em educação. 4. Currículo. I. Título.

CDD – 370

Capa: Ricardo Cassaro

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2023

SUMÁRIO

PREFÁCIO	7
Elizeu Pinheiro da Cruz	
APRESENTAÇÃO	11
Edmacy Quirina de Souza	
Nilma Margarida de Castro Crusoé	
O ESTADO DA ARTE SOBRE A PRÁTICA DE FORMAÇÃO DO PESQUISADOR EM EDUCAÇÃO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	19
Andréia Ruas Yano	
Nilma Margarida de Castro Crusoé	
FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA EDUCATIVA	43
Elvira Maria Cavalcanti de Souza	
Sônia Maria Alves de Oliveira Reis	
OS DITOS E ESCRITOS SOBRE A BNCC DO ENSINO MÉDIO: OS DISPOSITIVOS DE SABER E PODER	71
Fernanda Dione Sales	
Fábio Santos de Andrade	
Reginaldo Santos Pereira	
QUAL É O MEU LUGAR? – INTERROGAÇÕES E (DES)COSTURAS DO EU PROFISSIONAL EM UM CURRÍCULO DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA	97
Glaurea Nádia Borges de Oliveira	
Marcos Garcia Neira	

AS CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA FEMINISTA NEGRA PARA PRODUÇÃO DO CURRÍCULO ANTIRRACISTA: NILMA LINO GOMES	117
Nadila Jardim Evangelista Nubia Regina Moreira	
AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES/AS DAS CIÊNCIAS HUMANAS: EXPERIÊNCIAS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	143
Lécia Nájla dos Santos Melo Edmacy Quirina de Souza	
REPERTÓRIOS CULTURAIS DA INFÂNCIA QUILOMBOLA: UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	171
Susane Martins da Silva Castro Dinalva de Jesus Santana Macêdo	
OS SABERES DA FOLIA DE REIS NA PERCEÇÃO DOS/AS PROFESSORES/AS EM SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: A TERCEIRA MARGEM	199
Alba Valéria Freitas Dutra Cecilia Conceição Moreira Soares	
SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES	225

PREFÁCIO

Em minha trajetória na universidade brasileira, tenho me deparado com um apressado investimento dos universitários, docentes e discentes, em buscar uma filiação teórica como uma fórmula que tudo explica sobre a realidade, educacional, social, ecológica, política etc. Por muito tempo, sou eu erudito se apresentar como pesquisador de uma determinada corrente teórica construída por um determinado pensador; por óbvio, em sua maioria, homens brancos e europeus. Marxistas, foucaultianos, delezianos, sartrianos... A lista é imensa!

A meu ver, a busca por essa grande chave explicativa dizia menos sobre um investimento filosófico especulativo e mais sobre uma estratégia egoica daqueles que desenhavam distinção e individualização na universidade. Todas as vezes que ouvia essas filiações, silenciosamente pensava ser um sintoma de gozo masoquista dos universitários, que estaria relacionado a algo sobre o sentimento de inferioridade construído na relação com estruturas que pouco valorizavam a pesquisa em ciências humanas e sociais.

Tenho como certo que toda a produção intelectual que nos antecede, inclusive a dos intelectuais brancos e europeus, compõem as condições de possibilidade que nos permitem aparecer na cena universitária como pesquisadores. Não nego a nossa herança! Contudo, mesmo nesse caminho analítico de retorno aos clássicos, devemos sempre pensar que os empreendimentos ditos científicos, das ciências naturais, humanas e sociais, são sempre abertos (ou, ao menos, deveriam ser), comporta reformulações, criações contemporâneas que atualizam o sentido de história como um constante processo de mudança, conservando e atualizando saberes e fazeres. E, ainda, penso que, na definição histórica dos clássicos, muitos autores e autoras ficaram no esquecimento. Por isso, recorrentemente, aparecem

estudos de pesquisadores que os redescobrem e restituem as suas heranças à cena intelectual contemporânea.

Dessa forma, quando enfrentamos os modos de teorização e definição de um clássico de modo criterioso, deparamo-nos com a falta como elemento constitutivo de toda presença. Os nossos autores prediletos deixaram algo para trás, produziram formulações com traçados de resíduos e excessos. Essa constatação parece sinalizar que estamos tentando aprimorar – e, em termos etários, amadurecendo – as elaborações daqueles que nos antecederam. Então, nossas distinções e individualizações na universidade deveriam ser vivenciadas como processos criativos, portanto abertos, que comporta retomadas.

Uma estratégia que sempre me coloco para pensar um clássico como referência é: o autor X elaborou sua síntese em certas condições históricas, naturais, econômicas, sociais e culturais, que são diferentes da minha; então, meu encontro com o fenômeno deve considerar as condições de possibilidade do meu tempo. Coloco-me, como os humanistas, em um movimento implícito de historicidade das ideias, em minha própria experiência no tempo.

Não é dos autores que devem partir as nossas investigações, como um investimento estrito, mas do encontro que estabelecemos com os problemas das diferentes realidades empíricas, documentais e/ou teóricas, os quais transformamos em problemas de pesquisa. Mesmo em pesquisas estritamente especulativas e teóricas, há algo da contemporaneidade do pesquisador que provoca a investigação. Partilho com os filósofos da fenomenologia a fértil constatação de que o encontro com o fenômeno (*as coisas mesmas*) é o ponto de partida para a produção de conhecimento. Para isso, acrescento, é preciso fazer aparecer algo do desejo do pesquisador, buscando ouvir aquilo que escapa à consciência, mas que diz algo sobre o sujeito autor-investigador. Três encontros de minha experiência de existência ajudaram-me a prestar atenção nos fenômenos para além dos clássicos, mas sem desconsiderá-los, e a “escutar” meu desejo de pesquisador nos processos de construção de autoria: a antropologia (os encontros com os grupos culturais),

a fenomenologia (os encontros com os fenômenos) e a psicanálise (os encontros com o eu). Desde então minhas pesquisas passaram a ser novidades, aberturas investigativas que jamais se esgotarão em grandes chaves interpretativas.

Penso que a pesquisa científica em ciências humanas e sociais, e não apenas nelas, é educativa em um sentido radical, quando nos propomos a aprender quando investigamos: aprendemos sobre os fenômenos, aprendemos sobre métodos e sobre teorias e aprendemos sobre nós próprios.

Dito isso, uso esse prefácio para dilatar as possibilidades de aprendizagem que os diferentes textos reunidos neste livro podem proporcionar aos seus leitores. Distanciando de perspectivas estritamente metalistas ou comportamentais, ele convida o leitor a prestar atenção nas práticas, empreendimento que exige uma atenção à dimensão inventiva dos saberes e fazeres escolares.

O livro apresenta preocupações que têm permeado a prática da formação de mestres e doutores no campo educacional, problematiza ideias concebidas sobre a pedagogia, esboça análise de documentos que balizam a educação brasileira, tece contribuições das pedagogias feministas negra ao campo do currículo, sinaliza o lugar da educação antirracista e da perspectiva decolonial nas práticas pedagógicas de professores, explicita o modo como o currículo e as práticas pedagógicas da educação infantil dialogam com as culturas da infância e sistematiza conexões entre manifestação cultural em sua importância educacional.

Ao leitor fica o convite para um novo encontro, que jamais partirá do zero e que jamais esgotará as possibilidades de uma nova e criativa leitura. Os textos aqui reunidos têm potencial para formação de repertório interpretativo que conduzirão os leitores a novos e criativos encontros.

Elizeu Pinheiro da Cruz

Antropólogo, Doutor em ciências sociais e
Professor da Universidade do Estado da Bahia

APRESENTAÇÃO

Esta obra **Pesquisa em Educação: novos contextos, outros olhares** propõe uma discussão a partir de diversos olhares de pesquisadores e pesquisadoras da Linha II – Currículo, Práticas Educativas e Diferença do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Traz uma proposta de trabalho interdisciplinar ao propor problematizações que vão de formação de pesquisador/a, formação de professores, os dispositivos de saber-poder a partir do currículo e da BNCC, pedagogia feminista, bem como a interface entre a manifestação cultural e a educação decolonial e antirracista.

O primeiro artigo, *o Estado da arte sobre a prática de formação do pesquisador em educação: algumas considerações* de Andréia Ruas Yano e da Nilma Margarida de Castro Crusoé, discute sobre formação do pesquisador em educação, no Brasil, que se constitui um estudo do tipo bibliográfico e tem como objetivo mapear as produções científicas sobre a referida temática, no recorte temporal de 2011 a 2020. Identifica-se que algumas preocupações têm permeado a prática da formação de futuros mestres e doutores em educação em nível *stricto sensu* no campo educacional, no tocante a dificuldades na escrita científica, em estabelecer uma relação entre os objetivos, a metodologia e a análise dos resultados e no domínio teórico-metodológico. Tais dificuldades sinalizam problemas que talvez perpassem a dimensão das práticas voltadas à formação do pesquisador educacional, cujo centro está no campo das relações entre elementos que compõem a formação do pesquisador: ensino/aprendizagem, conhecimento/teoria/pesquisa, método/metodologia e orientador/orientando.

O texto *Formação docente no ensino superior: saberes necessários à prática educativa* de Elvira Maria Cavalcanti de Souza e Sônia Maria Alves de Oliveira Reis, objetivou compreender os sentidos que os docentes do Ensino Superior atribuem a sua prática. A pesquisa

teve como lócus duas Instituições de Ensino Superior, sendo uma pública e outra privada, localizadas na cidade de Guanambi/BA. Utilizou-se como instrumentos de coleta de dados o levantamento bibliográfico, a análise documental, os questionários e as entrevistas semiestruturadas aos docentes do Ensino Superior. Os dados foram estudados de acordo com o método de análise de conteúdo. A pesquisa ancorou-se, teoricamente, em Cunha (2007), Gauthier (2006), Tardif (2002), Tardif e Lessard (2012), Pimenta e Anastasiou (2014), Saviani (1996), Freire (1996), entre outros, com o intuito de fortalecer ideias, conceitos, e instigar novas reflexões. No entanto, observa-se que há um vasto campo a ser explorado sobre a Docência no Ensino Superior. Os resultados revelaram que não existe uma formação para a docência enquanto profissão, como acontece com as outras áreas; para o docente, o saber que sobressai é o da experiência. A pesquisa constata uma visão reducionista do conceito de Pedagogia, algumas falas revelam o entendimento de que esta se limita à técnica de ensinar. Vê-se que as políticas públicas não regulamentam a docência enquanto profissão, mas sim criam paliativos, procedimentos que atendem à necessidade vigente da sociedade. São vários os desafios diante da temática, como possibilitar a reflexão e a ação concreta sobre a formação para a docência para aquele que inicia ou que realiza a atividade docente tenha a oportunidade de uma formação continuada na perspectiva de uma docência reflexiva, crítica, mediadora, amorosa, com consciência histórica, sociopolítica, que propõe uma mudança sociocultural. Também se explicitou indicações para possíveis novas pesquisas sobre o tema.

O texto *Os ditos e escritos sobre a BNCC do ensino médio: os dispositivos de saber e poder* da autora Fernanda Dione Sales e dos autores Fábio Santos de Andrade e Reginaldo Santos Pereira analisa a elaboração e aprovação da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio BNCC/EM, que se manifesta como resultado de um campo polêmico de disputas e negociações sobre reforma curricular brasileira, mediada por estratégias de normalização e controle do sujeito, entendidas como sinônimos de

uma educação inclusiva e de qualidade. Metodologicamente foram utilizados os pressupostos teóricos e metodológicos de Foucault, expressos pela genealogia e arqueologia do saber, bem como seus conceitos de governamentalidade, saber e poder, ancorados em uma abordagem qualitativa e uma pesquisa documental. Os resultados revelaram que a análise dos documentos que deram sustento à BNCC/EM demonstra que a mesma é um retrocesso a uma educação democrática e de qualidade, pois foi imposta de forma arbitrária, hegemônica e centralizadora, excluídos de sua discussão e elaboração os sujeitos mais interessados no tema.

Qual é o meu lugar? – interrogações e (des)costuras do eu profissional em um currículo de formação em educação física de Glaurea Nádia Borges de Oliveira e Marcos Garcia Neira dedica-se à problematização de algumas nuances dos processos de subjetivação profissional forjados em um currículo de formação em Educação Física cujo mote veridictivo consistia em abrigar, numa mesma e única trajetória formativa, requisitos e saberes endereçados tanto à atuação docente na Educação Básica quanto àquela que se efetiva em contextos outros, não escolares, nos quais a intervenção da Educação Física também se concretiza. Na esteira do pensamento foucaultiano, o currículo é concebido como um dispositivo, uma trama movente que, no âmbito da formação em Educação Física, entrelaça discursos autenticadores de modelos profissionais, estratégias de condução de condutas e experiências de implicação subjetiva. A tessitura do dispositivo-trama curricular é facultada por um gesto de caráter cartográfico, inspirado pela geofilosofia deleuzo-guattariana, por meio do qual se lança, em um plano analítico, aquilo que nesse dispositivo se torna enunciável, audível, visível, expresso, ativo. Das narrativas de um grupo de estudantes que, no ano de 2019, estava prestes a concluir o curso de Educação Física de um dos *campi* de uma universidade estadual baiana, emerge, então, a figura de uma personagem confusa, aturdida pelas costuras não cingidas de sua formação e clamante por uma bússola calibrada capaz de localizar o *eu* entre as fronteiras de seu campo profissional. Os questionamentos e desassossegos

dessa personagem nos colocam diante da condição singular e indomesticável de um currículo, dando passagem para o que porventura enseje a sua ressignificação.

As contribuições da pedagogia feminista negra para produção do currículo antirracista: Nilma Lino Gomes das pesquisadoras Nadila Jardim Evangelista e Nubia Regina Moreira uma discussão sobre as contribuições das pedagogias feministas negra ao campo do currículo. Para tal intento foi feito uma breve incursão as pesquisas que tratam dos esforços que as mulheres negras têm empreendido no campo da educação, discussões fundamentais sobre as relações de gênero raça articuladas as relações de poder. Como ilustrativo do nosso argumento nosso campo empírico se restringiu a produção da Nilma Lino Gomes que para fins de análise foi composto por dois artigos e um livro com objetivo de identificar as noções que contribuem para o campo do currículo nessas produções da intelectual acima referida, em direção a produção de um currículo antirracista.

O capítulo intitulado *Educação antirracista nos anos finais do ensino fundamental: um olhar decolonial para práticas pedagógicas de professores/as das Ciências Humanas em Ilhéus/Bahia*, é fruto de estudos no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGE/UESB). A referida pesquisa teve como objetivo compreender o lugar da educação antirracista e da perspectiva decolonial nas práticas pedagógicas dos/as professores/as da área de Ciências Humanas (Geografia, História e Filosofia), tendo como campo uma escola pública municipal. Neste recorte, a finalidade é discutir a imbricação das questões étnico-raciais nas práticas pedagógicas cotidianas dos/as professores/as, apresentando a maneira como estes percebem e tratam da questão no dia a dia de suas práticas no relacionamento com os/as alunos/as. A abordagem teórico-metodológica se assentou na decolonialidade, antirracismo e interculturalidade crítica. Para fundamentar as questões que envolvem as relações étnico-raciais nas práticas pedagógicas dos/as professores/as, este estudo buscou a discussão a partir dos

princípios que regem uma educação antirracista enquanto um projeto decolonial, associado aos princípios da interculturalidade crítica visando o enfrentamento das colonialidades. Para a construção das informações utilizamos um “fazer decolonial” a partir da realização de “encontros decolonizantes” e a construção de “cartas pedagógicas” pelos participantes, apresenta assim uma abordagem autobiográfica. A pesquisa revelou que é no cotidiano das práticas pedagógicas que o racismo pode começar a perder seu status de naturalização, para tal é preciso criar estratégias para que sua lógica seja confrontada e rompida. Empreender estudos nesse contexto mostra-se fundamental para (re) construir uma educação que pense os sujeitos na/a partir de suas diferenças.

Repertórios culturais da infância quilombola: um olhar sobre a educação das relações étnico-raciais na educação infantil de Susane Martins da Silva Castro, Dinalva de Jesus Santana Macêdo apresenta alguns resultados de uma pesquisa a nível de mestrado, realizada em uma escola pública municipal do interior da Bahia que está localizada numa comunidade negra rural quilombola que atende à crianças e adolescentes no âmbito da Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, cujo eixo de interesse situa-se na Educação Infantil, onde buscou-se analisar o modo como o currículo e as práticas pedagógicas da Educação Infantil dialogam com as culturas da infância em um contexto de uma comunidade quilombola. Trata-se de pesquisa de abordagem qualitativa que utilizou como instrumentos as entrevistas semiestruturadas, as conversas interativo-provocativas, o diário de campo e escutas às crianças. Os sujeitos foram as professoras, a coordenadora pedagógica e cinco crianças na faixa-etária de quatro e cinco (4 e 5) anos de idade. O estudo buscou questionar: de que modo o currículo e as práticas pedagógicas da Educação Infantil dialogam com as culturas da infância em um contexto de uma comunidade quilombola? Nossas tessituras aconteceram mediadas pelos objetivos específicos: conhecer as perspectivas de culturas da infância evidenciadas no contexto escolar, de modo que fosse identificada a percepção das professoras e da coordenadora sobre

Educação Infantil e infância; escutar as crianças quilombolas para conhecer seus repertórios culturais. Para análise dos dados recorreu-se da técnica de análise de conteúdo na modalidade temática. Os resultados evidenciam que a escola demonstra desejo e preocupação em inserir as crianças em seus planejamentos e práticas pedagógicas como protagonistas, porém não consegue inserir, em seus trabalhos, os repertórios culturais das crianças quilombolas, utilizando-se de linguagens presentes no currículo oficial embranqueado, em que a imaginação, a fantasia, as interações e brincadeiras são pensadas à luz de príncipes e princesas da Disney, em sua maioria. Assim, a escola não atende às especificidades étnica e cultural das crianças e tende a propagar um currículo monocultural e hegemônico, o que dificulta o processo de construção da identidade étnico-racial, apontando para a necessidade de descolonizar os currículos e as práticas pedagógicas da escola, para que os conteúdos escolares possam dialogar com os repertórios culturais e linguagens étnico-raciais das crianças quilombolas.

As autoras Alba Valéria Freitas Dutra Cecília e Conceição Moreira Soares no texto *Os saberes da folia de reis na percepção dos/as professores/as em suas práticas pedagógicas: a terceira margem*, buscam como referência a manifestação cultural Boi de Janeiro na Folia de Reis, do Grupo Cultural dos Coquis, em Rubim – Minas Gerais, destacando a importância educacional dessa festa para a comunidade local e objetiva, desse modo, investigar de que forma os saberes locais, envolvidos na idealização e na construção do Boi de Janeiro, demais personagens e sua dinâmica, exemplificam práticas educacionais para os participantes, sobretudo, para as crianças que frequentam a escola local de Ensino Fundamental – a Escola Municipal Coronel Melvino Ferraz (EMCMF). Assim, busca analisar se, e de que formas os saberes produzidos na/pela Folia adentram o currículo escolar por meio do trabalho dos professores, considerando as diretrizes dos documentos orientadores do sistema estadual de Educação. Do ponto de vista metodológico, baseia-se na pesquisa qualitativa, com o aporte teórico de Bogdan

e Biklen (1982), Minayo (2009), Triviños (2011), além de utilizar a observação participante, as entrevistas semiestruturadas e as notas de campo da pesquisadora como instrumentos de coleta/geração de dados. Optamos pelo método estudo de caso, conforme Yin (2015) e Amado (2013), em currículo e educação nos valem de Apple (2006), Moreira e Silva (2001) e Brandão (1989; 2008). Os resultados apontam que os saberes gerados pela manifestação cultural possam adentar o currículo escolar, o que também implica nas práticas pedagógicas adotadas pelos professores.

Edmacy Quirina de Souza
Nilma Margarida de Castro Crusóe
Organizadoras

ESTADO DA ARTE SOBRE A PRÁTICA DE FORMAÇÃO DO PESQUISADOR EM EDUCAÇÃO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Andréia Ruas Yano
Nilma Margarida de Castro Crusóe

Introdução

Sobre a prática de formação do pesquisador em educação, Amado (2017) nos diz que o principal instrumento de uma pesquisa é o próprio pesquisador, uma vez que caberá a este as decisões e as escolhas na elaboração do seu plano de investigação, construção teórica-metodológica, produção dos dados, análise dos resultados, conjunto de atividades que recairá sobre a preparação técnica e científica que esse possui. De forma semelhante, destaca-se que a pesquisa

[...] pressupõe que o pesquisador tenha presente as concepções que orientam sua ação, as práticas que eleger para a investigação, os procedimentos e técnicas que adota em seu trabalho e os instrumentos de que dispõe para auxiliar o seu esforço (CHIZZOTTI, 2006, p. 19).

Tais afirmações, por parte dos referidos estudiosos, leva-nos a um entendimento de que, sobre o pesquisador recairá um alto grau de exigência quanto ao conhecimento e habilidades que deverá possuir e dominar para conduzir de forma objetiva as estratégias e as técnicas de investigação que, em especial no campo educacional, transitam largamente pela abordagem qualitativa, que é constituída por um conjunto diversificado e amplo de metodologias de pesquisa.

Alguns estudiosos têm refletido sobre a referida temática. Weller e Pfaff (2013) afirmam que, nas últimas décadas, a pesquisa qualitativa se estabeleceu e foi amplamente aceita no campo das Ciências da Educação em diversos países e contextos; contudo, existem alguns problemas que precisam ser enfrentados quanto aos padrões de qualidade de uma pesquisa. Um deles seria de natureza mais geral, aplicável a todos os tipos de método de pesquisa, seja o quantitativo ou qualitativo: “critérios como grau de coerência entre questões de pesquisa, técnica de coleta e análise de dados, assim como entre os pressupostos básicos de pesquisa” (WELLER; PFAFF, 2013, p. 21). O outro, voltado aos métodos qualitativos, seria o “[...] desenvolvimento e a definição de padrões de qualidade e características válidas às abordagens qualitativas”, considerando “a recorrente crítica sobre a falta de fundamentação teórica e de reflexão, assim como a falta de rigor metodológico no tratamento e análise dos dados (WELLER; PFAFF, 2013, p. 21).

A fim de analisar as práticas de formação do pesquisador em educação que ocorrem nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, sentimos no percurso investigativo a necessidade de acessar o conhecimento acumulado sobre a referida temática no campo educacional com a intenção de melhor situar a nossa pesquisa, o que nos levou ao estudo do estado da arte, que segundo Soares e Maciel (2000, p. 9) são “pesquisas de caráter bibliográfico, com o objetivo de inventariar e sistematizar a produção em determinada área do conhecimento”. Sua denominação tem origem na tradução literal do Inglês.

As referidas autoras defendem que, apesar de recentes no Brasil, o estado da arte é de grande importância para a plena compreensão do conhecimento alcançado sobre determinado tema, uma vez que a partir de seu mapeamento e análise ao longo de determinado período de tempo, quando paralelamente construída ao processo de constante evolução da ciência, poderia identificar e explicar os processos de produção do conhecimento em determinada temática, “favorecendo a organização que mostre a integração e a configuração emergentes, as diferentes perspectivas

investigadas, os estudos recorrentes, as lacunas e as contradições” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 40). Com semelhante entendimento, Haddad considera que:

Os estudos do tipo Estado da Arte permitem, num recorte temporal definido, sistematizar um determinado campo de conhecimento, reconhecer os principais resultados da investigação, identificar temáticas e abordagens dominantes e emergentes, bem como lacunas e campos inexplorados abertos a pesquisas futuras (HADDAD, 2009, p. 9).

Recorremos ao estudo do estado da arte para mapear a produção acadêmica existente sobre as práticas de formação do pesquisador em educação nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, porque este tipo de estudo busca “compreender o conhecimento elaborado, acumulado e sistematizado sobre determinado tema, num período temporal que, além de resgatar, condensa a produção acadêmica numa área de conhecimento específica” (TEIXEIRA, 2006, p. 60). Esse tipo de investigação, também, possibilita uma visão abrangente dessa produção, bem como perceber como se deu a evolução das investigações nesse campo (ROMANOWSKI; ENS, 2006). Isso revela as questões que ocuparam a centralidade das discussões, ou, que foram silenciadas ou não exploradas.

Estado da arte sobre práticas formativas do pesquisador em educação: algumas considerações

Sob tais considerações, mapeamos as publicações dos seguintes bancos de dados digitais: do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por disponibilizar as referências e resumos das teses de doutorado e dissertações de mestrado defendidas em programas de pós-graduação de todo o país. Essas informações bibliográficas são prestadas diretamente à CAPES

pelos referidos programas, que ficam responsáveis por atestar a sua veracidade. Também inventariamos os dados a disposição na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), criada e mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), que disponibiliza os textos completos das teses e dissertações defendidas nas instituições de ensino e pesquisa do país. Outro banco digital que também consultamos foi o da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), por configurar um espaço de debate, “de problematização e divulgação dos conhecimentos acadêmico-científicos da área da educação”, de alcance regional, nacional e internacional (SOUZA, 2019, p. 3). A referida Associação promove Reuniões Científicas que integram um grande número de pesquisadores em educação de caráter nacional e regional, nestas últimas, a realização fica sob responsabilidade dos Programas de Pós-Graduação da referida região. Por fim, foi consultada a Scielo, biblioteca eletrônica científica *on-line* reconhecida pela comunidade científica. A seleção dessas bibliotecas virtuais ocorreu por disponibilizarem um número expressivo de produções científicas da área, avaliados e aceitos por seus pares.

Para a definição do recorte temporal tomamos como base o último Plano Nacional de Pós-Graduação, o VI PNPG, que apresenta o planejamento da política para a pós-graduação e a pesquisa, a ser desenvolvido entre os anos de 2011 a 2020, o qual apoia-se em cinco eixos: “1. a expansão do SNPG¹; 2. a criação de uma agenda nacional de pesquisa; 3. o aperfeiçoamento da avaliação; 4. a multi/interdisciplinaridade; 5. o apoio a outros níveis de ensino” (BRASIL, 2010, p. 293). Assim, consideramos o período de 2011 a 2020, mesmo recorte de temporalidade do VI PNPG, para o levantamento das teses de doutorado, das dissertações de mestrado e dos artigos científicos disponibilizados nos bancos de dados digitais. A busca foi realizada por meio dos descritores “práticas de formação do pesquisador na pós-graduação em

¹ SNPG – Sistema Nacional de Pós-Graduação.

educação” e “formação do pesquisador na pós-graduação em educação”.

No Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, do recorte temporal definido, apenas, as informações referentes ao ano de 2020 não estavam disponíveis no banco de dados digital. Relativo ao período de 2011 a 2019, selecionamos ano a ano somente os trabalhos pertencentes a área de conhecimento “educação” e aplicamos os descritores estabelecidos, foi possível mapear o total de 22 (vinte e dois) trabalhos, dos quais, apenas, dois (uma dissertação e uma tese) tinham alguma relação com as práticas de formação do pesquisador nos programas de pós-graduação em educação, detalhados na Tabela 1.

Tabela 1 – Número de produções mapeadas no catálogo de teses e dissertações CAPES

Ano	Produção			Produção selecionada
	Total	Tese	Dissertação	
2011	1	-	1	-
2012	5	2	3	1 dissertação
2013	2	1	1	1 tese
2014	-	-	-	-
2015	1	1	-	-
2016	1	-	1	-
2017	4	2	2	-
2018	5	-	5	-
2019	3	-	3	-
2020	ND*	-	-	-
Total	22	6	16	2

Fonte: Catálogo de teses e dissertações CAPES. Elaborado pela autora (2020).

ND* - não disponível no banco de dados digital.

As produções desconsideradas corresponderam a um quantitativo de 20 (vinte) trabalhos, 6 (seis) teses de doutorado e 16 (dezesseis) dissertações de mestrado, por se distanciarem das práticas de formação do pesquisador em educação na pós-

graduação *stricto sensu*: ou a formação do pesquisador volta-se a outros níveis de ensino, a graduação e a educação básica; ou, de forma mais específica, como a formação do pesquisador na EJA; ou em outras disciplinas, como a educação física, ciências biológicas, letramento, linguagem; ou tratam da centralidade da temática, mas se direcionando, em um primeiro plano, ao trabalho docente, aos significados e sentidos acerca do currículo, entre outros que também seguiram em direções distintas ao estudo em tela.

Do levantamento realizado no catálogo de dissertações e teses da CAPES, foi possível selecionar duas produções que detalhamos no Quadro 1. Esclarecemos que lemos o resumo, a introdução e parte do referencial metodológico da tese e da dissertação.

Quadro 1 – Banco de dissertações e teses da CAPES

Ano	Título	Autor	Instituição	Produção
2012	Política de pós-graduação e formação de jovens pesquisadores no contexto institucional do programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal do Pará	Joyce Viviane da Silva Mescouto	Universidade Federal do Pará - UFPA	Dissertação
2013	A formação do pesquisador na pós-graduação em educação na universidade moderna: valores epistemológicos e ético-políticos	Damião Bezerra Oliveira	Universidade Federal do Pará - UFPA	Tese

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A dissertação de mestrado de Joyce Viviane da Silva Mescouto, defendida em 2012, intitulada *Política de pós-graduação e formação de jovens pesquisadores no contexto institucional do programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal do Pará*², apresenta como indagações a serem investigadas:

De que maneira se efetiva o preparo dos jovens pesquisadores no Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da UFPA? Que importância assume a formação dos pesquisadores em face da política de pós-graduação no Brasil? Em que medida os investimentos financeiros provenientes das agências de fomento CAPES e CNPq impactam na formação desses sujeitos? Como se configura tal política no contexto institucional da Universidade Federal do Pará? (MESCOUTO, 2012, p. 16-17).

Além disso, estabelece como objetivos da pesquisa:

a) analisar a importância assumida pela formação dos jovens pesquisadores em face da Política de Pós-Graduação no Brasil; b) verificar em que medida os investimentos financeiros provenientes das agências de fomento CAPES e CNPq impactam na formação desses sujeitos; c) mapear a configuração de tal política no contexto institucional da Universidade Federal do Pará (MESCOUTO, 2012, p. 17).

A referida dissertação estuda a formação do pesquisador nos programas de pós-graduação em educação, contudo sob a perspectiva das políticas públicas e seu financiamento. A autora aborda em seu texto dissertativo alguns aspectos que nos remete às práticas de formação do pesquisador, não de forma direta e explícita, mas possível de ser apreendida em suas afirmações:

[i] No decorrer desta investigação foi insistentemente enfatizado que os estudantes ao obterem a experiência de participar dos Grupos de

² Optamos por colocar o título do trabalho em itálico para destaca-lo do restante do texto.

Pesquisa, têm um desempenho diferenciado, quando participam de concursos ou seleções acadêmicas e profissionais. [ii] [...] o programa de Iniciação Científica da Universidade Federal do Pará revitaliza o ensino da Graduação, quando proporciona o seu envolvimento com os Grupos de pesquisa, alargando as vias de entrada para os jovens pesquisadores na Pós-Graduação. [iii] Outro elemento importante vem a ser a Iniciação Científica levando o aluno a tomar a consciência da importância e do significado do processo de pesquisa na Universidade, quando esta propicia ao aluno a sua introdução na prática investigativa, ainda na Graduação, possibilitando-lhe a autoria no processo de produção do conhecimento. Postura esta exemplificada no desempenho que os sujeitos pós-graduando desta investigação obtiveram, por ocasião de sua passagem pelo Programa de Pós-Graduação em Educação/UFGA. (MESCOUTO, 2012, p. 167).

A autora destaca que, na graduação, os estudantes que participam da ambiência acadêmica, por meio de atividades em grupos de pesquisa ou de iniciação científica, apresentam um desempenho diferenciado ao ingressarem na pós-graduação *stricto sensu*. Ao que tudo indica, parece-nos que a introdução na prática investigativa, ainda na graduação possibilita ao discente iniciar a construção e a internalização de uma cultura de pesquisa, de modo que já ingresse na pós-graduação com um certo conhecimento e vivência científica, que seriam melhor aprofundados ao longo dos cursos de mestrado e doutorado.

A tese de doutorado de Damião Bezerra Oliveira, defendida em 2013, intitulada *A formação do pesquisador na pós-graduação em educação na universidade moderna: valores epistemológicos e ético-políticos*, apresenta duas indagações em seu problema de pesquisa: “1) Quais valores epistemológicos e ético-políticos da Universidade Moderna a UFGA incorpora ao seu ideal formativo? 2) Que valores se apresentam na formação do pesquisador no PPGED?” (OLIVEIRA, 2013, p. 30). O autor, ainda, definiu como objetivo da pesquisa: “Compreender quais valores formativos do ideal moderno de universidade a UFGA incorpora ao seu ideal de formação, particularmente no PPGED” (OLIVEIRA, 2013, p. 30, p. 31).

Em sua pesquisa, o autor destaca aspectos relacionados à qualidade que a pesquisa educacional tem apresentado em nosso país:

[i] [...] a qualidade da pesquisa em educação é um objeto recorrente que vem ocupando diversos pesquisadores da área desde o início dos anos setenta até os dias atuais. [ii] Entende-se que não se pode pôr em questão a qualidade da pesquisa, sem de algum modo, colocar em jogo a própria formação do pesquisador, já que a investigação é uma atividade que não se realiza em um vazio, mas sim em um contexto institucional que envolve os cursos de pós-graduação, as agências de avaliação, os periódicos de divulgação etc. (OLIVEIRA, 2013, p. 143-144).

Tais considerações, dão-nos indícios de que a qualidade da pesquisa é, em certa medida, o reflexo da formação do pesquisador. Reafirmamos o que Amado (2017) assevera, que o pesquisador constitui o principal instrumento de uma pesquisa, vez que cabe a esse a organização do pensar de forma teórica e metodológica para acessar um objeto de estudo, visto que esse desenvolverá todo um planejamento de investigação científica e a execução de suas etapas, e, ao que parece, no campo educacional, muitas vezes sem a devida maestria, como nos chama a atenção Oliveira (2013).

Oliveira (2013), também, destaca outro aspecto que é o modelo de avaliação estabelecido pela CAPES, instituição responsável pela expansão e a consolidação da pós-graduação *stricto sensu*, mestrado e doutorado, em todos os estados do Brasil. As regras do referido modelo interferem na qualidade das pesquisas, ao valorizar um produtivismo acadêmico exacerbado, que prioriza e pontua as publicações dos professores e dos alunos pelo seu quantitativo e não, necessariamente, por sua qualidade e relevância científica. Neste ponto, destaca:

Aprende-se na pós-graduação que o importante é a quantificação da produção e publicação, de modo que docentes e discentes acabam por ceder a pressão de levar à público, trabalhos sem o amadurecimento teórico-metodológico necessário ou de pouca

relevância; mesmo os trabalhos relevantes não estão livres da quantificação, pois virou regra proceder pequenas modificações em um trabalho, para em seguida republicá-lo (OLIVEIRA, 2013, p. 143).

Ao estabelecer um tempo “padrão” para a formação do mestre ou doutor, indistintamente, às diferentes áreas do saber, sem considerar suas particularidades ou complexidade dos objetos que estas estudam, com demandas temporais de amadurecimento teórico-metodológicos diferentes, a CAPES acabar por praticar uma política de avaliação quantificadora, como bem pontua Oliveira (2013):

O quantitativismo também faz-se presente no tempo da formação, um dos critérios de avaliação da Capes. Passa-se a julgar a formação do pesquisador na pós-graduação em função do maior ou menor tempo que se levou para concluir o mestrado ou doutorado, de modo que se secundariza a qualidade da formação, o tempo necessário de amadurecimento do pesquisador, que pode variar com a complexidade do tema e da área de saber (OLIVEIRA, 2013, p. 142).

Oliveira (2013, p. 315, grifos do autor) defende: “no que se refere ao ideal de ciência, a CAPES opera com uma compreensão do fazer científico que é devedor, predominantemente, das áreas ‘duras’”, o que justificaria a política de avaliação adotada pela referida coordenação no tocante ao viés produtivista e quantitativo de avaliação que tem adotado, sem considerar as diferenças no fazer científico existentes entre as ciências naturais e humanas.

Ao prosseguir com o mapeamento sobre as práticas de formação do pesquisador nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em outro banco de dados, o da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), dentro do recorte temporal definido aplicamos os descritores estabelecidos. Com o descritor “práticas de formação do pesquisador na pós-graduação em educação” nenhuma produção foi identificada. Com o descritor “formação do pesquisador na pós-graduação em educação”, apenas, 01 (uma) produção foi mapeada, uma tese de doutorado

de autoria de Damião Bezerra Oliveira, defendida em 2013, intitulada *A formação do pesquisador na pós-graduação em educação na universidade moderna: valores epistemológicos e ético-políticos*. Essa produção foi a mesma já mapeada, anteriormente, no Banco de dissertações e teses da CAPES.

Além dos bancos de dissertações e testes da CAPES e da BDTD inventariamos, também, a produção científica publicada na ANPED. Antes de apresentarmos o levantamento realizado nos bancos de dados digitais referente às Reuniões Científicas dessa Associação, cabe esclarecer que em Reunião Anual da ANPED de 2012 ficou estabelecido, a partir de então, que a reunião nacional seria bienal, com realização em anos ímpares e as reuniões científicas regionais bienais ocorreriam em anos pares, de modo a se realizar em anos intercalados.

Mapeamos na base de dados das reuniões nacionais, dentro do recorte temporal (2011 a 2020) que compreendeu: a 34ª Reunião Anual da ANPED, realizada no ano de 2011; a 35ª Reunião Anual, ano de 2012; a 36ª Reunião Anual, ano de 2013; a 37ª Reunião Anual, ano de 2015; a 38ª Reunião Anual, ano de 2017 e a 39ª Reunião Anual, ano de 2019. As buscas foram realizadas nos Grupos de Trabalhos (GTs): GT 04 – Didática, GT 08 – Formação de Professores, GT 11 – Políticas da Educação Superior e GT12 – Currículo, em razão de não existir um GT específico que tematize as práticas relacionadas à formação do pesquisador em educação, na pós-graduação *stricto sensu*. Apresentamos, a seguir, o Quadro 2 com o resultado encontrado.

Quadro 2 – Banco de dados da ANPED

GT	Título	Autor	Ano
GT 11	Política de avaliação da pós-graduação e suas conseqüências no trabalho dos professores-pesquisadores	Wercy Rodrigues Costa Junior	2011

GT 08	O jovem pesquisador, sua formação para a docência e a cultura performática: um caminho de resistência e transformação	Maria Fernanda Alves Garcia Montero e Kristina Michelle Silva Speakes	2019
----------	---	---	------

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

O artigo apresentado por Costa Junior (2011), intitulado *Política de avaliação da pós-graduação e suas conseqüências no trabalho dos professores-pesquisadores*, teve por objetivo

investigar a precarização do trabalho docente na pós-graduação no contexto da política avaliação realizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), situando-a no triênio 2004-2006. Investiga de modo mais específico, a pós-graduação stricto sensu na área de educação, e os critérios de avaliação da política implementada pela CAPES (COSTA JUNIOR, 2011, p. 1).

Para tanto, realizou entrevistas com seis docentes que atuavam em programas de pós-graduação em educação de Mato Grosso do Sul. O referido artigo trata das políticas na educação superior, no tocante ao fenômeno do intenso produtivismo acadêmico resultante do modelo de avaliação adotado pela CAPES, destacado no artigo dentro do período de vigência do V PNPG (2005-2010), mantidos no VI PNPG (2011-2020), marco temporal para o estado da arte de nosso objeto de estudo.

As reflexões apresentadas por Costa Junior (2011, p. 7-14), referentes ao intenso produtivismo acadêmico, ao qual atribuí a precarização do trabalho docente na pós-graduação, ao nosso ver, interfere também na qualidade do conhecimento produzido pela pesquisa em educação, ao estabelecer que “[...] o tempo da produção não é regido pelo tempo da maturidade e da autonomia, mas pelo tempo da demanda [...]”, bem como “[...] ao exigir que os programas prestem contas da sua atuação, tendo como referenciais indicadores estabelecidos com base em critérios quantitativos”,

desconsiderando aspectos como a relevância científica e social das produções, ou seja, os pesquisadores são submetidos a desenvolverem produções científicas de forma aligeirada, sem o tempo necessário ou adequado ao amadurecimento da reflexão teórica-metodológica sobre determinado conhecimento, o que inevitavelmente provocará reflexos em suas produções e demais atividades, como afirma um dos interlocutores entrevistados: “*O tempo de orientação, como eu falei, é muito pouco. Então todas as atividades têm sido prejudicadas por falta de tempo. Todas, todas!*” (COSTA JÚNIOR, 2011, p. 7, grifos do autor). O referido autor, concluí, em razão das falas de seus interlocutores que:

[...] parece que o intelectual, pesquisador, não se pauta mais na consistência, relevância e contribuição que sua produção traz, mas em um modelo de produção parecido ao de uma fábrica, onde todos produzem em série, regularmente no mesmo tempo e na mesma quantidade. Na medida em que o professor vive uma pressão a qualidade pode ser reduzida (COSTA JÚNIOR, 2011, p. 5).

A orientação compõe o processo formativo do futuro pesquisador em educação, ao que inferimos, diante da fala transcrita, que se há prejuízos na orientação, por falta de tempo do docente consumido pelo exacerbado produtivismo acadêmico que lhe é imposto, possivelmente, haverá reflexos desses prejuízos na formação do pesquisador.

Outra produção mapeada na ANPED, foi o ensaio de Montero e Speakes (2019), intitulado *O jovem pesquisador, sua formação para a docência e a cultura performática: um caminho de resistência e transformação*, traz algumas reflexões de ex-alunos de um programa de pós-graduação em educação sobre o que denominaram de “contradições encontradas pelo jovem pesquisador em educação” voltadas à formação deste investigador científico sobre três aspectos: a pesquisa, a docência e a divulgação de suas produções científicas.

Montero e Speakes destacam que a pós-graduação em Educação possui singularidades que provocam conflitos e angústias nesse jovem pesquisador, a exemplo do

[i] [...] pós-graduando em Educação está sendo formado como pesquisador e ao mesmo tempo como formador de outras gerações de professores; [ii] da necessidade de pensar em como realizar uma pesquisa e em como apresentá-la da melhor forma; [iii] tentar compreender como seu processo de formação vai influenciar seu trabalho atual e futuro na formação de professores e na liderança educacional; [iv] esse professor/pesquisador iniciante/recém-formado sente-se obrigado a produzir para “ser alguém” no meio acadêmico/científico, o fato de ainda ser muito “verde”, de justamente ainda não ser alguém, o que torna o ato de publicar muito turbulento [...] (MONTERO E SPEAKES, 2019, p. 01-02).

Os trechos destacados são relatos dos próprios pós-graduandos sobre as dificuldades enfrentadas em seu percurso formativo, o que nos remete a algumas preocupações de estudiosos do campo educacional, a exemplo de Amado (2017), quando ele identifica, por parte de alguns pós-graduando, o medo de se expor por meio da escrita científica ou de apresentações de textos, recorrendo no caso desta última as mais diversas justificativas para postergá-las.

Prosseguiremos com o mapeamento de produções da ANPED, contudo em âmbito regional. Para as reuniões científicas da região nordeste ocorreram duas modificações. Uma, a partir de 2012, válida, também, às demais regiões do país, de que as reuniões científicas regionais passariam a ser bienais e se realizariam nos anos pares. A outra, é que até o ano de 2014, as regiões Norte e Nordeste realizavam essas reuniões de forma conjunta, sob a denominação de Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (EPENN). A partir de 2016, as referidas regiões passaram a promover reuniões separadamente, e a da região nordeste passa a ser denominada como Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste (EPEN).

Com base no recorte temporal definido, 2011 a 2020, mapeamos as produções relativas às seguintes reuniões: 20º EPENN, realizado em 2011, contudo não localizamos esse banco de dados; 21º EPENN, ano de 2013; 22º EPENN, ano de 2014; 23º EPEN, ano de 2016; 24º EPEN, ano de 2018 e 25º EPEN, ano de 2020, realizamos buscas nos Grupos de Trabalhos (GTs): GT 04 – Didática, GT 08 – Formação de Professores, GT 11 – Políticas da Educação Superior e GT12 – Currículo, em razão de não existir um GT específico que tematize as práticas relacionadas à formação do pesquisador em educação, na pós-graduação *stricto sensu*. Deste mapeamento, apenas no 22º EPENN identificamos um trabalho publicado. Apresentamos, abaixo, o Quadro 3 com o resultado encontrado.

Quadro 3 – Banco de dados da EPENN

GT	Título	Autor	Ano
GT 04	As produções de tese e dissertações sobre formação - UFPA continuada de professores no PPGED no período de 2010 a 2012: reflexões sobre a escolha de seus referenciais metodológicos	Jennifer Susan Webb Santos, Andrea Cristina Cunha e Solimões Mary Jose Almeida Pereira	2014

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

O artigo de Santos, Cunha e Pereira (2014), intitulado *As produções de tese e dissertações sobre formação - UFPA continuada de professores no PPGED no período de 2010 a 2012: reflexões sobre a escolha de seus referenciais metodológicos*, mapeadas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, apresenta algumas reflexões sobre o referencial metodológico dessas produções, tem base em estudos realizados pelas estudiosas André, Gatti, Malta e Warde sobre a pesquisa em educação no Brasil e os desafios, observados por elas, enfrentados na produção do conhecimento realizada na pós-graduação. A esse respeito, as

autoras do artigo indicaram como preocupações das referidas estudiosas “[...] fragilidade metodológica dos estudos e pesquisas em educação desenvolvidas nos programas *stricto sensu*”, também “[...] o tempo para formar os pesquisadores no mestrado (24 meses) [...]”, além da “[...] necessidade dos resultados dessas pesquisas não perderem a qualidade [...]”, por fim, o “[...] rigor no momento de realizar pesquisa [...]” (SANTOS; CUNHA; PEREIRA, 2014, p. 3).

Do conjunto de 08 (oito) dissertações de mestrado e 01 (uma) tese de doutorado analisadas pelas autoras do referido artigo, elas destacam que, dentre estas, identificaram, apenas em duas dissertações e na tese, a “articulação do objeto pesquisado às fases de desenvolvimento metodológico, articulando e explicando com fundamentação o uso da metodologia com base no estudo proposto” (SANTOS; CUNHA; PEREIRA, 2014, p. 12). Essa constatação das autoras, remete-nos a mais uma fragilidade, identificada na maioria das produções analisadas, a falta de coerência interna do trabalho, e, ao que nos parece, a necessidade de maior domínio teórico-metodológico necessário a essa articulação.

Na biblioteca eletrônica científica *on-line* da Scielo, dentro do mesmo recorte de tempo (2011 a 2020), foi identificada apenas uma produção. Apresentamos, adiante, o Quadro 4 com o resultado encontrado.

Quadro 4 – Banco de dados da Scielo

Título	Autor	Ano
Aspectos da formação do pesquisador para o campo da Política Educacional na Pós-graduação no Brasil	Jefferson Mainardes e Silvana Stremel	2019

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

O artigo de Mainardes e Stremel (2019), intitulado *Aspectos da formação do pesquisador para o campo da Política Educacional na Pós-graduação no Brasil*, apresenta resultados de um estudo exploratório

sobre a formação de pesquisadores, realizado com 108 egressos de doutorado, vinculados à linha de pesquisa da Política Educacional de Programas de Pós-Graduação em Educação. O referido artigo trata da formação do pesquisador nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, sob a perspectiva das políticas públicas. Destaca a preocupação com o preparo adequado e o domínio das teorias necessárias à fundamentação das investigações realizadas que o pós-graduando deverá desenvolver em sua formação como pesquisador educacional, por considerar que

O ofício de pesquisador é um *modus operandi* e um *habitus*. A formação do *habitus científico* é complexa, pois envolve “traduzir problemas altamente abstratos a operações científicas totalmente práticas”, o que pressupõe uma relação muito peculiar com o que ordinariamente se chama de “teoria” e “empíria”. Assim, não há outra maneira de dominar os princípios fundamentais de uma prática (e a prática da pesquisa científica não é uma exceção) que não a de praticá-los junto com um guia ou “treinador” que dê segurança e tranquilidade (BOURDIEU; WACQUANT, 2012 *apud* MAINARDES; STREMEL, 2019, p. 18, grifos do autor).

Outra ponderação, com a qual nos deparamos ao realizar o estado da arte, constatada pelos pesquisadores Mainardes e Stremel (2019), é a escassez de estudos sobre a formação do pesquisador na pós-graduação em educação no Brasil. Diante dessa escassez de discussão sobre a temática, dentro do recorte temporal definido, foi necessário um recuo para incluir algumas reflexões de André (2010) sobre as fragilidades identificadas em teses e dissertações por ela analisadas, ainda, muito relevantes e pertinentes pela atualidade da reflexão trazida ao tema, bem como da necessidade de realizar uma interface com as discussões ocorridas fora do campo das práticas educativas, mas que delas se aproximam no tocante ao debate sobre a formação do pesquisador em educação.

Neste sentido, incluímos o resultado da busca realizada no Google Acadêmico que nos levou ao Portal de Periódicos

Eletrônicos da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS, no qual identificamos uma publicação de um Dossiê na Revista Educação, v. 33, n. 3, intitulado *Formação de professores, currículo e prática*, conforme apresentado no Quadro 5 que segue.

Quadro 5 – Banco de dados da Revista Educação

Título	Autor	Ano
Formação de professores: a constituição de um campo de estudos	Marli André	2010

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

O artigo intitulado *Formação de professores: a constituição de um campo de estudos*, de autoria de Marli André (2010), trata da Formação de Professores, enquanto campo autônomo de estudos. A autora apresenta os resultados de suas análises acerca de 298 dissertações e teses sobre a formação de professores, defendidas no ano de 2007, por pós-graduandos, diante dos quais aponta algumas fragilidades e deficiências identificadas, tais como:

[i] cerca de 30% dos resumos não havia qualquer menção aos resultados, o que surpreende e provoca uma grande indagação: o estudo não produziu resultados ou o pesquisador não soube expressar os seus achados?; [ii] em cerca 50% dos estudos que mencionaram resultados, há constatações muito genéricas, pouco relacionadas aos dados [...]; [iii] [...] afirmações que não precisariam de qualquer investigação para serem enunciadas, parecem mais a repetição de ideias já existentes antes de realizar a pesquisa do que conclusões fundamentadas nos dados [...]; [iv] o que se encontrou nas pesquisas de 2007 foram, em muitos casos, registros muito genéricos dos achados, nem sempre vinculados aos objetivos ou à metodologia; [v] em outros casos, os resultados eram reportados, sem que ficasse explícito o que exatamente e o quanto havia sido alcançado.; [vi] é preciso adensar as análises, o que implica aprofundamento teórico e metodológico [...] (ANDRÉ, 2010, p. 179-180).

Essas reflexões trazidas por André (2010), sobre as fragilidades encontradas nas dissertações e teses de pós-graduandos em educação, mesmo fora do recorte temporal desta pesquisa, acabam por espelhar dificuldades demonstradas, ainda hoje, por alguns futuros pesquisadores em educação.

Considerações finais

Apresentadas as pesquisas encontradas nas supracitadas bases de dados, importa dizer que o estado da arte buscou investigar, analisar e evidenciar as pesquisas que têm discutido a formação do pesquisador na pós-graduação em educação. A partir desse mapeamento verificou-se que as pesquisas sobre as práticas formativas do pesquisador educacional, ainda, mostram-se escassas, uma vez que dentro de um recorte temporal compreendido entre os anos de 2011 a 2020, ou seja, em dez anos, identificamos apenas seis trabalhos que tratam sobre a referida temática, o que não chegaria à média de uma publicação por ano. A sétima produção, de André, publicada em 2010, foi mapeada fora do recorte temporal.

Dentre os trabalhos mapeados, verifica-se que em algum aspecto, dialogaram com a formação do pesquisador em educação nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, ainda que pertencentes às discussões e reflexões que transitaram pelas políticas públicas (três produções), pela formação de professores (duas), pela educação, sociedade e cultura (ums) e pela didática (uma).

Em síntese, as produções inventariadas apontam inúmeras fragilidades e deficiências em teses e dissertações analisadas que nos remete à possibilidade de problemas com as questões teórico-metodológicas. Destacam, também, outros aspectos relacionados à necessidade de maior aprofundamento teórico e de rigor científico, falta de coerência interna nos trabalhos científicos, dificuldades na análise dos resultados da pesquisa, produtivismo acadêmico e a importância da iniciação científica na graduação para a formação do pesquisador na pós-graduação *stricto sensu* em educação.

Alguns teóricos como Amado, Gatti, André, Weller e Pfaff tem demonstrado algumas preocupações que permeiam a prática da formação de futuros mestres e doutores em educação, no tocante a dificuldades no desenvolvimento de habilidades para a produção da pesquisa científica na pós-graduação, que vão desde uma dificuldade com a escrita científica, referenciais teóricos sem parâmetros, constatações genéricas e pouco relacionadas com o objeto em estudo ou com a metodologia e objetivos, até a não observância do rigor metodológico para tratar e analisar os dados coletados.

Sob tais considerações, somos levados a pensar nas dificuldades que alguns futuros pesquisadores em educação têm demonstrado ao longo de seu processo formativo, as quais foram destacadas até aqui e sinalizam problemas que talvez perpassem a dimensão das práticas voltadas à formação do pesquisador educacional, cujo centro está no campo das relações entre elementos que compõem a formação do pesquisador: ensino/aprendizagem, conhecimento/teoria/pesquisa, método/metodologia e orientador/orientando.

Gostaríamos de pontuar que o mapeamento dos bancos digitais de produções científicas foi fundamental para reforçar a importância do objeto em estudo e de aspectos que o circundam, uma vez que permitiu conhecer o que se tem ou não estudado sobre as práticas de formação do pesquisador em educação nos programas de pós-graduação, em quais perspectivas, quais os achados até aqui e as possíveis lacunas.

Referências:

AMADO, J.; FERREIRA, S. A Entrevista na investigação em Educação. In.: AMADO, J. (Org.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. 3 ed. Imprensa da Universidade de Coimbra: Coimbra, 2017. p. 209 – 234.

ANDRÉ, Marli. Formação de professor: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, 2010, p. 174-181. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075>. Acesso em: 07 de set. de 2019.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa Qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ.: Vozes, 2006.

COSTA JUNIOR, Wercy Rodrigues. Política de avaliação da pós-graduação e suas conseqüências no trabalho dos professores-pesquisadores. *In.*: **34ª Reunião anual da Associação Nacional De Pós-Graduação E Pesquisa Em Educação - ANPED**, 2011. Natal, RN. Educação e Justiça Social: anais... Natal: 2011. Disponível em: http://34reuniao.anped.org.br/?_ga=2.185628586.2074465515.1620348563-984983779.1620348563. Acesso em: 05/05/2021.

HADDAD, Sérgio. Apresentação. **Revista e-curriculum**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. v. 5. n.1. p. 1-21. Dez, 2009. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>. Acesso em: 25/07/2020.

MAINARDES, J.; STREMEL, S. Aspectos da formação do pesquisador para o campo da política educacional na Pós-Graduação no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, Epub Apr 29, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/es0101-73302019203826> [Links]. Acesso em: 28/07/2020.

MESCOUTO. Joyce Viviane da Silva. **Política de pós-graduação e formação de jovens pesquisadores no contexto institucional do Programa de Pós-graduação em educação da Universidade Federal do Pará**. Orientador: Prof. Dr. Paulo Sérgio de Almeida Corrêa. 2012. 175fl. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, 2012.

MONTERO, Maria F. A. G.; SPEAKES, Kristina M. S. O jovem pesquisador, sua formação para a docência e a cultura performática: um caminho de resistência e transformação. *In.*: **Reunião nacional da ANPED**. 39ª 2019. Niterói. Educação Pública e Pesquisa: Ataques, Lutas e Resistências: Anais. Niterói-RJ, 2019. Disponível em: <http://39.reuniao.anped.org.br/wp-content/upload>

s/sites/3/trabalhos/5713-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf.

Acesso em: 18 nov. 2020.

OLIVEIRA, Damião Bezerra. **A Formação do Pesquisador na Pós-Graduação na Universidade Moderna: Valores Epistemológicos e Ético-Políticos**. Orientador: Professor Doutor Salomão Antônio Mufarrej Hage. 2013. 333fl. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará. Belém, 2013.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, vol. 6, núm. 19, septiembre-diciembre, 2006, pp. 37-50. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Paraná, 2006.

SANTOS, Jennifer Susan Webb; CUNHA, Andrea Cristina; PEREIRA, Solimões. As produções de tese e dissertações sobre formação - UFPA continuada de professores no PPGED no período de 2010 a 2012: reflexões sobre a escolha de seus referenciais metodológicos. GT-04 Didática. **Anais de 22º EPENN**. Natal-RN, 2014.

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca Pereira .

Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484330/Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o/f9ddff4f-1708-41fa-82e5-4f2aa7c6c581?version=1.3>, 2000. Acesso em: 23 julho. 2021

SOUZA, Maria Antônia de. ANPED: rumo a meio século de lutas por educação e democracia. (Dossiê). **Revista Brasileira de Educação**. v.24. E240049, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v24/1809-449X-rbedu-24-e240049.pdf> . Acesso em: 26/03/2021.

TEIXEIRA, Célia Regina. O “Estado da Arte”: a concepção de avaliação educacional veiculada na produção acadêmica do Programa de Pós-graduação em educação: currículo (1975-2000). **Cadernos de Pós-Graduação – educação**, São Paulo, v. 5, n.1. p. 59-66, 2006.

WELLER, W; PFAFF, N. Pesquisa qualitativa em educação: origens e desenvolvimento. In: WELLER, W; PFAFF, N (Org.).

Metodologia da pesquisa qualitativa em educação. 3 ed.

Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. P. 12-28.

Mestranda em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

E-mail: yanoar@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3940604168974021>. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3424-5148>.

Doutora em Educação, Professora Plena da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). E-mail: nilcrusoe@gmail.com. Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/1430119771278267>. ORCID iD:

<http://orcid.org/0000-0002-0610-8237>.

FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA EDUCATIVA

Elvira Maria Cavalcanti de Souza
Sônia Maria Alves de Oliveira Reis

Introdução

A docência universitária é objeto de reflexão de vários educadores (CUNHA, 2007; GUATHIER, 2006; PIMENTA; ANASTASIOU, 2014; TARDIF, 2002; TARDIF; LESSARD, 2012) que se propõem compreender a formação de docentes, suas fragilidades, seus saberes e práticas no exercício da docência. Diante desse objeto, também se busca analisar os desafios que os professores universitários enfrentam na contemporaneidade, reconhecendo que eles não têm uma formação prévia e específica para atuar no Ensino Superior (ISAIA; BOLZAN, 2011).

A docência é uma das mais antigas ocupações, profissão que é referência para compreender as transformações na construção da sociedade e das relações de trabalho. A formação de qualquer profissional perpassa pelo exercício da docência, que demanda do professor uma prática emancipatória, domínio tecnológico, conhecimento científico, além de consciência das relações sociais, das políticas públicas que orientam o fazer docente, das metodologias didáticas e da Pedagogia. Para Tardif e Lessard (2012), o objeto de trabalho da docência é o ser humano, todas as outras coisas são ferramentas e instrumentos.

No contexto brasileiro, o órgão regulador da Educação, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), a partir das legislações que regulam o Ensino Superior e depõem sobre a formação do docente, reconhece as lacunas existentes para a formação inicial e atuação do docente no Ensino Superior. Para Cunha (2007), as instituições de Ensino Superior são espaços destinados a preparar o indivíduo a

uma formação específica, ou seja, uma profissão. Contudo, a área do ensino é a mais negligenciada. Isso acontece pela dicotomia entre ensino e pesquisa, aspectos que deveriam ser ligados.

Dessa maneira, observamos que as políticas públicas educacionais voltadas para o Ensino Superior não priorizam a formação pedagógica nem veem a docência universitária como uma profissão. A perspectiva de que o docente universitário precisa passar por um processo formativo é discutida por Castanho (2007). De acordo com a autora, “o professor universitário é o único profissional de nível superior que não se exige formação para o exercício da profissão.” (CASTANHO, 2007, p. 65).

Segundo Sobrinho (2009), a docência universitária tem compromissos que vão além da mecânica transmissão de conteúdos disciplinares. Suas dimensões científicas, técnicas, estéticas, éticas e políticas inserem-se em um campo social, no qual a formação tem relação radical com a vida pública e com a melhora do modelo da sociedade nacional e da universal.

Este artigo expõe os sentidos que o/a professor/a atribui a sua condição de docente do Ensino Superior. Destaca os desafios impostos por uma conjuntura de exigências profissionais e constantes transformações sociais.

Percurso metodológico

A mudança é algo inerente ao ser humano, e isso se comprova quando observamos as inúmeras transformações expostas a todos, cotidianamente, em todas as áreas. Nesse contexto, a pesquisa surge na trajetória da vida humana como meio de verificar, investigar e prever os fatos, tendo em vista que analisa as possibilidades de enquadramento das mudanças.

Nesse cenário, coadunamo-nos com Flick (2009, p. 29) quando afirma que “a relevância específica da pesquisa qualitativa para o estudo das relações sociais deve-se ao fato da pluralização da vida.” Essa abordagem possibilita ao investigador usar a imaginação, a criatividade, e experimentar novas perspectivas.

Esta investigação assume o caráter de estudo de campo, uma vez que este leva o pesquisador a interagir, ter contato com os sujeitos da pesquisa nos ambientes em que eles transitam. Conforme Gil (2008), o estudo de campo investiga a especificidade de uma realidade por meio da observação direta sobre o grupo, de entrevistas realizadas para obter informações que expliquem e interpretem o acontecido, dentro daquela realidade estudada.

Os sujeitos da pesquisa foram os/as docentes do Ensino Superior da Universidade do Estado da Bahia (Uneb), Departamento de Educação, *Campus XII*, e do Centro Universitário de Guanambi (UniFG), localizadas na cidade de Guanambi/BA, na região do semiárido baiano, que aceitaram participar como colaboradores/as deste trabalho.

O critério de seleção foi exercer a docência em uma das instituições-lócus da pesquisa. Os/as docentes ingressaram no estudo por adesão. No que se refere às características dos sujeitos, eles são professores/as do Ensino Superior, com bacharelado e/ou licenciatura, com cursos de pós-graduação *lato sensu* e/ou *stricto sensu*.

Para Alves Mazzotti e Gewandsznajder (1999), as investigações qualitativas não aceitam a rigidez, por ter um caráter heterogêneo e flexível. Considerando o caráter do estudo que foi desenvolvido, utilizamos aqueles instrumentos que julgamos fundamentais, a saber: análise documental, questionário e entrevistas semiestruturadas.

O desenvolvimento desta investigação teve como finalidade analisar os sentidos atribuídos pelo/a docente universitário a sua prática no Ensino Superior. Para tal, recorreremos ao diálogo com os sujeitos e ao apoio na literatura.

No que se refere ao trabalho com os dados qualitativos coletados, embasou-se na análise de conteúdo proposta por Bardin (2009). As diferentes fases da análise de conteúdo organizam-se em torno de três polos cronológicos: a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Delinear o perfil de docentes universitários, objeto deste estudo, implicou identificar além de traços pessoais e profissionais, o lugar e as atividades que cada um ocupa em seus respectivos espaços de atuação profissional. Esse perfil está descrito na Tabela 1.

Tabela 1 – O perfil de docentes universitários

Sujeitos que responderam aos questionários: 27 Docentes	
Formação:	28 total de cursos apresentado (um professor tem duas graduação) 21 docentes têm bacharelado. 07 têm licenciatura.
Faixa etária	63% possuem entre 30 e 40 anos de idade. 26%, entre 40 e 50 anos. 11% têm com menos de 29 anos.
Titulação	48% possuem mestrado. 26%, doutorado. 26%, especialização.
Tempo de atuação	30% têm de 5 a 10 anos. 44%, menos de 5 anos. 19%, entre 10 e 15 anos. 7%, mais de 15 anos.
Regime de Trabalho	48% trabalham em regime parcial. 41% se enquadram no regime integral, e a maioria é doutor/a, docente-pesquisador/a que tem sua carga horária dividida entre sala de aula e pesquisa. 11% de professores efetivos são vinculados à IES da rede pública.
Grupo de Pesquisa	56% participam de grupo de pesquisa, o que nos faz presumir que a titulação de “mestre” e “doutor” já impulsiona esse professor para a área da pesquisa, devido à experiência na pós-graduação <i>stricto sensu</i> .

Formação continuada	52% nunca participaram de formação continuada sobre docência no Ensino Superior.
Orientação Pedagógica	81% receberam orientações didáticas pedagógicas no início do exercício da docência, tanto na Uneb, em específico o DEDC ³ do <i>Campus XII</i> , por meio do Núcleo de Apoio e Acompanhamento Pedagógico (Naap), quanto na UniFG, mediante o Centro Pedagógico e Psicopedagógico (CPP)

Fonte: Elaborado pelas autoras com dados da pesquisa.

Tanto os docentes que fizeram cursos de bacharelado quanto os que cursaram licenciatura não se sentem habilitados para exercer a docência no Ensino Superior. Reconhecem as demandas da prática pedagógica e atribuem sentidos e significados importantes à docência universitária. Em relação ao conhecimento sobre a prática docente, destacam a importância da formação pedagógica, a necessidade de compartilhar o trabalho com os pares, o valor da educação como um ato político e a rigurosidade metódica. Posto isso, reportamo-nos a Freire (1996, p. 37) quando afirma que “a boniteza da prática docente se compõe do anseio vivo de competência do docente e dos discentes e de seu sonho ético.”

Formação Docente no Ensino Superior: saberes necessários à prática educativa

A questão pedagógica veio a ser tema central na reestruturação educativa, propriamente dita, no final do século XIX, timidamente, e até hoje as políticas formativas sobre docência são precárias. Nesse contexto, Saviani (2009, p. 148) enfatiza que “não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país.”

³ Departamento de Educação.

Os instrumentos de avaliação propostos para o Ensino Superior, conforme SINAES (2017), estabelecem a titulação e a produção científica como indicadores para o exercício da docência no Ensino Superior, além dos três anos ou mais de exercício da profissão, o que se baseia na declaração e no registro em carteira de trabalho. Não há exigência na formação, no preparo, no saber pedagógico. Para Gil (2011, p. 15), “independente, da titulação de mestre ou doutor, os docentes universitários não são submetidos à formação profissional de maneira sistêmica.”

Saberes docentes

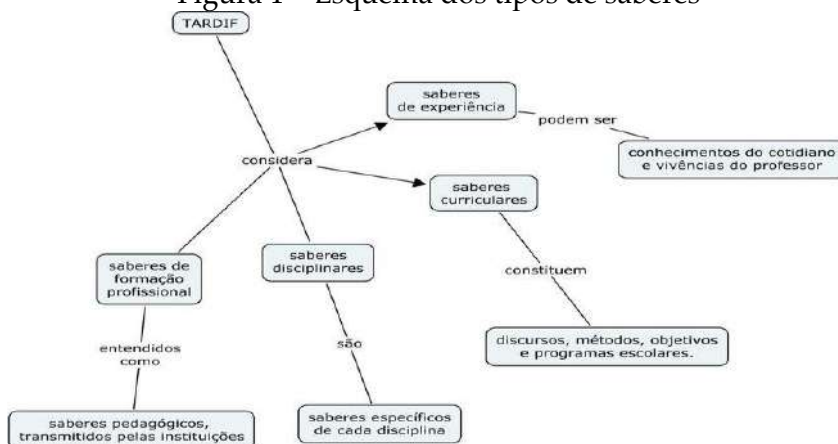
A docência exige saberes docentes para exercer uma profissão que intervém no processo de vida do outro. A categoria *saberes docentes* surge por meio da pesquisa de autores nacionais e internacionais interessados na docência no Ensino Superior (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014; SAVIANI, 1996; TARDIF, 2002; TARDIF; LESSARD, 2012).

Toda profissão tem um eixo de conhecimento científico, de saberes, da legalização, utilizado como orientador para o exercício profissional. Com a docência, não é diferente. A prática docente, o ensinar, caracteriza o papel profissional que a estrutura, pois o objetivo da docência é levar o outro à aprendizagem, e isso é uma dinâmica viva.

Para Saviani (1996, p. 145), tratar sobre saberes “é responder à questão o que é necessário a alguém saber para se constituir, se converter em educador.” De acordo com o autor, a ação educacional é de pertencimento do docente enquanto profissional, é um fenômeno complexo, assim como os saberes necessários a sua atuação. Esses saberes são intrínsecos à Educação, quem ensina e educa precisa entender e aprender sobre o saber da Educação. Assim, “em lugar de os saberes determinarem a formação do educador, é a educação que determina os saberes que entram na formação do educador.” (SAVIANI, 1996, p. 145).

Para Tardif (2002), os diversos saberes estão relacionados ao fazer dos docentes. Para o autor, a maneira como se classifica os saberes docentes está correlacionada a sua origem, aos diferentes meios de aquisições, ao vínculo estabelecido pelo docente entre os saberes e com seus saberes.

Figura 1 – Esquema dos tipos de saberes



Fonte: Elaborado pelas autoras a partir das informações extraídas de Tardif (2002, p. 71).

Gauthier (2006) trata o saber docente a partir de alguns aspectos semelhantes aos apontados por Tardif, mas difere deste último em outros momentos. Sua classificação inclui: “saberes disciplinares - a matéria; saberes curriculares - o programa; os saberes das ciências da educação; os saberes da tradição pedagógica - uso; os saberes da experiência; os saberes da ação pedagógica - conhecimentos que se tornam públicos e validados.” (GAUTHIER *et al.*, 2006, p. 29).

Pimenta (2005) aborda uma tríade de saberes docentes: saberes das áreas específicas, saberes pedagógicos e saberes de experiências. É na interação entre eles que o docente percebe e investiga o exercício da docência, modifica seus saberes-fazeres. Após essa classificação, com a contribuição de Anastasiou, aumentam para quatro os tipos de saberes, sendo que ela divide os

conhecimentos pedagógicos em: saberes pedagógicos e saberes didáticos.

Quadro 1 – Categorias dos saberes docentes por autor/a

AUTOR/A	SABERES DOCENTES
Tardif (2002)	Saberes experienciais, saberes curriculares, saberes disciplinares e saberes da formação profissional (saberes das ciências da Educação e saberes pedagógicos).
Gauthier (2006)	Saberes experienciais, saberes curriculares, saberes disciplinares, saberes das ciências da Educação, saberes da tradição pedagógica e saberes da ação pedagógica.
Pimenta (2005)	Saberes da experiência, saberes do conhecimento e saberes pedagógicos.
Pimenta e Anastasiou (2014)	Saberes da experiência, saberes do conhecimento, saberes pedagógicos e saberes didáticos.
Saviani (1996)	Saber atitudinal, saber crítico-contextual, saberes específicos, saber pedagógico e saber didático-curricular.

Fonte: Adaptado de Neto e Costa (2016, p. 89).

Por meio da discussão proposta com o aporte teórico elencado no Quadro 1, observamos que existem vários pontos em comum entre os autores. Destacamos aqui a questão dos saberes docentes, que, de maneira geral, são vistos pelos pesquisadores a partir das relações *docente-discente* e *discente-docente*, estabelecidas como contatos entre sujeitos aprendentes no ato de ensinar. Assim, a construção da identidade profissional e sua formação acontecem com a articulação dos saberes docentes na orientação teórica da prática e na prática que materializa a teoria. Contudo, Tardif (2002) Gauthier (2006) Pimenta (2005) Pimenta e Anastasiou (2014) Saviani (1996), propõem que se verifique conhecimento

pedagógico, didático e técnico, métodos, pesquisas científicas sobre os saberes inerentes à docência para que sejam reconhecidos pela sociedade, ratificados pelas políticas públicas e orientados pela formação docente.

Formação docente

Como acontece a formação do docente para o Ensino Superior? Sobre isso, Pimenta e Anastasiou (2014, p. 35-36) problematizam:

De que modo os professores do Ensino Superior se identificam profissionalmente? Um físico, um advogado, um médico, um geógrafo, um engenheiro, por exemplo, que dão aulas no Ensino Superior, convocados a preencher uma ficha de identificação qualquer, como se identificam profissionalmente? Podemos imaginar algumas possibilidades: físico, advogado, médico, geógrafo, engenheiro, simplesmente; ou seguido de professor universitário, ou ainda, simplesmente como professor universitário. Destas, seguramente, a primeira forma seria a mais frequente [...]. Essa questão aponta para a problemática profissional do professor do Ensino Superior, tanto no que se refere à identidade, que diz o que é ser professor, quanto no que se refere à profissão, que diz sobre as condições do exercício profissional.

Toda profissão parte da formação para o exercício; contudo, a formação docente, ao longo da história, atrela-se aos anseios da sociedade capitalista, à formação de mão de obra específica para a manutenção do *status quo*. Nesse processo histórico, não aparece um curso propriamente dito para formar professores.

A entrada à docência acontece por razões e interesses variados, geralmente os iniciantes nessa profissão são das mais diversas áreas e não tiveram experiências de estudo com áreas ligadas à Educação em uma perspectiva filosófica, política, sociológica, antropológica que favorecem a mediação do conhecimento entre o professor e o aluno. Para Sobrinho (2009, p. 19), “os docentes não estão suficientemente preparados para acompanhar a vertiginosa

explosão dos conhecimentos em todos os campos, tanto no que diz respeito à produção quanto ao ensino.”

As leis que regem o Ensino Superior não tratam especificamente da formação didática do docente, ficando obscura essa área. É perceptível a ausência de uma política que trate da formação docente do Ensino Superior. Para Anastasiou (2005), não existe nada efetivo que requeira uma formação sistemática para a docência do Ensino Superior.

Docência universitária: o que dizem as pesquisas?

Foram realizadas buscas sistemáticas em importantes bases de dados bibliográficos. São elas: catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes); Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT); e *site* da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped).

O mapeamento das produções científicas possibilitou-nos construir um panorama das discussões sobre a docência universitária realizadas nos últimos 5 anos, de 2013 a 2018, nos programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* das universidades públicas brasileiras. Essa construção nos permitiu visualizar, entre outras muitas coisas, que: a) a docência universitária é tema de crescente preocupação entre os pesquisadores, pois, das 106 produções sobre Educação Superior, 26 se referem a ela; b) a discussão sobre esse assunto se concentra nos cursos de mestrado em Educação, principalmente na região Sudeste; c) as temáticas mais evidentes nas discussões sobre docência universitária referem-se à formação docente e à prática pedagógica no contexto da sala de aula. Observamos que alguns temas foram silenciados; dentre eles, destacamos a formação humana e a formação ética do professor.

Acreditamos que a docência universitária, assim como a Educação como um todo, constitui-se em um processo complexo de construção e formação da mais importante de todas as obras: o ser humano (CORTELLA, 2013). Para tanto, cabe a cada um de nós e a

todos nós a responsabilidade de fazer da docência e da prática pedagógica elementos inerentes à profissão de professor universitário a fim de que esses elementos também sejam instrumentos que possibilitem a formação de pessoas e profissionais mais humanos, éticos e engajados na construção de uma sociedade mais humanizada.

Docência no Ensino Superior: concepções e desafios

A construção da prática docente no Ensino Superior e a reflexão sobre ela produzem significados próprios, em uma ação dialética contínua que contribui com constituição da identidade do professor, que, entre outros perfis, assume o de mediador na elaboração do conhecimento pelo discente. A prática docente é construída no dia a dia, na interação com o sujeito, no espaço de aprendizagem, com os procedimentos que orientam esse movimento.

Imbernón (2006) mostra a urgência de acabar com o estereótipo de um profissional da docência técnico, que reproduz modelos prescritos, focado só no conhecimento científico da disciplina. Deve-se, em vez disso, buscar criar um perfil dinâmico, reflexivo, ético, crítico, que atue de maneira transformadora no contexto educativo sobre si mesmo e sobre sua profissão.

Segundo Almeida (2012, p. 87),

[...] cada vez mais o professor precisa ser um profissional que toma decisões, avalia, seleciona e constrói sua forma de agir e interagir com os estudantes em formação, mediando e problematizando o contato com o mundo do conhecimento e com a realidade social em que se inserirão como profissionais. Ou seja, precisa assumir-se como um intelectual profissional da educação, para o que sua formação pedagógica e didática tem contribuição imprescindível.

O preparo para exercer a docência no Ensino Superior, nos tempos atuais, é de suma relevância para a atuação do docente

diante dos desafios da sociedade contemporânea, da tecnologia e do conhecimento, do capitalismo neoliberal, da fluidez das relações humanas. Parte da sociedade atual vê, no processo de ensino-aprendizagem do Ensino Superior, só a formação técnica e científica do conhecimento para o exercício de uma profissão que é útil para a manutenção do processo capitalista.

Sentidos atribuídos à docência no ensino superior por professores universitários

Chegar a algum lugar é um processo de apropriação, de pertencimento, que vai se adquirindo a cada avanço e retrocesso em uma ação dialética contínua. Nesse caminhar da pesquisa de campo, no qual há uma interação entre pesquisadoras e colaboradores/as, utilizando a entrevista como instrumento para colher dados, informações, percebemos, na fala, na reflexão dos/as entrevistados/as, a constituição do fazer docente e o sentido dado à docência enquanto profissão.

Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Ao dialogar com os/as colaboradores/as da pesquisa, reconhecemos que a trajetória para chegar ao exercício da docência, desde o começo até a consolidação como docente enquanto profissional, é um processo complexo, um lugar de embates. Segundo Nóvoa (2000, p. 16), é “espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão.” Nesse contexto, apresentaremos os sentidos atribuídos pelos docentes universitários a sua prática no Ensino Superior, os modos como se tornaram professor, os motivos que os levaram a entrar na profissão, a noção pedagógica sobre o exercício da docência e o que eles pensam sobre a docência no Ensino Superior, além das contribuições das Políticas Educacionais. Porém, antes, vejamos, no Quadro 2, quem são esses sujeitos.

Quadro 2 – Sujeitos da pesquisa

Sujeito da pesquisa	Caracterização do sujeito
Professora 1	40 anos, casada, sexo feminino, licenciada em Pedagogia e Letras. Tem a titulação de especialista. Atua na IES privada e ministra aulas de Português.
Professora 2	30 anos, sexo feminino, casada, bacharel em Biomedicina. Possui a titulação de mestre. Atua na IES privada e ministra aulas nos cursos de Saúde. Participa de grupo de pesquisa e extensão.
Professora 3	52 anos, sexo feminino, casada, bacharel em Direito. Possui a titulação de mestre. Ministra aula em duas IES, na privada e na pública
Professor 4	31 anos, sexo masculino, solteiro, bacharel em Enfermagem. Possui titulação de mestre. Ministra aulas em cursos da área de Saúde em duas IES, na privada e na pública. Participa de grupo de pesquisa e extensão.
Professor 5	32 anos, sexo masculino, é bacharel e licenciado em Educação Física. Ministra aula no curso de Educação Física em duas IES, na privada e na pública. Possui a titulação de doutor. Participa de grupo de pesquisa.
Professor 6	35 anos, sexo masculino, bacharel em Química. Possui o título de doutor. Ministra aulas nos cursos de Saúde e de Engenharia, na IES privada. Participa de grupo de pesquisa.
Professor 7	30 anos, sexo feminino, bacharel em Ciências Contábeis. Possui o título de especialista. Ministra aulas no curso de Ciências Contábeis e Administração, na IES privada. Trabalha 20

	horas em uma instituição pública, em cargo administrativo.
Professor 8	35 anos, sexo masculino, bacharel em Oceanografia. Possui o título de doutor. Ministra disciplinas do curso de Saúde e Engenharia na IES privada. Participa de grupo de pesquisa.
Professor 9	Sexo feminino, licenciada em Pedagogia. Possui o título de doutora. Ministra aulas no curso de Pedagogia da IES pública. Participa de grupo de pesquisa.
Professor 10	Sexo feminino, bacharel em medicina. Possui o título de especialista. É tutora do curso de Medicina, modalidade PBL ⁴ na instituição privada.

Fonte: Elaboração das autoras.

O Quadro 2 apresentou os sujeitos deste estudo. Passemos, na seção seguinte, a entender como eles ingressaram na docência.

Tornar-se professor: o motivo que levou os/as docentes a entrar e a estar nessa profissão

O tornar-se docente é uma construção que tem como ponto de partida as motivações que levaram o sujeito a adentrar nessa profissão. Os motivos são diversos— questões familiares, desejo de ser docente, complementação financeira, *status* social da profissão, desemprego.

Segundo Anastasiou (2005), não há nada que se exija, enquanto formação, para o exercício da docência no Ensino Superior. Para a autora, isso viabiliza uma entrada na docência sem

⁴ Problem Based Learning, que representa a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) e, como o próprio nome diz, é a construção do conhecimento a partir da discussão em grupo de um problema.

critérios pré-estabelecidos, o que não acontece em outras profissões.

Sobre a entrada na docência universitária, as falas dos 10 professores estão carregadas de sentidos construídos na trajetória escolar, na experiência presente e nas perspectivas futuras em relação ao exercício da docência universitária. A partir da descrição da maneira como ingressaram no magistério superior, percebemos que ocorreu de formas diferenciadas; cada um foi realizando os investimentos necessários dentro de suas possibilidades e oportunidades. Alguns fizeram cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), outros realizaram pós-graduação *lato sensu* (especializações), conforme recomenda a LDB n.º 9394/96 (BRASIL, 2021).

É perceptível o tom romantizado e altruísta nas falas dos/as professores/as pelo desejo de ser docente e fica claro que não há o conhecimento do caminho a ser percorrido, pois esse percurso não existe de igual forma ao acontece no ingresso em outras profissões, ele é construído pelas especificidades e demandas da docência. Pimenta (2010) faz referência a uma fala de Benedito (1995 *apud* PIMENTA, 2009, p. 131) sobre a

[...] inexistência de uma formação específica como professor universitário. Nesse processo, joga um papel mais ou menos importante sua própria experiência como aluno, o modelo de ensino que predomina no sistema universitário e as reações de seus alunos, embora não há que se descartar a capacidade autodidata do professorado. Mas ela é insuficiente.

Infelizmente, a profissão docente foi se constituindo num processo histórico de inexistência de uma graduação que forme os aspirantes para exercer a docência. Nesse contexto, novos professores universitários foram conduzidos a caminhos traçados no espontaneísmo, delineados por uma prática inconsistente, não qualificada. Para Castanho (2007, p. 65), “o professor universitário é o único profissional de nível superior que não se exige formação para

o exercício da profissão.” Infelizmente, a concepção é que, para ser professor, basta ter conhecimento científico de determinado conteúdo, sendo esse saber suficiente para exercer a docência no Ensino Superior. Desse modo, “quem soubesse [o conteúdo], saberia automaticamente ensinar.” (MASETTO, 1998, p. 11).

A noção pedagógica sobre o exercício da docência

Na sociedade contemporânea, também conhecida pelas nomenclaturas de sociedade tecnológica e do conhecimento, fomenta-se discussões e reflexões sobre a prática pedagógica da docência universitária, que comungam na responsabilidade na formação de novos profissionais éticos, humanizados, com uma visão reflexiva, crítica e compromissada na construção de uma sociedade e mundo valorativo. Segundo Pimenta (2011, p. 7),

formar profissionais competentes e sintonizados com as demandas do mundo atual, que tenham senso de justiça social e uma identidade profunda com a cidadania democrática, é tarefa que exige muito mais desses professores do que repassar os conteúdos de sua área de especialização *stricto sensu*.

Sobre os procedimentos pedagógicos adotados, os/as entrevistados/as revelam que eles se configuram na prática e na experiência vivida, pelo que é preconizado atualmente sobre metodologias pedagógicas.

Ao conversar com os/as docentes entrevistados/as sobre quais práticas pedagógicas usam na organização do trabalho docente, constatamos que nos processos de ensino-aprendizagem propostos por alguns deles ainda predominam características da chamada metodologia tradicional de ensino ou “educação bancária” (FREIRE, 2003). O Professor 4 relatou que é um defensor e adepto das metodologias da educação bancária. Na concepção dele, “*Metodologias bancárias e metodologias ativas são complementares.*” O Professor 4 esclareceu que “*parte do princípio bancário, que é a*

repetição, aí, com a reflexão, os porquês, o quê, o como, que ele [o aluno] vai refletir e se questionar” e concluiu: “aí as metodologias ativas te dá essa possibilidade.”

O docente cita que os educandos, no papel de meros receptores, absorvem as informações, memorizam-nas e as repetem. Segundo Freire (2003), a narração, abordagem em que o educador é o sujeito, leva os educandos a memorizarem mecanicamente o conteúdo narrado. Além disso, a narração os transforma em “vasilhas”, em meros recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Nessa concepção de educação, quanto mais o educador for “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador ele será; e, quanto mais docilmente os educandos se deixarem “encher”, tanto melhores educandos serão.

Conforme relata Cunha (1997, p. 81), “a maioria dos professores não faz uma reflexão rigorosa sobre suas práticas e, como produto acabado dos processos que o formaram, repetem os mesmos rituais pedagógicos que viveram.” Quando o Professor 4 diz que “*metodologias bancárias e metodologias ativas são complementares*”, identificamos um equívoco teórico e metodológico. De acordo com os estudos de Christofolletti *et al.* (2014), metodologias ativas são técnicas de aprendizagem que têm o aluno como protagonista de sua aprendizagem e o docente como mediador, facilitador que estimula a autonomia do aluno para construir o próprio conhecimento, enquanto a metodologia bancária parte do pressuposto de que o educando nada sabe e de que o professor é detentor do saber.

Os relatos dos docentes evidenciam que a ação pedagógica perpassa pela interação com o outro. “Ensinar é, obrigatoriamente, entrar em relação com o outro.” (TARDIF, 2002, p. 222). Nesse sentido, a Professora 9 destaca a necessidade de usar práticas pedagógicas inovadoras e diversificadas, com o objetivo de favorecer a interação entre os alunos e o objeto de aprendizagem: “*procuro fazer com que os estudantes sejam mais participativos possível*

de modo que haja sempre debates, diálogos, que eles possam apresentar as leituras, as perspectivas que têm a partir do conteúdo trabalhado.”

Observamos, nos relatos dos/as docentes, que as práticas pedagógicas, as metodologias de ensino utilizadas pelos/as professores/as, configuram-se como técnicas para transmitir conhecimento. Na visão deles, elas promovem uma aprendizagem reflexiva, crítica, que conduz ao êxito do aluno. Para isso acontecer, é preciso entender, compreender, o significado do saber pedagógico e sua dimensão. Sobre isso, Gauthier (1988, p. 34) afirma: “[...] não poderá haver profissionalização do ensino enquanto esse tipo de saber não for mais explicitado, visto que os saberes da ação pedagógica constituem um dos fundamentos da identidade profissional do professor.”

Os/as professores/as entrevistados/as reconhecem que o espaço em que acontece o processo pedagógico é um lugar de formação e reformulação, no qual o saber pedagógico promove a emancipação dos processos formativos do ensino-aprendizagem, observando o contexto local e global. Apesar de alguns docentes entenderem a prática pedagógica como uma técnica ou metodologia, no que se refere à formação pedagógica, eles reconhecem sua importância para o exercício da docência.

Insatisfação é um sentimento gerado quando a expectativa não é suprida, aliados a esse sentimento estão os anseios de alguns entrevistados pela melhoria salarial, pelo reconhecimento enquanto profissional da Educação. No que se refere à docência enquanto profissão, não existem elementos legais que estimulem o desenvolvimento e o crescimento nem que norteiem a profissão, assim como existe para outras áreas.

Falar na docência enquanto profissão, formação pedagógica, exigência da sociedade, perpassa pela observação das mudanças sociais, as novas realidades econômicas, políticas e tecnológicas que colocam o docente diante de novos desafios que precisam estar alicerçados. Pimenta e Lima (2008, p. 42) consideram que “o grau de qualificação é um fator chave para gerar a qualidade em

qualquer profissão, especialmente na educação, que experimenta constante mudança.”

Imbernón (2011) afirma que a formação de docentes é um processo que abrange conhecimento específico, atitudes e atribuições, proporcionando um crescimento profissional que o torna apto para refletir sobre o exercício da docência em seu espaço vivo, a sala de aula, e para ir além dela, atingindo a realidade social e suas relações. Com relação à ausência dessa formação, a Professora 9 afirma:

Como pontos negativos, eu acho que é uma profissão que ainda não tem o reconhecimento social que deveria ter, até pela história de como ela se constituiu neste país. Então, a gente vive na atualidade com as consequências desta nossa história. Em alguns momentos políticos, eu acho que essa profissão ainda é menos valorizada, como é o momento atual. A conjuntura atual, política, econômica tem colocado profissões que trabalham com seres humanos em um lugar muito restrito da nossa sociedade que não tem tanto valor social como deveria, afinal de contas a gente trabalha com várias profissões formando esses diferentes profissionais. (Professora 9, IES pública).

A docência é uma profissão viva, que acontece em uma realidade multifacetada, contingente e contextualizada. Podemos observar o movimento social-histórico que permeia a atuação do professor no espaço e tempo em que está inserido. Para Imbernón (2011), ser um profissional da Educação significa participar da emancipação das pessoas. O objetivo da Educação é ajudar as pessoas a se tornarem mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social. E a profissão de ensinar tem essa obrigação intrínseca (IMBERNÓN, 2011, p. 28). Sempre houve projetos diferentes em disputa na sociedade sobre a atuação do docente do Ensino Superior, com a preocupação do pensar e do fazer na docência.

Para os 10 docentes entrevistados, não existe uma docência apolítica, toda prática docente é política, tanto no sentido partidário quanto no não partidário. Para Arendt (2005, p. 17), “a

ação é a atividade política de excelência.” Segundo a autora, não é uma ação de domínio, mas em comum acordo, pois acontece na interação e convivência. Os seres humanos se apresentam uns aos outros por meio da ação e do discursos, isso é política.

Ao dialogarmos com os/as docentes entrevistados/as sobre como eles/as veem a docência como ato político, a Professora 9 sinalizou que, às vezes, há uma tentativa estabelecer relações entre o controle do trabalho docente em dois períodos históricos distintos, situando esse controle no campo das disputas político-ideológicas em torno do currículo. Para a Professora 9, apesar de vivermos em um período dito democrático, o recrudescimento das forças sociais conservadoras no momento contemporâneo tem suscitado um novo processo de perseguição docente no interior das instituições escolares. O pano de fundo é a disputa entre projetos de formação humana, o que evidencia que a educação escolar é um espaço contraditório que pode também servir como lugar de conscientização e emancipação das camadas populares. Em ambos os processos, o trabalho docente crítico-reflexivo é um elemento central.

Sobre isso, o Professor 6 ressalta que o Programa *Escola sem Partido*, postula a neutralidade do ato de ensinar e é contra o que é chamado de “*doutrinação e de abuso da liberdade de ensinar*” por parte dos docentes. Assim, entendemos que, ao tentar controlar o trabalho docente, o Programa *Escola Sem Partido* busca redefinir o currículo, invocando uma falsa neutralidade, que nega ao professor e ao aluno o direito de serem sujeitos na construção do conhecimento.

Um dos marcos históricos percebidos é a democratização do Ensino Superior a partir das décadas de 1980 e 1990. Nesse período, com a abertura de um processo político democrático, constituíram-se movimentos formados por profissionais da Educação de resistência à estrutura do Ensino Superior tecnicista, preconizada pela sociedade capitalista. Surgiram pesquisas, congressos, eventos de um modo geral, destacamos os da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), da Associação

Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope). Houve também publicações de obras, debates sobre uma nova vertente da docência no Ensino Superior, focada na transformação social.

A docência como ato político está comprometida com um ideário transformador, que tem uma perspectiva histórica, que valoriza e examina o conhecimento produzido pela humanidade e busca, na pesquisa, produzir novos conhecimentos e ratificar os existentes. Para Arendt (2005), o ato político se concretiza na ação e no discurso entre homens e mulheres no espaço público, nas relações em que esses gestos e essas falas se mostram e são percebidos.

Todo ato educativo, segundo Freire (2003), é um ato político. Isso se dá porque educar é um processo dinâmico, no qual se expressa uma visão sobre o mundo. Por meio dessa ação, faz-se homens e mulheres usarem a palavra para entender o que os rodeia. Por isso, Freire (2003) propõe uma educação que, em vez de inculcar uma noção de mundo, parte diretamente da realidade dos sujeitos para buscar sua libertação; essa educação, por isso, é chamada de “problematizadora”, porque propõe não somente uma visão crítica sobre a realidade, mas principalmente uma práxis que vá em direção ao ser mais, com a resolução dos problemas e conceitos sociais alienantes (FREIRE, 2003). Não há como conceber a docência desvinculada de um posicionamento consciente político diante do exercício profissional docente, pois toda posição implica a adoção de uma postura dentro do meio social em que se atua.

A sociedade neoliberal busca formar uma concepção de docência fragmentada, de natureza técnico-instrumental, que reproduza, de maneira individualista e silenciosa, os discursos que promovem a manutenção das classes dominantes. Para Pimenta (2012, p. 20), “o trabalho docente está impregnado de intencionalidade, pois visa à formação humana por meio de conteúdos e habilidades, de pensamento e ação, o que implica escolhas, valores, compromissos éticos.” Segundo Freire (2003, p.

54), “afinal nossa presença no mundo não é a de quem se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito da história”.

Considerações Finais

Este estudo focou-se no sentido dado à docência por professores universitários e salientou a problemática da formação para a docência. Transitando entre atores desse cenário, docentes e discentes, levantamos esta provocação: “Qual o sentido atribuído pelo docente universitário à sua prática no Ensino Superior?” Ao considerar que o docente é a parte madura da relação, fomos instigadas a pesquisar sobre esse sujeito que ensina.

As reflexões e análises apresentadas neste texto, fruto da pesquisa, proporcionaram-nos uma compreensão sobre a formação docente, sobre a história do professor, atrelada ao surgimento do Ensino Superior no Brasil. Vimos como esse profissional percebe-se enquanto docente e enxerga a docência enquanto profissão vinculada ao contexto atual.

Observamos que o apropriar-se da docência enquanto profissão é muito complexo, devido à entrada do candidato nesse universo e à falta de condutores, procedimentos que fundamentem a prática docente. O que existe são tentativas de grupos comprometidos com a Educação para conduzir essa profissão dentro da necessidade da sociedade vigente.

Em relação à docência no Ensino Superior, destaca-se a importância do preparo científico, pedagógico, político dentro do contexto histórico, tendo em vista as mudanças ocorridas nessa etapa educacional. Essas mudanças são consequência das transformações da sociedade tecnológica e do conhecimento, exigindo um perfil docente amoroso, qualificado, reflexivo, crítico, mediador, tecnológico, com visão de mundo.

Sobre os fundamentos da formação docente, é perceptível que são heterogêneos. Também exigem saberes de várias áreas, que são a base do exercício da docência. Desse modo, destroem-se as ideias

de que, para exercer a docência, basta ter o conhecimento científico do componente curricular e de que essa profissão pode ser exercida por qualquer pessoa que tenha domínio do conhecimento ou o notório saber.

Foi identificado que alguns docentes entrevistados se reconhecem nessa profissão pela prática exercida. Isso é o que os identifica e os define como docentes, mas eles não têm o saber pertinente à docência que autores como Saviani, Tardif, Pimenta e Gauthier preconizam como necessários para exercer essa função.

Os docentes entrevistados mostraram que o saber que mais se sobressai em sua prática é o da experiência. As noções pedagógicas são de cunho técnico, as insatisfações com o exercício da docência estão ligadas às questões de ordem administrativa, apoio institucional, salário, reconhecimento e valorização profissional, estabilidade no trabalho. Esse quadro é consequência histórica da maneira como são tratadas a formação docente e a Educação.

Concluimos esta pesquisa com o desejo de estimular, no meio acadêmico e na sociedade em geral, o diálogo e a reflexão sobre: a formação docente, os saberes necessários à prática educativa na docência universitária, a elaboração e a implementação de políticas públicas educacionais, a realização de atos concretos para as mudanças necessárias sobre a formação para a docência universitária e a profissionalização desse seguimento. Com o término desta pesquisa acerca da docência no Ensino Superior, esperamos que as lacunas deixadas por ela sejam objeto de estudo de pessoas interessadas e comprometidas em compreender e analisar esse campo do conhecimento, que demanda novas leituras e descobertas.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1999.

ALMEIDA, Maria Isabel. **Formação do Professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Docência em formação: Ensino Superior)

ANASTASIOU, Léa das G. Camargos. Construindo a docência no Ensino Superior: relação entre saberes pedagógicos e saberes científicos. *In*: ROSA, D. E. G. R.; SOUZA, V. C. de; FELDMAN, D. *et al.* **Didática e Práticas de Ensino com diferentes saberes e linguagens formativos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 173-187.

ARENDETT, Hannah. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BENEDITO, Vicente *et al.* **La formación universitaria a debate**. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1995

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 15 jun. 2019.

CASTANHO, Maria Eugênia. Pesquisa em pedagogia universitária *In*: CUNHA, Maria Isabel da (org.) **Reflexões e práticas em Pedagogia Universitária**. Campinas: Papirus, 2007, p. 63-74.

CHRISTOFOLETTI, Gustavo *et al.* Grau de satisfação discente frente à utilização de métodos ativos de aprendizagem em uma disciplina de Ética em saúde. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 8, n. 2, p. 188-197, 2014.

CORTELLA, Mário Sérgio. **Pensar bem nos faz bem! Filosofia, religião, ciência e educação**. Petrópolis: Vozes; São Paulo: Ferraz & Cortella, 2013.

CUNHA, Luiz Antônio (org.) **Reflexões e Práticas em Pedagogia Universitária**. Campinas: Papirus 2007.

CUNHA, Maria Isabel. Aula Universitária - Inovação e Pesquisa. *In*: LEITE, Denise; MORISINI, Marília (org.). **Universidade futurante: produção do ensino e inovação**. Campinas: Papirus, 1997. p. 79-94.

DIAS SOBRINHO, José. Professor universitário: contextos, problemas e oportunidades. In: CUNHA, M. I.; SOARES, S. R.; RIBEIRO, M. L. (Orgs.). **Docência universitária: profissionalização e prática educativa**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009. p. 15-32.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

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

_____. **Pedagogia do oprimido**. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GAUTHIER, Clermont. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Unijuí, 1998.

GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma teoria pedagógica: pesquisa contemporâneas sobre o saber docente**. Tradução de Francisco Pereira. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

_____. **Metodologia do ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da educação superior 2017: microdados**. Brasília, DF: Inep, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>. Acesso em: 15 jun. 2019.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Tessituras formativas: articulação entre movimentos da docência e da aprendizagem docente. In: ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha (org.). **Qualidade da educação superior: a universidade como lugar de formação**. Porto Alegre: PUCRS, 2011. p. 191-202.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. 4. reimp. São Paulo: Sammus Editorial, 2003.

_____. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: _____. (org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998. p. 9-26.

NETO, Viana Patricio Barbosa; COSTA, Maria da Conceição Costa. Saberes Docentes: entre Concepções e Categorizações. **Tópicos Educacionais**, Recife, n. 2, p. 76-99, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/viewFile/110269/22199>. Acesso em: 26 fev. 2020.

NÓVOA, António (org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. Apresentação da coleção. In: LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Docência em Formação).

_____. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: _____. (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-34.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência: questões e propostas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, 143-155, Jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 abr. 2020.

_____. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves

(org.). **Formação do educador:** dever do Estado, tarefa da Universidade. São Paulo: Unesp, 1996. p. 39-50.

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

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

OS DITOS E ESCRITOS SOBRE A BNCC DO ENSINO MÉDIO: OS DISPOSITIVOS DE SABER E PODER

Fernanda Dione Sales
Fábio Santos de Andrade
Reginaldo Santos Pereira

Introdução

O que se tem observado recentemente sobre o diálogo que norteia a questão curricular brasileira é que há grupos que contestam os posicionamentos unilaterais advindos de instâncias superiores, na tentativa de dar às propostas curriculares recentes um ar de inovação, e grupos que não estão convencidos das mudanças propostas para o currículo da educação básica. O debate sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio, que aqui tentamos apresentar, é um polêmico campo de disputas e negociações constantes sobre currículo, ensino aprendizagem, escola, saber e poder que envolvem o Estado e suas agências de apoio, grupos e movimentos sociais. O que ensinar? Como ensinar? Para quem ensinar? Esses são questionamentos que ajudam a pensar e discutir de forma mais adequada uma proposta de currículo escolar que atenda a realidade cultural e socioeconômica e a diversidade cultural, religiosa, de gênero, raça e etnia que compõem a escola e a sociedade brasileira hoje.

Os discursos e os documentos produzidos em torno do investimento em uma BNCC para a educação brasileira intencionam evidenciar uma identidade comum, uma cultura comum e, portanto, um saber comum a todos, que deve ser implementado de forma homogênea em todo território, por meio de um currículo também comum. Entretanto, é relevante destacar que muitas experiências com currículos de base comum têm dificuldades de dialogar com uma visão “multicultural de

formação, uma vez que não contemplam as diversidades vivas das experiências e relações socioculturais” (MACEDO; NASCIMENTO; GUERRA, 2014, p. 1561).

Dessa forma, nossa motivação em aprofundar o debate curricular consiste na observação de que, notoriamente no contexto contemporâneo das políticas públicas para educação, ampliaram-se as problematizações, proposições e disputas da política curricular no Brasil, sobretudo na mídia, redes sociais, academia, comunidade escolar e a sociedade geral. Este debate se intensificou especialmente nas associações científicas, a partir das propostas de reforma do currículo escolar no ano de 2016.

Apresentar e problematizar os discursos que debatem as questões curriculares no Brasil requer o entendimento da pluralidade do contexto das relações de saber e poder que os cercam. Entendemos também que historicamente muitas vertentes teóricas da educação, a exemplo da tradicional e da crítica, refletiram o currículo escolar e a própria educação brasileira por meio de propostas divergentes. Há estudiosos que afirmam ainda a existência de uma crise na teoria curricular crítica “que examina as relações entre o conhecimento escolar e a estrutura de poder na sociedade mais ampla, abrindo possibilidades para construção de propostas curriculares formadas por interesses emancipatórios” (MOREIRA, 1999, p. 19).

Esses aspectos por si só já possibilitam uma considerável polifonia de discursos, os quais se originam em contextos políticos, socioculturais e econômicos específicos, e que reverberaram sobre o entendimento de políticas curriculares e sobre o projeto de nação que se propaga na atualidade, baseados na vontade de uma grupo político e social que decide pela elaboração e implementação de um Currículo Comum que inicialmente denominou-se de Base Nacional Comum (BNC) e que hoje conhecemos como Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica.

Desse modo, esse estudo propõe uma análise discursiva e documental pautada nos estudos pós-críticos de orientação pós-estruturalistas, influenciado pelos aportes teóricos do filósofo

Michel Foucault para a compreensão dos significados dos dispositivos de controle do currículo e suas relações de saber e poder. O estudo parte de uma investigação documental que problematiza as origens da proposta da Base para o currículo escolar brasileiro, tendo em vista acentuar o que apresentam tais documentos na intenção de legitimarem a vontade dos grupos políticos e empresariais dirigentes sobre as determinações curriculares e educacionais no Brasil.

É relevante frisar que a análise do discurso em educação tem-se mostrado estratégia metodológica muito significativa, fato percebido pela amplitude das pesquisas educacionais que assumem essa postura de investigação e confirmam que encontram-se teorias do discurso que se desenvolveram, principalmente, em torno do pós-estruturalismo francês. Segundo Silva “uma perspectiva pós-estruturalista sobre currículo questiona os significados transcendentais ligados à religião, a pátria, à política, à ciência, que povoam o currículo” (SILVA, 2011, p. 124).

O estudo considera e recupera a reivindicação e contestação dos movimentos sociais sobre a BNCC, especificamente para o Ensino Médio, pois entendemos que seus saberes sujeitados¹ e suas críticas, demonstram que o saber histórico de suas lutas (GADELHA, 2009, p. 26), estão sendo negligenciadas na BNCC. De outro lado, também consideramos os contextos socioeconômicos e políticos que cingem a participação empresarial, a representação governamental e associações científicas na elaboração e implementação do currículo da BNCC, os quais reforçam as exigências de competências e habilidades necessárias ao mercado de trabalho, em que suas aquisições são averiguadas por meio de processos avaliativos nacionais inspirados em experiências de avaliação educacional estrangeiras, consequentemente divergentes

¹ Termo utilizado por Sylvio Gadelha (2009) em sua obra *Biopolítica, governamentalidade e educação*, para demonstrar a genealogia do poder de Foucault, a qual perpassa pela investigação de saberes desqualificados ou não conceituais que tornaram possível uma crítica ao poder.

em relação aos contextos sociais e econômicos em que tais nações estrangeiras estão em relação ao Brasil.

São tomados para investigação nesse estudo os pressupostos legais que nortearam a suplementação da Base como proposta curricular para o Brasil, pautados na Constituição Federal (BRASIL, 1988), na LDB (BRASIL, 1996), nas DCN e DCNEM (BRASIL, 2013), no PNE (BRASIL, 2014), e na própria BNCC/EM (BRASIL, 2017), juntamente com os resultados apresentados pelo Anuário da Educação Brasileira de 2019 (ANUÁRIO, 2019); pois são, nesse momento, muito relevantes para a compreensão do contexto legal que cinge a ideia da reforma curricular brasileira. Tais documentos servem para reafirmar regimes de verdade sobre noções de currículo e educação orquestrados pela vontade da elite empresarial e política brasileiras mediante relações de poder.

Os documentos também revelam que historicamente a vontade de controle da população, mediante força de lei e da manobra curricular e educacional, sempre constituiu a estrutura social e do mercado de trabalho em nosso país. Evidenciar nesse momento político, econômico e social que atravessa a nação, tais interesses hegemônicos, controladores e arbitrários, significa manifestar formas de resistência significativas para um futuro diferente em termos de uma formação humana voltada à valorização cultural, intelectual e crítica dos sujeitos inseridos na escola e na sociedade.

A referida pesquisa intenciona ampliar os estudos no campo curricular, especificamente da elaboração, aprovação e implementação da Base para a educação nacional, pois esses aspectos se apresentam ainda escassos de esclarecimentos e urgência de alargamento de suas discussões, considerando o caráter arbitrário e homogêneo das medidas adotadas para que se concretizasse a reforma curricular brasileira.

Considerando que as incertezas geradas pela reformulação do currículo do Ensino Médio estão em vias de ocorrência e recairão sobre a formação humana que se deseja realizar no país, entende-se que tais incertezas exigem consigo, acompanhamento

cuidadoso, o qual é possível por meio de investigação empírica, com bases teóricas e metodológicas que ressaltem as relações de poder e os dispositivos de saber e poder orquestrados pelo Estado e suas agências de apoio para a formação dos sujeitos.

Os ditos e escritos sobre a BNCC do Ensino Médio

Ao se falar de BNCC pensa-se que é uma ideia nova advinda da vontade de um governo transitório, para demonstrar a sua força de atuação e influência nacional. Em parte, essa afirmativa está correta, a BNCC vem para controlar a sociedade por meio da escola e está sujeita à vontade de um governo que se empenha em demonstrar o alcance de seu poder. Esse argumento tem sustentado nosso principal posicionamento, entretanto, não é uma estratégia de controle recente, pois a própria CF/88 e a LDB/96 já previam a existência de uma BNC como documento norteador das demandas escolares e curriculares, pois

No Brasil, mesmo antes dessa lógica ser apontada, esse ideário já se manifestara oficialmente na promulgação da Constituição Federal de 1988, ao apresentar a ideia de currículo com uma base comum nacional, regulamentado posteriormente pela Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes de Bases da Educação Brasileira – LDB, que determinou e consolidou essa nova organização em todos os níveis de ensino. Assim, foram criados mecanismos norteadores e reguladores da educação, como os Parâmetros e Diretrizes Curriculares, o Plano Nacional de Educação – PNE, e o Sistema de Avaliação da Educação Básica etc. (FREIRE, 2017, p. 311).

Em 2010, durante a Conferência Nacional de Educação, a instituição da Base foi assumida como parte do Plano Nacional de Educação que, entre outros pontos, projeta o desenvolvimento de políticas educacionais para o país. Nos anos seguintes, de 2010 a 2012, houve a instituição de novas Diretrizes Curriculares Nacionais que atualizaram todo o currículo da Educação Básica no Brasil. Em 2014, a Lei 13.005 (BRASIL, 2014), instituiu o Plano Nacional de Educação - PNE, com vigência de 10 anos, ou seja,

formaliza e institui 20 metas para melhorar a qualidade da Educação Básica no Brasil. Para isso, determina uma série de ações a serem desenvolvidas, entre elas, a criação da BNCC.

É somente no ano seguinte, em 2015, que o Governo Federal dá início aos debates para elaborar a Base propriamente dita. A ideia foi discutir as propostas entre grupos de especialistas, depois levar esse esboço para debates com a população, através dos Conselhos Municipais e Estaduais de Educação. O trâmite legal previa ainda que o Ministério da Educação redigisse o documento e, antes de sancionado, encaminhasse para avaliação do Conselho Nacional de Educação que também pode propor mudanças. Somente depois disso a Base foi regulamentada pelo Governo.

A BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação e mais uma vez, conforme definido na LDB/1996 (BRASIL, 1996), a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil.

A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, estéticos e políticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica do Ensino Médio, a Base soma-se assim aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, ao menos, são esses os argumentos discursivos que legalmente defendem a BNCC para o Ensino Médio, além da proposição de uma educação em tempo integral, autônoma, à distância e mediada por um conhecimento mínimo comum. Tais temas serão discutidos ao longo do desenvolvimento argumentativo e das análises discursivas propostas por esse estudo.

Percebemos no texto que legitima a Base, portanto, a preocupação com a justiça, a inclusão, a democracia, bem como, com princípios éticos, estéticos e políticos. Como afirma apropriada BNCC/EM:

[...] à abertura de possibilidades de atuação imediata, a médio e a longo prazos e para a solução de novos problemas. Tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva, condição para a cidadania e para o aprimoramento do educando como pessoa humana, as escolas devem se constituir em espaços que permitam aos estudantes valorizar. (BRASIL, 2017, p. 465)

Todavia, nos questionamos, será que ao determinar um conhecimento mínimo comum a todos, a BNCC estaria cumprindo um de seus pressupostos mais caros a sociedade brasileira, que seria a inclusão? Como seria possível respeitar as singularidades regionais, locais do grande território brasileiro e de seu povo, de forma inclusiva se, claramente, existe a intenção de um saber comum e, portanto, uma cultura comum?

As estratégias que norteiam decisões políticas com amplas finalidades, como por exemplo, o controle das famílias, das escolas, econômico, de verdades, dos sujeitos e da própria sociedade envolvidos por relações de poder, são regidos por grupos que atuam mediante grande influência de articulação e tomada de decisão, os quais são oficialmente expressos por documentos que legitimam suas vontades. Ao apresentarmos brevemente os meandros da construção curricular brasileira e o desfecho da BNCC para o Ensino Médio, percebemos que os regimes de verdade que se ratificaram na determinação da implementação da BNCC por meio de sua documentação, expressam a concretização de uma vontade elitista histórica, e afirmamos histórica porque já estavam presente em documentos existentes há algumas décadas, os quais norteiam as regras da educação e da política currículo do país.

Percebemos assim que em relação aos discursos antigos que previam uma BNC para a educação brasileira expressas na LDB/96, na CF/88 e somados aos mesmos, outros documentos de apoio

como DCN, PCN, PNE, que os mesmos encontraram condições que reforçaram a existência de uma BNCC para a educação básica, como havia sido previsto e expresso através de regimes de verdade propagados por discursos governamentais e que tratavam de um *projeto sólido de nação*, articulado com o apoio indispensável da escola e do setor privado.

Desse modo, nossa investigação apresentar ao leitor as bases documentais e discursivas que permearam os ditos e escritos sobre a BNCC, no intuito de direcionarmos as interpretações sobre essa temática ao entendimento de governamentalidade e biopoder, conceitos foucaultianos que nos darão condições adequadas de compreensão do cenário em que estiveram inseridos a reforma curricular e o projeto de nação propostos pelo governo.

Essa proposta analítica e discursiva da BNCC não intenciona uma avaliação unilateral dos discursos, mas o contrário, pretendemos observar os discursos favoráveis e desfavoráveis à BNCC do Ensino Médio. Portanto, é relevante esclarecer que isso ocorrerá considerando o discurso do governo e o nosso próprio posicionamento em relação à ideia de um currículo mínimo comum para a educação brasileira.

Percebemos nas estratégias do governo brasileiro expressas por meios dos discursos e documentos que alicerçaram os interesses por uma Base Comum, o desejo de controle pelos sujeitos que representam nacionalmente e internacionalmente tal governo. Para compreendermos o lugar de fala desses sujeitos e o poder que exercem sobre áreas muito importantes de atuação, as quais sobrecarregam de consequências à população, recorreremos a Foucault (2016) e sua avaliação sobre a arte de governar para compreendermos esse aspecto. Segundo o autor,

Tratando da arte de governar, lembram continuamente que também se diz governar uma casa, almas, crianças, uma província, um convento, uma ordem religiosa, uma família. Essas observações que parecem simplesmente terminológicas tem de fato implicações políticas importantes. O príncipe “maquiavélico” é, por definição, único em seu principado e esta em posição de exterioridade, transcendência, enquanto nessa literatura o governante, as

pessoas que governam, a prática de governo são, por um lado, práticas múltiplas à medida que muita gente pode governar: o pai de família, o superior do convento, o pedagogo e o professor em relação à criança e ao discípulo. Existem, portanto, muitos governos, em relação aos quais o do príncipe governando seu Estado é apenas uma modalidade. Por outro lado, todos esses governos estão dentro do Estado ou da sociedade (FOUCAULT, 2016, p. 411).

Ao considerarmos a perspectiva de Foucault sobre a arte de governar, percebemos que o governo “do outro” tem sentido mais amplo que o proposto por Maquiavel, o qual considerou a estrutura de um governo monárquico que se pautava na soberania do príncipe ou do rei para exercer o poder. Ampliando as interpretação sobre as formas de governo, percebemos que o exercício do poder pode ser manifestado de diversas formas, obtendo assim um alcance que abrange perspectivas e núcleos diversificados de relações, como por exemplo a escola, família, ambientes religiosos e fabris entre outros. Tendo em vista esse esclarecimento, podemos, a partir daqui, iniciar um entendimento sobre governamentalidade, tomando como pressuposto que as relações de poder podem se mostrar hierárquicas, mesmo quando não corresponde à estrutura governo/governados, como o proposto pelos Estados Nações na modernidade (e mesmo na Idade Média), considerando para essa observação, ressalvas acerca do tempo histórico e a construção política e econômica de cada um.

Ao constatarmos que a prática de governo obedece a uma pluralidade de formas, Foucault afirma que o governo do Estado é imanente, contrário a um caráter transcendental de governo medieval e maquiavélico. Quando consideramos o controle e o poder do governo sobre os “outros”, não podemos limitar a abrangência desse controle, mas devemos sim, englobar para essa interpretação, as questões econômicas, ao que Foucault denomina de economia política em um modelo capitalista, e essa também seria uma forma de vigilância sobre a população, como assegura o autor:

Governar um Estado significará, portanto, estabelecer a economia do nível geral do Estado, isto é, ter em relação aos habitantes, as riquezas, aos comportamentos individuais e coletivos, uma forma de vigilância, de controle tão atenta quanto à do pai de família. [...] A arte de governar é principalmente a arte de exercer o poder segundo o modelo da economia – é porque a palavra economia já começa a adquirir seu sentido moderno e porque, nesse momento, se começa a considerar que apropria essência do governo ter por objetivo principal o que hoje chamamos de economia. Eis portanto, o que significa governar e ser governado. (FOUCAULT, 1979, p. 281).

Feitas as observações acerca do sentido que pode ser atribuído à ideia de governo foucaultiano, podemos agora definir o que seria a governamentalidade, pautada em três aspectos:

1) o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer essa forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo, a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança. 2) a tendência que em todo o Ocidente conduziu incessantemente, durante muito tempo, a preeminência deste tipo de poder, que se pode chamar de governo, sobre todos os outros – soberania, disciplina etc, - e levou ao desenvolvimento de uma série de aparelhos específicos de governo e um conjunto de saberes. 3) o resultado do processo através do qual o Estado de justiça da Idade Média, que se tornou nos séculos XV e XVI Estado administrativo, foi pouco a pouco governamentalizado (FOUCAULT, 2016, p. 420).

Retomando a concepção foucaultiana de governamentalidade e suas características, nota-se que a essa forma de controle exercido por várias práticas de governo, saberes são eleitos e são assegurados pela disciplina que o controle de governo e seus aparelhos de segurança (exército, polícia). No caso do governo de um Estado Nação, podem dispensar à população, tomando como objetivo a economia, pois “o Estado de governo que tem essencialmente como alvo a população e utiliza a instrumentalização do saber econômico, corresponderia a uma sociedade controlada pelos dispositivos de segurança.” (FOUCAULT, 2016, p. 431).

Para o entendimento de biopolítica e de sua relação com a educação é necessário compreender que há poderes que controlam os corpos através de saberes e disciplinas, as quais serão para a educação, dispositivos que auxiliam o processo de normalização. Como afirma Gadelha (2009, p. 176):

Ocorre, todavia, que não só o corpo desse sujeito, mas também os saberes que se encarregaram de sua constituição – nas relações e posições destes as quais estes devem ser tomados uns em relação aos outros –, são objetos de sua normalização disciplinar como expressão de uma transformação na forma de exercício de poder, disciplina e normaliza a luta econômica e política que se trava em torno dos saberes.

O objetivo da norma para a educação é, através de dispositivos disciplinares e de saber/poder, garantir a reprodução de um padrão, um modelo de sujeito para a escola e para a sociedade, pois

[...] Na medida em que a pedagogia, a educação e a escola operam aplicando, com maior ou menor autonomia, processos de conformação que especifiquem esse sujeito, classificando-o e fixando-o arbitrariamente em categorias que oscilam entre a normalidade e a anormalidade (GADELHA, 2009, p. 178).

Aos que fogem dos padrões socioeducacionais estabelecidos por relações de poder, está reservada a exclusão. Estabelecidos os meandros em torno do objetivo de controle do outro por meio da disciplina e de saberes hierarquizados pela educação, que conseqüentemente controlam indivíduos e população de forma normalizadora, temos então um entendimento da ação do poder biopolítico para educação e também para as reflexões sobre a BNCC do Ensino Médio. Utilizando-se da interpretação de governo foucaultiano para nos auxiliar na compreensão do poder que o governo exerce sobre a população por meio da educação, podemos, a partir daqui, estabelecer críticas aos documentos e discursos utilizados para aprovarem a BNCC do Ensino Médio.

Como exposto até então, as práticas discursivas costumam produzir saberes que, através dos discursos, podem ser ao longo

do tempo fortalecidos ou não. Dessa forma, percebe-se que o governo brasileiro, incumbido de perpetuar regimes de verdade por meio das propostas de saberes determinados no currículo escolar e pautados na ciência, estabeleceu seus regimes de verdade sobre a Base. Contudo, a ciência empregada pelo governo para pensar a reforma do currículo se difere, pois ela não é “baseada em uma séria de saberes que tinham sido desqualificados como não competentes ou insuficientemente elaborados [...] saberes abaixo do nível requerido de conhecimento ou de cientificidade” (FOUCAULT, 2016, p. 266).

Contrário a isso, foi um rol de ciências de cunho capitalista, elegidas previamente para sustentarem adequadamente seus discursos sobre a Base. Ou seja, dar a ela a conotação de verdade universal, para então reafirmar valores morais, éticos, estéticos, culturais e competências e habilidades que auxiliem na modelagem de uma identidade que recaia sobre a construção cognitiva e ideológica dos sujeitos em formação. A esse respeito, vale destacar que:

Em nossa sociedade, a “economia política” da verdade tem cinco características historicamente importantes: a “verdade” é centrada na forma de discurso científico e nas instituições que a produzem; está submetida a uma constante incitação econômica e política (necessidade de verdade tanto para a produção econômica, quanto para o poder político); é objeto, de várias formas, de uma imensa difusão e de um imenso consumo (circular dos aparelhos de educação ou de informação, cuja extensão no corpo social é relativamente grande, não obstante algumas limitações rigorosas) é produzida e transmitida sob o controle, não exclusivo, mas dominante, de alguns grandes aparelhos políticos e econômicos (universidade, exército, escritura, meios de comunicação); enfim, é objeto de debate político e de confronto social (as lutas “ideológicas”). (FOUCAULT, 2016, p. 52).

Nessa perspectiva, as estratégias do governo se basearam nos discursos do mundo do trabalho. Portanto, a vinculação da educação básica aos cursos técnicos está sempre presente no discurso, por exemplo, os que tiveram, em períodos anteriores da educação brasileira, maior atenção, pois se desejava aos filhos dos

desfavorecidos o aparato básico educacional para que fossem inseridos rapidamente no mercado de trabalho. Já aos filhos da burguesia ou da aristocracia rural passavam mais tempo na escola para que tivessem condições de alcançar outros níveis educacionais e, portanto, melhores formas de trabalho.

Parece-nos assim, que não mudaram muito as estratégias de governo e seus planos para a educação brasileira ao longo da história, pois o que continuamos vendo são discursos em favor de sujeitos cada vez mais condizentes ao mercado neoliberal e direcionados as emergências da economia local, regional e nacional, pois “diríamos que a educação possui um papel primordial nesse objetivo específico de tornar o sujeito moderno como aquele que é produtor e consumidor, e isso se reduz em instrumentalizá-lo para o desempenho de funções próprias do trabalho e do consumo” (RODRIGUES, 2017, p. 45).

Os regimes de verdade reproduzidos pela educação demonstram seu poder sobre a sociedade e são assim verdades que ocasionam efeito específico de poder, oriundas de uma estratégia econômica política pensada previamente e historicamente para a educação. Foucault confirma que sobre os regimes de verdade:

Há um controle “pela verdade”, ou ao menos, “em torno da verdade” entendendo-se, mais uma vez, que por verdade não quero dizer “o conjunto das coisas verdadeiras a descobrir ou a fazer aceitar”, mas “o conjunto de regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder”, entendendo-se também que não se trata de um combate “em favor” da verdade, mas em torno do estatuto da verdade e do papel econômico-político que ela desempenha. (FOUCAULT, 2016, p. 53).

Feita uma breve discussão acerca da governamentalidade do governo brasileiro e seus regimes de verdade, partiremos agora para a observação do exposto no artigo 26 da LDB/96, o qual destaca que:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em

cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013). § 1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil (BRASIL, 1996).

Tendo em vista o exposto na referida lei, a complementação da BNC por uma parte diversificada que considera as peculiaridades regionais e locais. Tal tarefa é realizada pela escola que está comprometida quando observarmos o teor das medidas provisórias que sustentam a BNCC e cujas proposta previam inicialmente a extinção ou subjugação de algumas disciplinas, justamente as que podem oferecer de maneira crítica o conhecimento da realidade política e social do Brasil. Nos referimos respectivamente à Sociologia, Filosofia, História e Geografia. Considerando ainda o que afirma o artigo 14 da DCN:

A base nacional comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais (BRASIL, 2013).

Nota-se no *caput* do artigo acima que a BNCC desconsidera os saberes e valores produzidos pela população e nas formas diversas de exercício da cidadania e movimentos sociais, pois reafirma competências e habilidades afixadas para a nação. Dessa forma, está subjacente uma modelo de indivíduo a ser produzido pela escola que relega a diversidade dos sujeitos e suas culturas.

No PNE, as metas 2, 3 e 7 do previstas para serem alcançadas juntamente com as outras 21 metas até 2024, preveem:

Meta 2. Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade

recomendada, até o último ano de vigência deste PNE; Meta 3. Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento); [...] Meta 7. Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb (BRASIL, 2014).

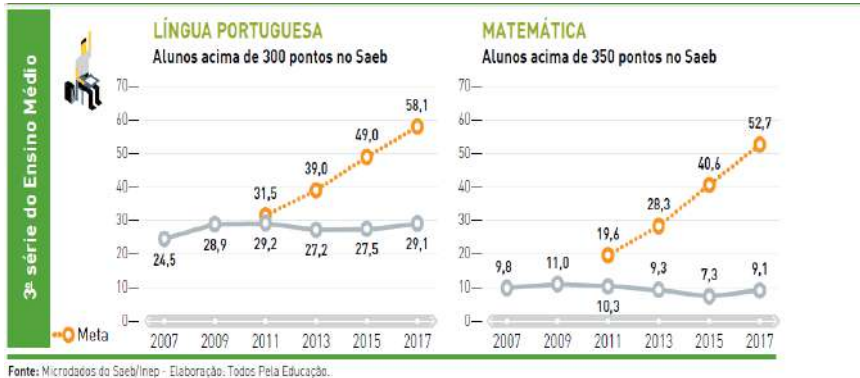
Analisando tais Metas, percebemos em seus conteúdos e determinações o teor universalizante e homogêneo das propostas, bem como as metas estabelecidas segundo o IDEB, criada com finalidade avaliativa, a qual está em sintonia com as experiências europeia e norte americana de avaliação educacional externa e do Pisa.

Ao analisarmos o alcance das metas das 2, 3 e 7 do PNE, tomamos como referência o Anuário da Educação Brasileira em 2019, o qual foi produzido pela Associação Todos Pela Educação com o objetivo de demonstrar o resultado positivo em relação aos propósitos educacionais determinados pelo documento referente ao Ensino Médio. Conforme esse Anuário,

A Meta 3 prevê que, até 2022, pelo menos 70% dos estudantes estejam aprendendo o que é adequado para o seu ano. Na prática, significa saber se as crianças e jovens estão aprendendo o que se espera a cada etapa da trajetória escolar. Essa análise é feita com base nos resultados da Prova Brasil e do Saeb (ANUÁRIO, 2019, p. 70).

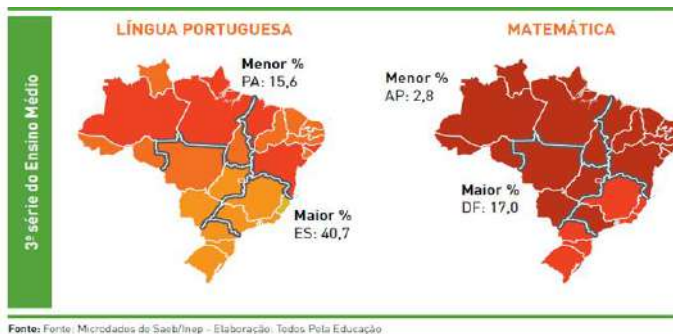
Apresentamos abaixo gráficos que elucidam o desenvolvimento das referidas metas do PNE desde sua criação até 2018.

Gráfico 1- O alcance da meta 3 do PNE



Percebemos, portanto, que as maiores pontuações (300/350 pontos) e desempenho relacionados às disciplinas obrigatórias consideradas pela BNCC/EM, demonstram evolução considerável, sobretudo entre os anos de 2011 e 2017, com valores máximos entre 58,1% dos alunos que atingiram 300 pontos e 52,7 dos alunos que alcançaram 350 pontos em 2017. O Anuário também revela que os resultados demonstrados acima se expressam de forma desigual nas regiões brasileiras, podemos verificar a seguir:

Gráfico 2 - Porcentagem de alunos acima do nível considerado adequado pelo Todos pela Educação/ Regiões e Unidades Federativas – 2017



Os valores destoantes entre as regiões norte, nordeste, centro oeste, sul e sudeste demonstram que a Meta 3 não conseguiu

retificar a histórica desigualdade de ensino e aprendizagem das regiões brasileiras, sobretudo, as mais pauperizadas, nesse aspecto. Nem o Distrito Federal escapou a essa realidade.

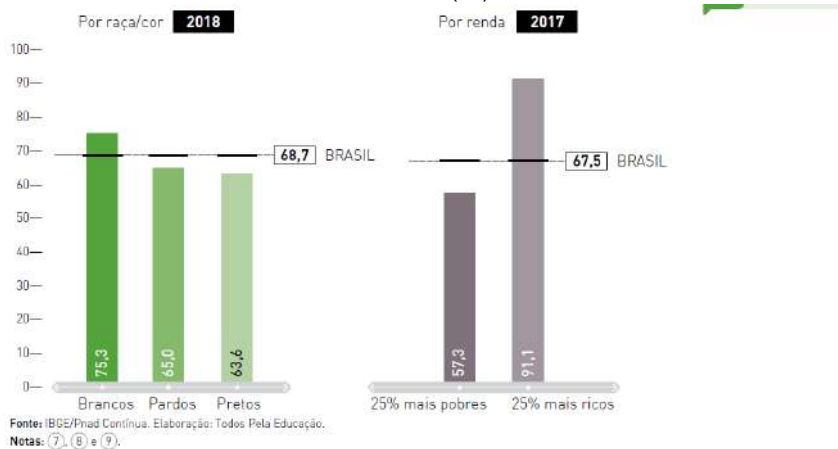
Segundo o PNE, constituía-se meta, universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar até o final do período de sua vigência a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85%. Mas, segundo o Anuário da Educação Brasileira:

Em 2012, 61% dos jovens de 15 a 17 anos cursavam o Ensino Médio. De lá para cá, esse percentual aumentou significativamente e, em 2018, chegou a 68,7%. Porém, se mantido o ritmo médio de crescimento registrado no período entre 2012 a 2018, a meta do PNE para a taxa líquida de matrícula nesta etapa da trajetória escolar será alcançada apenas em 2030, ou seja, seis anos após o estabelecido. Vale observar também a diferença entre o percentual de jovens de 15 a 17 anos que estão na escola (91,5%) e aqueles que estão efetivamente no Ensino Médio (68,7%), que pode ser explicada pela elevada taxa de distorção idade-série. Isso também ajuda a entender o fato de que apenas 63,6% dos jovens de 19 anos concluíram esta etapa em 2018. É essencial destacar como as desigualdades se acirram no Ensino Médio e não perder de vista que há um contingente expressivo de jovens que nem frequentam a escola nem concluíram os estudos (ANUÁRIO, 2019, p. 38).

O que percebemos é que o avanço no números de alunos matriculados não apresenta expressiva evolução, como projetado pela Meta do PNE, tendo em vista o recorte temporal utilizado pela pesquisa, o qual pode ser considerado um tempo significativo, segundo as referências internacionais utilizadas pelo próprio PNE, a exemplo do Pisa, entre outros. Essa pode ser mais uma meta não alcançada com sucesso no ano de 2019.

O Anuário também apresenta que há diferenciação nas taxas de matrícula no Ensino Médio quando analisadas as variáveis a raça/cor e a renda dos sujeitos:

Gráfico 3 – Taxa líquida de matrículas no Ensino Médio entre 2017 – 2018 (%)



Tendo em vista que há um número mais expressivo de brancos entre os 25% mais ricos da população matriculados no Ensino Médio, nos faz questionar sobre o alcance do ideal de universalização, igualdade e inclusão defendidos pelo PNE e pela BNCC/EM. Observa-se que entre 2017 e 2018 não há evolução socioeconômica considerável desses aspectos, mas o que existe é uma reafirmação das expressivas matrículas dos mais ricos no Ensino Médio em 2018.

Outro dado importante que revela resultados das metas do PNE nos últimos anos refere-se à educação especial/inclusiva no Ensino Médio, que afirma sobre o anseio de universalizar para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à Educação Básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. Nosso objetivo em discutir acerca desse aspecto presente no texto do PNE, alude sobre o posicionamento assumido nesse estudo sobre a valorização de condutas e medidas

inclusivas para a educação básica, sobretudo o Ensino Médio, foco desse estudo, além de ser um posicionamento aderido nos discursos que o PNE e a própria Base. Contudo, o gráfico elaborado pelo Anuário demonstra o contrário:

Gráfico 4 – Matrículas de alunos deficientes, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação entre 2009 – 2018



Ao analisarmos o gráfico, observa-se que há um aumento no número de classes comuns, sobretudo entre os anos de 2016 e 2018. Mas, quanto ao número de classes especiais/escolas, ocorre o contrário, não há evolução desde 2009. Sendo assim, podemos concluir que não houve investimento suficiente e adequado para reparar a condição dos deficientes, superdotados e habilidosos nas escolas brasileiras. Mais um aspecto que reforça os objetivos de igualdade e inclusão defendidos pelo PNE e conseqüentemente pela BNCC/EM.

A Meta 7 do PNE alude fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as médias nacionais do Ideb. Contudo, o que percebemos é que as medidas utilizadas para o cumprimento de tais metas não estão trazendo os resultados almejados à educação, tendo em vista a identificação da disparidade regional e socioeconômica no acesso ao ensino,

desigualdades no ensino-aprendizado e distorções na idade-série escolar dos estudantes do Ensino Médio.

Utilizamos os dados e gráficos do Anuário da Educação em 2019, pois percebemos que esse seria um relevante material para medir o alcance das metas 2, 3 e 7 do PNE, e, conseqüentemente, do que se pode esperar como resultado da implementação da Base. Mas é muito importante frisar que a Associação Todos pela Educação reflete de forma diferente sobre os mesmos dados, acentuando sobre a evolução numérica das matrículas e do acesso aos conteúdos escolares, pois sobre esse último aspecto, consideram as pontuações dos alunos em detrimento da desigualdade regional dos processos de ensino e aprendizagem e dos recursos educacionais que resultaram na disparidade das pontuações apresentadas. Portanto, percebe-se nos discursos e enunciados em defesa dos avanços das metas do PNE para a educação, em específico o Ensino Médio, a existência de consonância com os objetivos e investimentos do coletivo partidarista e privado que compõe o grupo que agencia e apoia o Estado em sua elaboração e efetivação. Por essa razão, fortalecem nas falas que defendem tais dados, os aspectos positivos e de evolução dos mesmos.

Ao refletir sobre o papel do PNE para a BNCC, Alves *et al.* (2017, p 47) afirmam que:

[...] No momento atual, em torno da BNCC – e do PNE – percebemos que as movimentações vão se dando nestes processos diversificados. Em especial, com relação à formação herdada de organização curricular por disciplinas, as resistências vão se dando na possibilidade de se manter as existentes, na ideia de que devemos todos contribuir para uma melhor formação dos docentes. Mas ao lado dessas resistências surgem movimentos que trazem ideias que mobilizam estudantes e seus docentes em torno do que significam e como devem ser as escolas que querem e que estão dispostos a fazer funcionar porque atendem às suas necessidades. Os diversos movimentos “Ocupa”, por exemplo, mostraram e continuam mostrando isto. Ou seja, a uma direção crescente de determinação obrigatória do que deve ser feito por docentes e discentes e que contraria o que vinha sendo buscado aglutinar em momento anterior, nos cotidianos, os ‘praticantespensantes’ das escolas,

em inúmeros ‘espaçotempos’ cotidianos do país encetam movimentos de resistência, e vão criando, na dúvida, no caos instalado por incertezas, algumas possibilidades de mudanças.

Ainda segundo os autores, há um movimento de resistência a uma proposta disciplinar afixada pelo PNE e suas metas, assim como pela BNCC que se distancia do cotidiano escolar e das reais necessidades dos discentes e docentes (*praticantespensantes*). Por essa razão, entendemos apenas por meio de movimentos de resistência tais articulações de controle podem ser desmanteladas na escola (espaçotempos). Ao tratar sobre os meandros políticos de negociações que deram origem à Base e ao próprio PNE, Alves *et al.* (2017, p. 46) destacam que:

[...] As complexas e diversas negociações existentes entre os ‘praticantespensantes’ nessas redes educativas – dentro delas e entre elas – permitem, nos diversos momentos políticos, o surgimento de diferentes propostas para o campo. Neste sentido, à guisa de exemplo, podemos lembrar que se a Base Nacional Comum está presente na formulação final do Plano Nacional da Educação, houve um longo movimento para que até aí chegássemos. Em primeiro lugar lembremos que ela foi inserida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/96) de dois modos diferentes: Base Nacional Comum, quando se refere à Educação básica e Base Comum Nacional, quando trata da formação de professores.

Como já afirmamos anteriormente, a ideia da Base não é nova e há uma legislação que historicamente assegurou sua produção e implementação. O PNE nesse aspecto veio para reforçar o cumprimento de um currículo oficial reiterado por valores de universalização, padrão, disciplina, pontuação etc. Dourado e Oliveira (2018) ao discutirem o PNE e seu contexto político de elaboração, refletem de forma ampliada sobre tais aspectos e asseguram que:

[...] Após a aprovação do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014a), e na esteira do golpe parlamentar que rompe com a legalidade democrática no Brasil, no momento que deveria ser o de materialização do Plano, passamos a ter retrocessos significativos na agenda e nas políticas públicas, especialmente nas políticas educacionais, envolvendo as temáticas do financiamento,

avaliação, gestão, currículo e formação de professores. De modo geral, observa-se uma contrarreforma, bastante conservadora e privatista, no campo da educação, por meio de amplo processo de (des)regulação que favorece a expansão privada mercantil. A orientação e lógica mercantil se fazem presentes e predominantes nos instrumentos legais e nas ações e programas produzidos, da creche à pós-graduação (DOURADO; OLIVEIRA, 2018, p. 40).

Observa-se que os autores retomam críticas sobre o PNE que denotam um caráter arbitrário de Reforma Curricular inseridas em suas metas que estão voltadas aos interesses mercantis e privados de teor antidemocrático. Contudo, os autores afirmam ainda que esses aspectos não estão limitados à Educação Básica, apesar do currículo que se tem produzido ser para essa estrutura, entretanto, o mesmo obtém consequências até a pós-graduação. É importante ressaltar que a formação docente em qualquer fase, deve sofrer ajustes para adequação às demandas do PNE e da Base, os quais não se tem ideia de como se farão, tendo em vista as manifestações de resistência que articulam os docentes, discentes e associações educacionais em todo o país.

Já a Constituição Federal de 1988, capítulo 3, em seu artigo 210 assegura que:

Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. § 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental [...] (BRASIL, 1988).

Mais uma vez a Constituição determina uma formação básica comum que considere valores culturais e artísticos, os quais sabemos, não se manifesta de forma homogênea em todo o território brasileiro. Percebe-se que os documentos tratados até então determinam uma Base Nacional Comum de conteúdos e saberes, entretanto, é sobre essa base comum de conteúdos e formas de aprender que se debruçam os posicionamentos divergentes à BNCC da Educação do Ensino Médio, os quais estão

expressos também nos posicionamentos contrários que se manifestaram por meio de notas de repúdio, cartas, manifestos e, de maneira direta, em redes sociais e demais veículos de comunicação e da própria mídia, por fóruns, movimentos, sindicatos e associações educacionais vinculadas à promoção de estudos e pesquisas sobre a educação básica e ensino superior, ambos comprometidos com a educação brasileira.

Considerações finais

Os discursos de resistência à BNCC/EM evidenciam a necessidade de articulação contínua dos movimentos sociais em defesa de uma educação pautada em um currículo escolar mediado pelo esforço da inclusão das minorias e no empenho de uma formação humana mais ampla que vai além das necessidades do mercado de trabalho neoliberal. A BNCC/EM configura-se como um documento normalizador e controlador pautado em um projeto de nação que prioriza a formação de um sujeito modelo de cidadão e de profissional para a sociedade capitalista neoliberal engendrada por relações de poder, disputas e negociações ferrenhas no processo de constituição do novo currículo da educação básica.

Ficou evidente no Anuário da Educação Brasileira de 2019, bem como nos documentos que antecedem e garantem a elaboração da Base, que o grupo empresarial e político que orquestrou a elaboração e aprovação da Base trabalha em favor da produção e reprodução de dados que legitimam os recursos e investimentos direcionados à reforma curricular brasileira, ou seja, o mercado de trabalho neoliberal.

O discurso das competências e habilidades reproduz o entendimento de que esses são recursos metodológicos estratégicos indispensáveis ao processo de ensino e aprendizagem na Educação Básica e capazes de formar cognitivamente e intelectualmente os sujeitos, ancorando-se em um conhecimento mínimo comum para todo o território brasileiro. De autônomo, o currículo escolar, a escola e os sujeitos que nela atuam não possuem nada. Essa

afirmação se baseia em uma reflexão mais ampla de currículo que aloca os âmbitos locais e globais de relação ao interpretarem as decisões tomadas referentes ao que se deve ensinar, como ensinar e para quem ensinar. Nesse contexto, mais uma vez o fator econômico tange as decisões.

Conhecimento mínimo comum é a base do discurso produzido em torno do investimento em uma BNCC para a educação brasileira que intenciona evidenciar uma identidade comum, uma cultura comum, e, portanto, um saber comum a todos que devem ser implementados de forma homogênea no território nacional. É relevante destacar que muitas experiências com currículos de Base Comum tem dificuldades de ministrar uma ideia de formação humana ampla, diversificada e pautada em todas as ciências, nas experiências de vida e no conhecimento de mundo de sujeitos e grupos sociais distintos. Ainda que os regimes de verdade em torno da BNCC se articulam em diversas frentes, os movimentos de resistência continuam contestando-os.

Referências

- ALVES, Eliane Fernandes Gadelha; SALUSTIANO, Dorivaldo Alves; SOUSA, Mirtes Aparecida Almeida. Diversidade na Base Nacional Comum Curricular à luz dos organismos internacionais. In: **Anais** do XXIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste - Reunião Científica Regional da ANPEd, João Pessoa, 2018.
- ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – 2019.
- Todos pela Educação**. São Paulo: Moderna, 2019.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é Base – Ensino Médio. Ministério da Educação. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf Acesso em: 07 de out. de 2021
- BRASIL. **Conferência Nacional de Educação**. Documento final. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.**

Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação**

Básica. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.

Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em: 02 de out. de 2021

BRASIL. **Lei nº 13.005/2014.** Plano Nacional de Educação para o decênio 2014/2024 Ministério da Educação. Brasília, 2014.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16478&Itemid=110 Acesso em: 07 de out. de 2021

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 02 de out. de 2021

BRASIL. **MP 746**, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] União, set. 2016.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de Oliveira. Base nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. In: AGUIAR, Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas.** Recife: Biblioteca ANPAE, 2018.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 12 ed. São Paulo: Loyola, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 4 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Jamile Trindade. Políticas globais limitando a diversidade de currículos locais: como pensar/fazer currículos para contextos singulares como os territórios de risco? In: ANPAE (Org.). *Currículos, ideologia, teorias e políticas educacionais. Anais da 6 série dos XII Colóquio sobre Questões Curriculares, VIII Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo e II Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares*. Recife, 2017.

GADELHA, Silvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões a partir de Michel Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MACEDO, Roberto Sidnei; NASCIMENTO, Claudio Orlando do; GUERRA, Denise de Moura. Heterogeneidade, experiência e currículo: contrapontos à ideia de base comum nacional e à vontade de exoterodeterminação da formação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3 p. 1556-1569, out./dez. 2014.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, Marisa Vorraber *et al* (Orgs.). **O currículo no limite do contemporâneo**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

RODRIGUES, Rogério. Educação E Trabalho: A formação do sujeito e a sociedade de mercado. **Revista @rquivo Brasileiro de Educação**, Belo Horizonte, v. 5, n. 10, jan./abr. 2017.

SILVA, Tomas Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

QUAL É O MEU LUGAR? – INTERROGAÇÕES E (DES)COSTURAS DO *EU* PROFISSIONAL EM UM CURRÍCULO DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Glaurea Nádia Borges de Oliveira
Marcos Garcia Neira

Introdução: ou sobre uma outra versão frankensteiniana do currículo de formação em Educação Física

“E no final da graduação, quando a gente chega aqui, a gente fica meio Frankenstein mesmo, um pedaço de cada coisa, tentando, assim, nos encaixar, o nosso lugar é esse...”. Iniciamos este capítulo com uma passagem – que será posteriormente retomada – extraída da narrativa de uma aluna que, no início do ano de 2019, cursava o último período de seu curso de Educação Física, numa universidade pública do estado da Bahia. Nessa narrativa, a experiência formativa e as expectativas profissionais de um *eu* são fundidas na imagem do Frankenstein, personagem do romance gótico oitocentista que se tornou uma das obras mais conhecidas da literatura moderna.

Na história fictícia contada por Mary Shelley (SHELLEY, 2019¹), escritora britânica que assina a autoria dessa obra, Victor Frankenstein é um jovem inteligente e obstinadamente devotado ao estudo das ciências. Em seu esmero científico, ele descobre o mistério da geração da vida e decide dedicar-se à criação de um novo ser, utilizando-se de porções cadavéricas recolhidas num cemitério. Traz ao mundo uma criatura medonha, que desperta o horror e o desprezo de seu próprio criador. Assustado, Victor foge de sua criação e a abandona à própria sorte. A criatura desamparada sai em busca de sua sobrevivência, tornando-se alvo da repulsa humana.

¹ Originalmente publicada em 1818.

Encontra refúgio numa casa onde um velho cego reside com sua família, e lá permanece às escondidas, durante bastante tempo, observando aquelas pessoas e com elas aprendendo hábitos humanos, até que se apresenta ao ancião que não enxerga. Por conta de sua cegueira, o homem não se apercebe dos contornos da criatura, tão estranhos aos olhos dos outros, e por isso não a rechaça. Mas seus filhos, ao verem-na, afugentam-na. Ela então resolve ir ao reencontro de seu criador e o aflige até o fim de sua vida.

Em seu texto, Mary Shelley não batiza a criatura. É no transcorrer do tempo, por intermédio da prática cultural, que o “monstro” passa a ser designado pelo mesmo nome de quem o concebeu. Daí que a palavra Frankenstein mobilize essa ideia de contiguidade anômala, essa noção de deformidade que se explica pela cosedura de partes mórbidas que não se pertencem.

Aludir a essa famosa criação ficcional para problematizar o currículo de formação em Educação Física não é, em si, um aceno inédito. Essa espécie de alegoria analítica foi inaugurada pelo trabalho de Neira (2017)², que, ao examinar currículos de cursos de licenciatura em Educação Física abrigados por Instituições de Ensino Superior (IES) privadas do estado de São Paulo, evocou o Frankenstein como uma tradução da polifonia reverberada por esses currículos, nos quais a função social da docência em Educação Física era solfejada com notas radicalmente dissonantes. Nunes (2011), por sua vez, realizou um estudo etnográfico em um curso de licenciatura igualmente paulista e de caráter privado, o que lhe permitiu desdobrar a formulação de Neira (2017) e, a partir disso, deslindar o currículo-criador e as suas criaturas, alunos-monstros e futuros docentes que assombravam a estabilidade das práticas formativas que os cunharam ao revelarem, em sua própria condição, a deformação de tais práticas.

² A versão mais recente deste artigo foi publicada em 2017, na “Revista Internacional de Formação de Professores”. No entanto, tal versão consiste na republicação de um texto originalmente veiculado em 2009, pela “Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física”, hoje desativada. Portanto, o trabalho de Neira é anterior ao de Nunes.

Ao também nos defrontarmos com um expediente curricular frankensteiniano, os fragmentos remendados no currículo que miramos agregam novos traços ao quadro encetado por Neira (2017) e retomado por Nunes (2011). Além das distinções geográficas e das que dizem respeito à natureza das IES, as duas investigações que nos antecedem focalizaram cursos que alvejavam exclusivamente a escola como espaço de intervenção do licenciado em Educação Física, em que pesem, por certo, as incongruências detectadas. Aqui, em contrapartida, aportamos num curso que conquanto se denominasse como licenciatura, anunciava habilitar, por meio de um mesmo e único itinerário formativo, profissionais que poderiam atuar não só na educação básica, como também em contextos outros nos quais a intervenção da Educação Física é levada a cabo com vistas à promoção da saúde, ao desempenho esportivo e ao usufruto do lazer³. Ou seja, um curso movido por um duplo anseio, ou um duplo investimento, a agir sobre a constituição de seu arquétipo de profissionalidade: a unidade da formação e o alargamento das divisas demarcatórias do mundo do trabalho.

Quais os efeitos subjetivadores que essa maquinaria curricular pode produzir? Como, nesse ímpar imbricamento de forças, constroem-se posições de sujeito que enunciam a si mesmas no trânsito entre a formação e o trabalho? Foram estas as interrogações que nos impeliram e que, por fim, nos desenharam, com outras linhas, a fisionomia do Frankenstein.

³ O marco temporal desta empreita investigativa é anterior à atual configuração do currículo em questão, o qual, após ser reformulado, passou a vigorar, no ano de 2021, sob um novo formato, respaldado pela Resolução CNE/CES nº 06/2018, que institui as mais recentes diretrizes curriculares para a formação em Educação Física. A partir dessa nova configuração, que não integra o nosso escopo de análise, o curso adota, então, pela primeira vez, a distinção da titularidade a ser conferida a bacharéis e licenciados, admitindo, por consequência, a correlata distinção entre os contextos de trabalho que acolherão cada um desses grupos profissionais.

Aportes investigativos: dispositivo, atitude cartográfica e processos de subjetivação

Em termos teórico-metodológicos, ensaiamos um gesto analítico inspirado por formulações pós-estruturalistas, com o qual avizinhamos dois operadores conceituais (um avizinhamo melindroso, é bom que se diga, dada a heterogeneidade de suas fontes): a noção de dispositivo, proveniente do pensamento foucaultiano, e o princípio da cartografia, situado na geofilosofia deleuzo-guattariana.

Numa breve formulação, Foucault (2012) demarca o dispositivo como

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a *rede* que se pode estabelecer entre estes elementos.

[...] entre estes elementos, discursivos ou não, existe um tipo de jogo, ou seja, mudanças de posição, modificações de funções, que também podem ser muito diferentes (FOUCAULT, 2012, p. 244, *italico* nosso).

Quando interpretamos o currículo enquanto um dispositivo – pegando de empréstimo a ferramenta foucaultiana, e em interlocução com Agamben (2009) e Deleuze (1990)⁴ –, vislumbramos a rede, de que nos fala Foucault, como um emaranhado movente, que entrelaça estatutos de verdade, relações poder e processos de subjetivação. No território da formação em Educação Física, um dispositivo curricular, ao acionar discursos autenticadores de modelos de conduta tidos como verdadeiros no

⁴ Esses outros dois autores da seara filosófica nos ajudam sobremaneira nessa construção conceitual, pois ambos, em momentos distintos e em textos pontuais, estabeleceram um diálogo profícuo com Foucault, buscando responder à pergunta: o que é um dispositivo? Curiosamente, essa pergunta intitula tanto o escrito de Deleuze (1990) quanto, um pouco mais tarde, o de Agamben (2009).

domínio dessa profissão, aciona também estratégias de governo endereçadas à produção de sujeitos-profissionais trajados com tais modelos.

A cartografia, por seu turno, é, para Deleuze e Guattari (1995), o princípio do rizoma, uma atitude de pensamento fabuladora de um mapa dinâmico, múltiplo, arredio, que se altera no mesmo passo de seu surgimento e desvanece tão logo se perfaz. Tracejar o mapa e habitar o território mapeado são, nessa perspectiva, ações síncronas, pois o território não preexiste ao mapa, é o mapa que o engendra; mapa-território, território-mapa, onde forças de natureza diversa se cruzam e partejam outras forças, sem que nisso haja origens, núcleos ou fins.

Se o dispositivo é uma rede, um emaranhado inconstante, sua índole movediça facultar-nos-ia imaginá-lo, com certo atrevimento e alguma plausibilidade, como um complexo descentrado de caráter rizomático. Noutras palavras: um dispositivo engenha-se e procede rizomaticamente. Assim, compor um currículo como um dispositivo implica, ao menos nesta investigação, agir cartograficamente com/sobre ele, tecendo uma trama-imagem que lança, em um plano analítico, aquilo que nela se torna enunciável, audível, visível, expresso, ativo, tendo em vista que, para os autores intempestivos que nos fazem companhia, trata-se de pensar – por conseguinte, de pesquisar – não para descobrir, refletir ou explicar as coisas, mas para criá-las problematicamente, num desdobramento fecundo das possibilidades de olhá-las.

Este texto corresponde a um recorte de uma pesquisa de doutoramento, cujo propósito mais abrangente consistiu em urdir a trama-imagem de um currículo de formação em Educação Física de um dos *campi* de uma universidade estadual baiana, perquirindo a sua constituição, o seu funcionamento e os seus efeitos (OLIVEIRA, 2020). Aqui, interessa-nos evocar um pedaço dessa trama, no qual analisamos algumas nuances dos processos de subjetivação produzidos nesse currículo, a partir das narrativas de um grupo de estudantes que estava prestes a concluir o curso. Numa tarde presumivelmente tórrida de uma cidade do sertão,

realizamos com eles uma roda de conversa desencatilhada pela seguinte indagação: o que vocês têm a dizer sobre a sua formação?

Ocupar-se com essa questão demandou desses alunos interpelarem-se a si próprios como partes constitutivas do dispositivo curricular. Suas narrativas foram tomadas, então, como um procedimento que nos permitiu embrenharmo-nos nas práticas de significação de um currículo, tangendo as linhas de um processo de subjetivação esculpido na sua dinâmica fronteiriça. Longe de sancionarem uma “metáfora da exteriorização”, em que “[...] o falante tende a ser entendido como o sujeito de um discurso expressivo” (LARROSA, 2011, p. 64) que externaliza e oferece a sua subjetividade, as narrativas dos participantes da pesquisa, porquanto miradas com lentes pós-estruturalistas, rarefazem e elidem o semblante do sujeito. Na esteira da teorização foucaultiana (FOUCAULT, 2014, 2016), compreendemos as subjetivações como formas de esboçar, discernir e ajuizar a si mesmo, materializadas pelo tipo de elo que os sujeitos estabelecem com os discursos que pretendem dizer uma verdade que diretamente lhes concerne; neste caso, uma verdade formativa e profissional. Essas experiências do *eu* se efetuam como territorializações provisórias, como fluxos que resultam dos encontros com o que se passa no caminho, como figuras que assomam à nossa frente, numa infundável constituição de modos imanentes de ser e deixar de ser o que se é.

Ao formularmos com as narrativas uma personagem, desvencilhamo-nos da ideia do sujeito-origem-essência que se enuncia individualmente e acolhemos o pressuposto de que a enunciação de um certo *eu*, bem como de um certo *nós*, é suscitada no interior de um agenciamento coletivo, de uma política de visibilidade subjetiva, de uma gramatologia, sempre colocada à prova, a partir da qual se torna possível enxergar-se e descrever-se. O que o leitor encontrará nas linhas subsequentes não é, destarte, o sentimento intrínseco de sujeitos conscientes que se colocam em discurso, mas discursividades que tanto demarcam a posição do

sujeito-personagem que fala quanto o forjam no ato mesmo de dizê-lo.

Desconcertos de si no trânsito entre as fronteiras da formação e do trabalho

Tornar-se sujeito-profissional no campo da Educação Física é, precipuamente, e por razões históricas, integrar o rol sempre renovado de herdeiros de um patrimônio veridictivo ao mesmo tempo granjeado e legado pelo casamento de duas práticas que ajudam a formar a pedra de toque da modernidade: a educação e a higiene. Donde governar corpos, ou, a rigor, conduzi-los pelas trilhas da gestualidade humana culturalmente elaborada, converte-se na substância elementar da missão de que se encarregam aqueles que se nomeiam como profissionais da área.

Na circunscrição das relações entre o universo da formação e o do trabalho, embatem-se grupos dispostos a partir de imperativos discursivos distintos. Ancorados em interesses mercadológicos adjacentes aos do sistema CONFEF/CREFs⁵, e nomeadamente concentrados em IES privadas, estão aqueles para quem pouco importam os cursos de licenciatura, já que é a oferta do bacharelado que lhes garantirá angariar alunos, ao ressonar o diapasão neoliberal que conforma a articulação entre práticas corporais – entendidas como atividades físicas –, saúde e consumo. Para a maioria das instituições que se incluem nessa tendência, a distinção da titularidade do bacharel e do licenciado em Educação Física é uma conveniência e, muitas vezes, isso significa a realização do bacharelado como complementação da licenciatura, de modo que se possa conferir ao egresso dois diplomas em apenas quatro anos de formação. Por outro lado, há, no quadrante das universidades públicas, os que também intercedem pela

⁵ Sistema formado pelos Conselhos Federal e Regionais de Educação Física. Suas ações regulamentadoras e suas ingerências, alinhadas a ofensivas mercantilistas, são reiteradamente combatidas por uma expressiva parcela da comunidade acadêmica e profissional da área.

diferenciação da formação do bacharel e do licenciado, todavia, com o propósito de salvaguardar a consistência da formação de professores. Arrazoa-se, nesta circunstância, que a complexidade da atuação na educação básica deve preencher uma densa e específica carga horária abarcada pela licenciatura, entretendo-se, ademais, com as mesmas especificidade e densidade espaço-temporais, alternativas para os bacharelados públicos que se esquivem da mercadorização da cultura corporal. Há, por fim, os que advogam a favor de uma única formação, sem divisões, por compreenderem que esta seria a maneira de a Educação Física contrapor-se aos desígnios capitalistas (CASTELLANI FILHO, 2016; VENTURA; ANES, 2020). Num jogo marcado por negociações e atravessamentos, bem como por polarizações e maniqueísmos, o que se põe em causa é não somente o formato que se deseja que seja assumido pelos cursos de Educação Física, mas, principalmente, os modos de ser, agir, pensar e julgar-se caucionados como legítimos pelas racionalidades em voga no âmbito da profissão.

O curso em que aterrissamos é, como qualquer curso, um lócus contingente e singular que corporifica, reordena e recria as alterações do campo. Quando lá estivemos, vimo-lo arquitetar, com seu cariz generalista, um discurso verdadeiro que proclamava a Educação Física como uma profissão caracterizada por um vasto inventário de encargos, a serem assimilados e exercidos por um mesmo sujeito. Vimo-lo também colocar em marcha um mecanismo disjuntivo, que fraturava a unidade pretendida de uma Educação Física na qual caberia uma diversidade de funções relativas à lida com as práticas corporais, independentemente do contexto em que fossem desempenhadas. Como parte desse mecanismo, instaurava-se um acirrado cerceamento do sistema CONFED/CREFs ao mundo profissional da Educação Física, o que perpetrou, para os licenciados da área, uma determinante interdição a qualquer contexto de trabalho que não fosse a escola, resultando, inclusive, na judicialização dos impasses provocados por esse acossamento. Enquanto corolário de tal conjuntura

persecutória, os alunos com que estivemos reclamavam do curso a promessa não cumprida de acesso irrestrito ao mercado de trabalho que lhes fora renunciada. Daí que a simbiose de uma profissionalidade que pertenceria, *pari passu*, ao continente escolar e ao não escolar, sucumbia, forquilhava-se, bipartindo um regime de verdade que se queria unitário (OLIVEIRA, 2020).

É nessa atmosfera de esgotamento de uma matriz profissional plena, extensiva em suas habilidades e em seus deveres – uma atmosfera de apelos formativos dessemelhantes, que, em dissonância e confronto, convidava os futuros profissionais a estanciarem lugares distintos, oferecendo-lhes, contudo, uma estrada comum – que conhecemos a figura do *formando confuso*, autodesignado como Frankenstein.

[...] a gente está se formando, a gente tem certas inseguranças, muitas inseguranças, e aí você fica naquela frustração: tudo o que eu fiz está perdido? (ALN 1⁶).

[...] a gente não consegue se dedicar a um todo, a gente não consegue abrange tudo. E aí, é muito complicado, porque confunde muito a nossa cabeça. Além de confundir, cria uma angústia, cria frustrações na nossa cabeça. [...]. A gente não sabe mais o que é que pode, o que é que não pode (ALN 2).

A gente entra aqui sem certeza de nada. Então, assim, o que vai nos dar certeza é o caminhar do curso. E o curso, com o currículo que nós temos, na minha cabeça só fez confusão, mais nada. [...]. Então, assim, cria essa confusão e a gente fica sem saber, realmente, onde a gente vai atuar. [...]. E aí vem essa confusão mesmo, de a gente não saber realmente o que é que é nosso, que área que é a nossa (ALN 3). A gente veio fazer o que aqui? Estudar para quê (ALN 4)?

⁶ A partir daqui, todas as passagens do texto que contêm excertos das falas dos alunos estão identificadas com a sigla ALN. O número que sucede a sigla indica a manifestação de um estudante em particular. Quando o fragmento, citado direta ou indiretamente, refere-se à enunciação coletiva/simultânea do grupo de alunos, ele é discernido com a sigla ALNS.

Mas você sai daqui decepcionada... Vai trabalhar em quê (ALN 5)?

[...] a gente fica meio Frankenstein mesmo, um pedaço de cada coisa, tentando, assim, nos encaixar, o nosso lugar é esse (ALN 6).

O que é que pode e o que é que não pode? O que é realmente nosso? Que área é a nossa? O que a gente veio fazer aqui? A gente estudou para quê? Onde a gente vai atuar? Vai trabalhar em quê? Questionamentos titubeantes que atormentam as experiências de si produzidas sobre essa ponte que liga o terreno da formação ao do exercício profissional em Educação Física. Questionamentos que se fazem acompanhar pela angústia, pela frustração, pela insegurança, pelo sofrimento, pela decepção.

Ao vivificar o imperativo de uma profissionalidade unida-alargada e o fazer definhar justamente enquanto tenta fazê-lo funcionar, o dispositivo curricular fratura-se. Em cada uma das partes resultantes de sua fissura, formam-se discursos veridictivos específicos, com projetos de sujeito de todo contrastantes, que, entrelaçados ao enredo do mundo do trabalho, embaralham as linhas de visibilidade da profissão. Donde um ponto de interrogação ser aquilo que remanesce a esses bosquejos de um autorretrato profissional que se encontram a poucos metros da linha de chegada que lhes conferirá o diploma de Educação Física. Na constituição dessa figuração de si, na sua relação com as verdades concorrentes que lhe instam, entra em cena uma necessidade de identificação, um clamor pela segurança de um enquadramento nítido, com o qual o *eu* profissional possa ser emoldurado.

Mesmo quando o lugar a ser ocupado parece delimitado, permanece a incógnita do que se é, ora porque os pontos de apego fornecidos pelo currículo não são confiáveis – “até quando eu tive certeza... como eu disse, a minha área é a licenciatura, é para a sala de aula que eu quero ir, mas a segurança ainda nos falta, porque esse currículo ainda não nos dá essa identidade, de certa forma”

(ALN 6) –, ora porque não há garantias de que se possa ser o que se quer – “e aí você passa quatro, cinco anos aqui, e aquilo que você fez, aquilo em que você investiu, essa universidade, ela não te assegura” (ALN 6). O silêncio logo perdura na hesitação do *formando confuso* quando se trata de dizer em que consiste a Educação Física (ALNS). Espaço vazio, vácuo de sentido à espera de ser preenchido.

É aí que o Frankenstein desperta como um modo de verter a tensão gerada pela tentativa de se inscrever, num mesmo corpo, verdades díspares da profissão, consubstanciadas por essa forqueadura de esferas do trabalho. Nesse processo de subjetivação que prefigura um desenho confuso de si, o Frankenstein não está completamente encarnado, suas suturas não foram arrematadas, mas a insistência em levá-las adiante faz doer. O Frankenstein é lamento, é o vulto de uma súplica que brame pelo seu lugar; lugar em que o *eu* profissional possa ser encaixado e, enfim, compreendido.

Mas mal sabe essa súplica que a guarida protegida de uma identidade profissional inequívoca simplesmente inexistente; que a identidade, qualquer que seja ela, é sempre oscilante e multideterminada. A problematização da confusão aflitiva que dá forma a esse movimento de subjetivação no dispositivo curricular não tem como seu avesso um reinvestimento no mito da identidade fixa, originária, essencial e coesa. Com nosso instrumental teórico, não aderimos a esse tipo de apelo. Nosso referente é, ao contrário, a impossibilidade de contenção e de univocidade dos fluxos de sentido que dão vazão às identificações e aos acatamentos da verdade. Hall (2011) talvez seja um dos intelectuais que melhor já definiu essa condição sob a qual a identidade se torna uma “celebração móvel”:

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados com uma multiplicidade desconcertante e cambiante

de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (HALL, 2011, p. 13).

Nenhuma expectativa de calma, portanto.

Decerto, a incerteza narrada por essa personagem encontra explicação na crise de identidade de que nos fala Hall (2011), assim como na crise de subjetividade sondada por Rolnik (2016), geradora de

[...] uma saturação de sentido que funciona como um processo inflacionário. Perdem-se as coordenadas de valor relativo: as coisas podem ter qualquer sentido, elas não têm sentido algum. É uma verdadeira falência da credibilidade de todas as espécies de subjetividade: um curto-circuito generalizado (ROLNIK, 2016, p. 95).

E, evidentemente, ela também diz respeito aos próprios conflitos identitários da Educação Física, os quais, segundo Bracht (2003), deveriam ser pensados levando-se em consideração o processo de diferenciação da área. Para o autor, desde que a Educação Física deixa de ter sua legitimação puramente assentada na função pedagógica e passa a ser solicitada, pelo capitalismo da sociedade pós-moderna, a exercer novos papéis,

o campo inicialmente denominado Educação Física se diferencia, ou seja, surgem diferentes práticas sociais que pela diversidade de sentidos e significados (pelas características diferenciadas dos seus universos simbólicos) somente com muita dificuldade (e a partir de critérios duvidosos) podem ser reunidas numa mesma instituição, num mesmo campo ou dentro de um mesmo conceito [ao que acrescentaríamos: e somente sob um ímpeto dogmático pode-se reivindicar a primazia irrevogável de um desses sentidos às custas da anulação de todos os outros, o que, ao extremo, significa subtrair da problemática da identidade da área a sua dimensão política]. Este aspecto repercute fortemente na formação profissional, com a dificuldade de oferecer uma formação que contemple não apenas a variedade de instâncias de atuação profissional da Educação Física, como diferentes sentidos da sua intervenção (BRACHT, 2003, p. 22).

Em interlocução com Bracht (2003), parece-nos lícito afirmar que a figura do *formando confuso* se transtorna porque lhe é muito difícil transitar entre mundos de sentidos e características discrepantes, ou neles tentar garantir sua onipresença. Em compensação, malgrado toda a desventura experimentada no seu entre-lugar, o *formando confuso*, por não ter ainda se convencido das verdades com que foi agenciado ao longo de sua formação, talvez possa gestar, sobre si e os outros, atos até então impensados. Possibilidade sempre diminuta, em todo caso, mas ansa de descerramento. E sobre si despontam tênues fagulhas de uma curva da experiência produzida no encontro com a formação universitária: “eu me transformei dentro da universidade, o fato é esse” (ALN 7); “nós somos outros” (ALN 8).

O *formando confuso* acha-se, ainda, numa outra encruzilhada: entre a acusação e a querência de um modelo formativo de feição unificado-ampliado. Ao mesmo tempo em que imputa ao currículo que o forma o seu desfortúnio de não saber o que lhe cabe profissionalmente, afeiçoa-se ao propósito de uma formação não dividida. Quer dizer, prefere o arquétipo de um curso que dilate irrestritamente suas esferas de intervenção profissional, mas rejeita o modo como esse empreendimento se realiza em seu próprio itinerário formativo (ALNS). Mais um vestígio de sua ânsia pela identidade, pelo remanso que, quem dera, repousasse na imagem de um profissional uno, preenchido com todos os possíveis atributos da Educação Física. Imagem que sem embargo se mostre inatingível, permanece sendo benquista, dando forma não à subjetivação de uma profissionalidade unificada, inteira, mas a um sujeito profissional que espera fazer existir em si duas coisas, dois modos de ser e estar na profissão. Algo como a busca pelo apagamento das suturas do Frankenstein, como se isso pudesse ser feito sem deixar cicatrizes.

Mas há um outro elemento que não pode ser menosprezado nessa anuência ambivalente a uma formação de pretensões totalizantes. É que “[...] chega um momento em que a gente passa

para a questão da necessidade” (ALN 6), situada na urgência de se ver empregado.

Assim... eu não gosto da área não formal... mas eu entendo, eu luto também, porque é uma possibilidade de você se sustentar um dia. Vai que você aprende a gostar um dia, né? Você tendo um currículo de trabalho, você vai para os dois lados. Aí, se você tem um currículo de trabalho com que você não faz nada, você fica desmotivada de tudo. É um diploma que faz “puf”. Sem empregar... assim, sem nada, sem, sem... sem muito, assim... sem muito sentido. É uma coisa tão assim... sei lá (ALN 9).

A ameaça da não empregabilidade, especialmente quando vivenciada na amargura do atual quadrante socioeconômico em que estamos enfiados, fala bem alto quando se trata de um processo de subjetivação profissional. Qualquer ferida passa a ser menos excruciante do que aquela que antecipa o desconsolo de possuir um diploma de ensino superior e ver-se em ociosidade involuntária – “um diploma que faz ‘puf’” –, ou no exercício de ocupações que não condizem com a posição alçada por quem concluiu um curso de Educação Física. Nesse instante, os laços que amarram o modelo formativo unificado ao alargamento das possibilidades de trabalho retesam-se de tal forma que tendem a se transformar em nós.

Questão de identidade – “a gente está nessa confusão de identidade” (ALN 6) –, que alcança uma questão de necessidade – “a gente precisa trabalhar” (ALN 6) – e, por fim, esbarra numa questão de legalidade – “e aí, no final, aquilo é ilegal para você” (ALN 6) –, já que o suposto incremento da empregabilidade ocasionado por uma formação única está condicionado a algo que se instaura para além do desejo por esse tipo de formação; antes, é forçoso que esse formato seja legalmente amparado e reconhecido pelo mercado de trabalho.

Detenhamo-nos um pouco mais sobre essa aquiescência a uma configuração curricular que unifica o percurso formativo e expande

os domínios de intervenção profissional, peculiarmente construída nesse dispositivo e substancializada na narrativa do *formando confuso*. Em primeiro lugar, não deixa de ser intrigante o fato de ela ser postulada ao lado das malsinações aos lapsos do currículo do curso, o qual, no fim das contas, possui essa configuração. Se há inconvenientes neste currículo, a solução estaria, então, num rearranjo do seu protótipo unido-alargado, e não numa segmentação da formação. Em segundo lugar, tal aquiescência passa a ser justificada pela ideia de que a formação inicial seja uma etapa de aprendizado profissional apenas preparatória, de cunho elementar e não suficiente, o que reputa aos sujeitos a responsabilidade pela persecução constante de aperfeiçoamento e especialização.

[...] eu entendo que a graduação é um alicerce para que a gente veja o que é que a gente quer lá na frente [...]. Mas, é aí que está, justo porque a Educação Física é tão ampla, a gente tem essa possibilidade de falar, por exemplo, eu quero me focar nesse sentido. Então, isso me interessou bastante durante o curso? É daí, agora, que eu tenho que partir e me tornar um profissional mais capacitado. Eu vejo, eu falo um exemplo, a medicina, um clínico geral, se ele não se especializar em outra área, ele fica um pouco defasado, ele fica... ele não consegue se tornar um profissional tão capacitado em um único sentido (ALN 10).

O curso não vai te dar base para sair daqui preparado para nenhuma das duas áreas. Então, você escolhe o que você realmente quer e agora você foca para buscar, assim que se formar, buscar outros meios para atuar na área em que você deseja (ALN 5).

Nenhuma graduação dá resposta suficiente. A mesma coisa do Direito. [...]. No Direito, você estuda para Direito, ele vai te dar a base do Direito, e quando você sair, você vai se especializar em qual área você quer do Direito. A Educação Física deveria ser assim. A gente ter a base para a Educação Física, seja fora da escola ou dentro da escola, e quando eu sair daqui, eu vou decidir se eu quero trabalhar com o campo não formal ou formal (ALN 3).

O mais interessante nesse estilo de argumento é que ele fabrica um tipo de dever que impõe a si mesmo uma perpétua atitude de busca – busca de outros meios para se tornar um profissional mais capacitado, busca por especialização, busca por aquilo que evite uma defasagem... E o que se vê nessas formulações que injungem ao futuro profissional o envide incessante para com a sua própria qualificação é um patente alinhamento com o ideário do “aprendiz permanente”, do “aprender a aprender”, que, segundo Noguera-Ramírez (2009), institui-se como marco da governamentabilidade contemporânea, dando forma à chamada sociedade da aprendizagem, na qual os sujeitos são impelidos a se portarem como eternos aprendizes, não apenas nos espaços educacionais institucionalizados, mas em todas as esferas da vida. Uma forma de condução de condutas que efetiva os princípios de volição e autodeterminação individual em que se sedimenta a racionalidade neoliberal. Com suas bases conceituais edificadas no final do século XIX, esse enaltecimento do sujeito que aprende a aprender perenemente passa a figurar como preceito prevalente no desenvolvimento do pensamento pedagógico, adentrando o século XXI (NOGUERA-RAMÍREZ, 2009). A pedagogia das competências é um dos mais tenros exemplos de sua expressão.

Isso sem falar no estímulo que uma organização curricular como a que vigorava no curso vinha fortuitamente propiciando aos esquemas de mercadorização e precarização do ensino superior postos em marcha pela racionalidade neoliberal. A associação entre o ditame do sujeito aprendente, a urgência de inserção no mercado de trabalho e uma promessa não cumprida de acesso irrestrito aos campos de atuação da Educação Física pode gerar consequências complexas. No enfrentamento dessa somatória nada exata de fatores, as sendas trilhadas por muitos egressos acabaram desembocando em cursos de bacharelado ofertados por IES privadas que se proliferam sem critério pelo país, sobretudo na modalidade de Educação à Distância (EAD). E de mais a mais, “não é para todo mundo dizer que vai ter condição de sair daqui e pagar

o bacharelado, de ficar cinco anos de novo na cadeira da universidade... Não é para todo mundo isso” (ALN 6).

Qual é, afinal, o meu lugar? É esta a pergunta que fornece os contornos quebradiços dessa personagem confusa que se elabora como um Frankenstein. Incógnita vacilante, a incidir sobre a produção de modalidades de relação de si consigo, na medida em que ajuda a definir o tipo de ligação que se vem a ter com os aspectos pertencentes ao campo da formação e do trabalho em Educação Física. Isto é, um questionamento que descende do dispositivo curricular, como parte de seus efeitos, e que opera na formatação de figurações de si, sobre as experiências de subjetivação. E não há, aqui, qualquer intenção de respondê-lo.

Considerações finais

Uma inteireza infactível, como o são todas as pretensas inteirezas, a alavancar um agenciamento dualista partejador da dúvida: eis o que testemunhamos nesta análise. Se, ao entretecemos cartograficamente os fios desse dispositivo curricular, tateamos um efeito subjetivador que se manifesta por uma espécie de enigma de si, por uma figura aturdida pelas costuras não cingidas de sua formação e clamante por uma bússola calibrada capaz de localizar o *eu* entre as fronteiras de seu terreno profissional, não nos interessa servirmo-nos disso para empregar aqueles usuais protocolos inquisitoriais que, nomeando deuses e demônios, sitiam um currículo entre o bem e o mal, entre a salvação e a danação, entre aquilo que ele deve deixar de ser e o que necessariamente precisa se tornar.

O que nos move, antes de tudo, é a disposição e o esforço para encarar a condição singular e não domável de um currículo, dando passagem para o que nele enseja a problematização, pois disso depende o seu deslocamento. Muito mais do que racionalizar o desconforto, cumpre-nos manter aceso o estranhamento, que é a premissa de um exercício austero do pensamento. Queremos crer, com isso, que a personagem com que cruzamos, sequiosa pelo

refrigério de um regaço profissional imperturbável, ao invés de se apresentar como um convite à busca desde já frustrada do que porventura decretasse de uma vez por todas um estagnado e vegetativo horizonte identitário da Educação Física, seja um gesto recalitrante, uma virtualidade, que faculte a esse currículo dar apenas mais um passo em seu próprio e infindável processo de ressignificação.

Cá entre nós, quiçá tenha chegado o momento de nos desapegarmos do tentame de solucionar nossas inquietudes, de nos arriscarmos a sobreviver sem os fetiches da explicação e as reverências ao eterno, de nos permitirmos, enfim, sermos sacudidos pela efemeridade das certezas, já que, como diria Lindon (2015, p. 116), isso “[...] parece ser, justamente, a vida”.

Vida, no limite, com tudo o que ela carrega de trágico e potente. Sem profecias apocalípticas, sem juras de final feliz.

Referências

- AGAMBEN, Giorgio. O que é um dispositivo? In: AGAMBEN, Giorgio. *O que é o contemporâneo?* e outros ensaios. Chapecó: Argos, 2009. p. 25-51.
- BRACHT, Valter. Identidade e crise da Educação Física: um enfoque epistemológico. In: BRACHT, Valter; CRISÓRIO, Ricardo. *A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 2003. p. 13-30.
- CASTELLANI FILHO, Lino. A formação sitiada. Diretrizes Curriculares de Educação Física em disputa: jogo jogado? *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 19, n. 4, p. 758-773, out./dez. 2016.
- DELEUZE, Gilles. ¿Qué es un dispositivo? In: BALBIER, Etienne et al. *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona: Gedisa, 1990. p. 155-163.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia*. v. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

FOUCAULT, Michel. Sobre a história da sexualidade. In: MACHADO, Roberto. (Org.). *Microfísica do poder*. Michel Foucault. 30. reimp. Rio de Janeiro: Graal, 2012. p. 243-276.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 41. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

FOUCAULT, Michel. Do governo dos vivos: curso no Collège de France (1979-1980). São Paulo: Martins Fontes, 2014.

FOUCAULT, Michel. Subjetividade e verdade: curso no Collège de France (1980-1981). São Paulo: Martins Fontes, 2016.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2013b. p. 103-133.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). O sujeito da educação: estudos foucaultianos. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 35-86.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. *O governo pedagógico: da sociedade do ensino para a sociedade da aprendizagem*. 2009. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

NEIRA, Marcos Garcia. Desvelando Frankensteins: interpretações dos currículos de Licenciatura em Educação Física. *Revista Internacional de Formação de Professores*, Itapetinga, v. 2, n. 2, p. 189-211, 2017.

NUNES, Mário Luiz Ferrari. *Frankenstein, monstros e o Bem 10: fragmentos da formação inicial em Educação Física*. 2011. 277 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

OLIVEIRA, Glaurea Nádia Borges de. *A trama de um dispositivo curricular no território da formação em Educação Física: um encontro-acoplamento, uma fratura, esboços de si*. 2020. 171 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

ROLNIK, Suely. *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2016.

SHELLEY, Mary. *Frankenstein*. Jandira: Principis, 2019.

VENTURA, Paulo Roberto Veloso; ANES, Rodrigo Roncato Marques. Formação profissional em educação física: dilemas, divergências e protagonismos das DCN atuais. In: SOARES, Marta Genú; ATHAYDE, Pedro; LARA, Larissa (Orgs.). *Ciências do Esporte, Educação Física e Produção do Conhecimento em 40 Anos de CBCE*. v. 4. Formação profissional e mundo do trabalho. Natal: EDUFRN, 2020. p. 13-30.

AS CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA FEMINISTA NEGRA PARA PRODUÇÃO DO CURRÍCULO ANTIRRACISTA: NILMA LINO GOMES

Nadila Jardim Evangelista
Nubia Regina Moreira

Introdução

Esse texto é um recorte de uma pesquisa que articula a pedagogia feminista negra e o campo do currículo. Entendemos pedagogia feminista negra como uma confluência dos estudos feministas e dos estudos de gênero direcionadas ao campo da educação, Pensamos currículo a partir de um movimento que não esteja tomado pelas orientações das competências e nem dos componentes curriculares, nem um currículo que se encaminha para a prescrição, “pensamos a existência da resistência refletida nos atos e ações dos segmentos sub-representados no currículo e nas práticas pedagógicas “(MOREIRA, EVANGELISTA, DOS SANTOS, 2019, p. 118). Entende-se ainda, que a produção do currículo implica os diferentes sujeitos e suas demandas, esse então, direcionado a uma arena de disputas.

Em diálogo com a pesquisa de Santos (2018) pudemos entender como a “voz insurgente” de Nilma Lino Gomes se perpetua no campo da educação e como ela se constitui como uma pesquisadora que aflora os debates no campo do currículo, sobretudo, para o currículo das relações étnico-raciais. A expressividade de Nilma Lino Gomes ganha repercussão não somente no mundo acadêmico, como também se expande às instâncias governamentais, produzindo políticas públicas em torno de ações afirmativas.

Frente a isso decidimos trabalhar com a produção da acadêmica negra, cuja escolha se direcionou para a Nilma Lino

Gomes. Por limitações do tempo para explorar toda a sua produção que consta de 56 artigos completos publicados em periódicos, 72 capítulos de livro, e uma larga produção entre organização de livros, textos em jornais, projetos de pesquisa. Conforme o Currículo *Lattes*, chegamos a um total de 21 produções que continham currículo, dessas, foram destacadas: *Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos, Diversidade e Currículo, O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos, Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática, Descolonizar os currículos: um desafio para as pesquisas que articulem a diversidade étnico-racial e formação de professores, Currículo, corpo e identidade, Identidade, Diversidade Cultural e Currículo, Diversidade cultural e currículo: a questão racial na prática educativa dos/as professores/as, Currículo e organização dos tempos e espaços escolares, Educação e justiça social: o lugar da diversidade no currículo da educação.*

As demais produções estavam divididas entre seminários e curso de curta duração. Destas produções, apenas duas foram localizadas disponíveis na internet, diante das dificuldades de localizar o material para a pesquisa. Nesse tempo, restringimos nosso estudo em três produções: o artigo *Diversidade e Currículo, Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos* e o livro *O Movimento Negro Educador*

O currículo¹ da pesquisadora e a pesquisa de Santos (2018) não somente nos informam a longa produção acadêmica de Nilma Lino

¹ A expressividade de Nilma Lino Gomes de tem início ainda em sua graduação em Pedagogia pela UFMG (SANTOS, 2018, p. 76), seguida da sua defesa de dissertação de mestrado, em 1994, marcada pela temática sobre professoras negras e construção da identidade racial. Também conta com doutorado pela USP em Antropologia Social e dois pós-doutorados, sendo um pela Universidade de Coimbra em Sociologia, e o segundo em Educação pela UFSCAR. Em instâncias governamentais foi Ministra da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial — SEPPIR (2015) e do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos (2015-2016), do governo da presidenta Dilma Rousseff¹. No campo acadêmico, também fora reitora Pró-Tempore da

Gomes, como também destaca que por meio de suas práticas teóricas, a autora as transforma em ferramentas práticas que são refletidas em outras instâncias da sociedade, fazendo com que as perspectivas teóricas da autora contribuam para espaços sociais amplos e diversos.

Pensar contribuições de intelectuais negras no campo do currículo, também perpassa pelo espaço da escola e dos espaços não-formais, como os movimentos sociais. Nesse sentido, é importante salientar que “Gomes lembra que a escola não é um espaço alheio à sociedade que a cerca, portanto, a ideologia que inferioriza negros e negras também se faz presente no contexto escolar” (SANTOS, 2018, p. 77).

Esse pensamento que nos informa Santos (2018) sobre a perspectiva de Gomes nos envolve a refletir sobre as várias formas de contribuições que as mulheres negras vêm protagonizando nos espaços formais e não formais na reconstrução do pensamento social brasileiro acerca de questões historicamente caras à população negra. Atravessar o campo da educação pautando em suas produções tais questões, como as demandas do racismo, do sexismo, quilombolas, indígenas etc., tem se revelado em face da “militância acadêmica”, como destaca Santos (2018). Neste sentido, acrescentamos também que, ao trazer à tona tais questões, as mulheres negras desenvolvem a pedagogia feminista no seu fazer epistemológico.

É nesse prisma que nos direcionamos a pensar as produções de Nilma Lino Gomes, em face do seu protagonismo no campo da educação e de suas investidas no campo do currículo.

Suas perspectivas teóricas que se encaminham em torno da diversidade, orientam-se para refletir epistemologias alternativas que se desdobram para romper com epistemologias dominantes e eurocentradas.

A perspectiva teórica de “descolonizar”, tão abrangente nos textos de Gomes, ressalta a possibilidade de reflexão em torno do que concerne ao gênero e às relações étnico-raciais em sociedades que foram colonizadas. Ler Nilma Lino Gomes por esse olhar, de possibilidades e alternativas, pelas inúmeras citações, participações em eventos e congressos, pela expressividade em cargos institucionais, por ser a voz insurgente presente no Movimento Negro Unificado, por ser a voz insurgente presente na academia, foi se revelando necessária para os nossos estudos.

O nosso primeiro texto, *Diversidade e Currículo* é um artigo encomendado pelo Ministério da Educação, publicado em 2007, mais especificamente, pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental — DPE. Ele faz parte de um conjunto de artigos publicados em um documento que se intitulou “Indagações sobre Currículo”. Ao situarmos o contexto de produção, percebemos que ele se localiza nas discussões impulsionadas por instituições governamentais em parceria com instituições privadas. O documento tem a perspectiva de “reorientação do currículo e das práticas educativas” (GOMES, 2007, p. 9).

Segundo o documento, as produções dos artigos compostos é uma resposta aos coletivos escolares e às Redes sobre as questões indagadas ao currículo. Especificamente no texto de Gomes (2007), *Diversidade e Currículo* foi uma elaboração para se entender como a perspectiva da diversidade estava sendo tratada não somente nos espaços sociais e nos movimentos sociais, mas como ela vinha refletindo nos espaços das escolas, no currículo e nas discussões que informam políticas de currículo. Citado cento e quinze vezes em trabalhos acadêmicos, *Diversidade e Currículo* busca trazer à tona os conceitos de diversidade e currículo, bem como articular à discussão de como a diversidade adentra os espaços escolares e qual é o seu lugar neste campo.

Como uma perspectiva de que nos direciona a pensar as diferenças, Gomes (2007, p.18), orientou suas reflexões aos profissionais da educação, do campo do currículo e da EJA, para informar “práticas curriculares variadas”. Com isso a autora buscou

responder como o pedagógico da diversidade fora orientando perspectivas curriculares ou como elas vêm sendo introduzidas no currículo, assim, ela elege temáticas desde a diversidade biológica e currículo até diversidade cultural e currículo.

No segundo artigo, *Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos*, publicado na Revista Currículo sem Fronteiras, no ano de 2012, citado trezentas e trinta e seis vezes em artigos, teses, dissertações etc., Gomes (2012) desenvolve uma reflexão por meio de um espetáculo musical Besouro Cordão-de-Ouro, em Belo Horizonte, Minas Gerais. Nesse texto, a autora pontua como as descolonizações dos currículos ocorrem nos espaços escolares, por meio de um diálogo entre conhecimento, diversidade e currículo, bem como pela implementação do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras. Tomamos para nosso estudo este artigo, por ser uma produção que versa sobre os processos que envolvem descolonizar os currículos, esses processos são marcados por negociações que envolvem as relações entre poder e saber.

Assim, voltamo-nos a pensar um terceiro texto que fosse dar ao nosso campo empírico possibilidades de exploração do fazer pedagógico feminista da Nilma Lino Gomes. O segundo ponto para a escolha, tramita pela sua ligação ao Movimento Negro Unificado (MNU), pois, o Movimento Negro faz toda uma trajetória brasileira a favor da integração do negro via educação. Neste sentido, também escolhemos trazer para o nosso campo empírico o livro “O Movimento Negro Educador”. A obra é fruto de suas investigações durante sua carreira como pesquisadora, principalmente no pós-doutorado.

É um texto discursivo, teórico político, citado duzentos e cinquenta vezes² em artigos, teses e dissertações, publicados em 2017 pela Editora Vozes e se encaminhando para quinta reimpressão em 2020. A quantidade de citações revela a recepção do texto na sociedade brasileira. Prefaciado por Boaventura de

² Informações no Google Acadêmico.

Sousa Santos, que elucida ser um texto que trata das pedagogias das ausências, o texto político traz para a sociedade brasileira uma reflexão acerca dos

[...] conhecimentos sobre as relações raciais e as questões da diáspora africana, que hoje fazem parte das preocupações teóricas das diversas disciplinas das ciências humanas e sociais, só passaram a receber o devido valor epistemológico e político devido à forte atuação do Movimento Negro (GOMES, 2017, p. 17).

Orientamo-nos pela escolha do livro por ele corresponder às dimensões de expressividade no campo acadêmico e por articular aos nossos objetivos de pensar pedagogia feminista negra e currículo.

Nas análises dos resumos está o direcionamento para os critérios de escolha, tais quais já mencionados. Os fichamentos, ajudaram na sistematização de ideias e na busca e rastreamento pelos sentidos atribuídos à pedagogia feminista e currículo. Por outro lado, o quadro analítico teórico permitiu compreender os aportes teóricos e metodológicos utilizados pela autora.

Assim, após a coleta das contribuições da pedagogia feminista negra, o quadro analítico teórico pode ajudar no agrupamento dos significados, das perspectivas teórico-metodológicas como também, trazer à tona a própria produção de uma pedagogia feminista negra e curricular encontrada em tais produções. Contudo, a intenção não é se limitar apenas em produções que destacam uma determinada prática pedagógica que tonifica um currículo prescritivo, mas em compreender como o conhecimento, o texto, o discurso, tem se forjado enquanto currículo na educação que valoriza um ensino voltado para as diferenças.

Como detalhado no primeiro capítulo, escolhemos trabalhar com três produções de Nilma Lino Gomes (2007; 2012; 2017). Sendo este último, o livro “Movimento Negro Educador”, que pode ser lido como uma obra que abarca as reflexões e as contribuições da autora no campo da educação e do currículo que vem realizando

durante sua trajetória acadêmica e atuante de movimentos sociais voltados para questões da população negra. Apresentamos um quadro analítico teórico como os textos são organizados, dividimos os quadros em perspectiva teórico-metodológica, que situa o leitor sobre como a autora opera conceitos e os articula com as perspectivas teóricas.

A pedagogia feminista negra no campo do currículo na perspectiva de Nilma Lino Gomes

O primeiro texto apresentado, embora seja um artigo orientador, também pode ser lido como um documento, esse documento fora produzido junto a um conjunto de outros textos que reunidos formaram um único texto. “Indagações para o currículo”, é o documento do qual o artigo *Diversidade e Currículo*, de Nilma Lino Gomes (2007), faz parte. São artigos que orientam profissionais da educação no trato com o currículo e com práticas curriculares. Nesse sentido, o texto da professora Gomes indaga como a diversidade se faz presente nos currículos, ou como ela é apresentada. Trata-se de sugestões temáticas oriundas de indagações levantadas ao campo da educação.

Quadro 1 – Análise de Diversidade e Currículo

<i>Diversidade e Currículo</i>	
Autora Nilma Lino Gomes (2007)	
Perspectiva Teórico-metodológica	Opera com os conceitos de diversidade, conhecimento, currículo e diferenças. No corpo do texto, a autora estabelece um diálogo com: Moreira e Candau (2006) e Silva (1995) para pensar currículo; Identidade segundo Jacques d’Adesky (2001); Silvério (2006). Assim, direciona-se a articular um diálogo sobre movimentos sociais e o protagonismo deles nas políticas educacionais; Ao apresentar os eixos temáticos nos quais a diversidade está presente nos documentos oficiais (GOMES, 2007), e aqui no currículo, a autora dialoga com Meneses (2005), Boaventura de Sousa Santos (2004), Marilena Chauí (1998) e Ferreira (2006).

<i>Diversidade e Currículo</i>			
Autora Nilma Lino Gomes (2007)			
Do que se trata o texto?	O texto é um documento direcionado aos profissionais de educação, sobretudo, ao trato da diversidade nas práticas curriculares do cotidiano do espaço escolar.	No corpo do texto apresenta uma concepção de educação que se direciona a pensar o currículo e a diversidade na escola. Tal concepção está ligada à emancipação. Ela se direciona pela interação dos sujeitos sociais nas relações sociais, diferindo educação e escolarização.	Ao apresentar um conceito amplo de diversidade, desde a diversidade biológica até a diversidade cultural, a autora busca dialogar com o currículo. A diversidade fora dividida em temáticas, e colocada no campo da política em uma articulação entre o movimento de luta para inserção da diversidade e portanto, saberes outros, no currículo, quanto a sua prática pedagógica, eixos que orientam a trabalhar a diversidade em sala de aula. Currículo e biodiversidade; ética e diversidade; diversidade como demanda política; diversidade e conhecimento;

Fonte: Gomes (2007).

Assim, em *Diversidade e Currículo*, Gomes (2007) se orienta com base na ideia central que é discutir como a diversidade é operada ou praticada nos currículos, o desenvolvimento das diversidades no cotidiano escolar, por meio de questionamentos enunciados por profissionais da educação. Trata-se da diversidade como algo pedagógico. Ou mesmo sobre como se pode praticar a diversidade no cotidiano das salas de aula. Nesse sentido, a autora mobiliza o conceito de diversidade em todo o texto. Apresenta também uma

perspectiva de educação para que seja articulada a sua concepção de currículo. A discussão sobre diversidade é apresentada mediante temáticas que articulam outros eixos e transgridem para o currículo.

O segundo texto está organizado da seguinte maneira:

Quadro 2 — Análise de *Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos*

<i>Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos Currículos.</i>			
A Nilma Lino Gomes (2012)			
Perspectiva Teórico-metodológica	Com base nas reflexões de Boaventura de Sousa Santos (1996; 2006) a autora movimentou no texto uma discussão sobre diversidade epistemológica.	Se apoia em Arroyo (2011) sobre currículo e disputas; em Santomé (1995) currículo e culturas negadas e silenciadas; Gonçalves (1985) o silêncio e a questão racial nas escolas do país; Meneses (2007) sobre a África e globalização capitalista; função pedagógica pública Wrebner, 1996; Meneses, 2003; Dirlick, 2006; sobre relocalização temporal das diferenças, Quijano, 2005; conceito de raça social por Munanga e Gomes (2006).	As reflexões propostas pela autora têm como centralidade as análises em torno do espetáculo musical Besouro Cordão-de-Ouro de João das Neves, apresentado no 4º Festival Internacional de Arte Negra, em Belo Horizonte.

Do que se trata o texto?	<p>O texto tem como premissa pontuar as seguintes questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aborda sobre uma diversidade epistemológica; - Discorre sobre teoria educacional e prática curricular; - Indaga que os sujeitos sociais inseriram no campo educacional outras questões, sendo sujeitos de conhecimento, propõem visões emancipatórias; 	<p>- Dialoga com as leis e as resoluções prescritivas como processo de descolonização dos currículos em uma perspectiva político-pedagógica: Lei nº10.639/03 e sua regulamentação pelo parecer CNE/CP 03/2004 e pela resolução CNE/CP 01/2004 (BRASIL, 2005).</p>
--------------------------	--	---

Fonte: Gomes (2012).

O segundo texto, *Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos Currículos*, publicado na *Revista Currículo Sem Fronteiras* (v.12, n.1, de jan/abr de 2012), é um texto que pretendeu discutir a descolonização dos currículos em função das reflexões e indagações feitas em torno da implementação, da avaliação e do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nas escolas públicas e privadas (GOMES, 2012, p. 92). Assim, tem como ponto de partida o “debate sobre a diversidade epistemológica” com base na introdução da questão racial no espaço escolar. No texto em questão, as reflexões são feitas em decorrência de um espetáculo teatral, o musical *Besouro Cordão de Ouro*, de João das Neves (GOMES, 2012, p. 100). Nesse sentido, o currículo se apresenta como aquele que é indagado a refletir essas questões, ao mesmo tempo, situar estas questões no currículo significa uma ruptura epistemológica e mudança estrutural e cultural.

No terceiro texto é a obra, “O Movimento Negro Educador – Saberes construídos nas lutas por emancipação” a qual podemos compreender da seguinte forma:

Quadro 3 – Análise de *O Movimento Negro Educador – Saberes construídos nas lutas por emancipação*

Autora	Nilma Lino Gomes (2017)	
Perspectiva Teórico-metodológica		
A obra da autora tem como perspectiva a epistemologia do sul de Boaventura de Sousa Santos. Além disso, traz em seu escopo a sociologia das ausências e das emergências, ecologia dos saberes e pensamento pós-abissal.		
Opera com os conceitos de: movimentos sociais, raça e discriminação racial, currículo, diversidade, sociedades pluriétnicas e multiculturais, emancipação, conhecimento, monocultura racional.		
O livro se divide em sete capítulos que transita desde o papel até o histórico do Movimento Negro Brasileiro, assim como perpassa pelo Movimento Negro como produtor de conhecimento.		
Do que se trata o texto?		
Capítulo 1	Movimento Negro Brasileiro como ator político	Apresenta a conceituação do movimento negro; articula sua conceituação com atuação no campo da educação; discorre sobre sua atuação política em tencionar o campo do conhecimento; enuncia a imprensa negra, Frente Negra Brasileira e o Teatro Experimental do Negro como educativas; Leis e Resoluções para as relações étnico-raciais como fruto de ações políticas para o campo da política educacional, as ações também foram conferidas no plano acadêmico.
Capítulo 2	Pedagogias que emergem	Ressalta que o Movimento Negro media as questões entre as instituições; também faz emergir, por meio das pedagogias das ausências e das emergências, o seu protagonismo na relação educação e movimentos sociais.
Capítulo 3	O Movimento Negro e os saberes	Traz o histórico do movimento como orgânico, na década de 70; rearticula

		a história oficial para uma nova interpretação à respeito da população negra no Brasil; O Movimento Negro parte da perspectiva da emancipação; Nos anos 2000 menciona como as políticas de igualdade racial se transformam em foco para o movimento; pontua como o mito da democracia racial estabelece uma falsa ideia de democracia racial; a “pedagogia dos movimentos sociais tenciona as pedagogias escolares”, por fim, constitui-se como um pensamento e pedagogia pós-abissal.
Capítulo 4	Tensão regulação-emancipação, produção de conhecimentos e saberes	A autora desenvolve uma discussão em torno dos conceitos de regulação e emancipação para discutir a produção de conhecimento empregado pelo Movimento Negro; discute sobre conhecimento-regulação; conhecimento-emancipação; por fim, discorre sobre o corpo negro emancipado após uma “releitura política, afirmativa e identitária” (GOMES, 2017, p. 99).
Do que se trata o texto?		
Capítulo 5	Corporeidade negra e tensão regulação-emancipação social: corpo negro regulado e corpo negro emancipado	Nesse capítulo, a autora discute sobre o corpo negro regulado e emancipado. Pontua que a educação tem e é uma das principais instâncias que contribui para essa regulação. O corpo negro que também é sujeito, é um corpo discursivo que denuncia, intervém e propõem. O corpo negro regulado é aquele carregado de estereótipos, já o corpo negro emancipado é aquele cuja

		perspectiva se direciona para a afirmação. Assim, propõe que é preciso “construir uma nova forma de emancipação sociorracial do corpo” (GOMES, 2017, p. 100).
Capítulo 6	Tensão dialética e crise do pilar regulação-emancipação sociorracial no campo das relações raciais e educação	São apresentadas nesse capítulo situações em que essas tensões se apresentam, incluindo o campo da educação. Essas situações são três: a abolição da escravatura, que neste item discute questões como a imigração foi uma forma de regulação dos corpos negros, quando visto como rebeldes, nesse sentido a tensão se encontrava em um corpo domesticado, a tensão regulação estava presente em ambos os corpos, libertos e imigrante (GOMES, 2017, p. 105). a outra situação destacada é a estética negra que se transformou em uma alternativa para o Movimento Negro se apresentando como construção política e emancipatória; a última alternativa seria as ações afirmativas por meio da Lei 12.711/12 que se apresenta como protagonista dessa luta política.
Capítulo 7	Movimentos sociais, Movimento Negro e subjetividades desestabilizadoras	Esse capítulo tem a ver com “saberes construídos pela comunidade negra e sistematizados pelo Movimento Negro” (GOMES, 2017, p. 119). Tais saberes se configuram como desestabilizadores.

Fonte: Gomes (2017).

“O Movimento Negro Educador – Saberes construídos nas lutas por emancipação”, de Nilma Lino Gomes é resultado do seu

primeiro pós-doutorado sob a orientação do professor Boaventura de Sousa Santos, no de 2006, na cidade de Coimbra, Portugal. É uma obra que traz questões importantes do movimento social brasileiro, o Movimento Negro Unificado (MNU), assim como seu papel frente às demandas da população negra no Brasil.

Conforme demonstrado, o texto político é composto de sete capítulos designados a pensar: conceituação, políticas públicas, pedagogias, produção de conhecimento e intelectualidade negra, emancipação social, subjetividades e corporeidade negra. É um texto com temas profundos que fora discutido em decorrência de um contexto histórico, social e político, publicado em formato de livro apenas em 2017, pela Editora Vozes, quando a autora completa e atualiza dados para a publicação, deixando claro que o mesmo estudo fora distribuído em muitas outras produções apresentados e publicadas em outros veículos no decorrer de sua carreira acadêmica.

Destacamos no corpo do texto, questões relevantes discutidas pela autora ao longo dos capítulos. A tese principal que compôs o trabalho, sublinha como o Movimento Negro Brasileiro atua com o papel de “educador, produtor de saberes emancipatórios e um sistematizador de conhecimentos sobre a questão racial no Brasil” (GOMES, 2017, p.14).

A autora se propôs a discutir como o Movimento Negro Brasileiro é um “ator político” que interviu por meio de suas práticas e dos contextos de produções de conhecimento em função das experiências sociais na sociedade brasileira, atuando com práticas pedagógicas que articulam questões sociais, políticas, econômicas e raciais (GOMES, 2017).

O texto político de Nilma Lino Gomes (2017) ora se divide entre apresentar as tensões políticas em torno do Movimento Negro Brasileiro, ora se apresenta como um texto histórico não fixo, pois, o movimento da escrita foi direcionado desde os processos do século XVIII até o século XXI. Este movimento se deu com base nos registros históricos que foram encontrados em sua produção, como forma de situar o leitor do que se tratava o papel do Movimento

Negro Brasileiro. Revistar os contextos históricos para situar o papel do movimento, constitui-se em “recontar”, “ressignificar” as histórias de lutas da população negra por meio de uma intelectual negra. É assim, que ao longo do texto, registra-se sobre uma história de “luta e resistência” dos povos negros escravizados no Brasil Colônia e pós-abolição.

Gomes (2017 p. 21) nos apresenta o Movimento Negro Brasileiro como um ator político que se movimenta na sociedade brasileira com a finalidade de superar as desigualdades raciais oriundas do período escravocrata. Inferimos que as reflexões sobre relações étnico-raciais e políticas de igualdade racial são apresentadas nas produções da autora pelo protagonismo do Movimento Negro.

Tal movimento é reconhecido na sociedade brasileira como articulador das demandas políticas que giram em torno da população negra brasileira. Nesse sentido, a autora infere que o movimento tem se direcionado a uma ressignificação política de práticas sociais que foram incorporadas pelo imaginário social brasileiro em termos de estereótipo, condutas discriminatórias e preconceituosas, tornando o racismo de caráter estrutural, sob a égide de uma imagem hegemônica, branca e ideal (GOMES, 2017).

Nilma Gomes (2017) tem como foco o campo da educação e as investidas do Movimento Negro nesse campo a partir do século XX, após a ditadura militar e o contexto de redemocratização dos anos de 1980. Esse fazer pedagógico feminista negra na escrita da autora nos apresenta um contexto histórico o qual nos situa enquanto leitores e pesquisadores de suas produções. Nilma Lino Gomes escreve de “um lugar de existência afirmativa no Brasil” (GOMES, 2017, p. 21).

Assim, diante do campo empírico constituído pela produção discursiva de Nilma Lino Gomes, nos itens, a seguir, apresentaremos as unidades temáticas que foram emergindo da nossa leitura interpretativa analítica dos textos da professora Nilma Lino Gomes.

Diversidade e conhecimento: há lugar para uma pedagogia feminista negra?

Ao tratar de currículo e de conhecimento em suas produções, Nilma Lino Gomes (2007; 2012; 2017) questiona o conhecimento hegemônico produtor de currículo e políticas de currículo. Essa discussão se tornará presente em seus três textos, da seguinte maneira: a diversidade interrogará os currículos e, assim, o conhecimento hegemônico será interrogado; não há um discurso excludente em torno do conhecimento científico indagado, mas sim os processos pelo quais estes conhecimentos são colocados no currículo e como eles operam; há tensões em torno da ciência moderna e como elas hierarquizam saberes; são enunciadas a tensão regulação- emancipação em torno do conhecimento. Neste caso, o que existe são disputas em torno de um conhecimento que se julga apto ou não para serem divulgados através de políticas públicas, currículos, livros, revistas eletrônicas, dossiês etc.

Inicialmente, apresentamos, nessa unidade temática, como Gomes (2007, 2012, 2017) articula a concepção de diversidade em seus trabalhos. Observamos em seu primeiro texto, em *Diversidade e Currículo*, de 2007, uma concepção ampla de diversidade, que ganha um papel pedagógico e prático interrogador no campo do currículo. Gomes (2007) apresenta algumas concepções ao longo do texto, bem como a diversidade em seus aspectos temáticos para serem trabalhados no currículo. Atentamo-nos para a pluralidade em torno da concepção de diversidade: “conjunto de diferenças” (GOMES, 2017, p.17); “componente do desenvolvimento biológico e cultural da humanidade” (Idem, p.18); como “acontecer humano” (Idem, p.18); “como um fenômeno que atravessa o tempo e o espaço e se torna uma questão cada vez mais séria quanto mais complexas vão se tornando as sociedades” (GOMES, 2017, p.19). A diversidade também se apresentou como demanda política.

O que há em comum nessas concepções de diversidade desenvolvidos pela autora, é que elas têm como plano de fundo um contexto histórico, social e cultural. Gomes (2007) deixa explícito

em seu texto que a concepção de diversidade e a forma como ela será trabalhada dependem desses fatores mencionados anteriormente. Dessa forma, como a diversidade se torna indagadora do currículo, ela descarta a possibilidade de ser apenas um conceito ou conteúdo que esteja presente de forma transversal. A diversidade também não irá assumir uma concepção fixa, ganha um movimento flutuante de acordo os contextos.

Gomes (2007) acentua que a diversidade deverá ganhar caráter prático. Este caráter prático pode ser observado em seu texto mediante os eixos temáticos que designa para entender como a diversidade se apresenta no currículo.

Nessa unidade temática discutiremos como a diversidade se apresenta como uma demanda política (GOMES, 2007), como diversidade epistemológica (GOMES, 2012) e reflete diretamente na produção de conhecimentos (GOMES, 2017).

Quando a professora Nilma Lino Gomes (2007, p. 25) apresenta a diversidade como uma demanda política e, portanto, um direito, ela cita como “os processos de colonização e dominação” são perpetuadores de uma hierarquização do conhecimento por meio de um contexto histórico, social e político que fora socialmente construindo diferenças e inferiorizando determinados grupos sociais. Nesse sentido, podemos pontuar a tensão que autora enuncia sobre regulação-emancipação.

Enuncia a autora, acerca da diversidade, que há uma tensão e uma ambiguidade em torno da diversidade. Esta ambiguidade que conhecemos como sendo fruto de uma inferiorização criada socialmente sobre aqueles que foram nomeados como diferentes, revela uma tensão na produção do conhecimento. Observamos em nosso campo empírico que há uma demanda política dentro dos movimentos sociais que reivindicam as diferenças e a diversidade como direito e não inferioridade. Há, portanto, um “trato pedagógico positivo” da diversidade e das diferenças em Gomes (2007).

Aqui se têm noções como: diversidade cultural, identidades e diferenças, bem como conhecimento. Nosso campo empírico enuncia que essas noções foram construídas socialmente dentro do

contexto histórico, social e político dos processos de colonização e de pós-colonização, em sociedades diaspóricas. Uma vez que a diversidade cultural interroga o conhecimento hegemônico, partimos destas noções para situar nosso objetivo de pensar pedagogias feministas negras no campo do currículo.

A diversidade cultural está situada nas discussões de Gomes como algo que se constitui simultaneamente com as identidades; está ligada à pluralidade étnico-racial; está sendo pensada em face de uma diversidade epistemológica. Não é fixa e se constrói no tempo-espaço de cada sociedades diante de seus contextos culturais e sociais. Nesse sentido, diversidade cultural para além de corresponder às diferenças, também se acentua como pluralidade cultural.

As diferenças encontradas no campo empírico correspondem a marcadores sociais: gênero, raça, classe, território, religião, sexualidade etc. A produção discursiva de Gomes (2007) articula uma concepção de diversidade como conjunto de diferenças. Nesse sentido, a diversidade é mobilizada como sendo discursiva, contingente e uma prática de significação. Esses elementos que foram construídos socialmente para hierarquizar os sujeitos, são interrogados e ganham, com os Novos Movimentos Sociais, uma releitura, ressignificam os marcadores sociais das diferenças argumentando o direito às diferenças e reivindicando em espaços como o campo da educação (GOMES, 2007; 2017).

Assim, bebendo nas fontes de Laclau (2011) podemos afirmar que a diversidade cultural se situa no campo político de disputas no qual se negociam o direito às diferenças, tendo em vista que a própria diversidade como sinaliza Gomes (2007) não se constitui fixamente em todas as sociedades, ela se expressa discursivamente em um amplo aspecto de forma contingencial. A diversidade cultural pode ser lida segundo uma demanda particular que fora universalizada (LACLAU, 2011). Como informado em nosso campo empírico por Gomes (2007, 2012, 2017) a diversidade, já fora uma demanda política colocada em disputas por movimentos sociais que reivindicaram o direito às diferenças não somente no

terreno social, como nas instituições e nos documentos oficiais, como o currículo.

Diversidade também se encontra em uma interdependência com “os processos identitários em Nilma Lino Gomes (2007). Existe um discurso de significação em torno da diversidade cultural e das identidades. Em “Movimento Negro Educador”, Gomes (2017) situa a discussão da identidade com base em uma estratégia política afirmativa do Movimento Negro Unificado (MNU). Dessa forma, ela também se constrói nos processos coletivos. Em *Diversidade e Currículo*, Gomes (2007) argumenta que as identidades dos educandos precisam ser tratadas no currículo para além de uma prescrição, mas como prática pedagógica que interroga o sujeito homogêneo. A identidade também não é fixa, por isso, tanto os sujeitos quanto as identidades são processuais.

Kathryn Woodward (2014) parte de uma perspectiva de identidade nos estudos culturais que se relaciona com aquele encontrado no campo empírico. Woodward (2014, p. 9) dialoga com uma perspectiva de que a identidade é marcada pela diferença. A identidade também envolve uma marcação divisória, se existe o “nós” é porque existe o “eles” e ambos se correlacionam, um somente existe se o Outro existir.

Grada Kilomba (2019) por intermédio das reflexões sobre sociedades colonizadas e o reflexo da violência e da dominação, pontuou como a “Outridade” se constitui no processo de negação entre o sujeito branco e o sujeito negro. Existe uma tensão em discutir identidade. Ela está situada no campo conflitivo e contingente. Podemos dizer que a existência deste paradoxo seria a ideia da identidade se movimentar como discursivamente afirmativa como um ato político de existir, ao mesmo tempo em que se apresenta como divisória e anulação da Outridade. Nilma Lino Gomes (2007) nos informou que a identidade é relacional, bem como Woodward (2014), que evidencia que a identidade é constituída nos processos, concebida a partir de conflitos e contradições, aberta à perspectiva não essencialista. Assim, “as

identidades são produzidas em momentos particulares no tempo” (WOODWARD, 2014), ou ainda,

os processos históricos que, aparentemente, sustentavam a fixação de certas identidades estão entrando em colapso e novas identidades estão sendo forjadas, muitas vezes por meio da luta e da contestação política (p. 39).

Esse caminho se articula com o nosso objetivo de interrogar o processo de elaboração de currículos hegemônicos, universais e comuns. O nosso campo empírico nos informou que existe uma necessidade de descolonizar os currículos (GOMES, 2012), para que experiências coletivas possam ser inseridas e de fato trabalhadas no campo da educação.

Em Gomes (2017) é ressaltada a discussão sobre conhecimento. Para ela, conhecimento está muito além daquele que cotidianamente aprendemos na escola: o conhecimento científico. Assim, a autora parte de uma premissa de que “toda experiência social produz conhecimento” (GOMES, 2017, p. 28).

A diversidade cultural como interrogadora do conhecimento (GOMES, 2007) informa que existem possibilidades outras de saberes produzidos socialmente pelos sujeitos sociais. Esta concepção encontrada em Gomes, direciona-nos a pensar conforme Bhabha (1998, p.63) quando nos informa que a diversidade cultural é um “objeto epistemológico”.

Descolonizar o conhecimento (GOMES, 2012) é propor a possibilidade que todo o sujeito tem de conhecer a história, é se contrapor a discursos que produzem estereótipos em função das relações sociais, é discutir como as relações de poder, arraigadas na colonização, inferem no campo da educação.

A discussão sobre conhecimento está acentuada na diversidade epistemológica (GOMES, 2007; 2012; 2017). Ao pensar sobre essa questão colocada no tecido social sobre conhecimentos hegemônicos e que tem formulado currículos prescritivos ou orientado o campo da educação, encontramos uma tensão entre os

produtores de conhecimento científico e os sujeitos sociais que produzem conhecimentos outros em contextos de movimentos sociais. Esta discussão que autora coloca, também se situa na dimensão da diversidade como cultural, dentro da diversidade cultural, Gomes (2017) estabelece a diversidade epistemológica enunciada em suas produções discursivas.

Segundo Lopes e Macedo (2011, p. 70), o conhecimento é uma discussão presente no campo do currículo. Também nos informa que há disputas entre perspectivas que significam conhecimento. Gomes (2017) pontua como práticas sociais de experiências coletivas produzem conhecimento, alega que o Movimento Negro além de ser ator político, é um “sujeito de conhecimento”. Em suas produções não afirmam sobre retirar o conhecimento científico, mas reafirma que é necessário incluir outros saberes no currículo, articulá-los na intenção de não validarmos apenas um tipo de conhecimento.

Outro aspecto importante encontrado, no nosso campo empírico, diz respeito à discussão sobre regulação-emancipação em torno do conhecimento. A autora tenciona uma crítica à ciência moderna que intensificou a ideia de conhecimento-regulação, ao propor um olhar para o conhecimento-emancipação, a autora compreende que há uma marginalização neste tipo de conhecimento (GOMES, 2017, p. 59)³.

Segundo Lopes e Macedo (2011) esse pensamento se situa na ideia de perspectiva crítica, pois é nessa modalidade que “são rejeitadas todas as perspectivas que buscam afirmar qualquer superioridade do conhecimento acadêmico e/ou científico sobre outros saberes sociais” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 79). Ainda tenciona que os curriculistas críticos alegam que “o conhecimento é construído nas interações sociais entre sujeitos, formando um

³ A pesquisadora Nilma Gomes parte das discussões de Boaventura de Sousa Santos sobre a sociologia das ausências e das emergências no qual pontua tal debate referente à ciência.

conjunto de significados disponíveis para o ensino” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 78).

Nosso campo empírico nos informa sobre o conhecimento válido, no qual Gomes (2017) aponta que “qualquer conhecimento válido é sempre contextual, tanto em termos de diferença cultural quanto em termos de diferença política” (GOMES, 2017, p. 28). Podemos inferir que o que a autora coloca é que toda produção de conhecimento tem se orientado por uma perspectiva do sujeito que o produz, ou seja, a perspectiva do conhecimento válido orientado pela ciência moderna produz hierarquias.

Também percebemos que em Gomes (2012) é anunciada uma diversidade epistemológica no campo da educação que possibilita uma produção de significados em torno do conhecimento. Orientamo-nos conforme Lopes e Macedo (2011, p. 91), as quais propõem uma outra discussão para a disputa de significados em torno do conhecimento, com o qual dialogamos. Segundo as autoras, esse debate em torno do conhecimento válido, legítimo e único a ser universalizado para ser transposto no currículo tende a orientar a separação dos sujeitos, criando lados opostos.

Ao enunciar esta problemática, Lopes e Macedo (2011), pontuam que não somente os sujeitos se colocam como opostos, mas também “os sujeitos que selecionam os saberes do currículo e os sujeitos que são submetidos a uma seleção previamente feita, podendo apenas resistir ou sucumbir a essa dada seleção” (p. 91). Outra problemática anunciada é que ao criar essa oposicionalidade, não atentam para os hibridismos.

Encaminhamo-nos a pensar, de acordo com Lopes e Macedo (2011, p.92), que não há uma perspectiva fechada de currículo, o que há são disputas pela sua significação sem fixar projetos de conhecimentos únicos e específicos. Pensar possibilidades de descolonizar o conhecimento e questionar a produção do conhecimento universal, que não se configura em fixar o conhecimento em torno das experiências coletivas da população negra, mas tencionar projetos de regulação do conhecimento que

fixam posições de sujeitos e produzem oposição, dominante e dominado (Idem, 2011).

A produção do conhecimento está ligada a um contexto social, político, econômico e cultural. Também perpassa o campo do currículo, da sociedade civil. Podemos dizer que o conhecimento se tornou uma demanda política. Quando pensamos em conhecimento, logo, trazemos a discussão sobre os produtores de conhecimento, quem legitima tal conhecimento e como ele se torna universal e disseminado nos currículos oficiais.

Nesse sentido, trago para interrogar este produtor de conhecimento, a autora indiana Gayatri Spivack (2017) em sua obra “Pode o subalterno falar?”, na qual tencionar o lugar do subalterno e se ele tem ou não espaço para ser ouvido, assim, ressalta o problema da representação do “sujeito do Terceiro Mundo no discurso Ocidental” (SPIVACK, 2017, p. 20). Ao construir seu argumento segundo as análises de produções, cujos discursos imperialistas e patriarcais desaparecem com a figura da mulher, a autora argumenta que o subalterno do Terceiro Mundo não pode falar, porque não há espaço, a figura universal do Sujeito Europeu ocupa o centro de tais produções.

Por outro lado, a autora Grada Kilomba (2019) “Em Memórias da Plantação” faz uma crítica à tese da indiana Spivak, elucidando ser perigoso o argumento de que o subalterno não pode falar. Para Kilomba (2019, p. 48), tais ideias coadunam com as relações da ideologia colonial que revelam a imposição do silêncio do sujeito negro. O perigo deste argumento sobre a ideia sustentada de que o sujeito negro não pode falar, em seu segundo argumento, ressalta que tal afirmação “pode também implicar a alegação colonial de que grupos subalternos são menos humanos do que seus opressores e são, por isso, menos capazes de falar em seus próprios nomes” (KILOMBA, 2019, p.48).

Nessa tensão, ainda que os contextos históricos, sociais e políticos nos informam uma produção do conhecimento pelo sujeito universal, podemos afirmar que as mudanças sociais ocorridas diante dos novos atores sociais disputaram e disputam

uma produção de conhecimento que seja pautada em suas experiências coletivas, afirmam-se como sujeitos políticos e desenvolvem pedagogias insurgentes (SANTOS, 2018) que contribuem para o campo da educação.

Nesse sentido, argumentamos que não somente há espaço para uma pedagogia feminista negra, como também produção cultural pela significação do conhecimento produzido de acordo suas respectivas experiências coletivas/históricas, assim como de suas produções e atuações no campo social.

Considerações Finais

Este artigo trouxe reflexões que apontou como a intelectual negra, Nilma Lino Gomes, contribuiu através da sua pedagogia feminista negra ao campo do currículo, instituindo a partir das demandas da população negra brasileira uma prática de significação do currículo.

Deste modo, enuncio em confluência com os escritos de bell hooks (2019) o que corresponde com a luta intelectual negra brasileira por meio da demanda política educação e das ações afirmativas: educação e política. Educação e política caminham juntos para a autora (hooks, 2019, p.207) quando se trata das pessoas negras. Ainda que no contexto dos Estados Unidos, a educação para hooks (2019) é uma ferramenta aliada contra os sistemas de opressão racista, no Brasil, a demanda da educação também percorre movimentos e estudos de intelectuais negros, como por exemplo o Movimento Negro Unificado, Nilma Lino Gomes, Nubia Regina Moreira, Sueli Carneiro, Beatriz Nascimento, Íris Verena de Oliveira, Maria Nazaré da Mota, entre outros nomes. Há um ponto de articulação entre o pensamento da autora e das demandas do movimento negro brasileiro e das intelectuais negras: o pensamento crítico construído a partir da educação se constitui como um ato de resistência.

Pensar o acesso à educação para as comunidades negras trouxe um destaque para o protagonismo dos intelectuais negros

brasileiros frente a demanda política das ações afirmativas. Podemos destacar dois pontos que corresponde a esse protagonismo: o primeiro se refere aos estudos e pesquisas no campo da educação. O segundo, refere-se aos movimentos negros articulados a esses intelectuais.

A opressão racista modificou os rumos da educação e o foco dos intelectuais negros. Entre um deles, pensar propostas de uma educação cuja transversalidade pensasse as demandas da população negra veio logo em seguida as lutas por acesso à educação. Intelectuais negros vem se debruçando por meio de estudos, eventos, congressos, associações para enfatizar que a educação não pode ser uma ferramenta aliada das ações dominantes e opressoras. Neste sentido, positivar as diferenças e a diversidade tem sido um caminho transversal como antidoto às dominações colonialistas.

Neste aspecto, destaquei ao longo do texto como a intelectual negra, Nilma Lino Gomes, por meio de sua pedagogia feminista negra se acentua como protagonista, além é claro, de apresentá-la como uma demanda política inscrita para tencionar o campo do currículo através dos significantes gênero e raça. Também protagonizaram a inserção de uma epistemologia feminista negra ao campo do currículo e da educação.

A diversidade torna-se uma demanda nas produções de Nilma Lino Gomes que se direciona a interrogar as produções e os conhecimentos hegemônicos. Neste sentido, o currículo emancipador e antirracista apresentado nas produções da intelectual negra, se apresenta como resultados dos processos da denominada pedagogia feminista negra.

Referências

BHABHA, Homi. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade e Currículo**. In: Indagações sobre currículo. Org. do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp.98-109, Jan/Abr, 2012.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes** construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HOOKS, B, 1952. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra**/bell hooks; tradução de Cátia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação – Episódios de racismo cotidiano**/ Grada Kilomba; tradução Jess Oliveira. -1. ed. – Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LACLAU, Ernesto, 1935- **Emancipação e diferença/ Ernesto Laclau**; coordenação e revisão técnica geral, Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo. – Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LOPES, Alice Cassimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Teorias de Currículo**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

MOREIRA, N.R; EVANGELISTA, N.J, DOS SANTOS, J.P.L. **A Experiência feminina negra e suas interrogações à política e prática curriculares**. Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v.15, n.32, p.115-131, abr./jun.2019.

SANTOS, Luana Diana. **Intelectuais negras insurgentes [manuscrito]: o protagonismo de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Nilma Lino Gomes** / Luana Diana Santos. 110f. – 2018. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Departamento de Educação. Programa de Pós- Graduação em Educação, 2018.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais /Toma.Z Thdeu da Silva (org.), Stuart Hall, Kathryn Woodward.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES/AS DAS CIÊNCIAS HUMANAS: EXPERIÊNCIAS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Lécia Nájla dos Santos Melo¹
Edmacy Quirina de Souza²

Introdução

Esta pesquisa se constitui um recorte da dissertação de mestrado intitulada “Educação antirracista nos anos finais do ensino fundamental: um olhar decolonial para práticas pedagógicas de professores/as das Ciências Humanas em Ilhéus/Bahia”, e teve como objetivo compreender o lugar da educação antirracista e da perspectiva decolonial nas práticas pedagógicas dos/as professores/as da área de Ciências Humanas (Geografia, História e Filosofia), tendo como campo uma escola pública municipal. Neste recorte, a finalidade é discutir a imbricação das questões étnico-raciais nas práticas pedagógicas cotidianas dos/as professores/as, apresentando a maneira como estes percebem e tratam da temática no dia a dia de suas práticas.

Para fundamentar as questões que envolvem as relações étnico-raciais nas práticas pedagógicas dos/as professores/as, este estudo buscou a discussão a partir dos princípios que regem uma educação antirracista enquanto um projeto decolonial, associado

¹ Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - PPGEd/UESB. Professora da educação básica nos municípios de Ilhéus e Ubaitaba- Bahia. E-mail: leciamel31@gmail.com.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd/UESB. E-mail: esouza@uesb.edu.br

aos princípios da interculturalidade crítica visando o enfrentamento das colonialidades. Na construção metodológica, empregamos um “fazer decolonial” a partir da realização de “encontros decolonizantes” e a construção de “cartas pedagógicas” pelos participantes. Para representá-los utilizamos nomes de personagens históricos significativos na história da Bahia, que, contudo, são invisibilizados no cotidiano social e escolar.

As narrativas dos participantes da pesquisa apresentaram a imbricação das relações étnico-raciais nas suas práticas pedagógicas, perpassando pelas formas como lidam com o tema nas relações cotidianas com os/as alunos/as em meio a situações que ocorrem no âmbito do convívio entre alunos/as-alunos/as e alunos/as-professores/as, relação das práticas pedagógicas com os conteúdos escolares e a Lei n. 10.639/03, impressões de momentos significativos na experiência de abordagem da temática racial. Assim, serão discutidas as nuances suscitadas pelos/as professores/as quando pensam na relação de suas práticas pedagógicas e as questões étnico-raciais.

Esse artigo está organizado por esta introdução, na qual apresentamos os objetivos, as discussões empreendidas e o percurso metodológico que utilizamos na construção das informações. Na primeira parte discute-se a relação entre as questões étnico-raciais na prática pedagógica e o cotidiano escolar. Em seguida discorremos sobre os desafios às práticas pedagógicas, visando pensar a necessidade de responder ao racismo, por vezes, manifestado na escola. Logo após apresentamos e discutimos a contribuição de práticas pedagógicas antirracistas na formação da identidade racial positiva de estudantes negros/as. Por fim, teceremos algumas considerações a fim de elucidar as reflexões que emergiram do caminho de pensar a relação das questões étnico-raciais na escola, a partir das práticas pedagógicas dos/as professores/as.

Pensando sobre a prática pedagógica e a questão étnico-racial: o que o cotidiano escolar revela?

Ao tratar das práticas pedagógicas, a primeira abordagem feita pelos/as professores/as, diz respeito ao tratamento de situações que envolvem o dia a dia do contexto da sala de aula, onde, em vários momentos com os/as alunos/as, surgem situações sobre as quais acreditam ser importante que o professor intervenha. Eis alguns exemplos:

Numa turma de 6º ano, um menino falou com o colega: “Tá se arrumando pra sair com as nega?” Aí eu disse: “Por que você não disse, se arrumando pra sair com as brancas?” “Ah tia é modo de dizer”. “Modo de dizer não, você usou aí de preconceito, a nega é quem mesmo? Essa pessoa não tem nome?” Ele disse: “É, a senhora tem razão” (Professora Maria Felipa, Encontro 1, 2022).

Um aluno foi me explicar porque o caderno estava feio e disse: “Tia a situação está preta, porque esse caderno ainda é do ano passado, meu pai não pode comprar outro”. Daí eu falei com ele, não fale assim, você pode dizer: minha situação está difícil, vamos mudar (Professora Nivalda Tupinambá, Encontro 1, 2022).

Numa conversa em sala de aula falei assim: Um branco fazendo uma coisa errada é só um branco fazendo uma coisa errada. Mas o negro quando faz uma coisa errada, não é só ele, tem aquele que não tá vendo, mas a situação é usada para reforçar que todos os negros fazem também (Professor Caboclo Marcelino, Encontro 2, 2022).

As narrativas mostram um ponto em comum, a reação dos/as professores/as diante de diálogos que acontecem durante momentos de aula, quando a abordagem racial surge sem uma intenção específica, mas aparecem em comentários dos/as alunos/as e sentem que precisam realizar uma discussão a fim de produzir reflexão sobre o que foi dito. Embora tais práticas não aconteçam de maneira sistematizada entre os profissionais, é possível perceber que essa é uma estratégia didática que costuma fazer parte do cotidiano das práticas pedagógicas. Muitas vezes, os/as alunos/as expressam de forma espontânea comentários, palavras, que são para eles/as comuns diante de uma realidade

social onde falas racistas estão constantemente presentes, ao que reproduzem de forma quase que inconsciente, até porque “O silêncio que atravessa os conflitos étnicos na sociedade é o mesmo que sustenta o preconceito e a discriminação no interior da escola” (Cavalleiro, 2021, p. 98). Desse modo, o racismo tende a ser naturalizado, porém, tal normalidade precisa ser questionada, haja vista que “Muitos aspectos do cotidiano escolar contribuem para que crianças e adolescentes apreendam e cristalizem ideias racistas e práticas discriminatórias” (Cavalleiro, 2001, p. 152).

Dessa maneira, compreende-se que no exercício das práticas pedagógicas, o/a professor/a precisa estar atento às expressões racistas que, de maneira explícita ou implícita, manifestam qualquer tipo de discriminação. Essas situações são mais comuns do que se pode imaginar, até porque refletem o resultado de uma sociedade marcada pelas colonialidades que agem de maneira a usurpar dos sujeitos o pensamento crítico, levando-os a reproduzir ideias negativas a grupos subalternizados historicamente, por meio de expressões depreciativas, haja vista que o sucesso do estabelecimento de um poder dominante está em conseguir fazer com que os sujeitos internalizem o seu modo de pensar e ver o mundo, ainda que sejam membros desses grupos subalternizados (Bernadino-Costa; Grosfoguel, 2016).

Os exemplos citados mostram que percebem a presença das questões raciais para além e antes mesmo dos momentos de abordagens de conteúdos, ou seja, que o relacionamento na escola envolve o uso de expressões, crenças e formas de tratamento que precisam ser abordadas nas práticas pedagógicas do/a professor/a, assim que ocorrem. Isto retrata um entendimento de uma educação que considera o sujeito na sua inteireza e precisa ter um pensamento que o leve a ações de combate a estereótipos e visões preconceituosas. Essas atitudes são muito relevantes, ou seja, tratar da situação quando ocorre, evitando o silenciamento, que é uma das bases para perpetuação do racismo na escola, se mostrando muito prejudicial. Tal abordagem enquanto prática pedagógica, é fundamental. Como afirma Cavalleiro (2021, pp. 32-33)

Esse ritual pedagógico, que ignora as relações étnicas estabelecidas no espaço escolar, pode estar comprometendo o desempenho e o desenvolvimento da personalidade de crianças e de adolescentes negros, bem como estar contribuindo para a formação de crianças e de adolescentes brancos com um sentimento de superioridade.

Assim sendo, as práticas pedagógicas na escola precisam produzir enfrentamentos à lógica racista que ignora as discriminações e segue em frente sem discutir as situações que provocam segregação e dor nos sujeitos. No entanto, é imprescindível que esse tratamento não se restrinja a uma mera conversa pontual. As questões que emergem do cotidiano precisam ser incluídas nas práticas pedagógicas de maneira a receberem um tratamento que possa, de fato, permitir uma reflexão que seja transformadora. Nesse caso, percebe-se a necessidade de alcançar essa mudança, de incluir as temáticas que surgem de maneira que possa compor o planejamento dos/as professores/as a longo prazo. Ainda mais, sendo situações que refletem na formação cidadã dos estudantes e podem afetar até mesmo seu posicionamento identitário e social, promovendo a perpetuação de um racismo estrutural que afirma bons e maus, vencedores e vencidos, superiores e inferiores. Nesse sentido, “Silenciar-se diante do problema não apaga magicamente as diferenças, e ao contrário, permite que cada um construa, a seu modo, um entendimento muitas vezes estereotipado do outro que lhe é diferente” (Cavalleiro, 2006, p. 23). Por isso a necessidade de um trabalho planejado com foco na educação das relações étnico raciais. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER) (2004) orientam para essa relevância quando afirmam:

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana;

para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras (Brasil, 2004, p. 16).

Nesse ínterim, a narrativa da professora Maria Felipa ao dialogar com um aluno que estaria se organizando para “*sair com as nega*” reflete a colonialidade do ser no cotidiano escolar, quando a inferiorização é demarcada sobre a mulher negra, da qual é retirada sua identidade e humanidade. Na condição de mulher negra, a professora percebe as implicações de seu aluno repensar não somente o racismo na sua fala, mas também as visões depreciativas sobre a mulher negra, reforçadas pela sexualização constantemente colocadas sobre esse público, de maneira que

Essa sexualização retira a humanidade das mulheres, pois deixamos de ser vistas com toda a complexidade do ser humano. Somos muitas vezes importunadas, tocadas, invadidas sem nossa permissão. Muitas vezes temos nossos nomes ignorados, sendo chamadas de “*negra*”. São atitudes que parecem inofensivas, mas que para mulheres negras são recorrentes e violentas (Ribeiro, 2019, p. 85).

Por esse motivo, o que se diz, o que se passa na sala de aula no cotidiano precisa despertar práticas pedagógicas que confrontem as situações consideradas como “*normais*”, diante de uma sociedade que está acostumada a agir desrespeitosamente com aqueles/as que inferioriza, e neste lugar está a mulher negra. Cabe destacar que “*As mulheres negras são ultrassexualizadas desde o período colonial. No imaginário coletivo brasileiro, propaga-se a imagem de que são ‘lascivas’, ‘fáceis’, e ‘naturalmente sensuais’*” (Ribeiro, 2019, p. 83). Nesse sentido, percebe-se o quão grave é o silêncio escolar, que reforça as violências provocadas pelo racismo por isso

Consciente de que o racismo é parte da estrutura social e, por isso, não necessita de intenção para se manifestar, por mais que calar-se diante do racismo não faça do indivíduo moral e/ou juridicamente culpado ou responsável, certamente o silêncio o torna ética e politicamente responsável pela manutenção do racismo. A mudança da sociedade não se

faz apenas com denúncias ou com o repúdio moral do racismo: depende, antes de tudo, da tomada de posturas e da adoção de práticas antirracistas (Almeida, 2020, p. 52).

Os/as alunos/as chegam ao espaço escolar com uma gama de atitudes carregadas da experiência social que têm por base o racismo estrutural, e as expressam nos relacionamentos com os/as colegas. Aqui reside a importância da ação de profissionais que estejam preparados para, não somente confrontar, mas também tratar os conflitos que surgem, profissionais que se mostrem “sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimento (sic) étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas” (Brasil, 2004, p. 17). Outrossim, a maneira como o/a professor/a estabelece o relacionamento com os/as alunos/as no cotidiano escolar é sinalizado por Cavalleiro (2001), como um elemento essencial na construção de uma educação antirracista.

É importante despertarmos para o fato de que tais práticas, embora não se iniciem na escola, contam com esse ambiente para seu reforço. Muitas vezes, nas relações diárias estabelecidas nas escolas ocorre difusão de valores, crenças, comportamentos e atitudes de hostilidade em relação ao grupo negro, que comprometem seu reconhecimento e sua aceitação por parte dos que lá estão. Temos então, no ambiente escolar, a reprodução do padrão tradicional da sociedade. O que é compreensível mas não aceitável (Cavalleiro, 2001, p. 147).

Assim, se a escola tem sido ambiente onde o racismo tem se aproveitado para estabelecer suas raízes, faz-se necessário ter profissionais comprometidos em rompê-lo, mas não somente isto, preparados para exercer esse papel. Realizar ações de não aceitação aos racismos e promover mudanças no espaço escolar são movimentos fundamentais para romper as colonialidades do poder, saber e ser que cotidianamente insistem em se estabelecer, reverberando através de estratégias que conduzem os indivíduos a conformidade e não permitem o surgimento de novos olhares diferentes daqueles que estabelecidos secularmente, os quais

exercem a dominação e naturalizam a superioridade branca, hegemônica, nega saberes e desumaniza pessoas.

Nesse sentido, urge a necessidade de criar espaços para a decolonialidade no ambiente escolar, pois um projeto de resistência e transformação contribui para um pensamento e modo de vida antirracista, considerando que este projeto precisa ter por base os princípios da interculturalidade crítica, pois esta “aponta à construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados (CANDAU, 2012)” (Candau, 2020, p. 680).

Desafios às práticas pedagógicas: a necessidade de responder aos racismos na escola

Diante de situações como as relatadas pelos/as professores/as nos encontros e cartas pedagógicas foi possível perceber, ainda que, timidamente, iniciativas de confronto a estabelecimentos de estereótipos reforçadores do racismo. Nesse sentido questionamos: o que se faz após esses momentos pontuais? Após a recriminação, os/as professores/as estão preparados e encontram espaço para articular ações pedagógicas que abram oportunidades de rompimento com as visões racistas identificadas?

Diante disso, compreende-se que a presença da discussão a partir de situações cotidianas na sala de aula compõe um relevante movimento para construir uma educação que confronte o racismo, porém, este constitui um primeiro passo, o qual precisa ser fortalecido a partir de mudanças estruturais, que perpassam pela construção de uma visão pedagógica que reconheça o racismo nesse ambiente e a necessidade de combatê-lo coletivamente, sob o risco de permanecer no campo do trabalho individual e sempre como ações de recriminação e não como geradoras de mudanças de atitudes. Essas mudanças envolvem também derrubar barreiras

coloniais, presentes nos currículos, na formação docente, nos discursos e no planejamento das práticas pedagógicas, pois

A colonialidade se materializa no pensamento e na postura arrogante e conservadora de educadores diante das diversidades étnica, racial, sexual e política existentes na escola e na sociedade. Ela se torna realidade pedagógica por meio de uma seleção de mão única dos conteúdos a serem discutidos com os estudantes, os quais priorizam somente um determinado tipo de abordagem sobre as várias e desafiadoras questões sociais, políticas e culturais do país, da América Latina e do mundo, em vez de disponibilizar para os discentes e público em geral as várias e diferentes leituras e interpretações sobre a realidade (Gomes, 2020, pp. 231-232).

Nesse sentido, agir contra as colonialidades constitui uma ação de transformação das práticas pedagógicas, transpor a recriminação para atitudes diárias que possam reverberar nos sujeitos o desenvolvimento de outras mentalidades que critiquem e questionem o seu estar no mundo, com base em diferentes formas de pensar a estrutura social/racial, fugindo do normatizado e imposto. Decorre daí a relevância de criar movimentos decoloniais que considerem uma interculturalidade crítica na educação, pois “a perspectiva intercultural quer promover uma educação para o reconhecimento do outro, o diálogo entre os diferentes grupos socioculturais” (Candau, 2008, p. 54). A partir de um verdadeiro diálogo novos mundos podem ser reafirmados, retomando assim seu lugar de existência.

Ao discutir as práticas pedagógicas, outra abordagem que surge são questionamentos sobre o relacionamento que os/as alunos/as estabelecem entre si, onde muitas vezes o racismo é confundido apenas como desrespeito. Num diálogo realizado no Encontro 2, o professor Gregório Luís levanta a discussão: “*Vou fazer uma perguntinha: Nosso aluno é preconceituoso?*”. De imediato os demais concordam, mas o professor Caboclo Marcelino, fica em dúvida: “*Não sei se é preconceito ou desrespeito*”. A professora Nivalda Tupinambá concorda com este último: “*Muitas vezes é desrespeito mesmo*”. Ao que o professor Gregório Luís

ênfatiza: *“Eles têm o preconceito racial. Se você reparar bem, como é que eles tratam as colegas que tem a pele mais escura?”* (Encontro 2, 2022). Nesse sentido, o professor Gregório Luís relata o seguinte em uma das cartas produzidas: *“As questões raciais estão presentes dentro e fora da sala de aula, onde mesmo os alunos negros e pobres continuam transmitindo palavras racistas e preconceituosas contra os próprios colegas”* (Carta Pedagógica 1, 2022). A discussão empreendida pelo professor Gregório Luís, reflete um discurso de que o próprio negro se autodiscrimina, tal afirmação precisa ser repensada com muito cuidado.

Kabengele Munanga (2010)³, reflete a esse respeito, afirmando que *“o racismo é um crime perfeito no Brasil”*, isto porque aquele que discrimina lança para a vítima a culpa, e exemplifica: *“Você acabou de ser discriminado, você reclama, não, você que é complexado”*. Assim, para o autor, o racismo no Brasil coloca o negro na condição de culpado, sendo por isso um racismo que mata, destruindo a consciência dos sujeitos quanto a questão racial. Porém é preciso não esquecer que *“A inferiorização é o correlato nativo da superiorização européia. Precisamos ter a coragem de dizer: é o racista que cria o inferiorizado”* (Fanon, 2008, p. 90). A esse respeito, cabe lembrar o que diz as DCNERER (2004)

Outro equívoco a enfrentar é a afirmação de que os negros se discriminam entre si e que são racistas também. Esta constatação tem de ser analisada no quadro da ideologia do branqueamento que divulga a idéia e o sentimento de que as pessoas brancas seriam mais humanas, teriam inteligência superior e, por isso, teriam o direito de comandar e de dizer o que é bom para todos.

³ Entrevista concedida pelo professor Kabengele Munanga à série Polêmicas Contemporâneas, que é uma realização da Prefeitura Municipal de Lauro de Freitas, do Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologias (GEC/UFBA), do Observatório da Inclusão e Diversidade na Educação Brasileira (Diversifica/UFBR) e da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). Na oportunidade o professor discute o racismo e as extensões que o torna um crime perfeito. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=l_f6c86WFjs&t=1100s. Acesso em: 19 jan. 2023.

Cabe lembrar que, no pós-abolição, foram formuladas políticas que visavam ao branqueamento da população pela eliminação simbólica e material da presença dos negros. Nesse sentido, é possível que pessoas negras sejam influenciadas pela ideologia do branqueamento e, assim, tendam a reproduzir o preconceito do qual são vítimas. O racismo imprime marcas negativas na subjetividade dos negros e também na dos que os discriminam (Brasil, 2004, p. 16).

Dado esse contexto, é preciso levar em conta que o sujeito negro é formado dentro de uma sociedade racista, inclusive na escola. Ressalto que essa é a intenção da concepção individualista do racismo (Almeida, 2020), visando colocar somente sobre o sujeito a culpabilidade, desprezando que refletem uma sociedade estruturalmente racista. E mais,

No fim das contas, quando se limita o olhar sobre o racismo a aspectos comportamentais, deixa-se de considerar o fato de que as maiores desgraças produzidas pelo racismo foram feitas sob o abrigo da legalidade e com o apoio moral de líderes políticos, líderes religiosos e dos considerados “homens de bem” (Almeida, 2020, p. 37).

Da mesma forma, a experiência mencionada pelo professor Gregório Luís reforça o quanto é essencial a interferência dos/as professores/as nas suas práticas pedagógicas no que diz respeito a conduzir um trabalho que preze por um relacionamento respeitoso no espaço escolar, entre os sujeitos que possuem diferenças entre si, tal ação constitui uma das bases para a construção de uma educação antirracista (Cavalleiro, 2001). Ao mesmo tempo, conduz a pensar sobre a importância de perceber dentro desses relacionamentos a presença da reprodução do racismo, o qual não pode ser confundido com um mero desentendimento entre colegas. Esta ação é indispensável, pois, “Uma educação anti-racista prevê necessariamente um cotidiano escolar que respeite, não apenas em discurso, mas também em prática, as diferenças raciais. É indispensável para a sua realização a criação de condições que possibilitem a convivência positiva entre todos” (Cavalleiro, 2001, p. 157). Ademais,

Toda e qualquer reclamação de ocorrência de discriminação e preconceito no espaço escolar deve servir de pretexto para reflexão e ação. As vítimas e os protagonistas dessas situações não são culpadas por tais acontecimentos, visto que são resultantes das relações em nossa sociedade. Quem ofendeu, ironizou ou discriminou o outro indivíduo é levado a entender a sua atitude como negativa. É imperativa a interferência dos educadores (Cavalleiro, 2001, pp. 157-158).

Dessa maneira, uma educação antirracista envolve o desenvolvimento de relacionamentos que priorizem tratar dos conflitos que advém do racismo presente, afinal, “ensinar e aprender implicam convivência. O que acarreta conflitos e exige confiança, respeito não confundidos com mera tolerância” (Silva, 2007, p. 501). Assim, o exercício cotidiano das práticas pedagógicas exige dos/as professores/as um olhar atento e ações enfáticas na garantia de uma convivência que compreenda e promova espaços para as diferenças.

Observa-se a partir dessas narrativas, que discutir as práticas pedagógicas permitiu aos professores/as pensar sobre a maneira como seus/suas alunos/as se comportam em sala de aula em relação a diversidade racial, ou seja, pensando nessas relações, conseqüentemente há um desvelamento de que o racismo está presente no espaço escolar. Aqui identificamos um passo importante na construção de uma educação antirracista e decolonial, promover momentos nos quais se reconheça essa estrutura racista, a qual não é exclusividade da escola, mas que reverbera em relações na sociedade (Cavalleiro, 2001).

Nesse contexto, tratar das situações de racismo quando aparecem é fundamental, entretanto, é preciso também pensar na importância de promover discussões a esse respeito a fim de evitar sua incidência, permitindo aos alunos/as reflexões prévias acerca de suas possíveis atitudes. Esta ação provoca rupturas na colonialidade do ser, que “refere-se ao processo pelo qual o senso comum e a tradição são marcados por dinâmicas de poder de carácter preferencial: discriminam pessoas e tomam por alvo determinadas comunidades” (Maldonado-Torres, 2008, p. 96).

Assim, uma educação intercultural crítica pode contribuir grandemente, haja vista que “está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade” (Candau, 2008, p. 52). Portanto, pensar em intervenções nas práticas pedagógicas envolve articular mudanças no entendimento das relações que se estabelecem em sociedade.

Cabe destacar que o reconhecimento de atitudes racistas no espaço escolar, não foi unânime entre os participantes, observe-se o que relata a professora Conceição Lopes:

Agora assim, eu não sei é por causa da miscigenação, né que nós temos na nossa escola, da maneira como nos tratamos, nos respeitamos, eu não sei você na sua prática, mas eu não sinto muito essa questão, quer dizer eu nunca peguei nada assim nessa questão da discriminação racial não (Encontro 1, on-line, 2022).

Então eu trabalhar em sala de aula, ou na escola, nunca tive essa dificuldade, nunca me deparei na sala de aula com uma questão de racismo, de preconceito porque no meu cotidiano sempre deixei bem claro pra o meu aluno essa questão que não se faz distinção de um pro outro, porque raça é uma só, só existe uma raça, a humana, só existe uma, o que deve se sobrepôr é a questão do caráter, os valores [...] (Encontro 2, on-line, 2022).

Questionada se já havia percebido em outra circunstância, ela respondeu: “já, inclusive com colegas nossas”. A professora deixa evidente em suas narrativas que em sua experiência docente não há lembranças de precisar fazer interferências nas práticas pedagógicas por problemas ligados ao racismo. Assim, não vê o preconceito como problema na sala de aula, no entanto, essa afirmação precisa ser analisada com cuidado, até porque com a promulgação da Lei n. 10.639/03 um dos principais movimentos de mudança que foi estabelecido pelas DCNERER (2004) foi “a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino” (Brasil, 2004, p. 12). Ademais este documento destaca a relevância de que se construa uma consciência política e histórica

da diversidade que conduza “à desconstrução, por meio de questionamentos e análises críticas, objetivando eliminar conceitos, idéias, comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento, pelo mito da democracia racial, que tanto mal fazem a negros e brancos” (Brasil, 2004, p. 19). E ainda orienta o fortalecimento de identidades e de direitos, em especial com “esclarecimentos a respeito de equívocos quanto a uma identidade humana universal” (Brasil, 2004, p. 19). Essas observações são importantes para pensar na indiscutível necessidade de reconhecimento do racismo no espaço escolar, sendo um dos fatores que tendem por reforçá-lo constantemente.

A fim de evitar problemas de ordem racial, a professora relata que sempre tratou a importância de que os/as alunos/as se reconhecessem enquanto “iguais”, enfatizando que “*raça é uma só*”, transportando o problema para o âmbito de ordem moral e não racial. Uma das possibilidades que explicam o posicionamento da professora decorre do que Gomes (2012) constatou quando realizou uma pesquisa em âmbito nacional com o objetivo de “identificar, mapear e analisar as iniciativas desenvolvidas pelas redes públicas de ensino e as práticas pedagógicas realizadas por escolas pertencentes a essas redes na perspectiva da Lei 10.639/2003” (p. 21). A autora concluiu que a presença do mito da democracia racial na escola é um dos fatores que dificultam o fortalecimento de um trabalho que contemple o enfrentamento ao racismo, justamente por não o encarar enquanto problema real, “revelando a sua força enquanto concepção e imaginário social e pedagógico sobre a diversidade” (GOMES, 2012, p. 30). Nesse contexto é comum que o trabalho nas escolas não apresente grande envolvimento coletivo, ficando mais individualizado.

A visão presente na narrativa coloca o racismo na condição de atitude individual (Almeida, 2020), onde a solução estaria na “[...] conscientização sobre os males do racismo, bem como o estímulo a mudanças culturais” (Almeida, 2020, p. 36). Mas, a negação é uma tática que silencia e reforça o racismo que permanece velado, mas

presente. A narrativa da professora aponta para outro questionamento, pois,

Torna-se complicado encontrar igualdade diante de tratamentos tão desiguais. Esse modo de explicar as diferenças mostra-se distante da realidade cotidiana das crianças, tendo em vista que o dia a dia não lhes oferece prova de igualdade. Ao contrário, confirma a existência de tratamentos diferenciados pautados na origem étnica (Cavalleiro, 2021, p. 71).

O reforço da ideia de igualdade precisa ser repensado, considerando que se queremos uma educação igualitária, uma premissa necessária é a compreensão de que a desigualdade é uma realidade, tanto no campo racial como social. Desvelar essa realidade pressupõe considerar que ainda nos dias de hoje, apesar da distância temporal dos estudos de Hasenbalg e Silva, “Tudo se passa como se o Brasil fosse uma sociedade racialmente homogênea ou igualitária, onde os grandes vilões da história, em termos de acesso diferencial à educação, são as desigualdades de classe e *status* sócio-econômico” (Hasenbalg; Silva, 1990, p. 6). Nesse sentido, não é incomum interpretar a questão racial como um problema apenas de classe, da condição social do sujeito e como se a superação desta representasse a superação do racismo que lhe atinge.

É importante também pensar sobre a dificuldade em permitir que as pessoas se reconheçam diferentes, afinal, assim é a sociedade brasileira, diversa. A quem interessa esse discurso de igualdade? Como pensar ser iguais tendo necessidades diferentes e condições desiguais? A ideia de pensar um “mundo igual” traz em si a perpetuação de um “mundo padronizado”, o qual pode ser desvelado quando se lembra de como agem as colonialidades, que impõem na subjetividade dos sujeitos padrões a serem alcançados em detrimento de sua própria identidade, imputada como inferior (Quijano, 2005). Assim repercute a colonialidade do poder, impetrando o individualismo, a colonialidade do saber a partir da hegemonia de um saber específico e a colonialidade do ser com identidades fixas que subjuguem (Martins; Benzaquen, 2017). Desse

modo, buscar meios de promover uma famigerada igualdade é uma estratégia para estabelecer o poder dominante. Assim,

Aqui está o grande desafio da educação como estratégia na luta contra o racismo, pois não basta a lógica da razão científica que diz que biologicamente não existem raças superiores e inferiores, como não basta a moral cristã que diz que perante Deus somos todos iguais, para que as cabeças de nossos alunos possam automaticamente deixar de ser preconceituosas (Munanga, 2005, pp. 18-19).

Por isso, consideramos que o discurso da igualdade precisa ser cuidadoso, considerando as equivocadas interpretações que podem gerar o sufocamento das diversas identidades presentes no espaço escolar, compreende-se que

[...] não se trata, é claro, de negar as contribuições da Europa para humanidade, mas de reconhecer que os explorados do Sul, na particularidade de suas histórias e culturas próprias, foram submetidos à opressão do colonialismo europeu que depreciou e abusou da humanidade, de bens materiais e imateriais dos povos que foram invadidos e submetidos a visões de mundo, interesses, objetivos distantes dos seus, opostos, nocivos aos seus (Silva, 2019, p. 12).

Porém, ao invés de considerar-se todos os modos de ser, pensar, existir, o que se vê é uma igualdade que padroniza e uma diferença que inferioriza. Ainda refletindo sobre a invisibilidade do racismo na escola, a participante revelou que como brincadeiras e em relação a biotipo, o racismo, às vezes, acontece. Portando, cabe ressaltar: é preciso respeitar e problematizar as diferenças, mas sem padronizá-las.

As práticas pedagógicas antirracistas: contribuição na formação da identidade de estudantes negros/as

Cavalleiro (2001) afirma como uma das características de uma educação antirracista é o esforço em criar práticas que possam contribuir para o desenvolvimento da autoimagem que os alunos e

as alunas ligados a grupos subalternizados historicamente constroem de si. Proporcionar aos sujeitos refletirem sobre sua identidade, reconhecer-se, compreender quem são dentro da sociedade, pensar sobre suas origens, é um exercício que fortalece o ser, estar e agir no mundo. Neste ponto, um dos grandes problemas do contexto racial brasileiro, o qual também vivenciei e passei por um doloroso processo, ainda em curso, reconhecer-me na identidade racial negra. Isto porque, notadamente, como discutem Quijano (2005, 2009), Bernadino-Costa; Grosfoguel (2016), Maldonado-Torres (2020), há um esforço hegemônico para que se permaneça na lógica das colonialidades sufocando outras formas de ser e estar no mundo que não correspondam a esperada, a saber: branca, eurocentrada. Isso conduz a uma negação quase que constante do reconhecimento do “ser negro”. Assim, “Da parte mais negra de minha alma, através da zona de meias-tintas, me vem este desejo repentino de ser **branco**” (Fanon, 2008, p. 69, grifo do autor). Tal realidade não se encontra distante do cotidiano da sala de aula, tanto que não passa despercebida no contexto de atuação dos/as professores/as no exercício de suas práticas pedagógicas.

As discussões promovidas pelos/as professores/as em momentos nas aulas e algumas observações de diálogos entre os/as alunos/as mostram algumas percepções acerca de como a falta de reconhecimento racial ou a negação são frequentes e tem motivos variados, porém, com um elo comum: o racismo estrutural (Almeida, 2020), permanece ainda que inconscientemente dominando o imaginário dos/as adolescentes e interferindo na sua autodefinição, afinal, “O racismo não está longe” (Professor Gregório Luís, Encontro 1, 2022). Considerando este contexto, uma das participantes realiza uma leitura significativa, fruto de análise do cotidiano do exercício de suas práticas pedagógicas:

Quando se fala de cor de pele, é muito difícil o aluno se reconhecer como preto, tem todas as características o aluno, mas a cor da pele mais clara faz com que ele não se reconheça. Refletir sobre sua identidade, se reconhecer, a importância da sua história,

se mostrar para o outro se dando importância, acredito é fundamental (Professora Maria Felipa, Carta Pedagógica 2, 2022).

A narrativa da professora, expressa sua percepção acerca da dificuldade entre os/as alunos/as, em especial os de cor de pele mais clara em reconhecer-se negro, como se a menor quantidade de melanina o livrasse de ser classificado como tal, e, portanto, o faz sentir-se mais aliviado. Essa situação incomoda a professora, que não compreende a dificuldade em assumir a identidade negra, o que para ela é uma ação de grande importância. Tal realidade reflete o efeito da mestiçagem no Brasil, a ideia de que quanto mais me aproximo do ideal branco, posso escapar dos efeitos da discriminação racial (Munanga, 2020). Assim, segue negando a identidade, se aproximando de uma identificação branca, uma vez que “[...] o ser negro está atrelado a um lugar imposto: o lugar de inferior, de menos inteligente, de menos capaz, de violento, de tribal” (Santos, 2001, p. 99). Nesta posição os/as alunos/as não desejam estar, daí a negação se torna uma constante.

Desde o primeiro encontro decolonizante, a falta de reconhecimento da condição de sujeito negro foi abordada, o que é bem exemplificado na narrativa do professor Gregório Luís, quando reflete sobre a visão que os/as alunos/as têm de si mesmo no cotidiano escolar: *“353 anos o mais longo processo de escravidão no Brasil, o mais longo desse planeta. Eu vou querer ser comparado a esse povo? Não [...] O negro tem preconceito consigo mesmo? Sim. Tem a falta de aceitação”* (Professor Gregório Luís, Encontro 1, 2022). O professor compreende que o reforço da visão do negro enquanto ser inferiorizado contribui para que os/as alunos/as não queiram ser reconhecidos dentro dessa identidade. Por isso, enfatizamos a relevância de romper determinadas visões por meio da educação. Como afirma Munanga (2013, p. 32)

É importante nossos alunos saberem que somos todos afrodescendentes, apesar de essa origem comum ser muito longínqua, pois há cerca de 200 mil anos nossos ancestrais homo sapiens sapiens saíram da África para povoar os demais continentes. É necessário ensinar também aos alunos as origens

dos africanos que foram transportados e escravizados no Brasil. Como eram as instituições sociopolíticas, as culturas e as economias dessas regiões antes do tráfico e da colonização? Quais foram suas contribuições no território brasileiro durante a colonização e, depois, em termos demográficos, econômicos, políticos, culturais, religiosos, artísticos etc.? Que tipos de dificuldades viveram como eles resistiram política e culturalmente para defender sua liberdade e dignidade humana? Tiveram algum papel na sua própria libertação? Que aportes observáveis de suas culturas auxiliaram na construção e na modelação da identidade plural brasileira? Que dificuldades eles encontram hoje no Brasil contemporâneo e o que o Estado e a sociedade brasileira podem fazer para combater os preconceitos e a discriminação dos quais são vítimas e para criar uma estrutura social igualitária?

O autor destaca o desconhecimento da história antes do tráfico de pessoas negras e do processo de colonização no Brasil, desse modo, os estudantes conhecem a história a partir da escravidão, além de reduzir o papel dos negros na abolição do sistema escravocrata. Portanto, combater preconceitos raciais perpassa por revisitar as histórias negras e indígenas a fim de que os/as alunos/as possam enxergar criticamente o lugar de subalternidade imposto aos não-brancos e reconstruir as visões criadas de maneira estereotipada e depreciada. Tratar o reconhecimento dos/as alunos e alunas negras também envolve ações de suma importância, como “desconstruir o mito da democracia racial; adotar estratégias pedagógicas de valorização da diferença; reforçar a luta antirracista e questionar as relações étnico-raciais baseadas em preconceitos e comportamentos discriminatórios” (Oliveira; Candau, 2010, p. 32). Tais ações refletem a implementação de uma educação intercultural crítica, que além de buscar a negociação de saberes visa tratar os conflitos que as diferenças podem provocar de maneira aberta, representa também um exercício de esforço para romper os efeitos das colonialidades, considerando que leva a pensar os papéis definidos socialmente, os relacionamentos sociais e os conhecimentos que são considerados no espaço escolar.

Ainda nessa teia de discussões surgiram questionamentos e reflexões: *“Eu pergunto por que? É falta de consciência ou é falta de ter orgulho de sua identidade, ou é falta de que mesmo pra ter vergonha de*

sua cor, do seu cabelo? Vergonha de onde mora. Isso é sério” (Professora Maria Felipa, Encontro 2). O professor Gregório Luís, diz:

Eu moro num lugar onde a polícia tá sempre lá, o tráfico de drogas intenso, eu moro numa casa com um monte de gente, minha questão econômica é complexa, todos os meus vizinhos são negros e pobres, porque que eu quero ser igual a eles? Eu quero ser igual o pessoal da novela que é branco (Encontro 2, 2022).

A professora Maria Felipa se sente inquietada pela realidade que encontra na sala de aula, e se questiona o que levaria os/as alunos/as a uma repulsa em assumir sua identidade negra, ao que propõe algumas suposições que a explicaria: “falta de orgulho da identidade negra”? “vergonha”? Esse processo de negação pode ser entendido como expressão de uma das faces da colonialidade, pois “[...] a colonialidade do ser é responsável pela negação do negro em aceitar suas origens, sua cor e sua raça” (Souza, 2013, p. 114). Ao trabalhar na subjetividade dos indivíduos, esse processo de inferiorização consegue fazer com que estes rejeitem uma identidade que a todo momento é reforçada como pertencente a um grupo desvalorizado e desprestigiado, que não teve participação positiva na história, acentuado por meio de uma educação eurocêntrica e por visões transmitidas socialmente.

O excerto da narrativa da professora permite pensar em um fato que não pode ser negado: ser negro nesta sociedade está associado a ser inferior, menos inteligente, sem prestígio social, estar fora do padrão do belo, ao contrário disso, “Ser branco é como ser rico, como ser bonito, como ser inteligente” (Fanon, 2008, p.60). Essa visão é reforçada a todo momento, usando para isso estratégias institucionais, midiáticas produzindo um cenário propício para que os adolescentes não queiram associar-se a uma identidade que lhes faça sentir inferiores. É importante também questionar: o/a aluno/a se sente representado no currículo escolar, nos livros didáticos, na literatura, no cinema? Ressalte-se que o

orgulho e a autoafirmação necessitam de referências positivas, os meninos e meninas negros/as têm?

Ademais, enfatizamos a dor que envolve o reconhecimento identitário negro, esta dor é perfeitamente traduzida por Fanon (2008, pp. 106-107), ao descrever um dia comum na vida de um homem negro:

Meu corpo era devolvido desancado, desconjuntado, demolido, todo enlutado, naquele dia branco de inverno. O preto é um animal, o preto é ruim, o preto é malvado, o preto é feio; olhe, um preto! Faz frio, o preto treme, o preto treme porque sente frio, o menino treme porque tem medo do preto, o preto treme de frio, um frio que morde os ossos, o menino bonito treme porque pensa que o preto treme de raiva, o menino branco se joga nos braços da mãe: mamãe, o preto vai me comer!

Estes escritos de Fanon, expressam um lado que muitas vezes fica oculto diante dos silenciamentos provocados por não ser dada a real importância em falar do racismo e das iniquidades que provoca, dentre elas, a negação identitária. Eu leio essas linhas escritas por Fanon, lágrimas me vêm aos olhos, eu posso sentir sua dor. Quem sabe se ao escrevê-las ele chorava também... quem sabe as lágrimas nos unem neste instante, um elemento além da cor nos aproxima, nos faz iguais, é a dor. Uma dor profunda que não se consegue explicar, mas se você carrega a cor, você sente, é real, pois “[...] a questão do preconceito só *quem sofre na pele, na pele...* é que sabe” (Professor Caboclo Marcelino, *Encontro 2, grifo nosso*). Consigo sentir a dor, dos que são barrados e tem negado o direito humano de ir e vir, dos que não conseguem as oportunidades de conquistar seus sonhos, que já nem sonham mais.

São fatos que transmitem a todo momento a ideia de que ser preto está associado a dor, ao sofrimento de não ser valorizado ou reconhecido positivamente na sociedade, ou ainda nem ser visto. Então sim, diante desse contexto, as ideias expressas pelos questionamentos da professora Maria Felipa se confirmam, há falta de orgulho, vergonha e muito mais. Por esse motivo, Cavalleiro (2001) investe no princípio de uma educação

antirracista, para tratar junto aos alunos e alunas a valorização de sua identidade negra, aproximando a escola de outras visões dos grupos minoritários a partir das histórias que não contaram, dentro de um sistema institucional que pretende manter a realidade como está. Por isso, é fundamental viver na educação uma “[...] decolonização, ou seja, a luta contra a não-existência, a existência dominada e a desumanização” (Oliveira; Candau, 2010, p. 24). Mudanças nesse contexto são necessárias a fim de que o reconhecimento identitário dos/as alunos/as negros/as possa acontecer e para compreenderem que na condição de negros/as, indígenas tem motivo para se orgulhar, e a escola pode mostrar essas histórias e fazê-los/as vislumbrar visões outras que não apenas as pré-estabelecidas como boas, perfeitas, rompendo assim os efeitos das colonialidades, para que possam enxergar-se e, portanto, recuperar sua humanidade, pois,

O que é invisível sobre a pessoa de cor é sua própria humanidade. A invisibilidade e a desumanização são as expressões primárias do colonialidade do ser. A colonialidade do ser indica aqueles aspectos que produzem uma exceção à ordem do ser: é como se fosse o produto do excesso de ser quem, em sua busca de continuar sendo e evitar a interrupção do que reside além do ser, produz aquilo que o manterá sendo, o não-humano e um mundo desumano (Maldonado-Torres, 2007, p. 150).

Assim, não conseguir reconhecer sua identidade negra compõe um reforço das estruturas coloniais, impetrando a colonialidade do ser para manutenção de uma ordem em que pessoas negras buscam a todo custo alcançar um padrão de ser que o afasta de si próprio e conseqüentemente o desumaniza constantemente. A narrativa do professor Gregório Luís reforça a mesma discussão apresentando mais elementos a sua narrativa, ratificando o quanto o/a aluno/o negro e pobre cada vez mais busca negar sua identidade. Essa falta de reconhecimento está ligada à intrínseca relação entre o ser negro e ser pobre, como se uma coisa automaticamente reverberasse na outra, isto por conta de a população negra compor os piores índices sociais. Essa realidade

que os/as professores/as sinalizam é reflexo do racismo estrutural que perpetua as relações de desigualdade racial, o aluno preto e pobre não se reconhece na identidade negra, tão estigmatizada como aquele grupo que não tem prestígio social.

A professora Maria Felipa fala sobre outra ideia ao que considera explicar o motivo da falta de reconhecimento racial dos/as alunos/as: *“Eu percebi que realmente os meninos não querem se reconhecer justamente como negro por causa do que sofre, a questão do preconceito, eles não querem se reconhecer como negro”* (Professora Maria Felipa, Encontro 3, 2022). Ou seja, a todo momento situações vivenciadas pelos próprios/as alunos/as, ou observadas na sociedade associam a cor negra em situações depreciativas, assim quanto mais me afastar dessa identidade, melhor. À vista disso, *“Acredito que a dificuldade existente entre a maioria da população brasileira quanto à identificação racial é fruto da construção histórica da negação, do desprezo e do medo do diferente, sobretudo quando este se relaciona diretamente à herança ancestral africana”* (Gomes, 2001, p. 88). Nisto consiste a importância de derrubar as barreiras coloniais e reconhecer a urgente necessidade de comprometimento com um projeto decolonial que propicie a construção de uma educação antirracista que provoque mudanças de mentalidade, não somente entre os sujeitos negros e negras, mas em todos os grupos e estruturas sociais.

Considerações finais

A pesquisa realizada contribuiu para o entendimento da urgência em repensar o cotidiano das práticas pedagógicas na escola considerando as relações raciais que emergem nesse contexto social e educacional. Ressaltamos que o imaginário social está profundamente imbricado às questões raciais, e não se pode esquecer que nesse cenário, as colonialidades exercem um papel decisivo, repercutindo os lugares sociais com base na raça, agravando o quadro de desigualdades. Sendo, portanto, necessário que a educação crie mecanismos para romper a visão essencialista

e universal que apregoa um cenário de exclusão onde é demarcada uma superioridade branca tornando os alunos da escola pública, majoritariamente negros/as e pertencentes a classe popular, inferiorizados em suas relações raciais e sociais.

Assim, mostra-se urgente romper o discurso da igualdade que não confronta as desigualdades e não compreende a importância de viver as diferenças sem discriminações, em um contexto em que a igualdade seja de direitos diante de toda e qualquer diferença, mas em especial, a racial, que promove segregação e baixa autoestima nos sujeitos, por isso a relevância de investimentos na educação antirracista e na associação desta com a interculturalidade crítica, gerando enfrentamentos.

Os professores demonstraram muita preocupação em tratar dos assuntos envolvendo a questão racial, em especial, quando diz respeito a situações de preconceito, discriminação, tratando os conflitos cotidianos que emergem das relações estabelecidas na sala de aula. Percebem a necessidade de incluir na sua prática pedagógica, reflexões positivas do mundo negro, com a inclusão de pessoas negras que contribuíram/contribuem na construção do conhecimento e que podem contar sua própria história do seu ponto de vista, práticas assim, no entanto, precisam de maior investimento.

Os comentários, formas de tratamento entre colegas, expressões ditas no dia a dia, são espaços que os professores encontram para incluir as questões étnico-raciais nas suas práticas pedagógicas. Mas esses momentos precisam ser criados, precisam estar mais presentes no planejamento diário, pensando a partir dos temas a serem trabalhados. É no cotidiano das práticas pedagógicas que o racismo pode começar a perder seu status de naturalização, a inferiorização de sujeitos não pode ser normalizada, é preciso criar estratégias para que seja confrontada e rompida.

Nesse sentido, mostra-se a suma relevância da realização de uma pesquisa que visou aproximar-se da realidade da escola de educação básica a fim de ouvir os educadores no exercício cotidiano de suas práticas pedagógicas em relação às questões

étnico-raciais, sendo propiciados momentos de discussão e reflexão formativos e transformadores. Empreender estudos nesse contexto mostra-se fundamental para (re) construir uma educação que pense os sujeitos na/a partir de suas diferenças.

Referências

- ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Jandaíra, 2020.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSFUGUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 15-24, 2016.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF, Outubro, 2004. Disponível em: <https://editale.quidadracial.ceert.org.br/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 08 set. 2023.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 13, n. 37, p.45-56, abr. 2008.
- CANDAU, Vera Maria. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. **Revista Espaço do Currículo, João Pessoa**, v. 13, p. 678-86, 2020.
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. *In*: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001, p. 141-160.
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Introdução. *In*: BRASIL. Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6. ed.; 7ª reimpressão; São Paulo: Contexto, 2021.

- FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.
- GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane dos Santos (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001, p. 83-96.
- GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: resignificando e politizando a raça. **Educação & Sociedade**, v. 33, p. 727-744, 2012.
- GOMES, Nilma Lino. O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2 ed. 3ª reimpressão. Autêntica, 2020. p. 223-246.
- HASENBALG, Carlos A.; SILVA, Nelson do Vale. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. **Cadernos de pesquisa**, n. 73, p. 5-12, 1990.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**, p. 127-167, 2007.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. **Revista crítica de ciências sociais**, n. 80, p. 71-114, 2008.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2 ed. 3ª reimpressão. Autêntica, 2020. p. 27-53.
- MARTINS, Paulo Henrique. BENZAQUEN, Júlia Figueredo. Uma proposta de Matriz metodológica para os estudos descoloniais. In: **Cadernos de ciências sociais da UFRPE**, Recife, v. 2, n. 11, ago./dez., 2017.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. *In*: MUNANGA, Kagengele (Org). **Superando o Racismo na escola**. 2ª ed. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele. Educação e diversidade étnico-cultural: a importância da história do negro e da África no sistema educativo brasileiro. *In*: MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. (Org). **Relações étnico-raciais e diversidade**. Niterói: Editora da UFF, Alternativa, 2013. p. 22-33.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Autêntica Editora, 2020.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em revista**, v. 26, n. 01, p. 15-40, 2010.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais Perspectivas latino-americanas** Edgardo Lander (Organizador). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. p. 107-130.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa, MENESES, Maria Paula. (Org.). **Epistemologias do Sul**. CES: Rio de Janeiro, 2009.

RIBEIRO, Djamilia. **Pequeno manual antirracista**. 1. ed. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

SANTOS, Isabel Aparecida dos. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito. *In*: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001, p. 97-113.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, v. 30, n. 63, p. 489-506, 2007

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Como educar-se/educar num mundo de crescentes desigualdades? (How do I educate myself/and how to educate in a world of growing inequality?). **Crítica Educativa**, v. 5, n. 1, p. 10-20, 2019.

SOUZA, Maria Elena Viana. Educação étnico-racial e colonialidade. *In*: MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. (Org). **Relações étnico-raciais e diversidade**. Niterói: Editora da UFF, Alternativa, 2013. p. 103-115.

REPERTÓRIOS CULTURAIS DA INFÂNCIA QUILOMBOLA: UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Susane Martins da Silva Castro
Dinalva de Jesus Santana Macêdo

Introdução

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa de mestrado que buscou analisar como o currículo e as práticas pedagógicas têm dialogado com os repertórios culturais da infância quilombola em uma Escola da Educação Infantil localizada na comunidade quilombola de Sambaíba no município de Riacho de Santana/Ba. A comunidade foi reconhecida como quilombola pela Fundação Cultural Palmares em 30 de setembro de 2005. É importante salientar que além da comunidade de Sambaíba, a escola atende crianças das comunidades quilombolas de Rio do Tanque e Sambaíba de Caetitê.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa que utilizou de entrevistas semiestruturadas, *conversas interativo-provocativas*¹, diário de campo e escutas às crianças. Os sujeitos foram duas professoras, coordenadora pedagógica, mães, crianças, lideranças quilombolas e secretário municipal de educação. Os dados foram analisados com base na análise de conteúdo na modalidade temática (FRANCO, 2018).

¹A *conversa interativo-provocativa* é um instrumento de produção de informações criado e utilizado pelo professor Dr. Claudio Pinto Nunes, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e está citado na Dissertação de Mestrado de Jany Rodrigues Prado, intitulada “Os sentidos que professores de educação infantil do município de Guanambi atribuem a sua condição de trabalho docente” defendida no ano de 2018.

Inicialmente, apresentaremos algumas concepções de crianças e Educação Infantil, perpassando pela Educação das Relações Étnico-raciais e em sequência adentraremos ao espaço da escola no quilombo, apresentando recortes das discussões estabelecidas com as professoras e com as crianças quilombolas em seus repertórios culturais.

Discutir a temática nos levou a alguns questionamentos: quem são as crianças com as quais dialogamos? Quais repertórios culturais da infância são evidenciados no contexto escolar quilombola? Qual a percepção das professoras sobre a Educação Infantil, infância e quilombos? Como as práticas pedagógicas, o planejamento de ensino e o Projeto Político Pedagógico contemplam o repertório cultural das crianças quilombolas? Qual a relação da escola com as comunidades quilombolas local? Assim, olhar para o contexto de análise considerando as inter-relações nos parece condições *sine qua non* para entender as possibilidades da diversidade cultural e o papel da educação na valorização da identidade de pertença, como estratégia de enfrentamento e redução das práticas discriminatórias produtoras de desigualdades.

Nas duas últimas décadas o papel sociocultural da Educação Infantil tem fomentado novos debates sobre a infância e suas problemáticas, reconhecendo para tanto a criança enquanto potência, com rico acervo cultural, fruto das aprendizagens que ocorrem em meio às interações e brincadeiras. Mas para penetrar esse universo é preciso situar a criança em suas infâncias, localizando-as num tempo espaço, construído a partir da história, da geografia, da língua e da cultura de cada lugar em que a mesma vive, o que significa dizer que nem a criança, nem a infância são categorias universais e únicas.

Emanadas dessa compreensão e vivendo em um país plural como o Brasil, a busca pela universalidade é uma falácia: propaga-se um ideal de escola, de criança e de infância, negando assim, a existência dos diferentes sujeitos construídos historicamente em razão da formação pluriétnica do nosso povo. Somos uma

sociedade multicultural constituída de índios, pretos, brancos, amarelos, e essa diversidade traz como herança um repertório cultural muito rico.

A nossa defesa é por uma Educação Infantil em que as infâncias tenham aromas, sabores, cores e magia, imaginando poder vislumbrar uma educação de/para/com crianças, que enxergue seus múltiplos contornos advindos das suas histórias de vida, em que as crianças são consideradas como seres produtores de culturas, uma vez que tem consolidada a sua participação nos diversos contextos sociais e de mundo ao qual protagonizam (CORSARO, 2011).

Diante do quantitativo de dados para análise e discussão, elegemos para a escrita deste texto, os diálogos estabelecidos com a escola, nas pessoas das professoras e da coordenadora pedagógica e as escutas feitas às crianças quilombolas para conhecer os seus repertórios culturais. Os resultados evidenciaram que a escola demonstra desejo e preocupação em inserir as crianças em seus planejamentos e práticas pedagógicas como protagonistas, porém não consegue contemplar em seus trabalhos, os repertórios culturais das crianças quilombolas, utilizando-se de linguagens presentes no currículo oficial embranqueado, em que a imaginação, a fantasia, as interações e brincadeiras são pensadas à luz de príncipes e princesas da Disney, em sua maioria. Assim, a escola não atende às especificidades étnica e cultural das crianças e tende a propagar um currículo monocultural e hegemônico, o que dificulta o processo de construção da identidade étnico-racial. A escola encontra dificuldades para o rompimento dessas práticas discriminatórias e excludentes, que silenciam as culturas historicamente marginalizadas do processo educacional. Diante disso, é urgente descolonizar os currículos e as práticas pedagógicas para que os conteúdos escolares possam dialogar com os repertórios culturais e linguagens étnico-raciais das crianças quilombolas. Esse desafio exige a formação docente numa perspectiva intercultural crítica para as relações étnico-raciais e a educação escolar quilombola.

Identidade Cultural: apontamentos conceituais

Falar de identidade é falar da multiplicidade que compõe o sujeito, assim, escutar como as infâncias dialogam com os seus pares exige sensibilidade e envolvimento com o outro, para tanto, foi necessário que nossos ouvidos fossem aguçados para possibilitar a escuta das diferentes vozes advindas dos contextos socioculturais existentes nos diferentes “Brasis”. Neste sentido, reconhecemos a necessidade de compreender as singularidades das infâncias, do ser criança e de ouvir as vozes desses que carregam as marcas históricas contidas na etimologia da palavra “*infância*, advinda do latim *infantia* como incapacidade de falar”, conforme Nunes (2015, p. 1), percebendo-a nos atuais dias como sujeito geracional de direitos, motivo da opção por pesquisar na Educação Infantil as culturas da infância quilombola.

Em se tratando de uma escola situada em uma comunidade quilombola, é pertinente compreender que o quilombo é uma palavra que fora adaptada para a língua portuguesa, tendo sido herdada da expressão africana *kilombo*, que quer dizer uma organização sociopolítica militar que era presente na área geográfico-cultural Congo-Angola. Em seu conteúdo, o *kilombo* afro-banto, foi, de certa forma, reconstruído em território brasileiro como uma forma de oposição ao sistema escravista, porém com características específicas que foram se desenvolvendo no contato com outros povos e outras culturas (MUNANGA, 2009).

Nesse prisma, é importante saber se a escola tem oportunizado às crianças quilombolas o direito de cultivar os saberes da ancestralidade, identificando as diferenças culturais em seu rico acervo, assim como as influências dessa herança na historiografia brasileira. Assim sendo, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada

comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural (BRASIL, 2010a, p. 42).

Conforme determinam essas diretrizes, os saberes e fazeres das comunidades quilombolas precisam ser contemplados nos currículos escolares e nas práticas pedagógicas, oportunizando as crianças quilombolas que seus repertórios culturais, negados e silenciados ao longo dos séculos, sejam considerados como riqueza sociocultural e pedagógica. Para Santomé (2005, p. 169),

São numerosas as formas através das quais o racismo aflora no sistema educacional, de forma consciente ou oculta... Especialmente através dos silêncios que são produzidos em relação aos direitos e características de comunidades, etnias e povos minoritários e sem poder.

O que temos vivenciado nas escolas é o branqueamento de crianças e adolescentes, independente da sua cor de pele, com a adoção de currículos e práticas pedagógicas eurocêntricas, disseminadas por meio de brinquedos, brincadeiras e/ou linguagens que diferem das usuais das comunidades, inculcando valores que usurpam as culturas ancestrais, substituindo pouco a pouco as tradições culturais em uma fase imprescindível da vida, que é a primeira infância, momento em que as crianças estão formando suas personalidades.

Neste sentido, a Educação Infantil é a etapa em que as crianças estão se descobrindo, recriando histórias, reproduzindo as imagens gravadas nos seus corpos em função das marcas registradas pelas experiências participadas por elas em seus mundos, e que ditam o rito que ecoa na sociedade e anuncia como as infâncias devem ser construídas

A negação da infância e o silenciamento cultural começam a ser escritos nesta fase primordial da vida, em que a fantasia, a

imaginação, as interações e as brincadeiras necessitam acontecer diariamente. Malaguzzi (1999), poeticamente, diz que a criança tem cem linguagens, porém, que escola e a cultura lhe separam a cabeça do corpo dizendo-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça de escutar e de não falar. Com esse poema o autor intenciona não só alertar sobre o papel da escola e da sociedade na contemporaneidade, mas reivindicar novas formas de pensar os currículos. Corroborando com essa discussão, Canen e Xavier (2012, p. 309) alertam que:

[...] o currículo e as práticas pedagógicas deveriam caminhar em direções que incluem: reconhecer nossas identidades culturais; identificar nossas representações dos 'outros'; conceber a prática pedagógica como um processo de negociação cultural; e compreender a escola como espaço de crítica e produção cultural.

Não há como homogeneizar espaços e tempos na Educação Infantil, assim, não há como dissociar as práticas pedagógicas em seus currículos, negando às crianças a importância das suas origens, vivências e repertório cultural advindo das suas ricas trajetórias.

Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil

A diversidade brasileira tem como marca histórica a forma como se deu a formação étnica dos nossos antepassados. Somos fruto de uma nação que cresceu com as marcas da miscigenação: índios, negros africanos e brancos europeus, constituem nossas origens. Em nosso solo perpetuam-se as lutas por conquistas identitárias de um povo sofrido que carrega em suas entranhas o preconceito, o racismo e a discriminação tendo em vista sua etnia. É preciso, pois colocar as crianças negras, quilombolas e pobres do centro do debate resguardando a elas o direito a uma educação que leve e conte suas histórias, seus costumes, suas culturas. "A grande dificuldade aqui é aceitar outros mundos socioculturais com

valores distintos e comportamentos próprios àqueles valores” (SANTOS; LUZ, 2007 *apud* MACÊDO, 2015, p. 86).

Nesse sentido, o que se percebe é que ainda hoje, em pleno século XXI, a dificuldade em aceitar as diferenças persiste. O estigma da cor da pele tem corroborado o apontamento da grande dificuldade que é conviver na diversidade, quer seja no plano político, econômico, administrativo, quer seja nos contextos socioculturais. O preconceito latente ou mascarado tem acompanhado as classes menos favorecidas economicamente vinculando pobreza e negritude.

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu a Educação Infantil como dever do Estado e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBDEN 9.394/96) determinou que esta etapa da educação se efetivasse mediante a garantia do atendimento gratuito em creches e pré-escolas, assegurando que ela passasse a compor o sistema escolar brasileiro. Nesse percurso, a Lei 12.796, de 4 de abril de 2013 tornou obrigatória a oferta desse ensino para crianças de 4 e 5 anos, uma conquista fundamental para a escrita de uma nova história na educação brasileira.

No que tange à educação das relações étnico-raciais, a Lei 10.639/03 tornou obrigatório o ensino de história e cultura nas escolas particulares e públicas do país. Esta lei apresenta uma lacuna por não contemplar a Educação Infantil. Todavia, coadunamos com Cavalleiro (2018) que o trato pedagógico com as questões étnico-raciais deve se iniciar nesta primeira etapa da Educação. A referida lei foi alterada pela Lei 11.645/08, que ratifica as suas determinações e inclui a obrigatoriedade da história e cultura indígena no currículo escolar.

De acordo Gomes (2019, p. 1022), o lugar subalterno que as crianças negras têm ocupado na escola,

[...] impacta os currículos, os quais não são pensados e orientados para atender à especificidade racial dessas crianças e nem para compreender como o racismo se faz presente na Educação Infantil, não somente nas relações interpessoais entre as crianças pequenas,

mas também na relação entre educadora/educador e criança negra, no trato da corporeidade negra nas instituições de Educação Infantil, na relação com a família e na abordagem pedagógica. Assim, construir práticas pedagógicas e rever os currículos da Educação Infantil para que a questão racial e o lugar da criança negra ocupem centralidade é uma urgência.

O que significa reconhecer que as vozes da infância necessitam ser ouvidas para que, de fato, possamos inserir na etapa todas as crianças em suas origens, construindo currículos e práticas pedagógicas que dialogam com a diversidade sociocultural existente. É preciso colocar a criança negra no centro do debate, reestruturando currículos e revendo as práticas pedagógicas que ainda perduram nas instituições de educação, para então “construir um currículo emancipatório na Educação Infantil que compreenda a raça como um dos seus eixos epistemológicos e pedagógicos” (GOMES, 2019, p. 1024).

Educação Infantil em uma Comunidade Quilombola: nossos diálogos de pesquisa

A Educação Infantil reconhecida como primeira etapa da Educação Básica foi fundamental para a inserção de crianças de todas as etnias e classes sociais adentrarem a escola na mesma faixa-etária. Somando-se a isso, destacamos uma grande conquista dos movimentos quilombolas, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola aprovadas em 2012, que constituem em marcos regulatórios das políticas curriculares brasileiras, tendo em vista a promoção de uma educação antirracista. Segundo essas diretrizes, a educação escolar quilombola compreende as escolas que estão localizadas nas comunidades quilombolas, como também as escolas que atendem estudantes oriundos desses territórios.

Diante desse contexto, considerando a criança como sujeito histórico, social e cultural, que se constitui por meio de suas

interações e seus pertencimentos, e que o currículo é compreendido como conjunto de práticas pedagógicas, que deve ser desenvolvido a partir dessas interações, torna-se premente que a Educação Infantil dialogue com o contexto sociocultural das comunidades que são atendidas, como também considere as diferenças existentes entre as crianças e seus grupos de origens e, sobretudo, propicie oportunidades para que todas as crianças tenham as mesmas condições de tratamento e de educação. Corroborando com Macedo (2016) as culturas infantis não são construídas no vazio, elas são componentes da totalidade estando em relação direta com o que é produzido por crianças, jovens, adultos e velhos, elas estão no mundo, e não em um mundo à parte, assim, escutar seus repertórios, conhecer suas vivências contribui para que as culturas das comunidades quilombolas sejam valorizadas.

A ausência de repertórios culturais que dialogam com as culturas quilombolas contribui para que as tradições das comunidades pouco a pouco se percam, ou sejam substituídas e invisibilizadas, por outras referências. Nesse sentido, coadunado com Macêdo (2015) reconhecemos que é preciso descolonizar o currículo para garantir uma escola que tenha a cara do quilombo, que contemple em suas práticas pedagógicas os repertórios culturais infantis, os valores, os costumes, os saberes, a memória, o modo de vida, a história e a cultura de suas comunidades. Para Abramowicz (2018, p. 41),

A escola de Educação Infantil tem como função prioritária promover as infâncias. O desafio posto para o professor da Educação Infantil é propor uma educação cujas práticas educativas não impeçam a criação, mas a implementem. Portanto o desafio é o de implementar o exercício da infância e do pensamento.

Nesse sentido, a Escola do quilombo necessita promover o fortalecimento da Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil para que assim se efetive o que as leis e

normativas orientam: Uma Escola do Quilombo com repertórios culturais próprios em seus currículos e práticas.

Os trabalhos desenvolvidos na escola: interfaces com os repertórios culturais das crianças quilombolas

As concepções de criança, infância e Educação Infantil, fundamentadas em uma abordagem histórico-social, trazem desdobramentos sobre o modo como o trabalho da escola é desenvolvido, neste sentido, a forma com que a etapa em sua organização didática é compreendida serve de parâmetro para impulsionar o planejamento e as práticas pedagógicas escolares, tendo em vista que, compreendida como espaço sociocultural, “participa dos processos de socialização e possibilita a construção de redes de sociabilidade a partir da inter-relação entre as experiências escolares e aquelas que construímos em outros espaços sociais, tais como a vida familiar” (GOMES, 2007, p. 39).

A Escola Municipal pesquisada, como já sinalizamos, atende crianças quilombolas, e por tal peculiaridade, demanda a compreensão de currículo e práticas pedagógicas concernentes ao que orientam a Resolução CNE/CEB nº 8 de 20, de novembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, sinalizando ser necessário,

Art. 6º [...]

III - assegurar que as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas considerem as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, bem como os seus processos próprios de ensino-aprendizagem e as suas formas de produção e de conhecimento tecnológico (BRASIL, 2012, p. 4).

Tendo em vista a compreensão de que o currículo é formado pelo conjunto de situações cotidianas organizadas para as crianças

em cada unidade de Educação Infantil, com base em seu projeto pedagógico, e que neste, as “práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e em meio às relações sociais que se travam nos espaços institucionais, e que afetam a construção das identidades das crianças”, conforme DCNEB (Parecer CNE/CEB nº 07/10), buscamos analisar como as práticas pedagógicas e o planejamento de ensino contemplam o repertório cultural das crianças quilombolas. Para tanto, dialogamos com as professoras que atuam no âmbito da Educação Infantil.

O planejamento tem os passos da rotina da sede de acordo cada dia da semana. Procuramos trabalhar com as brincadeiras culturais como rodinhas, contação de histórias, brincadeiras dirigidas e livres que já sabemos e tantas outras pesquisadas pela equipe. O trabalho é com sequências didáticas semanal ou quinzenal, cada atividade realizada na classe tinha um objetivo [Sic] (DOCENTE 1)

A forma como o planejamento acontece na escola, como podemos constatar, evidencia uma visão fragmentada e uma possível ausência de articulação entre as ações pensadas para o desenvolvimento das atividades. Jesus (2007, p. 90) alerta que “o currículo mais que uma questão cognitiva, de construção de conhecimento, no sentido psicológico, é a construção de nós mesmos como sujeitos sócio históricos”. Assim, o currículo é imbricado por valores, crenças e concepções epistemológicas que são tecidas nas práticas pedagógicas.

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz de conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p. 6).

Essa forma de conceber a criança contribui para que ela possa ser enxergada em seu contexto de vida e de mundo, garantindo que suas linguagens e repertórios culturais sejam de fato ampliados, valorizando, para tanto as situações vividas pelas crianças em suas interações com o mundo e com o outro, campo de experiência da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) e explicada por Fochi (2015, p. 222):

[...] os campos de experiência não podem ser tratados como divisões de áreas ou componentes disciplinares tal qual a escola está acostumada a se estruturar. Não significa olhar simples e isoladamente para uma divisão curricular, apartando-a da organização do contexto, mas compreender que a organização dos espaços, a escolha dos materiais, o trabalho em pequenos grupos, a gestão do tempo e a comunicação dos percursos das crianças constituem uma ecologia educativa. Implica conceber que ali se abrigam as imagens, as palavras, os instrumentos e os artefatos culturais que constituem os campos de experiência.

Nesse sentido, o autor nos alerta que um planejamento com divisão em carga horária, bem como eixos a serem estruturados, fragmenta as experiências, portanto, é importante entender que, na Educação Infantil, o conteúdo que precisa se fazer presente é a vida cotidiana das crianças, é nesse cotidiano que a criança tem possibilidade de protagonizar. Assim, aguçar a curiosidade infantil possibilita substituir uma lista, ou mesmo um roteiro frio e impessoal por construção das linguagens significativas, atendendo ao que orienta a Resolução de nº 8/2012, que dispõe sobre as Diretrizes para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, que trata das etapas e modalidades de Educação Escolar Quilombola, mais especificamente em seu Artigo 15, o qual dispõe que:

§ 4º As escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas e que ofertam a Educação Infantil devem:

I - promover a participação das famílias e dos anciãos, especialistas nos conhecimentos tradicionais de cada comunidade, em todas as fases de implantação e desenvolvimento da Educação Infantil;

II - considerar as práticas de educar e de cuidar de cada comunidade quilombola como parte fundamental da educação das crianças de acordo com seus espaços e tempos socioculturais;

III - elaborar e receber materiais didáticos específicos para a Educação Infantil, garantindo a incorporação de aspectos socioculturais considerados mais significativos para a comunidade de pertencimento da criança.

Para Oliveira e Tebet (2010, p. 48-49), as crianças, embora possam produzir culturas, no sentido antropológico e sociológico, não produzem cultura num vázio social, portanto, esses autores entendem ser necessário considerar as condições socioculturais nas quais elas vivem, ou seja, considerar os modos como elas interagem e como elas produzem um sentido para o que fazem, desse modo, ao fazerem uma reprodução interpretativa do que vivem, vão criando novas culturas.

A criança é o ator social, o ser concreto que ocupa o espaço social denominado infância e que produz culturas específicas para a significação, sentido e entendimento de sua realidade, diferentemente do adulto. Essas 'culturas infantis', lembrando que o termo deve ser utilizado no plural, a partir do momento que consideramos a diversidade de contextos nos quais as crianças estão inseridas da mesma forma que o conceito de 'infâncias', devem ser valorizadas e intendidas como inflexão singular realizada pela criança na sua relação com as coisas e com o mundo. (OLIVEIRA; TIBET, 2010, p. 52)

À guisa desse entendimento, buscamos conhecer como o currículo e as práticas pedagógicas são organizadas, tendo em vista as peculiaridades dos quilombos que são atendidos pela escola.

Comunidade quilombola é o local, onde os descendentes de escravos ou índios refugiados se instalaram. Apesar da diversidade de

origens culturais, a cultura africana encontra-se presente como: as religiões, os cultos, culinária, crenças, objetos, entre outros elementos (DOCENTE 1).

Elementos como a cultura, valores, saberes das comunidades, valorização dos idosos, dos conhecimentos populares dos mais velhos. No entanto, a cultura quilombista permite as pessoas expressarem seus valores e princípios e vincularem-se de forma simbólica e afetiva ao grupo pelo fato de ser um espaço de trocas do compartilhamento (DOCENTE 2).

As duas respostas são bastante evasivas, não demonstrando um conhecimento mais aprofundado acerca das comunidades quilombolas, o que torna mais difícil desenvolver práticas pedagógicas concernentes à historiografia dos quilombos locais. Esse representa um dos principais impasses para fortalecer as tradições advindas dos saberes da ancestralidade. É preciso fortalecer as ações da escola, tendo em vista que essa representa um dos *lócus* possíveis para ampliar e intensificar a socialização da criança.

Cientes do importante papel da escola na construção de repertórios infantis, concernentes aos das culturas as quais as crianças quilombolas experienciam, e quão positivo se faz essas experiências no desenvolvimento infantil, dialogamos com a coordenadora pedagógica sobre o que ela conhece a respeito da comunidade de Sambaíba, onde a escola está inserida.

A história é bastante interessante: o nome sambaíba é extraído de uma árvore local conhecida como imbaíba, que existia em grande abundância e era madeira de grande resistência. Local em que foi apreciado por pessoas refugiadas e se originou uma comunidade muito simples, porém, de famílias acolhedoras que demonstra um enorme sentimento pelo seu território, onde as pessoas vivem a coletividade uns ajudam os outros. Por exemplo: se um casal está construindo a sua casa todos vizinhos vão auxiliar pelo menos com um dia de serviço sem cobrar absolutamente nada.[...] Gostam de festas em geral, ainda possui a tradição do casamento e as festas com seus rituais. Sua fonte de renda é a agricultura familiar e a criação de animais. Nesta comunidade a maioria das pessoas necessita dos

benefícios sociais para complementar a sua renda familiar (COORDENADORA).

A riqueza com que relata as origens e a vida na comunidade é típica de uma pessoa que nasceu e foi criada na região em que o quilombo se insere, e que pode, de fato, colaborar na percepção da identidade, no fortalecimento das tradições, bem como para perpetuação de valores que tem se perdido em muitos lugares por desconhecimento das pessoas que fomentam os saberes escolares, inculcando novas formas de vida. Para Cavaleiro (2018, p. 19),

Numa sociedade como a nossa, na qual predomina uma visão negativamente preconceituosa, historicamente construída, a respeito do negro e, em contrapartida, a identificação positiva do branco, a identidade estruturada durante o processo de socialização terá por base a precariedade de modelos satisfatórios e abundância de estereótipos negativos sobre negros.

A ausência de sentimentos de pertença e de reconhecimento da riqueza cultural que engloba os quilombos é uma das grandes responsáveis pela significativa perda de repertórios em comunidades ricas em culturas ancestrais. Assim sendo, a escola tem se apresentado como uma das instâncias que tem de fato contribuído para essa ruptura.

As escutas às crianças: conhecendo seus repertórios culturais

Dar voz: não se trata apenas de deixar as crianças falarem ou expressarem seus pontos de vista e, sim, de explorar a contribuição única que as suas perspectivas providenciam.
Nunes e Carvalho, 2007.

Conforme a epígrafe anuncia, dar voz significa transpor o direito de apenas falar, aguçar a curiosidade para poder escutar. Como escutar as vozes, os movimentos, os olhares e os silêncios das crianças? Como saber o que sabe uma criança? O que quer uma

criança? Quais interrogações os campos científicos têm feito com relação aos grupos geracionais de pouca idade? Como conhecer seus repertórios culturais advindos dos saberes da ancestralidade quilombola sem escutar suas vozes em suas infâncias?

É importante compreender que crianças são sujeitos ativos que têm culturas próprias e para poder documentá-las é preciso participar. De acordo Sarmiento (2008), para enxergar o protagonismo da criança é preciso percebê-la em sua inteireza. O pesquisador, nesse contexto, coloca-se como sujeito ativo que interpreta e reinterpreta o mundo e como ator social que tem contribuído para pensar outros modos de ver a infância, a criança e, principalmente, os modos de ver a pesquisa em educação pelas crianças e com as crianças.

O Observatório da Infância e Educação Infantil – ObEI foi um dos canais para as escutas e registros dos modos pelos quais as crianças quilombolas vivenciam seus mundos. Por meio das experiências semanais disponibilizadas na página, com endereço eletrônico no Instagram, Facebook e Youtube, sob o endereço: @obervatorio.infancia, fomos construindo nossos diálogos iniciais. Nossa primeira conversa com as crianças se deu inspirada no trecho do livro de Manoel de Barros, *Meu quintal é maior que o mundo*. Com um convite feito às crianças da Escola Municipal Manoel José Gomes, solicitamos que nos apresentassem os cotidianos de suas casas. Com o auxílio da coordenadora pedagógica da escola, uma colaboradora fundamental durante toda pesquisa, chegamos às crianças como o convite: “O que você vê no quintal de casa?”.

Aos poucos fomos recebendo mensagens de áudio que traduziam os repertórios culturais das crianças, extraídos dos quintais das suas casas. Com voz suave e doce as crianças responderam ao chamado e verbalizaram:

Tem pranta, bicho, pé de manga, boi, tem um monte de terra que nois brinca de carrim (CRIANÇA 1).

Tem um montão de terra, eu brinco de terra... boto terra ni minha caçamba (CRIANÇA 2).

Tem capim, cerca, pé de arve que nois sobe pra rancar manga. Tem bicho também, minha mãe cria porco (CRIANÇA 3).

Tem muitas arve, tem muitos passarim que vem comer as fruta. Tem também muita frô. Eu ajudo minha mãe moía a frô. Minha mãe gosta de frô (CRIANÇA 4)².

As falas expressam os modos com que as crianças veem e participam do seu entorno, deixando em evidência o olhar curioso de quem conhece bem os espaços os quais habita. Deixa evidente a forma com que se apropriam do tempo-espaço transformando-o em brinquedos e brincadeiras, sobretudo expressam os modos como as crianças quilombolas participam da vida familiar e comunitária, espaços em que seus repertórios culturais vão sendo tecidos.

Por meio desses repertórios as crianças vão nos contando da sua participação no mundo, das linguagens usadas para expressar o que vivem no seu dia-a-dia. O olhar sobre elementos que compõe a natureza naquele lugar de beleza exuberante, a relação que fazem com o que veem e o que a família produz, demonstra o quanto, neste lugar de pertença, as crianças protagonizam. A percepção do envolvimento das crianças com o lugar ajudou a definir mais uma experiência de escuta que foi realizada por meio da pergunta: “Por que brincar com a natureza?”

Porque é muito bom bincar com as planta, como os animais. Fazer barro [...] (CRIANÇA 1).

Porque pode fazer casinha, molhar as pranta, brincar de fazer comidinha (CRIANÇA 2).

Porque nois pode correr, subi ne arvi, brincar muito (CRIANÇA 3).

Nois brinca de muita coisa. Brinca de casinha, de fazê cumidinha, de boi no curral (CRIANÇA 4).

² As falas das crianças registradas foram encaminhadas pelo WhatsApp em mensagem de voz e encontram-se registradas no diário de campo no dia 30 de setembro do ano de 2020.

O brincar livre e com a natureza possibilita às crianças se socializarem e interagirem consigo mesmas e com o outro. No ato de manipular objetos e matéria, as crianças exprimem as suas experiências, representam papéis, transformam as linguagens extraídas do convívio com os adultos em repertórios infantis. A escuta aos quilombos que compõem o *lócus* pesquisado possibilitou, conhecer as vivências que dão cor, forma, sabor ao lugar, tendo em vista que a forma com que brincam dialoga com as suas vivências diárias, em família, na escola, na comunidade. Por ser um universo rico a ser explorado, possibilita vivenciar os ciclos da vida: terra, água, fogo e ar. Por meio dessas brincadeiras as crianças nos contaram suas travessuras.

De acordo Sarmiento (2004), é por meio da imaginação que as crianças atribuem significado às coisas e constroem sua visão de mundo. O contato com as crianças, os diálogos em forma de experiências vivas prosseguiram, era preciso instigar novas descobertas, a região dos quilombos em que as crianças reside apresenta uma fauna e a flora muito rica o que a torna ainda mais sedutora, não apenas pela beleza estonteante, mais pela possibilidade de criar, experimentar, transformar a natureza. Diante da necessidade de promover a apropriação do lugar, nova experiência foi proposta. O convite consistiu em solicitar que as crianças passeassem pela comunidade em que residem, escolhessem qual lugar achavam mais bonito e fizessem um desenho representando esse lugar. Para Oliveira e Tebet (2010), o brincar é associado exclusivamente à criança, por ser considerado oposto ao trabalho, da mesma forma que a cultura sempre foi vista como pertencente ao adulto, desse modo, as crianças são apenas reproduzoras dessa cultura. Por outro lado, para as autoras, a cultura aparece nos jogos, nas brincadeiras e nos desenhos das crianças. É uma forma de elas se relacionarem com o mundo.

Escutar as crianças em suas experiências corroboram o que preconiza a BNCC (2017), no que concerne ao trabalho por campo de experiências, tendo em vista que esses apontam para a imersão

da criança em situações nas quais ela constrói noções, afetos, habilidades, atitudes e valores, assim como sua identidade.

As escutas e as “escrevivências” das crianças nos possibilitam escutar os repertórios culturais infantis, chamando atenção sobre a importância de fomentar uma escola em que as práticas pedagógicas possibilitem às crianças uma proximidade com as suas culturas, para que se possa compreender as crianças como produtoras de culturas, romper com as velhas representações hegemônicas, rejeitar as obviedades e os velhos modelos de instituições e infâncias.

Nesse sentido, as DCNEI (Parecer CNE/CEB nº 20 do ano de 2009, p. 7) apontam, “Em relação a qualquer experiência de aprendizagem que seja trabalhada pelas crianças, devem ser abolidos os procedimentos que não reconhecem a atividade criadora e o protagonismo da criança pequena, que promovam atividades mecânicas e não significativas para as crianças”.

Prosseguimos com as nossas escutas às crianças, ouvimos que gostavam da música dos cinco patinhos, da borboletinha, do sítio do seu lobato que as tias da escola, isto é, as professoras ensinaram, porém, quando pedimos que cantassem a música que achavam mais bonita, escutamos de 2 crianças, cada uma na sua casa separadamente, cantar a música “Dona Maria, deixa eu namorar a sua filha vá de desculpando a ousadia, essa menina é um favo de mel” dizendo que quem cantava era o cantor Thiago Brava. Outra criança cantou a música de Rayane Almeida “Tenha força, tudo vai passar, nunca perca a esperança, um dia virá” e escutamos ainda a música “pega o Pato e é só um bilheteinho” de MC Nico. São músicas tocadas nas rádios que chegam até as comunidades e que as crianças vão aprendendo, tornando-se repertórios culturais que fazem parte da vida das crianças e que acabam sendo mais fortes que as músicas que falam das suas tradições. Para Gomes (2007, p. 32)

A cultura é aprendida. Poderíamos dizer que ela não é uma herança inexorável dos indivíduos, senão são os próprios que devem realizar percursos de inserção (aprendizagem) na cultura de seu grupo. Um

ser humano que não tenha essa possibilidade, isto é, alguém que não cresça em contato com uma qualquer cultura, dentro de um grupo humano, sozinho não reinventa a cultura do seu grupo e nem inventa a sua própria – posto que se trata de algo da ordem do social e do coletivo.

Assim, a ausência de repertórios culturais que dialogam com as culturas quilombolas contribui para que as tradições pouco a pouco se percam, ou mesmo sejam substituídas, por outros referenciais. É preciso garantir uma escola que tenha a cara do quilombo, que inclua nos currículos e nos repertórios culturais infantis, os valores, as práticas, os costumes, a memória, o modo de vida, a história e a cultura de suas comunidades (MACÊDO, 2015). Nesse sentido, Steiberg e Kincheloe (2001, p. 32) nos alertam que

Não há dúvida de que a infância está mudando, muitas vezes como resultado do seu contato com a cultura infantil e outras manifestações mais adultas da cultura média. Apesar de todo público da cultura popular desempenhar um papel importante dando seu próprio significado aos textos, a cultura infantil e a cultura popular adulta exercem influências afetivas específicas, importando mapas nos contextos sociais nos quais as crianças se encontram.

Os repertórios culturais da infância vão sendo construídos. Não há como estudar as culturas infantis sem analisar as condições sociais as quais estão inseridas. Assim, enquanto as professoras e a cultura escolar insistirem em tratar as crianças como meras receptoras de culturas, vamos continuar reproduzindo estereótipos que não dialogam com os saberes locais, distanciando cada dia mais as crianças das suas tradições ancestrais. Conforme aponta Teixeira *et al.* (2020, p. 12), é preciso que tenhamos a compreensão de que,

Um currículo baseado nos campos de experiências precisa considerar quais experiências estão acontecendo em casa, quais interesses, necessidades, curiosidades, motivos novos emergiram. Por isso a necessidade de escuta, contextualização e reorganização.

São muitas as linguagens utilizadas na Educação Infantil e cada uma delas serve de aporte para a promoção dos repertórios culturais que as crianças vão extraindo e inserindo em seus mundos imaginários. Os príncipes e princesas, os brinquedos e brincadeiras, as histórias infantis são linguagens que necessitam ser fomentadas junto às crianças, assim buscamos conhecer os repertórios que a escola oferece às crianças por meio da contação de histórias. De acordo os relatos, as crianças gostam muito das histórias de chapeuzinho vermelho, cachinho dourado e os ursinhos, Branca de Neve e os sete anões, dentre outras apontadas. Trata-se de histórias que têm seus personagens brancos e servem, muitas vezes, para embranquear os currículos e as práticas pedagógicas na Educação Infantil perpetuando a cultura dominante que sempre esteve presente nas escolas, servindo assim para silenciar a multiculturalidade brasileira e no caso da escola em foco, para negação das raízes étnico-raciais próprias dos quilombos.

Sarmento (2004) em suas tessituras aborda que as crianças participam da economia pelo lado da produção e, neste sentido, acabam por adotar repertórios culturais que não dialogam com as culturas locais. Nesse sentido, os repertórios culturais das crianças atendidas na escola nos colocam em sinal de alerta sobre a necessidade latente em colocar as crianças negras no centro do debate, reestruturando currículos e revendo as práticas pedagógicas. Para tal, é urgente “um currículo emancipatório na Educação Infantil que compreenda a raça como um dos seus eixos epistemológicos e pedagógicos” (GOMES, 2019, p. 1024).

Nesse sentido, conhecer as culturas da infância quilombola incita o debate sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil, em movimento circular, em que se reconheça as particularidades e peculiaridades de cada região brasileira, atentando para necessidade de criar uma escola quilombola no quilombo. Assim, é preciso que as discussões sobre a educação das relações étnico raciais, sejam feitas com um olhar sobre os repertórios infantis das crianças. Escutar o que falam e pensam sobre a vida nos quilombos pelas suas lentes, rever nossos

conceitos e visão adultocêntrica de tratar as crianças em suas infâncias.

Considerações finais

Este texto buscou apresentar breves tessituras sobre os repertórios culturais da infância quilombola, dialogando com a educação das relações étnico-raciais na educação infantil, buscando analisar o modo como o currículo e as práticas pedagógicas da Educação Infantil dialogam com as culturas da infância em um contexto de uma comunidade quilombola.

Os diálogos estabelecidos com as professoras e a coordenadora pedagógica apresentam uma percepção resumida e romântica de criança, da infância e da Educação Infantil, carecendo de estudos sobre essas questões. No que se refere às Leis 10.639/03 e 11.645/08, percebe-se poucos investimentos em leituras e estudos que possam, de fato, garantir que essas sejam incluídas no currículo e nas práticas pedagógicas, o que tem contribuído para que a identidade e o pertencimento étnico-racial, bem como as tradições culturais das comunidades não sejam trabalhadas na escola. Nesse sentido, o não aprofundamento e a implementação de maneira efetiva dessas Leis podem contribuir para a negação dos direitos das populações afrobrasileiras, indígenas e quilombolas. Assim sendo, a pesquisa aponta que o currículo e as práticas pedagógicas da escola não potencializam a proximidade dos saberes escolares com os saberes culturais locais, tendo em vista que as histórias infantis, as músicas e os enredos escolhidos para os trabalhos educativos baseiam-se em heróis, príncipes e princesas de cor branca, de cabelos louros, lisos, portanto, bem diferentes das feições das crianças quilombolas. É preciso, pois, entendermos o currículo como uma construção complexa e interessada, isto é, não neutra, tendo em vista que por meio dele os conhecimentos são autorizados, legitimados e controlados (JESUS, 2007).

A pesquisa oportunizou trazer a Educação das Relações Étnico-Raciais e a Educação Escolar Quilombola para o debate, por

meio dos fundamentos que justificam a necessidade de um trabalho pedagógico que contemple os saberes tradicionais dos quilombolas, tais como a história, a luta, as tradições culturais, além dos modos de viver dessas populações, conforme preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

Os resultados evidenciaram que os repertórios culturais contemplados no currículo e nas práticas pedagógicas não coadunam com as culturas da infância quilombola, tendo em vista a adoção de um currículo eurocêntrico, que promove o branqueamento das crianças por meio das linguagens utilizadas pela escola. Nessa direção, Cavaleiro (2018, p. 20) alerta que “O silêncio que envolve essa temática nas diversas instituições sociais favorece que se entenda a diferença como desigualdade e os negros como sinônimo de desigual e inferior”.

Nessa perspectiva, o trabalho pedagógico da escola não tem dado conta de inserir as culturas da infância quilombola em seus contextos de sala de aula onde prevalece o branqueamento social, fruto de currículo e práticas pedagógicas que não dialoga com as tradições da ancestralidade em seus repertórios.

Referências

- ABRAMOWICZ, Anete, HENRIQUES, Afonso Canella (Orgs.). **Educação Infantil: a luta pela infância**. Campinas, SP: Papirus, 2018.
- BRASIL. **12.796 de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 20/12/2020

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica.** Brasília, Conselho Nacional de Educação, 2010.

BRASIL. **Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 25 de novembro de 2020.

BRASIL. **Lei 11.645 de 10 de março de 2008.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em: 25 de novembro de 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 25 de novembro de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/ CEB nº 16, de 05 jun. 2012. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 nov. 2012a. Seção 1, p. 8.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/ CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação

Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 2012b. Seção 1, p. 26-30.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192.

Acesso em: 20/12/2020

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**.

Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010a.

BRASIL. **Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília/ DF, MEC, 2010.

CANEN, Ana. XAVIER, Giseli Pereli de Moura. Gestão do Currículo para a diversidade cultural: discursos circulantes em um curso de formação continuada de professores e gestores. In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 2, p. 306-325, maio/ago. 2012.

CAVALEIRO, Eliane dos Santos. **Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6. Ed., 4ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2018.

CORSARO, Willian Arnold. **Sociologia da Infância**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FOCHI, Paulo Sérgio. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, M^a Carmen S. e FARIA, Ana Lúcia Goulart de. (Orgs.).

Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, Edições Leitura Crítica, 2015 (p. 221-232).

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 5 ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2018

GOMES, Romeu. Análise e interpretação dos dados de pesquisa qualitativa. In: **Pesquisa social, teoria, método e criatividade**.

Petrópolis, RJ: ED. Vozes, 2007.

GOMES, Nilma Lino. **Raça e Educação Infantil:** à procura de justiça. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.17, n.3, p. 1015-1044 jul./set. 2019 e-ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>

JESUS, Rita de Cássia Dias Pereira de. **De como tornar-se o que se é:** narrativas implicadas sobre a questão étnico-racial, a formação docente e as práticas para a equidade. Tese (Doutorado)

Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, 2007.

MACÊDO. Dinalva de Jesus Santana. **Educação em comunidades quilombolas do Território de Identidade do Velho Chico/Ba:** indagações acerca do diálogo entre as escolas e as comunidades locais. Salvador, 2015.

MACEDO, Elina Elias de. **Crianças pequenininhas e a luta de classes.** Tese de Doutorado. Faculdade de Educação.

Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

MALAGUZZI, Loris. Histórias ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. As cem linguagens da criança. Porto Alegre: Artes Médica, 1999.

MUNANGA, Kabengele. **Origens africanas do Brasil contemporâneo:** histórias, línguas, culturas e civilizações. São Paulo: Global, 2009.

NUNES, Ângela; CARVALHO, Maria Rosário. Questões metodológicas e epistemológicas suscitadas pela antropologia da infância. In: Encontro da ANOCS, 31, 2007. **Anais...** Caxambu, 2007.

NUNES, Georgina Helena Lima. A construção social da infância nas políticas públicas, nos discursos científicos e nas práticas sociais. Universidade Federal de Pelotas – RS, Brasil. **Revista eletrônica de Educação**, v.9, n.2, p. 597-614, 2015.

OLIVEIRA, Fabiana de; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos.

Cultura da Infância: brincar, desenho e pensamento. In:

ABRAMOWICZ, Anete [et al] São Carlos: EDUFScar, 2010. 118 p. (Coleção UAB – EDUFScar).

PRADO, Jany Rodrigues. **Os sentidos que professores de educação infantil do município de Guanambi atribuem a sua**

condição de trabalho docente. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2018.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. *In.: Alienígenas na sala de aula* 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2005, (p.159-177).

SANTOS, Deoscoredes Maria. dos Santos, LUZ, Marco Aurélio; MACÊDO, Dinalva de Jesus Santana. **Educação em Comunidades Quilombolas do Território de Identidade do Velho Chico BA:** Indagações acerca do diálogo entre as escolas e as comunidades locais. Tese de Doutorado. Universidade do Estado da Bahia Faculdade de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade. Salvador. 2015.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. **Crianças e miúdos:** perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, p. 9-34, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: Correntes e Confluências, *In.: Estudos da Infância:* educação e práticas sociais. Vozes: Petrópolis, 2008.

STEIBERG, Shirley R.; KINCHELOE, Joe L. (Organizadores). **Cultura infantil:** a construção corporativa da infância. Tradução George Eduardo Japiassu Bricio. Rio de Janeiro: civilização barsileira, 2001.

TEIXEIRA, Adriana Moreira Pimentel et al. **Infâncias e Educação Infantil durante a pandemia:** Diálogos de pesquisa (livro eletrônico). Caetité – BA: Observatório da Infância e Educação Infantil – UNEB, 2020. PDF.

OS SABERES DA FOLIA DE REIS NA PERCEÇÃO DOS/AS PROFESSORES/AS EM SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: A TERCEIRA MARGEM

Ms. Alba Valéria Freitas Dutra
Cecilia Conceição Moreira Soares

Introdução

Os dados apresentados nesse artigo são um recorte da análise das entrevistas realizadas com professores e professoras da Escola Municipal Coronel Melvino Ferraz em Rubim/MG para a dissertação intitulada *O Boi de Janeiro na Folia de Reis dos Coquis: relações (im)possíveis com as práticas escolares*, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGed), Linha II Currículo, Práticas Educativas e Diferença na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

A metáfora com a “terceira margem” é a busca de conciliação ou de uma coexistência possível entre os saberes em face do reconhecimento e das interseções presentes nas diversas instâncias da vida escolar e não escolar. A terceira margem é, nesse caso, a ponte entre os saberes.

Por meio das entrevistas, em algumas perguntas, houve, por vezes, um mergulho nas infâncias dos professores/participantes que narram suas percepções diante das memórias que trazem de suas relações com a Folia de Reis. Assim, para além de um olhar técnico, há um olhar afetivo e atento para aquilo que move e, em certa medida, faz a criança que um dia foram — em Rubim — correr atrás do Boi ou rir dos personagens que compõem a Folia de Reis dos Coquis.

[p]articipar de um ritual ou de uma festa supõe fazer a sua parte, sempre intercalada com a parte do outro, ou dos outros. E isso tem

muita importância, em se tratando de educação. A vida também é assim: supõe diálogo, cooperação, esperar a vez do outro, acreditar no outro. Ninguém é tão pobre e impotente diante da vida que não lhe possa acrescentar um pouco de encanto. Ninguém é tão seguro e auto-suficiente para poder encantá-la unicamente com suas forças e seus conhecimentos (PESSOA, 2007, p. 5).

Assim, busca analisar se e de que formas os saberes produzidos na/pela Folia adentram o currículo escolar por meio do trabalho dos professores, considerando as diretrizes dos documentos orientadores do sistema estadual de Educação. Do ponto de vista metodológico, baseia-se na pesquisa qualitativa, com o aporte teórico de Bogdan e Biklen (1982), Minayo (2009), Triviños (2011), além de utilizar a observação participante, as entrevistas semiestruturadas e as notas de campo da pesquisadora como instrumentos de coleta/geração de dados. Optamos pelo método estudo de caso, conforme Yin (2015) e Amado (2013), em currículo e educação nos valem de Apple (2006), Moreira e Silva (2001) e Brandão (1989; 2008). Convidamos o leitor a desvendar essa terceira margem.

O olhar das professoras e professores sobre a Folia

De acordo com Oliveira (2018), a Folia de Reis é um folguedo popular do Brasil, festejado em comemoração ao Dia de Reis todo dia (6) seis do mês de janeiro. Tradição comum em todos os países católicos europeus e latino-americanos, o Dia de Reis é um dia de dar e receber presentes. Os foliões usam vestimentas e paramentas coloridas para apresentarem a história dos Reis Magos. Ao representar a visita dos Reis Magos ao Menino Jesus nascido na manjedoura, a Folia de Reis reafirma a prática da religiosidade cultural que vai adquirindo contornos próprios com o passar dos tempos.

Em Minas Gerais, há uma enorme variedade e heterogeneidade de folias, cada uma delas guarda marcas de sua

localidade. Em todas elas, porém, o aspecto fundante gira em torno do nascimento do Deus-menino e dos presentes ofertados pelos três Reis Magos. Outro aspecto relevante a ser considerado é que, como nos lembra Brandão (1981, p. 23), “o lugar de origem brasileira das folias de Santos Reis são as comunidades camponesas”. Assim, mesmo que as folias hoje aconteçam nas cidades, elas contêm muitos elementos que guardam valores e mantêm a relação de reciprocidade característicos do campo. Isso significa dizer que as Folias recebem influências que extrapolam fronteiras e mesclam as variadas formas de apresentação de que fazem uso com elementos próprios da cultura local: danças, poéticas da oralidade, figuras, símbolos que caracterizam a brasilidade.

Diante das respostas obtidas por meio das entrevistas feitas aos participantes — professoras e professores — da pesquisa, foi possível traçar um perfil do grupo no que se refere à Folia de Reis de Rubim: todos os participantes afirmaram conhecer a prática cultural Folia de Reis, alguns, mais superficialmente, e outros, mais profundamente. À exceção de ENTR2¹, que passou a infância no distrito da cidade de Rubim, Itapiru, e não conheceu a Folia quando criança, os demais entrevistados têm memórias de infância relacionadas à Folia de Reis e ao Boi de Janeiro. Ao ser perguntado se em Itapiru havia Folia, ENTR2 responde negativamente e completa: “não tinha, porque é algo que chama muita atenção das crianças e eu não me lembro”. Esse comentário evidencia a relação que, segundo ENTR2, as crianças de Rubim mantêm com a Folia de Reis e, mais especificamente, com o Boi de Janeiro. É uma experiência que marca a vida da criança, daí ENTR2 afirmar que no distrito onde ele morava não tinha Folia de Reis. Em alguns momentos das entrevistas, alguns dos participantes se referiram à sua infância com certo saudosismo e revelaram memórias de uma época em que, segundo eles, a Folia era mais valorizada.

¹ Para manter o sigilo em relação à identidade dos participantes, adotamos a sigla “ENTR” seguida do número correspondente à ordem das entrevistas.

Ao falar da Folia, ENTR3 relata que teve um boizinho de janeiro que saía todos os anos e embora reconheça a importância da tradição, ENTR3 pensa que a folia esteve adormecida, que a tradição passou por revezes e reconhece a contribuição da ONG Vokuim nessa valorização da manifestação. Conforme narra em sua entrevista,

[...] participava muito quando era criança... Aí, de um tempo para cá, deixei de participar. Gostava muito, achava muito bacana a cultura que a cidade tinha, né? Os dois bois, eu achava interessante quando eles se encontravam. Eles falavam que se encontrasse ia brigar. Aí de um tempo ficou assim, eu me criei até uma certa idade acompanhando pelas ruas da cidade. Aí depois eu senti que... morreu. Não tinha mais aquele entusiasmo que tinha antes, aquelas viagens que eles faziam, até mesmo as próprias pessoas de Rubim, não a valorizavam o quanto eles mereciam né? Aí eu senti que tudo estava meio adormecido. E agora eu vejo assim, não tem, como era antes, mais ainda temos, né? Acho que não tem essa valorização cultural. Essa sociedade não tem esse olhar para Cultura em relação ao Boi de Janeiro, não. [...] É uma cultura muito rica. Só que aí depois a ONG, que a ONG voltou, que eu senti que teve uma retomada e eles passaram a valorizar eu sinto. Teve um novo olhar! (ENTR3).

A observação de ENTR3 apresenta dois aspectos importantes a serem destacados: um é o seu olhar desde a perspectiva de uma criança envolvida com a festa, outro, o arrefecimento das práticas, os desafios enfrentados pelos grupos para sua manutenção e a questão da falta de apoio do poder público, aspecto também citado nas entrevistas com os/as foliões/ãs. ENTR3 refere-se ainda ao apoio “recente” recebido pelo grupo que coincide com um movimento iniciado pela ONG Vokuim que encontra ressonância com o que afirmam Torres e Cavalcante (2008, p. 208):

[c]abe observar um expressivo surgimento de Associações/Organizações de Grupos de Reisados pelo Brasil, impulsionado pela busca de recursos e apoio por parte de seus participantes, resultando também na mobilização de seus

integrantes e na participação das comunidades de seu entorno. Geralmente essas instituições da Sociedade Civil atuam em parceria com órgãos municipais encarregados da execução de Festas/Encontros de Reis (palco/palanque, sonorização, transporte, alimentação etc.).

ENTR1, por sua vez, relata sua adoração e das crianças pela folia. ENTR1 nos conta que mandou construir uma armação e confeccionou um boi de janeiro mirim para brincar com as crianças e que foi um evento marcante em sua trajetória, ocorrido por ocasião da Semana do Folclore². Segundo sua percepção, esse foi um dos poucos trabalhos realizados com a Folia de Reis na escola. Ao narrar sobre a confecção do boi, ENTR1 se emociona e diz que foi um momento marcante em sua carreira, na função que exerce dentro da escola. Ao final da entrevista, ENTR1 se mostra insegura diante de sua emoção, explicando ter sido aquela a primeira vez em que concedeu uma entrevista em sua vida. Afirmando que as atividades escolares com a Folia deveriam fazer parte do calendário escolar.

Em termos quantitativos, a pergunta inicial, acerca do conhecimento da folia, revelou que entre os cinco participantes-professores entrevistados, um (01) diz conhecer a fundo a Folia, um (01) diz tê-la conhecido depois ter se mudado para Rubim, e três (03) dizem conhecê-la desde sua vivência de infância. ENTR4 diz não ter conhecimento aprofundado sobre a Folia e reconhece a importância e necessidade de tê-lo:

mas assim, eu nunca, como cidadã rubinense, me aprofundi assim de saber tudo que se trata a Folia de Reis. Até mesmo como professora, eu nunca me aprofundi nessa área [...] nunca me aprofundi. Acho até que se precisa fazer isso, você entendeu? Mas eu como professora, nunca fui tão assim, ligada a essas tradições, não sei, acho que por conta de vontade mesmo assim, da pessoa, mesmo

² A Semana do Folclore faz parte do calendário escolar e é comemorada anualmente, em todo o Brasil, na segunda semana de agosto.

assim eu nunca, eu nunca tive a curiosidade de saber mais você entendeu? (ENTR4).

Nesse trecho, percebemos que ENTR4 afirma a necessidade de se aprofundar e conhecer a tradição e reconhece a importância desse aprofundamento para sua formação docente, mas atribui seu desinteresse ao gosto. Ao afirmar que não há aprofundamento em seus conhecimentos sobre a Folia, ENTR4 ressalta o fato de “nunca ter tido curiosidade” em aprender mais sobre aquilo. Nota-se que o tema está em um campo subjetivo e, ao dizer que não teve curiosidade, ENTR4 traz para si a responsabilidade da decisão sobre qual conhecimento importa. Diante disso, podemos perceber a ausência de espaço, nesse caso, para as manifestações culturais nas práticas pedagógicas de ENTR4 e, juntamente com isso, a necessidade de inclusão, nos currículos escolares de conhecimentos trazidos pelos alunos sobre suas práticas culturais locais. Com base na entrevista, podemos concluir que a formação cultural local, suas características e práticas não aparecem como parte integrante do currículo, ficando, muitas vezes, a cargo dos gostos e iniciativas pessoais de alguns professores e professoras a decisão de incluir ou não a temática em suas práticas pedagógicas. Assim, com fragilidades na formação docente, limitações impostas pelo campo religioso, além de dificuldades no cumprimento das políticas públicas relacionadas, a educação para o patrimônio segue desfavorecida no ambiente escolar, deixando ali lacunas importantes. Sobre este assunto, Torres e Cavalcanti (2008, p. 208) afirmam que,

[e]xistem assuntos relativos às Festas que, se tratados de maneira transversal dentro das escolas, preencheriam lacunas historicamente excludentes dos menos favorecidos, como também aproveitar para pensar um Natal mais brasileiro, refletindo tanto quanto possível os valores de nosso patrimônio artístico-cultural.

Os autores trazem para o debate tanto a inclusão como tema transversal aos valores e ao patrimônio cultural, quanto a questão

da seleção dos conhecimentos considerados válidos, além de problematizar quem decide nesta escolha, e que, certamente, não são as camadas menos favorecidas.

Ao relatarem suas percepções sobre a prática cultural Folia de Reis, percebemos dois pontos importantes: que a relação da maioria dos professores-participantes com a folia se estabelece em função de suas memórias de infância; e que não há, ainda, inclusão da temática, cultura local, no currículo escolar, tampouco figura no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, ainda que fosse como caracterização cultural da comunidade ou como cartografia³ identitária. Sobre isso ENTR4 se manifesta dizendo que

[...] nós, por sermos formadores de opiniões e a nossa escola estamos um pouco aquém desse trabalho. Desse trabalho mais acentuado em cima disso aí, entendeu? Aqui os professores de História, às vezes mostram um trabalho cultural, mas não é uma coisa que é uma prática da escola, entendeu? Eu acho que deveria, a meu ver, entrar como um fator primordial na proposta política pedagógica da escola. [...] Eu acho que a nossa escola ainda deixa a desejar nesse aspecto. [...] Eu acho assim que se perdeu um pouco ao longo do tempo, você entendeu? [...] na minha época de infância, era mais acentuada na nossa cidade, eu percebo que hoje se perdeu um pouco, se perdeu um pouco. Eu acho que as escolas às vezes trabalham muito individualmente. [...] Até o próprio folclore. Eu vejo que não tem essa junção assim de manifestações culturais das escolas, eu acho que fica muito assim, véspera de folclore se trabalha um conteúdo ali imediatista, sabe? Como se fosse assim para compor um currículo, não tem aquele efeito de transformação, entendeu? [...] Eu acho que para tocar as pessoas e para cada um e até a mim mesma, porque eu

³ A cartografia é a ciência que se dedica à **representação do espaço geográfico** por meio do estudo, análise e confecção de cartas ou mapas. Os seus produtos, entretanto, não se limitam aos mapas: plantas, croquis e o globo terrestre são outros resultados diretos da aplicação dos conhecimentos cartográficos. Essa definição de cartografia foi estabelecida, no ano de 1996, pela Associação Cartográfica Internacional (AIC), sendo a mais aceita e amplamente utilizada. Disponível em <https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/cartografia.htm>. Acesso em: 12 fev. 2020.

também nunca fui tão imbuída nessa causa. Eu acho que se o local que eu trabalhasse fosse mais assim, porque aqui a gente às vezes tem ideias, mas as ideias às vezes em certo ponto são tolhidas... não pode, tem que ser em conjunto com todo mundo, um só, uma andorinha só não faz verão, entendeu? Mas eu penso e tenho esse desejo que algo se transforme aqui em Rubim nesse sentido, entendeu? (ENTR4).

Dentre os apontamentos feitos por ENTR4, chama atenção a menção que faz à questão da superficialidade ou imediatismo com que é tratado o trabalho com a cultura local dentro da escola. Ao afirmar que as propostas de trabalho nesse campo são trazidas para o espaço escolar às vésperas do Dia do Folclore e que se trabalha um conteúdo imediatista para compor o currículo, ENTR4 anuncia o que o pesquisador britânico Goodson (2008) chama de *currículo como prescrição*. Conforme explica esse autor, “o currículo foi inventado basicamente como conceito para direcionar e controlar a autonomia do professor e sua liberdade potencial na sala de aula” (GOODSON, 2008, p. 143). O autor segue dizendo que

[o] currículo como prescrição [CAP] serve de base para mitos importantes sobre o ensino público e a sociedade. Principalmente o (CAP) serve de base para o mito de que a perícia e o controle pertencem ao governo central, às burocracias educacionais ou à comunidade universitária. Enquanto ninguém expuser esse mito, os mundos de “retórica prescritiva” e do “ensino como prática” podem coexistir. Os dois lados se beneficiam de uma coexistência pacífica desse tipo. Acredita-se que as agências do CAP estão “em controle” e que as escolas estão prestando seus serviços e podem obter um bom grau de autonomia se aceitarem as regras. As prescrições curriculares, portanto, estabelecem certos parâmetros que permitem alguma transgressão e a transcendência ocasional desde que a retórica da prescrição e o gerenciamento não sejam questionados (GOODSON, 2008, p. 143).

Quando ENTR4 afirma que deseja que algo se transforme, parece-nos que ela aponta para uma solução exterior a ela, o que

em certa medida confronta sua autonomia e decisão sobre a sua ação de ensinar reforçando o que Goodson (2008) chama de mito da prescrição, ou seja, de que há um controle externo que pericia o conteúdo a ser ensinado. Conforme explica o autor, os professores são cúmplices quando aceitam este mito. Nessa medida, perdem seus direitos, no que ele chama de *discurso do ensino*. Por meio da prescrição são reproduzidas as relações de poder vigentes na sociedade e estas relações impregnam a educação na medida em que os professores aceitam o modelo do que deve ser cumprido. Para Goodson (2008, p. 143), “os vestígios do poder cotidiano e da autonomia para as escolas e para os professores dependem da aceitação permanente da *mentira fundamental*”, isto é, “o mito de que a perícia e o controle do currículo prescrito pertencem ao governo central, às burocracias educacionais ou à comunidade universitária”.

Compreendemos que a cumplicidade pode ser percebida na afirmação de ENTR4 — “nada muito assim direcionado” —, no que se refere ao tratamento dado à questão da prática cultural dentro da sala de aula. Tal afirmação leva a perceber a distância entre o que ENTR4 considera ideal em um currículo e a prática que efetivamente se dá em sala de aula.

Ainda acerca da mesma pergunta — sobre como é tratada a prática cultural em sala de aula —, ENTR2 contextualiza a ocorrência da Folia como patrimônio cultural nacional e reconhece sua importância como patrimônio cultural imaterial, o que fica claro quando diz

[...] eu acho bem interessante, é um ritual católico, né, que assim, pelo que eu sei, se trata dos Reis Magos. Na época de Jesus, quando Jesus veio, os Reis que vieram saudar o mestre. Eles trouxeram presentes, trouxeram ouro, trouxeram mirras, perfumes e tudo para, de certa forma, cumprir a profecia de que viria o messias e que ele nasceria e eles vieram prestar essas homenagens a Jesus. [...] Que eu saiba, o nome se originou dessa situação, posso estar enganado, mas pelo que eu já ouvi, é uma cultura católica, né? Uma prática cultural

proveniente da religião católica e, hoje é um patrimônio nacional ou mundial? Não sei. Mas eu acredito que mais no Brasil, né? [...] em outras culturas tem outros tipos de celebração, mas eu acho que é mais no Brasil a Folia de Reis, né? (ENTR2).

No relato de ENTR2, fica evidente um conhecimento inicial sobre os aspectos religiosos da Folia e, considerando que esses aspectos culturais conformam a brasilidade, o estudo da folia além de contribuir para o conhecimento da nossa identidade cultural, ampliaria a compreensão sobre a relação das manifestações religiosas e o processo de colonização portuguesa em nosso país.

ENTR3, por sua vez, afirma que a manifestação cultural “vai morrendo” quando a escola não se apropria do bem cultural e não o valoriza. Em sua opinião, é dever da escola divulgar e promover a prática cultural, que entende como,

[...] muito rica, interessante, né? As pessoas deveriam valorizar muito mais, e trazer para as escolas, para as praças da cidade, os eventos, assim para chamar atenção de outros lugares o que nós temos de precioso que é isso. E você viu que acabou? Não tem! Outro dia nós pedimos, foi ano passado, nós pedimos para trazer o Boi para sair daqui, para escola, virou um horror: __ não (referindo-se à resposta da escola), tipo assim. Nós já tínhamos até combinado que o Boi de Janeiro estaria aqui na escola. Aí fomos conversar, né? _não (referindo-se à resposta da escola). Disse que nós íamos causar tumulto na escola. Perguntei: **Isso por parte da gestão?** Sim, da gestão! Fazer tumulto! Falei: _ Nossa!.... Aí vai morrendo. (silêncio) Como que o Boi vai causar tumulto na escola se ele trabalha o folclore de Rubim? A cultura rubinense? Aí você vai fazer apagar da memória das crianças que o Boi existe, da cultura de Rubim, que Folia de Reis existe (ENTR3).

Da mesma forma, ENTR5 fala sobre a importância constitutiva da Folia na formação da identidade local. Em sua visão, a prática é exercício da tradição e da fé, elas se misturam e se fundem ao cotidiano dos moradores e esses nem se dão conta da importância da Folia enquanto guardiões da tradição. O relato de ENTR5 nos

remete a uma leitura transversal da Folia na formação cultural da comunidade Rubinense. Em suas palavras:

[...] é tão simples e tão complexo, né? É (silêncio). Eu acho que primeiro de tudo, as Folias do Brasil, há uma mística muito grande em torno delas. Haja visto que as folias têm o cunho religioso, muitas do nascimento de Cristo, sempre ligadas à religiosidade e eu sei que pessoas de outros segmentos olham de uma forma diferente, com um prisma diferente, mas a folia, nos lugares, ela é necessária e é um dos pilares da identidade cultural de qualquer lugar, de qualquer Estado, de qualquer cidade, da nação. Logicamente, muitas vezes, não percebida dessa forma por muitos segmentos, por algumas pessoas, mas na minha opinião, é um dos pilares da identidade cultural de um lugar essa folia. Você chega numa cidade, você chega num estado, qualquer mídia nacional ou internacional, você pode perceber que se tiver que visitar três ícones, ou dois ícones da cultura local, você pode saber que o grupo de folia daquele local vai estar sendo visitado, vai estar sendo estudado e vai estar sendo percebido. Um dia eu ouvi um cara, um antropólogo, sociólogo, não sei, dizendo que, falando sobre os personagens do nordeste, o Panteão, né, o quadro de personagens do nordeste, o povo nordestino, cultura nordestina e engraçado que **ele falou que essas pessoas, elas não se reconheciam, nem elas sabiam a importância delas**, que é tão natural, que elas estão dentro do processo da cultura nordestina, da cultura do Brasil, que elas nem se reconhecem como personagens, alicerces dessa cultura, dessa multiculturalidade nossa. E é interessante sim, realmente acho que **a pessoa que está dentro do processo, ela nem tem essa noção do quanto ela é importante, do quanto ela representa, do quanto ela é parte, é tijolo da construção da identidade cultural de um lugar**. E eu acho que acontece com a Folia, aqui mesmo tem duas folias: Terno das Estrelas, tem a Folia Coquis. E é tão natural para eles, que eles nem percebem tanta importância, mas para quem está de fora vê que a folia, ela faz parte da cultura do lugar e **também como prática de educação da cultura mais com a tradição vai passando a cultura através da dança, da tradição oral, cada música daquela tá ensinando, cada dança daquela, cada movimento então, eu acho que essa é a importância das folias no Brasil** (ENTR5, grifos nossos).

Como podemos ver, a fala de ENTR5 revela conceitos que aproximam educação, cultura e alguns elementos que são parte constitutiva da identidade cultural local. Além disso, ENTR5 corrobora a compreensão do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) — uma das instituições brasileiras responsáveis pela proteção do Patrimônio Histórico e Artístico brasileiro — de que a não difusão dessa prática cultural se deve ao fato de ela não fazer parte da grade curricular das escolas. Em documento publicado pelo Instituto, lê-se que

[o] encantamento dessa manifestação popular reside nas combinações entre diversão e religiosidade, com a qualidade musical e a devoção aos Reis Magos. A Folia de Reis é mais presente no meio rural e em pequenas cidades, devido a pouca valorização e divulgação nos meios de comunicação, ao contrário do que ocorre com outras festas populares, como as juninas, por exemplo. Por não fazer parte, ainda, da grade curricular das escolas, a Folia não alcançou os mesmos níveis de difusão de outras manifestações populares do país (IPHAN, 2014, n. p.).

Embora não figure nos currículos, percebemos que professores e professoras consideram a Folia de Reis um Patrimônio Cultural de Rubim. Nesse sentido, ENTR1, por exemplo, lamenta a falta de apoio à Folia por parte do poder público local — prefeitura e setor de cultura — e compara essa realidade com o apoio dado pelas cidades vizinhas aos seus grupos, dizendo que,

[...] eu considero a Folia de Reis um Patrimônio, só que em Rubim eles [poder público] não [se] envolvem, a comunidade não [se] envolve com a Folia de Reis. [...] é igual eu falei, eu acho que falta ajuda da Prefeitura, eu acho que precisa ajudar mais. [...] tem a ONG lá e o pessoal, você participa também, só vocês por exemplo, mas não tem ajuda da secretaria de educação para, por exemplo, trazer na escola [...] no dia do folclore! (ENTR1).

A professora relata que, em sua função na escola, tentava motivar o convite à Folia para se apresentar para os alunos, inclusive no mês do folclore, mas não conseguia; relata memórias do agendamento que a Folia fazia para cantar nas casas que tinham presépios e da falta de entusiasmo atual. Se de um lado podemos perceber um saudosismo e um recorte temporal em função de suas memórias, de outro ENTR1 aponta a falta de difusão e de divulgação, tão presentes no passado, quando esta era criança e a Folia era uma novidade com menor concorrência com os festejos da modernidade: festas, comemorações religiosas ou profanas e entretenimentos característicos das últimas gerações, incluindo aqueles da era digital. Nesse mesmo sentido, ENTR2 afirma acreditar que “por ser uma cultura, principalmente por ser uma cultura local, deveria receber mais uma atenção”, mas reconhece que houve avanços e cita a contribuição da ONG Vokuim e do lançamento do documentário⁴ como partes desses avanços:

[...] mas, assim, era pior, já teve situações piores. Hoje é mais difundido, acredito hoje, principalmente com seu trabalho. Eu acho que você alavancou muito o projeto, entendeu? Acho que você, juntamente com sua equipe, né? Acho que vocês deram um upgrade no projeto que era muito isolado. Para mim era um negócio, mas entre uma família ali, né? O pessoal ali de Dona Maria. E aí vocês chegaram com o Ponto de Cultura e vocês englobaram isso aí como uma cultura realmente popular e disseminaram isso aí. Principalmente com aquele projeto do lançamento do DVD em 2014. Um trabalho muito bacana. Eu acho que aquilo ali foi uma dedicação muito boa do projeto de Folia de Reis (ENTR2).

ENTR7 também relata sua percepção sobre o apoio que o Ponto de Cultura deu à cultura local e à Folia de Reis e registra que essa contribuição constitui um marco para a comunidade, mas considera que a luta pela manutenção da cultura e das

⁴ Os meninos e o boi. Zenólia Filmes, 2014. (30 min).

manifestações culturais é “uma luta solitária” que não recebe o apoio devido, assim argumenta:

[...] eu não sei se pela origem da nossa cidade, de muita pobreza, eu acho que o povo de Rubim não valoriza tanto sua cultura. Eu conheci duas moças de Mucugê [...] elas falavam o quanto a “cultura da Bahia” é forte. Uma cidade com quatro mil habitantes, o quanto que as pessoas valorizam, eles defendem sua cultura com toda garra possível. E eu vejo a gente tão assim alheio às coisas, a gente não apoia tanto, não apoia. [...] Como eu coloquei, nós, a gente, não valoriza muito a cultura local. A gente acha bonito assistir a “cultura de outras cidades”, mas Rubim tem um coral maravilhoso, tem uma banda maravilhosa, então a gente acha mais fácil valorizar a cultura do outro do que valorizar a sua própria (ENTR7).

A percepção de ENTR7 nos lembra um ditado popular que diz “a grama do vizinho é mais verde” ou “o de fora é melhor”, e por aí vai, o fato é que “atribuímos qualidades às diferentes culturas humanas”, como nos lembra Brandão (2008, p. 35), e o ponto de referência para essa valoração é, em geral, o nosso. Segundo Brandão (2008, p. 35),

As vezes damos a isto o estranho nome de *etnocentrismo*. O nome é estranho mesmo, e a “coisa” que ele traduz também. Pois ele é a perigosa vocação de centrarmos nossas avaliações em nós mesmos, em nosso “etno” – nossa identidade, “ethos”, maneira de ser e viver, nossa cultura, enfim – e a partir daí atribuímos significados a todos e a tudo o mais.

Brandão (2008, p. 35) segue dizendo que

com o olhar de vocação multicultural, compreendemos que as culturas humanas são diferentes, mas nunca desiguais. São qualidades diversas de uma mesma experiência humana, e qualquer hierarquia que as quantifique e estabeleça hierarquias é indevida.

Considerando as culturas com esse olhar multicultural, sem hierarquias, reconhecemos que há em todos os lugares, muitas e diferentes relações com as manifestações culturais, seja em cidades grandes ou pequenas. Assim, a manutenção de uma prática qualquer envolve elementos de continuidade que vão desde a fé, no caso da religiosidade popular, da permanência dos sujeitos e da adesão da comunidade, até a sua manutenção financeira.

O que percebemos diante do relato dos participantes desta pesquisa é que contrariamente a esta percepção de não valorização, há muita gente que está atenta às manifestações culturais, especificamente, à Folia, inclusive, vem de longe para participar ou assistir e trazer os seus filhos e amigos para assistir e/ou conhecer. Temos no Brasil vários exemplos de festas populares que fazem parte do calendário cultural das cidades, como as festas juninas no Nordeste, a festa do boi de Parintins, o Carnaval, para citar algumas e que movimentam inclusive a economia local.

De outro ponto de vista, ENTR7 aponta algumas questões que fazem parte da herança do processo de colonização e de segregação dos saberes locais por parte do colonizador. Se de um lado tem a denúncia da valorização daquilo que é de fora, de outro tem a negação, a segregação daquilo que é considerado válido e não válido. Se o conhecimento daquilo que é parte da identidade local não é tratado na escola, por exemplo, ele pode ser visto como um conhecimento não válido. Aqui nos valem de Brandão (2008) quando afirma que a escola deixou de lado, ou colocou como assunto de “hora do recreio” ou do “mês de agosto”, a experiência tão rica no Brasil de criação de artes, saberes, valores e saberes populares,

[...] seria então necessário trazê-los para a escola e para a educação, não como fragmentos do que é pitoresco e curioso, ou como um momento de aprendizado de hora de recreio. Ao contrário, o que importa é reaprender com a arte, com o imaginário e com a sabedoria do povo – dos vários povos do povo – outras sábias e criativas maneiras de viver, e de sentir e pensar a vida com

sabedoria e sensibilidade das artes e das culturas do povo (BRANDÃO, 2008, p. 37-38).

Trata-se, inicialmente, em nosso entendimento de conhecer e refletir criticamente sobre esses saberes, em uma perspectiva dialógica, para valorizar e reaprender com a prática cultural aquilo de que somos formados. Parece-nos que a escola é o espaço indicado para tratar esses conhecimentos, como nos sugere Brandão (2008).

Voltando à resposta de ENTR7 para a pergunta que versava sobre a percepção da Folia de Reis como Prática Cultural, perguntamos a ENTR7 sobre o que leva as pessoas a não valorizarem a própria cultura, ao que ela respondeu:

[e]u acho que é direcionamento, sistematização do que deseja que aconteça. Eu falo que todas as falhas que acontece na educação ela é um pouco da direção, da gestão, da supervisão, muito maior que do próprio professor. O professor ele está ali na sala de aula e ele tem um planejamento para executar, mas quem coordena esse processo é a gestão, se a gestão coordena e propõe e direciona, as coisas vão acontecer, mas não é feito isso pela gestão. Talvez esteja muito mais atrelado ao supervisor do que à própria gestão, direção em si, porque às vezes a gestão fica muito envolvida com as questões burocráticas e as questões pedagógica mais com o supervisor. Outra coisa que eu vejo é que tem a ver também com a secretaria de educação. Porque o currículo ele vem pronto para ser executado, então se ele tiver ali dentro do currículo a gente vai executar. [...] Então eu acho que tem que chegar na gestão e a gestão coordenar isso. Agora tem currículo novo, está propondo língua inglesa desde os anos iniciais. Então se tem essa abertura na parte diversificada para incluir a língua inglesa, também pode ser incluída outras questões [...] (ENTR7).

Concordamos com ENTR7 quando afirma que não se trata de falha do professor que é um ator em todo o contexto da educação em uma sociedade, e que a escola é um organismo que faz parte de todo um sistema educacional, no qual uma mudança só é possível

quando cada componente desta grande rede cumpre a sua parte. Não se trata de encontrar falhas ou responsáveis, trata-se de encontrar caminhos possíveis para pensar “qual conhecimento importa” e os caminhos para acessá-lo. ENTR7 toca em um aspecto que merece nossa atenção quando cita que vai haver revisão do currículo, e para pensarmos esse ponto, concordamos novamente com Brandão (2008, p. 37), quando afirma que “a educação de tanto revê currículos ganharia muito em qualidade se fosse capaz de realizar algo mais do que uma simples revisão” e propõe:

[s]e ela ousasse reencontrar um sentido menos utilitário e mais humanamente integrado e interativo em sua missão de educar pessoas. Um dos passos nesta direção seria o de reintegrar e fazer interagirem as diferentes criações culturais do espírito humano com o mesmo valor. Ensinar a pensar e sensibilizar o pensamento, entretecendo a matemática e a música, a gramática e a poesia, a filosofia e a física (BRANDÃO, 2008, p. 37).

ENTR7 tem essa compreensão do papel da escola quando afirma:

A escola é um ponto assim culminante no que você quer para a sociedade porque tudo que acontece aqui, não fica aqui, o que você produz aqui de conhecimento não vai ficar dentro da escola né? Vai passar pelos muros da escola e vai lá pra fora. Porque se a escola se apropria disso e começa a trabalhar dentro do currículo, claro que lá fora vai tá tendo uma outra visão, vai estar se apropriando disso. Só que a escola não faz isso (ENTR7).

Quando ENTR7 afirma que o conhecimento produzido na escola atravessa seus muros e pode alterar a visão que a comunidade tem de si, mas que a Escola não faz isso, ela diz subliminarmente que há um controle e que há submissão de grupos ao arbítrio de outro e, portanto, reportamo-nos a Moreira e Silva (2001, p. 29) quando afirmam que “o currículo está centralmente envolvido em relações de poder”. Os autores afirmam que “reconhecer que o currículo está

atravessado por relações de poder não significa ter identificado essas relações”. Para eles, o “currículo como campo cultural, como campo de construção e produção de significação e sentido torna-se, assim um terreno central dessa luta de transformação das relações de poder” (MOREIRA; SILVA, 2001, p. 30).

Os participantes — professores e professoras — entrevistados consideram a prática cultural, nesse caso específico, a Folia de Reis de Rubim, interessante e importante como prática educativa, mas afirmam que ela não figura no currículo escolar. Dois dos participantes relatam limites impostos ao seu trabalho docente com a manifestação cultural, apesar do entendimento de um deles de que a expressão cultural, nesse caso a Folia de Reis, seja um dos pilares da identidade cultural de um povo, de uma nação. Um dos participantes pondera se a Folia de Reis poderia estar na escola como disciplina; outro sugere que a Folia poderia constar no calendário escolar ou, até mesmo, ser um dia celebrado assim como o é o dia das bruxas (o Halloween) que, mesmo sendo parte de uma cultura estrangeira, foi incorporado pela escola a ponto de constar no calendário escolar como uma data comemorativa ou ainda torná-la uma data como o dia do Folclore, exemplifica.

Embora a questão das datas comemorativas e suas institucionalizações demandem outro estudo, chamamos atenção aqui para o fato de que este debate já está posto na sociedade. Entre as justificativas para a comemoração está o incentivo à cultura local de forma estratégica, proposital e simbólica, em contraposição ao que tem sido imposto comercialmente aos brasileiros como o Dia das Bruxas, e que não tem relação com o fator identitário e com o imaginário popular cultural brasileiro. O apelo da Carta de Princípios da SOSACI é para a valorização e a difusão da tradição oral, da cultura popular e infantil, dos mitos e das lendas brasileiras. Toda essa discussão encontra eco na fala de ENTR2 que questiona a ênfase dada à cultura estrangeira em detrimento da cultura nacional. A problematização aqui posta aponta para a contradição de um currículo que atende aos apelos da indústria midiática e do mercado capitalista e não se compromete com a

formação da identidade cultural brasileira e local. Aponta também para uma prática pedagógica acrítica, porque não há processo emancipatório sem assunção das identidades e singularidades culturais, como cita Franco (2016).

As entrevistas revelam os modos de viver em comunidade, os princípios que norteiam a educação sustentados pela memória dos anciões e pela celebração do dia de Reis, ainda, as formas como as práticas culturais reforçam os laços de sociabilidade e religiosidade entre as pessoas ao relativizar a concepção de tempo e de trabalho, ao proporcionar a interpretação e a representação de personagens míticos.

A manifestação cultural Boi de Janeiro estabelece um corte simbólico com o tempo de brincar e aprender com a tradição e o outro tempo de aprender no espaço da escola. Cabe destacar que os aprendizados da Folia de Reis e do Boi de Janeiro atravessam os conteúdos escolares na prática pedagógica do professor, em que os alunos não são meros coadjuvantes, uma vez que suas vivências e práticas culturais seguem com eles para o espaço da sala de aula. Nesse sentido, tais práticas poderão complementar sua formação por meio da reflexão sobre os saberes e conhecimentos relativos ao cotidiano experimentado em comunidade. Dessa maneira, a educação escolar promove a unidade do sujeito-aluno, com reconhecimento de seus pertencimentos e da importância das memórias coletivas inscritas em suas vidas.

Visto do ponto de vista da escola, os saberes da folia em Rubim encontram-se à margem do conhecimento considerado válido, do conhecimento escolar, razão pela qual ele não aparece nos currículos da escola pesquisada.

Considerações Finais

As nossas memórias estão impressas naquilo que manifestamos, o passado se intersecciona com o presente, estudar esse movimento humano sobre terra é aprofundar o conhecimento sobre a cultura que produzimos e que nos singulariza. Não somos

mera reprodução de um passado, mas também não podemos esquecer ou negar o que nos conformou. É preciso voltar, mas não se volta para o mesmo lugar, porque o mesmo lugar não existe. Como canta o poeta/sambista Paulinho da Viola, “voltar é quase sempre partir para um outro lugar” (PAULINHO DA VIOLA, 1968).

A manifestação cultural Boi de Janeiro, na Folia de Reis dos Coquis, guarda singularidades tanto regionais quanto individuais, é parte da memória coletiva da comunidade e da região onde está inserida e é considerada um patrimônio cultural. Como coletivo cultural, apresenta diversidades que incluem a questão étnica, a questão econômica e intelectual e, se por um lado essa prática é vista por alguns como a única cultura de Rubim, por outro, ela está no âmbito dos considerados iletrados, é a cultura dos subalternizados, dos considerados inferiores. Portanto, trazer essa prática cultural para a centralidade da educação escolar implica enfrentamentos e contraposição à lógica de dominação e ao currículo hegemônico que determina qual deve ser o conhecimento válido que impõe um modelo de cultura exterior à sua comunidade.

As crianças aprendem com os adultos a tocar e a cantar; a geração dos mais novos carrega para o ambiente escolar as representações que constrói de si e da cultura local nos pequenos corpos de seus integrantes, mas a escola demonstra pouca sensibilidade a esses saberes e não inclui esses conhecimentos em seus fazeres educacionais. Nessa medida, há um risco real de que essa cultura seja marginalizada pela imposição do currículo homogeneizante que segrega as diferenças.

Na Folia dos Coquis, as crianças aprendem porque são filhos e filhas dos foliões mais velhos e a prática é passada de geração em geração. Há um ato educativo presente nessa relação, quando as crianças aprendem com os mais velhos, na Folia, está acontecendo um processo social de transmissão de conhecimentos que, envoltos em códigos sociais e culturais, reforçam identidades e particularizam os mantenedores da Folia.

Na centralidade desse processo, na terceira margem, encontram-se os professores do ensino Fundamental I, que desempenham o papel político de ensinar os conteúdos curriculares, atentando-se para as especificidades dos sujeitos na condição de alunos e de seu contexto cultural. Os alunos ainda são crianças, portanto, mais sensíveis à (des)construção da cultura que os insere no cotidiano da cidade e das suas famílias, imersas nas representações da cultura e da religiosidade popular local. Este nos parece um elemento fundamental ao se considerar a importância de a escola incluir esses saberes em seu currículo diante do conhecimento das práticas educativas presentes nos processos de celebração do Boi de Janeiro, na Folia de Reis, e da observação sobre quais dessas práticas podem ser incorporadas aos fazeres pedagógicos adotados pela escola. As entrevistas nos possibilitaram algumas percepções sobre o objeto dessa pesquisa que emergiram das vozes das professoras e professores.

A ida do Boi à escola ou a inclusão do tema para estudo não consta de nenhum plano, projeto ou proposição formal a ser observada pela escola. A esse respeito, os professores e professoras relatam apenas eventos pontuais. Talvez por isso, a entrevista tenha suscitado reflexões em todos eles que, de modo geral, buscaram responder às perguntas em duas vias: respondendo tanto à entrevistadora como a si mesmas(os), o que revela uma necessidade latente de trazer os temas do cotidiano da comunidade, ainda que como temas transversais, para as práticas escolares, remetendo-nos à ideia de patrimônio cultural como ponte entre a cultura popular, comunitária e a cultura letrada e erudita. Nesse sentido, é necessária a reflexão sobre a dimensão política da prática pedagógica em que tanto a inclusão quanto a exclusão refletem os produtos sociais de uma sociedade.

Em relação à inclusão da temática da Folia e do Boi de Janeiro na prática pedagógica, percebemos que há alguns desafios a serem superados, uma vez que professores e professoras revelam o estranhamento do tema às instâncias administrativas e ao currículo escolar. Perante os relatos dos professores, concluímos que a

iniciativa de trazer a temática para o interior da escola é uma ação de um “professor ou da bibliotecária” e não envolve a escola como um todo.

O fato da Folia e do Boi de Janeiro não integrarem o currículo escolar e não constarem no PPP da escola tem consequências sobre a postura educacional ali adotada, em que se percebe a presença da manifestação cultural do Boi de Janeiro como uma prática que pode “causar tumulto na escola”, ou seja, desorganizar a dinâmica pré-estabelecida de ensino ali estabelecida. Essa postura, atrelada à visão estática do currículo, acaba por promover a exaltação de outros saberes em detrimento dos acontecimentos culturais que marcam o cotidiano dos alunos.

A iniciativa de alguns docentes é restrita sob o argumento de que a escola já realizava “muito evento”, alusão às datas comemorativas já definidas no calendário escolar, refletindo na carga horária do professor para trabalhar os conteúdos tradicionais. Apesar das contradições que envolvem a temática na escola, os professores participantes desta pesquisa reconhecem a importância da Folia do Boi como elemento agregador, reportando-se à memória coletiva local, aos significados atribuídos à Folia, assim como às possibilidades de evidenciar os múltiplos aprendizados que constituem a identidade daqueles que celebram o dia de Santos Reis, contidas nas celebrações da Folia dos Coquis em Rubim, Minas Gerais.

Os saberes locais, existentes na manifestação cultural Boi de Janeiro, contêm uma enorme riqueza e constituem espaços sociais de aprendizagens. Acreditamos que esses saberes podem ser incorporados às práticas pedagógicas e transversalizar o currículo escolar. Assim sendo, alicerçadas em nossa convicção desta possibilidade, recomendamos que isso seja feito no que se refere ao currículo da EMCMF, *lócus* de realização desta pesquisa.

Sugerimos que o tema seja abordado com a importância devida na escola local, e que também possa ser referência para outras manifestações da cultura popular que fazem parte da sociabilidade e da educação de crianças e adultos que coabitam, por

meio dos sujeitos sociais envolvidos, muitas vezes, silenciosamente, no espaço escolar.

Nesse sentido, esperamos contribuir para a construção de um currículo vivo que, como cita Apple (2006), articule-se com o bem-comum⁵, cujo princípio se ancora na premissa de que “nenhum ato desumano deve ser usado como um atalho para um dia melhor”, e que a “cada passo do caminho qualquer programa social, no caso a escola, será julgado de acordo com a possibilidade de que resulte na conexão entre igualdade, compartilhamento, dignidade pessoal, segurança, liberdade e cuidado” (APPLE, 2006, p. 23).

As raízes culturais de um povo não podem se perder no tempo e a escola tem o dever ético de, por meio de suas práticas escolares, cartografar as manifestações que dizem das identidades deste povo.

Referências

AMADO, João (Coord.). Manual de Investigação qualitativa em educação. Coimbra University Press, 2013.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. Tradução Vinícius Figueira. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1982.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Sacerdotes de viola**: rituais religiosos do catolicismo popular em São Paulo e Minas Gerais. Petrópolis: Vozes, 1981.

⁵ Apple (2006, p. 23) referindo-se a Raskin, em *The Common Good*, publicado pela primeira vez em 1986, afirma que o pensador e ativista Marcus Raskin vai além dos limites e falhas do socialismo e do capitalismo para uma teoria original de reconstrução social para uma sociedade humana. Para tanto, apresenta alternativas concretas para a educação, saúde, economia e segurança nacional, ele desenvolve uma nova concepção de democracia e Estado de Direito em relação ao nosso bem comum. Disponível em <https://www.perlego.com/book/1480015/the-common-good-its-politics-policies-and-philosophy-pdf>. Acesso em: 14 out. 2020

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Viver de criar cultura, cultura popular, arte, educação. In: SILVA, René Marc da Costa (org.). **Cultura popular e educação**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação à Distância, 2008.

DUTRA, Alba Valéria Freitas. *O Boi de Janeiro na Folia de Reis dos Coquis: relações (im)possíveis com as práticas escolares*, dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGed), Linha II Currículo, Práticas Educativas e Diferença na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), 2021. Orientadora Prof^a Dr^a Cecília Conceição Moreira Soares.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. Bras. Estud. Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s2176-6681/288236353>. Acesso em: 17 fev. 2020.

GOODSON, Ivor F. **As políticas de currículo e de escolarização**: abordagens históricas. Petrópolis, RJ. Vozes, 2008.

IPHAN. **Educação patrimonial**: histórico, conceitos e processos. Redação de FLORÊNCIO, Sônia *et al.* 2. ed. rev. e ampl. Brasília: Iphan/Daf/Ceduc, 2014.

MINAYO, Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

OLIVEIRA, Maria Amália. Folia de reis em São João Marcos (RJ): aspectos de uma identidade cultural em um processo de patrimonialização. *e-cadernos CES*, n. 21, 2014. Disponível em: <https://journals.openedition.org/eces/1791>. Acesso em: 19 set. 2018.

OS MENINOS e o boi. Direção e Fotografia: Henrique Mourão. Produção: Zenólia Filmes. Realização e Roteiro: ONG Vokuim. Rubim, MG, janeiro de 2014. (30 min).

PESSOA, Jadir de Moraes. **Saberes em festa**: gestos de ensinar e aprender na cultura popular. Goiânia: Ed. da UCG/Kelps, 2009.

PESSOA, Jadir de Moraes. **Salto para o futuro**: aprender e ensinar nas festas populares. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação à Distância, 2007. Disponível em:

file:///C:/Users/PC%20User/Desktop/mestrado/sele%C3%A7%C3%A3o/Artigo%20-%20Jadir%20de%20Morais%20Pessoa%20-%202007.pdf. Acesso em: 15 jan. 2020.

TORRES, Lucia Beatriz; CAVALCANTE, Rafael. Festas de Santos Reis: aprender é (re) viver. *In*: SILVA. René Marc da Costa (org.)

Cultura popular e educação. Brasília: Ministério da

Educação/Secretaria de Educação à Distância, 2008. p. 199-209.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação – O Positivismo, A Fenomenologia, O Marxismo. 1 ed. 20 reimpr. São Paulo: Atlas, 2011.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 5. ed.

Porto Alegre: Bookman, 2015. Disponível em https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=EtOyBQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR1&dq=yin,+2015&ots=-15gllE_rD&sig=PBnpsbmcOOodyqN4YgncANSLJUE#v=onepage&q=yin%2C%202015&f=false.

Consulta realizada em março de 2020.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Alba Valéria Freitas Dutra: Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB (2021). Graduada em Pedagogia com ênfase em Supervisão Escolar pela Universidade do Estado de Minas Gerais (2005). Especialista em Gestão de Programas Socioeducacionais pela Universidade Federal de Minas Gerais (2017). Tem experiência na área de Educação Escolar com ênfase em Ensino-Aprendizagem. Coordena o Ponto de Cultura Folias da Cultura em Rubim/MG, é contadora de histórias, gestora cultural e pesquisa processos educativos em espaços não escolares. Participa Linha II Currículo, Práticas Educativas e Diferença na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

Andréia Ruas Yano: Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED/UESB, Especialista em Auditoria Fisco Contábil pela Fundação Visconde de Cairu, Graduada em Ciências Contábeis pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Curriculares e Educativas (GEPPCE), vinculada a linha de Currículo, Práticas Educativas e Diferença. Atualmente desenvolve pesquisa sobre Práticas Educativas e Formação do Pesquisador. E-mail: yanoar@uesb.edu.br.

Cecilia Conceição Moreira Soares: Licenciada em História pela Universidade Católica de Salvador (1987), Mestra em História pela Universidade Federal da Bahia (1994), Doutora em Antropologia pela Universidade Federal de Pernambuco (2009). Pós - doutorado em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (2016). Atualmente é docente Titular da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus I, lotada no Departamento de Educação, Colegiado de Pedagogia. Programa de Mestrado em Educação (PPGed), Linha II Currículo, Práticas Educativas e Diferença na

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Realiza pesquisas nos seguintes temas: Educação, Memória e Patrimônio Cultural. Mulher Negra, Educação e Relações Étnicas Raciais, Práticas Educativas e Currículo.

Dinalva de Jesus Santana Macêdo: Doutora em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia. Pós-Doutora em Educação, pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Professora Titular da Uneb- Campus XII de Guanambi. Professora do Mestrado da UESB/PPGED. Membro do Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão Educacional Paulo Freire-NEPE. Linha de Pesquisa Currículo, Diversidade e Formação Docente. Membro da Câmara da Educação Escolar Quilombola do Município de Guanambi-Ba. Membro do Comitê Institucional de Iniciação Científica da Uneb, área de Ciências Humanas. Desenvolve pesquisas voltadas para o Currículo, Educação Escolar quilombola, Práticas Educativas, Educação das Relações Raciais, Educação Infantil, Decolonialidade, Pedagogias Decoloniais, Educação antirracista e formação docente decolonial. E-mail: dinalvasantanamacedo@gmail.com.

Edmacy Quirina de Souza: Doutora em Educação (UFSCar). Mestre em Educação (UFBA). Graduação em Pedagogia (UESC). Professora Titular vinculada ao Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem (DCHEL) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB. Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) na mesma instituição, atuando na linha de pesquisa Currículo, Práticas Educativas e Diferença. Coordenadora Institucional do Programa Residência Pedagógica desde 2020. Tem experiência na área de Educação, principalmente nos temas: Criança, Infância, Sociologia da Infância, Currículo, Relações étnico-raciais e diferença. E-mail: esouza@uesb.edu.br.

Elvira Maria Cavalcanti de Souza: Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB (2020),

Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia, Campus XII - UNEB (2005). Professora de Estágio Clínico no curso de especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica, pelo Centro Universitário - UNIFG, desde fevereiro de 2011. Atua como coordenadora Psicopedagógica no Centro Universitário - UNIFG desde 2008. É membro do Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão Educacional Paulo Freire - NEPE, na Linha Currículo, Diversidade e Formação Docente. Desenvolve pesquisas voltadas para formação e identidade docente e práticas pedagógicas no Ensino Superior. E-mail: e.cavalcantisouza@gmail.com

Fábio Santos de Andrade: Pós-Doutor em Educação (UESB). Doutor em Educação (UFMT). Mestre em Ciências Sociais (PUC-SP). Especialista em Políticas Públicas e Educação (UESB). Graduado em História (UESB). Professor Associado da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), atuando no Departamento Acadêmico de Ciências da Educação (DACIE) e no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar – Mestrado e Doutorado Profissional (PPGEE). Líder do HUMANIZE: Grupo de Pesquisa sobre História, Educação Social e Vida Cotidiana. Articulador da Rede Situação de Rua – Rede Colaborativa pela Justiça Social. Pesquisador da História Social, da Educação Social, da Sociologia da Juventude e da inclusão positiva da educação básica, atuando nos seguintes temas: crianças e adolescentes em situação de rua, povos e culturas tradicionais, vida cotidiana, movimento sociais, educação popular e inclusão de autistas na educação básica. E-mail: fasaan@hotmail.com

Fernanda Dione Sales de Souza: Licenciada em Pedagogia (UESB). Especialista em Educação e Diversidade Étnico Cultural (UESB). Mestre em Educação (PPGED – UESB). Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Tem experiência na área de Geografia, atuando principalmente no ensino de Geografia anos finais do ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos. E-mail: falaurena@hotmail.com

Glaurea Nádia Borges de Oliveira: Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE/USP). Docente da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas (FEF/UNICAMP), vinculada ao Departamento de Educação Física e Humanidades. Pesquisadora do Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar da Faculdade de Educação da USP (GPEF/FEUSP). Desenvolve estudos sobre currículo, a partir de um enfoque pós-estrutural, em interface com as seguintes temáticas: Educação Básica, Educação Superior, Educação Física escolar, formação docente, formação em Educação Física, prática pedagógica. E-mail: glaurea@unicamp.br

Lécia Nájla dos Santos Melo: Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGE/UESB - Vitória da Conquista) (2023). Possui graduação em Licenciatura em Geografia pela Faculdade de Tecnologia e Ciências - FTC (2008). Possui graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC (2021). Especialista em Ensino de Geografia pela Universidade Cândido Mendes - UCAM (2017). Especialista em Educação de Jovens e Adultos pela UESC (2012). Especialista em Coordenação Pedagógica pela UCAM (2022). Especialista em Justiça Restaurativa pela Faculdade Madre Thaís - FMT (2023). Professora de Geografia nas redes públicas municipais de ensino de Ilhéus e Ubaitaba atuando nos anos finais do Ensino Fundamental. Tem interesse em estudos no campo da educação para as relações étnico-raciais, na perspectiva antirracista e decolonial. E-mail: leciamelo31@gmail.com

Marcos Garcia Neira: Livre-Docente em Metodologia do Ensino de Educação Física e Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), tendo realizado Pós-doutorado em Currículo e Educação Física na Universidade do Minho. Professor Titular da Faculdade de Educação da USP. Líder do Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar da Faculdade de Educação da USP

(GPEF/FEUSP). Tem experiência com os seguintes temas: Educação Física escolar, currículo, formação de professores e teorias pós-críticas. E-mail: mgneira@usp.br

Nadila Jardim Evangelista: Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED-UESB). E-mail: nadila.jevangelista@hotmail.com

Nilma Margarida de Castro Crusoé: Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2010), com Estágio Doutoral na Universidade de Coimbra/PT; graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Sergipe (1999), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (2003). Professora Plena da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB; do Programa de Mestrado em Educação (PPGED/Uesb) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Práticas Curriculares e Educativas (GEPPCE). É pesquisadora no grupo de pesquisa Currículos, cotidianos, culturas e redes de conhecimentos liderado pelo professor Carlos Eduardo Ferraço da Universidade Federal do Espírito Santo. Atualmente é vice-coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UESB (2022-2024), onde também foi coordenadora no período de 2013-2016. Membro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - Anped desde 2011 e membro da Associação Brasileira de Currículo (ABdC). Foi vice-coordenadora do Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação (FORPRED), região Nordeste (2013-2016). É membro do Comitê Editorial da Revista Práxis Educacional, do Programa de Mestrado em Educação (PPGED/Uesb). Autora de livros e co-autora em capítulos no livro Manual de Investigação Qualitativa em Educação, premiado como BEST BOOK IN SPANISH OR PORTUGUESE CONTRIBUTION TO QUALITATIVE INQUIRY 2016, pelo Committee for the Biannual Book in Spanish or

Portuguese ICQI Award, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. E-mail: nilma.crusoe@uesb.edu.br.

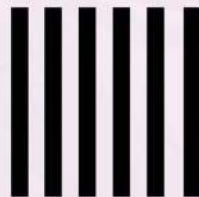
Nubia Regina Moreira: Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1995) e mestrado em Sociologia pela Universidade Estadual de Campinas (2007) e Doutora em Sociologia pela Universidade de Brasília (2013). Realizou Estágio Pós-doutoral no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PROPED-UERJ), como bolsista PNPd-CAPES. Professora Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - (UESB) e docente permanente do Mestrado em Educação (PPGED-UESB). Líder do Grupo de Pesquisa Oju Obinrin Observatório de Mulheres Negras (UESB), pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Práticas Curriculares e Educativas (GEPPCE- UESB). Integrante da Rede Carioca de Etnoeducadoras Negras filiada ao Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLASCO). Faz parte da equipe editorial da Revista Práxis Educacional. Seus interesses de pesquisa estão direcionados para os seguintes temas: Epistemologia, política e redes de mulheres negras; as mulheres negras no campo da produção cultural brasileira; currículo e políticas subjetivações e radicalizações; teoria curricular e políticas curriculares feministas. Autora do livro *A Organização das Feministas Negras no Brasil* já em 2ª ed. (2018). E-mail: nubia.moreira@uesb.edu.br

Reginaldo Santos Pereira: Doutor em Educação (UFSCar). Mestre em Educação (UFU). Graduação em Pedagogia (UESC). Professor Titular do Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem (DCHEL) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), atuando na Linha de Pesquisa: Currículo, Práticas Educativas e Diferença, com estudos e pesquisas nas seguintes temáticas: estudos pós-estruturalistas em educação, currículo, avaliação e infâncias. Líder do Grupo de Pesquisa CNPq: Infância,

Educação e Contemporaneidade (GPIEC). E-mail: reginaldousesb@gmail.com

Sônia Maria Alves de Oliveira Reis: Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora adjunta da Universidade do Estado da Bahia onde atua na graduação e nos cursos de especialização *lato sensu*. É professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UESB), coordenadora de área do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), líder do Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão Educacional Paulo Freire (NEPE/CNPq). E-mail: sonia_uneb@hotmail.com

Susane Martins da Silva Castro: Mestre em Educação. Professora Substituta da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias, Campus XVII de Bom Jesus da Lapa-BA. Membro do Grupo de Estudos Educação das Relações Étnico-Raciais: saberes e práticas afro-brasileiras e quilombolas do Território de Identidade Sertão Produtivo. Membro da Linha de Pesquisa Infâncias, Educação Infantil e Práticas Educativas do NEPE – UNEB. Pesquisadora do Núcleo de Estudos Pesquisa e Extensão Educacional Paulo Freire – NEPE, Linha de Pesquisa: Currículo, diversidade e formação docente. Membro do Observatório da Infância e Educação Infantil – ObEI. Coordenadora do Projeto de Extensão ObEI – Observatório da Infância e Educação Infantil. Professora da Educação Básica da Rede Municipal de Educação de Riacho de Santana-BA. E-mail: smcastro@uneb.br



“O livro apresenta preocupações que têm permeado a prática da formação de mestres e doutores no campo educacional, problematiza ideias concebidas sobre a pedagogia, esboça análise de documentos que balizam a educação brasileira, tece contribuições das pedagogias feministas negra ao campo do currículo, sinaliza o lugar da educação antirracista e da perspectiva decolonial nas práticas pedagógicas de professores, explicita o modo como o currículo e as práticas pedagógicas da educação infantil dialogam com as culturas da infância e sistematiza conexões entre manifestação cultural em sua importância educacional” Elizeu Pinheiro da Cruz.

