ORGANIZADORAS
SHARA JANE HOLANDA COSTA ADAD
JOANA D'ARC DE SOUSA LIMA
ANTÔNIA EDNA BRITO

PRÁTICAS EDUCATIVAS:
MÚLTIPLAS EXPERIÊNCIAS EM EDUCAÇÃO

Série Sociopoética
Ed UECE
Práticas Educativas 120

COLEÇÃO PRÁTICAS EDUCATIVAS

Editores
Lia Machado Fiuza Fialho | Editora-Chefe
José Albio Moreira Sales
José Gerardo Vasconcelos

CONSELHO EDITORIAL EXTERNO

Conselho Nacional Externo
Charliton José dos Santos Machado, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Emanoel Luiz Roque Soares, Universidade Federal do Recôncavo Baiano, Brasil
Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do Nascimento, Universidade Tiradentes, Brasil
Jean Mac Cole Tavares Santos, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Brasil
José Rogério Santana, Universidade Federal do Ceará, Brasil
Lia Ciomar Macedo de Faria, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Brasil.
Maria Lúcia da Silva Nunes, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Norberto Dallabrida, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil.
Robson Carlos da Silva, Universidade Estadual do Piauí, Brasil
Rosangela Fritsch, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil.
Samara Mendes Araújo Silva, Universidade Federal do Paraná, Brasil
Shara Jane Holanda Costa Adad, Universidade Federal do Piauí, Brasil

Conselho Internacional
António José Mendes Rodrigues, Universidade de Lisboa, Portugal.
Catherine Murphy, University of Illinois, Estados Unidos da América.
Cristina Maria Coimbra Vieira, Universidade de Coimbra, Portugal.
Dawn Duke, University of Tennessee, Estados Unidos da América.
Hugo Heredia Ponce, Universidad de Cádiz, Espanha.
Nancy Louise Lesko, Columbia University, New York, Estados Unidos da América.
Oresta Lópes Peréz, El Colegio de Michoacán, México.
Ria Lemaire, Universidade de Poitiers, França.
Susana Gavilanes Bravo, Universidade Tecnológica Metropolitana, Chile.
Emilie Zola Kalufuak, Université de Lubumbashi, Haut-Katanga, Congo.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

Reitor – Hidelbrando dos Santos Soares
Vice-Reitor – Dárcio Ítalo Alves Teixeira

EDITORA DA UECE

Coordenação Editorial – Erasmo Miessa Ruiz

Conselho Editorial
Antônio Luciano Pontes • Eduardo Diatahy Bezerra de Menezes • Emanuel Angelo da Rocha Fragoso
Francisco Horacio da Silva Frota • Francisco Josênio Camelo Parente • Gisafran Nazareno Mota Jucá
José Ferreira Nunes • Liduina Farias Almeida da Costa • Lucili Grangeiro Cortez • Luiz Cruz Lima
Manfredo Ramos • Marcelo Gurgel Carlos da Silva • Marcony Silva Cunha • Maria do Socorro Ferreira Osterne
Maria Salete Bessa Jorge • Silvia Maria Nóbrega-Therrien

Conselho Consultivo
Antonio Torres Montenegro (UFPE) • Eliane P. Zamith Brito (FGV) • Homero Santiago (USP)
Ieda Maria Alves (USP) • Manuel Domingos Neto (UFF) • Maria do Socorro Silva de Aragão (UFC)
Maria Lírida Callou de Araújo e Mendonça (UNIFOR) • Pierre Salama (Universidade de Paris VIII)
Romeu Gomes (FIOCRUZ) • Túlio Batista Franco (UFF)

ORGANIZADORAS
SHARA JANE HOLANDA COSTA ADAD
JOANA D'ARC DE SOUSA LIMA
ANTÔNIA EDNA BRITO

PRÁTICAS EDUCATIVAS:
MÚLTIPLAS EXPERIÊNCIAS EM EDUCAÇÃO

ANA NICE LIMA RODRIGUES
ANDREA ABREU ASTIGARRAGA
ANTÔNIA EDNA BRITO
CAIO VELOSO
CAMILA SIQUEIRA CRONEMBERGER FREITAS
CARMEN LÚCIA DE OLIVEIRA CABRAL (PREFÁCIO)
CLAUDEMIRO PEREIRA LESCANO
CLÁUDIA LÚCIA ALVES
CLÁUDIA MARIA RIBEIRO
CLÁUDIO TAROUCO DE AZEVEDO
DINALVA CLARA MONTEIRO SANTOS SILVA
DJANE OLIVEIRA DE BRITO
DULCINÉIA APARECIDA FERRAZ RIBEIRO
ELIANA DE SOUSA ALENCAR MARQUES
ÉRICA ATEM GONÇALVES DE ARAÚJO COSTA
FRANCILENE BRITO DA SILVA
FRANCIS MUSA BOAKARI
HEITOR QUEIROZ DE MEDEIROS
ISABELLE DE CASTRO ROCHA SAMPAIO
JOANA D'ARC DE SOUSA LIMA
JOSÉ AUGUSTO DE CARVALHO MENDES SOBRINHO
JOSÉ MARCELO COSTA DOS SANTOS
JOYCE OTÂNIA SEIXAS RIBEIRO
LETÍCIA CAROLINA PEREIRA DO NASCIMENTO
L'HOSANA CÉRES DE MIRANDA TAVARES
LORENA LOPES DE FREITAS
LUCIANA LEITE
LUIZ CARLOS SOARES SANTOS
MAGNALDO DE SÁ CARDOSO
MARCÍLIO DANTAS BRANDÃO
MARIA DE FÁTIMA VASCONCELOS DA COSTA
MARIA DO AMPARO BORGES FERRO
MARIA DO SOCORRO BORGES DA SILVA
MAURICIO ANTUNES TAVARES
PATRÍCIA FERREIRA DE SOUSA VIANA
RAILANE BENTO VIEIRA SABÓIA
SHARA JANE HOLANDA COSTA ADAD
TELMA FRANCO
THAMILA CRISTINA DOS SANTOS DA SILVA
VALDO BARCELOS
VANESSA NUNES DOS SANTOS
VERIANA DE FÁTIMA RODRIGUES COLAÇO
VICELMA MARIA DE PAULA BARBOSA SOUSA

Ed UECE
Fortaleza | Ceará
2021

PRÁTICAS EDUCATIVAS: MÚLTIPLAS EXPERIÊNCIAS EM EDUCAÇÃO

© 2021 *Copyright by* Shara Jane Holanda Costa Adad, Joana D'arc de Sousa Lima e Antônia Edna Brito

O conteúdo deste livro, bem como os dados usados e sua fidedignidade, são de responsabilidade exclusiva do autor. O download e o compartilhamento da obra são autorizados desde que sejam atribuídos créditos ao autor. Além disso, é vedada a alteração de qualquer forma e/ou utilizá-la para fins comerciais.

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECE
Av. Dr. Silas Munguba, 1700 – *Campus* do Itaperi – Reitoria – Fortaleza – Ceará
CEP: 60714-903 – Tel.: (85) 3101-9893 – Fax: (85) 3101-9893
Internet: www.uece.br/eduece – E-mail: eduece@uece.br

Associação Brasileira das Editoras Universitárias

COORDENAÇÃO EDITORIAL — *Erasmo Miessa Ruiz*

PROJETO GRÁFICO — *Carlos Alberto Alexandre Dantas*

CAPA — *Lumena Adad*

TÍTULO DA ARTE CAPA — *ORIXÁ NANÃ*

ARTE DA CAPA — *Luciana Leite*

REVISÃO DE TEXTO — *Francisca Neuza de Almeida Farias*

NORMALIZAÇÃO TÉCNICA — *Keity Farias Abi-Ackel*

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP) (CÂMARA BRASILEIRA DO LIVRO, SP, BRASIL)

Práticas educativas [livro eletrônico]: múltiplas experiências em educação / organizadoras Shara Jane Holanda Adad, Joana D'Arc de Sousa Lima, Antônia Edna Brito. – Fortaleza, CE: Editora da UECE, 2021.
PDF
Vários autores.
ISBN 978-65-86445-62-6
1. Educação 2. Educação intercultural 3. Ensino 4. Práticas educacionais I. Adad, Shara Jane Holanda. II. Lima, Joana D'Arc de Sousa. III. Brito, Antônia Edna.

21-57487 CDD–370-71

Índices para catálogo sistemático:
1. Práticas educativas: Educação 370.71
Cibele Maria Dias – Bibliotecária – CRB-8/9427

SUMÁRIO

PREFÁCIO — MANIFESTO BABÉLICO DA PRÁTICA EDUCATIVA: ANÚNCIOS EMANCIPATÓRIOS · 9
Carmen Lúcia de Oliveira Cabral

UM COMEÇO, AO MODO DE (A)PRESENT(AÇÃO) · 21
Shara Jane Holanda Costa Adad
Joana D'arc de Sousa Lima
Antônia Edna Brito

Práticas Educativas e Reflexões Teóricas

FRANKENSTEIN, CAVALEIRO INEXISTENTE, PRÁTICA EDUCATIVA, EXPERIÊNCIA E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS · 31
Maria do Socorro Borges da Silva

ENTRE PRÁTICA E PRAGMÁTICA NO ENSINO DA REDAÇÃO CIENTÍFICA · 50
Marcílio Dantas Brandão

POR UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E ANTROPOFÁGICA NOS TRÓPICOS: UMA CONTRIBUIÇÃO À EDUCAÇÃO AMBIENTAL **· 66**
Valdo Barcelos

PRÁTICAS EDUCATIVAS COMO RELAÇÕES DIALÓGICAS NECESSÁRIAS ATÉ HOJE: DE GARAMA PARA MUITOS CHÃOS **· 88**
Francis Musa Boakari
Francilene Brito da Silva

PRÁTICA EDUCATIVA E A REPRODUÇÃO DA REALIDADE HUMANO-SOCIAL · 110
Eliana de Sousa Alencar Marques

ENTRE CARTOGRAFIAS E EXPERIÊNCIAS: (RE)PENSANDO PRÁTICA EDUCATIVA NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO • **129**
José Marcelo Costa dos Santos
Maria do Amparo Borges Ferro

Práticas Educativas em Experiências de Educação Indígena e Étnico/Raciais

PRÁTICAS EDUCATIVAS INTERCULTURAIS: OS PILARES DA EDUCAÇÃO GUARANI KAIOWÁ • **153**
Claudemiro Pereira Lescano
Heitor Queiroz de Medeiros

UMA EDUCAÇÃO PARA O BEM-VIVER: APRENDENDO COM AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DO POVO XUKURU • **170**
Mauricio Antunes Tavares

ÁGUAS MOVENTES: PRÁTICAS EDUCATIVAS NO CURUMIM • **189**
Cláudia Maria Ribeiro
Dulcinéia Aparecida Ferraz Ribeiro

QUE APRENDO NO *ILÊ* • **208**
L'hosana Céres de Miranda Tavares

Práticas Educativas em Artes, Criações e Feminilidades Plurais

AS OCUPADAS: PRÁTICAS EDUCATIVAS DE ARTISTAS MULHERES NO ATELIÊ ÁGUAS BELAS • **229**
Joana D'arc de Sousa Lima

PRÁTICAS EDUCATIVAS FEMINISTAS, ARTEVISTAS DE REXISTÊNCIA • **254**
Luciana Leite
Shara Jane Holanda Costa Adad

PRÁTICA EDUCATIVA *VERBOAUDIOVISUAL:* MANOEL DE BARROS E BLOCOS DE INFÂNCIA • **271**
Cláudio Tarouco de Azevedo

MONSTRA-FLORESCER: FEMINILIZANDO PRÁTICAS EDUCATIVAS • **286**
Letícia Carolina Pereira do Nascimento

O CORPO, AS MULHERES CAPOEIRISTAS E AS TÁTICAS DE GUERRILHA: A PRODUÇÃO DE EPISTEMOLOGIAS DESOBEDIENTES • **307**
Vicelma Maria de Paula Barbosa Sousa
Shara Jane Holanda Costa Adad

Práticas Educativas e as Questões da Escola

FORMAÇÃO INTERCULTURAL DE PROFESSORES/AS PARA OUTRA ARTE UMA ARTE DO FAZER DECOLONIAL • 327
Ana Nice Lima Rodrigues
Lorena Lopes De Freitas
Joyce Otânia Seixas Ribeiro

EDUCAR PARA A CONVIVÊNCIA: PRÁTICAS EDUCATIVAS PAUTADAS NA NÃO VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS • **346**
Vanessa Nunes dos Santos
Shara Jane Holanda Costa Adad

PRÁTICA EDUCATIVA NO CONTEXTO DA ESCOLA DO CAMPO: O REPENSAR DAS AÇÕES PARA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA • **366**
Cláudia Lúcia Alves
José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho

A PRÁTICA EDUCATIVA COMO CATA-VENTO: REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL • **382**
Camila Siqueira Cronemberger Freitas

AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DE PROFESSORES DE SURDOS SÃO PRÁTICAS SURDAS? • 399
Telma Franco
Luiz Carlos Soares Santos

DA PRÁTICA EDUCATIVA À PRÁTICA DOCENTE: DISCUSSÕES NO ÂMBITO DO ENSINO DE BIOLOGIA • **416**
Caio Veloso
José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho

PRÁTICA EDUCATIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES LEIGOS NO PROJETO LOGOS II • 433
Djane Oliveira de Brito

Práticas Educativas Acadêmicas, Universidades

DA RELAÇÃO DOCÊNCIA E PESQUISA, NUMA ABORDAGEM VYGOTSKIANA: UMA EXPERIÊNCIA NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFC • **455**
Maria de Fátima Vasconcelos da Costa
Veriana de Fátima Rodrigues Colaço

"SE JÁ TIREI DEZ, O QUE AINDA POSSO FAZER?" PRÁTICAS E POLÍTICAS INVENTIVAS COMO EXERCÍCIO DO ACONTECIMENTO NA SALA DE AULA DA UNIVERSIDADE PÚBLICA • 475
Érica Atem Gonçalves de Araújo Costa
Isabelle de Castro Rocha Sampaio
Thamila Cristina dos Santos da Silva

OLHAR SOCIOPOÉTICO SOBRE A PRÁTICA EDUCATIVA EM SAÚDE BUCAL COLETIVA NA FORMAÇÃO DO CIRURGIÃO-DENTISTA NA CONTEMPORANEIDADE • 489
Patrícia Ferreira de Sousa Viana
Shara Jane Holanda Costa Adad

PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA: REFLEXÃO SOBRE O ENIGMA DA INCLUSÃO • **509**
Dinalva Clara Monteiro Santos Silva
Antonia Edna Brito

A PRÁTICA EDUCATIVA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: UMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR • **531**
Railane Bento Vieira Sabóia
Andrea Abreu Astigarraga

A EXPERIÊNCIA COMO MEDIAÇÃO ENTRE O SABER-FAZER DOCENTE E A PRÁTICA EDUCATIVA DO PROFESSOR BACHAREL EM ENGENHARIA • 550
Magnaldo de Sá Cardoso
Maria do Amparo Borges Ferro

PREFÁCIO

CARMEN LÚCIA DE OLIVEIRA CABRAL
Doutora em Educação (UFRN, 2003), com Estágio de Pós-doutorado (UNICAMP, 2013). Professora Titular da Universidade Federal do Piauí. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Profissionalização docente em Pedagogia (NUPPEd) e do Núcleo de Estudos sobre o ensino de Filosofia (NEFI). Desenvolve estudos na área de Ciências Humanas – Educação e Filosofia da Educação.
E-mail: carmen.cabral@ufpi.edu.br
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9916-0466

Manifesto babélico da prática educativa: anúncios emancipatórios

Estudos sobre a prática educativa a situam como um acontecimento formal e informal, comum a todos os espaços e a tempos remotos da convivência humana, caracterizando-a como social, cultural, política, ética e histórica, em sua finalidade de proporcionar às pessoas elementos para tornar-se membro de um clã, grupo, comunidade, sociedade. Enquanto uma prática social transmite conceitos, princípios, conhecimentos, saberes, valores, que formam as visões de mundo, de vida, existência e do próprio ser humano, orientando e conduzindo os projetos educativos em âmbitos institucionais, como nos estabelecimentos de ensino, e em espaços diversos nos quais se desenvolva ação educativa. O alcance desse acontecimento garante a criação e a projeção do simbolismo, da linguagem e dos modos de materializar os bens e a riqueza na sociedade humana.

A compreensão da prática educativa como uma ação complexa e comprometida com a formação sociocultural, política e ambiental dos membros de uma sociedade, provoca o questionamento das condições dessa formação, em ambos os ambientes em que ocorre – escolar e não escolar, porque tramitam diferentes esquemas de validação do que

deve ser, de aceitação e rejeição de estilos com que se manifestam as diferenças e diversas individualizações nos ambientes sociais. Nos espaços educativos escolares e em outras instituições e espaços sociais as interações entre as pessoas são marcadas pelo jogo de interesse, reconhecimento, indiferença, mas também de acolhimento, hospitalidade.

Estas abstrações sobre a sensibilidade humana nas interações sociais exaltam intencionalmente as ambiguidades conceituais e valorativas que instigam as problematizações, discussões, confrontos e proposições apresentadas, de forma sistemática, nesta coletânea. Os textos elencados destacam as qualidades que validam ou invalidam, aceitam ou não aceitam os modos de ser das pessoas quanto as suas aparências, origens, definições, linguagens, crenças, escolaridades e muitos outros aspectos contingenciais da condição de ser humanos. Ambiguidades próprias de contextos socioculturais, econômicos e históricos, transmitidos pelas práticas educativas, às vezes, de forma acrítica e inquestionável. Já outras vezes, apresentam alternativas, visando a superação de práticas sociais opressoras, autoritárias, de dominação, que anulam, constrangem, negam a diferença, consequentemente, o diferente.

Assim, com estas considerações performáticas sobre uma temática que transita, movimenta-se através das discussões que compõem esta coletânea, a prática educativa, fica evidente na relevância e pertinência tanto do título "Práticas Educativas: múltiplas experiências em educação", quanto dos vinte e oito capítulos que constituem esta obra, organizada por Shara Jane Holanda Costa Adad, Joana D'Arc de Sousa Lima, Antônia Edna Brito. Para organizar os capítulos, se estabeleceu como um guia o alcance teórico e empírico das discussões de cada um, distribuindo-os em

cinco temáticas, oportunizando os agrupamentos dispostos na continuidade.

Práticas Educativas e Reflexões Teóricas

O primeiro grupo de discussões reúne seis textos com focos em problemáticas diversas e formas diferentes de trabalhar e situar a prática educativa, mas que se aproximam por predominar uma problematização teórica. No primeiro texto, a autora captura a matéria prima da prática educativa, a experiência, apresentando desafios epistemológicos e descolonizadores, que ultrapassam as concepções e representações de caráter binário, linear, excludente que caracteriza o paradigma dominante de ciência e educação e que a separou da vida, sendo esta, fundamento da educação em direitos humanos.

O segundo texto reflete sobre a redação científica a partir das categorias prática e pragmática com a intenção de confirmar a presença da criatividade neste tipo de produção. O texto em seguida, coloca a superação das práticas educativas tradicionais no campo da educação ambiental com a proposição de que seja intensificado o estudo das culturas na perspectiva da interculturalidade, ressaltando os enfoques filosóficos e epistemológicos de uma "antropofagia cultural brasileira", neste campo de formação.

Com um estilo autobiográfico, o quarto texto problematiza as práticas educativas a partir das situações vivenciadas por um dos autores, como colocado por ele, um texto resultado de muitas vozes. Assim, com a concepção de educação como formação humana, entrelaçada com a contextualidade social, expõe a concepção de prática educativa de alguns dos outros autores do texto, confirmando a diversidade de interpretações e compreensões sobre as experi-

ências educativas vivenciadas em salas de aula e encontros de estudos.

No quinto texto, a autora inicia afirmando ser a educação uma ação dirigida exclusivamente aos seres humanos com a finalidade de promover a humanidade em cada indivíduo, ao transmitir concepções de vida, de mundo e de ser humano, que serão sempre condicionadas ao contexto sociocultural, político, econômico e histórico. Ao reconhecer a educação com essa característica, afirma ser a prática educativa, o ato de educar, uma "práxis social" intencional e comprometida com projetos de formação humana, enfatizando a educação como uma prática social transformadora, até mesmo revolucionária, na perspectiva propagada pelos marxistas. Fechando este primeiro bloco de textos, segue um estudo que se quer um ensaio científico sobre a experiência de professores de uma população ribeirinha, tomando a experiência como dispositivo de produção de saberes sobre a prática educativa.

Práticas Educativas em experiências de Educação Indígena e Étnico/Raciais

Com este cabeçalho concentram-se os quatro textos do segundo grupo de discussões, o qual objetiva apresentar as condições existenciais de populações distintas em seus modos de conceber e sentir o mundo, bem como de expressá-lo através das configurações socioculturais e históricas. Assim, inicia este bloco um estudo etnográfico da prática educativa desenvolvida na aldeia dos Guaranis Kaiowás, ressaltando as marcas de resistência nos modos de ser desse povo, na insistência de preservar a língua guarani e o processo educativo nos moldes da oralidade, quando se dá o ensinamento da cosmovisão do povo Kaiowá.

Dando continuidade, seguem narrativas sobre o povo Kukuru de Ororubá, em momentos distintos da vida cotidiana e dos rituais que caracterizam a prática social e educativa desse povo. Como traços da realidade sócio histórica dos Kukuru, são expostos suas lutas territoriais e o estilo da prática educativa e da produção de conhecimento desse povo. Agora, voltando-se para a análise de um projeto educativo – O Curumim, que mesmo se apresentando como uma prática educativa formal, no estilo de educação integral, desenvolve interações criativas no cotidiano do lugar, permeado de "atividades lúdicas, artísticas, esportivas, recreativas, culturais e ambientais".

Desta forma, envolve a comunidade e atende ao objetivo de superar as desigualdades com a confirmação do direito à aprendizagem. O quarto texto apresenta um estudo sobre a prática educativa entre povos de origem africana. Situa a ocorrência do processo educativo no espaço nomeado como Ilê, espaço de encontro desse povo, onde se enfatiza a transmissão da cultura pela oralidade, configurando-se como uma prática educativa não formal, com a qual "explica a adaptação de determinados grupos a diferentes culturas".

Práticas Educativas em Artes, Criações e Feminilidades Plurais

O texto que inicia este terceiro grupo de discussões apresenta as atividades artísticas desenvolvidas no "Projeto Ocupe Chis", mas precisamente com a versão "As Ocupadas" que envolve a arte com barro, argila e música com o interesse de reunir "experiências estéticas de mulheres artistas". Os encontros se configuraram como práticas de aprendizagens, diante da não vivência das mulheres participantes, nessa arte. As perspectivas pedagógicas contidas

nesses encontros "oferecem trilhas para pensar em uma pedagogia que se aproxima de experiências estéticas cotidianas, ritualísticas, simbólicas e relacionais". Assim, ressaltam o lúdico e o brincar como inerentes à prática educativa, bem como conduzem a uma formação de confronto, indignação e problematização dos princípios disciplinares e de controle predominantes nas práticas sociais.

O segundo texto questiona a prática de "pesquisar" na acepção tradicional, em suas características mais positivas e comprometidas com a produção de um conhecimento metódico, contraponto uma "perspectiva ARTvista" para "pensar a educação e as práticas educativas", considerando o envolvimento dessas com a "imaginação poética e artística", o que levaria à "invenção de conhecimento e aprendizagem com o corpo inteiro". Neste questionamento, a educação é vista como uma arte, que possibilita ações revolucionárias, transformadoras e o pesquisar uma experiência educativa, que envolve pessoas com sentimentos, desejos e interesses, não somente técnicas e linguagens impessoais.

Com esses delineamentos do ser da educação e do pesquisar é introduzida como situação problema a condição de ser mulher atuando como pesquisadora e produtora de conhecimentos. Em seguida, o terceiro texto expõe um procedimento pedagógico, na modalidade de oficina nomeada de "Prática Educativa Verboaudiovisual", sendo aqui comentada uma oficina organizada a partir da expressão "uma didática da invenção", dita por Manoel de Barros. Esta oficina tinha como objetivo incentivar as narrativas escritas e audiovisuais de cunho poético, utilizando materiais desconhecidos.

O texto que segue desenvolve uma problematização das práticas de sexismo, transfobia e de racismo no espaço

educacional, com o uso de recursos conceituais que visam expressar os sentimentos, os desejos, as aflições geradas com a vivência no mundo. O quinto texto deste agrupamento, expõe a análise de uma atividade feita com mulheres capoeiristas, a partir de gravuras em que narram o que os seus corpos sentem ao praticarem a capoeira, situação reconhecida como epistemologias do corpo.

Práticas Educativas e as Questões do Espaço Escolar

Com o pressuposto de que o estilo pedagógico tradicional, preservado pela escola básica, gera conflitos culturais ao homogeneizar as concepções de mundo dos estudantes, e desqualificá-los devido às suas origens socioculturais, o texto que inicia o quarto grupo de discussões desta coletânea, apresenta um estudo etnográfico do cotidiano de uma escola pública, no município de Abaetetuba/PA. Para a leitura da realidade, segue orientações conceituais de Hall (2015), Pérez Gómez (2001) e Walsh (2007), quanto à problematização da identidade, relação escola-cultura e interculturalidade, propondo, no enfrentamento desses conflitos, a efetivação de práticas educativas éticas, democráticas, que possibilitem a elaboração de um discurso de afirmação das diferenças.

O texto seguinte enfatiza o fenômeno da violência que ocorre no espaço escolar, com a perspectiva de que a escola tem potencial para superar esse fenômeno através de práticas educativas que visem problematizar as microviolências constatadas nas práticas de ensino e de aprendizagem, como o desrespeito, o xingamento, o preconceito, a discriminação.

O terceiro texto desta parte propõe uma discussão sobre a prática educativa desenvolvida na escola disponi-

bilizada à população do campo, situando a problemática da qualidade do ensino e dos índices de aprendizagem e aproveitamento da educação escolar como consequência do modelo de ensino urbano-centrista implantado no campo. Para os autores, o modelo escolar urbano não motiva os alunos ao trabalhar com referenciais de mundo, valores e interesses estranhos à população. Com esta certeza, idealiza uma proposta educativa que deve extrapolar os "muros" da escola, da sociedade, da ignorância, da discriminação, que confirme o pertencimento do povo do campo em uma sociedade, a ser referência da prática educativa escolar.

Com uma discussão sobre a inclusão escolar de alunos da educação especial (PAEE), o texto quarto desta coletânea faz uma analogia entre o cata vento gerador de energia e a prática educativa como potencializadora do desenvolvimento do aluno, tanto no espaço escolar quanto na sociedade mais ampla, ao proporcionar aprendizagens significativas e contextualizadas. A autora do texto quinto toma como aspecto instigante para discutir sobre a educação dos surdos, a sensação de dor com o sentido de resiliência e resistência, o que a leva a indagar as condições da prática educativa dedicada à educação dos surdos. Daí, coloca como preocupação central a dificuldade de produzir uma pesquisa-ação sem antes interagir com o público a ser pesquisado, ou seja, com os surdos. O estudo desenvolvido segue o conceito de plano de imanência de Deleuze e Guattari (2010) e o conceito de prática educativa discutida por Franco (2016).

Com a discussão centrada na prática educativa do ensino de Biologia, os autores do sexto texto ressaltam a função social da educação escolar, concebida com alcance além da transmissão de conhecimento, com a função de democratização do acesso à cultura na sociedade. Assim, subsidiados

pelo conceito de experienciar de Larrosa (2016), afirmam que a educação é uma práxis política. A autora do sétimo texto, desta coletânea, foca o estudo dos módulos didáticos do Projeto Logos II, no Piauí, curso de formação de professores, desenvolvidos para o acompanhamento do conteúdo trabalhado com os participantes que, como colocado pela autora, atende à disponibilidades desses. A análise discorre sobre os estudos de professores leigos no Brasil e sobre a experiência formativa de professores entre 1796 e 2001.

Espaços Acadêmicos, Universidades

No primeiro texto do quinto grupo de discussões, as autoras enfatizam a relação entre docência e pesquisa nos cursos de pós-graduação, a partir da própria experiência na docência. Elas citam três considerações sobre a docência, em que problematizam o foco do estudo: a produção de conhecimento nas áreas de ensino e de extensão; as bases teóricas da prática pedagógica; a apropriação de um referencial teórico e a operação dos conceitos. No desenvolvimento do estudo são usados conceitos da teoria sociocultural de Vigotsky (1995).

Com a orientação pautada nos estudos deleuzianos do acontecimento, os autores do segundo texto analisam a prática formativa desenvolvida em sala de aula com o intuito de sistematizar um "abecedário" com a prerrogativa de que participam da experiência docente relatada. As fontes de estudo são os diários de campo produzidos pelos estudantes de um componente curricular. No terceiro texto, as autoras focam a formação do cirurgião-dentista, indo da condição artesanal desse campo até a aquisição do *status* de científico com o uso de uma tecnologia de ponta, expondo o conflito com o campo da medicina nos movimentos de institucio-

nalização do campo de conhecimento e da formação desse profissional em sua especificidade.

Com o eixo na inclusão, a formação e a prática do cirurgião-dentista tenta superar a mera necessidade de mercado, abrangendo a diversidade sociocultural das pessoas, tornando-se um conhecimento complexo, na perspectiva de Morin (2011). O texto seguinte discute a prática educativa desenvolvida junto à população alvo da educação especial no campo da educação profissional tecnológica, problematizando os fatores que interferem, as condições com que se efetivam e com quais perspectivas se intencionam a prática educativa, considerando o compromisso com a inclusão e a diversidade, para o que propõem uma prática reflexivo-crítica.

As autoras do quinto texto desta coletânea apresentam a (auto) biografia de duas docentes universitárias, as quais narram o movimento de se perceberem como docentes das disciplinas Estágio Supervisionado e Práticas Interdisciplinares. A narrativa destaca essas disciplinas como momentos de interação entre a teoria e a prática no curso de formação de professores, em que a prática educativa tenta aproximar o ensino superior do ensino básico. Com o objetivo de contribuir com a problematização da prática educativa do docente bacharel que atua no ensino superior, o sexto texto desta parte da coletânea enfatiza os saberes da experiência produzidos na trajetória de vida, os quais contribuem com a constituição da identidade profissional do docente bacharel em Engenharia.

O conjunto de textos que compõe esta coletânea confirma os diversos estilos de desenvolvimentos de práticas educativas como um acontecimento que se efetiva em diferentes espaços, com a finalidade de instruir e educar as

pessoas, tanto em sentido amplo, de participantes de um contexto sociocultural, político e histórico, quanto um profissional na especificidade de seu campo de atuação. As discussões desta coletânea também confirmam o quanto a prática educativa precisa ser problematizada, às vezes, reformulada, em sua constituição de prática sociocultural, política e histórica, considerando a facilidade de ser manipulada e ter suas finalidades comprometidas com interesses divergentes da formação democrática, que vise à autonomia e emancipação, seja em um projeto educativo escolar, seja nas práticas sociais nas demais instituições que compõem a sociedade.

Carmen Lúcia de Oliveira Cabral
Na primavera de 2020, em Teresina (PI)

UM COMEÇO, AO MODO DE (A)PRESENT(AÇÃO)

SHARA JANE HOLANDA COSTA ADAD
Cientista Social. Doutora em Educação. Professora Associada da Universidade Federal do Piauí. Integra o Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa Educação, Diversidades/Diferença e Inclusão. Coordena o Núcleo de Estudos e Pesquisas "Educação, Gênero e Cidadania" – NEPEGECI e o Observatório das Juventudes e Violências na Escola – OBJUVE. Atua em temas associados à corpo, às juventudes e às práticas educativas, inventivas e micropolíticas com pesquisas sociopoéticas, cartográficas, etnográficas e narrativas na contemporaneidade.
E-mail: shara_pi@hotmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7711-6325

JOANA D'ARC DE SOUSA LIMA
Bacharel em Ciências Sociais pela PUC/SP (1990), mestre (2005) e doutor em Sociologia (2009) pela UFPE/PE. Desde 2007 atua como Pesquisador da Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ) e desde 2014 como docente do Programa Associado de Pós Graduação em Educação, Cultura e Identidades, um programa de perspectiva multidisciplinar numa parceria entre Fundaj e UFRPE. Atualmente é Pesquisador Titular do Centro de Estudos em Cultura, Identidade e Memória – CECIM/Fundaj.
E-mail: joana.darc.lima@unilab.edu.br
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3338-7972

ANTÔNIA EDNA BRITO
Professora Antonia Edna Brito. Doutorado em Educação/UFRN, mestrado em Educação/UFPI. Atua como professora do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre formação e profissionalização docente em Pedagogia.
E-mail: antonedna@hotmail.com
ORCID : 0000 – 0002 – 0064 – 6501

No primeiro semestre de 2019, tornei-me docente do componente curricular Práticas Educativas, do Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGEd, da Universidade Federal do Piauí – UFPI. Organizei o plano de ensino e sugeri aos doutorandos que, metodologicamente, vivenciássemos práticas educativas, por meio de experiências teóricas e metodologicamente sensíveis.

Deste modo, os discentes foram convocados a pensar, a partir das experiências vivenciadas e criar seus próprios conceitos, mobilizados pelos afetos de práticas educativas, tendo em vista modos de educação que emergissem de contextos culturais, sociais e históricos nos quais seus temas e problemas de pesquisas estivessem mergulhados. Como pensar práticas educativas e processos de aprendizagem significativos com pessoas podendo falar e ser ouvidas?

Ao término da disciplina, sentimos desejos de reunir relatos dos doutorandos em uma coletânea, a fim de dar a ver os diferentes modos de sentir-pensar práticas educativas nas pesquisas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. Em diferentes direções, fomos entendendo ser possível estender o convite para outros doutorandos/as do programa, bem como para profissionais da educação e áreas afins, com o intuito de realçar a multiplicidade de sensibilidades, de geografias e de temporalidades que permeiam práticas educativas.

Para tal intento, aliamo-nos à força, à competência e à sensibilidade de nossas colegas e nos tornamos um trio

de organizadoras desta coletânea. Entretanto, daquele momento para cá, muitos acontecimentos nos atravessaram – inclusive uma pandemia que nos imobilizou, momentaneamente – exigiram o "dar tempo ao tempo", com o intuito de criar consistência ao rebuliço que a presença do coronavírus no mundo causou, impondo-nos, inclusive, conviver distanciados uns dos outros; outros modos de viver a Educação, o que nos exige, sobretudo compaixão, reciprocidade e criatividade. Enfim, outra política da convivência, eis o que este tempo nos convoca!

Este contexto, permite-nos dizer que falar em prática educativa é falar sobre o que se movimenta, o que se produz e se cria na educação, nas interfaces com as teorias que a permeiam. Também é falar que o conhecimento produzido não é mera abstração representacional que espelha o mundo ou os modos de mirá-lo, mas, sim, modos de produzir mundos, realçando a educação como diversa, múltipla em singularidades.

Educações, portanto, é o que se tem! Pensar no plural produz exigências ao pesquisador, pois, sendo um campo aberto de conceituações, tem a característica de ser irredutível a uma definição concreta e estável. Neste caso, os sentidos de prática educativa são amplos e compreendem todas as práticas nas suas mais variadas formas que os processos educacionais permitem. Tem como objeto o conhecimento acumulado culturalmente pela sociedade. Torna visível o educar, a inserção cultural do sujeito na sociedade a que pertence, práticas educativas assumidas por várias instituições, como a família, a religião, o Estado, também a escola.

Neste caso, conceituar prática educativa é um caminho instável e não deve ser tomado como universal e mera abstração pertencente a um universo transcendente, onde

o conceito permanece adormecido em um livro, por uma eternidade. Há concretude na educação por dizer respeito às relações complexas e paradoxais que nos constituem; por isso mesmo, algo a ser feito e refeito continuamente.

Outro ponto se torna fundamental, o de problematizar sentidos e significados arraigados da prática educativa e dos modelos acostumados, adquiridos no processo formativo. Isto provoca questões, como, por exemplo, a que(m) se destina nossas práticas educativas? Na Sociopoética, abordagem de pesquisa e ensino-aprendizagem, produzir confetos (neologismo que significa conceitos permeados de afetos) (ADAD et al., 2014) tem a ver com o sangue e o suor na guerrilha das palavras. E nessa guerrilha, há perigo quando se homogeneíza, essencializa e reduz a educação a uma prática, a uma história. E se é perigoso, então, temos sempre algo a fazer, em especial na Educação.

Em meio a isto, há de se ter um estado de atenção, pois a escolha pelo plural da prática é a recusa, sobretudo, a toda forma de opressão na educação – a imperativos que se estabelecem como superior, hierárquico e único – e que serviria apenas para quem foi engendrada. Isto porque quem é diferente é visto como inferior; logo, usado para explicar sua posição social desfavorecida, reduzida ao domínio e se tornando, assim, os "Outros".

Perguntamo-nos, então: E nós, estudiosos das educações, não somos outros? Isto exige da pessoa educadora/pesquisadora dispor-se radicalmente de visões sedimentadas, uma vez que práticas educativas são forças que movem a vida e, assim, podem desbancar modos de existências hegemônicas!

Práticas educativas nos impõem cosmo percepções (OYĚWÙMÍ, 2018): concepções de mundo por diferentes

grupos culturais, uma vez que agir é um movimento encharcado de sentido. Impõem-nos relações sociais historicamente fundamentadas e culturalmente vinculadas, revelando-nos que não podemos nos comportar da mesma maneira no tempo e no espaço; mas pensar e instaurar diálogos em práticas educativas inter/transculturais entre nós!

Assim, a experimentação do componente curricular foi um convite e um desafio: assumir o próprio percurso instável e indefinível da produção de sentidos e significados da categoria em questão, com o objetivo de criar condições para a invenção de conceitos de práticas educativas; conceitos encarnados, próximos às pessoas e aos seus desejos de pesquisadoras; por isso mesmo, conceitos permeados de afetos mobilizadores de outros modos de agir/pensar educações. De certa forma, é uma experiência visceral na formação de profissionais na educação, ao experimentar, de novo, todos os verbos, de praticá-los.

Apresentamos, por fim, a organização dos artigos/ensaios. Nesta cartografia que ora esboçamos, salientamos que há, certamente, a noção de diversidades que nos orientou, como uma bússola. Percebemos, no conjunto dos textos, a marca da diversidade de abordagens, de temas, de referências teóricas, de autorias e geografias de cada autora/autor. Assim, assumimos uma curadoria, ao eleger as diversidades como pontos de apoio, rotas, travessias que propiciam a vivência e experimentações teórico-metodológicas com autonomia e liberdade para o processo de criação.

Com efeito, dividimos este livro por partes, focadas nas questões levantadas, questões anunciadas no título de cada artigo e ou no corpo da narrativa. Numa parte, por exemplo, há um conjunto de textos que versam sobre as práticas educativas e uma reflexão mais teórica; noutra,

textos que apresentam questões desencadeadas no espaço da escola, com seus diferentes sujeitos e ou no sistema escolar. Desse modo, reunimos esses textos que compõem um conjunto significativo, visto a centralidade que ocupa a escola em nossas vidas e práticas. Outro conjunto de textos aborda o espaço não escolar que emana práticas educativas e reproduzem ressonâncias no chão da escola ou em outros universos do aprender e ensinar, como a educação do campo. Daí um outro conjunto.

Depois, há aqueles textos que conversam com esses espaços que estão fora da escola, mas que têm as artes, processos artísticos, poiésis e o feminino/feminismos como força poética que os envolvem e produzem outro conjunto sonoro de boa ressonância. Ainda abarcando espaços não escolares e práticas dissonantes, apresentamos experiências de educação indígena e étnico-raciais, que cá e acolá mancham os espaços formais de educação; contudo, não de forma que esses espaços controlem esses modos de educação, mas, ao contrário, para que a educação étnico-racial e suas práticas possam esmaecer as formalidades do campo educacional formal.

Também há um conjunto significativo de trabalhos que versam sobre as práticas educativas que acontecem e são problematizadas no âmbito da universidade. Um conjunto instigante, inclusive, pois consideramos raras as pesquisas que tensionam as práticas educativas nesse lugar de produção de conhecimento, como se na universidade não fosse importante se desdobrar sobre esse tema.

Então, desenhamos esse percurso, como se estivéssemos organizando uma orquestra. Cada conjunto desses tem seu tempo, narrativas e maneiras de abordar a questão das práticas educativas e seus espaços de acontecimentos, mas,

juntos, fazem uma dissonante composição sonora, com seus ruídos e estribilhos. Como música, pode atravessar de maneira diferenciada cada leitora/r-apropriadora/r deste livro. Os textos foram organizados dessa maneira, entre diferenças, aproximações e tons; também como

> [...] algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto. E esse canto atravessa o tempo e o espaço. E ressoa em outras experiências e em outros tremores e em outros cantos. Em algumas ocasiões, esses cantos de experiência são cantos de protesto, de rebeldia, cantos de guerra ou de luta contra as formas dominantes de linguagem, de pensamento e de subjetividade. Outras vezes são cantos de dor, de lamento, cantos que expressam a queixa de uma vida subjugada, violentada, de uma potência de vida enjaulada, de uma possibilidade presa ou acorrentada. Outras são cantos elegíacos, fúnebres, cantos de despedida, de ausência ou de perda. E às vezes são cantos épicos, aventureiros, cantos de viajantes e de exploradores, desses que vão sempre mais além do conhecido, mais além do seguro e do garantido, ainda que não saibam muito bem aonde (LARROSA, 2016, p. 10).

Este livro é, pois, como uma matéria em movimento; por isso, musical. A leitora/r pode começar a ouvi-lo por qualquer parte e deixar-se emocionar por seus sons, ruídos e especificidades. Cantos apaixonados, intensos, prementes, emocionados e emocionantes, que têm a experiência das práticas educativas como tema ou como principal, se entendemos o termo motivos e tema em seu sentido musi-

cal, pois práticas educativas são as experiências que pertencem aos próprios fundamentos da vida, quando a vida treme, ou se quebra, ou desfalece; e em que a experiência, que não sabemos o que é, às vezes canta.

As organizadoras

Referências

ADAD, Shara Jane Holanda Costa *et al* (Org.). *Tudo que não inventamos é falso*: dispositivos artísticos para pesquisar, ensinar e aprender com a sociopoética. Coleção Práticas Educativas, n. 6. Fortaleza: EdUECE, 2014.

LARROSA, Jorge. *Tremores* – escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké; FREITAS NETO, Leonardo de; PINHO, Osmundo. Visualizando o corpo: teorias ocidentais e sujeitos africanos. *Novos Olhares Sociais.* Vol. 1, n. 2, 2018. Disponível em: <https://www3.ufrb.edu.br/ojs/index.php/novosolharessociais/article/view/452>. Acesso: 20 jul. 2020.

Práticas Educativas e Reflexões Teóricas

FRANKENSTEIN, CAVALEIRO INEXISTENTE, PRÁTICA EDUCATIVA, EXPERIÊNCIA E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

MARIA DO SOCORRO BORGES DA SILVA
Doutora e mestra em Educação, especialista em História Política Contemporânea e licenciada em História. Professora do Departamento de Fundamentos da Educação (DEFE), do Centro de Ciências da Educação (CCE) da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisa "Educação, Gênero e Cidadania" (NEPEGECI) e Observatório de Juventudes e Violência na Escola (OBJUVE). Coordenadora do Laboratório de Experiências e Criações do Educar em Direitos Humanos (LECedh/UFPI).
E-mail: msocorrobs@ufpi.edu.br
ORCID: http://orcid.org/0000-0003-1502-1341

Introdução

> De fato, tudo aqui parece caótico, mas no sentido mesmo de algo que morre e algo que quer nascer. Será mesmo possível pensar em Educar em Direitos Humanos neste lugar? Muita coisa mudou na paisagem [...]. Mas, será que mudou a vida das pessoas, as relações? Não sei. Sei apenas do que sinto quando adentro esse território: aqui parece haver um tipo de energia que vem do chão da vida e que me toca profundamente, produzindo em mim um desejo imanente de força na luta pela efetivação dos direitos à vida de crianças e adolescentes. Vejo a dor, mas vejo, principalmente, a resistência nos ombros cansados das professoras saindo da sala de aula no final de tarde e no som das brincadeiras dos educandos embaixo das árvores do pátio da escola. Em meio à aridez, a vida clama! Aqui, sinto-me irmanada ao mundo e seus problemas. Aqui, sinto-me irmanada a outros que, como eu, sonham por dias melhores. (SILVA, 2017a, p.132)

Neste fragmento de escrita do meu diário de itinerância da pesquisa doutoral, capturo a matéria prima daquilo que penso ser a dimensão da prática educativa, a experiência. Principalmente, acordando-a do sono epis-

temológico profundo que a separou do lugar da vida, na maioria das vezes, confundida com um substrato amostral de experimento frio de um cálculo eurocêntrico e cartesiano que desconhecia a diversidade, a pluralidade de saberes que constituem a humanidade. Sobre a humanidade, somos como crianças que acabam de vir à vida, e num ato de estranhar, nos diluímos em água de choro. Como estrangeiros no próprio mundo que habitamos, vivemos um tempo em que não sabemos, ainda, o que fazer realmente. Em termos pedagógicos, não ultrapassamos uma concepção ou representação de prática educativa como técnica, separando-nos do seu real sentido e da sua condição visceral de imanência. "As teorias científicas sempre foram uma espécie de monstros de Frankenstein, montada a partir de qualquer coisa que os cientistas possam estar pensando na ocasião [...] O homem cria instrumentos e depois se molda à imagem dos instrumentos que criou. (BROCKMAN, 1988, p.15).

Num mundo tão marcado pela dor das violências e violações de direitos humanos, porém, incrivelmente possível de novas realizações e invenções no seu caráter múltiplo, diverso, heterogêneo, rápido, intenso, complexo, fugaz, transitório, desafia-nos novamente a juntar a dimensão da prática educativa à experiência de educar, e de modo mais específico, um educar transversal, um educar para os direitos humanos como processo de criação, pois criar é próprio da ciência e da prática educativa. Sem poder fugir dessa condição, cabe-nos escolher que tipo de "Frankenstein" queremos construir, já que, inevitavelmente, a criação seguirá seu criador por toda a vida quando descobre o modo que o fez criatura indesejada, como nos faz pensar o romance de ficção cientifica "Frankenstein", de Mary Shelley, do século XIX (2020). Não seria esse um grande dilema da prá-

tica educativa: como se cria/educa as pessoas, e consequentemente, o mundo?

Assim, ao vivenciar algumas experiências nos últimos anos com a temática da educação em direitos humanos e tendo essas experiências me tocado ao ponto de me constituir hoje uma pesquisadora desta categoria na relação com os processos de experiência e criação – algo extremamente desafiador para o lugar que ocupo no mundo, ser professora/educadora/pesquisadora/mulher/mãe dentre outros inseparáveis "papeis" – confesso que tem provocado em mim deslocamentos conceituais e habituais diários, pois tal experiência tem trazido mais incertezas e produções de novos problemas, sobretudo, no que diz respeito às formas instituídas de como operar efetivamente os efeitos sociais disso que chamamos de educação em direitos humanos, perspectiva ainda muito embrionária, em vias de construção nos estudos das práticas educativas, principalmente porque como eixo transversal traz a vida como fundamento da educação.

Nos estudos doutorais, principalmente na disciplina Prática Educativa, muitos desses problemas ganharam consistência, pois se constituiu um momento de refletir a educação sob as várias perspectivas e abordagens teórico-metodológicas e um exercício de decifrar, garimpar e burilar o significado de prática educativa em cada uma dessas vertentes. Assim, faço um recorte desse tateio dentro de uma perspectiva contemporânea, norteando nossa reflexão a partir da questão: Como pensar as Práticas Educativas como experiência de educar em direitos humanos no contexto caótico da sociedade atual?

Nessa perspectiva de visão caótica, a crise, o caos não significam algo ruim, mas uma condição humana da vida neste contexto e modo de como lidar com os problemas co-

tidianos e inventar em meio às emergências, afirmando o que Deleuze (1987) nos possibilita pensar, o criador trabalha por necessidade. Uma sociedade caótica é também uma sociedade babélica, com:

> [...] um tom caótico no qual o incompreensível do que somos se nos mostra disperso e confuso, desordenado, desafinado, em um murmúrio desconcertado e desconcertante, feito de dissonâncias, de fragmentos, de descontinuidades, de silêncios, de casualidades, de ruídos (LARROSA, 2011, p.8):

Parto da premissa de que pensar as práticas educativas na interface com a experiência e a educação em direitos humanos no contexto contemporâneo significa um exercício de olhar para além das visões colonizadoras de versões binárias, lineares, deterministas e moralizantes como se habitou no paradigma dominante de ciência que tem atravessado o direito, a educação, as políticas públicas e nossos modos de educar contribuindo para a manutenção de formas abissais e excludentes de pensamento (SILVA, 2017b) e biopolíticas0F[1] de governos de si e dos outros, funcionando também como política de controle na medida que incluem

[1] A biopolítica, é o terceiro tipo de poder que Foucault classifica, um poder que opera sobre a população e tem função normatizadora na modernidade. Esse modelo é centrífugo, o foco central são os próprios saberes e sua proliferação para todas as pessoas, para as populações. Biopolítico é uma população dócil normalizada. Esse poder atua nos *sujeitos*, organizando as normas, a exemplo dos diagnósticos, remédios, cartão de crédito. Nas *estratégias*, atua através de pesquisas epidêmicas, vivos, mortos, tortos, direitos. Através das pesquisas, criar políticas de vida para salvar do tráfico, das doenças, da morte, etc. As estratégias aqui são voltadas para um controle populacional. O modelo biopolítico é um aparato, um poder do estado, esse modelo centrífugo pluraliza, cria estratégias para controle da população. No *governo*, ele atua como sociedade de controle, de controle da vida ou poder sobre a vida (FOUCAULT, 1984).

para excluir. Desse modo, habitar Babel é opor-se às políticas de identificação e governo da diferença. (LARROSA, 2011, p.12).

Neste tempo-espaço que atravessamos e somos atravessados, desafia-nos compreender o sujeito da experiência e da prática educativa situado num mundo de contradições, como o personagem "Agilulfo" do livro de Ítalo Calvino, um "Cavaleiro inexistente", alguém que "como se de repente se sentisse nu" faz o "gesto de cruzar os braços e encolher os ombros" (CALVINO, 2005, p.11), para expressar sua fragilidade e, paradoxalmente, sua arte da guerra, um sujeito com armaduras sem ninguém dentro, um sujeito inexistente na sua vacuidade, embora sua armadura ainda expressasse seu racionalismo estruturante das coisas regradas e instituídas, exterior a si mesmo da visão positivista e que mesmo em condições tais, Agilulfo possui habilidades de recriar-se cotidianamente, juntar graxa nas juntas e desejar existir:

> Ele, Agilulfo, sempre necessitava sentir-se perante as coisas como uma parede maciça à qual contrapor a tensão de sua vontade, e só assim manter uma consciência segura de si. Porém, se o mundo ao redor se desfazia na incerteza, na ambiguidade, até ele sentia que se afogava naquela penumbra macia, não conseguia mais fazer florescer do vazio um pensamento distinto, um assomo de decisão, uma obstinação. Ficava mal: eram aqueles os momentos em que se sentia pior; por vezes, só às custas de esforço extremo conseguia não dissolver-se. Aí, punha-se a contar: folhas, pedras, lanças, pilhas, o que lhe surgisse pela frente. Ou então colocava tudo em fila, arrumado em quadrados ou em pirâmides. Dedicar-se a essas ocupações exatas permitia-lhe vencer o mal-estar, absorver o desprazer, a inquietude e o marasmo, e

> retomar a lucidez e composturas habituais. (CALVINO, 2005, p. 21)

Nesta discussão, nos interessa olhar para esse cavaleiro de armaduras sem ninguém dentro como um corpo-território de passagem (LARROSA, 2004) sem identidades fixas, sempre a inventar-se nas batalhas diárias da vida, pois, pela armadura, a identidade perturbada pelas diferenças e diversidades, sempre escapa. "Aprender a desfazer, e a desfazer-se, é próprio da máquina de guerra, o "não-fazer" do guerreiro, desfazer do sujeito" (DELEUZE; GUATTARI, 1995b, p.85). Assim:

> As armas são afectos, e os afectos, armas. Desse ponto de vista, a imobilidade mais absoluta, a pura catatonia, fazem parte do vetor-velocidade, apoiam-se nesse vetor que reúne a petrificação do gesto à precipitação do movimento. O cavaleiro dorme sobre sua montaria, e parte como uma flecha" (DELEUZE; GUATTARI, 1995b, p.84).

Nos interessa vê-lo – o cavaleiro/guerreiro aqui deslocado para o lugar do sujeito da prática educativa – sem uma essência fixa, a priori, e com um significado inerentemente instável e em movimento, pois ele cria a si mesmo e ao mundo, é um sujeito de transformação e autotransformação nos ajudando a pensar a educação como uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo de existência. Assim, é que me debruço, a seguir, na reflexão sobre como pensar a prática educativa, principalmente, voltada para uma cultura de direitos humanos nesse contexto contemporâneo de caráter caótico, complexo, heterogêneo e babélico.

Sem pretender reduzir a relevância das políticas educacionais que buscam garantir os direitos humanos e

das conquistas políticas dos últimos tempos acampadas pelos movimentos sociais de resistências à cultura de violência e violação que construímos historicamente e do próprio papel da ciência e da educação nessas conquistas, mas também, não queremos torná-los o ponto da "salvação". Nosso objetivo nesta discussão é perceber outros modos de pensar as práticas educativas na relação com a experiência, tendo a educação em direitos humanos como dispositivo de criação que desafiem as formas instituídas de políticas públicas educacionais, dando ênfase para novas práticas educativas potencializadas pelas abordagens contemporâneas que priorizam os lugares de micro poder em contextos comunitários escolares, a partir de processos de criação cotidiano.

Neste percurso, faço uso da pesquisa bibliográfica, cartografando fontes usadas nas disciplinas cursadas no doutorado em educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Piauí (PPGEd/UFPI), em especial da disciplina Práticas Educativas. Revisito também, minhas produções de diários de aulas e textos do doutorado e a tese, na medida em que revisitá-los se constitui um tempo-lugar filosófico de reflexão e de produções de conceitos sobre as categorias analisadas. Uso também como dispositivo filosófico a literatura e os personagens "Frankenstein" do romance de Mary Shelley e "Agilulfo" da obra o "Cavaleiro Inexistente" de Italo Calvino, para nos fazer pensar sobre o pensamento, pois uma primeira desterritorialização necessária no campo do estudo da prática educativa é concebê-la como uma filosofia do chão (SILVA, 2017a), o campo de guerra e o fazer brotar de flores das dobradiças e rachaduras!

Junções e dobradiças da prática educativa, experiência e educação em direitos humanos

Pensar a prática educativa na perspectiva da complexidade1F[2], necessita também pensar a educação em direitos humanos como política de cognição, como invenção da atualidade (KASTRUP, 2008). Assim, há necessidade de criar junções e dobradiças epistemológicas na direção de uma "descolonização epistêmica" (GAUTHIER, 2012, p.23), para além do paradigma dominante abissal e excludente de feições frias e calculistas da armadura que nos habita.

Nesse paradigma dominante, o pensamento complexo foi negado a nós, construindo um sujeito assujeitado, cuja potência do saber-poder nos escapa. Por isso, precisamos juntar o que foi separado pela modernidade capitalista e criar uma ciência que passa pela experiência dos sentidos, pois toda base abusiva de poder se localiza no não ver, não escutar, não sentir, não tocar nem ser tocado pelo outro, pois "quanto mais desiguais forem as relações de poder e mais rígidas forem as diferenças culturais, mais limitada é a experiência sensorial dos corpos subalternos. Essa limitação é uma das armas mais eficazes dos poderes dominantes" (SANTOS, 2018, p.304)

Em Guattari (1985), isso expressa a necessidade de desnaturalização das análises da sociedade, numa visão dicotômica totalizante e excludente, evocando uma mudança de lógica, fazendo-nos transitar em um plano de processualidades em que a variação é contínua e as relações são produzidas por conexões de fluxos intensivos e heterogêneos, considerando que tudo é político e que toda política é, ao

[2] Importante destacar que a complexidade a qual se refere este texto tem sua base o pensamento filosófico em Morin (2005)

mesmo tempo, macro e micropolítica, como já tenho situado em outros estudos.

É nesse rumo, que tenho feito um esforço quase repetitivo – mas não reprodutivo, já que compreendo a repetição num olhar deleuziano de afirmação daquilo que se quer habitar e tornar existente, como prática de resistência em permanecer – de trazer o educar em direitos humanos como prática educativa que passa, atravessa a experiência, o afetamento, o entrelugar, a intervenção engajada e performática, numa perspectiva microfísica e rizomática de educação. Nesse sentido, uma segunda dobradiça é pensar a prática educativa como um conjunto de revezamentos de uma teoria a outra e a teoria, um revezamento de uma prática a outra. Nenhuma teoria pode se desenvolver sem encontrar uma espécie de muro e é preciso a prática para atravessar o muro. É por isso que a teoria não expressará, não traduzirá, não aplicará uma prática; ela é uma prática. (FOUCAULT, 1984).

Para fazer essa dobra, é fundamental juntar o sentido de prática educativa da educação em direitos humanos à de *experiência*, pois:

> A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. Algo difícil de vivenciar nessa sociedade da informação, da notícia, da rapidez, do utilitário, onde não existe tempo para acontecer e onde o sujeito fabricado e manipulado pelos aparatos tecnológicos da informação e da opinião, encontra-se incapaz de viver, de experienciar. A esse sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo o atravessa, mas nada lhe acontece. (LARROSA, 2016, p.18-20).

Isso requer valorizar a experiência como um componente fundamental da formação e da transformação, já que

o sujeito da experiência é aquele que está sempre aberto para sua própria transformação, reafirmando que ao passo que se vivencia, se forma e se transforma. O sujeito da prática está sempre animado, agitado, em movimento. É um ser que trabalha, que pretende transformar o mundo, sempre pergunta sobre o que pode fazer, sempre está desejando fazer algo, produzir algo, consertar algo, está atravessado por um afã de mudar as coisas (LARROSA, 2016). A experiência, nesse caso, é uma espécie de mediação entre a vida e o conhecimento (teoria e prática), condição necessária para quem se propõe a trabalhar com educação em direitos humanos.

Para construir uma prática educativa como experiência é preciso juntar, ligar ao *afetamento*, possibilitando aos educadores e educandos a capacidade de inventar/criar cotidianamente um modo de educar em direitos humanos a partir dos problemas e perspectivas do próprio lugar, desnaturalizando as formas homogeneizadoras, universais e normativas de como tem sido pensado os direitos humanos e as políticas educacionais, geralmente distanciadas dos sujeitos da educação, dos que estão diretamente envolvidos e engajados e representam um saber experiencial, um saber das pessoas, local, micro, um sistema regional de lutas (FOUCAULT, 1984).

Lazzarotto e Carvalho (2012) nos dirá que a condição de afetamento é que mobiliza nossa ação, porque nos coloca no plano existencial da vida, nas relações, no tempo e no espaço, e dessa condição emergirá as problematizações, provações das quais não podemos fugir, nem como educadores, nem como pesquisadores, nem como criadores/inventores. Nessa mesma linha, segue Carvalho (2009) quando nos possibilita pensar o lugar da pratica educativa como uma co-

munidade de afetos e afecções, e o afetamento como o estado de um corpo afetado, com ênfase no cotidiano escolar, em vista da superação do crescente individualismo presente na sociedade contemporânea, caracterizada pelo esvaziamento dos espaços públicos, tendo como consequência, a individualização crescente e o enfraquecimento dos laços sociais e humanos.

Assim, ganha sentido uma dobradiça da educação dos direitos humanos comunitários alicerçada no pensamento de Bhabha (2003) para quem pensar a questão da cultura na atualidade é entender que na contemporaneidade, o cruzamento de espaço e tempo tem produzido complexas figuras de diferença e identidade que não devem ser entendidas, apenas, por suas multiplicidades, mas por seus atravessamentos, seu caráter híbrido com uma condição, como produção de processos de significação dos oprimidos, dos colonizados em processos de identificação. Esses *atravessamentos* enquanto prática educativa, produzindo agenciamentos, *entrelugares*, terrenos para a produção de novas subjetividades:

> Terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação, singular e coletiva, que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade" [...] "uma emergência dos interstícios – a sobreposição e o deslocamento de domínios da diferença – que as experiências intersubjetivas e coletivas de nação, o interesse comunitário ou o valor cultural são negociados. (BHABHA, 2003, p.20).

A educação em direitos humanos como prática educativa e cultural pode ser vista como ato performático e mais político, principalmente, nesse contexto pós-colonial, em

que temos que expor aos estudantes o discurso da "sentencialidade", educá-los para que pensem "fora da sentença", e insistir para que eles "ocupem as fissuras, as brechas e as hesitações esperadas [...] abrir espaço intermediário ou quase imperceptível para um envolvimento crítico e potencialmente revisionário – ou revolucionário" (GIROUX, 2003, p.69), como perspectiva de uma nova dobradiça.

Neste sentido, o trabalho intelectual também é um ato performático, marcado por formas de invenção, especificidade e critica, reconhecimento contínuo das fronteiras como algo parcial, fluido, e aberto às incessantes tensões e contradições que informam a própria lógica, ideologia e autoridade do artista/educador, em relação a determinadas comunidades. Essas práticas performáticas do educador artista e criador é transgressora e opositora e desafia o poder empresarial que se instituiu como norma constitucional no espaço público. Como *prática performática*, referencia o ético e o político como centro pedagógico que rejeita determinismos e reconhece que a educação é política porque é diretiva e dirige-se a uma natureza inacabada daquilo que significa ser humano, intervir no mundo, pois o protagonismo humano é condicionado e não determinado.

Esse ato performático, junta-se, liga-se com a dimensão da prática educativa como *intervenção* e *resistência*. Enquanto, intervenção, uma prática de tateio, de experimentação e de conexão entre fragmentos. Uma forma de engajamento. E resistência, uma *microfísica,* ou estruturas como redes de transmissão por onde circulam saber e poder. Isso vale para o corpo sujeito-professor como para o corpo-coletivo-professor, na mediação com seus pares, alunos (crianças e jovens), que são também pontos de saber-poder e, em nossa compreensão, reside aí uma ideia fundamental de es-

cola como corpo coletivo de pessoas. Como lugar das resistências. Uma alternativa às formas instituídas da biopolítica (FOUCAULT, 1984). E o que somos nós, intelectuais, educadores, sujeitos da prática educativa? uma multiplicidade. Nós somos todos pequenos grupos. Somos ação de teoria, ação de prática em relações de revezamento ou em rede.

Numa dobra, essa rede pode também assumir a performance de uma prática educativa *rizomática*, pois um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo. Entre* as coisas não designa uma correlação localizável, que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma *e* outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio. (DELEUZE; GUATTARI, 1995a). Essa prática se dá em meio às *subjetividades*, as quais transversalmente, ocorrem ao mesmo tempo no meio ambiente, nas formas de agenciamentos sociais institucionais e nas esferas mais íntimas do indivíduo. Assim:

> Oposto a uma estrutura [...] o rizoma é feito somente de linhas: linhas de segmentaridade de estratificação, como dimensões máximas segundo a qual, em seguindo-a, a multiplicidade se metamorfoseia, mudando de natureza [...] se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga. (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p. 32-33).

É sob essas perspectivas que desejo pensar a escola, como lugar de criação/invenção de uma cultura política de resistência enraizada no cotidiano através de maneiras de fazer (táticas), em que o sujeito se apropria da pró-

pria ordem ou funcionamento do sistema para subvertê-lo (CERTEAU, 1994). Um espaço sociocultural, multicultural, intercultural onde há pluralidade e multiplicidade de significados de muitas culturas, sem almejar o consenso universal ou a verdade, mas o diálogo como linguagem potente de convivência nas práticas educativas em meio a contextos diversos, plurais e babilônicos.

Conclusão

De uma herança colonial de ciência, direito e educação dominante e excludente, permanecemos ainda muito presos às representações do que criamos, limitando nossa interminável condição cientifica de criar outros modos, praticas educativas que quebrem as armaduras da frieza que separou teoria e prática e que condenou a experiência à exclusão do lugar científico.

Desse banimento, muitas violências epistêmicas, sociais, culturais, econômicas, políticas e educacionais foram ganhando a fisionomia monstruosa de um tipo de educação viciada em representações, que negam seu caráter originalmente revolucionário, transgressor como foi o ato de fabricar o Frankenstein. Não é dele que temos medo, antes ele é o efeito dos nossos aprendizados e do modo como operamos nossa prática educativa, conformada a um racionalismo frio e, como um cavaleiro, obediente à norma... Até que vulneráveis e instáveis da guerra, preservamos nossas armaduras, mas nossos corpos não as habitam mais, vagueiam como corpos utópicos em busca de novas práticas educativas no plano imanente e caótico da sociedade contemporânea, talvez sonhando com uma ciência heterotópica, pois:

> A utopia é um lugar fora de todos os lugares, mas um lugar onde eu teria um corpo sem corpo, um corpo que seria belo, límpido, transparente, luminoso, veloz, colossal na sua potência, infinito em sua duração, solto, invisível, protegido, sempre transfigurado [...] O pais das fadas, o pais dos duendes, dos gênios, dos mágicos, este é o pais onde os corpos se transportam tão rápido como a luz, o pais onde as feridas se curam como um bálsamo maravilhoso na duração de um relâmpago, o pais onde se pode cair de uma montanha e reerguer-se vivo, o pais onde se é visível quando se quiser, invisível quando desejar [...] (FOUCAULT, 2013, p. 8).

Entre junções e dobradiças, é possível pensar em meio aos caos das perspectivas epistemológicas de descolonização do pensamento e práticas educativas em direitos humanos, que potencializem novas abordagens de educação e atravessem as micropolíticas, a experiência como transformação de si e de mundo na relação com o outro, o diferente, como processos de afetamento e afecções, para construir outros modos de vida comunitária, engajada, resistente e comprometida com a cultura de direitos humanos, pequenos interstícios, entrelugares, redes de transmissão de saber e poder que circulem dialeticamente os corpos dos sujeitos da educação, numa linha política rizomática não centralizada, não hierarquizada, não homogênea e excludente, mas potencialmente capaz de criar, inventar, abrir novas arestas de sentidos e práticas educativas no chão da escola.

Referências

BHABHA. Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora: UFMG, 2003.

BROCKMAN. John. *Eistein, Gertudre Stein, Wittgenstein e Frankenstein*: reiventando o universo. Trad. Valter Ponte, SP: Companhia das Letras, 1988.

CALVINO. Ítalo. *O cavaleiro inexistente*. Trad, Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

CARVALHO. Janete Magalhães. *O cotidiano escolar como comunidade dos afetos*. Petrópolis, RJ, DP et al., Brasília, DF: CNPQ, 2009.

CERTEAU. Michel de. *A invenção do Cotidiano*: 1. Arte de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

DELEUZE, Gilles. *Qu'est-ce que l'acte de creation?* (O que é o ato de criação?) Palestra de Gilles Deleuze proferida em 17 de março de 1987, no "Mardis de la Foundation" (Fundação europeia de imagem e som). Disponível em: https://vimeo.com/398618968 Acesso em: 10 dezembro 2020.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Introdução: Rizoma. In: *Mil Platôs* – capitalismo e esquizofrenia. v. 1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995a. p. 11-38.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs* – capitalismo e esquizofrenia. v. 5. Trad. Piter Pal Pelbart e Janice gaiafa. São Paulo: Ed. 34, 1995b.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

_____. *O corpo utópico, as heterotopias*. Trad. Selma T. Muchall. São Paulo: n-1 Edições, 2013.

GAUTHIER. Jacques. *O oco do vento*: metodologia de pesquisa sociopoética e estudos transculturais. Curitiba, PR: CRV, 2012.

GIROUX. Henry A. *Atos Impuros*: a prática política dos estudos culturais. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GUATTARI. Félix. *Micropolítica* – cartografia do desejo. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

KASTRUP. Virginia; PASSOS. Eduardo. *Políticas da Cognição*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

LARROSA. Jorge Bondía. *Linguagem e educação depois de Babel.* Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LARROSA, Jorge. *Tremores*: escritos sobre a experiência. Trad. Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1. ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2016. (coleção Educação: Experiência e sentidos)

LAROSSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. Babilônios somos. A modo de apresentação. In: LAROSSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (orgs.). *Habitantes de babel:* políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

LAZZAROTTO, Gislei Domingas Romanzini; CARVALHO, Julia Dutra de. Afetar. In: FONSECA. Tania M.G.; NASCIMENTO. Maria Livia; MARASCHIN. Cleci. *Pesquisar na diferença*: um abecedário. Porto Alegre: Sulina, 2012.

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Trad. Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *O fim do império cognitivo*: a afirmação das epistemologias do Sul. Portugal: Almedina, 2018.

SHELLEY. Mary. *Frankenstein*. Trad. Silvio Antunha, Jandira, SP: Princípis, 2020.

SILVA, Maria do Socorro Borges da. *Educar em Direitos Humanos de "Mãos Dadas"*: filosofia do chão, experiências e criações de professoras entre crianças e adolescentes. 318f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017a.

SILVA. Maria do Socorro Borges da Silva. *Entre as linhas abissais do pensamento e da formação, pensando práticas de educar em direitos humanos que atravesse o muro das violências e das exclusões*. In: Linguagens, Educação e Sociedade, Teresina, Ano 22, n. 36, jan./jul. 2017b Revista do Programa de Pós- Graduação em Educação da UFPI | ISSN 1518-0743

50

ENTRE PRÁTICA E PRAGMÁTICA NO ENSINO DA REDAÇÃO CIENTÍFICA

MARCÍLIO DANTAS BRANDÃO

Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Ceará, mestre e doutor em Sociologia pela École des Hautes Études en Sciences Sociales. Tendo realizado doutorado em regime de cotutela internacional, é também doutor em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco. Realizou pós-doutorado junto à Universidade Estadual do Ceará, onde atualmente é professor do Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Experiente em planejamento, gestão e avaliação de políticas públicas sobre drogas e juventude. Investiga temas relacionados a teoria sociológica, juventude, drogas, segurança, políticas culturais, emoções e participação popular.

E-mail: marcilio.brandao@uece.br

ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2978-4278

Ler, escrever e revisar textos resultantes de pesquisa são atividades ordinárias do educador em Ciências Sociais. Ao longo de dois anos de atuação docente nos Programas de Pós-Graduação em Sociologia e em Políticas Públicas da Universidade Estadual do Ceará, tenho participado do planejamento, execução e avaliação de oficinas para aprimorar e ampliar a capacidade de escrita de textos deste tipo, de parte de estudantes de pós-graduação nas referidas áreas. Nesta experiência, tenho refletido como as categorias "prática" e "pragmática" se relacionam com o exercício da escrita com finalidade científica e, sobretudo, venho pensando e discutindo como os erros são importantes neste processo.

Neste texto, registro uma síntese destas reflexões a partir de três tópicos, além desta introdução e de uma breve conclusão. Os tópicos se referem inicialmente à integração de aspectos técnicos e criativos na redação científica, em seguida, especifico o que entendo por prático e pragmático para, finalmente, retornar à indissociabilidade da técnica e da criação e reafirmar o valor epistemológico do erro no ofício científico e no ensino deste tipo de redação.

Para início de "conversa", ressalto que neste texto tomei uma liberdade que tecnicamente não recomendo: a alternância do sujeito do discurso. Cometi esta impropriedade não por ignorância da norma, mas pela necessidade de ressaltar que alguns pontos se referem a perspectivas próprias do autor enquanto outros são mais vastamente compartilhados pelos agentes do mundo das ciências.

Redação científica como ofício simultaneamente técnico e criativo

Em primeiro lugar, quero destacar que entendo a fabricação do texto científico como sendo um ofício situado entre o artesanato intelectual (MILLS, 1972 [1959]) e o exercício profissional (BOURDIEU, CHAMBOREDON, PASSERON, 2004 [1968]) orientado para a cumulatividade produtiva em um campo mais vasto que o da ação individual. O texto científico não surge repentinamente, de modo natural e espontâneo. Especialmente nas Ciências Sociais, o texto – assim como o seu objeto – é simultaneamente conquistado e construído no processo em que vai se tornando possível. No modelo bourdieusiano da atividade profissional do sociólogo, a conquista corresponde a uma ruptura com noções que precedem à investigação sistemática da qual decorre a construção de dados. E, segundo Mills (1972), tal ruptura carrega necessariamente uma semente de inovação produzida na imaginação do pesquisador.

Em qualquer pesquisa científica, segundo Dewey (1938), é fundamental compreender que um fato científico é diferente de quaisquer outros fatos reais; a diferença se produz na operação de captura empreendida pelo pesquisador. Ao capturar elementos da realidade, o pesquisador necessariamente os transforma, traduzindo-os para outras linguagens da oralidade ou da escrita e esta transformação em texto ou discurso reduz e, de algum modo, trai a realidade, nunca a reproduz. Por isso, é importante que o pesquisador reflita sobre o seu papel na produção dos resultados de sua pesquisa; trata-se da auto-reflexividade. No caso de ciências, como as sociais, que tratam de fatos dos quais os

cientistas participam, esta reflexividade do pesquisador sobre a sua própria ação é imperiosa. Archer (2012) tratou mais acuradamente deste "imperativo de reflexividade", bem como constatou que as técnicas do *habitus* prático de cientista social são integralmente compatíveis com a reflexividade pragmatista (ARCHER, 2011).

Dizendo de outro modo, afirmo a existência de uma série de conhecimentos e técnicas normativas que se integram à experiência criativa dos produtores de textos em Ciências Sociais. O acúmulo de experiências correlatas habitua e desenvolve as capacidades do manejo necessário ao ofício, o que gera uma disposição produtiva e integra o processo de constituição de um habitus de cientista. Esta é a dimensão técnica do trabalho de escritor no campo da ciência. Contudo, como se assevera desde os primórdios do cristianismo: "nem só de pão vive o homem" e, neste ofício de escritor, a sobrevivência também requer algum potencial criativo, bastante relacionado à dimensão reflexiva.

Tomando estas vertentes complementares e indissociáveis do ofício da redação científica, notadamente em Ciências Sociais, eu as relaciono às ideias de "prática" e "pragmática", a partir do pragmatismo norte-americano para, ao final deste texto, retornar a Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2004 [1968]), na tentativa de reabilitar o primado do erro em ciências e contribuir com mais uma demonstração da inexistência de oposição entre técnica, reflexividade e criação na redação científica, pois – como disse Becker (2015 [1986], p. 101) – "Ninguém faz nada criativo simplesmente seguindo regras, embora as regras sejam úteis e necessárias".

Dimensão técnica – o que tem de prático no texto científico

Estendendo a qualquer texto científico, os objetivos que Bianchi e Mussi (2018, p. 38) associam aos artigos acadêmicos, pode-se dizer que os textos científicos são feitos para comunicar sínteses e resultados de pesquisas que seguem um ou mais procedimentos referendados em ciências. A grande diversidade de ciências e a profusão de divisões no interior de cada uma delas contribui para que a produção neste campo se torne cada vez mais especializada, levando-nos a atentar progressivamente para as particularidades que tornam nossos registros identificáveis com uma ou outra subdivisão do domínio científico em que atuamos. Assim, os textos científicos se multiplicam de acordo com o número de ciências, mas também com a diversidade de modos de registro: um artigo de periódico difere de um capítulo de livro ou das partes de uma pesquisa maior (monografia, dissertação, tese); e uma resenha não deve se confundir com um ensaio, por exemplo.

Estas e outras características de vinculação a um domínio profissional específico formam o que podemos chamar de dimensão técnica da escrita científica. Não tenho nenhuma pretensão de esgotar a menção a critérios técnicos de identificação de um produto escrito à etiqueta científica; para isso, nós temos as normas técnicas brasileiras (NBRs) editadas periodicamente pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e os manuais de redação científica de universidades, grupos, instituições, periódicos e outras associações profissionais dos mundos da ciência. Minha intenção, nesta seção do texto, é simplesmente destacar a existência e a importância de um conjunto de procedimentos padronizados por coletividades científicas que

atribuem características indispensáveis para o reconhecimento de cientificidade de um produto escrito.

Esta dimensão técnica na redação científica é a que mais se aproxima da noção de prática, oriunda da filosofia kantiana e retomada pelo pragmatismo norte-americano. Conforme um dos pioneiros deste pragmatismo, sabemos que:

> Kant estabeleceu uma distinção entre pragmática e prática. A última aplica-se a leis morais que Kant considera como sendo *a priori*, enquanto a primeira aplica-se às regras da arte e da técnica que estão baseadas na experiência e são aplicáveis à experiência (DEWEY, 2007 [1922], p. 228).

Podemos dizer que a prática é formada pelo conjunto de atitudes que realizamos de modo "normal" (para falar como GOFFMAN, 1971) ou no "piloto automático" (BECKER, 2007 [1998]). Elas dominam a vida cotidiana e dão condições para muitas pessoas entrarem em um avião sem duvidar, todas as vezes, que um objeto daquele tamanho possa voar com gente dentro. Obviamente, a prática não é a mesma para todas as pessoas; alguém que nunca viajou de avião certamente deverá estranhar mais que a maioria das pessoas habituadas a isso; e, provavelmente, atentará a detalhes que o viajante habituado já não repara: a estrutura do objeto, a performance de seus ocupantes, as instruções de segurança, as belezas da paisagem, as informações sobre o voo etc.

Porém, a tradição filosófica conhecida como pragmatismo e iniciada nos Estados Unidos, ao final do século XIX, por intelectuais como Charles Peirce, William James e o próprio John Dewey, buscava transpor o abismo atribuído aos aspectos práticos e pragmáticos da ação pelas tradições

de pensamento precedentes. Em conformidade com Dewey (2011 [1919]), o objetivo do novo modo de conhecer que exercitavam visava a uma "reconstrução em filosofia" que superasse a dicotomia entre o idealismo clássico e o empirismo moderno. Não se tratava de negar nenhuma dessas dimensões, mas de desenvolver um ideal de pesquisador que Peirce, segundo Dewey (1938), chamava de "empirista com hábitos mentais".

Reconhecendo a existência e a importância de diversos procedimentos na redação científica, que podemos ensinar tecnicamente, repetir, difundir de diferentes maneiras até que cientistas em formação se habituem com o seu uso, podemos considerar como sendo bastante prático o ensino da redação científica. E, a partir de tal compreensão, podemos ensinar como se faz o resumo de um texto científico, como se escolhe suas palavras-chave, como se dividem suas partes, como organizar uma bibliografia etc. Contudo, mesmo que um estudante venha a entender isso e outros tantos recursos metodológicos necessários para registrar sínteses ou resultados de pesquisa científica, ainda lhe faltará uma dimensão reflexiva, auto-reflexiva, poiética e, portanto, pragmática, para que integre à dimensão técnica de sua produção uma outra que podemos chamar de criativa.

Dimensão criativa – o que há de pragmático

Até aqui, ratificamos a existência de uma dimensão técnico-normativa, prática e rotinizada (ou rotinizável) no ofício de escrever textos científicos; este trabalho – por mais técnico que seja – demanda uma reflexividade do autor sobre seu próprio papel na produção, pois "a objetividade da ciência não poderia estar baseada em um fundamento tão

incerto quanto a objetividade dos cientistas" (BOURDIEU, CHAMBOREDON, PASSERON, 2004 [1968], p. 93). Também quero afirmar que esta dimensão é importante porque assegura o respeito a critérios de reprodutibilidade científica testados e reconhecidos pelos pares.

Porém, existem outros elementos na redação científica e, dentre eles, destaco os que estou chamando de partes de sua dimensão criativa, isto é, aqueles aspectos que são mais propriamente autorais e conformam um estilo, uma inovação aplicável a outros objetos e eventuais achados, potentes para complementação teórica ou metodológica nos domínios da ciência em que se insere. A incorporação desses aspectos na trajetória de um escritor de textos científicos demanda não apenas prática, mas também reflexão. Remontando à diferença estabelecida por Kant, aproximamos a noção de pragmática à da ação com base em reflexão e com vistas a um fim pretendido a partir da reflexão, assim, temos que ação irrefletida é prática, mas, sempre que algum de seus aspectos foge à normalidade, há uma demanda de reflexão que a converte em pragmática. O contrário é igualmente verdadeiro e, à medida que elementos semelhantes de uma experiência se repetem, eles podem habituar seus agentes a praticá-los com certa normalidade.

Deste modo, prática e pragmática são dimensões complementares e intercambiáveis de uma ação. Sabe-se que a escrita para fins científicos demanda muita reflexão, como apontamos na discussão sobre a dimensão prática da redação científica. Logo, a distinção que acabei de estabelecer a partir das provocações iniciais de Kant é uma distinção abstrata, com pretensão de efeito didático, mas, em verdade, a reflexão opera sobre a normalidade em seus interstícios de dúvida e consequente reflexão. Ninguém vive a pensar, pois,

como diria o poeta, “o mundo não se fez para pensarmos nele” (PESSOA, 1977, p. 205), mas todos pensamos vivendo. E, quando buscamos novidade, o caminho indispensável ao êxito passa pela reflexão.

A inovação decorrente da ação refletida do trabalhador do texto científico é propriamente o que estou denominando de dimensão pragmática da redação científica. Assim como existem muitos manuais técnicos sobre o tema, também abundam bons textos sobre reflexividade, invenção e criatividade neste campo. Mesmo que não envolvam discussões das matrizes filosóficas que os influenciam, esses textos não se apartam de seus campos de referência, assim como os métodos e resultados de uma pesquisa não se distanciam do campo teórico que inspira seus autores.

Há textos com ótimas dicas e conselhos inspiradores para desenvolver o potencial criativo. Limitando-me à minha própria área de atuação profissional e influência teórica e metodológica, recomendo o excelente livro de Howard Becker (2015 [1986]) como referência para este assunto e – a partir dele – volto ao meu ponto, o qual busca relacionar a noção de pragmática com a redação científica e demonstrar como ela se relaciona com a prática.

Tomando como válida a afirmação de Becker (2015 [1987], p. 29), segundo a qual “A incapacidade ou falta de vontade dos cientistas sociais de fazer afirmativas causais também leva a uma redação ruim”, relembro que a busca de causalidade não decorre de uma aplicação de saber técnico ou da simples repetição de uma ação prática; além disso, a afirmação nos faz perceber, com um único exemplo, que não são apenas aspectos normativos preestabelecidos que definem o critério de excelência de um texto científico. Há outros objetivos, próprios a cada ciência, que são persegui-

dos quando escrevemos um texto que tenha pretensão de reconhecimento no interior desta ciência. Para a sociologia, é muito adequado o exemplo da causalidade mobilizado por Becker, pois com frequência, o que procuramos nesta ciência é descobrir as correlações entre diferentes elementos da realidade social que investigamos. E, continuando o raciocínio com o mesmo autor, relembro que:

> Como receamos dizer que A causa B, dizemos: "Há uma tendência de covariarem" ou "Parecem estar associados". [...] Escrevemos assim porque, se escrevermos de outra maneira, temos medo de que os outros nos flagrem em erros primários [...] (BECKER, 2015 [1987], p. 30).

E, neste pequeno trecho de Becker, sem que ele enuncie explicitamente, estão contidas duas questões pragmatistas importantes para o desenvolvimento da Escola de Chicago, onde ele próprio se formou: trata-se da ideia de "problema" e do consequente receio de errar em seu enfrentamento. Mais uma vez, apoio-me na obra de John Dewey (1927) para evidenciar que, segundo sua acepção pragmatista, os problemas são fatos que fazem com que pessoas se sintam afetadas e decidam tomar parte em iniciativas de resolução, passando a investigar causas, efeitos, responsáveis e alternativas de mudança, bem como se esforçando para fazer com que suas opiniões atinjam o maior número de interlocutores. Com isto, retomo à ideia clássica, igualmente trabalhada por Dewey (1938), de que a pesquisa científica se desenvolve para resolver problemas; de modo que é indispensável que corramos riscos para fazer ciência e, consequentemente, registrar nossos resultados investigativos em textos que possam ser reconhecidos como científicos.

Esta inexorável necessidade de correr riscos para tentar resolver problemas é a característica que estou sustentando, como sendo a dimensão pragmática da redação científica. Minha curta experiência docente na tentativa de contribuir para o aprimoramento deste tipo de escrita entre estudantes de pós-graduação, nas áreas da Sociologia e da Ciência Política, tem me levado a pensar que o risco também precisa ser compartilhado por quem se dispõe a preparar estudantes para este ofício.

Todos os esforços que fazemos para traduzir, explicar e difundir procedimentos técnicos do ofício de redação científica serão absolutamente insuficientes para o objetivo de aprimoramento da escrita se quem estiver em formação não se dispuser a se perder; isto vale tanto para docentes quanto para discentes. Esta é outra lição que tiramos da obra de Becker (2015 [1987], p. 22), o qual, ao dar seu primeiro de muitos cursos de redação científica, reconheceu que "não fazia ideia de como ensinar a escrever".

Neste ofício, a prática em seu sentido técnico-normativo, repetitivo e rotineiro só conduz ao sucesso se for aliada à pragmática em seu potencial de risco experimental. Falando em risco, reconhecemos imediatamente a possibilidade do erro e, não o confundindo com o destino da redação científica, podemos afirmar que no ensino desta matéria precisamos – como Bachelard – compreender que o conhecimento científico se atinge mediante a sucessão de muitos erros. Segundo Bachelard (*apud* BOURDIEU, CHAMBOREDON, PASSERON, 2004 [1968], p. 12), apreendendo a lógica do erro podemos construir a lógica da verdade científica.

Descrevendo a breve experiência educativa relacionada à produção científica que também embasa este texto, destaco que organizamos oficinas de redação científica em três

blocos. O primeiro se volta a introduzir os estudantes aos objetivos, à metodologia e ao cronograma de cada oficina, mas também discute textos que apresentam o tema como ofício (BOURDIEU, CHAMBOREDON, PASSERON, 2004 [1968]) que envolve prazer (DINIZ, 2013) e dor (GROSSI, 2004).

Discutimos esses textos entremeados a relatos pessoais, trechos de poesias e músicas, visando simultaneamente a refletir sobre a epistemologia das Ciências Sociais e a importância do erro no ofício científico. No segundo bloco, abordamos questões de ordem técnica, a partir do texto de Bianchi e Mussi (2018), de algumas normas da ABNT e da exploração de repositórios de dados científicos, como a BDTD e a plataforma *Scielo*. Assim, depois de ter desenvolvido alguma integração entre os participantes da oficina, passamos à apresentação e discussão de seus próprios textos. Inicialmente, dois estudantes não envolvidos com a produção do texto em análise apresentam uma síntese do que está contido no texto.

Esta síntese deve descrever objetivos, métodos e conclusões, bem como apontar erros identificados e eventuais sugestões de aprimoramento. Para mostrar que qualquer texto pode ser melhorado, o primeiro a ser discutido costuma ser o de algum colega docente que se voluntaria e participa do debate. Não se trata de defesa de texto, então somente ao final da discussão, o autor faz suas considerações tentando sintetizar o que extrai da discussão como sendo potente para a melhoria de seu próprio trabalho. Por fim, o último bloco de atividades da disciplina se encerra com um encontro de auto-avaliação e com o envio de uma versão revisada pelos autores de cada texto discutido.

Nesta experiência, venho tentando enfatizar que em vez de um espetáculo de bons textos, a prática educativa

em redação científica consiste mais em expor e discutir erros. A partir daí, tentamos desenvolver com os estudantes uma prática constante de vigilância epistemológica que nos dê condições de identificar, mensurar e compreender os erros e as condições de sua produção em textos científicos. Isto não se trata de estimular a prática de erros nem o exercício de uma heterovigilância tirânica, mas sim de um esforço de ratificação da certeza da incompletude, da necessidade do trabalho cumulativo individual e coletivo, mas – sobretudo – da indispensável complementaridade de diferentes perspectivas de conhecimento e ação, prática e pragmática, técnica e criação. Ao afirmar que o ensino de redação científica não se confunde com nenhum modo de vigilância por terceiros, ratifico também o mencionado imperativo da reflexividade no trabalho científico e, portanto, reafirmo que ele é simultaneamente prático-normativo e pragmático-reflexivo.

Conclusão: indissociabilidade da técnica e da criação no ofício da redação científica

Escrevi este texto nos difíceis tempos de quarentena devida à pandemia de covid-19, e talvez estas circunstâncias de isolamento involuntário me influenciem a um certo pessimismo racional ou, por outro lado, pode ser a (in)formação sociológica que desde cedo me induziu a reconhecer que, como disse Durkheim (1999 [1895], p. 50), "A ciência (...) pode muito bem iluminar o mundo, mas deixa a noite nos corações".

Deste modo, a prática educativa de ensinar a aprimorar a escrita científica (o que – por si – é uma prática também científica) não pode ser desprovida de elementos que

lhe escapam. Suponho que ensinar ciências apenas com ciências seja desalentador e, por mais técnico que seja o ofício ao qual se dirige esta prática educativa, a curta experiência que acumulei neste ensino para estudantes de mestrado e doutorado me conduziu a entender que temos muito a ganhar com a filosofia e as artes, no ensino de redação científica. E, por isso, tento integrar cada vez mais reflexões deste campo no meu esforço de contribuir para a formação de outro ofício, pois – como dizia meu pai – "o outro é que vê minhas costas".

No mesmo sentido do ditado paterno, há uma excelente anedota de Kaplan (*apud* BOURDIEU, CHAMBOREDON, PASSERON, 2004 [1968], p. 18) sobre um bêbado que "tendo perdido a chave de casa, procura-a obstinadamente ao pé de um lampião, sob o pretexto de que aí está mais claro". O cientista social que se envolve na escrita de um texto científico, sem a devida coragem de buscar ajuda e se aventurar pelo desconhecido, corre o mesmo risco do tal ébrio, pois para escrever ciência é preciso se embrenhar na escuridão do que não foi dito antes, afastando-se do embriagante conforto dos recursos práticos corriqueiros para tatear rumo a uma nova questão.

Como indicou o próprio Abraham Kaplan e, mais recentemente Bruno Latour (1987), o mais interessante das ciências está nos seus obscuros bastidores. Assim, em conclusão, o que posso afirmar é tão-somente que – em minha prática educativa de redação científica – parece-me tão importante ensinar normas quanto tentar mostrar que a gente só escreve algo, cientificamente relevante, quando se dispõe a se perder em meio ao desconhecido; a filosofia e as artes têm sido alguns dos meus bons companheiros nessa aventura.

Referências

ARCHER, Margaret. *Habitus*, reflexividade e realismo. *DADOS – Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, vol. 54, n. 1, 2011. p. 157-206.

_____. **The reflexive imperative in late modernity**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

BECKER, Howard S. *Segredos e truques da pesquisa*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007 [1998].

_____. *Truques da escrita* – para começar e terminar teses, livros e artigos. Rio de Janeiro: Zahar, 2015 [1986].

BIANCHI, Alvaro e MUSSI, Daniela. Como Escrever um Artigo Acadêmico. In.: DURÃO, Susana e FRANÇA, Isadora Lins (orgs.). Pensar com Método. Rio de Janeiro: Papéis Selvagens, 2018.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. *Ofício de Sociólogo*: Metodologia da Pesquisa na Sociologia. Petrópolis: Vozes, 2004 [1968].

DEWEY, John. *Reconstrução em filosofia*. São Paulo: Ícone Editora, 2001 [1919].

_____. O desenvolvimento do pragmatismo americano. *Sci. stud*. Vol. 5, n. 2. São Paulo, abr./jun. 2007 [1922]. p. 227-243.

_____. *The public and its problems*. New York: Henry Holt and Co., 1927.

_____. *Logic*: *the theory of inquiry*. New York: Holt, 1938.

DINIZ, Débora. *Carta de uma orientadora*: o primeiro projeto de pesquisa. 2ª ed. Brasília: LetrasLivres, 2013.

DURKHEIM, Émile. *As regras do método sociológico*. São Paulo: Martins Fontes, 1999 [1895].

GROSSI, Miriam. *A dor da tese*. Ilha, v6, n 1, 2. 2004. p. 221-232.

LATOUR, Bruno. ***Science in action****: how to follow scientists and engineers through society.* Cambridge: Harvard University Press, 1987.

MILLS, Charles Wright. *A imaginação sociológica*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1972 [1959].

PESSOA, Fernando (Heterônimo Alberto Caeiro). *O Guardador de rebanhos*. *In.:* Obra poetica. Vol. Único. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1977.

POR UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E ANTROPOFÁGICA NOS TRÓPICOS: UMA CONTRIBUIÇÃO À EDUCAÇÃO AMBIENTAL

VALDO BARCELOS
Prof. TITULAR – UFSM-PhD em Antropofagia Cultural Brasileira-Pesq. Produtividade 1 – CNPQ – Orientador de Mestrado e Doutorado em Educação. Membro da Academia Internacional de Artes, Letras e Ciências - ALPAS - 21 – Ocupando a Cadeira Paulo Freire. Membro da Academia Santa Mariense de Letras-ASL – Ocupando a Cadeira Cyro Martins. Membro da Casa do Poeta de Santa Maria-CAPOSM-Consultor-UNESCO - MEC/MMA - CYTED - INPA - MCT Membro Anistia Internacional BRASIL (1972).
E-maiL: vbarcelos@terra.com.br
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7768-1543

Introdução

Os rumores de que as práticas educativas tradicionais, que até aqui nos trouxeram, não dão mais conta de satisfazer as necessidades do nosso tempo, não mais se resumem a ecos isolados. Ao final da década de 60 e início de 70 do século passado, alguns artistas e intelectuais – mais os primeiros que os segundos – buscaram maneiras de romper com as formas tradicionais de fazer teatro, de fazer música, de fazer cinema, de fazer suas pinturas. Começaram, não só a desconfiar, mas passaram a questionar e buscar produzir de forma diferente aquilo que, até então, estava estabelecido e definido como arte. O texto que ora apresento é uma síntese de alguns anos de estudos, pesquisas e cursos de formação continuada de professores(as), em diferentes regiões do Brasil.

Esta produção não escapou, nem poderia, da influência de muitas conversas e diálogos que foram, ao longo do tempo, sendo travados com pesquisadores(as) e professores(as). Foram de grande importância, também, conversas e diálogos com pessoas consideradas leigas na educação. A intenção principal deste texto é propor uma ação educativa em educação, em geral e em educação ambiental (EA) em particular. Uma ação educativa que valorize os conhe-

cimentos científicos, sem esquecer o papel fundamental, na formação das pessoas, dos saberes da experiência e da vivência.

Uma EA que coloque em contato a cultura local e a global. Uma proposta de prática educativa baseada nos princípios da valorização das relações e das interações, no estudo das culturas – a interculturalidade (BATESON 1904-1980) e aliada à proposição de estudo das culturas, do antropólogo cultural Cliford Geertz (1926-2006), segundo o qual nunca devemos esquecer que toda cultura tem uma base que é local.

Isto se dá porque assim como a técnica da navegação, a perícia da jardinagem, a beleza da construção poética, as disciplinas do conhecimento científico e das Ciências Sociais, também decorrem de artesanatos, em um determinado nicho. Surgem, existem, se fundem e se difundem, a partir de um saber que é, sempre, local.

Tendo como ponto de partida estas palavras iniciais é que denomino de uma educação ambiental nos trópicos, esta proposta que apresentarei, de forma sucinta, no decorrer deste texto. Uma EA que tem como coinspiração local as proposições filosóficas e epistemológicas da antropofagia cultural brasileira e, como interlocução global, as ideias e proposições de alguns pensadores de diferentes épocas, lugares e áreas do conhecimento. É deste diálogo entre o local e o global, formadores das culturas, que poderemos edificar uma prática educativa em EA, que contemple a diversidade cultural, cada vez mais presente no mundo contemporâneo, e que possa, assim, se inscrever numa perspectiva intercultural de educação. Pensar uma EA nos trópicos, numa perspectiva intercultural de educação, é buscar modos de exercê-la por meio dos entre-lugares resultantes dos en-

trecruzamentos que são produzidos e que nos chegam dos países considerados, tradicionalmente, como hegemônicos.

Essa proposta de EA se auto declara (1) herdeira teórica das ideias e proposições filosóficas e epistemológicas da antropofagia cultural brasileira e (2) se coloca em acordo com as ações e intervenções deste movimento cultural, que o ecologista e educador Marcos Reigota define em seu livro Da Floresta à Escola – por uma Educação Ambiental Pós-moderna, como o movimento inaugurador da pós-modernidade na Terra de Pindorama.

Menos cópia, mais invenção – basta de sedentarismo intelectual

Minha intenção com essa alternativa de uma educação educativa de ambiental (EA) *nos trópicos*, não é a proposição de mais um resgate, uma retomada, de releitura, de uma proposta de adaptação, nem mesmo uma recriação de algo do passado. Basta de retornos, de retomadas, de releituras e de resgates que, ao fim e ao cabo, têm se mostrado como variações sobre o mesmo tema, enfim sem variação alguma. Entendo que muitas dessas tentativas de releituras e retomadas mais têm servido como uma busca de refúgio, no sentido de manutenção de uma "zona de conforto intelectual", que uma tentativa real de superação de nossas fragilidades e de enfrentamento dos desafios educacionais contemporâneos.

Esta *EA nos trópicos* propõe alternativas a partir da relação de *interação devorativa* daquilo que nos chega e nos atravessa das demais culturas com as quais nos encontramos. Esta relação de tipo devorativa aceita, e mesmo deseja o estrangeiro, o conflito, a assimilação, a ação e a reação

que, ao mesmo tempo em que nega, aceita. Assume o risco do jogo do deslizamento, da descentralização, da desconstrução, enfim, das relações de tipo interculturais. Assume que exerce, com astúcia, a sabedoria da falsa obediência. Enfim, não teme ser devorada no processo de devoração do outro, pois sabe, como bom antropófago que, mais cedo ou mais tarde, será vingada por um seu parceiro de tribo. Haverá sempre um parceiro mais forte e valente que devorará seu devorador, fazendo, com isso, valer a lei oswaldiana do ritual antropofágico: "l*ei do homem, lei do antropófago"* ou, simplesmente, *tupi or not tupi, that is the question*! Devorar ou ser devorado. Este ritual de antropofagia é que nutrirá educativamente a *EA nos trópicos* conforme estou propondo, a partir da *Terra de Pindorama.*

A precariedade em que se encontra a educação brasileira, em relação a outras áreas da produção de conhecimento no país, parece que assumiu a condição de um "fato consumado". Passou a ser aceita como uma "coisa natural", em todos os espaços da vida cultural e social do país. Temos a sensação de que isso não mais nos incomoda. As causas deste atraso e descompasso são muitas e contraditórias. Não há aqui espaço para aprofundá-las, contudo adianto que uma delas é o pouco caso que nossas elites intelectuais e políticas deram, historicamente, para as ideias de pensadores nacionais e mesmo para nossos vizinhos latino-americanos. Mesmo quando elaboramos nossas teses e demais trabalhos de pesquisas acadêmicas somos vitimados por essa estranha "mania" de ir buscar alhures as respostas e/ou soluções para os problemas que nos desafiam. Custamos a nos dar conta de que buscamos longe algo que pode estar muito próximo de nós.

Como ironizou Roberto Gomes, em Crítica da Razão Tupiniquim, ao se referir ao nosso passado de academismo, temos uma imensa dificuldade em fazer o exercício, nada pequeno e fácil, de buscar ver aquilo que está "a um palmo diante de nosso nariz" (GOMES, 1986, p. 18). Abrimos mão, assim, de exercer a coragem intelectual de começar a pensar por nossa própria conta e risco. Ao abdicar desta necessidade, fundamental para qualquer intelectual que mereça este nome, julgam alguns que serão finalmente aceitos. Abrem mão de sua palavra, de sua opinião, em nome da aceitação, por parte daqueles que julgam ser seus "pares" e pertencentes a culturas mais "evoluídas ou adiantadas". Como se isso fosse possível de medir, de valorar.

Gomes adverte que "tendo se furtado a responder a urgências históricas nossas, a grande crise do intelectual tupiniquim é viver mendigando consideração e reconhecimento" (GOMES, 1986, p. 51). Ao refletir sobre essa acomodação, de grande parte da intelectualidade, frente à imposição de costumes e filosofias alienígenas, Antônio Candido (1973), em um artigo clássico intitulado, Literatura e Sub-desenvolvimento, alerta para a tendência que temos para aceitar isto como "natural" e inevitável. Para o autor, uma prova incontestável disso é o fato de essa questão nunca ter sido colocada para discussão em nossas academias e rodas intelectuais.

Para Gueertz (1926-2006), a cultura de um grupo social não é algo fácil de ser definido, delimitado e mesmo decifrado. Cultura é bem mais que uma relação de poder, é um emaranhado de signos e símbolos interculturais. Assim vista, a cultura está para além de algo a que se possa atribuir mecanicamente à casualidade dos acontecimentos sociais. Como muito bem alerta o antropólogo da Matta, em seu já

clássico Carnavais, Malandros e Heróis (1978), nossas elites intelectuais se esmeraram em se fazer apartadas da sociedade em geral, para, com isto, poder falar por essa massa anônima chamada por elas de "povo". Neste livro, o autor resume sua preocupação de uma vida inteira de pesquisas e estudos sobre a cultura brasileira em uma pergunta: O que faz do Brasil, Brasil? O que faz da sociedade brasileira esse conjunto de gente tão cheia de generosidade, de sabedoria e, sobretudo, de esperança. Para ele, uma multidão privada de voz e de uma face própria, mas, que, paradoxalmente, tem uma elite já rouca de tanto reclamar por seus direitos e prerrogativas, de uma intelectualidade sempre muito preocupada com as coisas do Brasil, mas sempre tão voltada e presa ao:

> último livro francês; uma criadagem que passa tão despercebida e patrões tão egocêntricos; uma sociedade, tão rica em leis e decretos racionais, mas que espera pelo seu D. Sebastião, o velho e ibérico pai de todos os renunciadores e messias" (DA MATTA, 1978, p. 14).

Enquanto isso, grandes pensadores brasileiros se destacavam aos olhos de seus colegas estrangeiros em diferentes áreas. Em nosso caso, na educação, o nome sempre lembrado fora do Brasil, e só tardiamente aqui reconhecido, foi do educador do mundo Paulo Reglus Neves Freire (1921-1998). Um dos grandes e pioneiros exemplos de educador brasileiro que nunca deixou de dialogar com o mundo sem, contudo, descuidar de valorizar os saberes e os fazeres das gentes de sua terra.

Curiosamente, esta situação de precariedade, em relação à qualidade média geral da educação nacional muda

radicalmente, quando olhamos para o alto grau de tecnificação que alguns nichos do processo educativo já mostraram alcançar. Temos, em algumas universidades brasileiras, verdadeiras "ilhas de excelência" na pesquisa e na produção de tecnologias. Da mesma forma, construímos institutos tecnológicos de pesquisa que não deixam nada a desejar aos mais qualificados e sofisticados do mundo. Para citar apenas um exemplo, temos na Amazônia, o Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia (INPA-Manaus). Neste centro pesquisam, atualmente, dois dos 150 cientistas ganhadores do prêmio Nobel sobre as mudanças climáticas. Este instituto é referência científica e tecnológica para pesquisadores do mundo todo.

No entanto, são tão graves os acontecimentos e tão evidentes os sintomas que denunciam o fracasso dos modelos até então adotados e implementados em nossas redes de ensino básico, bem como na formação inicial e continuada de professores(as) de nossas universidades, que começam a esboçar algumas reações. Podem ser reações isoladas, às vezes tênues, não raro sufocadas pela burocracia e pelas sentinelas conservadoras, que não saem do plantão permanente para o qual se auto-elegeram.

Porém, está mais do que na hora de começarmos a contrabandear para dentro dos muros das academias e dos palácios, onde se alojam as burocracias e os portadores das ideias cristalizadas, um pouco de imaginação, de invenção, de criação, enfim, de novidade para incomodar as mesmices e as repetições que predominam e deixam sem nenhum colorido nossas práticas pedagógicas e educativas escolares.

Ao comentar essa curiosa situação, o educador popular Carlos Rodrigues Brandão faz um importante alerta e nos convida a pensar se nossas teorias estão realmente

nos ajudando no processo educativo. Ao refletir sobre certa proliferação excessiva de teorias e de sugestões de pedagogias em relação ao trabalho educativo, Brandão (2002, p.192) alerta que "há ideias demais sobre as crianças". Constata-se, assim, que isso é uma prática antiga nos meios educacionais. Já na década de 70 do século passado, ao refletir sobre a formação cultural docente e suas carências, Brandão chamava a atenção para um certo "apressamento" no encontro de soluções simples para problemas tão complexos quanto o de ensinar e aprender.

Pulando de "galho em galho" ou...devorando a "estranja"

Acredito que, em educação e em EA, a constatação de que não mais podemos continuar importando modelos e fórmulas, sem fazer a sua devida contextualização, bem como seguir copiando alternativas que já se encontram em exaustão nos lugares onde foram criadas, é o primeiro movimento no sentido de sairmos do atoleiro e da mesmice em que nos encontramos. Parece que nos especializamos na prática de ficar "pulando de galho em galho", quando se trata de pensar acerca de nossas alternativas pedagógicas e educativas. Somos muito pródigos em trocar – não raro, apressadamente – de uma teoria para outra, de um método para outro. Somos guiados pelos diferentes e rápidos modismos de além-mar.

Adotamos, sem muita reflexão, os mais estapafúrdios modismos que chegam, e se dissolvem, cada vez com mais rapidez, via o grande bazar em que se transformou o meio midiático de circulação e consumo de informações. Isto ocorre na economia, na política, nas ciências sociais, e, como não poderia deixar de ser, na educação. Acabamos,

nessa pressa consumista de teorias e modelos, adotando ideias e proposições que muito pouco, ou nada, têm a dizer aos nossos reais dilemas e desafios. Como já escreveu Brandão (2002), esta mania de copiar e imitar ganhou, nos últimos tempos, um aliado poderosíssimo e muito competente: os meios midiáticos contemporâneos.

Ao propor uma *EA nos trópicos*, reforço à necessidade de sairmos deste processo de cópia, de imitação e de posturas, por vezes, exageradamente conciliadoras para com as ideias. Em especial, com as ideias alienígenas que nos chegam aos borbotões e são imediatamente "assimiladas" sem que passem por um profundo e criterioso processo de reflexão, de crítica, enfim, que sofram a devida devoração antropofágica e cultural. Esta devoração que proponho, tem como principal objetivo não se tomar as ideias como algo que exista em si e por si. Como algo que está pronto para ser adotado pelo primeiro a chegar e que, assim, o desejar. Ao não aceitar essa assimilação pura e simples, abriremos espaço para que se construa um pouco de originalidade em nossa ação educativa e pedagógica.

Estou propondo, para a educação e para a *EA*, algo na perspectiva defendida por Roberto Gomes, para a filosofia brasileira. Para este autor, enquanto a filosofia no Brasil não encontrar suas condições de originalidade não poderá, isto é certo, ter origem (GOMES, 1986). Este desafio serve como uma luva para a educação e para a *EA* brasileira. Enquanto ambas não encontrarem suas condições de originalidade não terão, também, noção de sua origem e, consequentemente, originalidade. Ao devorar criticamente as ideias e proposições que nos chegam, estaremos reafirmando, concreta e efetivamente, a necessidade de romper com o pensamento colonizado que se contenta em ser um mero "assimi-

lador" daquilo que é oferecido pelo colonizador. Tal prática tem nos levado, década após década, à aceitação tácita de nossa condição de dependência e de submissão intelectual.

Esta postura intelectual pouco criativa e sedentária não nos permite perceber uma obviedade: o fato de que aquilo que é muito importante para uma dada sociedade ou para uma determinada cultura, pode não ter relevância alguma para outra, não passando de um mero adereço decorativo, um mero "penduricalho" em um corpo moribundo. Uma das consequências imediatas, e extremamente prejudicial, desta postura de cópia, de imitação e de assimilação descontextualizada, é a busca de legitimação de nossas ideias e ações por meio da assunção de um pensamento de colonizado.

Em função disso, raramente temos, entre nós, uma busca criativa a partir da interlocução com os movimentos culturais das gentes da terra, na perspectiva de valorização dos processos interculturais de diálogo e de aprendizagem. Ao buscar, a qualquer preço, a aceitação de parte da intelectualidade estrangeira, esquecemos quem somos e como nos constituímos sociologicamente em uma nação. Contentamo-nos em parecer, ao contrário de buscar entender o que realmente somos. Para alcançar a aceitação e o reconhecimento das elites e de outros centros considerados "mais evoluídos" são feitos verdadeiros malabarismos de conciliação intelectual. Não raro, busca-se conciliar o irreconciliável. Não raro, esta conciliação aparece revestida de uma capa de dissimulação chamada de polimento, bom senso político, elegância acadêmica, ponderação, sensatez e outros eufemismos de pensamento das elites locais portadoras de uma mentalidade colonizada.

A esta prática, decorrente de um servilismo filosófico, Gomes (1986), denomina de "pensamento ornamental".

É este pensamento subserviente que leva a uma despersonalização de grande parte da intelectualidade brasileira e também latino-americana. Ao propor uma *EA nos trópicos*, tendo como uma de suas referências importantes para interlocução a antropofagia cultural brasileira, quero mostrar a atualidade deste movimento pós-semana de arte moderna de 1922.

Tal movimento caracterizou-se por um radical questionamento e uma rejeição às hierarquias culturais que eram, então uma norma imposta pelo império português-europeu e, de certa forma, aceita, comodamente, pelas elites locais colonizadas e dóceis. Elites, essas, sedentas por receber, como prêmio de sua obediência, algumas migalhas do império. Em contraponto a essa postura de servilismo das elites, os antropofágicos culturais, pós-semana de arte moderna, ofereciam a experimentação e a participação do nativo e de suas formas de viver e de produzir existência como o centro gerador e inspirador de grande parte de suas produções artísticas. Considero muito atuais e pertinentes às proposições do movimento antropófago de 1922.

Nunca se viveu um tempo em que a crise do multiculturalismo, de vertente europeia, passasse por tão grave questionamento. A antropofagia cultural tem a oferecer um contraponto às oposições de tipo binárias, do isto ou aquilo; da fixação do interior e exterior; do próprio e do outro; do centro e da periferia; de noções de desenvolvimento e subdesenvolvimento; do individual e do coletivo; do antagonismo simplista entre nativo e estrangeiro. A estas posturas fixas e reducionistas, que caracterizaram certo ideário moderno e conservador, a antropofagia cultural propõe a mestiçagem, a mistura e a miscigenação absoluta. O que estou propondo é algo na perspectiva defendida, para

a produção artística pelo antropofágico e artista plástico Hélio Oiticica (1937-1980), segundo o qual, para se conhecer o Brasil é preciso começar a derrubar as barreiras, transpor as fronteiras culturais que acabam por nos impedir de ver "como é o Brasil" no mundo, ou como ele "é realmente" (Oiticica, 2009, p. 114).

Para sintetizar, este autor propõe que, ao invés de nos esconder e repudiar o que nos chega de fora, do estrangeiro, devemos é "consumir o consumo". Nada mais antropofágico e oswaldiano que isto. Uma verdadeira homenagem, um tributo, aos Tupinambás antropófagos, devoradores de bispos e outros valentes inspiradores dos antropofágicos Pós-semana de Arte Moderna de 1922. Agindo desta forma, estaríamos dando um passo importante na direção do que alguns autores contemporâneos e estudiosos das relações interculturais denominam de hibridação cultural (CANCLINI, 2006; 2003; BHABHA, 2003; FLEURI, 2003; 2009). Havemos de nos ater ao fato de que poucos países têm em sua formação étnica e cultural uma gama tão ampla de diversidades como o Brasil. Somos uma terra de múltiplas facetas culturais, que geram diferenças que se fundem e confundem na prática cotidiana do viver. Como em raros outros lugares do mundo, a *pureza* e a *originalidade* não se fazem presentes como artefato cultural identitário, tal qual na *Terra brasilis.* Ao se referir a esta característica de hibridação, Silviano Santiago afirma que uma das grandes contribuições da América Latina para a cultura do mundo ocidental é a demonstração, na prática do viver, da destruição da ideia de *unidade* e de *pureza* de culturas. O autor cita como exemplo o que já escrevia em 1945, Oswald de Andrade, em seu livro *Ponta de Lança*:

> A Alemanha racista e recordista precisa ser educada pelo nosso mulato, pelo chinês, pelo índio mais atra-

> sado do Peru ou do México, pelo africano do Sudão. É preciso ser misturada de uma vez para sempre. Precisa ser desfeita no melting pot do futuro. Precisa mulatizar-se (ANDRADE, 1945, p. 62).

Oswald leva adiante o seu desabafo frente ao modelo de busca de uma purificação nazista da humanidade, ao dizer que "nada podemos esperar da Europa européia, para onde vivemos por tanto tempo voltados, com a luz de Paris em nossos espíritos. Foi uma época que terminou" (ANDRADE, 1945, p. 63). Apenas acrescentaria: Terminou mesmo?

Para Eduardo Viveiro de Castro, temos uma visão ainda muito dogmática e mesmo retrógrada sobre o que é uma cultura e como ela pode ir se constituindo ao longo do processo de viver dos povos. Comportamo-nos como se estivéssemos em busca de um elo perdido, de uma essência, enfim, de uma raiz única para cada cultura. Como se isto legitimasse e autenticasse dada manifestação, como algo merecedor do nome de cultura. Para Castro (2008, p. 149), não há culturas inautênticas, pois não há culturas autênticas. Não há, aliás, índios autênticos. Índios, brancos, afrodescendentes, ou quem quer que seja – pois autêntico não é algo que os humanos sejam. Talvez seja uma coisa que só os brancos podem ser (pior para eles).

A autenticidade é uma invenção da metafísica ocidental, ou mais que isso, ela é o seu fundamento. Para Silviano Santiago (2006), estes conceitos de *pureza* e de *unidade* "perdem seu contorno, perdem seu peso esmagador, seu sinal de superioridade cultural, à medida que o trabalho de contaminação latino-americano se afirma, se mostra mais e mais eficaz". Para este autor, a América Latina ocupa seu lugar no mapa do mundo e da civilização do ocidente, em função deste movimento de desvio, de deslizamento, como

forma de resistir e/ou contornar a norma, a disciplina impositiva e os costumes estranhos aos povos da América, em geral, e do Brasil, em particular.

Dentre os países latino-americanos, o Brasil, se constitui, a meu ver, no exemplo que melhor representa esta capacidade de desconstituir esta proposição sociológica e antropológica de pureza e de unidade cultural plena, muito ao gosto do pensamento antropológico e sociológico europeu moderno. Não por acaso, já nos seus manifestos (*PAU-BRASIL,* 1924 E *ANTROPÓFAGO,* 1928, P. 5), Oswald De Andrade bradava: "nunca fomos catequizados" e "antes dos portugueses descobrirem o Brasil já tínhamos descoberto a felicidade".

Para o antropólogo Renato Sztutman (2008) esta reação dos antropofágicos foi a maneira encontrada de resistir à imposição cultural dos colonizadores e empreender uma espécie de "fuga deleuziana", na busca de alternativas ao modelo e aos padrões hegemônicos trazidos de além-mar. Esta capacidade demonstrada pela sociedade brasileira, de abertura para a hibridação e para o mestiçamento cultural, pode ser o embrião de uma atitude de resistência e uma resposta real ao desejo e à ação de dominação cultural dos países europeus colonizadores. Uma das formas de buscarmos comprovação desta possibilidade de resistência é o fato histórico, facilmente comprovado, da crueldade com que os conquistadores tiveram de se valer para impor sua hegemonia de imperialismo cultural.

Ao estudar as origens da formação da nação brasileira, o antropólogo Darcy Ribeiro vai buscar nas artes e nas técnicas dos povos nativos exemplos de como era rica, diversificada e sofisticada a vida destes povos. Os exemplos trazidos por Darcy são inúmeros em sua extensa obra. Só

para citar um exemplo na arte e outro nas técnicas produzidas, utilizadas e legadas pelos Tupi-guaranis, o autor cita a criatividade dos indígenas, presente em tudo o que eles produziam. Seja em um artefato para a guerra, um equipamento para a caça ou a pesca, seja em um objeto para uso doméstico, a preocupação com a beleza se faz integrante o tempo todo. Mas não é apenas nas artes que as civilizações dos trópicos se destacaram e deixaram grandes legados. Na técnica, também, foram muito criativos e sofisticados. É o caso das técnicas de domesticação de plantas selvagens que desenvolveram e com as quais acrescentavam uma dieta rica e farta à sua subsistência.

Não é demais frisar que entre os povos nativos, antes da chegada dos colonizadores europeus, não existiam nem obesidade e muito menos desnutrição. É da responsabilidade dos nativos a introdução nos hábitos alimentares brasileiros da mandioca, do amendoim, do abacaxi, da batata chamada de "batata inglesa", do milho, da batata doce, do inhame e muitas outras espécies que até os dias atuais fazem parte de nosso cardápio rotineiro.

Darcy Ribeiro ressalta, com muita propriedade, que, mesmo hoje, com toda nossa sofisticada tecnologia, inclusive de engenharia genética, ainda não domesticamos nenhuma outra planta além daquelas que os nativos deixaram para nós como alternativa de alimento. Ao analisar as contribuições da Antropofagia Cultural Brasileira e do pensamento oswaldiano nas artes, em geral e na literatura, em particular, Silviano Santiago, em *Ora (direis) puxar conversa!* (2006) salienta a forma como o antropofágico Oswald de Andrade recupera o que, de forma injusta, tem sido tomado por grande parte dos sociólogos e mesmo dos historiadores,

que veem o passado brasileiro como algo totalmente desprovido de contribuição cultural.

Esta historiografia oficial e elitista, com sua visão de intelectual preguiçoso e colonizado, não é capaz de perceber, e menos ainda de reconhecer este passado cultural como algo a ser estudado e levado em consideração, para o entendimento e possível elaboração de uma proposta alternativa de sociedade. Uma postura intelectual deste tipo acaba por renegar a importante, e necessária, contribuição das nações indígenas latino-americanas, via de regra, e brasileira, em específico, não só para o entendimento da história mais distante, como, também, para compreender e dialogar com aquilo que se denomina de modernidade no ocidente.

Ao analisar o processo histórico-cultural da sociedade brasileira, percebemos, facilmente, a busca de um distanciamento das elites em relação ao seu mundo próximo. Notamos, como que uma espécie de desapego intencional, de nossas elites, a tudo o que acontece a sua volta. Tal postura é sacramentada por meio de uma relação de cópia e de imitação dos ideais de uma Europa idealizada. A mesma Europa que Andrade chamou de uma civilização que já se mostrava "cansada e triste".

É importante ressaltar que, fazemos essa crítica ao hábito de copiar e de imitar modelos estranhos, é porque esses modelos são estranhos a grande parte da população brasileira. Entretanto, para as elites econômicas e políticas, tais modelos serviam muito bem aos seus interesses de exploração da população. Portanto, o que percebemos é que as elites nacionais são, em verdade, um ponto de apoio, um setor intermediário e intermediador das elites hegemônicas mundiais de então. Nesta mesma perspectiva de pensamento, o educador Paulo Freire, nosso raro, senão único,

exemplo de exercício antropofágico na educação brasileira, nunca cansava de ensinar que o que aconteceu na América não foi descobrimento, mas, sim, conquista. Freire, ao refletir sobre o processo de colonialismo a que se submetem amplos setores da intelectualidade nacional, assim se manifesta:

> A presença predatória do colonizador, seu incontido gosto de sobrepor-se, não apenas ao espaço físico, mas ao histórico e cultural dos invadidos, seu mandonismo, seu poder avassalador sobre as terras e as gentes, sua incontida ambição de destruir a identidade cultural dos nacionais, considerados inferiores, quase bichos, nada disto pode ser esquecido quando, distanciados no tempo, corremos o risco de "amaciar" a invasão e vê-la como uma espécie de presente "civilizatório" do chamado velho mundo (FREIRE, 2000, p. 74).

Como vaticinou Oswald de Andrade, repetimos, "antes dos portugueses descobrirem o Brasil, o Brasil tinha descoberto a felicidade". Em seu modo sarcástico de dirigir sua crítica às elites nacionais, o antropofágico Oswald de Andrade não as poupa em suas arrogâncias caricaturizando-as no seu *Manifesto Antropófago* (1928) como "elites vegetais em contato direto com o solo". Já em *Ponta de Lança*, coletânea de textos publicados em 1943 e 1944, Andrade prossegue sua provocação ao ironizar a jactância doutoral das elites, ao sugerir a Roberto Freire que o mesmo proceda a uma curva *clínica* da palavra *doutor* entre nós, pois essa disseminação desse qualificativo honorífico é filha de uma compensação urgida pelo nosso analfabetismo (ANDRADE, 1972, p. 60).

São reflexões desse tipo que me impulsionam na direção de diálogos com outros referenciais teóricos e epistemo-

lógicos e não apenas aqueles que buscam entender nossas ideias e atitudes a partir de referências históricas e culturais trazidas pelos europeus aqui recém chegados, nos idos do "descobrimento". Descobrimento, que o antropólogo e estudioso das gentes do Brasil, Darcy Ribeiro (1922-1997), preferiu denominar de "achamento". Uma forma semelhante à buscada por Paulo Freire para dizer do encontro entre duas civilizações – americana e europeia – e não o encontro de uma civilização (a europeia) e de uma horda feita de bárbaros (os nativos da América).

Há, sim, luz no início do túnel

Ao contrário de reafirmar, comodamente, clichês do tipo "há luz no fim do túnel" prefiro a aposta na existência da luz no início do túnel. Basta que comecemos a olhar para o que está à nossa volta. defendo que, como em qualquer outra dimensão da vida social, não existem problemáticas a espera de alguém que as solucione. um problema só passa a existir, concretamente, quando o elegemos como tal: um problema.

Em educação e em *EA* isto não é diferente. O que defendi, sucintamente, neste texto, foi o fato de que, se quisermos, realmente, nos livrar do bolor acadêmico e intelectual que há séculos reveste nossas práticas pedagógicas, devemos partir, decididamente, para a conquista de nossa alforria intelectual. Só a partir do momento em que nos propusermos a declarar essa independência, é que começaremos, de fato, a tomar para nossa responsabilidade a construção de uma nação social e ecologicamente mais justa, e em paz. Esta prática educativa que denomino de *EDUCAÇÃO AMBIENTAL nos trópicos*, precisa se inventar, a partir

de um profundo mergulho na cultura, na vida, no cotidiano, enfim, deve brotar da multiplicidade intercultural em que se constitui aquilo que denominamos de "realidade brasileira". Importante não esquecer o que alertava o educador Paulo Freire (2033, p. 35), quando dizia que "a realidade não é assim, está assim".

O que estou fazendo, neste texto, é oferecer aos leitores(s) um projeto. um desejo. Uma pretensão. Neste sentido, não está pronto, está por realizar-se. Encontra-se aberto para as contribuições de todos(as) aqueles(as), educadores(as), que ainda acreditam que uma outra educação e uma *EA* é possível e que ela pode ter origem nos trópicos. Aqueles que acreditam que nós, educadores(as) e cidadãos do Brasil, temos, sim, algo a dizer. Estou ciente de algumas coisas, entre elas, a de que podemos não saber, exatamente, qual o caminho que nos levará a esta educação *nos trópicos*. No entanto, já temos o mapa dos caminhos que não desejamos mais continuar percorrendo. Foi este o mapa que busquei rascunhar e oferecer aos leitores(as).

De outra forma, já sabemos, também, que não será a simples compilação de "dados" e a feitura de "estados da arte" – tão ao gosto do bolor academicista e das elites saudosas de releituras – que chegaremos a uma prática educativa e a uma *EA* que nos remeta para o diálogo e para uma longa conversação com as culturas contemporâneas com as quais convivemos. O que estou propondo é um diálogo devorativo e antropofágico com todos os "estrangeiros culturais" com os quais estamos, cada vez mais, condenados a nos encontrar neste mundo em que já estamos, para o bem e para o mal, todos juntos. Enfim, esta *EA nos trópicos* carrega consigo um pouco de tudo aquilo que fomos e daquilo que queremos ser.

Referências

ANDRADE, O. *Ponta de Lança.* Rio de janeiro. Civilização Brasileira, 1972.

_____. *Do Pau-Brasil à antropofagia e às utopias*. Obras Completas. Volume 6. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1970.

_____. *Estética e Política.* São Paulo, Globo, 1992.

BATESON, G. *Mente e Natureza – a unidade necessária.* Rio de Janeiro. Francisco Alves, 1986.

BARCELOS, V. *Ponte Pênsil*. Porto Alegre. AGE, 2009.

BHABHA, H. *O local da cultura.* Belo Horizonte. Ed. UFMG, 2003.

BRANDÃO, C. R. *A educação como cultura.* Campinas. Mercado Aberto, 2002.

CANCLINI. N.G. *Consumidores e Cidadãos.* Rio de Janeiro. UFRJ, 2006.

_____. *Culturas Híbridas.* São Paulo. EDUSP, 2003.

CANDIDO. A. *Literatura e Sociedade. Estudos de teoria e história literária*. São Paulo. T.A. QUEIRÓS, 2000.

CASTRO, E. V. De. *Encontros.* Rio de Janeiro. AZOUGUE, 2008.

DA MATTA, R. *CARNAVAIS, MALANDROS E HERÓIS.* Rio de Janeiro. ZAHAR EDITORES, 1979.

FLEURI, R. M. *Intercultura e Movimentos Sociais.* Florianópolis. NUP-UFSC, 1998.

_____. Intercultura e Educação. *Revista Brasileira de Educação-ANPEd*. Editores Associados, Campinas-SP. N.23, 2003.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1997.

_____, *El Grito Manso. Siglo Veinteuno*. Buenos Aires, 2003.

GEERTZ, C. *O saber Local*. VOZES, 2009.

GOMES, R. *Crítica da Razão Tupiniquim*. Curitiba: Criar, 1981.

HOLANDA, S. B. *Raízes do Brasil.* Edição comemorativa aos 70 anos. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

OITICICA, H. *Encontros/Hélio Oiticica.* Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2009.

REIGOTA, M. A *Floresta e a Escola: por uma educação ambiental pós-moderna.* São Paulo: Cortez, 1999.

RIBEIRO, D. *O povo brasileiro – a formação e o sentido do Brasil.* São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SANTIAGO, S. *Ora (direis) puxar conversa – ensaios literários.* Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006.

PRÁTICAS EDUCATIVAS COMO RELAÇÕES DIALÓGICAS NECESSÁRIAS ATÉ HOJE: DE GARAMA PARA MUITOS CHÃOS

FRANCIS MUSA BOAKARI
Professor-Pós-Doutor-Estudante do Depto. de Fundamentos da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação, coordenando o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero, Educação e Afrodescendência (RODA GRIÔ-GEAfro) e sendo colaborador da Coordenação Geral do Congresso Anual sobre Gênero, Educação e Afrodescendência (CONGEAfro), na sua sétima edição em 2020.
E-mail: musabuakei@yahoo.com
ORCID: https://Orcid.org/0000-0002-5786-2387

FRANCILENE BRITO DA SILVA
Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2017). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí (2011). Especialista em História da Arte e da Arquitetura (2006) e em Teoria do Conhecimento (2004). Professora do Departamento de Artes/UFPI e membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas Roda Griô: GEAfro (Gênero, Educação e Afrodescendência).
E-mail: artlenha@yahoo.com.br
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9655-6633

Um tigre nunca precisa proclamar a sua tigretude.
Basta a sua mera presença.
(Provérbio de muitos povos do continente africano).

Nomear o que faz ajuda entender você.
Mas, nunca tanto quanto este fazer faz per se.
(Observação do povo *Mende* de Serra Leoa)

Motivações introdutórias

Entendemos a educação como fenômeno diverso, universal, plurrireferencial, dinâmico, dialógico nas suas maneiras viabilizadas por sujeitos em suas *práxis*. A sua prática permeia tudo que o ser humano faz, como membro da sua sociedade. Assim, não justificará a pluralização desta prática como sendo práticas educativas?

Bases de uma experiência

Com este questionamento, apresentamos o propósito deste texto que é problematizar a compreensão das práticas educativas deixando expresso que, numa discussão deste tipo, as explicações e até a sua organização, dizem muito daquela realização humana conhecida como educação e sobre a sua prática como extensão da pessoa responsável.

Esclarecemos que o texto, cuja produção foi alimentada por várias cabeças unificadas em torno de uma só discussão, está consolidado através de duas vozes, inicialmente a do primeiro autor e depois, pela "fala" da segunda autora,

antes de tentar interromper esta conversa que, de fato, é uma prática educativa. Assim, continuamos...

Eu, Francis Musa Boakari, com mais de setenta anos de vida biológica, tenho vivido, estudado, e trabalhado em três continentes e habitado, por períodos diferentes, em mais de quinze países. Nasci em Serra Leoa, do povo *Mende* e, por quase três décadas, tenho morado e tentado viver no Brasil. Esses dias, depois de cinco décadas formalmente desempenhando a função de professor, sendo pago como trabalhador de sala de aula, colaborando com a escolarização de crianças, adolescentes e adultos, entendo que para desenvolver uma discussão criticamente compreensiva sobre a prática educativa, eu precisaria tratar de vários outros temas, todos voltados às minhas experiências sociais, políticas, culturais, e econômicas, uma vez que estaria tratando das minhas identidades, das minhas próprias histórias, das histórias dos meus grupos de pertencimento, das relações sociais outras desenvolvidas durante todos esses anos, das minhas participações-produções político-culturais viabilizadas.

A discussão está nutrida a partir de três fontes básicas. A mais fundamental consiste nas minhas experiências como criança em Garama, um vilarejo de agricultoras/es, cerca de seis quilômetros de Pendembu, a capital distrital, na região ocidental de Serra Leoa, nos anos '50 do século passado. Como um dos dois meninos educados por toda a comunidade, sob coordenação geral da minha avó, Mama Sowei Tika, e tendo como fieis escudeira/o a minha mãe, Mama Fodei Yatta, e o meu pai, Kenei Buakei Musa, podia dizer-fazer tudo que queria e podia, mas nunca deliberadamente desviar da verdade reconhecida, machucar, discriminar ou prejudicar, de qualquer maneira, outros seres, em

particular as outras pessoas, porque todas éramos da mesma família, a humanidade.

Ao ser objetivamente atacado ou ameaçado, a resposta de autodefesa deveria estar pautada em continuamente procurar manter a relação humana possível. Também, ao responder aos questionamentos destes adultos, o que nunca faltavam eram outras questões. Uma ou duas respostas, ou até mais outras, não esgotavam as fontes de perguntas! Entendi que podia brigar com o Momoh Dudu, meu amigo de infância, num instante e no outro precisaria dele para brincarmos juntos. Assim, numa "briga", desentendimento entre nós, não deveria queimar a ponte de reconciliação.

Entre nós existiam diferenças numa interdependência fundamental. Esta educação se caracterizava como sendo relevante para a coletividade, presente nos mundos materiais e espirituais (ubiquidade), com ligações entre objetivos, meios e fins (respeito/dignidade), tudo sendo realizado de maneira progressiva, visando desenvolvimento equilibrado do físico, emocional e mental de cada indivíduo e com harmonia da/na/para a comunidade. Era uma educação humanizada, humanista, integradora, adaptada, dinâmica e adaptativa. Aprendi em concordar para discordar.

A segunda fonte das minhas aprendizagens sobre a educação consiste na reprodução aproximada do que tenho estudado, discutido de algumas/uns das/os explicitamente reconhecidas/os estudiosas/os da educação, intelectuais-pesquisadoras/es, especialmente das tradições europeia e estadunidense. Tenho aprendido também de autoras/es brasileiras/es, intérpretes competentes das contribuições europacentradas. Com adaptações locais, estas produções provocam reflexões mais críticas sobre as nossas realidades educativas – escolares e sociais, em geral. Destas contribui-

ções, continuam florescendo as minhas aprendizagens científico-acadêmicas traduzidas em ensinamentos-fazeres, no tocante aos fazeres escolares e sociais, via de regra. Então, o meu desafio persistente, como profissional no campo da educação escolar, em especial, na área da pedagogia, consiste na minha incapacidade, ainda, de entender a educação como algo prioritariamente de sala de aula. A educação é muito mais do que qualquer escola.

A terceira fonte objetiva das minhas aprendizagens em educação, agora provocada por esta escrita, consiste nas ponderações analíticas elaboradas pelas/os estudantes com quem trabalhei em sala de aula, em pesquisas e atividades docentes aprendendo a pesquisar e produzindo conhecimento para aprender. Uma destas está sendo coautora deste texto.

Com estas colocações iniciais, apresento a prática educativa tratada neste texto no seu conjunto das práticas educativas, como fenômeno histórico que vai além do espaço restrito-restritivo da sala de aula, da escola, instituição disciplinadora, reprodutora ou/e também, questionadora (libertadora) do *status quo* social. Reproduzir ou questionar valores acontece tanto nos espaços escolares, quanto nos extraescolares.

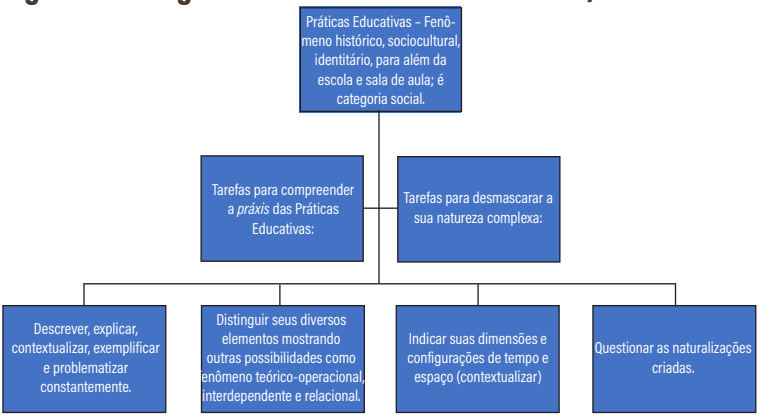
Os elementos principais da prática educativa, fenômeno sociocultural, fundamentalmente identitário, precisam ser continuamente *descritos*, *explicados*, *contextualizados*, *exemplificados* e *problematizados*. Há que descrever, caracterizar e elaborar comentários sobre as práticas educativas; explicar e estabelecer distinções entre seus diversos elementos, mostrando outras possibilidades; contextualizar indicando seus tempos-espaços; exemplificar as explicações, apontando para o seu desenvolvimento e suas

manifestações concretas; e problematizá-las, apresentando questionamentos que desmascarem as suas naturalizações, pois, são complexas por natureza.

Considero crucial falar em educações porque as realidades da educação, como todo-presente, estão nos fazeres humanos em todos os tempos e espaços sociais e individuais. Pluralizar a educação é uma tentativa de captar a sua essência como construção-desenvolvimento pelos seres humanos, como coletividades e indivíduos em construção ao mesmo tempo e de modo permanente.

As outras explicações sobre a educação serão seguidas por uma discussão da prática como categoria social, apresentando explicações fundamentais da minha compreensão e algumas das implicações deste entendimento. Ao discutir a prática, mencionarei a *práxis* como elemento imprescindível, fundante, das minhas relações com a educação, movida por interesses e objetivos que ajudam moldar e orientar este fazer. A educação sendo plural, só faz sentido se falarmos em práticas educativas.

Figura 01 – Diagrama sobre Práticas Educativas, 2020.



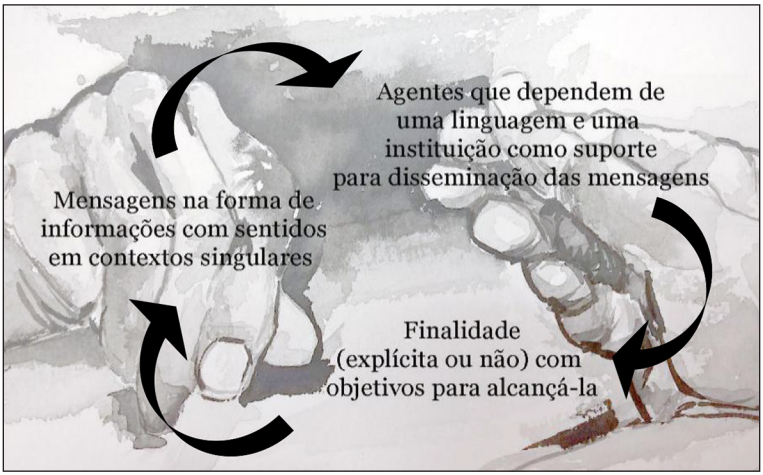
Fonte: Francilene Brito da Silva e Francis Musa Boakari, 28 de junho de 2020.

Educação – De que estou falando?

Referente à educação, as minhas próprias aprendizagens e vivências me levam a observar que precisamos de elucidações sobre este fenômeno, que permeia toda a vida humana de todos os tempos, em todos os lugares, de maneiras diversas. Ela marca presença efetiva em todas as culturas, evidenciando assim a sua complexidade, logo, as suas relações e inter-relações com as outras atividades humanas históricas e cotidianas, tanto evidenciadas quanto escondidas. A educação é complexa porque está em desenvolvimento contínuo, movida por pessoas em suas ricas diversidades de agrupamentos e particularidades individuais. Na sua pluriversalidade, ela é permanentemente contextualizada. O que, então, entendo por educação, o que nos levaria a entender práticas educativas?

A educação como processo tem dinamicidade própria envolvendo três elementos básicos: uma mensagem na forma de informações, um agente que serve de meio dependente duma linguagem e suporte duma instância social (instituição), para disseminar as informações julgadas relevantes para atingir os objetivos. O terceiro elemento é a existência duma finalidade. Enquanto há situações onde esta finalidade e objetivos não são claramente explicados, propositadamente ou por negligência, também existem falta de compreensão das implicações e possíveis efeitos de atividades educativas. O mais importante é que a educação, para ser, precisa de mensagens, agentes-meios, objetivos e finalidades.

Figura 02 – Diagrama sobre Elementos da Educação e Imagem sugerindo que a educação, além de ser um processo dinâmico e contínuo, é também adaptativo pelas necessidades e relações das pessoas, em seus contextos mutáveis com suas práxis, 2020.



Fonte: Francilene Brito da Silva e Francis Musa Boakari, 28 de junho de 2020. Imagem: Exercício com Mãos, nanquim em papel para aquarela, Leninha, Rio de Janeiro, 2017.

Em primeiro lugar, para que uma produção ou atividade seja considerada educativa, precisa haver informações consideradas relevantes para a transmissão da mensagem almejada. As informações, como elementos de conhecimentos, podem ser diferentes em aspectos variados. O essencial é que elas ajudam a dimensionar uma ou outra mensagem. Deste modo, o segundo elemento da educação é um agente que serve de meio primário, instrumentalizando e até agenciando esta produção, atividade. Este meio é instigador-canal por trás e através de quem as informações necessárias são transmitidas.

Os meios primários usam meios intermediários como instrumentos para viabilizar transmissão das informações. Na educação, sempre há pessoas que agem como sujeitos principais por trás de seu funcionamento com validação e consentimento (presumido ou explicitado) de instituições como a família, a escola e a religião. Estes agentes, conscientes de seus engajamentos educativos, e sabendo quais as suas mensagens centrais, selecionam as fontes, os dados informativos, a sua forma organizativa e o modo de transmissão, vislumbrando melhores eficácia e eficiência.

O outro elemento imprescindível para a educação se tornar realidade consiste na definição dum conjunto de objetivos que levam a uma finalidade ou várias destas, explicitamente descrita/as ou não. Como produção-atividade social de relações envolvendo informações e mensagens, que existem em contextos específicos, a sua força motriz é a finalidade que se acredita atingível, por via de objetivos cognitivos (saberes) e/ou operacionais (fazeres).

A maneira em que se combinam estes elementos como características da educação determina o seu tipo, a sua modalidade, as dimensões que ajudam a discutir e entender a sua finalidade como produção-atividade humana. Tanto a mensagem, quanto o meio, os instrumentais utilizados, e os objetivos levando a uma determinada finalidade auxiliam a definir melhor a educação. Esta caracterização, que tem muito a ver com os interesses envolvidos, é dinâmica e contribui para criar as inúmeras controvérsias no campo educacional em todas as sociedades. Estas controvérsias poderiam servir de muita valia. Entretanto, na maioria das vezes, agem como apoio para mais discursos que colaboram nas tentativas de justificar desigualdades e desumanizações históricas.

Na educação em si, poderiam existir objetivos compartilhados, mas cada sujeito teria possibilidades de organizar-elaborar-produzir uma prática voltada ao processo educativo de um modo fundamentalmente seu. Os indivíduos desenvolvem práticas diferentes no campo educativo baseadas em pensamentos, concepções, pretensões, avaliações e objetivos (explícitos e ocultos) em cada situação educativa, sem neutralidades. Estes processos são dinâmicos e adaptativos pelas necessidades das pessoas que os desenvolvem e, devido às realidades variadas destas pessoas, elas implementam adaptações em consequência dessas mudanças. Deste modo, na sua efetivação cotidiana, pluralizar este fenômeno relacional faz muito sentido porque "ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e--ensinar" (BRANDÃO, 2006, p. 07).

Para Carlos Rodrigues Brandão (2006), a educação é patrimônio de todas as áreas de interesse humano na sociedade em seus grupos macro e micro, o que significa que a mesma vai muito além da escola porque "[...] não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor" (2006, p. 09).

A educação é relacional; é tanto processo de socialização quanto mecanismo de aculturação, ambos sendo contínuos e permanentes, marcando presenças desde antes do nascimento até a despedida final das pessoas. Ela é lenta e multifacetada, chamando atenção ao fato de que como processo-produto humano, ela não precisa ser medida pela sua velocidade, nem pela abrangência *per se*. A melhor averiguação dela está na sua eficácia-eficiência, continuamente contextualizada. Em nossa visão-atitude-comportamento,

referente à educação escolar, podemos afirmar que este fenômeno é instrumento para relações sociais e conexões com a vida em sua totalidade.

Ao final das contas, o que significa educação como processo e produto? Quais as implicações desta realidade? O ato educativo ora é processo, ora é produção. É processo, quando envolve informações voltadas à disseminação duma mensagem por um/a agente que se instrumentaliza com alguma tecnologia, que pode ser uma linguagem e/ou algum aparato tecnológico. Neste fenômeno como processo, atividades de cunho educativo estão desenvolvidas através de procedimentos e encaminhamentos que viabilizam a educação como produção que se refere aos objetivos e finalidades dela, os seus resultados efetivos. A distinção entre educação-processo e educação-produção é basicamente didática. Na realidade do cotidiano são inseparáveis.

Então, o que consiste numa prática?

Depois de ter falado das práticas educativas, precisa-se discutir o que é uma prática. Ela é o fazer, desenvolvimento, a elaboração de uma determinada atividade. A prática envolve a operacionalização de algo por um sujeito. Uma prática tem ação inicial, ato que propulsiona outras atividades intermediárias, e uma produção, geralmente, diversa quando se trata de criação humana. Um mesmo trabalho prático pode ser desenvolvido com detalhes diferenciados por duas ou mais pessoas. Uma prática é um *modus operandi* numa determinada situação, por um grupo definido.

A prática no campo educacional é desenvolvida por indivíduos com todas as suas subjetividades, idiossincrasias, e outras características que evidenciam as suas par-

ticularidades, e assim, é mais adequado falar em *práticas educativas*. Para fins desta discussão atual, a prática de referência é o fazer-fazendo-pensando em ajudar a transformar pessoas e realidades históricas. É a *práxis.* Para Leandro Konder (1992), é:

> [...] a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática (KONDER, 1992, p. 115).

Um fazer cuja razão de ser tem implicações importantes para as pessoas como agentes históricos. Teoria e prática se unificam, se potencializando como práxis, vislumbrando modificações pensadas, profundas, dinâmicas e viabilizadas por gente cujas leituras-compreensões das realidades revolvem em torno duma justiça social. Com práxis, a criatividade e a autoprodutividade das pessoas são reconhecidas e motivadas.

Até agora tenho tentado explicar, descrever, exemplificar, contextualizar, e problematizar, não somente a educação na sua complexidade, mas, a prática como *práxis* com o propósito de afirmar que a educação e os seus fazeres nunca são neutras. Por interesses são definidos e motivados, e são movidos por objetivos claros ou ocultos.

Muito cedo na vida, comecei a aprender que a educação precisa ser tratada como processo pelo qual continuamente informa, orienta, ensina, questiona, incentiva, provoca, e acima de tudo, dialoga em torno de fenômenos

cognoscíveis, os conhecimentos em sociedades contextualizadas. Como professor, utilizo o espaço escolar e a "autoridade docente" para desenvolver estas atividades. O que faço, e não somente o que digo, discorrerá melhor sobre a minha prática. Quem melhor descreverá os meus fazeres de professor (educador) são os estudantes com quem tenho trabalhado. Assim, solicitei a colaboração, por via de breves relatos de experiências, de algumas destas pessoas. A seguir, aleatoriamente, reproduzo trechos dos relatos sobre as práticas educativas entendidas a partir das relações acadêmicas e sociais que estabelecemos.

Figura 03 – Relato de GOMES, 2020.

O Francis como professor e orientador sempre estimulou e questionou o que escrevíamos e o que pensávamos, esse processo sempre incentivou a pesquisa constante e as reflexões necessárias para a construção do conhecimento! Seu posicionamento acolhedor e humilde ... receber... alunos(as) na academia sempre elevou a nossa autoestima e fez nos sentirmos fortes, competentes e capazes de romper barreiras sociais, acadêmicas e étnico-raciais na UFPI e em qualquer meio acadêmico e social [...].

Fonte: Profa. Dra. Ana Beatriz Sousa Gomes, UFPI/CCE/DEFE/IFARADA, março/junho de 2020.

Figura 04 – Relato de LEAL, 2020.

[...]. *O fazer educativo precisa questionar o cotidiano, instigar o pensamento crítico reflexivo, a fim de suscitar o desejo dos(as) estudantes a querer buscar cada vez mais o conhecimento. Neste fazer, é imprescindível que os conteúdos ensinados façam sentido na vida dos sujeitos, a fim de que o ambiente educacional seja o mais interativo possível, para que o conhecimento seja construído em coletividade.*

Fonte: Profa. Ms. Elisiene Borges Leal, UFPI, Picos, PI, março/junho 2020.

Figura 05 – Relato de AGUIAR, 2020.

Sempre antevejo os pilares da educação no desenvolvimento de sua prática educativa, quais sejam: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser. Da sua relação com os saberes que dialoga, há para mim, como orientanda e griô partícipe do Núcleo de Estudos Roda Griô-GEAfro, a intensa relação de questionamentos que nos levava e levam a buscar formas e formas de compreensão do conhecimento que está a ser construído, e essa relação com os saberes, diz respeito à sua forma de mediar os conhecimentos já consolidados [...].

Fonte: Profa. Dra. Elenita Maria Dias Sousa Aguiar, UESPI, Teresina, PI, março/junho 2020.

Figura 06 – Relato de ABREU, 2020.

Explanar as vivências de sua prática educativa é um exercício muito prazeroso que extrapola os muros da universidade. A sua metodologia em sala de aula é pautada na provocação e no inventivo do aluno para refazer-se a cada dia, buscando suas próprias respostas, oportunizando que cada um encontre o seu caminho na construção do conhecimento.

Fonte: Profa. Dra. Antonia Regina dos Santos Abreu, UFPI, Picos, PI, março/junho 2020.

Figura 07 – Relato de SOUSA, 2020.

Uma prática educativa enredada na/pela "curiosidade epistemológica".
Devo iniciar com um questionamento: que saberes demandam da prática educativa que se enreda pela/na "curiosidade epistemológica" que Paulo Freire fala e que me inspira para a construção cotidiana da minha prática educativa? Primeiro devo dizer que está intimamente ligada ao modo político de conceber o ato humano presente no ato relacional e indissociável, o qual construo a minha intimidade com os usos do aprender ensinar [...]. *Explico e exemplifico com a minha vida, a minha história a dimensão ontológica e gnosiológica do ato de ensinar-aprender na sua implicação com o ato humano.*

Fonte: Profa. Dra. Vicelma Maria de Paula Barbosa Sousa, UFPI, Floriano, PI, março/junho 2020.

Figura 08 – Relato de MIRANDA, 2020.

Fins dos anos 80, especificamente, 1989, tive o privilégio de conhecer um amigo e mestre: Francis Musa Boakari. O início de minha experiência como discente do Curso de Ciências Sociais, na Universidade Federal do Piauí – UFPI, significou muito para mim, tendo em vista minha condição étnico-racial e social. Neste sentido, a empatia com um professor competente, responsável, qualificado e negro foi imediata, via nele um espelho, do que cada um de nós poderia conseguir, razão porque priorizei meus estudos, apesar de ser um aluno-trabalhador. Desde os primeiros dias, o Francis passou ser a minha referência. Os conteúdos de disciplinas básicas do Curso, tais como: iniciação sociológica, teoria sociológica I e tópicos especiais de sociologia deixaram marcas em minha formação, não apenas pelo conteúdo formativo, mas pela metodologia adotada pelo Francis. A autonomia discente sempre foi uma de suas características. Com essa liberdade podíamos 'voar' em nossas reflexões e aprofundar para outras leituras. O Francis nunca foi 'inimigo' de outras leituras, ao contrário, sabe tirar delas o convergente para aprofundar o debate de seus textos utilizados nos conteúdos formativos. Uma segunda e terceira características que se destacam é a competência e o gosto pela docência. A competência não surge apenas pelas inúmeras formações acadêmicas que possui e nem pelas experiências conquistadas no movimento de diáspora africana para o continente americano, antes, a do Norte, agora, entre nós; mas sobretudo por demonstrar um conhecimento contextualizado diante de teóricos que fazem parte de nossa realidade étnico-racial. Isto poderia ocorrer apenas pelo seu compromisso profissional pela docência, de respeito aos discentes e à instituição de ensino, contudo, é o gosto pela docência que o faz viver a cada dia, é o contato com aqueles que o fizeram responsável pelo nascimento de um sonho, nunca imaginado, tornar-se alguém no mundo, ter um lugar ao sol, romper o destino traçado por uma sociedade branca para negros. No Francis, vejo a teoria decolonial na prática. [...].

Fonte: Prof. Dr. José da Cruz Bispo de Miranda, UESPI, Teresina, PI, março de 2020.

Figura 09 – Relato de MACHADO, 2020.

O conceito de prática educativa é plural e está relacionado a diferentes perspectivas teóricas. Na perspectiva não-crítica diz respeito ao processo de formação de natureza espiritual, imutável, inteligível de equalização ou homogeneização dos sujeitos. Na pragmática tem primazia na experiência como um modo de interação entre sujeito e natureza, visando a correção/ajustamento dos sujeitos às normas sociais. Na crítico-reprodutivista é uma ação pedagógica endereçada à reprodução da sociedade de classes como modo de fortalecer ou reforçar a produção capitalista, mediante o uso da violência simbólica. Na perspectiva Crítica, é uma prática social intencional e política, libertadora, revolucionária e transformadora do outro. Na perspectiva Pós-Crítica, é um processo de produção de significados socioculturais contra-hegemônicos, mediante luta por justiça social e cognitiva que visem alterar mentalidades e, por conseguinte, a estrutura social. Estes foram alguns [...] *conceitos desenvolvidos por nós nos estudos do doutoramento (MACHADO, 2015), cuja análise, está publicada na Revista LES (2016). Com este estudo, orientado pelo professor Francis Musa Boakari, chegamos à compreensão da prática educativa como sendo: um processo concreto de intervenção pedagógica, epistemológica e política na formação de uma nova cultura ou de um movimento de (trans)formação docente com subversão epistemológica, a partir de um conjunto de atividades humanas alimentadas por governamentalidades. Portanto, prática educativa é processo fundamental na (re)troalimentação de significados sociais (no nosso estudo de relações de gênero e raciais), agindo no questionamento das relações de poder e, por conseguinte, na produção de práticas de justiça social e diminuição dos marcadores de opressão da humanidade.*

Referências

MACHADO, R. N. da S. *Gênero e raça na educação a distância:* há outras epistemologias na prática educativa de formação docente? 2015. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2015.

MACHADO, R. N. S. Rede conceitual sobre prática educativa. *In.: Linguagens, Educação e Sociedade*. Teresina, ano 21, n. 35, jul./dez. 2016.

Fonte: Profa. Dra. Raimunda Nonata da Silva Machado, UFMA, São Luís, MA, março/junho de 2020.

A partir destas contribuições, argumentamos que as práticas educativas são: relacionais, políticas, antropológicas, históricas, ontológicas, epistemológicas, epistêmicas,

econômicas e vocacionais; são ações humanas e dinâmicas, precisando de escolhas éticas e no contexto escolar, enfrentando os desafios das avaliações.

Avaliação é produção de sentidos, prática social, portanto, intersubjetiva, relacional, aberta, polissêmica e carregada de valores, que põe em questão os significados dos fenômenos. Deve articular em um processo global e compreensivo os diversos aspectos constitutivos da educação, como os sentidos e valores da cognição, da autonomia moral, da vida social e pública e do conhecimento, que desenvolve a sociedade e eleva o espírito humano. É processo dinâmico de comunicação, em que avaliadores e avaliados se constituem mutuamente. [...] processo impregnado de valores. A educação superior cumpre atividades que carregam significados bastante complexos, relacionados com as questões epistêmicas, éticas, políticas, sociais, econômicas, culturais etc. (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 193-194).

Explicações assim ajudam a entender as orientações de práticas educativas que reconhecem estudantes e docentes como sujeitos do processo educacional em relações que priorizam as condições e os interesses estudantis, visando aos objetivos definidos.

Não há como discutir as práticas educativas, em junho de 2020 sem, especificamente, chamar atenção aos seguintes temas/situações: prática pedagógica, prática docente, práticas escolares, educação formal, educação não-formal, educação informal, educação à distância, aulas remotas, educação escolar on-line (consequências da pandemia da covid-19), e outras categorias referentes à educação como processo e produção, ou agência e agente. Discutir as práticas educativas contribui para desenvolver explicações e ainda, problematizar os temas elencados acima e outros semelhantes.

Apresentaremos abaixo “a fala” mais específica da segunda autora como interlocutora também, das práticas educativas do primeiro autor. Ao final das suas colocações, faremos um esforço para tecer algumas conclusões, somente inconclusas.

Práticas educativas como dialógica e roda de conversa para o bem-viver

Eu, Francilene Brito da Silva, entendo que todos estes temas acima conversam com o que chamo “práticas educativas dialógicas”, pois as desenvolvemos nas nossas relações cotidianas e com nós mesmas/os, dessa maneira aprendo muito com o professor Boakari. Desde 2006, quando fiz um curso de Relações Étnico Raciais ministrado por ele, em 2009, como mestranda, sob sua orientação, até agora como sua colega docente da UFPI aprendo que práticas educativas são atravessadas e permeadas de questionamentos, compromissos éticos e boas conversas que nos despertam ao Bem-Viver.

Uso o termo bem-viver para falar de uma epistemologia/práxis que é muito velha nos chãos colonizados como latino-americanos e africanos. Soa-me como a finalidade profunda e esperançada de uma prática educativa dialógica para a liberdade. Para alcançar esta finalidade, a vida é uma avaliação constante. O professor Boakari tem me provocado ao bem-viver. Mas, como? Aulas, rodas no pátio, reuniões e organizações de eventos do Núcleo de Estudos e Pesquisas Roda Griô-GEAfro (Gênero, Educação e Afrodescendência, momento do cafezinho, oficinas, minicursos, são todos momentos que aproveitamos para aprender aprendendo e

ensinar ensinando, quando ele dialoga conosco. Chamo esses momentos de aulas-rodas de conversas ou de diálogos dialógicos.

Aulas-Rodas de Conversas porque estamos sempre a formar literalmente uma roda "com" e não uma fila "para" aprender/ensinar. "A roda, como termo vindo do latim rota e que se completa com o termo rotação" (NASCENTES, 1995, p. 446) diz muito dos caminhos-rotas escolhidas por um educador que deseja movimentar e circular conhecimentos. Os Diálogos Dialógicos porque estamos sempre trazendo para o debate não somente nossos conhecimentos, mas os conhecimentos outros que nos habitam com lutas-disputas e harmonias constantes. "Diálogo é propagado como vindo do grego diálogos – *diá*: através; *logo*: palavra" (NASCENTES, 1995, p. 156).

A "palavra" equivale também a outras formas de comunicação em linguagens humanas. O diálogo é um atravessar aquilo que nomeamos, entendemos, ensinamos para chegar até a outra pessoa ou ser. O dialógico é o estudo, a reflexão daquilo que atravessamos para ensinar/aprender. Aprendo a cada dia que as práticas educativas são ações em processos dialógicos com os quais emergem nosso ser coletivamente. Para não sobrepor uma prática sobre as outras é necessário questionamentos. E, se o diálogo questionador consigo mesmo, bem como com as outras pessoas, funciona em suas aulas/conversas/diálogos, é porque você o realiza primeiro consigo. Considero então, sua prática educativa, uma construção que dialoga consigo mesmo e com as outras pessoas com finalidade: um bem-viver.

Concluir com perguntas para inconcluir

As explicações acerca das categorias educação (educações) e prática (práticas) que compõem as práticas educativas nos levam a afirmar que os relatos das/os estudantes-colegas fornecem boas informações sobre as nossas compreensões e efetivações destas categorias. Compreender como base para desenvolver atividades voltadas a disseminar mensagens almejando alguma finalidade. Como observa Vânia Sebastiana Macêdo Oliveira (2016, p. 113), precisamos de prática educativa emancipatória que "valorize a construção de uma identidade consciente no contexto do grupo afrodescendente e de outros grupos que ainda sofrem preconceitos e discriminação" priorizando realmente a diversidade. Com pensamentos assim, provocamos você, leitora(or), com as questões abaixo.

Figura 10 – Questões sobre Práticas Educativas neste texto, 2020.

01. O que seria um bom resumo dos relatos das pessoas colaboradoras? *02. Com qual(quais) deste(s) relato(s) você mais se identifica?* *03. Da escrita do autor e da coautora, o que você aprendeu explícita– e implicitamente sobre os temas discutidos e outros de seu cotidiano?* *04. Qual(is) questão(ões) colocaria à/ao autora/or?* *05. Com justificativas, o que você escreveria diferente sobre os temas da discussão?* *06. Da tipologia das práticas educativas relatada pela Profa. Dra. Raimunda Nonata da Silva Machado, qual ou quais adequadamente descreve(m) os saberes-fazeres educativos desta/e autora/or?* *07. Poderia listar/caracterizar as suas práticas educativas de cunho escolar e sociocultural?* *08. Para você, qual o objetivo maior em "discutir práticas educativas" em tempos atuais?*

01. O que seria um bom resumo dos relatos das pessoas colaboradoras? *02. Com qual(quais) deste(s) relato(s) você mais se identifica?* *03. Da escrita do autor e da coautora, o que você aprendeu explícita– e implicitamente sobre os temas discutidos e outros de seu cotidiano?* *04. Qual(is) questão(ões) colocaria à/ao autora/or?* *05. Com justificativas, o que você escreveria diferente sobre os temas da discussão?* *06. Da tipologia das práticas educativas relatada pela Profa. Dra. Raimunda Nonata da Silva Machado, qual ou quais adequadamente descreve(m) os saberes-fazeres educativos desta/e autora/or?* *07. Poderia listar/caracterizar as suas práticas educativas de cunho escolar e sociocultural?* *08. Para você, qual o objetivo maior em "discutir práticas educativas" em tempos atuais?*

Fonte: Francis Musa Boakari e Francilene Brito da Silva, 01 de julho de 2020.

Assimilar-assumir as implicações políticas é adotar práticas educativas que ajudam com o desenvolvimento intelectual e sociocultural de pessoas. Estamos tentando provocar a ampliação das localizações educativas em chãos diversos. E, por que consideramos estas tão necessárias para os tempos em curso? Assim, como percebemos um tigre por sua simples presença, bem como, o nosso fazer se fazendo ser notado por si mesmo e não porque falamos dele somente, é que entendemos práticas educativas como práxis dialógicas.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é Educação*. Coleção Primeiros Passos, volume 20. São Paulo: Brasiliense, 2006.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. *Avaliação,* Campinas; Sorocaba, S.P. v.13, n.1, p.193-207, mar. 2008.

KONDER, Leandro. *O futuro da filosofia da práxis.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

NASCENTES, Antenor. *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. Tomo I. Rio de Janeiro, 1955. Disponível em: <https://archive.org/details/AntenorNascentesDicionaroEtimologicoDaLinguaPortuguesaTomoI>. Acesso em: 07 out. 2017.

OLIVEIRA, Vânia Sebastiana Macêdo. *Relações raciais e discriminação na escola*: uma prática educativa emancipatória em construção? 2016. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, Piauí, 2016.

PRÁTICA EDUCATIVA E A REPRODUÇÃO DA REALIDADE HUMANO-SOCIAL

ELIANA DE SOUSA ALENCAR MARQUES
Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPI. Professora adjunta do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da UFPI. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas Histórico-Críticas em Educação e Formação Humana - NEPSH. Investiga as seguintes temáticas: Educação e formação humana; Formação e emancipação de professores; práticas educativas em diferentes contextos educativos.
E-mail: esalencar123@ufpi.edu.br
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4990-4487

Introduzindo a questão

A educação é um processo social que se realiza única e exclusivamente na realidade humano-social. Isso porque, o único ser que necessita ser educado para apropriar-se do que o habilita para viver em sociedade é o ser humano. Nenhum outro animal precisa de algo a mais para ser reconhecido dentro da sua espécie. O gênero humano sim, precisa ser apropriado pelos indivíduos da espécie humana. A educação cumpre assim a função de, como assevera Saviani (1997), reproduzir em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida pelo conjunto de todos os seres humanos.

Em termos educativos, essa reprodução inclui valores, ideias, princípios, visão de mundo, de realidade, modos de sentir, agir e viver em conformidade com o projeto de sociedade que está em curso, de modo dominante. Isso acontece porque

a educação escolarizada assume diferentes forma e conteúdo, conforme são os interesses que movem a sociedade, no intuito de integrar os membros a um determinado modo de organização da vida social, historicamente datada. A educação constitui-se assim, em processo pelo qual a so-

ciedade se reproduz ao longo de seu movimento histórico (MARQUES; CARVALHO, 2019, p. 358).

O que queremos evidenciar é que a educação é um complexo social em íntima relação com os demais complexos que formam o tecido da totalidade social. Nesse sentido, seria ingênuo acreditar que as práticas educativas, objetivadas nas escolas, não reflitam, de modo intencional, interesses sociais, políticos, econômicos e culturais da sociedade. Por essa razão, qualquer tentativa de imputar às práticas educativas caráter de neutralidade é, no mínimo, uma tentativa inocente, fruto de uma visão idealista daqueles que procuram explicar, de forma parcial, o que só pode ser compreendido na sua totalidade. Como nos alerta Freire (2013), ensinar é uma forma de intervir no mundo, seja para sua manutenção, seja para sua transformação.

Frente a essa problemática, neste ensaio, procuramos analisar as práticas educativas como forma específica de práxis social que atua sobre os seres humanos, fornecendo-lhes condições subjetivas para produzir a própria realidade humano-social. A discussão se fundamenta na categoria práxis, a fim de evidenciar que todos os complexos parciais que constituem a realidade humano-social são produtos de práxis e, como tal, impõem limites e possibilidades à reprodução social.

Nesse sentido, a prática educativa, como forma específica de práxis, realiza-se, em nossa sociedade, no jogo de forças opostas que podem reproduzir tanto a alienação, como a emancipação da pessoa humana. Portanto, em face dessas possibilidades que se realizam na escola, cabe a nós educadores conhecer e, quando possível, realizar práticas educativas que se destinem à formação humana e a emancipação de nossos alunos e alunas na escola.

O ensaio está organizado em duas seções articuladas. Na primeira, com base em elementos teóricos da filosofia marxista, elucidamos o que vem a ser práxis. Na segunda seção, damos continuidade ao tema tratando de esclarecer o que vem a ser prática educativa como forma específica de práxis social, podendo ou não se objetivar como revolucionária. Finalizamos ressaltando que a autêntica prática educativa se configura como práxis revolucionária quando atua na produção e reprodução do mundo humano-social mais justo, mais igualitário, mais solidário e, em particular, na escola, quando objetiva o compromisso com a máxima humanização de professores e alunos.

O que é *práxis*?

A explicação acerca da prática educativa como uma forma específica de práxis passa necessariamente pela elucidação, inicialmente, do que vem a ser *práxis*.

Práxis é a categoria filosófica marxista que explica a produção e a reprodução da realidade humano-social. Nesse sentido, situa-se como conceito fundamental da filosofia marxista, exatamente porque para esta filosofia, interpretar a realidade humano-social não é suficiente, é preciso transformá-la. A transformação da realidade e o processo de sua produção, são da esfera da práxis, como esclarece Kosik (1969, p. 18):

> A realidade pode ser mudada de modo revolucionário só porque e só na medida em que nós mesmos produzimos a realidade, e na medida em que saibamos que a realidade é produzida por nós. A diferença entre a realidade natural e a humano-social está em que o homem pode mudar e transformar a natureza;

> enquanto pode mudar de modo revolucionário a realidade humano-social porque ele próprio é o produtor desta realidade (KOSIK, 1969, p. 18).

A produção da realidade humano-social é atividade humana, é resultado da práxis de homens e mulheres espirituais que, no movimento histórico, empregam forças objetivas e subjetivas, materiais e, nesse empreendimento. A práxis é atividade humana consciente e objetiva que autêntica o caráter ontocriativo do ser humano e sua condição de ser ativo na relação com a realidade concreta, isso porque, a práxis é atividade humana que implica a intervenção da consciência, graças a qual, é possível a ação humana transformadora sobre a realidade.

A práxis, portanto, é a categoria filosófica do marxismo que orienta nossa compreensão de um mundo posto e não um mundo dado naturalmente, de um mundo que se constitui de relações que envolvem a ação humana transformadora sobre a natureza, as relações sociais de produção que regulam a vida dos seres humanos e o desenvolvimento humano histórico social. Isto é, a práxis, "na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade e que, portanto, compreende a realidade na sua totalidade" (KOSIK, 1968, p. 202).

É importante destacar ainda que a práxis é a atividade humana que retira os seres humanos da dependência total e absoluta da natureza e das determinações biológicas porque, é na práxis (atividade consciente objetiva), que os seres humanos ultrapassam as barreiras impostas pelo determinismo natural da sua espécie. Isto se dá, à medida que produzem necessidades históricas que só podem ser atendidas pela mediação do social, produzindo com isso transformações na sua própria natureza.

A práxis, por conseguinte, instaura tanto a objetividade (realidade material) quanto a subjetividade (realidade humana) e, nesse sentido, reafirmamos que a práxis é a atividade humana que produz, processualmente, a realidade humano social, tanto na sua esfera material (relativa ao mundo das coisas e objetos que servem ao humano), quanto na esfera humana (produção da humanidade). Isto é, a humanidade do ser humano é resultado da práxis.

É interessante destacar que a noção de humanidade como produto da práxis humana encontra-se ancorada na tese de que não nascemos humanos, nossa humanidade é produzida historicamente, "o homem não é uma abstração isolada, ele é o conjunto das relações sociais que encarna." (MARX e ENGELS, 2002). Para corroborar com esse entendimento, Saviani (2018, p. 254) esclarece que:

> O homem, é com efeito, aquele animal que, sem deixar de ser natural, entra em contradição com a natureza necessitando negá-la para afirmar sua humanidade, o que ele faz transformando a natureza e ajustando-a a suas necessidades. Portanto, enquanto os demais animais têm sua existência garantida pela natureza bastando-lhes adaptar-se a ela, o homem precisa produzir *sua própria existência.* Portanto, ele não nasce homem, ele se forma homem (SAVIANI, 2018, p. 254).

Resultando da nossa relação com a realidade e da produção de necessidades históricas, o autor esclarece que nossa humanidade encontra, na sociedade, todos os limites e possibilidades de desenvolvimento. É por meio da nossa vida social que produzimos qualidades humanas não naturais para ampliar nosso desenvolvimento social, humano, afetivo, intelectual, cultural, enfim, nossa humanidade.

De acordo com Carvalho, Marques e Teixeira (2020), essa qualidades humanas dizem respeito aos comportamentos complexos que nos permitem viver plenamente no mundo humano, tais como ler, escrever, desenvolver raciocínio lógico matemático, produzir instrumentos, realizar trabalho, criar obras de arte, ouvir uma bela música e se emocionar, ter uma religião, estudar, aprender novas línguas, usar redes sociais, criar canais de comunicação, criar meios de transporte, tecnologias, ir à lua, viajar pelo espaço, constituir laços familiares, enfim, qualidades que só pertencem aos seres humanos e que só existem como resposta ao atendimento de necessidades humanas.

As autoras advertem que essas qualidades, consideradas essenciais para a vida em sociedade, em especial a do século XXI, não são dadas naturalmente aos seres humanos. Pelo contrário, elas resultam de práxis sociais desenvolvidas para esse fim, isto é, o de garantir que homens e mulheres as desenvolvam e, com isso, possam exercer sua humanidade plenamente. É nisso que consiste afirmar que os seres humanos, por meio da práxis, produzem sua própria existência, ou seja, produzem qualidades essenciais para existir no mundo dos seres humanos.

São inúmeras as práxis que favorecem a produção e a reprodução da humanidade, entretanto, vamos nos dedicar a analisar a prática educativa como uma atividade humana que determina a produção e reprodução da humanidade nos seres humanos, bem como determina as condições de desenvolvimento da relação indivíduo e gênero humano.

Prática educativa como forma específica de práxis

Começamos este ensaio afirmando que o humano é o único animal que necessita ser educado. O humano é o único

animal que precisa se apropriar de habilidades sem as quais dificilmente terá condições de viver e ser reconhecido pelos outros seres da sua espécie, com os quais compartilha a vida em sociedade. Isso acontece porque não nascemos prontos. Nossa humanidade não é dada ao nascer, ela é apreendida no percurso da nossa vida social, conforme elucida a citação a seguir:

> Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criados pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo. Com efeito, mesmo a aptidão para usar a linguagem articulada só se forma, em cada geração, pela aprendizagem da língua. O mesmo se passa com o desenvolvimento do pensamento ou da aquisição do saber (LEONTIEV, 1978, p. 3) [grifos nossos].

Conforme assevera Leontiev (1978), o desenvolvimento das aptidões especificamente humanas, como por exemplo: o uso que se faz da língua, o desenvolvimento do pensamento, considerados traços da nossa humanidade, não são processos que se dão naturalmente, são sim, processos possibilitados pela apropriação e objetivação da cultura. É pela apropriação e objetivação da cultura humana cristalizada em objetos materiais e não materiais que o ser humano produz e reproduz a si e ao mundo humano-social.

Esse processo é sempre ativo e social, sempre resulta de relações sociais favorecidas pela mediação de outros seres humanos. Os outros seres humanos são essenciais nesse processo porque são eles que medeiam nossa relação com o

mundo dos objetos materiais e não materiais, usando para isso uma das mediações mais importantes para o desenvolvimento histórico e cultural dos seres humanos, a linguagem. É fazendo uso da linguagem que colaboramos com a apropriação das aptidões humanas contidas nos objetos do mundo humano-social,

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, "os órgãos da sua individualidade", a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação (LEONTIEV, 1978, p. 6).

A educação é, portanto, a atividade social que mediatiza o processo de humanização dos seres humanos, que objetiva o processo de produção e reprodução da vida cultural humana, produção e reprodução da vida em sociedade. Situando a educação em contexto escolar, temos a prática educativa compreendida como "o conjunto das ações socialmente planejadas, organizadas e operacionalizadas em espaços intersubjetivos destinados a criar oportunidades de ensino e aprendizagem" (MARQUES e CARVALHO, 2017, p. 192), isto é, de apropriação e objetivação da cultura. Diante do exposto, a prática educativa é atividade social consciente realizada por professores e professoras para favorecer a reprodução da vida em sociedade.

É pela reprodução social que continuamente os seres humanos vão se afastando das condições naturais e bioló-

gicas e vão assumindo cada vez mais sua humanidade. Macário (2013) esclarece que o primado da práxis, como fundamento da esfera social do ser, conduz a uma dinâmica social através de um conjunto de relações responsáveis pela produção e reprodução total da sociedade e, que, essas relações, estabelecidas na produção da vida material, constituem forças genéricas responsáveis pela estruturação, manutenção e transformação da totalidade social.

São essas forças genéricas e suas realizações materiais e espirituais que ditam o conteúdo da história e, portanto, põem as condições e possibilidades de existência dos indivíduos e determinam a qualidade da relação indivíduo e gênero humano. Complementando essa ideia, Carvalho, Marques e Teixeira (2020, p. 33) esclarecem que:

> A apropriação do gênero humano é, portanto, condição que eleva as chances de melhorar a qualidade de vida no mundo dos homens, sobretudo na sociedade que estamos vivendo em pleno século XXI. Entretanto, esse processo de apropriação da riqueza humana também não é natural, é eminentemente social e histórico. Marx (2007) nos alerta que o homem constrói sua natureza humana e social, porém, não a faz exclusivamente pelo comando da sua vontade, mas mediado pelas circunstâncias. Essas circunstâncias são as possibilidades reais que homens e mulheres encontram e produzem para se apropriar das objetivações do mundo humano, garantindo, assim, o acesso aos objetos que lhe conferem ao máximo o atendimento de suas necessidades, bem como a produção de novas necessidades, elevando, assim, plenamente, o desenvolvimento da sua humanidade (CARVALHO; MARQUES e TEIXEIRA, 2020, p. 33).

Considerando o que afirmam as autoras, a produção da humanidade da criatura humana, ou seja, o seu desen-

volvimento histórico como ser humano está condicionado às possibilidades de acesso à cultura e aos bens produzidos pela humanidade. Disso decorre que, em uma sociedade desigual como a brasileira, a reprodução da vida social nem sempre permite que todos os homens, mulheres e crianças disponham das mesmas chances de desenvolvimento, portanto, de humanização. A reprodução social da vida material determina relações e condições de vida que acabam submetendo essas pessoas à processos de desumanização:

> [...] Na sociedade capitalista, em especial no Brasil, dependendo da classe social dos indivíduos, a vida social, as relações com o trabalho e as relações que são produzidas tendem muito mais ao processo de desumanização. Basta observar que a grande maioria de homens e mulheres no nosso país trabalha com a única finalidade possível: sobreviver. Sobreviver não é qualidade exclusivamente humana, não requer dos seres humanos nada além de comer, dormir, se proteger e procriar. Qualidades comuns a todos os animais (CARVALHO, MARQUES e TEIXEIRA, 2020, p.35).

Em conformidade com essas ideias, homens e mulheres precisam vivenciar uma sociabilidade que lhes dê condições de desenvolver sua humanidade, precisam se apropriar de qualidades humanas que lhes possibilitem viver plenamente seu tempo histórico, nas palavras de Freire (2011, p. 60), necessitam de uma sociabilidade que se consubstancia a partir de "relações do homem com a realidade resultantes de estar com ela e de estar nela, pois pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizado-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor".

Destarte, a transformação de seres humanos, em conformidade com um projeto que preveja sua máxima humanização, não ocorre na ausência de condições para isso. Em se tratando de educação, considerada aqui como uma dessas possibilidades (não a única), corroboramos com a ideia de que esta poderá se confirmar como tal, se, e somente se, ela for desenvolvida na perspectiva da formação humana, isto é, se as práticas educativas desenvolvidas na escola e em diferentes contextos educativos se efetivarem no sentido de formar seres humanos mais desenvolvidos do ponto de vista humano. Quer dizer, seres humanos com condições objetivas e subjetivas de realizar o projeto a que estão destinados pela sua condição ontocriativa: a práxis revolucionária.

Em se tratando de Brasil, é urgente o desenvolvimento de práticas educativas que elevem as chances de desenvolvimento humano de todos os brasileiros, caso contrário, o brasileiro seguirá, segundo Freire (2011, p. 61) "esmagado por um profundo sentimento de impotência que o faz olhar fixamente e, como que paralisado, para as catástrofes que se avizinham".

Tendo como particularidade a educação escolar, a prática educativa como forma de práxis revolucionária se caracteriza como conjunto de atividades que, de acordo com Saviani (2013), ampliam as possibilidades de elevação da cultura e da organização sociopolítica da sociedade, pois:

> O papel da escola não é apenas o de organizar as experiências da vida cotidiana dos próprios alunos. O papel da escola é antes, o de patentear aquilo que a experiência dos alunos esconde. Seu papel não é o de demonstrar a face visível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas, mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se

> ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata (SAVIANI, 2013, p. 13).

A prática educativa capaz de revelar a essência que se esconde por traz dos fenômenos aparentes da realidade se constitui em práxis social revolucionária porque, ao se efetivar, mediatiza a transformação da consciência dos (as) estudantes, elevando-(os) (as) à condição de consciências críticas, condição *sine qua non* para a realização da práxis num mundo de aparências e engano, em que "a perpetuação das formas alienadas e fetichizadas das relações sociais e de produção carecem da prisão dos subalternos às superfícies da imediaticidade da vida cotidiana" (SAVIANI, 2013, p. 13).

A superação da realidade cotidiana exige a formação de pensamento categorial acerca da realidade, por isso, toda prática educativa que pretende se efetivar como *práxis* revolucionária precisa investir na formação de qualidades essenciais ao processo de humanização das pessoas. Essas qualidades, segundo Vigotski (*apud* MARQUES; CARVALHO, 2019), são as funções psicológicas superiores que, em processo de inter-relação, atuam como elementos da consciência humana os quais colocam os seres humanos em situação de atividade no mundo. De acordo com Marques e Carvalho (2019, p. 359):

> Vigotski considera que o ensino só cumpre seu papel de produzir humanidade no homem quando favorece o desenvolvimento de algo novo, a formação de qualidades que colocam os seres humanos em condição qualitativamente diferente dos outros animais. Para esse teórico, educar significa a possibilidade de formar algo novo no educando (MARQUES; CARVALHO, 2019, p. 359).

Em consonância com o pensamento das autoras e de Vigotski, consideramos que as práticas educativas realizadas na escola precisam garantir que crianças, jovens e adultos tenham suas funções psicológicas elevadas ao máximo possível. Com isso, ampliam-se a capacidade teórica, crítica, afetiva, criativa, intelectiva, científica, estética, dentre outras. Essas capacidades não se dão fora de um processo de ensino e aprendizagem sistematizado para esse fim, mediante o domínio de "instrumentos e ferramentas de pensamento e de pesquisa desenvolvidas ao longo da humanidade para se conhecer o real concreto e superar o mundo da pseudoconcreticidade, das representações do real." (TAFFAREL, 2013, p. 17).

Essas ideias apontam na direção de que é preciso investir na compreensão de que a história é um campo de possibilidades e, como tal, pode produzir as condições para que estudantes vivenciem relações promotoras de desenvolvimento humano. Isso tem chance de se concretizar quando educadores(as) compreenderem e conseguirem efetivar práticas educativas voltadas para o desenvolvimento humano, numa perspectiva crítica e emancipadora, enfim, como *práxis* capaz de favorecer o desenvolvimento do pensamento revolucionário dos estudantes, com vistas à superação da realidade, o que de acordo com Sousa (2020, p. 52) significa que:

> A educação escolar tem a finalidade de colaborar com o desenvolvimento do estudante na sua totalidade. E a melhor forma de garantir isso é pela mediação de situações educativas capazes de proporcionar o desenvolvimento do estudante. (...) Oportunizar aos estudantes situações sociais que transformem seu modo de ser, que favoreçam a apropriação de con-

> ceitos que ampliam sua concepção de mundo, enfim, que possa transformar sua consciência, deve ser a finalidade dos processos educativos escolares (SOUSA, 2020, p. 52).

Não obstante, realizar processos educativos com a finalidade apontada por Sousa (2020) não é simples, uma vez que requer professores e professoras em condições para isso, ou seja, em condições de realizar a prática educativa como práxis capaz de mediar a humanização dos estudantes na escola. Mesmo considerando que a educação é um complexo social em íntima relação com demais complexos que formam o tecido da totalidade social, isto é, com a economia, com a política, com a sociabilidade e com a ideologia da classe dominante, não podemos deixar de assinalar que a formação de professores atua como uma dessas forças genéricas que determinam a qualidade das relações que se desenvolvem na escola.

Partindo dessa compreensão, argumentamos em favor de que para que os professores e professoras estejam em condições subjetivas de realizar uma prática educativa como práxis revolucionária, eles precisam vivenciar um processo formativo como *práxis* revolucionária. Queremos dizer com isso que a formação de professores deve refletir a prática educativa como ação humana consciente, ao ponto de objetivar-se para produz a humanidade em cada estudante, ao passo em que também, o próprio professor se humaniza.

Por fim, concebendo que professores e professoras têm a responsabilidade de desenvolver práticas educativas que potencializem ao máximo a humanização das novas gerações, entendemos que a formação inicial ou continuada precisa servir ao propósito de lutar contra a alienação, "aju-

dar a decifrar os enigmas do mundo, sobretudo o estranhamento de um mundo produzido pelos próprios homens" (SADER, 2012, p. 17). Professores e professoras precisam ser educados para a compreensão do mundo, pois ao compreenderem o mundo e o modo como ele se constitui, entenderão o verdadeiro sentido do que significa assumir o compromisso de educar para a transformação e emancipação da sociedade.

Nesse sentido, a formação de professores precisa passar por uma mudança radical. Ela precisa sair da perspectiva hegemonicamente instrumental, tecnicista e pragmática, para assumir outro sentido, o da práxis. Se, na atualidade, os cursos de formação de professores se voltam para a instrumentalização da prática, é preciso investir na formação da consciência desse professor. Em conformidade com Mészaros (2012, p. 65), educá-lo para "a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente". Em outras palavras, os professores precisam ser educados para compreenderem sua condição ontológica de produtores da realidade, sujeitos da práxis.

Notas conclusivas

Neste ensaio, nosso objetivo foi discutir acerca da prática educativa como forma de práxis que medeia a produção e reprodução das forças genéricas determinantes dos modos de existência da vida humana. Discutimos esse tema a partir da categoria práxis, a fim de evidenciar que todos os complexos parciais que constituem a realidade humano-so-

cial são produtos das práxis humanas e, como tal, impõem limites e possibilidades à reprodução social. Nesse sentido, a prática educativa como forma específica de práxis pode ajudar a reproduzir tanto a alienação, como a emancipação da pessoa humana.

Desse modo, esse texto é um chamamento aos educadores e educadoras comprometidos com a produção de uma realidade humano social mais justa, mais igualitária, mais solidária e mais humana. Um chamamento para juntos realizarmos a autêntica educação, no sentido empregado por Freire (2013), a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, o que significa uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética.

A prática educativa como uma forma específica de práxis que atua na produção e reprodução do mundo humano social requer o compromisso com a máxima humanização de professores e alunos em permanente relação na escola. Em termos objetivos, significa, como afirmam Marques e Carvalho (2019), estimular o debate; a reflexão; o confronto de ideias; as interações coletivas; a discussão crítica; as aulas interativas; o acesso a fontes de informação diversificadas; acesso à tecnologia; a promoção de avaliações diferenciadas; o estímulo ao esporte, à cultura e a todas as manifestações artísticas, enfim, fazer da sala de aula um lugar de encontros, em que seja possível aos estudantes desenvolverem ao máximo suas potencialidades intelectuais, criativas, afetivas, mas, sobretudo, que favoreça a compreensão verdadeira de como se produz a realidade humano-social, dos desafios que uma sociedade como a nossa precisa enfrentar para alcançar o mínimo de justiça social.

Referências

CARVALHO, M. V. C. de; MARQUES, E. de S. A; TEIXEIRA, C. de. S. M. Educação, formação humana e Processos educativos: caminhos da pesquisa em educação. *In*.: CARVALHO, M. V. C. de; MARQUES, E. de S. A; ARAÚJO, F. A. M. de. *Educação e formação humana*: práticas de enfrentamento em tempos de crise. Teresina: Edufpi, 2020.

FREIE, P. *Educação como prática de liberdade*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2011.

_____. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1969. p. 197-208.

LEONTIEV, A. O homem e a cultura. *In.:* LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo.* Lisboa: Horizontes, 1978.

MACÁRIO, E. *Práxis*, gênero humano e natureza. *Serv. Soc*. Soc., São Paulo, n. 113, p. 171-191, jan./mar. 2013.

MARQUES, E. de. S. A; CARVALHO, M. V. C. de. O significado histórico da prática educativa: do clássico ao contemporâneo. *Linguagem, educação e sociedade*. Teresina, ano 21, n. 35, jul/dez, 2017.

MARQUES, E. de S. A., & CARVALHO, M. V. C. de. (2019). Vivência e prática educativa: a relação afeto-intelecto mediando modos de ser professor e aluno. *Obutchénie:* Revista De Didática e Psicologia Pedagógica, 3(2), 1-25. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/OBv3n2.a2019-51563>. Acesso em 10 ago. 2020.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*: teses sobre Feuerbach. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2012.

SADER, E. Prefácio. *In.:* MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2012. p. 15-18.

SAVIANI, D. Como avançar? Desafios teóricos e políticos da Pedagogia Histórico-Crítica hoje. In.: PASQUALINI, J. C.; TEIXEIRA L. J.; AGUDO, M. de M. (Org.). *Pedagogia Histórico-crítica*: legado e perspectivas. Uberlândia-MG: Navegando publicações, 2018. p. 235-256

SAVIANI, D. *Crítica ao esvaziamento da educação escolar*. Salvador: EDUNEB, 2013.

_____. *Pedagogia histórico-crítica*: primeiras aproximações. 5. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 1995.

SOUSA, E. M. S. *Apropriação e objetivação dos conteúdos escolares no ensino médio*. Dissertação (Mestrado em educação). 189 f. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2020.

TAFFAREL, C. N. Z. Teoria pedagógica marxista, educação escolar e luta de classes. *In*.: SAVIANI, D. *Crítica ao esvaziamento da educação escolar*. Salvador: EDUNEB, 2013.

ENTRE CARTOGRAFIAS E EXPERIÊNCIAS: (RE)PENSANDO PRÁTICA EDUCATIVA NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

JOSÉ MARCELO COSTA DOS SANTOS
Professor Assistente da Universidade Estadual do Piauí-UESPI, graduado em Letras-Português (2010) e em Pedagogia (2007), ambas pela UESPI; Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí (2017) e doutorando em Educação pela mesma instituição. Tem experiência na área de Educação e Letras, atuando nos seguintes temas: Cultura, Linguagens, Educação, História e Memória.
E-mail: celloilha5@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5612-5601

MARIA DO AMPARO BORGES FERRO
Professora Titular da Universidade Federal do Piauí, graduada em Licenciatura Plena em Filosofia pela Universidade Federal do Piauí (1971), mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí (1995) e doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (2000). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação, atuando principalmente no seguinte tema: Educação, História e Memória.
E-mail: amparoferro@uol.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1584-7007

Introdução

Vivemos atravessados por informações, achamos que tudo sabemos, de tudo falamos e sobretudo entendemos quando, na verdade, talvez nada esteja realmente acontecendo conosco, no sentido da fruição, a partir do viver e do ser. Nos processos íntimos de nossa subjetividade, eis que paira, reina, incomoda, perturba, alimenta, descortina, desconstrói e deseduca, a força contida no sentir. Um ato fora dos atos, talvez no entremeio disso e daquilo, mas principalmente, no átomo daquilo que pode ser, a partir de uma ação transformadora.

Transformação daquilo que somos, sentimos, fazemos, dizemos e escrevemos para além das palavras escritas, em um universo no qual, como nos diz Larrosa e Kohan (2016, p.05), "escrevemos para transformar o que sabemos e não para transmitir o já sabido". É sentir a escrita como ferramenta de transformação, inclusive como elemento das práticas educativas. Assim, lançamo-nos à proposta deste artigo, que trata de aportes teóricos e empíricos, a partir de vivências de experiências como dispositivos para a produção de cartografias sobre Prática Educativa.

O objetivo geral é analisar essas cartografias na relação com uma pesquisa, em andamento, sobre a prática edu-

cativa dos professores ribeirinhos de Ilha Grande do Piauí, no Delta do Rio Parnaíba, no período de 1970 a 1996. Como objetivos específicos intencionamos: discorrer sobre o conceito de experiência como dispositivo para a produção de saberes sobre prática educativa; caracterizar vivências de experiências como aspectos desse tipo de prática; e relacionar as cartografias produzidas com nossa pesquisa de doutoramento sobre prática educativa dos professores ribeirinhos de Ilha Grande do Piauí.

Provocados pelas vivências das experiências durante a disciplina Prática Educativa, no Programa de Pós-Graduação em Educação, em nível de doutorado, da Universidade Federal do Piauí-UFPI, sob a orientação da pesquisadora Prof.ª Dra. Shara Jane Holanda Costa Adad, elencamos o seguinte problema de análise: como pensar as práticas educativas a partir do dispositivo da experiência, na perspectiva da relação com a prática educativa dos professores de Ilha Grande do Piauí?

Dessa forma, este artigo é resultado de um apanhado teórico-prático, de natureza qualitativa, tendo como corpus de análise fragmentos dos diários cartográficos (oriundos das oficinas temáticas, rodas de conversas com professores pesquisadores do PPGEd/UFPI, painéis teóricos e seminários proferidos pelos alunos doutorandos do curso de Educação da UFPI), construídos por meio das participações nas aulas de Prática Educativa. Os contributos teóricos compreendem os estudos de Larrosa (2006), Deleuze (1997; 1991), Libâneo (2001), Pimenta (2003), dentre outros.

O presente ensaio científico se justifica em virtude de apresentar dimensões possíveis para reflexões sobre prática educativa, enfatizando contribuições teóricas que podem ajudar na elaboração de estudos posteriores e, ainda, trazer

possibilidades de compreensão e interpretação dos processos de produção de conhecimento, a partir de dispositivos.

As atividades desenvolvidas oportunizaram criar proposições sobre nossa pesquisa de doutoramento, que aqui caracterizamos como um rio entrecortando as terras do Delta do Parnaíba, produzindo memórias coletivas (HALBWACHS, 1990) dos professores ribeirinhos sobre as práticas educativas desenvolvidas nas comunidades de Ilha Grande do Piauí, entre os anos de 1970 e 1996.

A experiência como dispositivo para a produção de saberes sobre prática educativa

Pensar conceitos em torno da experiência e das práticas educativas nos remete a compreender, de antemão, a própria ideia de conceito, logo, faremos uma breve visita ao campo da Filosofia, a partir dos contributos de Gilles Deleuze, que postula que "os conceitos não nos esperam inteiramente feitos, como corpos celestes. Não há céu para os conceitos. Eles devem ser inventados, fabricados ou antes criados, e não seriam nada sem a assinatura daqueles que criam" (DELEUZE, 1997, p. 13).

Se em Filosofia, Deleuze nos diz que "o conceito não é dado, é criado, está por criar; não é formado, ele próprio se põe em si mesmo, autoposição (1997, p. 16)", é possível aferir que nesse enleio há uma relação de autoconstrução, talvez de transcriação, considerando que criamos porque somos, também, elementos de criação.

Criar ocorre em meio a atos de articulação, de corte e de superposição. Assim, o conceito é um produto de inquietação, de atravessamentos, um produto de devires. O conceito reside na incidência de um incômodo, de uma

indagação, considerando que "todo conceito remete a um problema, a problemas sem os quais não teria sentido, e que só podem ser isolados ou compreendidos na medida de sua solução" (DELEUZE, 1997, p. 27-28).

Um conceito se constrói a partir de construções de outros conceitos e estes são resultados de outros, que provêm de fenômenos também históricos. Sendo o conceito absoluto e relativo, caracteriza-se, à luz de Deleuze, por se relacionar com os elementos que o tornam possível, ao passo que se é absoluto em seu todo, entretanto, não se totaliza porque se fragmenta sendo, portanto, marcado por um aspecto de finitude e infinidade.

Neste trabalho, essa apreensão sobre conceito nos ajuda a compreender as categorias a serem analisadas, a começar pelo que entendemos por experiência como dispositivo para a produção de saberes sobre Práticas Educativas. A proposição de dispositivo, neste texto, se caracteriza na perspectiva do filósofo francês Michel Foucault, interpretada com muita clareza por Deleuze (1991) e pela pesquisadora Sandra Corazza, na obra História da Infância sem fim (2004, p. 43), onde temos a seguinte denominação: "Dispositivo é um termo técnico que Foucault introduz nos anos 70, para trabalhar a genealogia do sujeito moderno, mostrando o desenvolvimento das técnicas de poder orientadas para os indivíduos".

Corazza (2004) explica o conceito de dispositivo de Foucault, justificando-o como um mecanismo que possibilita a construção de uma prática discursiva e/ou não discursiva, no sentido de que pode compreender diversas formas de discursos, permitindo análise de problemáticas específicas em determinados contextos sociais onde se dão os embates das forças de poder e das estratégias e táticas mediante tais forças.

Deleuze, por sua vez, na obra Foucault (1991, p. 46), nomeia dispositivo como "um conjunto multilinear, composto por linhas de diferentes naturezas que não abarcam sistemas, onde cada um é homogêneo por sua conta, tal como o sistema do sujeito, do objeto, da linguagem". Nesse ensejo, podemos compreender o dispositivo como aquilo que torna possível a construção inventiva de ideias, interpretações, experiências.

Não é uma técnica, está além disso, se configura como um conjunto de ações que permite ao sujeito, em um processo de estranhamento de si e de sua zona de conforto, produzir algo, inventivamente. As oficinas geradoras das cartografias de que trata esta produção se desenvolveram mediante dispositivos que possibilitaram a produção de saberes, a partir de experiências.

Podemos compreender que, neste aspecto, a experiência em si já é um dispositivo de produção de conceitos, conhecimentos, saberes, se caracterizando na relação entre ver e ser, como acontece no campo das práticas educativas. A obra Tremores: escritos sobre experiência (2016), de Jorge Larrosa, nos ajuda a compreender essa questão.

O texto diz que deve pulsar em nós a necessidade da liberdade de reflexão sobre quem somos e o que fazemos, quando imbuídos na função de professor nos contextos onde atuamos, para que "assim possamos ampliar nossa liberdade de pensar a educação e de nos pensarmos a nós próprios, como educadores" (LARROSA; KOHAN, 2016, p. 06).

Quem sabe assim, e talvez somente assim, tenhamos, no poderio de nossa interação conosco e com os pares e ímpares de nossas travessias controversas, desnudos desta ou de quaisquer outras polaridades e binarismos cartesianos,

uma real experiência e não um experimento ou um ato de conhecer e saber, apenas. É o canto de nós sobre nós e o outro.

O nosso canto na educação e na vida, que se dá na força dos ditos e interditos de nossa palavra, considerando que a palavra é experiência e há experiência na palavra, na ferramenta que identifica o professor, ou ainda:

> O homem é a palavra, que o homem é enquanto palavra, que todo humano tem a ver com a palavra, se dá em palavra, está tecido de palavras, que o modo de viver próprio desse vivente, que é o homem, se dá em palavra e como palavra. Por isso, atividades como considerar as palavras, criticar as palavras, eleger as palavras, cuidar das palavras, inventar palavras, transformar palavras etc. não são atividades ocas ou vazias, não são mero palavrório (LARROSA, 2016, p. 17).

Desta feita, trazemos para a discussão as contribuições de pensadores como: Hambaté Bâ (1982), o qual nos fala do poder da palavra viva, como expressão de força e de sabedoria, tendo como base as relações dialógicas das tribos africanas; Paul Zumthor (2010), que nos leva a pensar nas marcas possíveis através do dito em forma de canto, ou em faces de *performance*, onde o canto (palavra dita, enunciada, cantada, declamada) de um toca e faz sentir e sentir-se no olhar, no dito e nos cantos do outro; e ainda, Pierre Clastres (1978, p. 106) quando postula: "Falar é antes de tudo deter o poder de falar. Ou, ainda, o exercício do poder assegura o domínio da palavra".

Construímo-nos pesquisadores da educação pela força de nossas palavras, as quais se traduzem em experiência de pesquisa e que, portanto, fazem de nós agentes de produção para a sociedade, a partir dos contributos dos nossos

estudos, de nossas experiências. Isso implica pensar a experiência como dispositivo na educação, como possibilidade de resistirmos e sermos resistência diante do que é imposto, engessado, combatendo os discursos pedagógicos tendenciosos à reprodução e não à criação pela invenção, (re) pensar a prática educativa.

Entendemos que essa prática se configura como um complexo movimento no qual se dão práticas de educação, quer em espaços de formalização institucional quer em cenários para além da rotina escolar, no sentido de que ela é a própria vida do homem, que educa e é educado, ou se deseduca para ser reeducado ao longo de suas vivências, suas experiências, atravessadas por diferentes práticas: docente, pedagógica, educativa. A respeito de prática, Sacristán (1999, p. 28) nos diz que:

> A prática é entendida como a atividade dirigida a fins conscientes, como ação transformadora de uma realidade; como atividade social historicamente condicionada, dirigida à transformação do mundo; como a razão que fundamenta nossos conhecimentos. A prática pedagógica, entendida como uma práxis envolve a dialética entre o conhecimento e a ação com o objetivo de conseguir um fim, buscando uma transformação cuja capacidade de mudar o mundo reside na possibilidade de transformar os outros (SACRISTÁN, 1999, p.28).

A atividade em que se tornam possíveis as práticas educativas compreendem, também, as práticas pedagógicas, uma vez que uma tem íntima relação com a outra e ambas podem influenciar a prática docente, considerando espaços dentro e fora do ambiente escolar, ou seja, nas relações onde aprendemos e ensinamos, de alguma forma, e por razões outras.

Compreendemos que a prática se dá de forma dialética, a partir de ações que envolvem indivíduos em tempos e modos, o que impulsiona o próprio sentido da constituição da prática, uma vez que esta torna-se geradora dela mesma, em um ato de interação constante, quando gera e é gerada nas dimensões em que ocorre (PIMENTA, 2003).

Uma prática educativa existe na medida em que há educação, educações, isto é, na relação em que saberes são produzidos e se constituem como resultado de trocas entre entes e/ou entre ente e objeto, de modo que seja possível ensinar e aprender ou aprender e ensinar, ou ainda, aprender ensinando, ensinar apreendendo.

Evidentemente, existem categorizações a este respeito, logo, não podemos pensar que por ser educativa, uma prática por meio da qual sujeitos aprendem em grupos sociais, em casa, na rua ou igreja, seja a mesma delegada à escola, ainda que haja certas compatibilidades, pois "a prática educativa (institucional) é um traço cultural compartilhado e que tem relações com o que acontece em outros âmbitos da sociedade e de suas instituições" (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 12). Libâneo, por sua vez, postula que:

> as práticas educativas não se dão de forma isolada das relações sociais que caracterizam a estrutura econômica e política de uma sociedade, estando subordinadas a interesses sociais, econômicos, políticos e ideológicos de grupos e classes sociais (LIBÂNEO, 2001, p. 09).

Quer dizer, não há uma determinação de onde e quem pode ser agente dessa prática, portanto, sendo educativa não diz respeito, exclusivamente, ao professor ou à escola. Ainda assim, é necessário ressaltar que a prática educativa formal e institucionalizada diz respeito à escola, tendo

como profissional o professor e, como pedagogias, as metodologias de ensino do conhecimento tido como formal.

As práticas educativas escolares são pensadas a partir das práticas pedagógicas e docentes, necessitam de formação específica, currículo, planejamento, estrutura física e pedagógica. No caso da nossa pesquisa de doutoramento, nos reportamos a este tipo de prática, mas também referenciamos o registro de práticas educativas não formais e informais que podem ter constituído o projeto educacional desenvolvido pelos professores de Ilha Grande do Piauí.

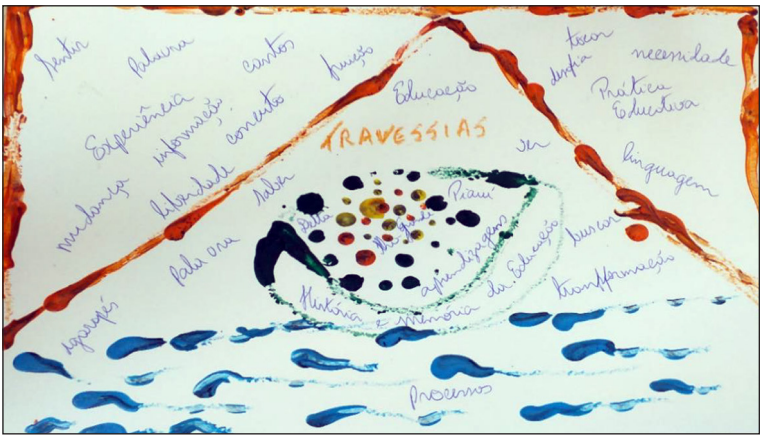
Cartografias de análise sobre práticas educativas

Compreender o sentido e o significado de Prática Educativa é possibilitar análises e relações com diversos campos. Em nosso caso, é adentrar às pesquisas em História da Educação, no que tange à Nova História Cultural, um campo onde nos percebemos entre indagações diante de possibilidades e desafios que são próprios do fazer do pesquisador e que nos intenciona à realização de novos estudos, cientes de que, como afirma Lopes (2019), produzir uma tese, por exemplo, não é terminar um processo formativo de doutoramento e encerrar os estudos, ao contrário, é a chegada para uma nova largada rumo a outras pesquisas e à disseminação do conhecimento.

Durante a disciplina Prática Educativa, passamos por vários momentos de produção que deram origem, mediante dispositivos, às cartografias, no sentido de podermos traçar um olhar interdimensional entre as experiências dessa cátedra com o percurso de produção de nossa tese de doutoramento. Na oficina introdutória, por exemplo, construímos uma cartografia a partir do dispositivo Mala – nosso espaço

onde registraríamos nossas escritas, impressões, trabalhos ao longo do semestre.

Imagem 01 – Cartografia *Travessias*



Fonte: Diário Cartográfico I

A construção que resultou dessa experiência diz respeito ao nosso sentir sobre a pesquisa e o lugar de onde falamos. Assim, a intitulamos nossa mala de "Travessias", pois é assim que compreendemos nosso caminhar na academia e na vida como um todo. Nesse baú de recortes, aportes, tessituras e tecituras, cartografamos nossa primeira experiência, conforme ilustramos na figura anterior, onde apresentamos nosso objeto em forma de uma tríade de deltas, transpassadas por fios condutores e atravessadas, rodeadas, inundadas por águas.

Nossa travessia se dá a começar por acionamentos da memória, aqui referenciada na dimensão em que é caracterizada por Halbwachs (1990), Catroga (2001) e Ferro (2010), ou seja, memória como um processo de (re)construção de

tempos, a partir de lembranças compartilhadas entre pessoas, espaços e experiências.

A imagem traz o rio/igarapé da travessia por onde navegaremos durante nossa viagem- pesquisa de doutorado, tendo como barco a *Nova História Cultural* (CHARTIER, 1990), cujos remos serão construídos pela materialidade da *História Oral* (THOMPSON, 1992; MEIHY, 1996), transportando tripulantes de grande importância: os professores que atuaram nas comunidades ribeirinhas de Ilha Grande do Piauí, no Delta do Rio Parnaíba, no período de 1970 a 1996.

As triangulações representam o delta da nossa pesquisa, em suas três dimensões principais: os processos formativos, as práticas educativas e os lugares de ensino e aprendizagem dentro da Ilha. Cada uma das palavras que estão no desenho são oriundas de nossas percepções sobre nós mesmos e o nosso lugar de fala, o que configura o ordenamento de práticas educativas, mas também de práticas pedagógicas e de práticas docentes.

Brito (2019) esclarece que essas práticas não são isoladas, elas se dão em inter-relação, uma vez que a prática educativa pode ser, também, pedagógica e docente, desde que consideradas as dimensões, os objetivos e os sujeitos para os quais são pensadas e/ou desenvolvidas. Não podemos pensar uma prática pura, sem misturas, ao contrário, são as diversidades que compõem a atividade em que se dão as práticas, sejam elas, educativa, pedagógica e/ou docente.

Metaforizando como o delta, seriam as correntezas das travessias, as diferentes águas, calmas ou turbulentas, até mesmo em fenômenos de *pororoca* no meio do delta, ou seja, uma espécie de redemoinho aquático que atrai todas as águas, mas também as dispersa em um movimento de invenção.

Uma *prática educativa pororoca* compreende todos os elementos fomentadores de construção de saberes, onde a correnteza os mistura, convergindo para o potencializar do conhecimento, ao passo que também os distribui, os expande para se misturarem com novas águas e formar outras pororocas.

O movimento de pororoca forma o que entendemos como uma *educação de mangue*, refletida nas memórias dos professores que trarão à tona tempos de águas que compreendem a década de 1970 a 1996, relacionando perspectivas de práticas educativas, educações; de práticas docentes, na dimensão do ensinar e do aprender; e de práticas pedagógicas, se considerarmos os postulados de Franco (2015, p. 604) que assim as caracteriza:

> As práticas pedagógicas são aquelas práticas que se organizam para concretizar determinadas expectativas educacionais. São práticas carregadas de intencionalidade e isso ocorre porque o próprio sentido de práxis configura-se através do estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social (FRANCO, 2015, p. 604).

As práticas são, na perspectiva de nossa tese, o projeto educacional marcado por diferentes processos educativos e práticas também, que foram um divisor de águas, inserindo os ribeirinhos de Ilha Grande do Piauí em práticas sociais, a começar do trabalho dos professores nas comunidades deltaicas, um misto de práticas e ações pedagógicas.

> A ação pedagógica dá uma direção, um rumo, às práticas educativas conforme esses interesses. O processo educativo se viabiliza, portanto, como prática so-

> cial precisamente por ser dirigido pedagogicamente. Em outras palavras, é o caráter pedagógico que introduz o elemento diferencial nos processos educativos que se manifestam em situações históricas e sociais concretas. Precisamente pelo fato de a prática educativa se desenvolver no seio de relações entre grupos e classes sociais é que é ressaltada a mediação pedagógica para determinar finalidades sociopolíticas e formas de intervenção organizativa e metodológica do ato educativo (LIBÂNEO, 2001, p. 09).

Dessa forma, Libâneo (2001) ratifica a estreita relação entre prática educativa e prática pedagógica, também relacionadas com a prática docente. A esse respeito, podemos referenciar outro momento de experiência cartografado em nossas produções: em uma atmosfera de imersão profunda, subjetiva, reflexiva, sobre prática educativa, pensamos em que "roupa" veste essa prática ou quais roupas são vestidas por ela.

A experiência se deu em várias proposições: construir a roupa, a prática; vestir a prática; vestir-se de prática; despir-se da prática para vesti-la de outro modo; reinventar a prática; desfazer para (re)fazer. Essa vivência nos fez refletir sobre nossa ação enquanto professores em constante formação, cientes de que não há nada acabado, tudo é processo, portanto, as transições são necessárias, as misturas, os atravessamentos, uma vez que nessas incertezas geramos potência de saber, saber fazer, saber ser.

No caso dos estudos em História Cultural, entendemos que essa proposição se relaciona com o que Certeau (2000) alerta sobre o fazer do historiador, que não deve produzir conceitos/conhecimentos dogmáticos, irrefutáveis, absolutos, uma vez que é preciso relativizar, porque não há

conhecimento acabado, a ciência se constitui em perspectivas e no caso da história, a partir de fontes que possibilitam (re)formulações.

A compreensão do que vem a ser prática educativa tem a ver com quem somos, como exemplificou Boakari (2019), ao nos fazer pensar na capacidade que devemos ter de ouvir e lembrar das coisas da vida, ouvir as vozes que nos falam. Entender nossa prática como um lugar de fala de todos, assim como eram as reuniões nas comunidades africanas onde todos tinham seu lugar de fala, sabiam e conheciam o seu lugar.

Infelizmente, servimos a uma escola que controla o direito de fala, que diz quem pode e quando pode, uma prática de controle, de fortes relações de poder, uma educação eurocêntrica, gestada na herança de dominação que ainda respira no Brasil, dificultando outros jeitos de pensar a educação e reproduzindo linhas abissais que separam e transformam os que são tidos como "fora dos padrões (negros, homossexuais, pessoas com necessidades especiais, pobres etc)" em o *outro* e mais ainda, em o *outro do outro*, considerando nessa proposição os contributos de Djamila Ribeiro (2017), ao analisar a situação da mulher negra na sociedade.

A ideia do que é prática educativa tem estreita relação com o que é educação, sendo esta uma ação comunicativa, em que uma mensagem tende a ser transmitida com uma finalidade, que dependerá do canal e do objetivo dos que estão envolvidos nessa ação, portanto, a educação é um processo essencialmente dialógico (BOAKARI, 2019).

Práticas educativas, nesse sentido, se voltam ao fazer, a procedimentos e táticas (CERTEAU, 2002). Isso abrange uma visão, um modo de pensar um ato onde se ensina e se aprende. É necessário, nesta perspectiva, a pluralização das

práticas educativas, no sentido de pensarmos para quem são essas práticas, como ocorrem e onde se desenvolvem.

É preciso problematizar o fazer da prática, de outra forma não percebemos as antíteses dessa ação, uma vez que a prática exige a descrição e a explicação do ato de fazer na dimensão em que se torna fazer, considerando a história das coisas, o espaço, os sujeitos, para que possamos construir caminhos de entendimento do que queremos comunicar, de como faremos uma prática que educa, um ato educativo intencional.

> Há, pois, duas características fundamentais do ato educativo intencional: primeiro, a de ser uma atividade humana intencional; segundo, a de ser uma prática social. No primeiro caso, sendo a educação uma relação de influências entre pessoas, há sempre uma intervenção voltada para fins desejáveis do processo de formação, conforme opções do educador quanto à concepção de homem e sociedade, ou seja, há sempre uma intencionalidade educativa, implicando escolhas, valores, compromissos éticos. No segundo caso, a educação é um fenômeno social, ou melhor, uma prática social que só pode ser compreendida no quadro do funcionamento geral da sociedade da qual faz parte (LIBÂNEO, 2001, p. 09).

Prática abrange diversidade que se instala no olhar do professor. O ensino é parte da aprendizagem, mas não a reflete em plenitude, está além, inclusive do que está cristalizado como "o que deve ser ensinado". Temos um currículo escolar que pune os que "não foram", os que "não são" e privilegia os "que são", gerando uma hierarquia de saber e poder nas práticas educativas (ADAD, 2019).

É preciso que pensemos a prática (educativa, docente, pedagógica) como uma responsabilidade coletiva; entendê-

-la como pontos de partida para adequações de outras práticas, uma vez que uma prática influencia, transforma, porque possibilita outras formas de fazer.

Considerações finais

Entre epistemologias, construímos e pensamos conceitos, socializamos, entranhamos, estranhamos, inventamos, crescemos. A prática educativa compreende todos esses aspectos, portanto, se insere nas relações de análise nas quais se relacionam ações de pensar, socializar, inventar, ser, construir-se, aprender, ensinar, compartilhar: movimentos que devem fazer parte do cotidiano do pesquisador o qual, entre epistemologias, aprende que não há totalidade. A relatividade existe para que enxerguemos que é possível pesquisar sem nos tornarmos sujeitos insensíveis e alheios ao que nos toca e nos faz sentir da presença do vivo em nós.

Pensando nos igarapés da História da Educação Piauiense, na invasão das tramas e teias das memórias coletivas dos professores ribeirinhos do Delta do Rio Parnaíba, na abrangência das comunidades tradicionais de Ilha Grande do Piauí, sentimos que estamos diante de uma exuberante cascata, que tem muita força e que nos convida a saltar, adentrar em suas correntezas, sem receio da descida, pois banhar-nos nessas águas, misturadas, turvas mas que podem resplandecer é, talvez, vivenciarmos, no processo de (re)construção de um passado histórico, marcas de experiências envolvendo processos formativos e práticas educativas em diversos contextos de aprendizagem.

Desta feita, compreendemos que o estudo proposto atingiu seus objetivos, uma vez que analisamos aspectos das cartografias produzidas, traçando uma relação com

nossa pesquisa sobre a prática educativa dos professores ribeirinhos de Ilha Grande do Piauí, no período de 1970 a 1996. Além disso, discorremos sobre o conceito de experiência como dispositivo para a produção de saberes sobre prática educativa, caracterizando nossas vivências de experiência como aspectos desse tipo de prática.

Acreditamos que a prática educativa é um processo de relações entre o outro e dos outros conosco e com todos os que a caracterizam. O professor não pode achar que é detentor supremo da ação docente, uma vez que aprendemos com o aluno na relação com a aprendizagem. O ato de aprender é significativo na medida em que há relações de significado no processo, tendo em vista que o movimento de ensinar sugere movimentos de aprender, portanto, somos práticos da prática.

Essa análise mostrou que a experiência é um potente dispositivo para a produção de saberes sobre prática educativa, considerando esta como um processo de múltiplas ações entre sujeitos que se produzem como agentes de construção de conhecimento, na interação com contextos diversos, como ocorre nas comunidades deltaicas.

Assim, esta produção não encerra as discussões sobre o objeto proposto, ao contrário, deve ser compreendida como um convite para adentrarmos, com maior fluidez, ao campo e compreendermos como são, como se formam e se organizam as práticas, onde ensinar e aprender são máximas da experiência.

Referências

ADAD, Shara Jane Holanda Costa. *Tópicos de aula da disciplina Prática Educativa*. PPGEd/UFPI, Teresina-PI, 2019.

BOAKARI, Francis Musa. *Tópicos de aula da disciplina Prática Educativa*. PPGEd/UFPI, Teresina-PI, 2019.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é Educação*. São Paulo: Brasiliense, 2013.

BRITO, Antônia Edna. *Tópicos de aula da disciplina Prática Educativa*. PPGEd/UFPI, Teresina-PI, 2019.

CATROGA, Fernando. *Memória, História e Historiografia*. Coimbra: s/e, 2001.

CERTEAU, Michel de. *A Invenção do Cotidiano*: 1. artes de fazer. (Tradução) Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CERTEAU, Michel de. *A Escrita da História*. (Trad.) de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural*: entre práticas e representações. (Tradução) Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difusão Editorial, 1990.

CLASTRES, Pierre. *A sociedade contra o estado*: pesquisas de antropologia política. (Trad.) Theo Santiago. Rio de Janeiro: F. Alves, 1982.

CORAZZA, Sandra Mara. *História da Infância sem Fim*. 2. ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2004.

DELEUZE, Gilles. O que é um Conceito? *In.:* DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é Filosofia*. (Trad.) Bento Prado Jr.; Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997. p. 09-47.

DELEUZE, Gilles. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 1991.

FERRO, Maria do Amparo Borges. *Cazuza e o sonho da escola ideal*. São Luís: EDUFMA, 2010.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Práticas pedagógicas de ensinar-aprender*: por entre resistências e resignações. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n3/1517-9702-ep-41-3-0601.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2020.

HALBWACHS, Maurice. *A Memória Coletiva*. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 1990.

HAMPATÉ BÂ, A. A Tradição Viva. In.: ZERBO, J. K. I. *História geral da África*: metodologia e pré-história. São Paulo: Ática/UNESCO, 1982. p. 181-218.

LARROSA, Jorge. *Tremores*: escritos sobre experiência. (Trad.) Cristina Antunes; João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos*: inquietações e buscas. Educar, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001. Editora da UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n17/n17a12.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2019.

LOPES, Antônio de Pádua Carvalho. *Tópicos de aula da disciplina Prática Educativa*. PPGEd/UFPI, Teresina-PI, 2019.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *Manual de História Oral*. 2. Ed. São Paulo: 1996.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poíesis*, vol. 3, n. 3 e 4, p.5-24, 2005/2006. Disponível em: file:///C:/Users/Mar/Downloads/10542-Texto%20do%20artigo-40790-1-10-20100722.pdf. Acesso em: 10 ago. 2020.

PIMENTA, Selma Garrido; Anastasiou, Lea das Graças C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2003.

RIBEIRO, Djamila. *O lugar de fala?* São Paulo: Letramento, 2017.

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

THOMPSON, Paul. *A voz do passado*: história oral. Trad. Lélio Lourenço de Oliveira. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

ZUMTHOR, Paul. *Introdução à Poesia Oral*. (Trad.) Jerusa Pires Ferreira; Maria Lúcia Diniz Pochat; Maria Inês de Almeida. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

Práticas Educativas em Experiências de Educação Indígena e Étnico/Raciais

PRÁTICAS EDUCATIVAS INTERCULTURAIS:
OS PILARES DA EDUCAÇÃO GUARANI KAIOWÁ*

* Artigo reformulado a partir do artigo publicado na Revista Série-Estudos, Campo Grande, MS, v. 24, n. 52, p. 297-317, set./dez. 2019 com o título 'Os pilares da educação Guarani Kaiowá: Kunumi há Chamiri – a criança Kaiowá'. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/issue/view/63> Acesso em: 16 mar de 2019.

CLAUDEMIRO PEREIRA LESCANO
Indígena Guarani e Kaiowá. Professor na Escola Indígena Ñande Reko Arandu, da Aldeia Taquaperi, Município de Coronel Sapucaia, Mato Grosso do Sul. Doutorando no Programa de Pós-Graduação em História, da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).
E-mail: guaranilescano@gmail.com
ORCID: http://orcid.org/0000-0003-2879-2233

HEITOR QUEIROZ DE MEDEIROS
Doutor em Ciências – Ecologia e Recursos Naturais, pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Mestre em Ciência Ambiental, pela USP. Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Líder do Grupo de Pesquisa Diversidade Cultural, Educação Ambiental e Arte (CNPq).
E-mail: heitor.medeiros@ucdb.br
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5313-1811

Introdução

Esse artigo é parte dos resultados da pesquisa realizada na aldeia indígena Taquaperi, município de Coronel Sapucaia, estado de Mato Grosso do Sul. Os moradores desta aldeia são maioria pa'*i Tavyterã* ou Kaiowá, que viveram em terras tradicionais das regiões de *Ñu Po'i* – Paranhos, *Cerro Perõ* – Coronel Sapucaia, *Guassuty* – Aral Moreira, e *Ita Poty* – Amambai.

O *Tavyterã,* conhecido como Kaiowá, é o povo da floresta *ka'aguygua* ou *ka'aguy pegua,* sendo que Kaiowá é um nome que veio dos não índios. Os Kaiowá têm caminho de rezas: *o ñe'ẽngary,* feito diretamente ao Ñande Ramõi Papa, considerado o ancestral. As rezas são respondidas por meio de trovões, relâmpagos, chuvas e tempestades, mas sem neblina, que o próprio Ñande Jára (nosso Deus) envia.

Os Kaiowá se espelham no seu ancestral – Ñane Rembypy – também chamado de Ñane Ramõi, o criador de todas as coisas, como: terra – *yvy*, águas, animais – *mymba*, aves – *guyra,* plantas – *temity ypy*, e a criação dele ainda continua se estendendo no vasto e intenso mundo, segundo a cosmovisão do Kaiowá. Por isso, os cantos e as rezas são as práticas mais importantes para o povo.

O chefe da família sempre foi o mais velho, o sábio Omba'e Kuaáva, e só na ausência do ancião *(ñamoi)*, a *jari* (anciã) assume a responsabilidade. Quando o *ñamoi* morre, o mais velho da família é indicado como *terekua,* aquele que tem a obrigação de cuidar e ser o líder da família.

A organização social atual das comunidades indígenas Kaiowá é resultado de longo processo de contato, de resistência, de negociação e de nova organização social.

Os Kaiowá constituem seus saberes por meio de diversos valores internos e externos, ou seja, adquirem materiais ou tecnologias externas, mas o uso destes materiais ainda é fortemente baseado na espiritualidade e na coletividade.

A língua *Guarani* é a própria lei que expressa os pensamentos, entendimentos, valores, regras e significados, é por meio dela que se canalizam todos os conhecimentos do povo. Assim, para transmitir a sabedoria e se diferenciar de outros povos, não há possibilidade de mudar, pois sua mudança altera as regras, os valores e os sentidos da rede de sabedoria construída, como rezas, danças, cantos, mitos e ética, que formam as leis.

A continuidade da língua Guarani é a continuidade da lei do povo, nas diversas gerações e por meio deste canal ocorre a transmissão de saberes, como: história, saberes do tempo, do espaço e dos diversos donos ou *Jára*.

As crianças têm que continuar ouvindo esses saberes por meio da oralidade, são histórias ou ensinamentos que servem de exemplo moral para a juventude, como inspiração de vida.

Os ensinamentos têm momentos para serem transmitidos, eles são usados na ocasião propícia, e precisam ser usados gradualmente. As histórias, os cantos, as rezas e a ética só podem ser usadas na hora que a pessoa precisa.

A educação vem recheada de significados, como remédios tradicionais, benzimentos, determinados tipos de cantos e rezas, a forma de construir as casas e os tipos de materiais para fazer os artefatos, bem como o aconselhamento que vem como ensinamento de como se comportar em diversos espaços, para entrar e sair, para participar de determinadas decisões e ações, para se preparar para o futuro, para resolver problemas e dificuldades. Mas isso é transmitido no decorrer das fases da vida.

O entendimento tradicional do Kaiowá sobre o crescimento humano tem sua própria trajetória na linha cultural, constituído, do início ao fim, como: preparação, gestação, nascimento, amamentação, socialização, fase da adolescência, jovem, adulto, casamento e ancião – *ñamõi.*

Essa linha de crescimento do ser humano é composta de várias estruturas constituídas de regras, que formam camadas, as quais determinam as fases. Isso é o que configura o *ñande reko*, a própria maneira de viver como Kaiowá, complementada pelo entendimento das manifestações da natureza, das árvores, da chuva, dos animais e dos sonhos, cujos significados interferem nas atividades do cotidiano do Kaiowá.

A metodologia utilizada para a produção e análise dos dados da pesquisa se deu a partir da etnografia, com foco na etnografia pós-moderna por meio da qual "[...] o sujeito deixa de ser pensado como uma entidade prévia ao discurso, para ser tratado como o próprio efeito da discursividade ou da atividade interpretativa" (KLEIN & DAMICO, 2012, p. 67).

Aconteceu por meio de "visitas" aos mais velhos, com "conversas", intencionalmente sem uma sequência de perguntas pré-determinadas, com uma interlocução inicial sobre determinado problema ou necessidade, quando os

entrevistados foram colocando sua opinião sobre sua vida e seus conhecimentos. Entendemos assim, como Paraiso (2012, p. 24), o qual coloca que a metodologia também é construída a partir de problemas e questionamentos que vão sendo elaborados ao longo da investigação, na busca de produzir os dados.

Com isso, foi possível descrever o mundo vasto que existe na cosmovisão do povo Kaiowá, composta de valores, elementos culturais, processos próprios de ensino e aprendizagem, bem como a inserção das crianças Kaiowá para a manutenção, a ressignificação e o fortalecimento de sua identidade.

Kunumi ha chamiri: criança Kaiowá

A criança – *Kunumi e Chamiri* – participa de diferentes atividades rotineiras, tanto na família como na comunidade. As brincadeiras preferidas das crianças são canto e reza, que chamam de *oñevanga* – alegria das crianças, conduzidas por um *yvyra'ija* – aprendiz de rezador, se for menino; se for menina, se dará com o acompanhamento da *ñande sy*, a rezadora. Essas engrenagens estão construídas nas normas, na ética e nos elementos culturais a serem seguidos pelo povo Kaiowá que, na língua, se diz *ñande reko tee katu*, o nosso jeito de ser verdadeiramente.

Essa definição também forma os pilares da educação Kaiowá. Esses pilares definem a maneira como o Kaiowá trata a natureza, como se apropria dela, conhece o território de certos animais, onde vivem as capivaras, em que época podem ser caçadas, onde dá mais peixe para pescar, em que época é proibido transitar no ambiente, conforme o território e o tempo, quem são as pessoas que podem caçar e

pescar e quem não pode pescar ou caçar. As crianças participam da construção e da manutenção da sustentabilidade constantemente, como sujeitos que estão aprendendo, mas também fazem a engrenagem funcionar.

Algumas atividades são específicas para o menino. O *Kunumi ojovia* é o jovem de recado e viajante que leva recado para outra comunidade, como anúncio de festa, casamento, batismo de criança e de milho; também anuncia a pessoa que os deixou – *kañyguegui* – o que morreu.

A construção de inúmeras armadilhas fica sob a responsabilidade do menino, para aprender a usar e experimentar, em diversos espaços do território. Essa é a maneira de se ocupar para ajudar o pai, ou seja, como fazer o monde – armadilhas de caça.

As meninas fazem visita nas casas dos parentes, mas só quando a mãe vai junto. É proibido às meninas andarem sozinhas sem o acompanhamento dos pais. Assim também, os meninos não podem andar à toa por aí, porque, se o fizerem, eles vão crescendo sem aprender nada. Também é proibido aos meninos comerem carne de vaca e cateto, que são animais agressivos, e podem transmitir essa agressividade a eles.

Nessa mesma linha, também as meninas não podem consumir quaisquer alimentos que podem provocar a chegada da menstruação muito cedo; outros alimentos podem provocar defeito ou anormalidade no seu filho, futuramente. É preciso tomar muito cuidado com seu comportamento, pois, por exemplo, as crianças com deficiência são o resultado da mãe que zombou de alguma criança deficiente e, por isso, recebe o filho daquele jeito para que possa entender e aprender a viver com essa situação.

Todas as crianças são batizadas e levadas para serem apresentadas ao *pa'i Kuara* para receber a bênção de ser sempre uma pessoa limpa, para que fique protegida de inúmeras doenças desconhecidas. É o que se chama de *hete poti* – ter o corpo limpo.

O menino não pode comer qualquer alimento. Só é permitido comer peixe, batata assada, *chícha* e carne de animais como capivara, coelho, veado, tatu, mas sem sal. Aliás, sempre foi proibido o uso de sal nos alimentos, tanto para a menina como para o menino.

O modo de viver das crianças não está distante do modo de viver da comunidade, ela transita junto, aprende junto, experimenta, erra e acerta, com o apoio dos pais e dos mais velhos. O povo Guarani e Kaiowá não visualiza suas crianças distantes da realidade, ou seja, não cria espaços só para as crianças, porque os espaços das crianças são os espaços dos adultos. Os pais estão sempre com o *kunumi* e a *chamiri*. A liberdade total só é adquirida depois de terem um/a filho/a – *petei ojepykypy*. Então ele/ela é deixado pela pessoa que cuidava do casal desde o namoro, casamento, até ter o primeiro filho.

Ojeporekái está relacionado à vida e à participação direta das crianças indígenas para o funcionamento das engrenagens culturais. Refere-se ao entendimento total da vida, algo que tem uma dimensão infinita, através do qual é compreendido que o ser humano faz parte desse círculo de energia. Por isso, é necessária a busca contínua do funcionamento dessa estabilização cosmológica, da qual faz parte o ser humano, o mundo material e imaterial, que se entrelaçam para manter o mundo cósmico, onde tem os *jára*, criadores de inúmeros ambientes, fenômenos e espíritos.

A noção do *jeporekái* é saber o que pode ou não pode caçar e pescar, colher para consumir, ou seja, a procura de alimentos com as regras de respeito aos *jára*. Os Guarani e Kaiowá sabem que os *mbaíiry* – os brancos – não são pessoas estranhas. De acordo com a mitologia Kaiowá, eles também conviveram com os *Ñane Ramõi*, o nosso ancestral, mas têm sua diferença no próprio modo de ser, nas crenças e forja o seu sistema cultural, desenha no papel para lembrar e relembrar aquilo que fez e aquilo que vai fazer. Dessa forma, ele continua a sua construção, na imensidade e intensidade da sua cultura, na maneira como os *mbaíry* buscam viver, segundo seu próprio entendimento de mundo e estabelecendo sua relação com isso.

Os *mbaíry* têm normas criteriosamente definidas, buscam sempre construir novas ideias e, com isso, atropelam a natureza, constroem material superficial, com valores incompatíveis, para dominar, manipular, desenvolver, controlar, disputar, criando inúmeras outras coisas, boas e ruins.

Os rezadores falam que os *mbaíry* também são guardiões, porque vieram também de verdadeiras sabedorias. Um dos seus modos de viver é saber ler e escrever, para construir projetos, planos e passos individuais. Os *mbaíry* continuam construindo e indo atrás de respostas para o mundo, com isso cientificam a natureza, classificando e dando nomes para as coisas que descobrem.

Inacia Recarte, rezadora da Aldeia Taquaperi em depoimento de 2015, assim fala a esse respeito: "*Mbaíry kuéra ko heko joguy. Heta ko ha'ekuéra heko ha ndaijapýi, opa mba'e ojapo kuaaa*". A cultura do branco é imensa e indefinida e, a todo momento, pode mudar e ser recriada, sabe construir muitas coisas.

É perceptível, nessa observação de Inacia Recarte, que os *karai* continuam construindo e modificando inúmeras coisas materiais para continuar vivendo e dar sentido à vida, mas essa construção é muito baseada na disputa, no descontrole do outro.

Neste sentido, Azanha (2005, p. 14) afirma: "Nós ocidentais pensamos projetivamente, para as nossas ações [...] fixamos uma meta, pensamos no adiante, produzimos uma ideia para ser alcançada, traçamos um plano, um projeto, fazemos uma projeção em suma".

Por outro lado, em relação à natureza, o Kaiowá tem outra percepção, outro saber, verdadeiro, e a relação que estabelece com a natureza e o funcionamento dela é para sustentá-la, manter a concepção dos ancestrais – *ñanerembypy mba'e*, realizando o funcionamento circular, em que a natureza participa junto. O contexto tradicional e atual ainda são processos que mantêm o movimento dessa rede.

Pensamos no futuro, mas não de modo individual e, sim, a partir de valores, critérios e normas definidos coletivamente. O próprio indivíduo e as normas mantêm isso, alimentando a rede e assegurando o equilíbrio de trocas com o mundo natural e sobrenatural, onde se compartilha, homens, *járas* e outros seres, dos recursos naturais, não há necessidade de projetar além do que já é construído e transmitido, para a manutenção de geração para geração, e para manter o equilíbrio com o mundo.

É neste sentido que buscamos aqui trazer os elementos culturais e clarear os sentidos, as definições do sistema de funcionamento da engrenagem cultural tradicional, encontrada como cultura autônoma, baseada na crença Guarani, que o Ñane Ramõi Guasu deixou, para que servisse de parâmetro para o povo Tavyterã.

É necessário a compreensão sobre as mudanças nesse novo tempo de viver, de mudanças significativas e insignificativas, principalmente no cenário da cultura tradicional, da pedagogia indígena, das condições sociais, da forma de racionalidade, dos espaços geográficos, da participação direta nas decisões políticas internas e externas, e até mesmo, no modo de ensinar e de aprender das crianças.

Os Tavyterã não podem só pensar na cultura tradicional, mas também saber transitar em outras culturas que estão presentes no nosso cotidiano, para compreender, de fato, a constituição dos novos segmentos e veículos de informações que permeiam a comunidade. Para isso, a escola é o espaço adequado para confrontar, criar e recriar a epistemologia que dê conta da realidade. Assim como diz Paraiso (2012. p. 26):

> Mudaram a estratégia de "colonizar", de educar e de governar. Mudaram os pensamentos, os raciocínios, os modos de "descolonizar", os mapas culturais. Nesses novos Mapas políticos e culturais (...), mudaram as formas como vemos, ouvimos, sentimos, fazemos e dizemos o mundo. Mudaram as nossas perguntas e as coisas do mundo. Mudaram os "outros" e mudamos nós (PARAISO, 2012. p. 26).

Com isso, a escola, então, se transforma num território de defesa, de retomada de consciência sobre os valores culturais e interculturais, num espaço de estranhamentos e de compreensão. O espaço da escola influencia na construção da identidade. Na percepção de Hall (1997, p. 08) a nossa identidade é construída também a partir das representações e dos significados que se apresentam para nós:

> A identidade emerge, não tanto de um centro interior, de um "eu verdadeiro e único", mas do diálogo

> entre os conceitos e definições que são representados para nós pelo discurso de uma cultura e pelo nosso desejo (consciente ou inconsciente) de responder aos apelos feitos por estes significados, de sermos interpelados por eles, de assumirmos as posições de sujeito construídas para nós (HALL, 1997, p. 08).

Assim, o cenário do contexto atual e as identidades constituídas nas gerações são o resultado de mudanças que já ocorreram e ainda ocorrem constantemente, a partir das informações, materialização dos valores, das resistências e potencialização dos conhecimentos indígenas, por meio do saber externo. Devemos ter a consciência de que essa identidade atual teve a sua trajetória de resistências e negociações, e resultou no saber que se visualiza como não tradicional, mas também não totalmente externo. É um saber que está preparado para dialogar com dois conhecimentos.

Assim, o espaço escolar precisa se preparar pedagogicamente para receber as crianças Kaiowá, para que estas possam se aventurar nos dois ou mais conhecimentos (não só ocidentais), tendo em vista entender que o mundo em que vivemos, atualmente, é composto de diversidades e que não estamos mais sós. Por isso, os professores indígenas terão que se formar como guardiões dos dois conhecimentos (tradicional e da sociedade não indígena) e saber usá-los no espaço da escola.

As pessoas que operacionalizam o sistema educacional precisam entender a legislação da educação escolar indígena, para saber inserir a escola diferenciada no sistema. Infelizmente, pela falta de conhecimentos destes profissionais, que não se esforçam em buscar mecanismos para inseri-la no sistema, ou criar a flexibilidade para executar a educação escolar indígena da maneira como está garantida

na legislação, a escola indígena é obrigada a participar de inúmeras avaliações que não dizem respeito à sua realidade pedagógica.

Isso se torna um obstáculo para a efetivação da educação escolar indígena e para sua continuidade. É fundamental uma atenção constante para garantir a diferença, conforme a legislação. A Resolução 05/2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, diz o seguinte:

> Art. 6º Os sistemas de ensino devem assegurar às escolas indígenas estrutura adequada às necessidades dos estudantes e das especificidades pedagógicas da educação diferenciada, garantindo laboratórios, bibliotecas, espaços para atividades esportivas e artístico-culturais, assim como equipamentos que garantam a oferta de uma educação escolar de qualidade sociocultural (BRASIL, 2012, p. 3).

A postura da escola indígena ainda é questionada pelos mais velhos, pela divulgação que faz por meio de professores, no sentido de se posicionar que inovará a educação para a comunidade, sem consultar os mais velhos e sem saber o que, de fato, a comunidade quer que seja trabalhado na educação escolar.

Ser professor é ocupar um espaço muito importante na comunidade, mas, para que seja eficiente, é essencial a formação específica e contínua, para entender e saber conviver no contexto atual, valorizando e respeitando os mais velhos e, também, para poder visualizar um novo caminho de educação para as novas gerações, por meio da escola.

Infelizmente, após décadas da criação da escola indígena legalmente, em muitas comunidades não mudou muito o paradigma escolar, mesmo que, agora, a escola nas

aldeias seja composta, em parte, por professores indígenas. O modelo de ensino e aprendizagem ainda continua sendo definido pelos técnicos da Secretaria de Educação do Município e do Estado, chegando com formato pronto, fragmentado em sua pedagogia, fechado, controlado e imposto. Muitas vezes, os professores indígenas são obrigados a seguir esse modelo padronizado.

A escola indígena Ñande Reko Arandu, da aldeia Taquaperi, ainda busca acertar na pedagogia que se aproxima da educação Kaiowá. Mas há um desafio que a escola precisa superar, por meio da sua direção e corpo de professores: envolver, de fato, a comunidade na construção da escola. Os mais velhos têm razão de questionar o porquê de não serem ouvidos, quando a escola se posiciona como a que sabe tudo, mas não dá conta da educação que eles chamam "verdadeira". Eles não acreditam que os livros vão trazer os elementos para serem melhores pessoas, sendo que a vivência, a cultura e os pilares educativos do povo Kaiowá são para isso.

É preciso garantir a compreensão dos direitos e deveres assegurados na legislação, enquanto prioridades no âmbito da escola indígena, como o que está previsto na Constituição Federal (BRASIL, 1988):

> Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre a terra que tradicionalmente ocupam, competindo à união demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens (BRASIL, 1988, s/p).

Atualmente, a escola se tornou parte das fases da criança Kaiowá, ou mesmo, a maior parte da sua vida. Este instrumento sempre foi considerado como *mbaíry reko* – não indígena, de fora. Mas hoje se busca, por meio de traba-

lhos, pesquisas e experimentos dos professores, dar novos sentidos para a escola, como instrumento interno. É preciso que a escola transforme, de fato, o seu ambiente em espaço de interculturalidade, questionador da identidade Kaiowá, mas também para trazer novos elementos fortalecedores da diferença, pensando e analisando sempre que o contexto estiver atrelado a outros saberes e alterado por eles. Batalla (1998, p. 8) analisa muito bem este aspecto:

> *Cultura apropriada. Este âmbito se forma cuando el grupo adquiere la capacidade de decisión sobre elementos culturales ajenos y los usa en acciones que responden a decisiones proprias. Los elementos continúan siendo ajenos encuanto el grupo no adquiere tambiem la capacidad de producirlos o reproducirlos por si mismo; por lo tanto, hay dependência encuanto a la disponibilidad do esos elementos culturales, pero no encuanto a las decisiones sobre su uso* (BATALLA, 1998, p. 8).

A escola carece de trabalhar com outros conhecimentos, mas deve considerar, num primeiro momento, o entendimento do professor Kaiowá, sobre a transformação que o professor indígena faz do sentido, do entendimento e dos valores de determinados conteúdos escolares. Assim, os conteúdos escolares passam a ser pensados, traduzidos e transmitidos por meio das concepções Kaiowá, e a linguagem é uma das ferramentas para efetivar esse processo.

A diferença é enorme quando o professor faz um plano sobre determinados conteúdos, trazendo o entendimento e o debate do tema para a realidade, mesmo que, operacionalmente, seja trabalhado com o objetivo de tornar os alunos bons leitores e escritores e conhecer o numeramento. Isso significa que os saberes não passam na escola indígena do jeito que ela vem conceituada pelo currículo

comum. Mas quem consegue fazer essa transposição/tradução é o professor indígena formado, principalmente o profissional que conhece, tradicionalmente, os saberes indígenas, e que a maior parte do fazer pedagógico é realizada de modo indígena.

Outra diferença que ocorre na escola, perceptível hoje em dia, é a importância da oralidade na educação. Os professores indígenas não priorizam muito essa forma de avaliação. Os conhecimentos teóricos, exigidos pela escola, são avaliados somente através de prova escrita, e sempre resultam em notas baixas para os alunos.

A avaliação de um professor indígena deveria ser centrada no resultado que repercutirá na vida do aluno, em seu contexto social. Esta conduta avaliativa faz a maior diferença no objetivo do professor indígena. Para isso, é necessário trabalhar certos conteúdos selecionados que se aproximam da realidade e, para a avaliação, observa-se a mudança no contexto social. Esse tipo de avaliação não faz parte do modelo pedagógico da escola, mas faz muita diferença para o professor indígena, a comunidade e, principalmente, para o aluno.

A confusão acontece quando um professor não-indígena trabalha o conceito de um determinado conteúdo em língua portuguesa, e os alunos, por si mesmos, precisam transformá-lo em pensamento Guarani.

As ideias que chegam à escola sempre serão "verdadeiras" para o *Kaiowá*. Então, é necessário dar novos sentidos para o espaço escolar, em que possamos acreditar e mostrar-nos disponíveis e confiantes para conhecer o que não é conhecido, falar o que não se pode falar, experimentar o que não se pode experimentar, construir o que não se pode entender, começar o que não se pode começar, dife-

renciar o que é velho e o que é novo, estimular, conhecer e nos prepararmos para nos aventurar pelos caminhos desconhecidos, tal como fizeram nossos pais ancestrais, ao saírem pelo mundo à procura de Ñane Ramõi Papa.

Ao voltarmos, com opiniões diferentes e comprometidos com nossa comunidade e povo, compreenderemos a disputa, a contrariedade, a traição, e repensaremos o que causa a desunião da comunidade, o que leva ao desentendimento e às mudanças e, por fim, encontraremos o círculo aconchegante deixado como herança pelos nossos ancestrais, ou seja, o caminho da união. A escola deve ser um espaço de aventura.

Consideração finais

A pesquisa possibilitou trazer uma perspectiva como instrução e orientação sobre os processos próprios de ensino e aprendizagem do povo Kaiowá fora da escola. Muitos desses elementos culturais precisam, urgentemente, ser incorporados ao modelo pedagógico da escola indígena, não como processos próprios de ensino-aprendizagem desconhecidos, mas como característica dos processos de ensino e aprendizagem escolar.

O espaço escolar deve se transformar, se reinventar, para trazer novamente a esperança para a comunidade e, principalmente, para os mais velhos, que silenciam ao ver a vida atual dos jovens, das mulheres, dos homens, que caminham de forma confusa por não saber, ou não querer praticar a educação Kaiowá.

O caminhar da escola indígena precisa estar concentrado na diversidade, nas diferenças e na interculturalidade, como mecanismos de resistência. A escola é instrumen-

to importantíssimo, mas ela precisa integrar, aos poucos, todos os critérios já estabelecidos para ser escola indígena.

Referências

AZANHA, Gilberto. Sustentabilidade nas sociedades indígenas brasileiras. *Revista Tellus*. Campo Grande. ano 5, n. 8/9, p. 11-28, abr./out. 2005.

BATALLA, Guillermo Bonfil, *La teoria del control cultural en el estudio de procesos étnicos*. Brasília: Universidade de Brasília, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução 05/2012*. Brasília. 2012.

BRASIL. Congresso Nacional. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

COSTA, Marisa Vorraber. *Estudos Culturais, Educação e Pedagogia*. Rio Grande do Sul, 2003, 36 p.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre a revolução cultural de nosso tempo. *Educação e Realidade*. v.22, n.2, p. 15-46, Jun./Dez. 1997.

KLEIN, Carin; DAMICO, José. O uso da etnografia pós-moderna para a investigação de políticas públicas de inclusão social. *In.:* MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). *Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012 v. 1, p. 47-62.

UMA EDUCAÇÃO PARA O BEM-VIVER: APRENDENDO COM AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DO POVO XUKURU

MAURICIO ANTUNES TAVARES
Doutor em Sociologia, o autor é Pesquisador Titular da Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj) e professor no Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Identidades da Fundaj/Universidade Federal Rural de Pernambuco. Desenvolve pesquisas relacionadas às juventudes, à educação e cultura popular e aos movimentos sociais, abordando relações entre cultura e educação, interculturalidade e identidades, a partir das perspectivas teóricas dos estudos culturais e decoloniais.
E-mail: mantunes7@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/ 0000-0001-7022-0402

Introdução

No início de qualquer reunião ou trabalho entre o povo indígena Xukuru de Ororubá é realizado um ritual pedindo força aos Encantados, ao Pai Tupã e à Mãe Tamaim, para abrir os caminhos e orientar as atividades. Assim acontece na Assembleia que o povo Xukuru realiza todos os anos desde 2001, no mês de Maio, como ritual em memória do cacique Xicão, assassinado em maio de 1998 e, simultaneamente, como momento de fortalecimento das lutas deste povo em defesa de seu território, de sua cosmovisão e modo de vida.

Assim foi quando levamos estudantes de uma turma de mestrado em educação para uma aula de campo no território sagrado do povo Xukuru de Ororubá (Pesqueira, PE), e estes nos propiciaram experiências de aprendizado em diferentes espaços – da horta ao terreiro sagrado, da aldeia à mata. Assim tem sido em outros momentos em que estivemos juntos, até mesmo em um seminário acadêmico em que eles participaram como palestrantes. O que era para ser apenas uma aula de campo do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Identidades (PPGECI – Fundação Joaquim Nabuco/Universidade Federal Rural de Pernambuco), virou uma experiência de reflexão intensa, gerando

trabalhos e artigos acadêmicos e o Seminário Internacional O Bem Viver e os Povos tradicionais da América Latina, realizado em junho de 2019, no Recife.

Fazer esse ritual de abertura é o primeiro ato, de uma série de outros que aqui serão narrados, cuja compreensão fomos alcançando aos poucos, passando pela experiência por eles conduzida e, após vivê-las, procurando em nós e com nossos interlocutores ferramentas para compreender o que vivenciamos nesses encontros com eles, e com nós mesmos.

O ritual vai além dos significados que ele tem para os que creem, e não é à toa que ele precede a atividade intelectual. O ritual sinaliza que o aprendizado e a construção de um conhecimento que seja transformador para aqueles que o buscam, que não se satisfazem apenas com a informação sobre as propriedades das coisas, ou suas funções, mas procuram profundidade no conhecimento, só se alcança quando as pessoas estão integralmente e integrados na construção desse conhecimento. Integralmente, porque já não estão partidas entre corpo, mente e espírito, rejeitando o espírito cartesiano que atribui o conhecimento como fruto tão somente da razão, da atividade do intelecto. E integradas, porque o conhecimento é uma ação profundamente relacional.

Em todo conhecimento há acúmulo, trabalho passado produzido por outras pessoas, outros coletivos, e o conhecimento significativo que, como nos ensina Paulo Freire, difere da informação cumulativa, ou seja, é aquele que é construído na relação e por meio de uma experiência. O ritual, então, serve não apenas para os que creem em seres que vivem em dimensões espirituais, ele também serve para nos fazer crer na força que existe quando todos caminhamos

juntos, sincronizados uns com os outros e com o mundo natural do qual somos parte integralmente. Não existe razão separada de um corpo que sente, como não existe pessoa formada sem um coletivo, como não existe um coletivo que viva independentemente das condições do ambiente.

Essa força do povo Xukuru, responsável por todo o movimento de luta para retomada das terras que seus ancestrais perderam para fazendeiros criadores de gado, à força do poder bélico, econômico e político, essa força que testemunhei nesses encontros, que impulsiona processos e gera acontecimentos, nos alcança, também, na construção da narrativa que ora apresentamos.

Esse texto nasce de encontros com o povo Xukuru, do ouvir seus velhos e velhas, de aprender com seus jovens professores e professoras, e agricultores e agricultoras, agentes de saúde, raizeiras, rezadeiras e outros mais, nasce também do encontro com autores lidos, velhos conhecidos como Paulo Freire, e novos conhecidos, como Ailton Krenak.

Trata-se, portanto, de um texto acontecendo em interlocução com várias pessoas incluindo as do povo Xukuru, que tem nos desafiado a sistematizar essas experiências e fazer isso de forma dialógica, a fim de construir acervos colaborativos dessas experiências de intercâmbio. É um texto em que ressoam várias vozes, ainda que tome uma forma que nós, narradores, moldamos às questões suscitadas. Aqui estão frases, ideias, palavras, sentidos que não são de um autor, pois que nasceram de registros de conversas, de palestras, vozes como a de Marcos, cacique do povo Xukuru, de Iran, agrônomo e líder do CAXO – Centro de Agroecologia Xukuru de Ororuba; dos jovens da equipe Jupago Kreká, responsável pelos projetos desenvolvidos no CAXO; vozes de Dona Socorro e Dona Rizelda, conhecedoras das plantas

e raízes que curam; de Átila e Renata, professores da Escola Indígena Xukuru; vozes também de nossos alunos, e de nossos colegas nas aventuras de pesquisar cultura, educação e arte no atual contexto sociopolítico que atravessa o Brasil nestes últimos anos.

Tomamos o caminho de refletir sobre alguns aspectos da construção de conhecimentos e do modo de viver do povo Xukuru, visto que são interdependentes, a partir da relação entre agricultura, alimentação, cura e espiritualidade, procurando problematizá-las no sentido de tentar compreender melhor as tramas entre cultura e práticas educacionais, questão que permeia os projetos de pesquisa e as orientações que nos envolvem. As práticas educativas, que aqui figuram como narrativas, são fios que tecem uma rede que sustenta o que se chama Educação Xukuru, lugar em que se insere a educação escolar indígena, que não é capaz de englobar toda a Educação Xukuru, pois que esta confunde-se com a cosmovisão e o modo de vida Xukuru.

O Centro de Agroecologia Xukuru de Ororubá (CAXO) e o território sagrado

O povo Xukuru de Ororubá vive no município de Pesqueira e Poção, no Estado de Pernambuco, localizadas há cerca de 215 km de distância da capital Recife, assentado na serra do Ororubá, uma serra úmida, cravada na região Agreste, que faz parte do semi-árido brasileiro. Devido à presença de água, desde 1654, a Coroa portuguesa doou as terras aos criadores de gado (SILVA, 2012) e, partir de então, o povo Xukuru tem seu território disputado e ocupado, até recentemente, por fazendeiros criadores de gado da região, pertencentes às oligarquias assentadas na máquina estatal.

A luta pela terra começou motivada pela fome e os indígenas nem se identificavam assim, depois de séculos de perseguição e matança: eram chamados caboclos e trabalhavam para os fazendeiros. A exploração era tamanha, que nem tomar o leite que ordenhavam das vacas eles tinham direito. Somente podiam plantar em pequenas áreas que os fazendeiros cediam e não durante todo o ano, o que também se devia ao clima. Ainda assim, por vezes, para impor punição ou como demonstração de poder, os fazendeiros soltavam o gado dos currais antes da colheita, inviabilizando o estoque de alimentos, o que levava à fome e desnutrição das famílias dos trabalhadores. Explorados, despossuídos da terra dos ancestrais, invisíveis às autoridades políticas, sem se sentir seguros para se assumirem indígenas, o povo Xukuru padecia de desnutrição, fome e invisibilidade.

O início do processo de organização do povo Xukuru para a retomada de seu território começa em meados dos anos 1980, com Xicão, o primeiro cacique escolhido pela própria comunidade. Começa como uma luta pela vida, pelo direito básico à alimentação suficiente, que se traduziu como direito à terra para plantar e colher sem a ameaça do patrão. Neste primeiro momento, diz dona Socorro em seu testemunho, foram as mulheres quem primeiro se apresentaram para a luta, trazendo as crianças e apoiando o novo líder. Os homens, temendo a violência dos capangas de fazendeiros, chegaram aos poucos, para acompanhar mulher e filhos. O início da Retomada aconteceu sob a liderança de Xicão, até este ser assassinado em 1998, por pistoleiro a mando da oligarquia de Pesqueira. A Retomada continuou sob a liderança do filho de Xicão, cacique Marcos, que liderou o processo até concluir a Retomada de todo o território, hoje demarcado.

O CAXO – Centro de Agroecologia Xukuru de Ororubá, é um projeto que nasce na perspectiva de retomar modos de produzir e, consequentemente, modos de viver, centrados na agricultura, recuperando cultivos, sementes e costumes que foram perdidos devido ao longo período em que o povo Xukuru viveu sob o regime de "Sua Majestade – o boi", como o descreveu Edson Hely Silva (2008), historiador com vários estudos publicados sobre os Xukuru. O CAXO mantém uma horta comunitária orgânica, uma agrofloresta e uma horta medicinal, utilizando-as como espaço pedagógico para o ensino de agricultores, como também para estudantes e professores das escolas indígenas. Organiza também um Banco de Sementes, realiza feiras de trocas e participa de festividades e ações culturais que envolvem toda a comunidade.

A terra dos ancestrais é o lugar do projeto de vida do povo Xukuru, um projeto que procura trazer do mundo passado as sementes, as culturas, os rituais performáticos e os costumes, para encontrar, no mundo presente, outros saberes e fazeres que possibilitem melhorar a alimentação, o cuidado com a terra e com a saúde do povo Xukuru. E este encontro é, a um só tempo, um renascimento espiritual, pois o mundo dos encantados se fortalece à medida em que a natureza se revigora.

O caminho dessa revigoração é o das práticas agroecológicas no cuidado da terra e das águas, no reflorestamento das matas, na interrupção das práticas de queimada, de corte de árvores para fazer carvão, de uso de fertilizantes e defensivos químicos nas culturas, promovendo aprendizados de técnicas de manejos que diminuem o impacto ambiental das práticas de produção agrícola e também pecuária. Os encantados, assim como as plantas, as aves e os animais ter-

restres, habitam os lugares onde a natureza não foi degradada, nos ensinaram nossos anfitriões.

A agroecologia, nesses termos, foi contextualizada pelo e para o povo Xukuru, que a chama de agricultura sagrada. Sagrada porque tem o sentido de purificar o ambiente, a terra, as águas, as plantas, os animais e as pessoas. Sem veneno, sem queimadas, sem desmatamento, recuperando sementes que foram aos poucos esquecidas e agora são novamente plantadas, graças às práticas de trocas de sementes na região, com outros povos indígenas.

O CAXO trabalha com a difusão do sistema agroflorestal e com horta orgânica; incentiva o plantio e o uso correto de ervas medicinais; promove o uso de PANC (plantas alimentícias não convencionais); implementa uma sementeira e uma rede de troca de sementes; articula-se com as escolas indígenas para promover a formação de professoras e professores e estudantes. Enfim, trabalha para valorizar a agricultura como modo de vida e para combater a estigmatização desta como o "destino" de quem não vai bem na escola, como historicamente tem sido feito pela escola.

Como ocorre também entre camponeses não indígenas, as práticas agroecológicas ainda despertam desconfiança e desprezo entre aqueles acostumados com o "sistema tradicional", ou seja, com as queimadas, a derrubada da mata, a compra de fertilizantes e defensivos químicos para combater pragas etc. Por ser um desafio grande, a CAXO tem uma equipe de pessoas dedicadas às ações mencionadas, chamada de *jupago kreka* – agricultura Xukuru praticando o bem-viver.

As ciências, os encantados e o encantamento da vida

Para o povo Xukuru, a relação com a natureza dá força e resistência para continuarem a lutar pelo direito à terra e o direito de ser e continuar sendo Xukuru. Durante nossa visita, ouvimos muitos deles falarem em diversas ciências: a ciência da mata, a ciência das raízes e folhas, a ciência dos invisíveis e dos Encantados. Um trecho do ponto de toré dos Xukuru diz que "quem quiser ver a ciência vá à mata procurar". A relação do Xukuru com a natureza é intensa, para elas/es, a preservação das matas possibilita que o mundo dos encantados permaneça vivo. Segundo Iran Xukuru, a natureza biológica é essencial para a natureza sagrada, para o mundo espiritual: "vivemos dois mundos, as matas, as árvores, as florestas, elas são à base de sustentação para a natureza sagrada". Para manter os reinos encantados é preciso manter a mata em pé e manter a tradição do *toré*.

O *toré* é o momento de comunhão com os Encantados e momento de encantamento dos Xukuru. Quando o *toré* inicia, o ritmo é marcado com uma batida forte do *jupago* (um tipo de cajado ou clave com uma bola em uma das extremidades) no chão, com a pisada das pessoas que circulam o terreiro em fila dupla, com muitos maracás e pode ter o acompanhamento de um tipo de flauta doce chamada *membi*. Os cânticos são entoados repetidamente várias vezes, e homens e mulheres se revezam no cantar. De acordo com Neves (2005, p. 130), "o *toré xukuru* apresenta pouca variação nos objetos simbólicos que estão sempre presentes nos rituais, e que são colocados no trapiche, ou *peji* (uma pequena cabana de palha no centro do terreiro)", mas os significados são variados, de acordo com situações do contexto, relacionados às lutas coletivas, ou a questões de saúde, ou

celebrações de todo tipo, tristes ou alegres. Podem apontar para algum aspecto da realidade, como violência, ou sexualidade, e indicar a posição de algumas pessoas na hierarquia social, especialmente daqueles com dons xamânicos.

A ciência dos invisíveis é o conhecimento do pajé, da parteira, das raizeiras, que são guardiões dos conhecimentos tradicionais, da cultura do encantamento, do respeito, de proteção, de zelo e de promoção à vida na natureza e da própria natureza. Os conhecimentos de Dona Zenilda, Dona Socorro e de Dona Rizelda, sobre as plantas e raízes que curam, representam essa natureza encantada, a natureza sagrada para o povo Xukuru.

Nos discursos dos Xukuru, os Encantados podem ser representados pelas plantas, especialmente a jurema sagrada, pelos caboclos e espíritos dos ancestrais – como o cacique Xicão, que encantado é também chamado de Mundaru – pela mãe Tamain, por crianças encantadas, entre outras representações. São parte essencial da comunidade Xukuru, ajudando os líderes a orientar e gerir o território de forma justa e digna, tanto para as pessoas da comunidade, como também para a própria natureza. As árvores também têm um encantamento, e por isso é preciso fazer um ritual para se retirar o que se busca daquela árvore, as folhas, a casca ou a raiz, seja como forma de respeito e gratidão, seja para que aquilo que foi retirado tenha a máxima força para o fim destinado, especialmente para tratar doenças.

Essas relações de interdependência entre a natureza, os Encantados, as Ciências e a cura estão marcadas também no território, não apenas nos discursos. A mata, o terreiro e a casa da cura perfazem um conjunto complexo destinado à celebração e ao cuidado: cuidado com a mata, com as plantas de curar, cuidado com os doentes na Casa da Cura, cuidado

da vida espiritual no terreiro. Ali se toma a jurema, se dança o *toré*, se ministra remédios, se ouvem os Encantados. Por isso, a Casa da Cura, que fica em meio à mata e ao lado do terreiro, é o lugar de trabalhar o equilíbrio da pessoa com relação às dimensões física, psicológica e espiritual. A cura decorre do equilíbrio, que se alcança com o encantamento.

A ciência dos invisíveis é também a ciência dos Encantados, e é a ciência das plantas, raízes, sementes, a ciência dos remédios e da cura. Essas ciências são suporte e, simultaneamente, são alimentadas pelas formas de partilha coletiva, nas festas, no *toré*, no plantar e no colher. Como dona Socorro falou:

> *– A partilha é a base de tudo. Para qualquer luta, para qualquer conquista, é preciso ter união. E para ter união, cada um deve deixar o egoísmo. Todos somos encantadores, todos temos que encontrar em nós qual é nosso encanto, para nos dedicar à prática.*

O encantamento, nesse sentido, é o estado em que o cuidado da vida abrange todas as dimensões desta: a vida da natureza e, como parte desta, a vida humana, e estas estão entrelaçadas à vida dos Encantados. O encantamento, então, não é somente um sistema de crenças de mistérios e forças do mundo espiritual, ele também se traduz em práticas novas e equilibradas com o ambiente. Exige deixar as velhas práticas de desencantamento, que são o cortar árvores sem ter uma finalidade nobre, matar os animais ou prendê-los sem que seja para se alimentar, colocar veneno nas plantas e na terra, queimar as matas e deixar a terra nua e seca, as fontes minguarem, os animais fugirem e os encantados sem morada. Contra o desencantamento, é preciso força e atuação.

Aprendendo com o Bem-Viver Xukuru, aprendendo a descolonizar a educação

O modo de viver da agricultura sagrada, nos termos aqui apresentados, é o horizonte do que é chamado de Bem-Viver Xukuru: equilíbrio na relação com a natureza, biodiversidade, alimentação saudável, segurança alimentar, terapias com plantas, a cura como resultado de equilíbrio com ambiente natural e espiritual, a espiritualidade dos encantados, o tempo cíclico... São muitos aspectos que cooperam para definir o que vem a ser o Bem-Viver na forma como os Xukuru vem elaborando, e aqui tentamos fazer algumas reflexões que nos possibilite pensar sobre a relação disto com a educação.

Um primeiro aspecto presente na ideia de Bem-Viver Xukuru é que este se constrói com a associação entre conhecimentos tradicionais e conhecimentos escolares, ou científicos, considerando que a escola moderna é mono-epistemológica, reproduzindo exclusivamente as epistemologias e metodologias científicas.

Os conhecimentos, práticas e ideias que circulam e tratam da agricultura, da alimentação, da saúde, da cura, entre outros aspectos que tentamos mostrar aqui, não são exclusivas de uma só fonte de saber. Pelo contrário, mostram que o povo Xukuru é, como todos somos, contemporâneos deste tempo, da modernidade que se configura como sociedade brasileira. Isto já foi mostrado em outros estudos, por exemplo, sobre a saúde indígena entre o povo Xukuru, que, de forma dinâmica, combina e atualiza conhecimentos e práticas populares de amplo domínio, com os conhecimentos próprios aos indígenas e com os conhecimentos da biomedicina:

> O sistema terapêutico Xukuru é mais complexo do que se supõe. Formando um cenário "plurimédico", nesse sistema convivem três racionalidades: a biomédica, a medicina popular e a nativa. Esses sistemas são acessados de modo alternado ou simultâneo, e eles operam por meio de interações dinâmicas nas quais seus elementos são apropriados, recriados e ressignificados (AZEVEDO, GURGEL e TAVARES, 2014, p. 278).

Trata-se, então, do trabalho de reelaboração de ideias e práticas que é coetâneo da contemporaneidade, sendo produto e produtor desta, simultaneamente. É uma construção conceitual fruto do diálogo entre sistemas distintos de entender e explicar o mundo, tomando como ponto de partida uma ideia que nasceu entre os povos "originários" andinos (o motivo das aspas será revelado adiante), e adaptando-a ao contexto cultural e político do povo Xukuru, assim como atualizando-a em relação ao estado atual de conhecimentos adquiridos no sistema escolar/acadêmico.

Como afirma Cusicanqui (2010), os povos indígenas são também povos da contemporaneidade e articulam projetos dentro dessa modernidade, ainda que sejam projetos de oposição aos das elites ocidentalizadas da nossa sociedade. E difere-se destas, também, porque são projetos comprometidos com as demandas por renovação da política e das formas de produção e circulação de bens; enquanto as elites são comprometidas com projetos que garantam a manutenção do *status quo*, portanto, manutenção da centralização do poder político e econômico em suas mãos.

O projeto liberal modernizador, seguindo a crítica de Cusicanqui (2010), propõe uma inclusão condicionada e hierarquizada, conservando o arcaísmo das elites que se

servem do Estado para manter privilégios, e condenando as classes trabalhadoras e pobres a uma cidadania de segunda classe. Sua crítica se dirige não só às elites instaladas na política e no aparelho burocrático, ela alcança também a elite intelectual instalada no ensino superior. Até mesmo os grupos intelectuais que se filiam às tradições críticas do pensamento eurocêntrico reproduzem as estruturas piramidais de poder e capital simbólico, onde o topo da pirâmide, frequentemente, localiza-se no Norte global.

Ainda que as redes de colaboração procurem desautorizar a reprodução de relações tipo centro/periferia, e ampliar os relacionamentos incluindo formas de colaboração com povos indígenas e afrodescendentes, mesmo assim, são as fundações e os centros de pesquisa situados nos EUA e Europa que controlam a distribuição de bolsas, a circulação de pesquisadores, os financiamentos às pesquisas e à difusão científica.

Além disto, em termos de produção de ideias, uma parte da produção intelectual coopera com formas de multiculturalismo oficial, como na questão do fortalecimento da noção de "povos originários" e as consequências que decorrem desta. Para Cusicanqui (2010), a noção faz remeter o indígena ao passado, "original", à essência, da "origem", e daí se constrói uma agenda política em que esses povos "originários" figuram como carentes de políticas de proteção às minorias, o que já é um falseamento e uma negação da condição de maioria populacional (em alguns países da América Latina os indígenas formam um grande contingente e, na maioria dos países, se somados aos povos negros, formam a grande maioria da população latino-americana).

Povos, "minorias" que, vivendo no passado e vivendo na "essência original" de suas culturas, devem ter demarca-

do os territórios e, nestes, e tão somente nestes, ter autonomia para viver à forma da sua cultura. Teatralizar a condição de "povos originários" é a condição necessária para que as elites mostrem os povos indígenas como seres do passado, incapazes de produzir um projeto de futuro, seja para conduzir o seu próprio destino, e, pior, para desautorizá-los como grupo social competente e capaz de propor à sociedade alternativas viáveis também na modernidade.

Então, a noção de "povos originários" se adequa aos discursos essencialistas que buscam imprimir uma identidade emblemática, ingênua e selvagem, que possibilita às elites reciclar suas formas de dominação e exploração das populações subalternizadas. Ou seja, mais um produto da colonialidade do poder e do saber, que encobre, disfarça, os novos esquemas de neutralização e cooptação utilizados pelas nossas elites, para moldar imaginários e manter formas de subalternizar e inferiorizar povos indígenas e afrodescendentes (CUSICANQUI 2010).

A partir do que aprendemos na relação com o povo Xukuru sabemos que a terra, o território, é o lugar em que a cultura é construída, nas relações entre pessoas, ambiente e encantados. O território Xukuru é o lugar da experiência, da memória, dos ancestrais, das práticas e fazeres que reproduzem e atualizam saberes práticos, espirituais, filosóficos, transdisciplinares, que são ensinados nas escolas indígenas, no CAXO, mas também nos momentos rituais nos terreiros, na Assembleia Xukuru, realizada anualmente desde 2001, demarcando politicamente a agenda de lutas com prioridades, aliados e desafios a vencer.

A educação Xukuru é pensada como algo que ultrapassa muito o que vem sendo feito pela educação escolar indígena, que já é uma construção própria deste povo, mas

que, estando abrigada dentro de um sistema escolar estadual/nacional, sofre restrições em sua forma, em sua organização e em seu conteúdo curricular. Como instituição moderna e ocidental, que nas sociedades colonizadas pelos europeus serviram à domesticação/dominação dos povos indígenas, a escola indígena, apesar da autonomia que foi conquistada nas lutas indígenas por reconhecimento, não se desvincula totalmente da sua origem ocidental. Por isso, entre os Xukuru, mas também em outros povos que conhecemos, a educação escolar tem seu lugar reconhecido, mas não tem a unanimidade e nem prerrogativas sobre a educação indígena, que tem outros atores, outros lugares e outras formas de ensinar.

A educação indígena, como afirma o professor Cauã, do povo Borari (região da foz do Tapajós, no entorno de Santarém, Pará), é uma educação dos sentidos, da observação e do aprendizado que utiliza todo o corpo, que interpela as pessoas integralmente e coletivamente – o corpo individual e social –, que utiliza as linguagens do corpo e outros sistemas linguísticos de comunicação e construção de sentidos, alguns destes não traduzíveis. Essa educação se assenta na experiência e na memória do corpo e dela jamais se esquecem, essa educação não se enquadra nos moldes da educação escolar.

Algumas considerações finais

A experiência escolar é uma experiência baseada na tradução, na reprodução e na mono-epistemologia (CARVALHO, 2005). A tradução se caracteriza como um modo de comunicar determinados conhecimentos científicos, selecionados porque são considerados (por especialistas) básicos

para a formação das pessoas e, então, são pedagogizados, ou seja, seus enunciados são reconstruídos (e reduzidos) a uma forma que possam ser ensinados aos jovens, de forma fragmentada e sequencial, do nível mais simples ao mais complexo. A reprodução é outra base do tripé que sustenta a escola, cuja forma de organização – homogeneização das idades; uma professora p/ uma turma; divisão do conhecimento em disciplinas; sequenciamento do conhecimento em anos/série; diretrizes curriculares etc. – privilegia a reprodução de conhecimentos, e não a produção deles e, muito menos, a produção de conhecimentos contextualizados culturalmente.

E, por fim, como afirma Carvalho (2005), a mono-epistemologia é a consagração da exclusão de conhecimentos que tenham origem em outros sistemas que não seja a ciência moderna. Daí, inserida em um sistema escolar que atende as necessidades de projetos "modernizantes" das elites, a educação escolar indígena pode até ser um lugar da relativização desses aspectos, mas é, antes disso, fruto das lutas indígenas pelo direito de definir seu destino como povos coetâneos da contemporaneidade.

No entanto, o que os povos indígenas nos propõem, o que há de melhor nas trocas que estamos a fazer entre um programa de pós-graduação interdisciplinar e o povo Xukuru do Ororubá, é poder retomar a integralidade da educação como parte importante da existência coletiva, permeada por lutas e espiritualidade, e, por conhecimentos ancestrais e novos, sem preconceito epistemológico.

O Bem-Viver Xukuru representa a sistematização, em processo, de modos de viver e de ver/entender o mundo que não dissocia, nem essencializa, ou congela a identidade, os

conhecimentos e o ser indígena no passado, não desempodera, não vitimiza. O Bem-Viver é assertivo do modo como o povo Xukuru vem construindo sua identidade (em movimento), seu território, sua educação, sua medicina, sua alimentação, sua paisagem, sua espiritualidade.

A força dos encantados, entidades vivas da natureza, visíveis e invisíveis, presentes nas matas, nas águas, ar, terra e fogo, traduz a cosmovisão que sustenta todos os ensinamentos e vida sócio, política e religiosa Xukuru. A vida prática é a ciência da Jurema Sagrada, do Toré e dos encantados, organismos de cura espiritual e física, norteadores dos fazeres cotidianos.

Referências

AZEVEDO, Ana Lucia M. de; GURGEL, Idê Gomes Dantas; TAVARES, Mauricio Antunes. O poder de acessar a saúde: uma análise do acesso à saúde na etnia indígena Xukuru do Ororubá, Pesqueira (PE). *Cad. saúde colet.*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 3, p. 275-280, Sept. 2014. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/1414-462X201400030009>. Acesso em: 10 de ago. de 2020.

CARVALHO, José Jorge de. *Las culturas afro-americanas em Iberoamérica: lo negociable y lo innegociable.* Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2005.

CUSICANQUI, Silvia Rivera. *Ch'xinakax Utixiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores.* 1ª ed. Buenos Aires: Tinta Limón, 2010.

NEVES, Rita de Cássia. *Dramas e performances: o processo de reelaboração étnica Xukuru nos rituais, festas e conflitos*. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Antropologia Social/UFSC, Florianópolis, 2005.

SILVA, Edson Hely. *Xukuru: memórias e história dos índios da Serra do Ororubá (Pesqueira/PE), 1950-1988.* Tese. Programa de Pós-Graduação em História IFCH/UNICAMP, Campinas, 2008.

_____. "Nossa Mãe Tamain". Religião, reelaboração cultural e resistência: o caso dos Xukuru do Ororubá (PE). *In.:* BRANDÃO, S. (Org.). *História das religiões no Brasil*. Recife: EDUFPE, p. 347-362, 2002.

_____. História, memórias e identidade entre os Xukuru do Ororubá. *Revista Tellus,* Campo Grande, UCDB, nº 12, 2007.

TAVARES, Mauricio Antunes; LIMA, Joana D'Arc de Sousa. Processos civilizadores, colonialidades e decolonialidades. *Comunicações*, v.25, n. 1, 2018, pp. 99-125. Disponível em: <https://doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v25n1p99-125>. Acesso em: 10 de ago. de 2020.

ÁGUAS MOVENTES: PRÁTICAS EDUCATIVAS NO CURUMIM

CLÁUDIA MARIA RIBEIRO
Professora Titular Aposentada da Universidade Federal de Lavras – MG. Coordenadora do Comitê Gestor do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil. Integrante do Colegiado do Fórum Mineiro de Educação Infantil.
E-mail: ribeiroclaudiamaria1@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1741-371X

DULCINÉIA APARECIDA FERRAZ RIBEIRO
Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação do Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras – MG. Supervisora Pedagógica Efetiva do Projeto Curumim de Nepomuceno – MG. Integrante do Comitê Gestor do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil.
E-mail: dulcineianep@yahoo.com.br

Por que águas moventes?

Este artigo problematiza experiências que borbulham no Projeto Curumim. Por que águas moventes? Porque o imaginário das águas pode potencializar a problematização de vários textos culturais e tem inspirado a discussão de muitos temas. As obras de Gaston Bachelard (1998) e Gilbert Durand (1997) subsidiaram a criação de vários temas: água purificadora, água erótica, água protetora, água mitológica, água especular, água indefinida e água viva (www.fastore.pt/museu/index.htm). Após a criação do museu, outras problematizações foram sendo construídas: águas encantadas (RIBEIRO, 2017); águas andaluzas (RIBEIRO, 2019a); águas abissais (RIBEIRO, 2019b); águas revoltas (MELO, SILVA e RIBEIRO, 2016), dentre outras.

Assim, optou-se por intitular este texto Águas Moventes pois a discussão da prática educativa que inunda o Curumim é de movimento, devir, transformação; possibilita criar atividades insuspeitadas; instiga aprendizagens em meio à vida e inspira-nos a acionar a simbologia dos mares, rios e, nas águas indefinidas, as nuvens. Movemo-nos, portanto, numa enxurrada de problematizações da prática educativa realizada no Curumim, primeiramente, informando que projeto é esse, quais referenciais teóricos

o sustentam e, tratando das atividades desenvolvidas, as quais nos remetem às ideias de Larossa (2002) e Silvio Gallo (2010), em especial.

Águas Moventes: os mares

A simbologia do mar é a da dinâmica da vida, é "lugar dos nascimentos, das transformações e dos renascimentos. Águas em movimento" (CHEVALIER e GHEERBRANT, 1998, p. 592). No ir e vir das ondas, no imaginário dessas águas, as ambivalências fizeram-se presentes na criação do Curumim. Certezas, dúvidas, (in)decisões.

Iniciemos, portanto, com a sua caracterização. O Núcleo Educacional D. Henriqueta Rafael de Menezes – Curumim foi fundado na cidade de Nepomuceno – MG, em 24 de julho de 1994, por meio do Programa Curumim, criado pelo Governo de Minas Gerais (1991). De lá para cá, quanto movimento dessas águas! De 1998 até os dias atuais, o Curumim ficou sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação.

Atualmente, os objetivos desse programa são a defesa, a proteção e a garantia dos direitos das crianças e adolescentes, por uma educação integral, preconizados pelo Plano Nacional de Educação que diz "adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais" (BRASIL, 2014-2024). Isso vem ao encontro com a meta e a estratégia 6.9, que implica não somente em aumentar o tempo das crianças e adolescentes na instituição educativa, mas de repensar o modelo de educação integral, entendendo-se por educação integral a formação global de

seres humanos nos seus aspectos: físicos, sociais, cognitivos, afetivos, éticos, estéticos, enfim uma educação repleta de vida e de interação com as pessoas.

O Curumim de Nepomuceno/MG atende, em média, 100 crianças e adolescentes, na faixa etária de 6 a 14 anos, e esse atendimento acontece no período alternado da escola regular. Trata-se de uma educação integral, que procura criar interações, em nossas práticas cotidianas, permeadas por atividades lúdicas, artísticas, esportivas, recreativas, culturais e ambientais, que despertam emoções e sensibilidades.

Além disso, criam-se espaços para experiências e vivências das crianças e adolescentes na comunidade, elas percorrem as ruas do bairro para abrir novas possibilidades de reflexão sobre o local onde vivem. Essas experiências de educar oportunizam a produção de novos conhecimentos, ligados à vida cotidiana, tornando-os significativos. Por isso, encharcamos a prática educativa dessa instituição com o imaginário dos mares que nos desafiam a criar possibilidades insuspeitadas. Os mares são complexidades: calmarias e tempestades; currículos que movem; educação que potencializa a criação, a invenção. Fluidez das linguagens heterogêneas: música, dança, literatura.

O espaço – tempo do Curumim é organizado com a finalidade de manter a segurança e o bem-estar das crianças e adolescentes, além de valorizar os "ciclos de vida", a infância e a adolescência. Também objetiva contribuir para a erradicação de todas as formas de trabalho infantil, manter crianças e adolescentes longe dos perigos da rua, assim como apoiar as famílias para que possam trabalhar e ajudar no combate à evasão escolar.

É uma instituição educativa não formal, rica em reflexão e construção de saberes, que ultrapassam a aprendizagem de conteúdos escolares, sendo o currículo construído a partir do contexto das crianças e adolescentes, com o conhecimento que trazem para a instituição. É o local que acolhe a maioria delas que vivem em situação de vulnerabilidade social, decorrente da pobreza, ou ausência de renda, fragilização dos vínculos afetivos como: negligência, discriminação, exploração, violência, dentre outros. Aqui nos ocorre outra simbologia dos mares: os monstros em suas profundezas. Essa vulnerabilidade que inunda a vida de crianças e adolescentes são dificuldades a serem vencidas, obstáculos a serem superados. Monstros que precisam ser enfrentados.

Assim, o Curumim tem como desafio promover a equidade, portanto está relacionado com o artigo 4º do ECA – Estatuto da Criança e Adolescente: garantir direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990). Além do mais, preocupa-se com a formação humana, para que tenham acesso a um repertório sociocultural e socioambiental, além de ser instrumento de libertação e não um instrumento de domesticação.

Todos os aspectos elencados até aqui, permitem dizer que a equipe de educadoras e educadores do Curumim constrói e desconstrói uma educação que ultrapassa os muros da escola. Uma educação que interfira na superação das desigualdades, na afirmação dos direitos à aprendizagem, no enfrentamento à violência, numa educação com o povo e focada no desenvolvimento humano e libertador, com pressupostos antropológicos que colocam o ser humano

no centro, como sujeito construtor da história individual e coletiva.

O projeto também permite construir momentos de busca de conhecimento e de esperança, com novas possibilidades de educar, quando se deparam com uma realidade de crianças e adolescentes de 6 a 14 anos, com ampla diversidade de experiências, algumas em situação de risco (abandono, violência doméstica, psicológica, sexual; pais encarcerados), outras em situação de vulnerabilidade social decorrente da pobreza e por discriminação: etárias, étnicas, de gênero ou por deficiências físicas ou cognitivas.

Para a travessia dos mares, muitos equipamentos são necessários: cartas de navegação, bússolas, naves, enfim, a nave que "evoca a ideia de força e de segurança numa travessia difícil" (CHEVALIER e GHEERBRANT, 1998, p. 632). As águas moventes deságuam, portanto, nos estudos que embasam a prática educativa. O referencial teórico que norteia as ações das educadoras e educadores do Curumim articula a ciência com a realidade, como uma forma de superar as próprias situações-limite, alicerçadas em Paulo Freire (1988), como uma forma de romper com o que oprime, possibilitando a constituição de sujeitos conscientes e capazes de agir para transformar.

A equipe concebe que as práticas educativas não são receituários. A sua disposição em lutar pelas causas dos(as) oprimidos(as) tem um significado de compromisso político com a educação libertadora e que seja realmente desenvolvida como práxis pedagógica nas instituições educativas. A equipe entende como práxis pedagógica todo ato educativo que, partindo da realidade concreta, gera uma ação transformadora.

As águas moventes deságuam na dissertação de mestrado que problematizou a prática pedagógica no Curumim: Por uma Pedagogia Latino-americana: pressupostos antropológicos da Educação na Pedagogia do Oprimido (RIBEIRO, 2019), que apresenta a visão antropológica freireana, centrada no ser humano que se encontra no mundo e com o outro, ambos inacabados, inconclusos e incompletos, numa realidade histórica de opressão que tem como base sua existência, e cujos discursos fatalista e sectário estão presentes, na atualidade.

Dialogar, sentir e conhecer o contexto, permanentemente e processualmente, nos permite avaliar os sentimentos, os saberes, as crenças, os medos e a esperança dos grupos envolvidos como forma de refletir a nossa ação, gerando a práxis transformadora. Nesse contexto de construir a práxis transformadora, partindo do autorretrato das práticas dos(as) educadores(as), da instituição educativa, da realidade concreta e dos aportes teóricos busca-se elaborar, conjuntamente, o Projeto Político Pedagógico da instituição educativa, com vistas a ressignificar as experiências, vivenciar novos valores e novos saberes, indicando novos horizontes, possibilidades e proposta de ação.

A dimensão educacional ocupa lugar importante no Projeto Político Pedagógico do Curumim, pois o processo pedagógico possui características próprias que o diferem do modelo escolar. Outro ponto relevante, com vistas à proteção do público infanto juvenil e de suas respectivas famílias consiste na cooperação da rede de proteção: o Conselho Tutelar, o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), o Centro de Referência Especializada de Assistência Social (CREAS), o Ministério Público, o Programa da Saúde Familiar (PSF) e a Pastoral da Mulher.

Nos mares navegados pela equipe do Curumim, educar envolve ensinar e vice-versa; envolve aprender com alguém numa relação horizontal e dialógica, crítica, criando assim, possibilidades para novos conhecimentos, que possam ajudar na transformação dessa era do conservadorismo, do discurso hegemônico, da relação antidialógica, da falta de respeito às diferenças culturais, do desrespeito aos direitos humanos.

Na contramão disso, as crianças e adolescentes (re) elaboram suas situações de vida, suas experiências e suas formas de se relacionarem, o que configura diversidades sociais, culturais, de gênero, dentre outras. Esses aspectos estruturais nos sensibilizam para criar oportunidades para se desenvolverem em todas as suas dimensões humanas e anunciar que mudar é possível e necessário, a partir de práticas libertadoras, da utopia e da esperança.

Outro aspecto importante, é que educar na diversidade pressupõe fazer escolhas, opções e tomar decisões a favor dos(as) oprimidos(as), dos(as) pobres, dos(as) marginalizados(as) como uma forma de superar essa dicotomia entre opressor-oprimido. As águas moventes, enfim. inundam algumas práticas educativas que serão problematizadas a seguir.

Águas Moventes: os rios

No imaginário das águas, mergulhamos na simbologia do rio. “O simbolismo do rio e do fluir de suas águas é, ao mesmo tempo, o da possibilidade universal e o da fluidez das formas” (CHEVALIER e GHEERBRANT, 1998, p. 780). A experiência desenvolvida no Curumim – O Plantio de Girassóis – requer seguir o curso do rio que vai desembocar no

mar. Acionamos o texto de Larrosa Bondía (2002, p. 21) que diz: “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Acompanhemos a correnteza desse rio.

A experiência partiu de um momento em que a cidade de Nepomuceno – MG estava sendo alvo de críticas com relação ao aumento de moscas e de lixos jogados nas ruas e terrenos baldios. Assim, foram feitas muitas discussões com os gestores, vereadores, até chegar às escolas. Foi assim que surgiu o projeto “O lixo nosso de cada dia: uma solução possível”, com o objetivo primordial de tomar decisões, elaborar planos de ações, avaliar as situações, construir ferramentas de análise e de intervenção na realidade. O princípio fundamental, dessa concepção de trabalho com projetos é seu caráter de planejamento coletivo e participativo. Isso requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar (LARROSA BONDÍA, 2002).

O planejamento trouxe muitas ações diárias envolvendo os moradores e as moradoras do bairro como: conversas, panfletagens, reuniões, retiradas de lixo das ruas e de terrenos baldios, dentre outras. Após essas ações diárias foram feitas avaliações e análises que mostraram que as intervenções não se mostravam suficientes para a mudança de atitudes em relação ao descarte do lixo. Segundo Larrosa Bondía (2002), informação não é experiência, pois podem nos passar muitas coisas, mas quase nada nos acontece.

Assim, a equipe do Curumim chegou à seguinte questão problematizadora: como despertar a sensibilidade do olhar das pessoas do bairro com relação ao lixo nosso de cada dia? Dessa problematização, foi possível sair da questão técnica e instrumental para a questão da sensibilidade. Foi a partir daí que surgiu a ideia do plantio de girassóis.

Esse caminho teve como intenção despertar o olhar sensível dos moradores e moradoras do bairro trocando o foco do olhar o lixo para olhar a beleza do girassol. A partir dessa ideia, decidiu-se semear as sementes de girassóis num local, onde havia lixo. Assim, a escolha recaiu em um terreno baldio, situado na avenida principal do bairro, por onde muitas pessoas passam, para ir ao centro da cidade e é um local que utilizavam para descartarem seus lixos domésticos.

No dia planejado para o plantio de girassóis fez-se desse momento, um dia muito especial; estava presente a fanfarra, todos e todas uniformizados(as) para destacar a presença das crianças e adolescentes do Curumim e realizou-se o ritual do plantio, chamando a atenção da comunidade. Moradores e moradoras apoiaram e, assim, cada criança teve oportunidade de semear as sementes de girassóis. No dia seguinte choveu, uma resposta da mãe natureza de que o caminho estava sendo preparado para a germinação da semente. Passados alguns dias, uma criança chega ao Curumim aos gritos, informando que os girassóis estavam nascendo. Foi uma alegria para todas as pessoas!

Desse grito vieram outros, dos moradores e das moradoras do bairro, da imprensa, dos gestores, dos vereadores. A câmara municipal aprovou e o Curumim recebeu uma Moção de Congratulação em reconhecimento ao trabalho, que dizia: "[...] um brilhante trabalho realizado e de imensurável grandeza de recuperar terreno abandonado transformando-o em bonito jardim de girassóis." Outro depoimento foi de uma moradora: – "fiquei encantada de ver tanta beleza em frente a minha casa, pois nunca tinha visto algo parecido"; em seguida, assumiu que jogava lixo doméstico no terreno e se comprometeu em guardar o lixo para os dias certos de coleta, para não prejudicar os girassóis.

O rio continuava com sua travessia, seus percorridos, suas passagens. A disseminação do trabalho se deu por diferentes encantamentos. O processo vivido esbarrou nas palavras de Larrosa Bondía (2002, p. 25): "tanto nas línguas germânicas como nas latinas a palavra experiência contém inseparavelmente a dimensão de travessia e perigo". As crianças e adolescentes se expuseram à comunidade. O sujeito da experiência se "ex-põe". No fluir das águas do rio, os processos educativos no Curumim assumiram a forma rizomática de produzir saberes, ou seja, "o rizoma, labirinto-rede, em que cada caminho pode se ligar com qualquer outro, de maneira que o labirinto já não possui centro e periferia, tampouco saída, porque ele é potencialmente infinito" (ECO, 1985, p. 46,47).

Quanto fio pode ser puxado para pensar que, nos processos educativos, há relações intrínsecas entre as várias áreas do saber. Para planejar, executar e avaliar a plantação de girassóis aconteceu "a contaminação rizomática, ativa e contínua em sua composição, fazendo um currículo mover-se com aquilo que lhe possibilita ressoar com outros domínios". Aconteceu a "potência do pensar, e, com ela, a da vida" (RODRIGUES, 2010, p. 93).

Em meio a tantas possibilidades, puxamos, então, um fio aqui, outro ali, lembrando que "um rizoma não começa e nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-se, *intermezzo*" (DELEUZE e GUATTARI, 2011, p. 48). Esse pensar rizomaticamente faz-nos puxar o fio da prática educativa do Curumim que, segundo a equipe de educadoras e educadores, requer encontrar uma pedagogia, que ajude na passagem da consciência ingênua à consciência crítica, para que os seres humanos possam captar os desafios de nosso tempo e estar à altura para enfrentá-

-los. Seria tão somente uma plantação de girassóis? Não! A prática educativa do Curumim busca outro mundo possível, mais justo, mais sustentável e menos feio. Por isso, Paulo Freire, enfatizava que toda educação é política, não existe neutralidade, e defendeu a "educação problematizadora", como uma forma de despertar a consciência das pessoas, inquietá-las e instigá-las na busca de sua capacidade crítica.

Essa dimensão epistemológica e antropológica freireana, gera uma atitude ativa do sujeito de questionar, de duvidar da realidade concreta e chegar a um conhecimento autêntico, que faça sentido, portanto libertador. O ser humano, ao aprender, ao assumir a sua posição frente à realidade, se torna sujeito crítico e politizado, um "ser mais", um ser autônomo. Porém, isso não se dá de forma solitária e sim nas relações dialógicas com o outro. Essa experiência nos inspira a afirmar que "pensar é inseparável de experimentar" (DELEUZE, 2000).

Águas Moventes: as nuvens

A simbologia das nuvens remete ao indeterminado, impreciso, indefinido, confuso, nebuloso. As nuvens "abrangem tudo e não abrangem nada: são bruma, orvalho, vapor" (RIBEIRO, 2012, p. 35). As nuvens contêm água movendo do estado líquido para o gasoso e há ainda grande variação em seus formatos. E podem também ser o anúncio de tempestades.

Em meio a essas experiências do Curumim, a simbologia das nuvens põe em efervescência algo que se move intensamente: a relação com as famílias. Por que será que essa temática se reveste de turbulências? Anuncia-se como tempestades? Você já olhou para o céu quando as nuvens

revoltas, escuras, densas, compactas revelam fortes temporais? Qual o sentimento? Medo? Angústia? Dúvida?

O texto "Educação para a sexualidade nas nuvens: quando há o anúncio das tempestades[...]" (RIBEIRO, 2010) fez um convite para pensar nas simbologias: do furacão, das tormentas, das tempestades..., outras formas diversas das nuvens e provoca grande perturbação, agitação, estrondos.

O convite é para pensar no grande desafio que é envolver as famílias na construção de propostas coletivas. No Curumim, essa parceria se inicia com a distribuição do cronograma de encontros, que serão realizados durante o ano letivo e isso é feito no momento da matrícula, pois em decorrência de muitas justificativas, por parte das famílias de não irem aos encontros da instituição educativa, por terem compromissos com a igreja, horas extras no trabalho, falta de transporte e por não contar com a ajuda de outras pessoas para ficarem com as crianças pequenas. Partindo dessas falas, a equipe pensou na programação dos encontros com certa antecedência, para forçar o planejamento de não assumirem nenhum compromisso nos dias estipulados para os encontros. Dessa forma, conseguiu-se aumentar a participação nos encontros e quando não conseguiam ir, procuravam saber sobre os assuntos tratados na reunião e justificam a ausência. O processo de formação das famílias é meta para a equipe do Curumim.

Durante a realização de matrículas, a equipe aproveita para dialogar com as famílias, avalia o trabalho do ano anterior e pede sugestões de melhorias para o ano que se inicia. Além disso, tem-se a oportunidade de conhecer as histórias de vida de cada criança e adolescente e ainda reconhecer a situação estrutural, as precárias condições de vida, o contexto de violação de direitos, pois sabe-se que alguns

casos de violência, de exploração do trabalho e de violência sexual, podem acontecer no lar. Essa forma possibilita compreender as dinâmicas e identidades das diferentes famílias, o que contribui para os momentos de planejamento e de interações com as crianças e adolescentes no dia a dia. Nas águas moventes, as tempestades!

Os encontros com as famílias acontecem a cada dois meses com discussões temáticas. Um exemplo disso foi com o tema "A arte de amar", com o objetivo de compreender o significado de amar, a partir do olhar das famílias. A equipe utilizou como estratégias oficinas, em que foi discutido o conceito de amar com as famílias e, em seguida, foram consolidadas as ideias por meio da dramatização, do desenho e da dança. As crianças e adolescentes puderam apreciar seus familiares e perceberam o significado concreto da arte de amar. Falas significativas que as famílias puderam compartilhar através da arte. E, para concluir, a Psicóloga Patrícia fechou com a seguinte expressão:

> *Muitas vezes, a expressão eu te amo, vem de diferentes formas: de fazer uma boa alimentação, vir às reuniões, sair para trabalhar, cuidar da higiene, dar limites...*

Nesses momentos de encontros com as famílias, há a parceria com outros profissionais: psicólogas/os, enfermeiras/os, dentistas, médicas/os, polícia civil, de acordo com a temática. Além disso, as famílias são estimuladas a se integrarem em outros eventos promovidos pela instituição.

Outra característica desses encontros são mostras das produções das crianças e adolescentes com a finalidade de confirmar as intenções das atividades desenvolvidas pelas docentes, durante o bimestre. Por fim, incentiva-se a participação das crianças e adolescentes nos encontros com

as famílias com o objetivo de estreitar os laços afetivos e o convívio comunitário entre as famílias.

No estreitamento desses laços, o projeto "Quintal Curumim" foi outra maneira de desse fortalecimento com as famílias. A produção decorrente do projeto era utilizada na alimentação escolar e oferecida para as famílias como forma de incentivar o consumo de verduras e legumes nas refeições.

O projeto surgiu mediante observações feitas pela nutricionista Fernanda Botrel de Oliveira, que constatou perdas no aspecto nutritivo dos alimentos, devido ao transporte e inseriu no currículo da escola a prática do cultivo da horta, demonstrando para as crianças e adolescentes a importância do cuidado com o alimento, desde a sua origem. E foi assim que nasceu o projeto "Quintal Curumim", com a parceria entre: Secretaria Municipal de Educação, Secretaria da Agricultura e Meio Ambiente, nutricionista, Pastoral da Ecologia, voluntários/as, educadoras, Conselheiros do CAE – Conselho de Alimentação Escolar e com Estudantes da Universidade Federal de Lavras e do Curumim.

O objetivo geral foi problematizar a alimentação, partindo de experiências concretas no cultivo de hortaliças, para que os sujeitos envolvidos pudessem atuar como pesquisadores/as, aprendizes e cuidadores/as da horta. A primeira ação foi a interação dos parceiros e parceiras com a equipe do Curumim, quando foi explicado o projeto e sua importância, além de um diálogo com sugestões do que se cultivar na horta. Em seguida, foram realizados vários encontros com as crianças e adolescentes do Curumim com a finalidade de ouvi-los/as utilizando como estratégias: rodas de conversas, brincadeiras, experiências degustativas que estimularam as crianças e os adolescentes a pensarem sobre outras formas de alimentação saudável, que poderiam

ser saborosas e nutritivas, uma vez que recusavam as verduras e os legumes.

Essas ações conjuntas culminaram na preparação da terra, na seleção de mudas e nos cuidados com a horta. Houve a participação das crianças e adolescentes do Curumim, das educadoras e dos parceiros, resultando na colheita de lindas verduras e legumes. Todas essas atividades navegam pela produção dos saberes, que são movimentos de criação. Tal como o imaginário das nuvens, apresenta-se de várias formas, desde as lúdicas até as nuvens escuras que anunciam temporais.

Curumim: um currículo que se move

A equipe do Curumim apresentou muitos outros relatos de experiência. Um deles foi o samba enredo construído e levado às ruas na festa do Carnaval. O Curumim desfilou com grande entusiasmo e proporcionou diversão para os moradores e as moradoras dos bairros. Havia uma ala da comissão de frente que abriu o desfile. A bandeira do Curumim foi levada pelo mestre-sala e porta-bandeira e outras alas foram formadas por crianças, adolescentes e educadoras fantasiadas, que ajudavam no canto do samba enredo: “Liberdade, liberdade abra as asas sobre nós e que o Curumim, seja a nossa voz”.

Em todos esses relatos de experiência, a dimensão estética fez-se presente no brincar, nas práticas esportivas e recreativas, na experiência lúdica e artística; formas privilegiadas de expressão, de pensamento, de interação e de aprendizagem. Processos educativos que advém de protocolos que informam, antecipadamente, como deveria ser feita a educação. Sílvio Gallo (2010) denomina de educação maior esses:

> esforços de planificação e planejamento da educação em seus mais diversos níveis, dos ministérios e secretarias, ao produzir políticas educacionais, ao nível das próprias escolas e professores, ao produzir os projetos político-pedagógicos e mesmo os planejamentos periódicos das atividades escolares (GALLO, 2010, p. 60, 61).

A equipe do Curumim elabora, sim, seus planejamentos, conforme vimos nos relatos de experiência, mas ao mesmo tempo, flexibiliza seu cotidiano considerando o interesse de crianças e adolescentes. Ouvem suas vozes. Professores e professoras fazem seus trabalhos singulares numa educação aberta ao acontecimento. Gallo (2010) explica que a educação menor é:

> Um trabalho que se faz segundo as condições encontradas, sejam elas boas ou más. Uma educação aberta ao acontecimento (...) uma educação que se permite ouvir as crianças e se colocar em diálogo, para produzir com elas uma relação pedagógica significativa (GALLO, 2010, p. 61).

Esses conceitos de educação maior e de educação menor potencializam as análises da prática educativa do Curumim. Encontramos na instituição profissionais engajadas/os, assumindo que teoria e prática se articulam e que o foco é na voz ativa das crianças e adolescentes, – todas as pessoas sujeito de produção das relações pedagógicas.

Referências

BACHELARD, Gaston. *A água e os sonhos.* São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BRASIL, Casa Civil. *Lei 8.069/1990*: dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. Brasília (DF): 1990.

BRASIL, Casa Civil. *Lei nº 13.005/ 2014*: aprovou o Plano Nacional de Educação (2014-2024). Brasília: 2014.

CHEVALIER, Jean e GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de Símbolos.* Mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. 12ª. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

DELEUZE, Gilles. *Nietzsche y la filosofia.* Tradução de Carmen Artal. Barcelona: Anagrama: Coleção Argumentos, 2000.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *Mil Platôs.* Vol. I. Tradução OLIVEIRA, A. L.; NETO, A.G. e COSTA, Célia Pinto. São Paulo: Editora 34. 2011.

DURAND, Gilbert. *As estruturas antropológicas do imaginário:* introdução à arquetipologia geral. Tradução: Helder Godinho. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ECO, Umberto. *Pós escrito a O Nome da Rosa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 13. Ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1988.

GALLO, Sílvio. *Filosofias da Diferença e Educação:* o revezamento entre teoria e prática. *In.:* CLARETO, Sônia Maria e FERRARI, Anderson Orgs.). Foucault, Deleuze & Educação. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr., 2002.

MELO, Ailton; SILVA, Gislaine de Fátima Ferreira da e RIBEIRO, Cláudia Maria. *Águas Revoltas: mergulhos na indefi-*

nição: um inundar de questionamentos sobre a loucura, diferenças, transgeneridades. V Congresso Internacional em Estudos Culturais, Género, Direitos Humanos e Ativismos. Universidade de Aveiro, Portugal. 2016.

RIBEIRO, Dulcineia A. F. *Por uma Pedagogia latino-americana:* Pressupostos da educação na pedagogia do oprimido, Dissertação de Mestrado, UFLA, 2019.

RIBEIRO, Cláudia Maria. *Imaginário das Águas Andaluzas para surfar pela invisibilidade dos negros e negras de Sevilha – Es. In.:* PRUDENTE, Celso Luiz (org.) 15ª. Mostra Internacional do Cinema Negro. Sesc. 2019a.

_____. *"Meu quase cego ver":* surfando pela Prudentialidade em águas abissais. *In.:* PRUDENTE, Celso Luiz e SILVA, Darcilene Célia (orgs.) A dimensão pedagógica do Cinema Negro. 2ª. ed. São Paulo – SP: Editora Anita Garibaldi, 2019b.

_____. Águas encantadas: gênero e sexualidade no imaginário ribeirinho caboclo. *INTERMEIO (UFMS)*, v. 23, p. 153-170, 2017.

_____. *Pedagogizando prazeres de crianças pequenas ou educando para as sexualidades nas nuvens. In.:* XAVIER FILHA, Constantina (Org.). Sexualidades gênero e diferenças na educação das infâncias. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2012.

_____. *Educação para a sexualidade nas nuvens: quando há o anúncio das tempestades...* Material produzido para o Curso de Extensão da Universidade Aberta do Brasil – UAB coordenada Profa. Dra. Constantina Xavier Filha. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. 2010.

RODRIGUES, Carla Gonçalves. *Currículo movente constituindo forma na ação docente. In.:* CLARETO, Sônia Maria e FERRARI, Anderson Orgs.). Foucault, Deleuze & Educação. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010.

QUE APRENDO NO *ILÊ*

L'HOSANA CÉRES DE MIRANDA TAVARES
doutoranda em Educação PPGED/UFPI; mestra em Antropologia, PPGANT/UFPI (2017); Especialista em Docência da Educação Profissional, Instituto Federal-IFPI (2012); em Gestão de Negócios da Moda (NOVAFAPI, 2010); em Matemática Superior, Centro de Ensino Unificado de Brasília (CEUB, 1984); em Oficinas Pedagógicas (CEUB, 1977); Bacharel em Design de Moda, (NOVAFAPI, 2010); licenciada em Matemática pelo (CEUB, 1976).
E-mail: lhosana.ceres@ifpi.edu.br
tavareslcm@yahoo.com.br)
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6986-1130

Introdução

Começamos falando do significado e da importância da palavra *Ilè*, aportuguesada para Ilê: é o mesmo que moradia, residência, cafofo, terreiro ou roça de candomblé – morada dos orixás, local de encontro do povo de santo, como são chamados os seguidores das muitas religiões de origem africana. É uma palavra em iorubá, língua mãe de nossos ancestrais – africanos escravizados que chegaram ao nosso país, em sua grande maioria, provenientes de uma região cujos nome e língua tinham o mesmo nome, Iorubá. Para Munanga (2009),

> A civilização iorubá desenvolveu-se a partir do século XI, no Sudoeste da atual Nigéria. Era uma civilização caracterizada por dezenas de cidades, das quais muitas ultrapassavam 20 mil habitantes. Constituíam grandes centros de artesanato, com oleiros, tecelões, marceneiros, ferreiros etc. Paralelamente às atividades artísticas, artesanais e comerciais, praticavam-se atividades agrícolas baseadas no plantio do inhame, da palmeira e de outros produtos alimentares. Segundo o mito de origem, o povo iorubá é descendente do rei Oduduwa, que desceu dos céus sobre o mar, tendo nas mãos uma cabaça cheia de areia e uma galinha. Despejou então a areia sobre o mar,

> posando nela a galinha. Esta esgravatou e espalhou a areia, dando origem à terra do povo iorubá, de quem se tornou o primeiro soberano (MUNANGA, 2009, p.54).

As duas cidades iorubás mais importantes foram Ifé e Benim, mas não se resumiam apenas a elas; outros reinos foram importantes, como o de Oio, nos séculos XVII e XVIII, poderoso graças à sua organização militar, e tiveram seu fim em princípios do século XIX, subjugados pelos mulçumanos. Apesar da implantação do islã e do cristianismo, a religiosidade iorubá, com o seu panteão de divindades, preservou-se (MUNANGA, 2009). A escravização na África já existia antes do tráfico de escravos, hábito comum da humanidade, como resultado de guerras e batalhas de diferentes povos e tribos (VIDAL, 2014). Foram os portugueses que, se aproveitando dessa escravidão interna, passaram a comercializar esses povos, um negócio aparentemente lucrativo para alguns líderes africanos e bastante aceito pelos portugueses, que precisavam de mão de obra barata para suas colônias. Escreveram, assim, uma das mais tristes páginas da história.

O Brasil, colônia portuguesa, recebeu, em quase quatro séculos, uma quantidade enorme de escravos, cuja origem é difícil de ser definida; eram registrados nos portos de saída da África, mas muitos deles eram capturados no interior do continente (VIDAL, 2014). Referindo-se à origem dos africanos escravizados que chegaram ao país, a autora pontua:

> Podemos dividir em dois grandes grupos que se destacaram no país. Os bantos (vindos do Congo, Angola e Moçambique) e os nagôs (vindos de Daomé, Nigéria e Sudão), foram os que mais influenciaram a nossa cultura. Alguns registros falam dos primeiros escra-

> vos que chegaram no Brasil, as etnias fulas e mandingas, vindas da Guiné portuguesa e chamadas "peças da Guiné" (VIDAL, 2014, p. 18).

Os traços da religiosidade africana trazidos por esses escravizados estão espalhados Brasil afora, e foram os ilês, os terreiros dessas religiões, os responsáveis pela preservação dessa tradição, pois esse povo, para não se desgarrar completamente da sua cultura, da sua maneira de viver, apegou-se com toda força à sua devoção, usou o sincretismo e, apesar da sua aparente passividade, não se deixou domar: preservou, de maneira muito especial, seus vínculos com o sagrado; cobriu as cabeças com turbantes (*ojás*); embrulhou-se nos panos da costa e cobriu suas vergonhas com saias de enorme roda – heranças europeias –; não desprezou a bata; lutou e seus descendentes, até hoje, lutam para ser respeitados (TAVARES, 2017).

A escravidão no Brasil é marcada pela obrigatoriedade da assimilação de uma nova cultura. Esses africanos eram batizados e recebiam um novo nome de origem portuguesa; eram induzidos à negação da própria forma de viver. Uma violência essa morte cultural, esse corte dos laços familiares, dos valores individuais e coletivos, que cada um deles trazia consigo! Sofreram, e seus descendentes sofrem até hoje as consequências desse processo! Não se acovardaram, usaram a oralidade e transmitiram aos descendentes os valores primordiais da sua cultura, usaram o sincretismo religioso para cultuar seus deuses. Criaram, no Brasil, uma forma muito especial de viver: a família de santo.

O estudioso das religiões afro-brasileiras, Sergio Ferretti, em minucioso estudo sobre o sincretismo religioso, opondo-se à ideia da passividade dos africanos escravizados, assegura:

> Seja qual for o ângulo que se analise a questão do sincretismo religioso, é importante ressaltar que o negro não permaneceu passivo ante este processo; apesar da imposição, da obrigatoriedade e do papel desempenhado pela religião católica como sustentáculo do projeto colonial. Tudo leva a crer que a partir da realidade vivida naquela época, considerando as dificuldades, o negro recriou e reinterpretou a cultura dominante, adequando-a à sua maneira de ser (VALENTE *apud* FERRETTI, 1995, p. 74).

Sabedores da importância do povo africano na construção deste país e do quanto os nossos afrodescendentes sofreram, e ainda sofrem, entendemos as consequências de mais de três séculos de escravidão. Isso explica o elevado percentual de analfabetismo e de subdesenvolvimento do povo afrodescendente em nosso país.

Diante do exposto, observando a transmissão dessa cultura unicamente pela oralidade – método da maior importância, que deveria ser cada vez mais utilizado –, admitimos os sensatos ditos de Gogh (2011), que utiliza a educação não formal para explicar a adaptação de determinados grupos a diferentes culturas. Ela tece comentários sobre o reconhecimento dos indivíduos e do papel do outro, reconhece a importância de trabalhar o "estranhamento", além de pontuar a relevância da construção da identidade coletiva de um grupo.

Amparados por teóricos, vamos trabalhar o conceito de educação, sua classificação em formal, não formal e informal, e pontuar momentos, dentro do terreiro Ilê Oyá Tade, em que elas ocorrem.

O que é educar

Em "*Paideia:* formação do homem grego", Werner Wilhelm Jaeger inicia dizendo que todo povo que atinge certo grau de desenvolvimento está propenso à prática da educação, e que só o ser humano consegue propagar e conservar suas descobertas, achados que facilitam sua existência social e espiritual. O homem assim o faz, por meio da vontade consciente, da razão. Ele chama esse processo de transmissão desses conhecimentos de educação, e a define como:

> Princípio por meio do qual a comunidade humana conserva e transmite a sua peculiaridade física e espiritual. [...]. Uma educação consciente pode até mudar a natureza física do homem e suas qualidades, elevando-lhe a capacidade a um nível superior (JAEGER, 1994 p. 3).

O autor faz questão de enfatizar que a educação pertence à comunidade, não é particular e, em nenhum momento, a força comunitária é tão potente quanto no esforço constante de educar os seus membros. Impossível não lembrar os momentos de orientação dos pretos velhos aos filhos e às filhas de santo e até das falas desses filhos e dessas filhas quando dizem: "isso ou aquilo não vai agradar ao meu preto velho". São orientações coletivas e pessoais sobre comportamento, alimentação, religiosidade, histórias de um mundo distante, a África. São informações e orientações repassadas sem nenhuma imposição. O que permeia esses momentos é o carinho, por esse motivo, essas orientações são acatadas com tanto entusiasmo. Aqui, reportamo-nos a Paulo Freire, quando ele chama a atenção de educadores sobre a importância do conhecimento que o aluno traz do meio onde vive,

o respeito à comunidade, a valorização do conhecimento da comunidade, o se colocar em pé de igualdade são posições políticas. O educador brasileiro pontua, que:

> Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (FREIRE, 1996 p. 15).

O desenvolvimento de uma sociedade depende dos valores que ela possui, daquilo que é válido para essa sociedade e são esses valores que ela tenta transmitir. Esses valores não são eternos, eles podem sofrer alterações com o passar dos anos, mas têm que ser sólidos, firmes, respeitados pelo grupo. É importante, para a ação educativa do professor, o conhecimento do grupo social com o qual ele trabalha, pois essa comunidade emprega todas as suas forças no processo de transmitir aos seus descendentes todo o seu conhecimento, todo o seu legado, e o faz, diferentemente de todos os outros animais, por um processo conhecido como educação.

Paulo Freire salienta que: a Educação, qualquer que seja ela, é sempre uma teoria do conhecimento posta em prática, ou seja, "A teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade" (FREIRE, 1989, p. 67). Estamos conscientes da importância da educação, somos sabedores que é necessário o grupo social repassar, aos seus

descendentes, o conhecimento considerado relevante para aquele grupo. Entretanto, não pontuamos, ainda, como isso se processa: falta responder o *como* e o *onde*.

Como e onde essa educação se processa

Assuntem esta pequena história:

> Tinha chovido muito toda a noite. Havia enormes poças de água nas partes mais baixas do terreno. Em certos lugares, a terra, de tão molhada, tinha virado lama. Às vezes, os pés apenas escorregavam nela. Às vezes, mais do que escorregar, os pés se atolavam na lama até acima dos tornozelos. Era difícil andar. Pedro e Antônio estavam transportando numa camioneta cestos cheios de cacau para o sítio onde deveriam secar. Em certa altura, perceberam que a camioneta não atravessaria o atoleiro que tinham pela frente. Pararam. Desceram da camioneta. Olharam o atoleiro, que era um problema para eles. Atravessaram os dois metros de lama, defendidos por suas botas de cano longo. Sentiram a espessura do lamaçal. Pensaram. Discutiram como resolver o problema. Depois, com a ajuda de algumas pedras e de galhos secos de árvores, deram ao terreno a consistência mínima para que as rodas da camioneta passassem sem se atolar. Pedro e Antônio estudaram. Procuraram compreender o problema que tinham a resolver e, em seguida, encontraram uma resposta precisa. *Não se estuda apenas na escola.* Pedro e Antônio estudaram enquanto trabalhavam. Estudar é assumir uma atitude séria e curiosa diante de um problema (FREIRE, 1989, p. 33), [grifo nosso].

Se não se estuda apenas na escola, subentende-se que a escola é um lugar de estudar, se é um lugar de estudar é

também um lugar de aprender, então, esse lugar é um lugar de ensinar, de educar, só não é o único. O educador Carlos Rodrigues Brandão pontua:

> Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. [...]. Não há uma única forma nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante (BRANDÃO, 2007, p. 7; 9).

A citação acima nos indica alguns locais onde essa educação pode ocorrer, vamos, aqui, trazer mais um local onde isso acontece: nos ilês, terreiros ou roças das religiões afro-brasileiras. Mais especificamente, vamos falar do Ilê Oyá Tade, fundado em 1980, inicialmente, com o nome de Tenda Santa Bárbara, mas mudou de nome em 2010. Situado no bairro Itaperu, mais precisamente na Rua 19 de novembro, 4951, na cidade de Teresina, Piauí, Brasil, tem na pessoa de Hadilton Félix, o qual, para as questões religiosas atende pelo nome de Pai Hadilton de Iansã, o coordenador de todas as atividades realizadas nessa roça de linha umbandista e candomblecista. Muitos filhos e muitas filhas de santo fazem parte da casa, são atraídos/as e fascinados/as pela organização do templo, pela disciplina e pelo rigor na formação religiosa.

O fato de ter 38 anos de existência não o destaca dos demais, em Teresina, que são mais velhos na fundação. O destaque se verifica pelo fato de realizar cerimônias religiosas antecedidas por estudos sobre temas que resgatam a história africana e afro-brasileira. As preleções que ante-

cedem as cerimônias têm caráter formativo e informativo dos preceitos religiosos e contribuem para o conhecimento dos filhos e das filhas e, ainda, para a desmistificação dessas religiões, não interpretadas corretamente pela sociedade, que não as vê como locais de caráter educativo, apenas como cultural e/ou folclórico.

Esse trabalho formativo que acontece dentro dessas casas de axé é um trabalho educativo fora da sala de aula, é um processo educacional não formal, pois segundo o professor Joaquim Felix:

> A educação formal é caracterizada por sua estrutura e desenvolvimento no seio de instituições próprias — escolas e universidades — onde o aluno deve seguir um programa pré-determinado, semelhante ao dos outros alunos que frequentam a mesma instituição. A educação informal ocorre de forma espontânea na vida do dia-a-dia através de conversas e vivências com familiares, amigos, colegas e interlocutores ocasionais. E a educação não formal acontece fora da esfera escolar e é veiculada pelos museus, meios de comunicação e outras instituições que organizam eventos de diversas ordens, tais como cursos livres, feiras e encontros, com o propósito do ensinar ciência a um público heterogêneo. A aprendizagem não formal desenvolve-se, assim, de acordo com os desejos do indivíduo, num clima especialmente concebido para se tornar agradável (FELIX, 2012, p. 1).

Muitas outras atividades desenvolvidas nesse terreiro, acreditamos fazer parte desse leque de educação informal e não formal. Situada no bairro Itaperu, zona Norte de Teresina, próxima a uma escola da rede estadual e a um complexo de acolhimento de menores em restrição de liberdade, que cumprem medidas socioeducativas, está lo-

calizada essa roça, a qual, como todos os terreiros dessas religiões, é um local de acolhimento e não se nega a ser um ponto de apoio para os jovens dessas duas instituições. Segundo pai Hadilton, muitos são os pais e as mães da redondeza que procuram o terreiro em busca de ajuda para seus filhos os quais, muitas vezes, se encontram desgarrados do convívio familiar.

Essa situação não é nova, pois, expulsos da vida social das cidades, levados para suas periferias, desde o Brasil Colônia, os africanos escravizados e afrodescendentes encontraram nos terreiros núcleos privilegiados de encontro, lazer e solidariedade. Foi ali, nesses terreiros, que eles/as encontraram espaço para reconstruir suas heranças e experiências sociais, afirmando sua identidade cultural (NASCIMENTO, 2010).

Durante muito tempo, esses cultos eram frequentados por afrodescendentes, por desfavorecidos social e economicamente. A realidade hoje é diferente e esses cultos, na atualidade, são frequentados por pessoas de todos os níveis e classes sociais, mas uma coisa é certa: esses espaços sempre foram e continuam sendo espaços dos menos favorecidos, pois, como afirma a professora Teresinha Bernardo:

> Assim, se, na sua origem, essa religião era de um *lócus* privilegiado de construção e reconstrução da identidade étnica, atualmente ela se apresenta como um espaço que congrega os marginalizados: o negro, o pobre, o solitário, a mãe solteira, o desempregado, o homossexual (BERNARDO, 2004, p. 85).

Existe uma forte hierarquia dentro dos terreiros, além de um respeito muito grande pelos mais velhos da casa, considerados mais experientes. No Ilê Oyá Tade não é

diferente, uma vez que é dirigido pelo pai de santo, seguido do pai pequeno e da mãe pequena, esses últimos/as escolhidos/as de sete em sete anos pelos/as filhos/as de santo e aprovados/as pelas entidades mediúnicas da Casa. Abaixo desses, vem os/as cambones – médiuns que auxiliam o pai de santo durante todo o ritual religioso, na umbanda. Nessa casa, o mentor espiritual é caboclo Tupindaré, sendo os diretores espirituais da casa o guia Manoel Légua e a Preta Velha Mãe Joana. Entretanto, cumpre ressaltar a importância de Iansã ou Oyá, orixá da cabeça do pai de santo da casa, pai Hadilton de Iansã.

No terreiro estudado, existe uma pequena loja de venda de roupas, bolsas, guias, máscaras, pulseiras e adornos, todas confeccionadas por uma equipe do terreiro. Esses produtos são utilizados pelos/as umbandistas e seguidores/as do candomblé, pois a roupa, para esses grupos, é um elemento importantíssimo, existe todo um simbolismo em cada parte da roupa e na forma como é usada. Ao longo da vida religiosa, filhos e filhas vão aprendendo a importância das vestes e dos acessórios.

Os colares rituais, as guias, contam de que orixá é a cabeça do filho ou da filha, de qual orixá é o pai de santo que fez o mesmo, e assim por diante. Esses colares também representam toda a genealogia religiosa daquele filho ou daquela filha. No Ilê Oyá Tade, em cada festa, seus/suas praticantes usam as vestes, que eles denominam de farda, de acordo com a determinação do presidente da casa, que desenha as roupas e indica o tecido e as cores a serem utilizadas.

Nesse terreiro, é a roupa que identifica as festas. Por exemplo: em festa de pomba-gira, usa-se roupa vermelha; na festa de Iemanjá, usa-se azul e branco. Esse elemento importante demonstra a característica da festa e indica para

os/as convidados/as que tipo de roupa e qual a cor representativa do dia. Os filhos e as filhas fazem questão de seguir à risca as orientações do responsável pelo terreiro, e aprender a construir essas peças é muito importante para os seguidores desses cultos. Abaixo, registramos uma dessas atividades, em que o grupo fazia uma referência à exuberância da fauna e da flora africanas, após um período de estudos da geologia do continente.

Fotografia 1 – Festa da Preta Velha, 2015

Fonte: Acervo particular da autora. Créditos: João Paulo Brito.

Um convênio com a Fundação Banco do Brasil disponibilizou, para esse terreiro e alguns outros, um conjunto de máquinas de costura, dentre elas: reta industrial, máquina overloque, máquina galoneira e até máquina de bordar. Algumas pessoas do terreiro participaram de um curso de formação, ministrado pela Fundação Wall Ferraz, órgão

da Prefeitura de Teresina e, é pretensão que esses conhecimentos sejam repassados para muitas pessoas do grupo. Acreditamos que mais essa atividade se enquadra no leque da educação não formal, pois, no dizer de Gohn, quando se refere ao fato de existirem formas educacionais fora da realidade escolar,

> Há produção de saberes e aprendizagens extracurriculares, distintos do conhecimento prescrito às escolas, e fazem parte da formação dos indivíduos. Eles podem até se articularem com estruturas formais escolares, e serem desenvolvidas em parcerias com as escolas (GONH, 2011, p. 10).

Outra atividade muito interessante, cuja responsabilidade é da casa, é a organização do grupo artístico Três Raças, um grupo de dança, referência na cidade, que se apresenta sempre nos eventos ligados à cultura afro-brasileira. Todo trabalho do grupo é feito no Ilê (ensaios, criação das coreografias, figurino, maquiagem, cabelos etc.). Além disso, há um grupo de estudo, formado por filhas e filhos da casa, criado para dialogar sobre temas referentes à religiosidade de matriz africana e sobre temáticas relativas às questões africanas e afrodescendentes. São atividades que objetivam a preservação da cultura afro-brasileira, pois, como pontua Gohn, referindo-se ao associativismo e às organizações populares:

> A novidade é que a grande força impulsionadora dos novos processos, não advém da política propriamente dita, mas da cultura. Raízes culturais são acionadas e tradições têm sido resgatadas, não para cultuar a memória de um passado morto, mas para amalgamar novas práticas, para fincar raízes nas novidades que a criatividade e a invenção, fruto da imaginação e

> das representações coletivas, estão gerando. Inúmeros desses processos se inserem na esfera da educação não formal. Com a globalização da economia, a cultura se transformou num importante espaço de resistência e luta social (GOHN, 2011, p. 25-26).

Quando falamos em preservação da cultura, estamos nos referindo a grupos que tratam a educação como necessidade e função sociais, processo por meio do qual os grupos sociais mantêm sua existência. Até aqui, não houve preocupação com as qualidades dos grupos sociais. Não cogitamos falar de grupos que almejam perpetuar sua existência por meio da educação. Estamos nos referindo a grupos sociais progressivos, que visam maior variedade de interesses, grupos democráticos, cujo ideal é uma contínua reconstrução ou reorganização da experiência, equilíbrio de poderes na educação (DEWEY, 1959).

Fotografia 2 – Bailarina do Grupo Três Raça

Fonte: Acervo particular da autora. Crédito: João Paulo Brito.

Vamos pontuar mais duas atividades desenvolvidas no terreiro Ilê Oyá Tade e que nos remetem à educação não formal: as aulas de capoeira, um trabalho existente na casa há muito tempo e que atende tanto os filhos e as filhas da casa como a comunidade em geral. Essa atividade é responsável pela recuperação de muitos jovens da comunidade; a outra é a preparação dos tambozeiros, uma atividade lúdica que encanta muitos jovens que se iniciaram no terreiro e hoje são músicos que tocam com perfeição esses instrumentos de percussão, os tambores, instrumento, por excelência, das festas do povo de santo.

Conclusão

A experiência por nós vivida nesses quase quatro anos, desde que começamos a frequentar essa casa, campo empírico de nossa pesquisa de mestrado, não é uma experiência qualquer, a experiência lá ocorrida, é a experiência da qual fala Larrosa, quando afirma que:

> A experiência é o que nos passa, ou o que nos acontece, ou o que nos toca. Não o que passa ou o que acontece, ou o que toca, mas o que nos passa, o que nos acontece ou nos toca. A cada dia passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos passa. Dir-se-ia que tudo o que passa está organizado para que nada nos passe (LARROSA, 2004, p. 154).

Fomos estimulados a enxergar essas casas de axé de outra forma, não da forma como a sociedade na qual estamos inseridos nos induz: centros de magia negra, local onde se pratica o mal contra nossos semelhantes, local do medo, local do terror, local que deve, a qualquer custo, ser evitado. A experiência desses quase quatro anos nos mostrou que

essas casas são lugares de acolhimento, inclusive dos menos favorecidos socialmente, locais de transmissão da religiosidade de um povo massacrado por quase 400 anos de escravidão, local de transmissão de uma cultura suprimida para que outra ocupasse seu lugar. Um local de encontro, local do afeto entre pessoas descendentes de africanos escravizados, local que nos tocou profundamente, pois hoje somos sabedores da importância dessas casas para a sociedade, no passado e no presente.

Os exemplos de práticas educativas desenvolvidas nessas casas, citadas acima, não são as únicas. Lá, qualquer conversa com um preto velho, com um caboclo e outras entidades, é como uma conversa de orientação de nossos pais, uma prática educativa informal. Citamos alguns exemplos de prática educativa não formal, como o grupo de dança, o grupo de capoeira, a equipe de construção das peças do vestuário e de outros acessórios, mas existem outras mais. O certo é que esses terreiros, como o Ilê Oyá Tade, espalhados por todo o Brasil, são locais de educar, locais de práticas educativas não formal e informal, locais de salvaguarda de algumas marcas da identidade desse povo, símbolo de resistência de uma cultura que teima em não se deixar abater, que luta para se preservar.

Referências

BERNARDO, Teresinha. Axé é coisa de mulher. *In.:* PINTO, Elizabete Aparecida; ALMEIDA, Ivan Antônio (Org.). *Religiões: tolerância e igualdade no espaço da diversidade* (Exclusão e inclusão social, étnica e de gênero). São Paulo: Fala Preta! Organização de Mulheres Negras, 2004. p. 81-85.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DEWEY, John. *Democracia e educação*: introdução à filosofia da educação. 3. ed. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959.

FELIX, Joaquim (Org.). *Educação formal, não formal e informal*: três conceitos vizinhos. 2012. Debate em Évora, Cidade Educadora. Disponível em: <siiue.uevora.pt/files/anexo informação/20112>. Acesso em: 26 dez. 2018.

FERRETTI, Sérgio Figueiredo. *Repensando o sincretismo*. São Paulo; São Luís: Edusp; FAPEMA, 1995.

FREIRE, Paulo. A alfabetização de adultos: crítica de sua visão ingênua; compreensão de sua visão crítica. *In.:* FREIRE *Ação Cultural para a Liberdade*: e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

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

_____. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez,1989.

GOHN, Maria da Glória. *Educação não-formal e cultura política*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JAEGER, Werner Wilhelm. *Paidéia*: formação do homem grego. Tradução Artur M. Pereira; adaptação para edição brasileira Mônica Stabel; revisão do texto grego Gilson César Cardoso de Souza. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

LARROSA, Jorge. *Linguagem e educação depois de Babel*. Trad. Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MUNANGA, Kabengele. *Origens africanas do Brasil contemporâneo*: Histórias, línguas, culturas e civilizações. São Paulo: Global, 2009.

NASCIMENTO, Alessandra Amaral Soares. Candomblé e umbanda: práticas religiosas da identidade negra no Brasil. *Revista Brasileira de Sociologia da Emoção – RBSE*, v. 9, n. 27, p. 923- 944, dez. 2010. ISSN 1676-8965.

SILVA, Haldaci Regina da. *Sabores da casa, sabedorias de terreiros*: práticas educativas e construção de saberes em um terreiro de Teresina. 2013. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013.

TAVARES, L'Hosana Céres de Miranda. *Roupa de santo*: marcadores identitários das religiões de matriz africana. 2017. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017.

VIDAL, Júlia. *O africano que existe em nós, brasileiros*: moda e design afro-brasileiros. Rio de Janeiro: Babilônia Cultura Editorial: Fundação Biblioteca Nacional, 2014.

Práticas Educativas em Artes, Criações e Feminilidades Plurais

AS OCUPADAS: PRÁTICAS EDUCATIVAS DE ARTISTAS MULHERES NO ATELIÊ ÁGUAS BELAS

JOANA D'ARC DE SOUSA LIMA

Bacharel em Ciências Sociais pela PUC/SP (1990), mestre (2005) e doutor em Sociologia (2009) pela UFPE/PE. Desde 2007 atua como Pesquisador da Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ) e desde 2014 como docente do Programa Associado de Pós Graduação em Educação, Cultura e Identidades, um programa de perspectiva multidisciplinar numa parceria entre Fundaj e UFRPE. Atualmente é Pesquisador Titular do Centro de Estudos em Cultura, Identidade e Memória - CECIM/Fundaj.

E-mail: joana.darc.lima@unilab.edu.br

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3338-7972

> Delicadeza e força, saber esperar, aguardar e retomar a argila e mais uma vez dar forma, alisar... Escutar, ver o que o barro/argila/material quer dizer, quer ser nas nossas mãos.
> (Alice Vinagre)

O acontecimento

O projeto Ocupe Chris, inicialmente com o nome: Por onde ando vejo a Terra: Manutenção do Ateliê das Águas Belas – imersão sobre a Argila Contemporânea, nasceu em 2014 da constatação do forte potencial criativo, formativo, estético e político desse espaço conduzido pela artista Christina Machado. Aprovado pelo Funcultura, o projeto ganhou o nome de Ocupe Chris, acompanhando as lutas sociais presentes na cidade do Recife, em torno do Movimento Ocupe Estelita.

A primeira versão foi realizada com sete artistas homens – fechando com uma exposição intitulada "Arrombados" (2017). Em entrevista, a artista Christina Machado comenta sua experiência como a única mulher entre esses sete artistas,

> *mas eram artistas que já haviam estado comigo em muitas experimentações anteriores, que já traziam em suas poéticas e estéticas o barro como matéria de diálogo com outros materiais –, assim, foi uma experiência que nos trouxe muitas trocas, risadas e afetos.* (Christina Machado, relato à autora, 2019).

Em um movimento de deslocamento dessa supracitada experiência, a artista propõe na segunda edição, Ocupe II, reunir em uma imersão formativa e educativa das artes visuais mulheres artistas, tendo ou não contato com a matéria – o barro –, que pudessem praticar modos e maneiras de fazer e unissem suas experiências anteriores e o contato com a argila. Uma troca gostosa, íntima e política, com questões que perpassam os fazeres e a vida. As artistas convidadas foram Alice Vinagre, Ana Flávia Mendonça, Ana Lisboa, Irma Brown, Laura Melo, Lia Letícia além da própria Chris Machado. Nesse grupo, havia artistas de gerações diferenciadas, poéticas, linguagens e modos diversos de fazer no campo das artes.

Essa versão d'Ocupe Chris II veio grávida do desejo de acolher poéticas e experiências estéticas de mulheres artistas, amplificando as vivências políticas em torno das questões do lugar social da mulher no campo das artes, dos feminismos, do feminino, do sensível, do partilhar saberes e das práticas educativas de formação em artes. Desnecessário citar os acontecimentos brutais contra mulheres ocorridos nos últimos anos que impactaram todas nós, assim como qualquer pessoa de bom senso. Esses fatos também foram tomados como bandeira de luta no convívio.

Como as artistas não tinham familiaridade com o barro, Christina Machado atuou como uma propositora de experimentações, investindo para que cada uma fosse caminhando por trilhas singulares e comuns. Ocupadíssimas foram se percebendo essas mulheres: tempo corrido, muitos afazeres, muitas jornadas de trabalho, muitos compromissos. Foram assim se vendo no coletivo. Ocupadas é um grito, um gesto político, uma bandeira de luta, a multiplicidade. Esse grito veio de Laura Melo, artista aqui ocupada.

Lançou o mote. Desenhou a palavra/conceito numa flâmula em tricô e assim nos batizamos coletivamente: as ocupadas.

No projeto, somou-se uma interação com a música. As ressonâncias sonoras foram se fazendo com a presença do músico Vicente Machado, baterista da banda Mombojó, que participou frequentando os encontros e, silenciosamente, com delicadeza e respeito, foi agregando nossos fazeres e falas – uma escuta aguçada e sensível – para produzir experimentações sonoras. Conversas entre as linguagens, as interações e as criações.

Os encontros semanais produziram nas vozes das artistas "trocas generosas, laços de amizade e vínculos de afeto". "O lúdico, o leve, o prazer, a transformação". "Conexões, experimentações, permanências, resistências". "Boas conversas, olho no olho, convivência, individualidades e tramas, política de resistência, potência". "Quase uma volta pra casa. Pra nossa casa corpo. Pra nossa natureza. Chris nos deu a chave. O ritmo, fomos nós. Conversas, comidinhas...jantar das deusas".

Rapidamente, menciono esse conceito, já amplamente explorado na teoria de campo de Pierre Bourdieu. No que tange à produção cultural, Bourdieu (2010; 1989; 1983; 1979) se reporta ao campo de produção erudita, ou campo artístico, para descobrir e evidenciar as estruturas invisíveis responsáveis por seu funcionamento e sua própria existência. O campo tem uma estrutura que pode ser analisada, independentemente das características dos indivíduos que o compõem e que chega a influenciá-los – daí a primazia do estudo do campo sobre o dos indivíduos:

> Os campos se apresentam à apreensão sincrônica como espaços estruturados de posições cujas propriedades dependem das posições nesses espaços,

> podendo ser analisadas independentemente das características de seus ocupantes 'em partes determinados por elas' (BOURDIEU, 1983, p. 55).

Ana Flávia Mendonça, artista jovem e recém chegada no campo artístico, já tinha domínio no uso do barro. Herdeira das experimentações de Christina Machado, foi sua aluna no ateliê das Águas Belas e ingressou no campo das artes como artista selecionada para o Salão Único do Sesc/PE, em 2017, com a instalação intitulada Vagina-Flores, composta por um conjunto de 20 vaginas feitas em cerâmica, com base em relatos de mulheres convidadas para narrar como é sua vagina. Para ela, a vivência no projeto As Ocupadas foi muito rica,

> *[...] especialmente porque tivemos tempo suficiente para uma construção mais duradoura de laços e vínculos entre nós. Uma vez por semana, encontrávamo-nos e, entre uma experimentação com a argila e uma xícara de café, fomos revelando-nos e conhecendo uma as outras: engajamentos, ativismos, crenças, relações familiares, paixões. Trocas, generosidade e muito afeto permearam todo o processo criativo deste bando de "Ocupadas".* (Ana Flávia Mendonça, relato à autora, 2019).

Por meio desse fragmento, é possível perceber como vínculos foram sendo tecidos, laços de amizade e afeto me parecem ter sido os fios dessa tessitura e emaranhamento que constituiu o grupo (LIMAa, 2014; PONTES, 1998; TEIXEIRA 2007; WILLIANS, 1982). Explicito o depoimento de Ana Flávia, pois ela não tinha relações de amizade, nem de convivência e proximidade com as demais artistas, diferentemente das outras; entre elas, havia relações de admiração das mais jovens pelas mais velhas, de amizade e de trabalho.

Destacarei, para dar ênfase a essa ideia de formação do grupo, o depoimento de Laura Melo, artista, mãe e professora de artes. De maneira fragmentada e perene já havia percorrido o campo das artes, na primeira metade dos anos 2000, quando ainda fazia graduação em Artes Visuais no Centro de Artes e Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco. Muito jovem à época, frequentou pouco o campo artístico sem se fixar nele e sem obter legitimação. Então, é no contexto da formação desse grupo de trabalho que Laura Melo será inserida. Chamada a falar sobre a vivência, considerou:

> – *Falar sobre meu processo nessa vivência do Projeto OcupeChris pede um café e uma boa conversa, olho no olho, bem do jeitinho que foram nossos encontros nesses quase oito meses de convivência. Um encontro semanal e sentíamos saudades umas das outras; essa relação com outras seis mulheres-artistas influenciou as ideias que me tomavam em relação ao projeto que pulsava em mim e me nutriam com as histórias e as vivências delas. Elas, mulheres tão incríveis, cada uma com suas experiências, e todas nós com uma coisa em comum que não tem nome que defina. Uma linha que caminha por cada individualidade e se junta nessa trama que chamam de gênero. Nossa presença ali, nosso encontro, não deixa de ser uma forma política de resistência, onde firmamos nosso lugar como artistas e como grupo que ocupa o espaço que pretende. OcupeChris é potência, é campo fértil para narrativas políticas; da política que mexe com todas, ou com uma, reverberando num todo maior* (Laura Melo, relato à autora, 2019).

A argila foi a matéria condutora para o salto no vazio das artistas convidadas. O exercício de desprendimento do que se sabe, do *a priori* e do não saber, para lançar-se

ao desconhecido, fez-se imperativo. O barro pede entrega e escuta. Pede, igualmente, disponibilidade, concentração, silêncio e controle. Com efeito, a matéria por si só impõe os modos dos usos e implica no exercício da prática educativa, além dos elementos externos a ela, como por exemplo, o uso da água e do fogo que definem também os resultados dos experimentos construídos.

O diálogo com essa matéria orgânica humaniza e sensibiliza. As energias saltam à pele e conduzem os gestos no ato da criação. A razão é desafiada pelo elemento fogo, o qual imprime de surpresas os resultados, após a queima. O acaso ganha espessura no processo de criação. A vida se desconcerta, as verdades são curvas e os resultados fogem da obviedade tola e cega.

As ocupadas criaram seus mundos singulares, complexos e subjetivos entrelaçados com outros mundos no exercício da convivência, da colaboração e do coletivo. Os trabalhos exibidos na exposição foram resultado, em processo, desse percurso intenso e potente, construído pela convivência entre sete mulheres, junto ao diálogo com o barro, propiciado pela artista Chris Machado.

Acontecimento pedagógico-metodológico: um processo de descolonização da alma

> *Entrar no ateliê de Chris era quase uma volta pra casa. Pra nossa casa corpo. Pra nossa natureza. Chris nos deu a chave. O ritmo, fomos nós. Conversas, comidinhas... jantar das deusas. Eu nunca trabalhei com cerâmica. Argila, barro? Por onde começar? Pela boca? pelo peito! Foi assim que comecei... Tentando botar pra fora muitos sentimentos misturados, de uma casa saqueada,*

> *de uma país inteiro roubado. Do cansaço de tudo... De uma comunicação que não acontece.*

Falas falhas.

> *A boca que devora, que vomita... A cabeça que não para, o tempo esgotado. O tudo o que está por desabar. Mas esse foi o começo. Aos poucos, nos encontros e conversas, a gente vai se nutrindo, se fortalecendo. O barro pra mim foi terapêutico. Uma quebra da ansiedade... E o peso parece aos poucos se dissolver... O barro vai ganhando vida... Relax... Muito papo, muitas risadas. Nosso tempo. Universos distintos que interagem.*

Conexão.

> *Mexer no barro é mexer em você mesma. Nas entranhas. Mexe tudo por dentro... O barro nos conecta, afina esse instrumento que é a alma, as mãos.*

As mães.

> *A volta pra terra. Pra mulher que nutre, pros peitos. Pra mãe terra. Pés na terra pra sustentar toda essa loucura!*

Comigo Ninguém pode

> *Traças / Peitos /Línguas. Bocas / Bucetas /Aranha / Lula / Lança mulher / Cavalo do cão / Me deixe acesa me deixe molhada. (Irmã Brown, relato à autora, 2019, grifo meu).*

O texto/poema escrito pela artista Irma Brown nos convoca a refletir sobre a experiência pedagógica vivida por ela e pelo grupo de artistas mulheres, na ocasião do projeto Ocupe Chris II. Palavras evocadas pela artista, como volta "pra casa, casa corpo, nossa natureza", oferecem trilhas para pensar em uma pedagogia que se aproxima de experi-

ências estéticas cotidianas, ritualísticas, simbólicas e relacionais. Com efeito, essas conferem humanidade às práticas pedagógicas, pois são modos e maneiras de praticar o mundo por meio das dinâmicas multiculturais e de extensão da própria vida em comum. Além de evocar maneiras de conviver tradicionais, cotidianas e ritualísticas que se repetem e se tornam perenes na estrutura social.

O ritual vai além dos significados que ele tem para os que creem, e não é à toa que ele precede a atividade intelectual. O ritual – entendido por nós como uma prática educativa – sinaliza que o aprendizado e a construção de um conhecimento – que seja transformador para aqueles que o buscam, que não se satisfazem apenas com a informação sobre as propriedades das coisas, ou suas funções, mas procuram profundidade no conhecimento – só se alcança quando as pessoas estão integralmente e integrados na construção desse conhecimento. Integralmente, porque já não estão partidas entre corpo, mente e espírito, rejeitando o espírito cartesiano que atribui o conhecimento como fruto, tão somente, da razão, da atividade do intelecto. E integradas, porque o conhecimento é uma ação profundamente relacional.

Em todo conhecimento há acúmulo, trabalho passado, produzido por outras pessoas, outros coletivos, e o conhecimento significativo, como nos ensina Paulo Freire, difere da informação cumulativa, é aquele que é construído na relação e por meio de uma experiência. O ritual, então, serve não apenas para os que creem em seres que vivem em dimensões espirituais, ele também serve para nos fazer crer na força que existe quando todos caminhamos juntos, sincronizados uns com os outros e com o mundo natural do qual somos parte integralmente, não existe razão separada de um corpo

que sente, como não existe pessoa formada sem um coletivo, como não existe um coletivo que viva independentemente das condições do ambiente. (TAVARES, 2020).

O *corpo*/casa, nos lembrando de Lygia Clark, conclamado por Irma Brown, é território do sensível e da sensorialidade e dialoga com os demais *corpos/casas*. Produz fricções e disputas de identidades, prazeres. Carrega as marcas do passar do tempo, suporta os sintomas da memória coletiva e individual. Irma Brown, ao trazer o termo natureza, em sua escrita, evoca sua busca por outros ritmos de vida, por outra alimentação, por outra arte, por outros modos de criar/viver, ou seja, por outro projeto civilizatório que não separe, de maneira abrupta e radical, corpo/natureza, arte/natureza. Me recordo e trago aqui um fragmento do texto manifesto seminal, de Mário Pedrosa, intitulado *Discurso: Aos Tupiniquins ou Nambás*,

> Nunca tantos ismos cobriram áreas tão pequenas, singulares e extravagantes para consumidores são refinados ou mais sutis. Nos outros países, aquelas filigranas ou ramificações chegam como subproduto elitista das orlas das capitais, dos aeroportos cosmopolitas, dos shoppings ou supermercados e hotéis transacionais. Fora dessas áreas há as oficinas de artesanato, o trabalho não propriamente assalariado, mas onde se entrava o esforço anônimo da criatividade, da inventividade autêntica quer dizer, o esforço para a pura coletividade. A arte nesses rincões tem suas raízes na natureza ou tudo que a esta pertence – terras, pedras, árvores, bichos, ideias ou quase ideias que escudam dificilmente as coisas e as gentes que com estas convivem, com estas se misturam ou talvez se completam. Aqui o que é a natureza já é cultura e o que é cultura ainda é a natureza, mas não

> se confundem e menos ainda se fundem, pois não se trata do processo triédrico da dialética, que terminaria, ainda que provisoriamente, em uma síntese (PEDROSA, 2020, p 11-120).

Tal postulado, já latente na escrita crítica brasileira, embora soterrado por anos, tem se firmado nos últimos tempos por meio da presença de pensadores como Ailton Krenak, Davi Kopenawa, Eliane Potiguara, Sandra Benites, Juma Jandaira e artistas indígenas, a saber, Débora Viana, Daiara Figueroa, Ziel Mendes, Jaider Esbell, Denilson Beniwa, Edson Barrus Atkun, entre tantas/os. Então, o que parece estar presente nos enunciados professados por Irma Brown é a vontade de recolocar esses postulados na ordem do dia e explicitar sua vivência formativa, no ateliê das Águas Belas que, no horizonte de suas pretensões, se sustentou nesses modos de criar, desvinculados do mercado e próximos da criação despretensiosa e coletiva.

Ao mesmo tempo, continua em sua narrativa nos dizendo que as regras de convivência, os ritmos de entrega foram dados pelo grupo: Conversas, comidinhas...jantar das deusas. Esses foram, entre outros, modos de aprender nada convencional, ou seja, aqueles estruturados em pedagogias baseadas em conteúdos tradicionais e métodos fechados. O comer junto se impõe no cotidiano dos encontros na casa. Logo mais adiante, vou narrar uma ação pedagógico-metodológica proposta por outra artista, Ana Lisboa, a qual, além de ter adquirido reconhecimento no campo artístico é também docente no curso de Artes Visuais, da Universidade Federal de Pernambuco/UFPE, também integrou o grupo das Ocupadas.

Outro aspecto importante nessa experiência formativa: o não saber usar o barro como possibilidade do aprender e do salto no vazio. Experimentar seus limites como

material orgânico foi um exercício que possibilitou deixar de lado o controle sobre os resultados, "*aquela tríade água-barro-fogo foge de um domínio racional e só me coube aprender a esperar*" (Laura Melo, relato à autora, 2019). Retomo mais uma vez o fragmento do depoimento de Irma Brown, quando diz: – "Eu nunca trabalhei com cerâmica. Argila, barro? Por onde começar? Pela boca? Pelo peito! Foi assim que comecei... Tentando botar pra fora muitos sentimentos misturados, de uma casa saqueada, de um país inteiro roubado" (Irma Brown, relato à autora). O lugar do não saber possibilitou, na experiência narrada pela artista, uma vasta exploração da matéria e a possibilidade do erro como caminho para a investigação.

Lançou-se no vazio, incorporando os erros, o inesperado e os riscos desse processo de construção de conhecimento. Deslocou o barro para seu corpo e, dessas experiências sensoriais, fragmentos do corpo foram se materializando e, junto com esses, um grito de desespero e indignação frente a uma conjuntura política, econômica, social, cultural e existencial que atravessa e atravessava o país naqueles meses: Fora Temer! Lula Livre! Salvem os povos da Floresta!. Frases como essas marcaram verbalmente e graficamente os encontros formativos. Mais uma vez, desloco esse fragmento, "(...) muitos sentimentos misturados, de uma casa saqueada, de um país inteiro roubado. Do cansaço de tudo. De uma comunicação que não acontece" (Irma Brown, relato à autora, 2019), na perspectiva de mostrar como, nesse caso em especial, a arte se mistura com a vida, quase sem fronteiras nítidas.

Faz-se imperativo apresentar, de maneira sumária, o projeto de instalação realizado pela artista na Exposição *Ocupadas,* que trouxe a público os resultados da vivência.

A artista criou um ambiente na área externa da casa ateliê onde instalou objetos em cerâmica (fragmentos do corpo): Os Peitos/Plantas e, abaixo deles, depositou duas bacias de alumínio com terra virgem para que as/os visitantes pudessem experienciar, por meio da imersão de seus pés. Acatando minha sugestão, a artista inseriu o poema que trago como epígrafe dessa parte do texto. À frente desse espaço sensório, que pede tempo para a participação, inseriu a obra "Me deixe acesa, me deixe molhada", composta de pequenos vasos de plantas com ervas aromáticas e plantinhas como a comigo-ninguém-pode, por exemplo. Comenta a artista sobre seu trabalho:

> *Eu vejo a terra como um poder feminino, a Pacha Mama, como um poder que desde que nos entendemos por gente todas as lutas vão bater nisso, na luta pela terra. O meu trabalho fala dessa conexão com o feminino e com o poder, porque o feminino, dentro da minha concepção, é o poder, é vitalidade".* (Irma Brown, relato à autora, 2019).

Essa é uma performance contemporânea que tem gerado acontecimentos e rachaduras – *grietas,* rachaduras, brechas – cujo significado, para a autora, é a emergência de espaços de oportunidade, criação e resistência no sistema econômico e político atual. Rachaduras, brechas, espaços provocados pela indignação, pelas lutas que criam outras e novas possibilidades de resistir, existir e reexistir no sistema social, político e cultural sustentado por um debate em perspectiva decolonial. Como fazemos parte da natureza? Ciente de sua importância, a artista se conecta com uma plataforma ancorada por projetos políticos sensíveis, gestados por parte de (sua) geração, da qual ela compartilha essa estrutura de sentimentos.

Nos anos 1980, o sociólogo peruano, Anibal Quijano, introduziu o termo colonialidade, uma forma de argumentar que o poder colonial segue existindo e se reformando e que cruza todos os aspectos da vida, com grande cumplicidade com o capitalismo e com o patriarcado. Com base nessa terminologia proposta por Quijano, iniciou-se um movimento em que diversas e diversos investigadora/es de múltiplas áreas do conhecimento refletiram sobre e com essa noção do decolonial e em seus usos. O decolonial não é teoria, não é um paradigma ou ideologia, mas sim uma ferramenta de luta e de sobrevivência contra o sistema capitalista e, ao mesmo tempo, racista, heteropatriarcal, antropocêntrico, moderno e colonial.

No momento em que nos damos conta do lugar que habitamos na matriz colonial de poder, simultaneamente, nos damos conta também que estamos hierarquizados. Estamos hierarquizados por uma máquina de produzir diferenças e, nesse momento, entendemos que essa máquina é a colonialidade. Assim, percebemos que habitamos a colonialidade e sentimos uma necessidade de saber como funciona, de escaparmos do panóptico – exemplo, a matriz colonial de poder, esse é um tipo de controle que está baseado na percepção de todos os sentidos, no controle e processos de disciplinamento: foi o que o ocidente privilegiou nas relações de dominação por meio do controle do saber, poder e ser (MIGNOLO, 2017).

Com efeito, a pesquisa que se propõe a construir novas narrativas para a história da arte, que produza fissuras – *grietas* – e rachar com as palavras, traz para a centralidade do debate os modos de fazer, de conhecer, de exibir e de existir dos povos subalternizados e invisibilizados na narrativa ocidental e eurocêntrica (Lima, 2019, p. 210). Eis que

se ascende para este cenário, a pedagogia-metodologia que passo a narrar com base em duas proposições desencadeadoras para o seu acontecer, no ateliê Águas Belas.

As pedagogias-metodologias de aprender e de reaprender casa adentro e casa afora

A metáfora da dialética do lado de dentro da casa, a África, e do lado de fora, a diáspora, assume, assim, um lugar privilegiado, como chave interpretativa. Desse modo, a África revela as diásporas e as Diásporas revelam a África (CUNHA JUNIOR, 2013; COSA e SILVA, 2019; PETIT,2014). Passo a narrar práticas educativas entendidas dentro dessa noção de pedagogias-metodologias que escapam do que está normatizado, roteirizado, programado e naturalizado como pedagogia escolar, curricular e programática.

O dado da incerteza, do não saber exatamente o que vai acontecer, faz parte desse postulado. Um acontecer que se dá com base nas proposições lançadas, seja pela mediadora/propositora, seja por alguém em formação, que integra o grupo. A referência para pensar essa noção "pedagogia-metodologia = metodologia-pedagogia" vem das ideias professadas pela pensadora Catherine Walsh, recentemente apresentadas em uma conferência na Universidade Nacional Autônoma do México/Unam (2020).

Segundo a autora, essa noção foi se moldando, para ela – como o barro na mão das artistas – em um processo de buscas e diálogos estabelecidos com um panteão de autoras/es, entre eles, Paulo Freire. Catherine Walsh e Freire trabalharam juntos no Programa de Educação Popular durante a passagem de Freire nos Estados Unidos, na Universidade de Harvard, por três anos. Nessa ocasião, Catherine

Walsh trabalhava na Universidade de Massachusetts, e assim foi feito um convênio entre ambas as instituições e Freire atuou com ela durante um semestre, nas comunidades de porto-riquenhos, à oeste de Massachusetts, e um semestre na realização de seminários de estudos na própria universidade. Vem dessa experiência a aproximação de ambos, porém, apenas anos depois foi que Catherine se apropriou do legado de Freire, em suas pesquisas.

A noção de práxis, por exemplo, como esse processo de refletir, atuar e reflexão sobre esse atuar, para que se atue melhor, uma espécie de pensamento e ação caminhando juntos, ou ainda como uma única palavra – pensação. Faz referência à importância, de maneira geral, de sua obra, porém cita nominalmente Pedagogia da Indignação (2014) e Pedagogia do Compromisso (2018). Sublinha a importância de uma pedagogia que mobilize as pessoas para o questionamento e indignação frente ao que aparentemente parece ser natural, uma indignação que provoca a sublevação, o grito. Segundo a autora, para Freire uma indignação como ponto de partida de rebelião e resistência é também de ação política e epistêmica, ou seja, para ele, a pedagogia é uma metodologia, e não simplesmente uma ação de ir à escola ou à aula, e, como tal, é imprescindível dentro de e para as lutas sociais.

A esses textos a autora insere a noção de *pedagogía del cruce*, criada pela escritora, professora e ativista afro-caribenha Jacqui Alexander (2006). Segundo Walch, a supracitada autora não está pensando em pedagogias como educação, como transmissão de conhecimento, como currículo. Destarte, por *pedagogías del cruce* considera,

> *Pedagogías como metodologias organizacionais, analíticas e psíquicas que hacem abrir passo, transpassar e*

> *interrumpir, desplazar ou invertir practicas e conceptos heredados... que convocam conocimientos subordinados, negados, silenciados para poder desestabilizar las practicas existentes del saber y ser. (*ALEXANDER *apud* WALSH*, 2020, s/p).*

Outros autores são convocados a formar o panteão de referências dando sustentação epistemológica decolonial a essa noção, como Frantz Fanon que, segundo Walsh, não é pedagogo também – igual aos demais autores/as, o que parece ser um dado positivo para refletir o que implica pensar uma pedagogia fora desses marcos da escola e da educação –, embora exerça uma pedagogia. Grosso modo, Fanon possui um pensamento extremamente importante para a contemporaneidade, segundo ela.

O autor ativa, reativa e reaviva a desumanização absoluta da colonização e aporta com uma nova humanidade na descolonização. O argumento central de Fanon é a violência do racismo, a guerra que existiu em seu tempo e a guerra que se institui hoje, que desumaniza e aliena. Então, a autora toma Fanon e as perspectivas postas por ele, pois acredita que essas a ajudam a pensar na elaboração epistêmica da noção de pedagogia-metodologia voltada para a necessidade de construção de modos de resistir e viver – uma pedagogia nos moldes freireanos – para as lutas sociais. É assim que a autora chama atenção para a formulação de uma pedagogia-metodologia que aprende e se constitui, simultaneamente, dos e nos processos, modos de vida e práticas que exercemos para existir, reviver, resistir e para reexistir.

Por último, Catherine Walsh envolve mais dois autores, que compõem seu panteão de referências na construção dessa noção: Juan Garcia Salazar e Betty Ruth Lozano. Salazar valoriza a memória coletiva e as práticas e saberes

(cosmovisão e cosmogonia) tradicionais e ancestrais dos povos negros em diáspora. E, de Lozano, retira a noção de *pedagogias del cimarrojes*, se apropriando do termo *cimarrojes,* que significa toda a forma de oposição frente à escravização e ao projeto colonizador: processos de resistências frente ao sistema colonial, no qual consistia, entre outras lutas, a fuga da população negra escravizada. Ou seja, lançar mão dessa noção é oportuno, pois entendo que pedagogia-metodologia significa a apropriação de todas as práticas de insubordinação, modos de vida de resistências, estratégias de luta e de escape e performances políticas/poéticas presentes nos movimentos sociais, nos grupos subalternos, nos povos de terreiros, nos povos originários, nos ancestrais e mais velhos que nos ensinem, na contemporaneidade, a existir/resistindo.

Para a noção de resistência, Walsh convoca o pensador Adolph Alban Achinte (2012; 2016), colombiano afrodescendente, que pensa a resistência como dispositivo, ferramentas que são implementadas por grupos humanos, como estratégia de visibilização e interferência (*interpelación*) nas práticas de racionalização, exclusão e marginalização, na busca de redefinir e ressignificar a vida em condições de dignidade e autodeterminação.

De volta ao ateliê Águas Belas: as Ocupadas entre obras e pedagogias-metodologias

Ana Lisboa, artista/professora da UFPE, participou ativamente e assiduamente dos encontros ocorridos no Ateliê Águas Belas. Uma desenvoltura no uso do barro imprimia à matéria formas orgânicas que iam se transmutando em objetos utilitários e imagens da estatueta sagra foi

surgindo. Em dado momento do processo criativo, a artista propõe a realização de uma ação coletiva orquestrada por ela: uma vivência coletiva que consistia em *um jantar*, que ocorreu ao término de uma das sessões.

A prática de comer juntas, todas ao redor de uma mesa, compartilhando comida, bebida, objetos, e conversas, reacende e reaviva uma prática do cotidiano muito presente, tradicional e perene nas nossas culturas. Um momento de reunião, partilha, afeto e entrega. Na minha opinião, a proposição *comer juntas* foi se assumindo como uma ação artística/formativa e participativa dotada de referências das práticas cotidianas tradicionais, como se por meio dessa proposição nos déssemos conta da importância de manter espaços/tempos, como dispositivos, em nossas vidas (ocupadíssimas) de resistência ao tempo voraz, que devora as experiências. O momento de realização foi muito simbólico, celebrativo e sagrado.

A artista/propositora construiu peças utilitárias em cerâmica – pratos e copos – que foram usadas durante a ação *comer juntas*, as comidinhas foram trazidas por ela, em um gesto de doação. Essa ação é relatada nos depoimentos das demais artistas como algo que se tornou um marco na experiência formativa. Algo tão comum e presente em nossas experiências coletivas tradicionais – comer junto – adquire estatuto de experiência formativa, dispositivo de resistência e simultaneamente ação artística. Os vestígios materiais – objetos utilitários em cerâmica feitos por Ana Lisboa, as imagens fotográficas e em vídeo – e os vestígios imateriais trazidos em narrativa oral de memórias pelas artistas incorporam-se à exposição intitulada *Ocupadas*, realizada no Ateliê Águas Belas. Nas palavras de Ana Lisboa,

que nomeou esse trabalho de *Celebração – Mesa de agosto,* se constitui em uma,

> *Performance que convoca a atenção para gestos do cotidiano, preparar uma mesa para uma refeição coletiva. Transformou os que podiam ser expectador em ator e participantes. Um Ritual, uma liturgia de festa, uma refeição conjunta, uma celebração da vida ao redor da mesa. Ressonâncias dos alimentos e objetos de cerâmicas idealizados e feitos para serem usados. Exercício de sair da pintura de uma natureza morta e fazê-la habitar entre nós. Experiência Visível e vivível.* (Ana Lisboa, relato à autora).

Para finalizar, apresento a obra construída no marco dessa experiência formativa e imersiva da artista Lia Letícia, a qual considero um trabalho artístico decolonial, por produzir gritos e rachaduras *(grietas)* no sistema das artes, nas narrativas oficiais da história das artes e ressonâncias no campo político. O título do trabalho, que marcou o resultado de sua formação e vivência no projeto foi *Esta Terra tem Dono*, olhem essa imagem e, diante da imagem, estamos diante do tempo.

Segundo a artista, em entrevista concedida, o seu processo criativo começa por uma foto que viu no jornal sobre o desastre sem precedentes ocorrido na cidade de Brumadinho/MG. A artista denomina esse acontecimento brutal como *crime de Brumadinho* – a Barragem 1 da Mina Córrego do Feijão, da mineradora Vale, rompeu-se, desencadeando uma avalanche de lama, a qual destruiu a comunidade próxima e construções da própria Vale. O terrível mar de lama não causou apenas prejuízos financeiros, sendo responsável também pela morte de centenas de pessoas. Segundo ela, a imagem trazia,

> *– [...] uma cena de um escritório da empresa coberto de lama, todo respingado e tinha ali a presença das pessoas, sabe? Um casaco pendurado na cadeira, um capacete na mesa... Pessoas estavam ali, tinha essa marca da vivência e do tempo. Enfim, estava muito recente esse acontecimento, se relacionava muito com Thinya, essa história de longa duração do extrativismo, sabe? Que vivemos e estamos aprofundando com esse atual governo canalha entreguista. Então troquei o suporte vídeo e resolvi investigar a interação barro/minerais, e cheguei no alumínio. Achei mais importante ter material, sabe, comecei a achar que o vídeo poderia até romantizar o crime. Enfim, queria algo palpável, fugir do discurso puramente imagético, talvez. Queria poder "tocar" literalmente no tema.*

Com base em seu relato, a força dessa imagem – o que ela transmitia por meio dos objetos que ali estavam impressos e reconhecíveis e enunciavam tanto a presença quanto a ausência de vida – e a ressonância dos impactos reais que a imagem anunciava do que o desastre trouxe aos habitantes daquele território, foi o que moveu a artista e desencadeou sua pesquisa.

O mais fácil seria Lia Letícia trabalhar com a linguagem do vídeo, seu lugar de conforto, mas, em meio às experimentações com os diversos barros, das conversas coletivas e de indignação diante da destruição, do extrativismo sem medida e das ocupações das terras do Brasil por colonizadores perenes, firmou seu caminho para a construção de uma instalação onde misturou a cerâmica com o alumínio; também extremamente simbólico essa justaposição de matérias, para narrar esse acontecimento que simboliza, de maneira trágica, o projeto moderno colonizador. Constrói um texto, uma bandeira, um grito: Essa Terra Tem dono!

> Daí eu conto com um grande parceiro de trabalho; já há algum tempo faço algumas coisas com ele na área de fundição, o artista e mestre Clélio Freitas. É com ele que venho fazendo esses experimentos extras, com a argila, o alumínio, por exemplo, no ateliê Águas Belas. Chris e eu também experimentamos vários tipos de barro para conseguir fixar esse encontro, que não pode ser "destrutivo" – em outras palavras, o barro não podia se quebrar com o alumínio. Foram essas conexões de permanência, resistência (do material) e interação que o trabalho iniciou (Lia Letícia, 2019, p. 203).

Com efeito, o trabalho carrega, em suas camadas de significações, a pedagogia-metodologia, pois se nutre da indignação da artista frente a um projeto colonizador que não cessa de se fazer arrogante e destruidor há mais de quinhentos anos. O trabalho nos convida à luta, chama a nossa atenção para que assumamos nosso lugar na história como protagonistas ativas e nos lembra que essa terra é nossa e não dos invasores. Uma obra que nos desassossega, ao apresentar como texto/manifesto o legado da bandeira de luta do Movimento de Trabalhadores Sem Terra/MST, utilizado pelos grupos do Sul do país. Essa Terra tem dono!

> Depois da primeira peça experimental ficar pronta, quis deixar mais claras essas questões do extrativismo, do roubo de terras desde os bandeirantes, do genocídio dos povos originários e tradicionais desses locais e escolhi uma frase para fazer em barro e alumínio. Gosto dessa coisa da palavra, das letras, da escrita e do discurso que surge a partir disso. Talvez queira construir novos discursos sobre antigas verdades. Talvez isso seja necessário – construir, construir, construir (Lia Letícia, 2019, p. 204).

Como nos ensina Catherine Walsh, seu panteão de autoras/es referências e as artistas *Ocupadas* no ateliê Águas Belas, é preciso criar espaços de invenção e reinvenção de um outro modo de viver. É preciso procurar as brechas, as rachaduras e/ou rachar com as estruturas, provocar abalos sísmicos para que outros espaços e lugares se tornem possíveis para a criação rebelde, a transgressão criativa e a invenção de outros mundos. Falamos de Pedagogias-metodologias que tragam para o presente memórias coletivas para que possamos aprender, com essas lutas históricas, a existir, resistir e reexistir, colocando na ordem do dia uma atitude de vida e não de morte – atitudes de desobediência e de indisciplinamento – questionado e tensionando.

As rachaduras como lugares situados do fazer prático teórico, encarnado... como espaço de negação, transgressão, criação rebelde. Espaços lugares para resistir reexistindo e reexistir resistindo. Espaços/lugares de outros modos de fazer, ser, pensar, sentir, viver e também de investigar e teorizar. Ou seja, como pensar esses espaços/lugares de esperanças e reexistências, quebras do sistema racista, heteropatriarcal, antropocêntrico-moderno- capitalista- colonial. (Walch, 2020, s/p).

Referências

ACHINTE, Adolpho Albán. *Epistemes "otras": ¿Epistemes disruptivas?*. Revista KULA: Antropólogos del Atlántico Sur. Santiago de Cali: no. 06, 2012. p 22-34. Disponível em: <http://www.revistakula.com.ar/wp-content/uploads/2014/02/KULA6_2_ALBAN_ACHINTE.pdf>. Acesso em: 20 de maio de 2020.

_____; ROSERO, José R. *Colonialidad de la naturaleza: ¿imposición tecnológica y usurpación epistémica? Interculturalidad, desarrollo y re-existencia. NÓMADAS*: Colombia: Universidad Central Colombia, n. 45, out, 2016. p. 27-41 Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/noma/n45/n45a03>. Acesso em: 20 de maio de 2020.

CUNHA Júnior, Henrique. Geometria, Geometrização e Arte Afro – Islâmica. *Revista Teias*, v. 14, n. 34, p. 102-111, 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Compromisso*. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2014.

_____. *Pedagogia da Indignação*. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2018.

LIMA, Joana D'Arc de Sousa. Lia Letícia: Não me sinto líder e isso é ótimo. *Revista PerCursos*, Dossiê: Artes e instituições culturais: reflexões sobre branquitude e racismo. UDESC/SC, v.20, n.44, p. 190-206, 2019. Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1984724620442019190>. Acesso em: 20 de abr. de 2020.

_____. Os da Minha Rua: Curadoria e Presença de Artistas Negras e Negros na Arte Brasileira. Revista Vazante: Estéticas Especulativas Decolonias: Brasil, África, Portugal. *Revista do Programação de Prós-Graduação em Artes do Instituto de Cultura e Artes ICA/UFC*. v. 3 n.1, p. 206-222, 2019. Disponível em <http://www.revistas.udesc.br/index.php/percursos/issue/view/1984724620442019/showToc:>. Aceso em: 20 de abr. de 2020.

_____. *Cartografia das Artes Plásticas no Recife dos anos 1980*: Deslocamentos Poéticos e Experimentais. Recife: Editora Universitária, 2014.

LOZANO, Betty Ruth. *Orden racial y teoría crítica contemporánea: Un acercamiento teórico-crítico al proceso de lucha contra el racismo en Colombia.* Bogotá: Programa Editorial Universidad del Valle, 2013.

MATOS, Lenon O.; GONZÁLEZ, Ivan David S. *Entrevista: Catherine Walsh: pensar-sentir-actuar desde y con los gritos y las grietas en américa latina.* São Paulo: *Revista de Estudos Culturais*, EACH/USP, ed. 4, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revistaec/article/view/155091>. Acesso em: 03 de jun. de 2020.

MIGNOLO, Walter. *Esteticas decoloniales.* Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mqtqtRj5vDA>. Acesso em: 21 de out. de 2019.

PETIT, Sandra Hayde*. Pretagogia: Pertencimento, Corpo-Dança Afroancestral e Tradição Oral Africana na Formação de Professoras e Professores*. Fortaleza: Ed. UECE, 2015.

PONTES, Heloisa. *Destinos mistos*: os críticos do Grupo Clima em São Paulo 1940-1968. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SIIVA, Geranilde Costa e. Pretagogia: Construindo um Referencial Teórico-Metodológico de base Africana para a Formação de Professores/as. Fortaleza: Imprece, 2019.

TEIXEIRA, Flávio Weinstein. *O movimento e a linha*: presença do Teatro do Estudante e do Gráfico Amador no Recife (1946-1964). Recife: Editora Universitária/UPFE, 2007.

WALSH, Catherine. *Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial. In.: Memórias del Seminário Internacional "Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad".* Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 17-19 abr. 2007.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura*. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1992.

_____. *The Bloomsbury Fraction: Problems in Materialism and the Culture*. Londres: Verso, 1982.

Depoimentos Realizados em 2019 – Alice Vinagre*;* Ana Flávia Mendonça; Ana Lisboa; Chris Machado; Irmã Brown; Laura Melo; Lia Letícia.

PRÁTICAS EDUCATIVAS FEMINISTAS, ARTEVISTAS DE REXISTÊNCIA

LUCIANA LEITE
ARTEvista, feminista e Arte Educadora. Graduada em Artes Visuais e Ciências Visuais, é Mestre em Antropologia e Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Piauí, onde atualmente ministra aulas no curso de Artes Visuais. Desenvolve pesquisas sobre Arte como tática de resistência, movimentos coletivos juvenis, feminismos, educação e urbanidades.
E-mail: lufour@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2535-8749

SHARA JANE HOLANDA COSTA ADAD
Cientista Social. Doutora em Educação. Professora Associada da Universidade Federal do Piauí. Integra o Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa Educação, Diversidades/Diferença e Inclusão. Coordena o Núcleo de Estudos e Pesquisas "Educação, Gênero e Cidadania" - NEPEGECI e o Observatório das Juventudes e Violências na Escola - OBJUVE. Atua em temas associados à corpo, às juventudes e às práticas educativas, inventivas e micropolíticas com pesquisas sociopoéticas, cartográficas, etnográficas e narrativas na contemporaneidade.
E-mail: shara_pi@hotmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7711-6325

> Aprendi que o artista não vê apenas. Ele tem visões. A visão vem acompanhada de loucuras, de coisinhas à toa, de fantasias, de peraltagens. Eu vejo pouco. Uso mais ter visões. Nas visões vêm as imagens, todas as transfigurações. O poeta humaniza as coisas, o tempo, o vento. As coisas, como estão no mundo, de tanto vê-las nos dão tédio. Temos que arrumar novos comportamentos para as coisas. E a visão nos socorre desse mesmal. (*Manoel de Barros)*

No princípio era o verbo!

Pesquisar! O que é pesquisar? Por que pesquisar? Para que serve a Pesquisa?

Essas questões remetem a minha primeira experiência com a abordagem metodológica Sociopoética, em 2017, em um PesCurso realizado pela musa inspiradora, amada Mestra, hoje orientadora, Shara Jane Adad, na Universidade Federal do Piauí. Na ocasião, o grupo pesquisador teve que escolher o tema gerador do PesCurso. Alguns temas foram sugeridos, entre eles o "Pesquisar".

Pesquisar! Essa palavra me incomodava. Parecia-me por demais autoritária. Pesquisar no infinitivo, dando mesmo ordem, esse tipo de ordem que se dão nas coisas, não tem? Fui voto vencido, e é bem verdade que não me recordo o tema que propus naquele dia. Seguimos com o "Pesquisar" na pesquisa.

Nessa época, estava parindo minha Dissertação de Mestrado, junto ao Programa de Pós Graduação em Antro-

pologia- PPGAnt, na UFPI. Vivia um período turbulento, em um meio acadêmico que me dizia não poder ser eu, enquanto antropóloga, sujeita encarnada da minha etnografia. Não podia eu ocuparARTHE as linhas que escrevia. É preciso ter objetividade! Se distanciar do objeto porque "Pesquisar" exige neutralidade. Não entendiam que minha pesquisa – que eu preferia chamar de investigação –, se dava entre gente(s), junto a sujeitos, não versava sobre objetos. Para alguns, talvez muitos, no meio acadêmico:

> Falar é antes de tudo deter o poder da palavra. Ou ainda, o exercício do poder assegura o domínio da palavra: só os senhores podem falar. Quanto aos súditos, estão submetidos ao silêncio do respeito, da veneração ou do terror. Palavra e poder matem relacionamentos tais que o desejo de um se realiza na conquista do outro. Príncipe, déspota ou chefe de Estado, o homem de poder é sempre não somente o homem que fala, mas a única fonte da palavra legítima: palavra empobrecida, palavra certamente pobre, mas rica em eficiência, pois ela se chama *ordem* e não deseja senão a *obediência* do executante (CLASTRES, 1978, p. 106).

A investigação seguia. Aprendi as novas normas da ABNT! Lia os autores das disciplinas e até escrevia sobre o que eles me contavam, mas eles não me atravessavam. Aquelas escritas não me faziam "[...] saltar essa faísca do pensamento friccionando-se as palavras de cada um com as palavras dos outros e, ao mesmo tempo, as palavras com as coisas, com o mundo, com o que vemos e com o que sentimos" (LARROSA, 2016, P. 168).

Pensar a Educação e as Práticas Educativas sob uma perspectiva ARTEvista era o que me movia, move ainda.

Meu "Pesquisar" não poderia ser diferente, uma vez que acredito em uma RevoluAÇÃO coletiva através da Educação e invenção de conhecimentos permeados por afetos, onde "[...] a experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à escritura" (LARROSA, 2016, p. 07), (com)vivendo e respeitando as diversidades.

Foi no PesCurso, através da Sociopoética, abordagem de pesquisa que prima pela imaginação poética e artística (GAUTHIER, 2012), na invenção de conhecimento e aprendizagem com o corpo inteiro, que o "Pesquisar" atravessou minha escrita, minha invenção de conhecimentos e pesquisas, pensando:

> [...] em uma multidimensionalidade da nossa experiência corporal. É por isso que podemos começar a pensar uma nova forma de corporalidade: o "corpo vivencial" ou "corpo experimental". Não se trata agora de um corpo abstrato, dominado pela visão em perspectiva [...] começamos a poder pensar em um corpo multidimensional: um corpo ao mesmo tempo material e energético, sensível e mensurável, pessoal e vincular, real e virtual (um super-corpo?) (NAJMANOVICH, 2001, p. 24).

Nesse sentido, pesquisar é também "[...] pensar a educação a partir da experiência que a converte em algo mais parecido com uma arte do que com uma técnica ou uma prática" (LARROSA, 2016, p. 12). É pulsar juntes a(o)s sujeit@s em um processo de des(re)construção, des(re)territorialização, trocas possíveis e, se preciso, buscando o impossível, por uma Educação transformadora em que "escrevemos para transformar o que sabemos e não para transmitir o já sabido" (LARROSA, 2016, p. 07).

Fotografia 01 – Produção em Oficina Sociopoética, realizada no componente curricular Práticas Educativas, ministrada pela Profª Drª Shara Jane Adad, no Doutorado em Educação, 2019.1, na Universidade Federal do Piauí/UFPI.

Fonte: Acervo da autora. Teresina, 2019.

Eu, sujeita encarnada!

Ao compreender o Pesquisar como experiência educativa encarnada, os estudos e escritas não somente se (re) inventam como são também permeados por vida, por "[...] sujeitos críticos que, armados de distintas estratégias reflexivas, se comprometem, com maior ou menor êxito, com práticas educativas concebidas na maioria das vezes sob uma perspectiva política" (LARROSA, 2016, p. 16). Podemos ser, sim, pesquisadora, feminista, ARTEvista e fazer ciência!

Utilizo o termo ARTEvista, uma das categorias centrais de minhas pesquisas, para designar ativistas culturais e polític@s que lançam mãos das linguagens artísticas em suas proposições visando atingir seus objetivos, uma união entre *Arte + Ativismo*. ARTEvistas utilizam táticas e ações diretas de intervenção, seja no espaço real ou virtual, para manifestar, protestar, divulgar seus ideais, produzir conhecimentos, "[...] mostrar-se, narrar-se e representar-se" (PAIM, 2012, p 23). Como pesquisadora ARTEvista, feminista, encarnada, defendo que se deve, há muito, romper os dogmas e ultrapassar o tempo em que:

> [...] Ensinar era, em um mesmo movimento, transmitir conhecimentos e formar os espíritos, levando-os, segundo a progressão ordenada, do simples ao complexo. Assim progredia o aluno, na apropriação racional do saber e na formação do julgamento e do gosto, até onde sua destinação social o requeria, preparando-se para dar à sua educação uso compatível com essa destinação: ensinar, advogar ou governar para as elites; conceber, desenhar ou fabricar instrumentos e máquinas para as novas vanguardas que se buscavam, agora, arrancar da elite do povo; fazer na carreira das ciências, novas descobertas para espíritos dotados desse gênio particular (RANCIÈRE, 2011, p. 19).

Perspectivas colonialistas e colonizadoras seguem ditando as normas na Academia. O fazer Ciência, humanas e sociais inclusive, ainda está relacionado a um "Pesquisar" que exclui, silencia e invisibiliza grupos sub-representados: mulheres, indígenas, afrodescendentes, idosos, crianças, juventudes, LGBTQI+, comunidades tradicionais etc. Tais perspectivas desconsideram as subjetividades, as multiplicidades de Ser.

> Desconsiderando essa multiplicidade, a crítica política tardo-moderna infelizmente privilegiou as teorias normativas da democracia e tornou o conceito de razão um dos elementos mais importantes tanto do projeto de modernidade quanto do território da soberania. A partir dessa perspectiva, a expressão máxima da soberania é a produção de normas gerais por um corpo (povo) composto por homens e mulheres livres e iguais. Esses homens e mulheres são considerados sujeitos completos, capazes de autoconhecimento, autoconsciência e autorrepresentação. A política, portanto, é definida duplamente: um projeto de autonomia e a realização de acordo em uma coletividade mediante comunicação e reconhecimento [...] Em outras palavras, é com base em uma distinção entre razão e desrazão (paixão, fantasia) que a crítica tardo-moderna tem sido capaz de articular uma certa ideia de política, comunidade, sujeito – ou, mais fundamentalmente, do que abarca uma vida plena, de como alcançá-la e, nesse processo, tornar-se agente plenamente moral. Nesse paradigma, a razão é a verdade do sujeito, e a política é o exercício da razão na esfera pública (MBEMBE, 2018, p. 124)

Re(e)Xistir a tais perspectivas é preciso! Mas como? Decerto, há de existir também uma multiplicidade de alternativas e caminhos que respondam a esse problema. Defenderei a criação de conhecimentos através de práticas educativas feministas ARTEvistas de rexistência.

> O racismo patriarcal heteronormativo apostou que não teríamos o que dizer. Perdeu! Somos filhas e filhos da cultura em que a palavra tem muitos poderes. Com ela, narramos o mundo que vemos e vivemos. Expomos as atrocidades. Mas, por meio dela, somos vozes orquestradas para a mudança. Aprender e en-

sinar são motores – Axé – de – Luta (WERNECK, Jurema, 2019).

Fotografia 02 – Inscrita poética visual (picho) sobre placa de formatura, na UFPI.

Fonte: Arquivos da autora. Teresina, 2019.

Pensar as práticas educativas é pensar, antes de tudo, "quem sou Eu?". Pensar sobre si não é tarefa das mais fáceis, exige, assim como as práticas, problematizações e contextualidade. Pensar sobre si é pensar sobre nossas experiências, compreendidas como aquilo que nos acontece, que nos toca; @ sujeit@ da experiência, encarnad@ como "[...] um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos" (LARROSA, 2016, p. 25).

Considerando que a vida, como a experiência, é a relação que temos com o mundo, "[...] colocar a relação educativa sob a tutela da experiência (e não da técnica, por exem-

plo, ou da prática) não é outra coisa que enfatizar sua implicação com a vida, sua vitalidade. Mas como? E sobretudo de que outro modo?" (LARROSA, 2016, p. 71). A pergunta é uma abertura para o espaço do pensamento, linguagem, sensibilidade, ação e paixão. Um gesto de rebeldia, janelas abertas, maneiras de seguir viv@s, caminhos possíveis para estar viv@, nas jornadas do desconhecido, talvez.

Pesquisador@s, @s que falam e escrevem sobre educação na atualidade já não falam a língua da experiência, mas a "não língua", uma língua tecnicista, dominada pelo discurso dogmático pedagógico que, como diria Larossa (2016), já não tremem.

Práticas educativas feministas ARTEvistas de resistência são encarnadas, causam tremores. Perpassam um processo de transformação dialógico, uma práxis comunicativa de inclusão. Exigem entendermos que não se trata de se pensar em Educação, mas em Educações, enquanto atividades coletivas para melhorar a vida de toda a comunidade, compreendendo que:

> Existe a educação de cada categoria de sujeitos de um povo; ela existe em cada povo, ou entre povos que se encontram. Existe entre povos que submetem e dominam outros povos, usando a educação como um recurso a mais de sua dominância. Da família à comunidade, a educação existe difusa em todos os mundos sociais, entre as incontáveis práticas dos mistérios do aprender; primeiro, sem classes de alunos, sem livros e sem professores especialistas; mais adiante com escolas, salas, professores e métodos pedagógicos. A educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, como idéia, como crença, aquilo que é comunitário como

> bem, como trabalho ou como vida (BRANDÃO, 1981, p. 04).

Nesse sentido, perceber as práticas educativas como responsabilidade coletiva é preciso. Um ponto de partida, ponte e chegada para o Pesquisar com o "corpo experimental" e criar conhecimentos libertários e transformadores.

Inventar práticas educativas de resistência, que se pretendam transformadoras, exige ter consciência dos propósitos educativos, dos procedimentos didáticos e metodológicos, das categorias de análise, considerando as subjetividades, valorizando as narrativas d@s vári@s sujeit@s envolvidos no processo, incluindo a nós mesm@s. Um passo primeiro para outras/novas possibilidades do pesquisar e construir conhecimentos.

Atravessad@s pelas práticas educativas feministas ARTEvistas de rexistência vamos des(re)construindo nossa percepção da realidade, aceitando que não sabemos de tudo, que o processo ensino-aprendizagem é uma troca onde, na relação estudante-professor, não deve haver liderança e sim coparticipação e corresponsabilidades. Aqui, nossas determinações não podem nos impedir de (re)ver várias outras possibilidades.

Essas práticas inventam também uma linguagem capaz de romper com a "língua de ninguém" das academias e universidades, neutra, vazia, livre de subjetividades. Uma língua "[...] que nos permita viver no mundo, fazer a experiência do mundo, e elaborar com outros o sentido (ou a ausência de sentidos) do que nos acontece", e mais, "[...] que nos permita compartilhar com outros a incomoda perplexidade que nos causa a pergunta "o que fazer?" ou as infinitas dúvidas e cautelas com que fazemos o que fazemos" (LAR-

ROSA, 2016, p. 65-66). É através do ARTEvismos feminista que refletimos sobre essas e tantas outras questões que envolvem o Educar com/para a vida, atravessada por conceitos que:

> [...] se acomodam uns aos outros, superpõem-se uns aos outros, coordenam seus contornos, compõem seus respectivos problemas, pertencem à mesma filosofia, mesmo se têm histórias diferentes. Com efeito, todo conceito, tendo um número finito de componentes, bifurcará sobre outros conceitos, compostos de outra maneira, mas que constituem outras regiões do mesmo plano, que respondem a problemas conectáveis, participam de uma co-criação. Um conceito não exige somente um problema sob o qual remaneja ou substitui conceitos precedentes, mas uma encruzilhada de problemas em que se alia a outros conceitos coexistentes. No caso do conceito de Outrem, como expressão de um mundo possível num campo perceptivo, somos levados a considerar de uma nova maneira os componentes deste campo por si mesmo: outrem, não mais sendo nem um sujeito de campo, nem um objeto no campo, vai ser a condição sob a qual se redistribuem, não somente o objeto e o sujeito, mas a figura e o fundo, as margens e o centro, o móvel e o ponto de referência, o transitivo e o substancial, o comprimento e a profundidade... Outrem é sempre percebido como um outro, mas, em seu conceito, ele é a condição de toda percepção, para os outros como para nós (DELEUZE; GUATTARI, 1998, p. 30).

Nesse sentido, práticas educativas feministas ARTEvistas de reXistência criam conceitos, inventam confetos – conceitos perpassados por afetos, que envolvem não somente a busca pela igualdade de gênero, mas a igualdade

entre sujeit@s que têm histórias diferentes, antirracista, anticlassista e antissexista, considerando a heterogeneidade, subjetividades e diversidades do ser Outrem.

Uma revoluAÇÃO feminista ARTEvista, como prática educativa de reXistência

Acreditando na construção de uma educação transformadora e libertária, considerando a diversidade e subjetividade d@s sujeit@s, proponho e defendo a invenção de conhecimentos coletivos, a partir de resistências e processos de desterritorialização e reterritorialização das instituições de poder, onde *Eu* pesquisadora não sou protagonista, mas facilitadora no ecoar (megafone) das vozes silenciadas d@s sujeitos do Pesquisar, compreendidos "[...] não somente como produtores de dados cuja experiência da vida e prática social merecem todo nosso cuidado, e sim como *atores e atrizes na aventura científica* (GAUTHIER, 2012, p. 75).

Através de experiências com a Arte e o corpo, permeadas por afecções, entre/através de um *Ser* coletivo, vou me (re)construindo como Arte Educadora, ARTEvista, feminista e pesquisadora. Nesse sentindo, O Pesquisar que me atravessa é orientado pela compreensão de que:

> O instinto nômade do pesquisador consiste em pressentir que as variações do seu objeto não podem ser delimitadas dentro de um terreno métrico, estratificado por ruas, quarteirões ou mesmo locais fixos de atuação do grupo. Os fenômenos que tem a rua como cenário movem-se em espaços abertos, entrelaçados aos fluxos das vias, das ações de cada lugar, atuando quase sempre, de modo fronteiriço a outros feixes de acontecimento (ADAD, 2011, p.23).

Ao propor práticas educativas feministas ARTEvistas de reXistência como um meio para uma Educação transformadora, entendo resistência a partir dos conceitos de desterritorialização e reterritorialização construídos por Deleuze e Guattari (1995), os quais auxiliam a compreensão das práticas sociais e da construção de um projeto político de libertação dos desejos, dos corpos, da arte, da criação e da produção de subjetividade (ALVIN, 2009).

Nesse ato de reXistência, o feminismo como "[...] um movimento para acabar com sexismo, exploração sexista e opressão" (HOOKS, 2019) é o caminho possível para uma Educação transformadora. Não se trata somente de resistir como oposição direta ao poder, para se chegar ao poder, mas resistir ao que é imposto, nos libertando das representações pré-formadas num processo constante de desterritorialização dos papeis já construídos, para se reterritorializar de maneira compositiva com outr@s sujeit@s (PAIM, 2012).

Ao compreendermos que o(s) feminismo(s) objetivam o fim das explorações sexistas e das opressões, compreendemos que não se trata somente da luta por igualdade de gênero, mas também da luta de classes, do combate ao elitismo, ao racismo e a qualquer tipo de discriminação e preconceito.

> Como todas e todos defensores das políticas feministas sabem, a maioria das pessoas não entende o sexismo ou, se entende, pensa que ele não é um problema. Uma multidão pensa que o feminismo é sempre e apenas uma questão de mulheres em busca de serem iguais aos homens. E a grande maioria desse pessoal pensa que feminismo é anti-homem. A incompreensão dessas pessoas sobre políticas feministas reflete a realidade de que a maioria aprende sobre feminis-

> mo na mídia de massa patriarcal. O feminismo sobre o qual mais ouvem falar é ilustrado por mulheres que são primordialmente engajadas em igualdade de gênero – salários iguais para funções iguais e, algumas vezes, mulheres e homens dividindo as responsabilidades do trabalho doméstico e de maternagem e paternagem. As pessoas notam que essas mulheres são, em geral, brancas e economicamente privilegiadas. Sabem através da mídia de massa, que a libertação das mulheres tem foco em liberdade para abortar, para ser lésbica e para desafiar situações de estupro e de violência doméstica (HOOKES, 2019, p.17-18).

Diante dessa realidade, ao se pensar práticas educativas feministas ARTEvistas de reXistência, precisamos inventar também mecanismo de des(re)construção acerca do feminismo, bem como táticas com as quais se torne possível desmistificar o monstro do "Feminismo" anti-homem, propagado e facilmente vendido pelas instituições de poder, pela colonialidade branca heteropatriarcal eurocentrada.

> [...] Deveria haver tantas pequenas cartilhas feministas, folhetos fáceis de ler, livros nos contanto tudo sobre feminismo, que este livro seria apenas mais uma voz impetuosa falando em nome das políticas feministas. Deveria haver outdoors, anúncios em revistas, propagandas em ônibus, metrôs, trens, comerciais na TV espalhando a notícia e ensinando o mundo sobre feminismo. Ainda não chegamos lá. Mas isso é o que precisamos fazer para compartilhar o feminismo, para fazer o movimento chegar à mente e ao coração de todo mundo. Mudanças feministas já tocaram a vida de todas as pessoas de forma positiva. E, ainda assim, perdemos de vista o positivo, quando tudo o que ouvimos sobre feminismo é negativo (HOOKS, 2018, p. 14-15).

Fotografia 03 – Grafite feminista presente nos muros da Universidade Federal do Piauí/UFPI.

Fonte: Acervo da autora. Teresina, 2019.

Frente às limitações de ações afirmativas e educativas sobre o(s) feminismo(s) que consigam, efetivamente, atravessar nós sujeit@s ainda, em maior ou menor escala, aprisionad@s sob a dominação masculina, defendemos e usamos o ARTEvismo não somente como prática, mas também tática de reXistência fundamental para a produção e disseminação de conhecimentos feministas que se pretendam transformadores e revolucionários. Assim, ocupar as instituições de ensino, as Universidades, a rua, a cidade, a vida, com práticas feministas ARTEvistas de rexistência é urgente, fundamental e necessário para a produção de conhecimentos, através do corpo e da Arte, em um Pesquisar ReXistir Encarnado para a revoluAÇÃO.

Referências

ADAD, Shara J. H. C. *Corpos de rua:* cartografia dos saberes juvenis e o sociopoetizar dos desejos dos educadores. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

ALVIN, D. M. *O rio e a rocha*: resistência em Gilles Deleuze e Michel Foucault. Disponível em: < http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/intuitio/article/view/5978>. Acesso em: 20 de maio de 2017.

BRANDÃO, Carlos R. *O que é Educação*. Disponível em: <https://www.aedi.ufpa.br/parfor/letras/images/documentos/ativ1_2014/abaetetuba/moju2012/fundamentos%20da%20educao%20_%20profa.%20suzana%20moura_texto.pdf >. Acesso em: 20 de outubro de 2019.

CLASTRE, Pierre. *A Sociedade contra o Estado.* Porto: Edições Afrontamento, 1978.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *O que é a Filosofia?* Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muños. São Paulo: Editora 34, 1998.

_____. *Mil Platôs*: capitalismo e esquizofrenia. Vol 1. São Paulo: Editora 32, 1995.

GAUTHIER, Jacques. *O Oco do Vento*: metodologia da pesquisa sociopoética e estudos transculturais. Curitiba, PR: CRV, 2012.

HOOKES, Bell. *O feminismo é para todo mundo*: políticas arrebatadoras. Trad. Ana Luiza Libânio. Rio de Janeira: Rosa dos Tempos, 2018.

LARROSA, Jorge. *Tremores:* escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MBEMBE, A. *Necropolítica*. São Paulo: N-1 edições, 2018.

NAJMANOVICH, Denise. *O sujeito encarnado*: questões para a pesquisa no/do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

PAIM, Claudia. *Tática de Artista na América Latina*: coletivos, iniciativas coletivas e espaços autogestionados. Porto Alegre: Panorama Crítico Ed. 2012.

RANCIÈRE, J. *O Mestre Ignorante*: cinco lições sobre emancipação intelectual. Trad. Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

WERNECK, Jurema. *Nossos passos vêm de longe!* Movimentos de mulheres negras e estratégias políticas contra o sexismo e o racismo. Revista da ABPN, n. 1, v. 1 mar./jun., 2010.

PRÁTICA EDUCATIVA *VERBOAUDIOVISUAL:* MANOEL DE BARROS E BLOCOS DE INFÂNCIA

CLÁUDIO TAROUCO DE AZEVEDO
Professor dos Cursos de Artes Visuais da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal de Pelotas – UFPel. Coordena o Grupo de Pesquisa Arte, Ecologia e Saúde – GPAES/CNPq. Como artista visual participou de diversas exposições coletivas e individuais no Brasil e no exterior. Vegetariano e autor de Quase haicai pela editora Yaguaru.
E-mail: claudiohifi@yahoo.com.br
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7982-5878

Uma menina carrega um carrinho,
percorre o deserto até pelos mares.
Ela passa sem deixá-lo...
chega ao polo norte e nem o frio lhe faz abandoná-lo.
O que tinha dentro, nunca saberemos...
mas sua fidelidade a ele será inegável!
O carrinho lhe carregou também.
Cláudio Azevedo (AZEVEDO; LIMA, 2020, p. 34).

Introdução

Cabe uma advertência introdutória, pois a proposta aqui apresentada pode e deve ser apropriada de acordo com as necessidades e especificidades de cada grupo e contexto em que se propõe desenvolvê-la.

Inicialmente, a **prática educativa *verboaudiovisual*** foi proposta em formato de oficina, mas logo a seguir foi sendo adaptada para grupos em eventos científicos, culturais e atividades de ensino. Em uma dessas adaptações metodológicas tem sido utilizada como atividade introdutória para apresentações individuais, em diferentes componentes curriculares que venho ministrando nos últimos anos.

Em algumas das edições em que a atividade foi ofertada até aqui, foi apresentada sob o título "videoarte e as memórias reinventadas". Uma proposição elaborada no contexto do projeto de pós-doutoramento em Artes Visuais realizado no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, da Universidade Federal de Pelotas – UFPel, com o apoio da CAPES, através do Programa Nacional de Pós-Doutorado –

PNPD, sob o título “Dispositivos ecosóficos para a produção e o Ensino de Arte”.

Tem sido desenvolvida em grupos com adultos, com duração de quatro horas, em média. O número de participantes já oscilou entre seis e dezoito pessoas. Neste escrito, o foco será a oficina e suas etapas de execução, sua configuração metodológica e alguns resultados. No entanto, é importante frisar que quando adaptada para apresentações em aulas introdutórias chegou a ser realizada em turmas com, aproximadamente, sessenta alunos, necessitando ser dividida em dois turnos completos.

Inspirações metodológicas para uma *prática educativa verboaudiovisual*

A prática educativa aqui apresentada é inspirada no que o poeta Manoel de Barros chama de “uma **didática da invenção**”. Na primeira parte do “livro das ignorãças”, ele discorre sobre esse enunciado.

> No descomeço era o verbo.
>
> Só depois é que veio o delírio do verbo.
>
> O delírio do verbo estava no começo, lá onde a criança diz: Eu escuto a cor dos passarinhos.
>
> A criança não sabe que o verbo escutar não funciona para cor, mas para som.
>
> Então se a criança muda a função de um verbo, ele delira.
>
> E pois.
>
> Em poesia que é voz de poeta, que é a voz de fazer nascimentos – O verbo tem que pegar delírio. (BARROS, 2010, p. 301)

Em busca do *delírio do verbo,* a oficina foi criada com o objetivo de fomentar a produção de narrativas escritas e audiovisuais inspiradas nessa poesia *de fazer nascimentos* e no uso de objetos ocultos, os quais serão apresentados na sequência.

Para a realização da proposta, é sugerido um grupo médio de doze pessoas, uma sala com computador, multimídia e caixas de som; colchonetes e/ou almofadas. Diversas vezes em que não dispomos desses últimos itens, deixamos os participantes a vontade para sentarem ou deitarem no chão, de acordo com seu desejo.

Precisamos de um saco preto para colocar alguns objetos, os quais serão apresentados mais adiante. Utilizo um saco em tecido *oxford,* de aproximadamente 50 cm x 70 cm, como poderá ser verificado na Figura 1 (mais adiante). O uso de incenso como *palo santo* contribui para o relaxamento. Sempre que possível, a experiência pode ser acompanhada de música instrumental, com volume em altura confortável. Em nosso caso, costumamos trabalhar com canções da banda Cabruêra. Mesmo que muitas delas não sejam instrumentai, são compostas de melodias conceitualmente apropriadas para a proposta. Precisamos de papel, caneta e, para realizar a produção em vídeo, será necessário fazer uso de qualquer dispositivo de registro audiovisual.

Desdobrando um dos múltiplos trajetos possíveis

A proposta metodológica se desdobra da seguinte maneira: sentamos em roda para que uns possam ver os outros. Dizemos o nome e fazemos uma apresentação com base em uma situação vivida em nosso tempo de criança. Em situações de apresentações individuais do grupo, para fins de

início de semestre em um componente curricular, usamos a dinâmica até este ponto em que cada um se apresenta e comenta brevemente uma experiência da infância. Dessa forma, se pode promover uma apresentação afetiva e que auxilie na aproximação uns dos outros, por intermédio daquilo que nos compõe, criando, assim, um "tecido" orgânico entre as pessoas que começam um trabalho coletivo.

Para ajudar, o propositor da atividade pode dar um exemplo próprio. Geralmente, faço um comentário disparador para ativar o grupo. Descrevo a experiência com uma brincadeira da minha infância. Será importante sugerir que, eventualmente, se possa relatar lembranças de eventos diversos. Desde aqueles que envolvam emoções lúdicas com desfecho feliz até as nem tanto. Por exemplo, uma circunstância que tenha deixado alguma cicatriz. No caso da brincadeira, costumo relembrar que gostava de jogar tampicross com meus colegas (a expressão em itálico é um neologismo que se origina da mistura da palavra tampinha – referindo-se a tampinhas como as de garrafas de refrigerante – e motocross). Faço uma descrição objetiva de como funciona o jogo, e termino o meu relato abrindo para a participação do coletivo.

Com o tempo, fui percebendo que, como arte/educador que trabalha com conteúdos que perpassam a materialidade da obra e sua dimensão intersubjetiva, existam retroalimentações entre a ludicidade da brincadeira relatada e minha busca profissional. Durante minha infância, ao brincar, criava circuitos de corrida na rua de terra para funcionar como a pista na qual se dariam as partidas de tampicross com meus colegas. Nesse exercício criativo, envolvendo o espaço tridimensional, moldava a terra para construir formas e volumes. Desenhava percursos e seus obstáculos

para a competição. Concretizava com materiais como a terra e a água, os desafios a serem enfrentados durante a experiência do brincar.

Voltando às apresentações, logo após a realização destas, seguimos para a próxima etapa que consiste em convidar o grupo para um relaxamento, seguido da busca individual por encontrar "memórias" no saco preto com objetos. Para isso, será importante selecionar elementos que não ofereçam nenhum tipo de risco aos participantes. Essa informação deve ser explicitada às pessoas antes do começo da experiência. A ideia de manter os objetos ocultos pelo saco escuro vem de, pelo menos, duas possibilidades. Inicialmente pela expectativa criada com a descoberta a ser revelada e, ainda, pela busca através do sentido tátil que colocará a pessoa em contato com ela mesma em sua disponibilidade de relação com os objetos e as sensações com eles despertadas.

Antes do relaxamento, explica-se que – enquanto este estiver acontecendo – o saco com os objetos estará passando entre o grupo. Ninguém deve falar e abrir os olhos, tampouco retirar os objetos para fora. Trata-se de uma experiência tátil e individual. Sempre de olhos fechados, ao ter contato com os objetos, cada um deverá escolher um para, com ele, vivenciar um bloco de infância, como discutiremos a seguir.

O mediador é o responsável por fazer transitar o saco, de pessoa em pessoa. Nesse sentido, ao final da manipulação dos objetos, cada participante deverá estender o saco para frente sinalizando o final de sua incursão e a respectiva entrega. O mediador busca e dá continuidade ao experimento.

Explicado isso, abre-se para esclarecimento de eventuais dúvidas e, logo a seguir, os participantes são convidados a fecharem os olhos para começar o relaxamento. A música passa a ser tocada e o grupo é relembrado de ficar

relaxado. Com o auxílio de uma sutil dose de queima de palo santo, o saco é entregue à primeira pessoa.

Durante a sessão, relembramos, algumas vezes, por meio da seguinte questão exploratória, o objetivo dessa etapa: entre em contato com os objetos e escolha apenas um que lhe toque lembranças sobre uma experiência dos tempos de criança. Mesmo após a escolha de um objeto, todos devem permanecer dentro do saco para a sequência da rodada.

O passo seguinte consiste na partilha do que foi produzido. De acordo com a quantidade de pessoas podemos propor a divisão em duplas, trios ou, no máximo, quartetos para a realização dessa etapa. O facilitador estipula um tempo, em torno de dez minutos, para que os grupos menores façam a partilha entre si, daquilo que cada pessoa vivenciou e qual objeto escolheu.

Na sequência, cada pequeno grupo inventará, a partir das histórias compartilhadas, uma única história a ser escrita – a parte do verbo, a que chamamos memória reinventada – que contenha elementos de todas as histórias do grupo e que tenha um único objeto como protagonista. Deve ser previsto por volta de quinze a vinte minutos para execução desta tarefa e cada grupo precisará escolher seu escriba para redigir, com o auxílio de todos, um texto de, no máximo, uma página manuscrita.

Logo após, faz-se a revelação dos objetos – a serem dispostos em uma mesa – e cada grupo pegará aquele que escolheu para gravar um audiovisual de até um minuto em que tal objeto apareça protagonizando. Outras opções possíveis são a produção de uma fotografia ou série fotográfica, desenhos etc. configurando, assim, práticas educativas verbovisuais. Algumas regras são importantes – obviamente podendo ser subvertidas: 1. A cena deve ser gravada em

plano fixo, ou seja, estática; não devendo haver movimento do dispositivo de gravação no momento da captura de som e imagem; 2. Durante a gravação, deve ser feito silêncio para preservar a atmosfera sonora do ambiente escolhido para execução da proposta; 3. No plano de imagem podem aparecer pessoas, paisagens etc., sendo indispensável a presença do objeto protagonista; 4. Pode haver som de falas, mas não aparecer na imagem pessoas dialogando; 5. Gravar sem corte, ou seja, em um plano sequência.

É indicado estimar, aproximadamente, meia hora para a execução desta etapa. Essa transfiguração do verbo para o audiovisual configura a prática educativa verboaudiovisual. Uma prática inventiva e multiexpressiva, capaz de promover a multiplicidade em blocos de infância e sensações.

Em prosseguimento, cada pequeno grupo apresenta, primeiramente, a sua produção audiovisual, seguida dos comentários e impressões das pessoas dos outros grupos. Somente depois disso, os integrantes do pequeno grupo realizador deverão:

> [...] se manifestar, explicando sua experiência com a produção e discutindo as análises dos demais colegas do grupo. Isso possibilita a produção de novas subjetividades entre os participantes, descortinando o olhar de cada um sobre o vídeo produzido. Esse exercício de análise e autoanálise possibilita a multiplicidade e o pensamento divergente, além do reconhecimento do diferente e da renovação dos conceitos e das propostas elaboradas pelos participantes sobre um mesmo vídeo (AZEVEDO, 2013, p. 213-4).

Nesse movimento, vamos desvelando algumas camadas do processo criativo. Para isso, é importante realizar uma análise e autoanálise da perspectiva do que se sentiu e

do que podemos refletir, a partir da experiência estética vivida. Ao final de cada rodada de análises, o grupo que apresentou o audiovisual lê a respectiva memória reinventada.

Concluídas todas as apresentações, o mediador pode finalizar a atividade com a leitura de um poema de Manoel de Barros sobre a infância, ou outro que lhe possa dar sentido para a tessitura da prática engendrada. Toda essa estrutura metodológica pode ser revista, apropriada e readaptada.

A partir de agora irei discorrer sobre três momentos importantes que estabelecem o plano de consistência, do qual emanam algumas reflexões que podem nos levar à multiplicidade de ideias e rearranjos.

Objetos ocultos e as memórias reveladas

Se para Gilles Deleuze e Félix Guattari "[...] o devir é uma antimemória [...]" (2012, p. 96), a memória que enunciamos aqui, também na perspectiva de Manoel de Barros, se mostra como um *bloco de infância*. Ou seja,

> [...] 'uma' criança molecular é produzida... 'uma' criança coexiste conosco, numa zona de vizinhança ou num bloco de devir, numa linha de desterritorialização que nos arrasta a ambos — contrariamente à criança que fomos, da qual nos lembramos ou que fantasmamos, a criança molar da qual o adulto é o futuro (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 97).

Esse devir-criança se apresenta na experiência da oficina, bem como na obra poética que nos inspira. O saco escuro funciona como uma espécie de *objeto relacional*, o que para a artista Lygia Clark (1999) "[...] propõe uma relação cinestésica, afetiva, emocional e de memória com quem o experimenta" (AZEVEDO, 2013, p. 113-4). Diferente de Lygia

– que promovia uma sessão individual em que ela própria atuava sobre o corpo da pessoa com diversos tipos de objetos –, em nosso caso, a pessoa mesma realiza uma experiência tátil, por meio do contato com os objetos ocultos. No entanto, as duas práticas possibilitam a atualização de um *bloco de sensações*. Para a artista,

> é no "aqui e agora" que o acontecimento se dá como se fosse pela primeira vez embora num passado remoto este acontecimento já se tenha dado através de sensações corpóreas. Podemos pois enunciar: "Tudo está lá. Nós o sentimos hoje, não por tudo estar lá, mas sim, tudo está lá por o sentirmos no 'aqui e agora'." (LYGIA CLARK, 1999, p. 326).

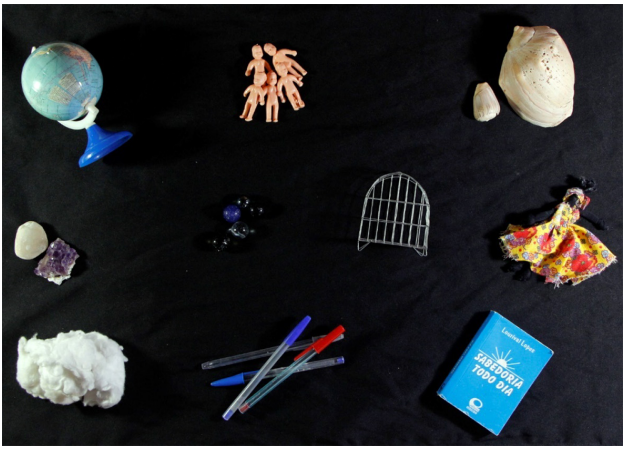
Esse tempo outro do acontecimento ativa sensações múltiplas. Os mistérios dos objetos ocultos colocam o corpo à deriva. Memórias podem ser reveladas com a vitalidade do tempo presente e a ajuda de: um saco de memórias, um saco com objetos de memórias, um saco com memórias de objetos, um saco de sensações, um saco de multiplicidades, um saco, múltiplos sacos...

Objetos e escrituras

A escolha dos objetos influencia, obviamente, na experiência estética que acontecerá. No entanto, não determina o desfecho de cada vivência. Além de cada objeto poder propiciar um canal de enunciação de acontecimentos passados, a associação entre eles promove uma tecitura orgânica que faz com que alguns participantes não só tenham dificuldade de eleger um único elemento, senão, de encontrarem dificuldades para desvencilharem-se da trama inevitável das retroalimentações rizomáticas entre eles.

Em minha seleção sempre estão contidos os seguintes objetos (Figura 1): duas conchas, uma mini gaiola, quatro canetas, uma pedra, uma pequena drusa de ametista, um pouco de algodão, um pequeno globo, cinco pequenos bonecos de plástico, uma boneca Abayomi, um livro de bolso e cinco bolinhas de gude. Sobre a boneca, importante destacar que eram produzidas para acalentar os filhos das mulheres negras durante as terríveis viagens a bordo de pequenos navios chamados tumbeiros, utilizados para o transporte de pessoas escravizadas entre África e Brasil. As mães africanas rasgavam retalhos de suas saias e a partir deles criavam as pequenas bonecas, feitas de tranças ou nós, que serviam como amuleto de proteção. As bonecas, símbolo de resistência, ficaram conhecidas como Abayomi, termo que significa *encontro precioso*, em Iorubá, uma das maiores etnias do continente africano, cuja população habita parte da Nigéria, Benin, Togo e Costa do Marfim (VIEIRA, 2020).

Figura 1: *objetos ocultos* **sobre o saco pret**o



Fotografia: Ana Tavares

A escolha pela concha e o globo são recorrentes e nos conduzem a múltiplas paisagens da infância. Da mesma maneira, evocam lembranças de viagens e passeios familiares. A praia é uma constante nesse escopo, mesmo em lugares geograficamente distantes dos litorais. Os personagens são sempre muito particulares e relacionados aos afetos. Estatisticamente, o globo aparece em nove histórias, seguido das conchas que figuram em sete. Até o momento, a oficina foi oferecida em cinco ocasiões resultando, no total, em dezoito histórias criadas.

Algumas narrativas aparecem com o objeto protagonista em primeira pessoa. Uma escrita implicada daquele que também carrega consigo um *bloco de sensações*, um ser de vida própria. Um objeto manifesto! O momento de inventar algo coletivo cria uma fissura individual a ser suturada pela singularidade entre as pessoas. A trama da escritura leva a novos territórios existenciais e, também, audiovisuais.

O *delírio do verbo* e o audiovisual

E se para fazer um nascimento poético, é preciso fazer o verbo pegar delírio, como nos diz Manoel de Barros, buscamos fazer as memórias pegarem delírio no exercício sincrético da fusão de elementos verbais e audiovisuais.

Delírio: *verbo*, ações conjugadas no tempo; *memórias*: descompasso temporal em tempos outros que se transversalizam. Como um gatilho, a oficina pode acionar o delírio da memória e dos objetos na malha *verboaudiovisual*. É perceptível que nossa didática faz uso de uma perspectiva poética para trilhar um percurso e promover um rizoma denso de afetos pessoais compartilhados, *blocos de infância*...

Entre os nascimentos poéticos temos, também, as poéticas ***audiovisuais*** envolvendo distintos modos de apresentação, em caráter experimental. Cinco delas – entre um total de dezoito peças realizadas até agora –, são compostas de base sonora com narração da história criada pelo grupo. Na metade das produções aparecem dois objetos, ainda que um tenha sido o protagonista da narrativa.

Em alguns casos a palavra escrita aparece compartilhando o plano de imagem com os objetos que, em outras produções, são retirados e incluídos no enquadramento para compor um jogo de cena. Em outras situações, o movimento de foco aparece para dar ênfase em primeiro e segundo plano habitados por distintos elementos no plano. A atmosfera sonora composta por sons de pássaros e vento constituem poéticas casuais da poesia audiovisual. Em um determinado vídeo, mãos dançantes cruzam de um lado para outro a procura do encontro.

Considerações

Saco pele; saco proteção; saco agressão;
saco sentir coisas ruins querendo entrar no meu saco.
Sacar e ensacar desafetos; sacar e ensacar afetos.
Una cosa buena pode surgir do saco de cada uma de nós,
de cada um de nós, *la vie*!
Cláudio Azevedo (2020, p. 44).

A prática educativa aqui apresentada propõe a transversalização de elementos verbais e audiovisuais seguindo as pistas de Manoel de Barros com a *didática da invenção*. Essa dose inventiva é capaz de estimular a criação individual e coletiva. Os *blocos de infância* enunciam acontecimentos promotores de multiplicidades de sensações.

Com a estratégia de fazer nascimentos poéticos com objetos ocultos, dinamizamos o que chamamos de *prática educativa verboaudiovisual*. Para isso, recorremos ao tempo Aiônico que:

> [...] é o tempo indefinido do acontecimento, a linha flutuante que só conhece velocidades, e ao mesmo tempo não para de dividir o que acontece num já-aí e um ainda-não-aí, um tarde-de-mais e um cedo-de-mais simultâneos, um algo que ao mesmo tempo vai se passar e acaba de se passar (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 51).

Esse tempo do acontecimento nos possibilita ativar devires outros através dos *blocos de infância* de quem participa da experiência. Alguns objetos inanimados são personificados e assumem protagonismos em primeira pessoa; mesmo aqueles, aparentemente nada antropomórficos, são apresentados em composições *verboaudiovisuais* e atualizam multiplicidades no *vir a ser*. Um devir-artista latente em tudo, um devir-poeta, um devir-animal, um devir-criança... Em seu *Livro-obra*, Lygia Clark enunciou o artista como um propositor.

Nós somos os propositores: nós somos o molde; cabe a você soprar dentro dele o sentido da nossa existência. Nós somos os propositores: nossa proposição é o diálogo. Sós, não existimos. Estamos à sua mercê. Nós somos os propositores: enterramos a obra de arte como tal e chamamos você para que o pensamento viva através de sua ação. Nós somos os propositores: não lhe propomos nem o passado nem o futuro, mas o agora (LYGIA CLARK, 1999, p. 233).

Como artistas propositores de um tempo do acontecimento, também nos fazemos simultâneos como professores propositores. Ou, ainda, professores/artistas/propositores,

devires... Nossa proposição é o diálogo para fazer objetos ocultos pegarem delírio e para que soprem no mundo múltiplos sentidos de existência.

Referências

AZEVEDO, Cláudio Tarouco de. *Por uma Educação Ambiental Biorrizomática: cartografando devires e clinamens através de processos de criação e poéticas audiovisuais.* Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA-FURG). Área de concentração: Educação. Rio Grande, RS: FURG/PPGEA, 2013. 350 p.

AZEVEDO, Cláudio Tarouco de; LIMA, Luciano. *Minienciclopédia de poéticas verbovisuais*: das minúcias e outras grandezas – volume 1. Jaguarão, RS: Yaguarú, 2020.

BARROS, Manoel de. *Poesia completa*. São Paulo: Leya, 2010.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs*: capitalismo e esquizofrenia 2, vol. 4. São Paulo: Editora 34, 2012.

LYGIA CLARK. *Catálogo organizado pelo Paço Imperial MinC IPHAN*. Rio de Janeiro, 1999.

VIEIRA, Kauê. *Bonecas Abayomi*: símbolo de resistência, tradição e poder feminino. Disponível em: <http://www.afreaka.com.br/notas/bonecas-abayomi-simbolo-de-resistencia-tradicao-e-poder-feminino/>. Acesso em: 03 de abr. de 2020.

MONSTRA-FLORESCER: FEMINILIZANDO PRÁTICAS EDUCATIVAS

LETÍCIA CAROLINA PEREIRA DO NASCIMENTO
Letícia Carolina P. do Nascimento é mulher travesti, negra e gorda. Filha de Xangô e Oyá no Candomblé Ketu. Pedagoga e Professora da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Doutoranda em Educação (UFPI). Vinculada aos seguintes núcleos: NEPEGECI/UFPI, RIMAS e POC's/UFPEL. É militante transfeminista do GPTRANS e FONATRANS. Pesquisadora filiada a ABPN e a AINPGP.
E-mail: lecarolpereira@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2159-7179

> [...] a causa é sempre externa porque se debruça sobre a borda do tempo, onde o novo surge, e – em um certo aspecto – o produto da geração inovadora é sempre um 'monstro'
> (NEGRI, 2003, p. 207)

Movimentos germinais...

É possível cultivar flores em meio a arames farpados? A **Monstra-Florescer** surge em meio à dor, germina, cresce, floreia, racha o solo da geofilosofia instituindo um plano de imanência desordenador das realidades escolares. O presente artigo tem por objetivo problematizar o sexismo, a transfobia e o racismo presente no campo educacional instituído, a partir dos tensionamentos produzidos pela **Monstra-Florescer**, que é capaz de feminilizar práticas educativas.

Monstra-Florescer é uma personagem conceitual (DELEUZE; GUATARI, 1992), criada a partir de uma oficina Sociopoética (GAUTHIER, 2012). A Monstra-Florescer produz confetos, conceitos perpassados por afetos, como: **Palavras-madeira-dor-palito-de-picolé**, **Escola-amor-incomoda-dor** e **Ninho-arame-enfarpado-da-escola-dor**. Gorda, travesti e negra, a **Monstra-Florescer** apresenta-se à deriva de uma estrada com pontos variados de colisão interseccional. As práticas educativas feministas surgem nesse contexto como possibilidades de enfretamento da dor.

As raízes metodológicas

Pensando em tensionar o campo de conhecimento enrijecidos por conceitos já dados sobre educação, a prof.ª Dr.ª Shara Jane Adad, ao ministrar a disciplina de Prática Educativa para alunos do doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, optou por utilizar dispositivos sociopoéticos de pesquisa, para que os alunos pudessem criar seus conceitos de prática educativa, ao invés de utilizar conceitos já estabelecidos pela literatura científica. A própria professora, em seu plano de disciplina propõe que:

> [...] conceituar prática educativa é um caminho instável e não deve ser tomado como mera abstração pertencente a um universo transcendente onde o conceito permanece adormecido por uma eternidade em um livro. Há concretude na educação por dizer respeito às relações complexas e paradoxais que nos constituem e, por isso mesmo, algo a ser feito e continuamente feito. Desde modo, na disciplina, os discentes serão convocados a pensar e criar conceitos de práticas educativas tendo em vista educações que emergem de contextos culturais, sociais e históricos nos quais seus temas e problemas de pesquisas estão mergulhados (ADAD, 2019, p. 1).

No primeiro dia, na apresentação da disciplina, a *metáfor*a da ***mala da pesquisa*** nos proporcionou entender que, como pesquisadores, somos atravessados em nossos ***corpos-malas-da-pesquisa,*** por experiências que podem favorecer outras formas de pensar o conceito de prática educativa, a partir de nós mesmos. Afinal, "vemos unicamente na zona do espectro a que somos sensíveis e vemos,

de maneira diferente, segundo a iluminação e a nossa sensibilidade" (NAJMANOVICH, 2001, p. 25). A partir de nossos ***corpos-malas-da-pesquisa***, as experiências de leitura, de conversas, de escritas e das oficinas sociopoéticas potencializaram a dimensão inventiva da pesquisa.

Desta forma, Shara Jane traçou um plano de imanência por meio do qual o solo dos conceitos poderia ser rachado para a germinação de diferentes modos de pensar a prática educativa. Uma oficina Sociopoética foi preparada, rompendo com a rotina rígida das aulas, e nós formos chegando aos poucos, com roupas nada habituais, roupas leves, coloridas, cada um com colchonetes ou mantas para que pudéssemos nos sentar no chão da pesquisa.

A oficina começou ativando o corpo, deixando os sentidos em alerta, andávamos pela sala ora freneticamente ora vagarosamente, simulávamos esbarros, noutros momentos esbarrávamos em abraços, depois deitados viajamos imaginativamente pelos lugares da pesquisa em educação. Ao despertamos, sentamo-nos individualmente e com materiais plásticos diversos transpomos, artisticamente, a viagem por meio de uma produção. A seguir apresento foto, descrição e transcrição de minha produção, na oficina.

> *Quando eu tentei tatear, eu tentei tatear com muita força, pois na verdade eu queria destruir o papel, eu não queria só sentir, queria destruir. A primeira intenção, assim que eu toquei o papel, a primeira vontade, a primeira força que me atravessou foi a de destruição. Então, eu comecei a tatear logo muito rápido, pois eu sentia que aquele papel precisava ser destruído. Quando comecei a produzir, eu não queria fazer algo compreensível, inteligível, então eu não quis seguir linha, mesmo linhas que fizessem voltas, eu queria que elas fossem imperceptíveis, por isso, que quase não dá pra ver as*

linhas, elas são realmente tão misturadas, densas, que é difícil mapear. Mas ao mesmo tempo, elas são linhas grossas, que podem também ser rígidas. Eu achei que colocar palavras no papel (post-it), seria muito mole, por isso quis colocar no palito de picolé, na madeira, pois a resistência é maior.

Essas palavras que me atravessam, elas são palavras rígidas, duras, ásperas, são palavras difíceis de lidar, de entender, de sentir. Por isso, preferi colocar em madeira porque essas palavras são realmente feridas, são coisas que estão marcadas dentro da minha subjetividade. Então, eu coloquei gorda, trava e negra e, no centro da produção, eu coloquei escola dor. Porque a escola é um lugar de dor, é um lugar que ensina a odiar, onde o ódio se faz presente o tempo todo. Me incomoda o discurso de "pedagogia do amor" quando ainda não reconhecemos a dor. Porque se a gente não entende que há uma educação que faz sofrer, a gente nunca vai produzir uma escola de amor.

Figura 01 – Escola-amor-incomoda-dor (cola, *guache*, palito de picolé, *post-it* e flores secas sobre jornal)

Quando eu fui pegar os materiais, eu fui a última, percebi que todo mundo tava cortando o barbante, e tinha um pedaço, que parecia ser o primeiro, a ponta, do novelo, que devia tá tão enrolado que foi cortado e descartado, ele parecia um ninho, eu gostei do formato rebelde, pois não dava pra puxar uma linha dele e usar como você queria, ela já tava assim todo emaranhando. Eu fiquei preocupada sobre como usaria ele, então quando falaram: "é agora!", eu só peguei ele, abri e coloquei em volta da palavra escola dor, pois há um muro, é mais do que um muro, há um ninho de arame farpado em volta da escola dor, onde as pessoas não sabem como falar, ou quando falam não chegam no problema.

Às vezes, as pessoas valorizam a dor; o que é possível fazer com a dor? O que nós podemos fazer com a constatação de que nós, mulheres negras, somos as que mais morrem nesse país? De que nós mulheres trans, somos as que mais morrem nesse país? O que a gente pode fazer? Pois não é só reconhecer, e ter que lidar, é ter que inventar uma forma de existir apesar da dor. Por isso, que minha produção é pesada, é grotesca, é esdrúxula, pois são adjetivos que, na verdade, eu sei que muitas pessoas podem me atribuir, pela minha prática de viver, de ser e de atuar profissionalmente. É pesado, é denso, é demais, é grotesco, eu sou assim, eu me assumo assim, eu sou uma monstra.

Eu falo monstra, eu sei que essa palavra não flexibiliza em gênero, mas para mim, ela flexibiliza, tudo que eu puder feminilizar, eu vou, então eu sou uma monstra. Como é que a gente pode pensar uma pedagogia das monstras, uma educação das monstras? As monstras também podem ser flores, por isso que eu coloquei no cantinho, uma coisa minúscula, mas é a coisa mais importante da produção: "vai florescer, o ser divino que tem dentro de você!" Podemos florescer, mas primeiro temos que entender a dor dentro da gente.

O tronco de palavras-madeira-dor: ser gorda, travesti e negra

As experiências de dor vieram à tona, pois falar de educação é algo que machuca, talvez por isso, durante a produção "a primeira vontade, a primeira força que me atravessou foi a de destruição". A força de meu heterônimo, da outra dentro de mim, **Monstra-Florescer**, a forma inventiva de não ser eu, para criar outros modos de pensar a educação. A destruição é o plano de imanência que favorece a emergência da personagem conceitual **Monstra-Florescer**.

> O personagem conceitual não é o representante do filósofo, é mesmo o contrário: **o filósofo é somente o invólucro de seu principal personagem conceitual** e de todos os outros, que são intercessores, os verdadeiros sujeitos de sua filosofia. **Os personagens conceituais são os 'heterônimos' do filósofo**, e o nome do filósofo, o simples pseudônimo de seus personagens (DELEUZE; GUATTARI, 1998, p. 78.)

Monstra-Florescer não é alguém "compreensível, inteligível, então eu não quis seguir linha, mesmo linhas que fizessem voltas, eu queria que elas fossem imperceptíveis, por isso, por isso que quase não dá para ver as linhas, elas são realmente tão misturadas, densas, que é difícil mapear". A força destrutiva do plano de imanência emaranha e estremece as memórias, os fluxos se caotizam, se misturam, a educação é a arte dos encontros. **Monstra-Florescer** não foge à regra e no entre dos territórios educativos, os encontros se fazem, a educação se realiza.

> A educação é, necessariamente, um empreendimento coletivo. Para educar – e para ser educado – é necessário que haja ao menos duas singularidades em contato. Educação é encontro de singularidades. Se

> quisermos falar espinosanamente, há os bons encontros, que aumentam minha potência de pensar e agir – o que o filósofo chama de alegria – e há os maus encontros, que diminuem minha potência de pensar e agir – o que ele chama de tristeza. A educação pode promover encontros alegres e encontros tristes, mas sempre encontros (GALLO, 2008, p. 1).

O os afetos tristes e alegres perpassam a superfície da casca-pele-corpo da ***Monstra-Florescer,*** esses agenciamentos fazem emergir, a partir da produção, plásticas, conceitos, ou melhor dizendo, *confetos*, que são conceitos perpassados por afeto, que misturam, portanto, razão e emoção. Na Sociopoética não há "a coleta de dados", os confetos são produzidos, numa perspectiva filosófica da produção de saberes desterritorializados. A Sociopoética é uma abordagem filosófica de pesquisa que "[...] favorece a criação de novos problemas ou de novas maneiras de problematizar a vida; favorece a criação de confetos, contextualizados no afeto e na razão, na sensualidade e na intuição [...]" (GAUTHIER, 2003, p.20).

Monstra-Florescer nasce numa composição interferencial, variados diagramas de enunciados compõem essa personagem conceitual. Por meio da Sociopoética, é possível liquefazer a subjetividade, fazê-la incendiar, e assim dissolver pontos de congelamento que bloqueiam na pele os devires do corpo, novas composições. Os enunciados travesti, negra e gorda fazem de **Monstra-Florescer** uma personagem mestiça e, nesse contexto, a interferencialidade é uma composição diagramática. Para Gauthier (2005):

> [...] ela é como um magma vulcânico que mexe e anarquiza muitas referências prévias. No campo da teorização, ela favorece a integração das experien-

> cias do ser de maneira complexa, e o heterogêneo vai passando por misteriosas alquimias, misturas finas ou monstruosas" (GAUTHIER, 2005, p. 266).

Nesse contexto interferencial e atravessada por afetos tristes, por sentimentos de dor, no encontro entre corpo e arte proporcionado pela oficina Sociopoética, a **Monstra-Florescer** conseguiu produzir o confeto **Palavras-madeira-dor-palito-de-picolé** que:

> *__São palavras que me atravessam, são palavras rígidas, duras, ásperas, são palavras difíceis de lidar, de entender, de sentir. A resistência é maior. São realmente feridas, coisas que estão marcadas dentro da minha subjetividade.*

As palavras talhadas na madeira dos palitos de picolé são: gorda, travesti e negra

Conforme aponta Adad (2005, p. 220), "Na sociopoética, corpos se misturam, se fundem, tornam-se flexíveis, conseguem escapar da armadura, do lastro organismo-organizado-disciplinado-rígido-submisso". Os variados corpos se fundem, mestiçagem não é um corpo, são corpos, corporeidades travestis, negras e gordas fazem mestiçagens, não há armadura, os corpos pulsam, a pele exibindo sua profundidade superficial. As afecções borbulham sobre a pele, as feridas que marcam a pele-madeira-palito-de-picolé voltam a latejar, a existência afirma-se dentro de um turbilhão de sensações que exercem forças diversas. As linhas molares entram em colapso, produzem um terremoto na pele-madeira-palito-de-picolé. Monstra-Florescer tenta existir em meio à abjeção do campo educativo.

> O que seria abjeção? Podemos pensá-la como um conjunto de práticas reativas, hegemonicamente

> legitimadas, que retira do sujeito qualquer nível de inteligibilidade humana. Os atributos considerados qualificadores para os corpos entrarem no rol de "seres humanos" não encontra morada quando se está diante de uma pessoa na qual o aparato conceitual de que de dispõe para significação da existência humana não alcança. A linguagem entra em pane, em colapso. E, nessa falta de "texto", o nosso e a violência se instauram (BENTO, 2017, p. 50).

A gramática normativa da educação (LARROSA, 2016) se opõe à existência de **Monstra-Florescer**, pois a língua é masculina, e ela é travesti, a língua é branca, e ela é negra, a língua é magra, e ela é gorda. A gramática normativa determina o que cabe e o que não cabe. E quando não cabe, a violência se instaura. A violência, é a ausência da palavra (DIÓGENES, 1998). A violência existe fora da língua. Na gramática normativa **Monstra-Florescer** é um corpo que não se encaixa. O corpo performa uma experiência estética existencial dissidente. A língua dominante não lê esse corpo como pertencente aos seus padrões.

O corpo é referência para marcações identitárias. O corpo é composto por diagramas de forças. Rasgado pela subjetividade, coproduzida por ele próprio, o corpo é parte do dispositivo linguístico que produz a existência. As palavras **Palavras-madeira-dor-palito-de-picolé** são estratégias necropolíticas (MBEMBE, 2018) de produção da morte na educação. Mutilam a dimensão subjetiva, e às vezes, física do corpo, ferem a existência, e não raro, também a exterminam. Para **Monstra-Florescer,** a violência é o silêncio da gramática normativa da educação que insiste em inviabilizar seu corpo, numa perceptiva não inteligível de sua subjetividade dissidente de gênero, raça e peso. O corpo produz

identidades, tanto as viáveis, com as impossíveis. O corpo é pauta de uma gramática da abjeção.

> A busca da adequação aos padrões de identidade socialmente impostos tem justificado e instituído as mais variadas formas de controle corporal. Há cerca de dois séculos vivemos um processo de contínuo disciplinamento e normalização dos corpos. Tal processo também tem consequências subjetivas, já que a subjetividade está diretamente associada à materialidade do corpo. A história da criação de corpos e identidades sociais é também uma história dos modos de produção da subjetividade. Percebe-se, assim, que o espaço de problematização das relações entre corpo e identidade é maior do que parece à primeira vista, pois vai muito além das técnicas corporais propriamente ditas e alcança as formas como compreendemos a nós mesmos e, sobretudo, a forma como somos levados a ver o outro (MISKOLCI, 2006, p. 682).

A educação, a escola de modo específico, fazem brotar uma gramática normativa que violenta a diferença, por isso, **Monstra-Florescer** cria o confeto **Escola-amor-incomoda-dor** que é "É um lugar de dor, é um lugar que ensinar a odiar, onde o ódio se faz presente o tempo todo. Incomoda o discurso de "pedagogia do amor", quando ainda não reconhecemos a dor. Porque se a gente não entende que há uma educação que faz sofrer, a gente nunca vai produzir uma escola de amor". A fachada criada pela língua normativa da escola, em torno da "pedagogia do amor", incomoda **Monstra-Florescer.** Esvaziada de um compromisso ético, estético e político, a "pedagogia do amor" se torna mais um jargão gasto, que de tão vazio não produz potência, é incapaz de fazer encontros alegres na educação.

Monstra-Florescer sabe que há um problema filosófico que cerca a **Escola-amor-incomoda-dor**, que impede a criação de uma língua de convivência nas diferenças. O **Ninho-arame-farpado-da-escola-dor**: "É mais do que um muro, é um ninho de arame farpado em volta da escola dor, onde as pessoas não sabem como falar, ou quando falam não chegam no problema. Às vezes, as pessoas valorizam a dor; o que é possível fazer com a dor?". **Ninho-arame-farpado--da-escola-dor** impede que a educação crie uma língua que produza a convivência nas diferenças.

Prenhe da afirmação da vida, **Monstra-Florescer** questiona: "o que é possível fazer com a dor? Ela abre o campo das possibilidades, algo pode ser feito. Línguas podem ser criadas para outros modos de educar. **Monstra-Florescer** tem um poder especial, ela gosta de "feminilizar tudo que puder". Os problemas ganham força na produção conceitual, **Monstra-Florescer** questiona: "Como é que a gente pode pensar uma pedagogia das monstras, uma educação das monstras?". **Monstra-Florescer**, entende que feminilizar a educação é criar uma língua para produzir práticas educativas feministas.

Vai florescer: práticas educativas feministas

A partir de suas experiências educativas, **Monstra--Florescer** entende que é extremamente necessário reinventar as práticas educativas de modo a acolherem a diferença na escola. A experiência da Sociopoética, faz com o encontro dos enunciados **Monstra** e **Florescer** se encontrem, núpcias. Favorecendo a dimensão maquínica da pesquisa, na micropolítica, transformações são suscitadas, conforme corrobora Gauthier (2005):

> Após o sociopoetizar, nossos corpos são transformados e induzem transformações nos seus ambientes. Além disso, criam um corpo coletivo desterritorializado, que anda, rampa e nada e voa entre os contextos, entre os tempos e espaços onde temos nossas plurais reservas de marcas e signos, que tece – tal aranha ou abelha rainha das paixões e razões – o corpo-pesquisador eterno. Rampa e anda e voa e nada em outras esferas, em outros planos (GAUTHIER, 2005, p. 267).

Nesse contexto, ao feminilizar sua existência, recusando a alcunha de monstro como gramática normativa machista, invariante de gênero, **Monstra-Florescer** encontra forças para existir nas experiências históricas de luta e resistência do movimento feminista. Tensionando saberes interferenciais do feminismo negro, do transfeminismo, da teoria *queer*, **Monstra-Florescer** consegue agenciar afetos maquínicos que produzem sua existência. O poder feminilizador de **Monstra-Florescer** demanda a criação de práticas educativas feministas para todos e todas, pois,

> Se não trabalharmos para criar um movimento de massa que oferece educação feminista para todo mundo, mulheres e homens, teoria e prática feministas serão sempre enfraquecidas pela informação negativa produzida na maioria das mídias convencionais. Os cidadãos desta nação não conseguirão conhecer as contribuições positivas do movimento feminista para a vida de todos nós se nós não enfatizarmos esses ganhos. Contribuições feministas construtivas para o bem-estar de nossas comunidades e da sociedade são frequentemente apropriadas pela cultura dominante, que então projeta representações negativas do feminismo. A maioria das pessoas não tem conhecimento da miríade de maneiras

> que o feminismo mudou positivamente nossa vida. Compartilhar pensamentos e práticas feministas sustenta o movimento feminista. O conhecimento sobre o feminismo é para todo mundo (BELL HOOKS, 2018, p. 38).

Eu acredito que o feminismo é para todo mundo, essa força de potência atravessa **Monstra-Florescer** em seus desejos de feminilização. Pensar um feminismo assim, é compreender que todos e todas precisamos estar juntos para construir um mundo onde a convivência nas diferenças seja possível. É criar uma língua para dialogar com as diferenças. A gramática precisa ser reinventada para potencializar lugares de fala e escuta. Contudo, essa língua não está pronta, ela precisa ser inventada. A gramática masculina, branca, ocidentalizada, cristã, magra, precisa ser rachada para que o terreno se afirme em direitos à vida, a outras formas de existir. Entendo por práticas educativas feministas uma língua que possa possibilitar ao mundo experiências de convivência nas diferenças. Com efeito:

> A tarefa do feminismo, a tarefa da teoria e do ativismo *queer*, a tarefa da teoria e do ativismo trans, é seguramente a de fazer com que respirar seja mais fácil, com que andar pelas ruas seja mais fácil, com que encontrar uma viva vivível seja mais fácil, obter reconhecimento quando necessitamos tê-lo, uma vida que possamos afirmar com prazer e alegria, mesmo em meio a dificuldades (BUTLER, 2016, p. 24).

Deste modo, **Monstra-Florescer** se apropria de algumas ferramentas teóricas do feminismo, por meio da categoria interseccionalidade (AKOTIRENE, 2019) e constata a importância de perceber a encruzilhada de violências que vulnerabiliza a existência de **Monstra-Florescer**, sua abje-

ção, e demarca pelo cruzamento de suas experiências como travesti, negra e gorda. Com a ferramenta lugar de fala (RIBEIRO, 2019), **Monstra-Florescer** compreende a importância de enunciar a si mesma e compreender os lugares que ocupa na trama do tecido social. E se **Monstra-Florescer** se apropria do feminismo como campo teórico-político, e por entender que o empoderamento (BERTH, 2019), não é uma adjetivo que se atribui a esta prática ou àquela pessoa, é muito mais uma práxis revolucionária que permite compreender que a estruturas sexistas, racistas e gordofóbicas precisam ser superadas para que todas nós mulheres sejamos livres.

As ferramentas da teoria feminista fazem com que **Monstra-Florescer** possa construir uma máquina de guerra, afirmando e comunicando suas diferenças, os feminismos são múltiplos e fazem fronteiras potentes. A fragmentação do sujeito numa perspectiva pós-moderna trouxe olhares diversificados para as zonas micropolíticas de constituições de subjetividades rasgando as cascas rígidas de discursos homogêneos e unidirecionais.

> Ao contrário daqueles/as que associam as perspectivas pós-modernas ao abandono das causas coletivas, ao incitamento ao relativismo e à fragmentação, desmobilizadores e apolíticos, acredito que podemos ler, nessas perspectivas, um movimento oposto: o revigoramento e ampliação do político. Certamente a concepção do político se transformou ao incorporar lutas e grupos sociais inviabilizados. Transformaram-se as formas e, talvez, as ambições de intervenções. Ao se conceber a sociedade atravessada por múltiplas relações de poder, fica absolutamente impossível atuar de cima ou de fora dessa rede (LOURO, 2007, p. 123).

Monstra-Florescer entende que o pessoal é político, que suas experiências de dor, na escola, fortalecem a luta contra os regimes de verdade instaurados por meios de discursos sexistas, racistas e gordofóbicos. As resistências são tecidas nas diferenças, no campo das micropolíticas as insurreições moleculares podem provocar significativas transformações no tecido social. É imperioso entender, que as marcas que **Monstra-Florescer** traz sob a pele são acolhidas por ela como signos de resistências numa pedagogia do insulto, afirmando categorias demarcadas como subalternas, como fonte de subversão política.

Apesar de recorrer a categorias identitárias de definição de si, **Monstra-Florescer** sabe que sua existência é algo intolerável, pois rompe com as referências prévias facilmente identificáveis, classificáveis. É por isso, que após narrar suas histórias de dor como travesti, negra e gorda, **Monstra-Florescer**, ao falar de si, de sua performance plástica, afirma que "é pesada, é grotesca, é esdrúxula, porque são adjetivos que, na verdade, eu sei que muitas pessoas podem me atribuir, pela minha prática de viver, de ser e de atuar profissionalmente. É pesado, é denso, é demais, é grotesco, eu sou assim, eu me assumo assim, eu sou uma monstra".

É preciso pensar uma educação feminista, para além dos muros do feminismo inclusive, entendendo a necessidade de se construir práticas educativas para habitar com/entre as diferenças. Ao passo que o feminismo disponibiliza ferramentas bélicas de desconstrução de regimes de verdade, é preciso continuar questionando as formas como o poder atravessa os corpos criando categorias identitárias normativas, é preciso fraudar esses discursos, a partir de seus usos, é uma tática arriscada, ambígua, mas, possível.

Afirmar identidades anunciando a necessidade do fim dessas narrativas, produzir, quem sabe, nessa perspectiva, práticas educativas para a afirmação de diferenças puras.

Pensar, numa educação esdrúxula, pedagogia das monstras, produzir subjetividades que resistam às cafetinagens dos regimes de verdade, que insistem em limitar as experiências em caixas pré-moldadas, quer dizer:

> A descolonização do inconsciente envolve um trabalho sutil e complexo de cada um e de muitos que só se interrompe com a morte; ela nunca está dada de uma vez por todas. Mas a cada vez que se consegue dar um passo adiante nesta direção é mais uma partícula do regime dominante em nós e fora de nós que se dissolve, e isto tem poder de programação. É nestes momentos que a vida dá um salto e nos proporciona o gozo individual e coletivo de sua afirmação transfiguradora. Desejar este acontecimento de uma vida não cafetinada é o antídoto para a patologia do regime colonial-capitalístico que torna a vida genérica e nos faz desejar o gozo do poder- um gozo próprio de uma subjetividade reduzida ao sujeito, cuja cegueira nos leva a um miserável narcisismo devastador (ROLNIK, 2018. p.145).

Os diversos agenciamentos que atravessam **Monstra-Florescer** são possibilidades de se construir corpos de aliança que resistam às novas configurações biopolíticas que insistem em instaurar diferentes formas de regimes de exceção, nos quais vidas são precarizadas (BUTLER, 2008). Movendo atravessamentos subjetivos, o movimento de **Monstra-Florescer** é um corazonar, abrir-se para os outros, narrar seus enunciados, invocar uma copresença necessária, fazer alianças, incluir os corpos nas esferas políticas, promover alquimias sociais com emoções, afetos

e razões, acreditar nas mudanças, por menores que sejam (SANTOS, 2018).

Vai florescer...

Monstra-Florescer possui diferentes atravessamentos interseccionais que, ao passo que precariza sua existência, também criam sua potência feminilizadora. As memórias de dor fazem parte desta história, todavia a vida se afirma, criando uma existência vivível. **Monstra-Florescer** afirmar que "As monstras também podem ser flores. Podemos florescer, mas primeiro temos que entender a dor dentro da gente". A dor permanece dentro da gente, e o que fazer com a dor, como esquecer o que continua dentro de nós? Sobre o esquecimento, este é:

> [...] uma força inibidora ativa, positiva no mais rigoroso sentido, graças à qual o que é por nós experimentado, vivenciado, em nós acolhido, não penetra mais em nossa consciência, no estado de digestão (ao qual poderíamos chamar assimilação psíquica) [...] Fechar temporariamente as portas e as janelas da consciência; permanecer imperturbado pelo barulho e a luta do nosso submundo de órgãos serviçais a cooperar e divergir; um pouco de sossego, um pouco de tábula rasa da consciência, para que haja lugar para o novo [...] eis a utilidade do esquecimento, ativo, como disse, espécie de guardião da porta, zelador da ordem psíquica, da paz, da etiqueta: com o que logo se vê que não poderia haver felicidade, jovialidade, esperança, orgulho, presente, sem o esquecimento" (NIETZSCHE, 1998, p. 47).

Acolher a dor, e criar uma vida vivível. Entender a língua da dor e criar uma gramática das diferenças. Dor e flor,

Monstra-Florescer se constrói numa relação ambígua, mas pluraliza o mundo quando propõe fiminilizar o que for possível, evidenciando a construção de um feminismo para todos e todas. Se a educação marca um lugar onde dores são infligidas nas subjetividades daqueles que não são lidos pela gramática normativa, ela também é espaço onde outras línguas podem decolonizar a necropolítica instituída, favorecendo experiências outras de convivência nas diferenças. Vai florescer....

Referências

ADAD, Shara Jane H. C. *Plano de Disciplina:* prática educativa. Teresina, 2019. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. 5 p.

_____. Pesquisar com o corpo todo: multiplicidades em fusão. *In.:* SANTOS, Iraci dos. *et al. Prática da pesquisa nas ciências humanas e sociais*: abordagem sociopoética. São Paulo: Editora Atheneu, 2005.

AKOTIRENE, Carla. *Interseccionalidade*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019

BENTO, Berenice. *Transviad@s*: gênero, sexuzalidade e direitos humanos. Salvador: EDUFBA, 2017.

BERTH, Joice. *Empoderamento*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BUTLER, Judith. Corpos que ainda importam. *In.:* COLLING, Leandro. *Dissidências sexuais e de gênero*. Salvador: EDUFBA, 2016.

_____. *Corpos em aliança e a política das ruas*: notas para uma teoria performativa de assembleia. Trad. Fernanda Siqueira Miguens. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* Tradução Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 1992.

DIÓGENES, Glória. *Cartografias da cultura e da violência*: gangues, galeras e o movimento Hip Hop. São Paulo: Annablume; Fortaleza: Secretaria da cultura e desporto, 1998.

GALLO, Silvio. Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. *In.: Congresso Internacional Cotidiano*: diálogos sobre diálogos. 2008. Disponível em: <http://www.grupodec.net.br/wpcontent/uploads/2015/10/GalloEuOutroOutros.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2019.

GAUTHIER, Jacques. *O oco do vento*: metodologia da pesquisa sociopoética e estudos transculturais. Curitiba-PR: CRV, 2012.

_____. *Notícias do rodapé do nascimento da sociopoética*. Mimeografado, 2003.

_____. *Trilhando a vertente filosófica da montanha Sociopoética* – a criação coletiva de confetos e conceitos. *In.:* SANTOS, Iraci (Et al). São Paulo: Editora Atheneu, 2005. p. 257-286.

HOOKS, bell. *O feminismo é para todo mundo*: políticas arrebatadoras. Tradução Ana Luiza Libânio. 1. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

LARROSA, Jorge. *Tremores*: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação*: uma perspectiva pós-estruturalista. 9 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.

MISKOLCI, Richard. *Corpos elétricos*: do assujeitamento à estética da existência. *Rev. Estudos Feministas*, vol. 14, nº 3, Florianopolis, set-dez, 2006.

MBEMBE, A. *Necropolítica*. São Paulo: n-1 edições, 2018.

NAJMANOVICH, Denise. *O sujeito encarnado* – questões para a pesquisa no/do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NEGRI, A. *Kairòs, Alma Venus, Multitudo*: nove lições ensinadas a mim mesmo. (O. dos Reis e M. Lino, Trads.). Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

NIETZSCHE, F. W. *Segunda dissertação*: "culpa", "má consciência" e coisas afins. *In.:* _____. *Genealogia da moral*: uma polêmica. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

RIBEIRO, Djamila. *Lugar de fala*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ROLNIK, Suely. *Esferas da insurreição*: notas para uma vida não cafetinada- são Paulo: n-1 edições, 2018. p.145

SANTOS, Boaventura de Sousa. *O fim do império cognitivo*: a afirmação das epistemologias do Sul. Coimbra: Edições Almedina, 2018.

O CORPO, AS MULHERES CAPOEIRISTAS E AS TÁTICAS DE GUERRILHA: A PRODUÇÃO DE EPISTEMOLOGIAS DESOBEDIENTES

VICELMA MARIA DE PAULA BARBOSA SOUSA
Brasileira. Piauiense e Oeirense. Professora Afrodescendente da Universidade Federal do Piauí – CAFS. Mãe de Luna. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí. Mestre em Educação e Doutora em Educação. Interessa-me aprender enquanto pesquisadora com juventudes urbanas e seus cotidianos educativos; corpo; gênero; afrodescendência e mulheres capoeiristas.
E-mail: vicelmalua@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5635-2094

SHARA JANE HOLANDA COSTA ADAD
Cientista Social. Doutora em Educação. Professora Associada da Universidade Federal do Piauí. Integra o Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa Educação, Diversidades/Diferença e Inclusão. Coordena o Núcleo de Estudos e Pesquisas "Educação, Gênero e Cidadania" - NEPEGECI e o Observatório das Juventudes e Violências na Escola - OBJUVE. Atua em temas associados à corpo, às juventudes e às práticas educativas, inventivas e micropolíticas com pesquisas sociopoéticas, cartográficas, etnográficas e narrativas na contemporaneidade.
E-mail: shara_pi@hotmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7711-6325

> Eu escrevo os mitos em mim, os mitos que eu sou, os mitos que eu quero tornar-me. A palavra, a imagem e o sentimento têm uma energia palatável, uma espécie de poder. Com imagens domo meu medo, atravesso o abismo que tenho dentro de mim. Com palavras eu me tornarei pedra, pássaro, ponte de cobras arrastando para o chão tudo o que eu sou, tudo o que algum dia eu serei (ANZALDÚA, 1987, p. 71).

As palavras de Anzaldúa dão o tom inicial ao texto. Os mitos são as múltiplas narrativas possíveis de enunciação por meio da palavra, da imagem e das sensações como táticas de guerrilha, das mulheres capoeiristas em Teresina-PI. As imagens em gravuras, como produção das epistemologias do corpo dessas mulheres são, neste texto, um recorte da tese de doutorado (2019) intitulada Epistemologia do corpo: mulheres capoeiristas nas práticas educativas enquanto táticas de guerrilha das liberdades e dos direitos.

As imagens que este texto trata são narrativas com gravuras produzidas pelas mulheres capoeiristas, em oficinas sociopoéticas, para a tese, como dispositivo, entendido como "uma organização de meios materiais e/ou intelectuais, fazendo parte de uma estratégia de conhecimento de um objeto" (ARDOINO, 2003, p. 80), para taticamente apresentarem-se como a produção das epistemologias do corpo daquelas mulheres.

Por que pesquisar as epistemologias do corpo das mulheres capoeiristas? O que essas epistemologias podem ensinar à pesquisa cientifica, particularmente na área da

educação? Para dar a complexidade que os questionamentos exigem, com Adad (2011), pretendo dizer que:

> [...] pesquisar é habitar um conjunto de signos inicialmente dispersos no tempo e no espaço. E é habitando que percebemos que mais importante do que a pesquisa que habitamos, é onde em nós a pesquisa habita. Ou seja, quais as minhas implicações em realizar a pesquisa. O que dela há em mim. Assim é, quando nos deixamos atravessar e redesenhar por outros que nos visitam, que pesquisamos, muitas vezes se instalando e se tornando parte de nós mesmos (ADAD, 2011, p. 163).

Dito isso, sem pretender responder aos questionamentos com uma única resposta, afirmo que pesquisar é deixar a pesquisa habitar o nosso corpo: de pesquisadora acadêmica e de grupo-pesquisador, esses como dois, dos cinco princípios da pesquisaCom a Sociopoética. Como método de pesquisa tem como fundador o filósofo e pedagogo francês Jacques Gauthier, com a contribuição da professora de Enfermagem Iraci dos Santos. Eles entendem a pesquisa Sociopoética como um método de construção coletiva do conhecimento que tem como pressupostos básicos a ideia de que todos os saberes são iguais, em direito e que é possível fazer da pesquisa um acontecimento poiético (do grego poiesis = criação). (FIGUEREDO; GAUTHIER; PETIT; SANTOS, 2005, p. 1). A escolha de pesquisar com esse método, reiterou em mim, um olhar para dentro e fora de mim, quando da perspectiva de promoção da escuta de si, para logo escutar as outras pessoas.

Isso provocou movimentos no pensa que me levaram, por exemplo, a perceber de modo mais acentuado, que na vida cotidiana, nós professoras, (não) temos nos perguntan-

do muito pouco sobre o que pode nosso corpo na relação com o que podem os corpos das outras pessoas com quem construímos cotidianos de ensino-aprendizagem, nos vários espaços-tempos de convivência e resistência. Quando, nossas práticas educativas cotidianas, têm requerido de nós pensar o que pode o nosso corpo de mulher.

O corpo nessa proposta é pensado como um corpo em sua ancestralidade, um corpo que desobedece a lógica colonial, a qual subalterniz(a)ou nossos corpos de mulheres em nossas diferenças e diferenciações de existir-sendo: mulher, afrodescendente, capoeirista, mãe, esposa, por exemplo. Em que, de modo minimizador e universal, tenta ofuscar a complexidade de se pensar os corpos de mulheres, aqui capoeiristas.

Certeau (1994) lembra que esta perspectiva assevera o quão estudos/pesquisas utilizando-se de outros campos teórico-metodológico-epistemológicos que esse ser, apresentado em sua singularidade de desenvolvimento processual, impossibilitou evidenciar e trabalhar com as diferenças e diferenciações de práticas educativas em que têm o corpo, como seu lócus de enunciação. Com isso, quero dizer que o corpo fala e produz epistemologias e daí, lê-se: práticas--conhecimentos-saberes-experiências-narrativas que, movidas pela potência da memória, enunciam epistemologias desobedientes da lógica do projeto de ciência moderna colonial que, ao não querer visualizar outras possibilidades para aquele corpo, o torna o próprio epistemicídio, o qual, conforme afirma Sueli Carneiro (2005), "é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual.

(CARNEIRO, 2005, p. 97). A partir desse conceito de epistemicídio, a autora continua reiterando que:

> O conceito de epistemicídio, assim definido, permite-nos tomá-lo para compreender as múltiplas formas em que se expressam as contradições vividas pelos negros com relação à educação e, sobretudo, as desigualdades raciais nesse campo. O conceito de epistemicídio nos permite organizar esse conjunto de questões a partir de uma concepção epistemológica norteadora da produção e reprodução do conhecimento que determina as relações acima arroladas, bem como a percepção do sistema educacional sobre o aluno negro. Nessa percepção se encontra subsumida uma interpretação de seu estatuto como sujeito cognoscente; por conseguinte, suas possibilidades intelectuais são presumidas de sua diferença cultural/racial [...] (CARNEIRO, 2005, p. 98)

Partir desse conceito para problematizar as produções das epistemologias do corpo das mulheres capoeiristas enquanto práticas educativas que se tecem na trama das rodas de capoeira e da vida, para dizer que essas práticas são vivenciadas no corpo, como práticas que dizem de experiências insurgentes, portanto, desobedientes, porque provocam as resistências, (re)existências e (re)vivências do tornar-se mulher em contextos de subalternizações.

Com isso, quero dizer quanto o ato de pesquisarCom: às mulheres capoeiristas possibilitou a escuta de si, para logo compreender mais delas e de suas narrativas. Escutei Freire (2014) e aprendi que as nossas histórias de mulheres afrodescendentes entrelaçam-se com os fios da vida que estão atadas a fios de outras histórias de mulheres, no meu caso capoeiristas e afrodescendentes. Dito de um outro modo, é compreender que:

> Por um momento pensei que a minha singularidade passasse pela minha voz; mas, em busca de um modelo, encontrei vozes parecidas. Talvez por desconhecimento ou, ao contrário, por um outro tipo de conhecimento, descobri que a distinção é um exercício sutil. Se, no mundo de aparências, às vezes muitos seres desaparecem na multidão, na polifonia mundana o mesmo pode acontecer. A distinção da própria voz se apresenta em graus variados, conforme o grau da escuta de si, de modo que a escuta de si próprio é o primeiro passo no caminho em direção à escuta do outro. Parece-me que quanto mais ouço a mim mesma, mais ouço o outro. Por isso, a percepção de si está sempre vinculada à percepção do outro. E talvez seja por essa razão a dificuldade de descolar o outro de si, chegando ao ponto de dizer e chamar o outro de eu mesmo (FREIRE, 2014, p.568).

Durante o processo do pesquisarCom o grupo-pesquisador de mulheres capoeiristas, houve momentos em que as suas epistemologias do corpo instituíam em mim a necessidade de uma escuta de si, que me mobilizou ao encontro da escuta delas. Essa necessidade mobilizadora de nossos corpos de pesquisadoras, em graus variados de vozes epistêmicas, acionava os nossos corpos numa prática altruísta, de autovalorização, autocuidado astutamente rumo às vivências e resistências em guerrilhar pelas nossas liberdades e direitos. O ato de escutar a si, enquanto desafio mútuo do ato de pesquisarCom imprime no processo o deslocar o outro de si, num movimento de troca e/ou mutação da pele do pesquisar, em que chegamos a dizer e chamar o outro de eu mesmo. Com um dos confetos (conceitos permeados de afetos) produzidos a partir das epistemologias do corpo e chamado de Epistemologia-nós-liberdade evidencia o dito como:

> *Epistemologia-nós-liberdade que é a epistemologia do corpo das mulheres capoeiristas que conhece o próprio corpo, que se toca mais, que se questiona mais. Que deve parar de se preocupar com o que há de negativo e, que se valoriza mais, no que há de positivo no próprio corpo da mulher, que busca no corpo uma forma melhor de bem-estar, de se sentir sempre liberta. Esta epistemologia é um nós- mulheres capoeiristas em destaque, porque o nós representa um grupo, de modo geral, representa a capoeira, porque só o fato de representar a capoeira, já dá um destaque maior para poder falar, agir de uma forma que represente melhor a mulher e a capoeirista de modo geral* (Grupo-pesquisador).

Está presente neste confeto, como epistemologia do corpo das mulheres capoeiristas, um principiar de autoconhecimento, autocuidado do próprio corpo de modo a enunciar uma prática da autovalorização dos corpos de mulheres, da busca por bem-estar como modo de sempre se sentir liberta. Os modos de busca evidenciam, nesta epistemologia, uma possibilidade de agir e reagir pelo nós-mulheres, demonstrando a força de um altruísmo que potencializa o poder de (re)existir e (re)viver ao falar e escutar a si mutuamente. Desse modo, parece que ouço Anzaldúa (2000) nos dizer assim:

> Podemos caminhar juntas falando do que escrevemos, lendo uma para outra. Quando estou sozinha, mesmo junto às outras, a escrita me possui cada vez mais e me faz saltar para um lugar sem tempo e espaço, não-lugar, onde esqueço de mim e sinto ser o universo. Isto é o poder. Não é no papel que você cria, mas no seu interior, nas vísceras e nos tecidos vivos — chamo isto de escrita orgânica (ANZALDÚA, 2000, p. 234).

Com esse poder de existir pelas variadas e mais sublimes formas de escrever a si, que a autora considera a potência de uma escrita de si, como orgânica, penso que as epistemologia-nós-liberdade encaminha-se com as demais presentes na tese de doutorado antes citada, numa perspectiva de escrita orgânica, aquela que, mesmo em meio aos processos de subalternização, conseguimos desobedecer e produzir em escutas de si mutuamente, sentindo-nos o universo. Sem escrever somente no papel, mas também no seu interior, por isso, mais uma vez afirmando o corpo como *lócus da enunciação*, porque produz poder-saber-ser.

Destarte, quero na oportunidade objetivar, com as imagens em gravuras, as máscaras gravadas das epistemologias do corpo das mulheres capoeiristas, produzidas individualmente, em oficina de produção dos dados com a Sociopoética.

Segue abaixo as cinco máscaras gravadas das epistemologias do corpo das mulheres capoeiristas. Essas são imagens, as quais produzem narrativas desses corpos como práticas educativas, enquanto táticas epistêmicas mobilizadoras das liberdades e dos direitos por poder-saber-ser. As epistemologias são os conhecimentos-saberes-experiências-práticas produzidas no corpo das mulheres. O corpo, o qual está alvitrado neste texto, é um corpo fronteira, considerado, por Anzaldúa (2000), a partir da consciência mestiza.

> Ela põe a história em uma peneira, separa as mentiras, observa as forças das quais nós enquanto raça, enquanto mulheres, temos sido parte. Esse passo representa uma ruptura consciente com todas as tradições opressivas de todas as culturas e religiões. Ela (mestiza) comunica essa ruptura, documenta a luta.

> Reinterpreta a história e, usando de novos símbolos, dá forma a novos mitos. Adota novas perspectivas sobre as mulheres de pele escura, mulheres e queers. Fortalece sua tolerância (e intolerância) à ambiguidade. Ela está disposta a compartilhar, a se tornar vulnerável às formas estrangeiras de ver e de pensar. Abre mão de todas as noções de segurança, do familiar. Descontrói constrói. Torna-se uma *nahual*, capaz de se transformar em uma árvore, em um coite, em uma outra pessoa. Aprende a transformar o pequeno eu no eu total (ANZALDÚA, 2005, p. 709-710).

Este corpo fronteira, capaz de se transformar, de se desconstruir e construir, a partir do fortalecimento da sua tolerância e intolerância à ambiguidade à qual está exposto na sociedade colonial e patriarcal, brasileira. Assim, tomando consciência e, por isso, rompendo com as diversas formas de opressão vivenciada, afirmo que o corpo das mulheres capoeiristas é um corpo ancestral na medida em que:

> O corpo é chão!
> Esta é uma definição provisória e definitiva do corpo.
> O corpo é Terra. O corpo é solo. O corpo é território.
> [...] Haverá, indissociavelmente, relação entre ética, estética e ontologia.
> O corpo é território da beleza, condição da ética e solo da ontologia.
> [...] O corpo é ser.
> O corpo inaugura um outro modo que ser, um outro modo que se conhecer. Pensou-se sempre o corpo. Chegou o momento de pensar desde o corpo ou, ainda, de o corpo pensar. Pensamento do corpo imerso na cultura de matriz africana. Pensar o corpo desde a matriz africana e, sobretudo, pensamento do corpo produzido pela experiência de matriz africana no Brasil (OLIVEIRA, 2007, p. 99- 100).

Porque este corpo ancestral torna-se possível com esta noção de afirmar com ele a sua potência, de inaugurar outros modos de ser e conhecer desde o corpo, dele pensar a si mesmo, na sua imersão aos espaços-tempos de culturas de influência e matriz africana. Este corpo experiência ganha o lugar da prática desobediente, numa sociedade marcada pelas violentas formas de colonialidades de poder-saber-ser. O corpo das mulheres capoeiristas que se inscrevem na fronteira como corpo ancestral é, por isso, um corpo que incita:

> [...] mover-se constantemente para fora das formações cristalizadas – do hábito; para fora do pensamento convergente, do raciocínio analítico que tende a usar a racionalidade em direção a um objetivo único (um modo ocidental), para um pensamento divergente, caracterizado por um movimento que se afasta de padrões e objetivos estabelecidos, rumo a uma perspectiva mais ampla, que inclui em vez de excluir (ANZALDÚA, 2005, p. 706).

O processo de mover-se instaura uma prática de um corpo que desobedece as formações cristalizadas de poder--saber-ser, porque ele é capaz de insurgir, resistir reagindo, (re)viver novas possibilidades de liberdades e diretos de ser um corpo em constante busca por um pensamento divergente, ao invés de convergente, quando se afasta de padrões de silenciamentos do que é ser mulher e mulher capoeirista nas rodas de capoeira e da vida. Que cria modos de mover-se para fora, apesar de dentro da lógica, com a sua epistemologia-nós-liberdade.

Um nós-mulheres que cria perspectiva numa atitude astuta, deseja ser nós, porque julga o nós como tática ao autocuidado, autovalorização e autoconhecimento no jogo da

vida. O altruísmo, como um princípio mobilizador do mover-se para fora do pensamento convergente, anuncia um ato de desobediência. Outro modo de prática desobediente à colonialidade de poder-saber-ser desse corpo é cada uma dessas imagens abaixo produzidas com o dispositivo da gravura. É necessário lembrarmos que estes corpos de mulheres capoeiristas localizam-se a partir da lógica colonial, como o *lócus fraturado* (LUGONES, 2010).

> O *lócus fraturado* inclui a dicotomia hierárquica que constitui a subjetificação dos/das colonizados/as. Mas, o lócus é fraturado pela presença que resiste, a subjetividade ativa dos/as colonizados/as contra a invasão colonial de si próprios/as na comunidade desde o habitar-se a si mesmos/as. Vemos aqui o espelhamento da multiplicidade da mulher de cor nos feminismos de mulheres de cor (LUGONES, 2010, p.943).

Assim, as máscaras gravadas das epistemologias do corpo: Liberdade, Flor de Liz, Alegria, Flor do corpo e Liberdade, enunciam essa presença na fronteira, esse lócus fraturado, porque se mostram em potência, resistência, (re) existência e (re)vivência de si contra a invasão colonial de si próprias, na medida em que utilizam-se das epistemologias do corpo: *Epistemologia-nós-liberdade*, por exemplo, e das obras-imagens-narrativas de si como as máscaras, para habitar-se a si mesma. Cada uma, das cinco máscaras, apresentou modos de desobedecer em produção de imagens que constroem narrativas de si.

As imagens produzem narrativas de dessubalternização de corpos de mulheres capoeiristas. Assim, sobre o que se pretende pensar sobre imagem neste texto, Anzaldúa (1987) explica que:

> Uma imagem é uma ponte entre emoção evocada e conhecimento; são as palavras que sustentam a ponte. As imagens são mais diretas, mas imediatas que as palavras e mais próximas do inconsciente. O idioma da imagem precede o pensamento em palavras; a mente metafórica precede a consciência analítica (ANZALDÚA, 1987, p. 69).

Fotografia 1 – Máscaras gravadas das epistemologias do corpo das mulheres capoeiristas – Liberdade, Flor de Liz, Alegria, Flor do corpo e Liberdade.

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019).

Como ponte as imagens perseguem múltiplas possibilidades narrativas para cada leitor/a que utilizando-se de outras palavras como sustentáculos analíticos da ponte

(imagem) também produzirá novas emoções e conhecimentos com elas. Silva (2017, p. 54) acrescenta que "imagem e palavra como signos diferentes, porém ligados entre si, [...] a palavra sustenta a imagem, onde o espaço da narrativa é corpo e processo." Dessa maneira, o corpo ocupa-se da narrativa com imagem e palavra, numa intersecção de motivações e emoções na produção de conhecimentos. Outra possibilidade que a imagem faculta aqui é ser pensada como obra. Neste sentido, Mikhail Bakhtin (2011) ajuda a compreender a semântica de obra, quando considera que:

> A obra é um elo na cadeia da comunicação verbal; do mesmo modo que a réplica do diálogo, ela se relaciona com as outras obras-enunciados: com aquelas a que ela responde e com aquelas que lhe respondem, e, ao mesmo tempo, nisso semelhante à réplica do diálogo, a obra está separada das outras pela fronteira absoluta da alternância dos sujeitos falantes. A alternância dos sujeitos falantes que compõe o contexto do enunciado, transformando-o numa massa compacta rigorosamente circunscrita em relação aos outros enunciados vinculados a ele, constitui a primeira particularmente do enunciado concebido como unidade da comunicação verbal e que distingue esta da unidade da língua (BAKHTIN, 2011, p. 299-300).

Assim, as máscaras gravadas das epistemologias do corpo, enquanto obras servem de elo para muitas formas de comunicações, as quais se propõem como diálogo que possibilita relações com outras obras-enunciados, como respostas e como problematizações, a depender dos sujeitos do diálogo, do sujeito falante, com suas experiências diferentes, com as quais estas compõem contextos enunciativos diversos.

Desse modo, as imagens-obras-narrativas, enquanto epistemologias-conhecimentos-saberes-experiências-práticas de corpos de mulheres em processos de (des)subalternização, podem ser explicadas por Grosfoguel (2010), a partir do que ele conceitua de saberes subalternos.

> Os saberes subalternos são aqueles que se situam na intersecção do tradicional e moderno. São formas de conhecimento híbridas e transculturais, não apenas no sentido tradicional de sincretismos ou mestizaje, mas no sentido das 'armas milagrosas' de Aimé Césaire ou daquilo a que chamei de 'cumplicidade subversiva' (GROSFOGUEL, 1996) contra o sistema. Estas são formas de resistência que reinvestem de significado e transformam as formas dominantes de conhecimento do ponto de vista da racionalidade não-eurocêntrica das subjetividades subalternas, pensadas a partir de uma epistemologia de fronteira. Elas constituem aquilo que Walter Mignolo (2000) chama uma crítica da modernidade baseada em experiências geopolíticas e memórias da colonialidade (GROSFOGUEL, 2010, p. 478).

São as epistemologias do corpo das mulheres capoeiristas em imagens armas milagrosas, as quais apresentam-se como cumplicidade subversiva. As máscaras gravadas são formas de resistência que reinvestem de significado e transformam as formas dominantes de conhecimento do ponto de vista da racionalidade não-eurocêntrica das subjetividades subalternas. Assim, enquanto epistemologias de fronteira em processos de desobediência performática, porque estética: ética, formativa e política de corpos, narram histórias de si, e se constituem em táticas, porque possibilitam compreensões alargadas quando criam surpresas,

porque são astúcia (CERTEAU, p. 1994, p.100-101). Assim, o autor contribui sobre táticas dizendo que:

> São procedimentos que valem pela pertinência que dão ao tempo – às circunstâncias que o instante preciso de uma intervenção transforma em situação favorável, à rapidez de movimentos que mudam a organização do espaço, às relações entre momentos sucessivos de um 'golpe', aos cruzamentos possíveis de durações e ritmos heterogêneos etc. (CERTEAU, 1994, p. 102).

As táticas de guerrilha, são as táticas epistêmicas produzidas nas práticas educativas desobedientes do corpo das mulheres capoeiristas como procedimentos do ato de narrar histórias de si, com imagens em gravura. Elas são astutamente "golpes" em acontecimentos que alteram os espaços--tempos de dominação das vivências nas rodas de capoeira e da vida, por liberdades e direitos. Nos instantes em que a produção das epistemologias do corpo por elas mesmas estas produções têm uma insígnia da liberdade, promovidas pelo ato de narrar a si mesmas, mutuamente.

Que as epistemologias do corpo das mulheres capoeiristas enquanto táticas de guerrilha que se produzem em processos educativos desobedientes à lógica das colonialidades de poder, saber e ser, possam reafirmar as tensões necessárias geradas em processos dialógicos de (des)subalternizações. Talvez não seja aqui uma conclusão, mas uma tentativa de prece que diga: Ôhh..que nossos corpos de mulheres, aqui evidenciados pelas capoeiristas, nunca deixem de se questionar!

Referências

ADAD, Shara Jane Holanda Costa et al. (org.). *Tudo que não inventamos é falso*: dispositivos artísticos para pesquisar, ensinar e aprender com a sociopoética. Fortaleza: EdUECE, 2014.

ANZALDÚA, Gloria. *Borderlands/La Frontera: the new mestiza*. San Francisco: Aunt Lute Books, 1987.

ANZALDÚA, Gloria. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. *In.: Revistas Estudos Feministas*, v. 8, n. 1, 2000. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/9880. Acesso em: 10. mar. 2017.

APARECIDA, Sueli Carneiro. *A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser*. Feusp, 2005. (Tese de doutorado). Disponível em: <https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-construc3a7c3a3o-do-outro-como-nc3a3o-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2017.

ARDOINO, J. *Para uma pedagogia socialista.* Brasilia: Editora Plano, 2003.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Estética da Criação verbal*. Introdução e tradução por Paulo Bezerra. 6.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*: 1. Artes de fazer. Petropolis: Vozes, 1994.

FREIRE, Ida Mara. Tecelãs da existência. *In.: Estudos Feministas.* Florianópolis, 22(2): 304, maio-agosto, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36545>. Acesso em 07 de set de 2019.

GAUTHIER, Jaques. Dimensão da Espiritualidade na Pesquisa em Ciências Sociais. *In.:* SANTOS, I. dos *et al.* (org.).

Prática da pesquisa nas ciências humanas e sociais: abordagem sociopoética. São Paulo: Editora Atheneu, 2005.

GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *In.:* SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

MIGNOLO, Walter. *Desobediência epistêmica*: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *In.:* Cadernos de Letras da UFF. Dossiê Literatura, língua e identidade, n. 34, p. 287-324, 2008.

OLIVEIRA, Eduardo David. *Filosofia da ancestralidade:* corpo de mito na filosofia da educação brasileira. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.

SILVA, Francilene Brito da Silva. *Imagens de Mulheres e Crianças Afrodiaspóricas*: narrativas piauienses para além do museu brasileiro. 2017. 199 f. Tese de doutorado apresentada a Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

Práticas Educativas e as Questões da Escola

FORMAÇÃO INTERCULTURAL DE PROFESSORES/AS PARA OUTRA ARTE UMA ARTE DO FAZER DECOLONIAL

ANA NICE LIMA RODRIGUES
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Cidades Territórios e Identidades/UFPA, na Linha de Pesquisa *Identidades: Linguagens, práticas e representações,* sob a orientação da Profª Drª Joyce Ribeiro; Especialista em Coordenação e Organização do Trabalho Pedagógico/UFPA, Metodologia do Ensino Superior/UEPA, Gestão Escolar/UFPA; Licenciada Plena em Pedagogia/UFPA.
E-mail: limarodrigues.ana@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9943-3938

LORENA LOPES DE FREITAS
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Cidades Territórios e Identidades/UFPA, na Linha de Pesquisa *Identidades: Linguagens, práticas e representações,* sob a orientação da Profª Drª Joyce Ribeiro. Professora da FACL/Letras-Espanhol/Campus Universitário de Abaetetuba/UFPA.
E-mail: lorena_lopesdefreitas@yahoo.com.br
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9462-7429

JOYCE OTÂNIA SEIXAS RIBEIRO
Professora de Didática da FAECS/Campus Universitário de Abaetetuba; Professora do PPEB/NEB/UFPA; PPGCITI/CAAB/UFPA, linha de pesquisa *Identidades: linguagens, práticas e representações*. Líder do GEPEGE – Grupo de Estudos e Pesquisa Gênero e Educação/CNPq.
E-mail: joyce@ufpa.br
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1323-3554

Introdução

Um dos maiores desafios da escola básica na contemporaneidade é uma prática direcionada por uma ética do eu e do outro, que oriente a lidar de forma mais democrática com as diferenças. Isto porque, a despeito das intensas discussões em torno das questões culturais da contemporaneidade, a escola pouco avançou nesse sentido, uma vez que o discurso e a prática pedagógica mais usuais acabam por homogeneizar certas culturas e inferiorizar os sujeitos. Considerando isso, neste artigo apresentamos dois problemas culturais ocorridos em uma escola pública estadual, intencionando refletir os desafios que os conflitos culturais impõem à atuação dos/as professores/as.

Este artigo resulta de pesquisa em desenvolvimento no Curso de Mestrado Interdisciplinar em Cidades: Territórios e Identidades/PPGCITI/UFPA. O aporte teórico conta com Hall (2015), que delineia a noção de identidade, com Pérez Gómez (2001), que permite entretecer a relação escola-cultura, e Walsh (2007), que subsidia a discussão sobre interculturalidade. A pesquisa tem como *lócus* a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof. Bernardino Pereira de Barros, localizada no Município de Abaetetuba, estado do Pará; os interlocutores/as são um grupo de pro-

fessores/as e de alunos/as do Ensino Médio. A produção de informação tem se dado por meio da etnografia pós-moderna (CLIFFORD, 1998), um método que parte da noção de cultura como plural, contestada e produzida em meio a relações de poder.

Os aspectos observados na experiência etnográfica cotidiana, permitem perceber a escola como um espaço no qual se movimentam múltiplas culturas. Tais culturas, detém força pedagógica para constituir identidades e subjetividades. Entretanto, certas culturas minoritárias são desconsideradas e invisibilizadas no cotidiano escolar, o que acaba por promover diversos conflitos que pulsam em seu interior e acabam se tornando problemas culturais ignorados e naturalizados pelos/as professores/as.

Estudar cultura é conhecer as formas simbólicas, e estudar a identidade é identificar os efeitos das formas simbólicas sobre a mente e o corpo, é reconhecer as interações, as mobilizações que o sujeito faz na constituição de sua autoimagem. A identidade, ainda que seja um discurso, tem maior estabilidade no tempo que um simples ato de fala, porque não pode ser qualquer discurso, é um destilado narrativo de modos estabelecidos e sedimentados de vida (LARRAÍN, 2005).

Neste sentido, é fundamental falarmos sobre os conflitos culturais e seu poder sobre o sujeito, mas, para isso, é preciso reter a constituição histórica do lugar, da episteme na academia ocidental, e do sujeito, colocando em cena um metarrelato universal, que separa as culturas e povos em tradicional e moderno, culto e inculto, superior e inferior, definindo as relações na sociedade moderna, de modo que aquele que não se enquadra, tende a desaparecer (LANDER, 2005).

O artigo se movimenta no sentido de apresentar dois conflitos culturais recorrentes na escola pesquisada; em seguida, seguimos situando a necessidade de formação intercultural docente como ferramenta para a crítica, as discriminações coloniais ainda presentes na América Latina.

Os conflitos culturais no cotidiano da escola

A contemporaneidade nos apresenta inúmeros desafios culturais que causam impactos sobre nossos modos de pensar, ser e agir, colocando-os como aspecto central em todos os âmbitos da vida social, inclusive na escola. Por isso, as questões suscitadas a partir da efervescência cultural em nosso tempo, colocam a escola no centro do debate, em razão das ofensivas que tentam homogeneizar culturas, identidades e subjetividades, a despeito do discurso público reiterar a diversidade.

Esta afirmação foi constatada durante pesquisa etnográfica para a dissertação de mestrado, quando observamos que, no cotidiano da Escola Bernardino Pereira de Barros, há muitos problemas culturais, como racismo e sexismo (e homofobia) entre os alunos e alunas do Ensino Médio. Estes problemas estão naturalizados pelos alunos, em forma de representações inferiorizadas, apelidos e piadas, e pelos professores que assistem ao "teatro de horrores" sem intervir com uma ação pedagógica decolonial. A intervenção é necessária, pois, em algumas situações conflituosas houve reação violenta diante do racismo recorrente.

Na escola pesquisada, os problemas culturais cotidianos resultam das diferenças marcadas por gênero, sexualidade, raça etnia, geração e classe social, o que promove um clima de tensão permanente. Aqui, vamos descrever, bre-

vemente, apenas duas situações. A primeira, refere-se a um grupo de jovens alunas, agitadas, que não têm bons modos ao sentar (sentam com as pernas abertas) e falar (falam palavrões), são consideradas agressivas porque provocam tanto os rapazes quanto as outras colegas, nos corredores. Por conta desta conduta, são recriminadas por professores/as e pelos colegas – rapazes e moças –, que as representam como moças não virtuosas e mal-educadas. Assim, por apresentarem identidades que fogem ao estereótipo de uma moça bem-comportada e virtuosa, do feminino hegemônico, e do padrão da mulher ideal, marcado por características como contenção, passividade, doçura, submissão e recato, são percebidas como problema e discriminadas.

O segundo caso, é o de uma aluna negra, vítima de racismo por parte de um colega de turma, por longo tempo. Fomos informadas que, diariamente, um aluno cantarolava e fazia piadas sobre negros na sala de aula, provocando a aluna; certo dia, por não aceitar mais as provocações, a aluna o agrediu fisicamente. A partir deste evento extremo é que um professor interveio, junto a coordenação pedagógica, porém, afirmou que considerava a atitude do aluno apenas como uma brincadeira entre colegas e, por isso, não deu a importância devida.

O encontro das diferenças, portanto, ocasiona curto-circuito na escola, e estes dois casos de sujeitos inferiorizados e discriminados, revelam as assimetrias de poder que marcam decisivamente as diferenças culturais, ao atribuir a um polo a superioridade e ao outro a subalternidade. Tem sido assim em razão da diferença e da identidade não serem criaturas da natureza, mas produzidas socialmente (SILVA, 2014).

A compreensão das causas e consequências deste cenário de conflitos requer descortinar os processos históricos vivenciados no passado colonial das Américas, que promoveu o eurocentrismo, a racialização e a diferença cultural. A colonização lusitana do Brasil disseminou a cultura europeia como única e universal, padrão que todas as demais sociedades deveriam seguir. A colonização do território, o saque das matérias-primas e o assujeitamento se deu pela racialização, um mecanismo que estabelece a superioridade da cultura europeia, branca e cristã, e a inferioridade das culturas nativas, por serem iletradas, pagãs e selvagens e seus povos tidos como rudes, sem cultura, enfim, não-humanos. Com isso, a diferença colonial foi estabelecida, naturalizando as representações do mundo europeu e do mundo nativo.

Neste mapa, a escola foi uma instituição de sequestro que visou garantir a colonização por meio do ensino de conhecimentos e cultura europeia, como a língua, a religião e os costumes – o patriarcalismo. A partir destes conhecimentos, o colonizado assumiu a identidade e subjetividade europeia. Nativos do Sul global pensam e agem como europeus, discriminando seu próprio povo. Por esta via, é possível entender a relação existente entre colonialidade, escola e discriminação.

Na escola, há muitos mecanismos para tornar a cultura uma forma de regulação, colonizando o arco-íris cultural existente, de modo a ceder lugar para o ranço da cultura eurocêntrica, a qual inferioriza a cultura nativa e subjuga o outro na tentativa de excluir aqueles que não se adequam ao padrão monocultural e à subjetividade europeia. Entretanto, compreendemos também que as contingências demandadas pela colonialidade, demonstram a necessidade

de reinvenção da escola, de modo a romper com as barreiras culturais e subjetivas. Isto significa dizer que é preciso implodir o monoculturalismo promotor da escala de superioridade e inferioridade na qual os diferentes grupos são enquadrados. Para enfrentar o monoculturalismo a escola precisa problematizar a diferença colonial, de modo a se constituir, de fato, em um espaço democrático, de forma a permitir aos sujeitos se constituírem de outro modo para resistirem às relações de poder que subalternizam suas culturas e identidades.

Os sujeitos da escola precisam compreender os condicionamentos históricos e as artimanhas do saber-poder que legitimam o padrão cultural eurocêntrico; entre estes sujeitos, destacamos o/a professor/a, pois, sua atuação envolve uma política cultural. Neste processo, o/a professor/a se destaca como um sujeito central, dada sua capacidade de ressignificar o discurso e a prática pedagógica, a partir da crítica aos problemas culturais existentes no espaço educativo, e, assim, construir ações possíveis para uma educação decolonial; para tanto, é necessário pensar a formação de professores/as em outra lógica, o que discutiremos no próximo tópico.

O imperativo de formação cultural para professores e professoras

As conversações com os professores e professoras do Ensino Médio da Escola Bernardino Pereira de Barros, nos deixaram a certeza da necessidade de formação docente como condição para práticas educativas outras. Nas duas situações conflituosas motivadas por piadas, apelidos e representações negativas, alguns professores não intervie-

ram por não saber como enfrentar o racismo e o sexismo, chegando a admitir suas limitações diante de problemas desta natureza.

A formação docente, neste contexto, constitui-se como um campo propício de investimento cultural, na medida em que seja considerada não apenas sob a perspectiva da atualização didático-pedagógica, mas considerada com relação à centralidade de cultura. Porém, um breve levantamento de artigos sobre a formação de professores/as, particularmente entre os anos de 2010 a 2018, evidenciou certo desinteresse pelo eixo cultural, e um forte interesse na formação pedagógica da atuação docente. O recorrente interesse pela dimensão técnica resulta da política de formação docente dos últimos anos, ainda centrada em aspectos instrumentais. Um dos danos desta preferência é o fato de a formação instrumental impedir a visualização e a compreensão das tensões culturais vivenciadas na escola, bem como o reconhecimento do professor-professora como "trabalhador cultural" (GIROUX, 1997; 2003).

A dimensão instrumental da formação de professores/as tem impactos significativos na atuação desses profissionais, pois a ausência dos conhecimentos culturais em sua formação limita a ação nos atuais contextos plurais da escola. E, considerando o trabalho cultural, professores e professoras precisam combinar o pedagógico e o cultural, ambos aspectos do real, para enfrentar a discriminação no cotidiano escolar, contribuindo com a justiça escolar e com uma sociedade mais humana e plural.

Contudo, esta atuação pedagógica e cultural pressupõe conhecimentos capazes de colocar em prática ações orientadas por outra ética, um imperativo das novas configurações do sistema-mundo moderno/colonial. O mapa

educacional hoje acena para a necessidade de pensar a escola e a formação de professores/as a partir de novos ângulos, particularmente aqueles que permitem o entendimento da "gramática cultural do nosso tempo" (COSTA, 2010, p. 146), já que crianças e jovens da Amazônia – majoritariamente indígena e negra – chegam à escola racializados, assumindo a identidade do colonizador europeu, branco e patriarcal, inferiorizando as mulheres, as comunidades indígena e negra.

Portanto, concordamos com Pérez Gómez (2001), quando afirma que escola como entrecruzamento de culturas, coloca os docentes no olho do furacão, ou seja, no centro da crise cultural deste século. Um caminho possível para a escola é pensar a formação continuada de professores/as como política cultural, uma via para o reconhecimento da escola como espaço de disputa em torno de significados de raça, etnia, gênero, sexualidade, religião, geração, e muitos outros problemas culturais pouco percebidos no âmbito desta instituição, o que contribui para a existência de barreiras geradoras da discriminação.

A escola hoje demanda o debate e a formação cultural para o/a professor/a desenvolver maior autonomia diante dos problemas emergentes do cotidiano (MOREIRA; MACEDO, 2001), sendo imperativo ser formado(a) para compreender a colonialidade, a diferença colonial, o eurocentrismo e a racialização que marcam a constituição das identidades no sistema-mundo moderno/colonial. Muitas performances são abordadas para lidar com as novas formas de ser, pensar, agir e viver.

Isto porque, a cultura da escola mostra-se indiferente a seu próprio contexto híbrido, dinâmico e complexo, tendendo a naturalizar preconceitos instituídos historicamente, como consequência social e cultural da aventura colonial

nas Américas. A construção dos estados nacionais no continente latino americano supôs um processo de homogeneização cultural, em que educação escolar exerceu um papel fundamental, tendo por função difundir e consolidar uma cultura comum de base ocidental e eurocêntrica, silenciando e/ou inviabilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades (CANDAU, 2010).

A formação de professores/as com eixo cultural, pode contribuir com a constituição de identidades docentes situadas a partir do lugar, da cultura nativa e do contato com as alteridades, preparando-os/as para lidarem com a diferença colonial, uma vez que as relações culturais são construídas na história, logo, atravessadas por relações de poder, por hierarquias, e pela discriminação de grupos minoritários. Tais aspectos convergem para o revisitar a formação de professores/as, precisamente na perspectiva intercultural crítica.

Prática docente intercultural: outro pensar-fazer-ser

A interculturalidade é uma das inúmeras ferramentas analíticas para a compreensão do projeto político do Grupo Modernidade/Colonialidade – um coletivo latino-americano que agrega pesquisadores/as desta região, formando uma comunidade de argumentação que tem um projeto político, epistêmico e ético decolonial, marcado por um paradigma outro. Tem contado com as contribuições de Walter Mignolo, em defesa de um conhecimento situado, e de Catherine Walsh, a qual tem refinado a discussão sobre a interculturalidade.

A interculturalidade é uma ação política e epistêmica necessária em razão de a aventura colonial europeia ter

saqueado os recursos e produtos dos povos nativos e imposto, violentamente, a sua cultura para subjugar os povos nativos. Entre as estratégias de dominação colonial estão a colonialidade do saber e a colonialidade do ser, responsáveis por afetar a experiência vivida de povos nativos, e dos colonizadores. Porém, nos interessa os efeitos na constituição ontológica dos sujeitos que se localizam do lado de cá da diferença colonial, ou seja, os grupos inferiorizados e desumanizados, por mais de 500 anos, na medida em que foram forçados a acreditar que há uma cultura superior – branca e cristã – e a imaginar a si mesmos como inferiores (RESTREPO; ROJAS, 2010). Deste doloroso processo de inferiorização, resultam a subordinação das culturas nativas e a discriminação (racismo e sexismo, sem ignorar a homofobia) dos povos colonizados.

Walsh (2007) conceitua interculturalidade a partir da crítica à emergência atual dos discursos sobre diversidade cultural, e das políticas culturais dos estados nacionais. Seu foco analítico incide nas dimensões políticas e acadêmicas, considerando projetos indígenas e afrodescendentes, o que marca um sentido bem diferente do de certos multiculturalismos. Para a autora, a interculturalidade questiona algumas versões do multiculturalismo – como o conservador, o liberal e o pós-moderno – em razão de se aterem ao reconhecimento e à celebração da diferença. A interculturalidade crítica avança para além do reconhecimento e da celebração da diferença, inscrevendo-se em um registro contra-hegemônico e de transformação das relações sociais, no Sul global. No plano epistemológico, a interculturalidade crítica busca reverter os mecanismos que tem subalternizado os conhecimentos dos povos nativos, marcando-os como fol-

clóricos ou étnicos, em nome de um suposto conhecimento universal.

A interculturalidade, portanto, é um projeto que tem sua origem e sentido nos sujeitos subalternos que desafiam a colonialidade do poder, a coluna vertebral do sistema-mundo moderno/colonial. Este conceito não foi pensado na academia e nem nos centros geopolíticos de produção do conhecimento, pois, surgiu nos movimentos sociais, particularmente nos movimentos indígenas e, por sua origem subalterna, está carregado de sentido ideológico, especialmente para mulheres indígenas, afrodescendentes e transgêneros.

Neste sentido, a aposta de Walsh (2007) é propor a urgência de um projeto político e epistêmico que altere as relações de saber-poder coloniais, por meio da ação e do diálogo entre culturas. Aqui, o conhecimento passa a ser considerado um campo de conflito e de luta nas instituições, entre os múltiplos atores sociais. Nas palavras de Walsh (2007), a interculturalidade tem particular significado na América Latina, pelo seu vínculo estreito com a política do lugar, bem como com a história e a resistência das mulheres indígenas e da comunidade negra, em prol da constituição de um projeto social, cultural, político e epistêmico orientado pela ética decolonial.

Deste modo, considerando o mapa da diferença colonial, a interculturalidade é uma prática que pensa a outridade, a partir da contestação da hegemonia geopolítica do conhecimento e do ser, para a construção de um mundo diferente. Enquanto uma lógica, e não um mero discurso, é constituída a partir da particularidade da diferença e dos binarismos excludentes como centro x periferia, superior x inferior, culto x inculto, humano x não-humano, com con-

sequências nas relações sociais do presente. A finalidade da interculturalidade é a promoção do contato entre conhecimento europeu e conhecimento nativo, buscando promover a intervinculação entre estes, o que dará origem a um conhecimento outro nas muitas esferas existentes, decolonizando as estruturas sociais e subjetivas.

Pérez Gómez (2001), argumenta que as culturas que se cruzam na escola, sofrem as implacáveis determinações da complexa vida contemporânea e destaca ser imprescindível a compreensão dos influxos sutis, onipresentes e frequentemente invisíveis no cotidiano escolar, os quais constituem a rede de significados em que os estudantes se formam, sendo uma das responsabilidades docentes submeter tais tramas ocultas a um escrutínio crítico. Esta afirmação auxilia as questões suscitadas neste tópico, em relação à necessidade de refletirmos sobre a formação intercultural do/a professor/a diante dessas novas exigências e desafios educacionais do século XXI.

Por isso, compreendemos a formação intercultural como um pensar-fazer-ser capaz de permitir ao professor/a uma intervenção ética em sua própria identidade-subjetividade, para, em sendo um multiplicador, intervir na constituição de outras identidades a partir do contato com o Outro. Assim fazendo, realizará uma crítica cultural à escola e aos mecanismos de saber-poder que reproduzem as desigualdades, hierarquias e exclusões das diferenças.

Ao nos reportarmos à constituição de outras subjetividades e identidades docentes, tomamos por base a perspectiva de Hall (2015) sobre as identidades, compreendidas como cambiantes, em permanente processo de constituição, em razão da pressão dos diversos sistemas de significação e representação que nos levam a assumir diferentes

identidades em espaços e tempos cindidos. Sendo assim, considerando que as identidades não são fixas, é possível, pensar a constituição de identidades e subjetividades outras no interior da escola. Silva (2014) também se refere às identidades como diversas e voláteis, em qualquer contexto social nos quais são vividas. Nesse sentido, no espaço escolar cotidiano, terreno móvel da cultura, podemos ser afetados por uma pluralidade de discursos e significados conflitantes, de modo que professores e alunos podem aceitar, rejeitar e negociar aqueles que orientarão seu ser e fazer.

Os significados da cultura, tanto os de gênero como os de raça-etnia, detêm força pedagógica para ampliar aprendizagens e constituir outras identidades e outros modos de estabelecer relações sociais. É justamente esta força pedagógica que precisa ser tomada como base para a construção de uma prática educativa outra, que seja capaz de produzir o encontro de culturas, a intervinculação por meio do diálogo, promovendo ações culturais que tornem a diferença um artefato de resistência à cultura hegemônica que quer apagar as identidades minoritárias do mapa do mundo. Assim fazendo, a escola poderá se constituir em um espaço de crítica cultural, de modo que cada professor/a como intelectual do Sul global, reconheça a colonialidade e suas estratégias para desempenhar sua tarefa de crítico da cultura (CANDAU, 2003).

Contudo, uma prática educativa outra depende da percepção que os educadores têm da escola como instituição envolvida em uma teia de relações de cultura e poder, socialmente construída e capaz de produzir experiências de vida (GIROUX, 1997). A capacidade de questionar, refletir e ponderar é dada pelos conhecimentos adquiridos. Por isso, pensar sobre a formação docente para além da dimen-

são de atualização didático-pedagógica, situando-a no eixo cultural, potencializa a construção de caminhos com bases diferentes, para atuação em contextos sócio culturais diversos. Se vivemos em um mundo plural, a escola não pode ter um desenho curricular voltado para a afirmação de uma suposta cultura comum; ao contrário, precisa considerar as diversas culturas existentes, levando em conta as inúmeras identidades que aí circulam.

Além de permitir conhecer as transformações que a cultura vem sofrendo, a formação intercultural abre um leque de possibilidades para outras análises sobre questões que envolvem problemas de gênero, raça-etnia, sexualidade, geração, religião, e tantos outros temas culturais, dando condições para que os/as professores/as impactem positivamente nos conflitos da cultura escolar, e na crítica aos significados e representações coloniais que ainda inferiorizam muitos grupos culturais na escola e na sociedade. De tudo, é preciso evitar a colonização da escola e da formação docente, o que pode ser levado a efeito a partir da justaposição entre global-local e erudito-popular-massivo.

Todo o debate sobre interculturalidade e escolarização, tem como finalidade as identidades escolares, mas nos referimos não a uma espécie de alma ou essência, nem tão pouco às disposições inatas e perenes por toda a vida, independente do meio social. Ao contrário, trata-se de um processo de construção no qual os indivíduos se definem a si mesmos em estreita interação simbólica com o outro. No processo identitário, o sujeito se considera como um objeto, de modo a ir construindo uma narrativa sobre si mesmo; porém, este processo de constituição do eu se realiza em meio a relações sociais mediadas pelos símbolos dos grupos sociais nos quais se localiza (LARRAÍN, 2005).

No caso dos jovens do Ensino Médio de uma escola localizada no interior da Amazônia, reconhecer os significados da diferença colonial que aí circulam, perceber como legítimas as culturas ribeirinhas, indígenas e quilombolas, e entender que estas identidades se entrecruzam em nossas escolas, pode ser a chave para que elas integrem o currículo escolar. Esta é uma necessidade substantiva da escolarização na contemporaneidade. A formação intercultural docente é capaz de modelar um novo tipo de relacionamento entre culturas e sujeitos, menos hierarquizado, mais justo e horizontal, desenhando um mundo de modo edificante.

A formação intercultural caminha neste sentido, pois permite investir na criação de espaços de contestação das narrativas culturais europeias sobre as culturas nativas e as identidades subalternizadas, étnicas e de gênero, oferecendo as lentes das diferenças para performances anti-discriminatórias. Ao expandir o vasto campo cultural e pedagógico com atitudes de questionamentos frente às ingerências do saber-poder colonial, que segue produzindo e reproduzindo estereótipos na escola, ocasionando conflitos entre homens e mulheres nativos, temos a chance de praticar outra política do lugar e transformar as diferenças em marcas e representações positivas, para uma convivência ética e justa entre os diferentes sujeitos.

Considerações finais

A compreensão das tensões culturais na escola e uma necessária intervenção, passa pela formação intercultural, pois há a necessidade de contextualizar a diferença colonial, a racialização e as identidades subalternizadas, étnicas e de gênero. É importante ressaltar que as relações sociais

fundamentadas na cultura europeia produziram, na América Latina, identidades sociais historicamente novas: mulheres nativas, indígenas, negros, mestiços e redefiniu outras. Estas identidades foram constituídas na relação entre colonialidade, cultura e identidade, formatando uma estrutura de significados incorporados em formas simbólicas, e um discurso sobre si mesmo construído mediante um padrão de significados e representações ancorados na superioridade branca e cristã, e na inferioridade nativa e pagã.

O que observamos, na escola em análise, é que as narrativas sobre o *eu* foram constituídas por significados e representações coloniais, havendo identidades que se consideram brancas, masculinas e superiores, que discriminam o outro por ser mulher e negra, supostamente inferior. Estes conflitos são recorrentes e os professores os ignoram. Uma possível via de ação pode ser a formação de professores/as com traço intercultural, pois esta última, tendo nascido nos Andes, no Sul global, privilegia o lugar, a história colonial, a diferença colonial, e os povos nativos na resistência à homogeneização do sistema-mundo moderno/colonial.

Referências

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Educação Escolar e Cultura(s): Construindo Caminhos. *Revista Brasileira de Educação*. mai/jun/ago, n. 23, 2003.

_____. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. *Revista Diálogo Educação*. v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr., 2010.

COSTA, Marisa Vorraber. Sobre as contribuições das análises culturais para a formação dos professores do início do

século XXI. *Revista Educar.* Curitiba, Editora UFPR, n.37, p. 129-152, mai./ago., 2010.

CLIFFORD, James. *A Experiência etnográfica*: antropologia e literatura no século XX. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais:* rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. A Formação do professor como uma contra esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. *In.:* MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade.* 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-modernidade.* Trad. Tomaz Tadeu da Silva; Guarcira Lopes Louro. 12ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

LANDER, Edgardo. *La colonialidad del saber*: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latino-americanas. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. 2000.

LARRAÍN, Jorge. *América Latina Moderna?* Globalización y identidad. 1ª Edición. Santiago: LOM Ediciones. 2005.

MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 1997.

MOREIRA, A. F. B; MACEDO, E. F. Em defesa de uma orientação cultural na formação de professores. In.: MOREIRA, A. F. B. (Org.). *Ênfases e omissões no currículo*. Campinas: Papirus, 2001.

PÉREZ GOMÉZ, Angel I. *A Cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

RESTREPO, Eduardo; ROJAS, Axel. *Inflexión decolonial*: fuentes, conceptos y cuestionamientos. Popayán: Universidad del Cauca, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferença:* a perspectiva dos estudos culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

WALSH, Catherine. *Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento "otro" desde la diferencia colonial. In.:* Castro-Gómez, Santiago; GROSFOGUEL, Grosfoguel (Compiladores). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

EDUCAR PARA A CONVIVÊNCIA:
PRÁTICAS EDUCATIVAS PAUTADAS NA NÃO VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS

VANESSA NUNES DOS SANTOS
Pedagoga (UESPI), Historiadora (UFPI), Especialista em Educação e Proteção Social (UESPI), Mestre em Educação e Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI/PPGED). Pesquisadora do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação, Gênero e Cidadania - NEPEGECI (UFPI), do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação e Ciências Sociais NUPECSO (UESPI), e do Observatório das Juventudes, Cultura de Paz e Violências na Escola - OBJUVE. Possui formação em Sociopoética. Desenvolve estudos na área das Violências nas escolas, Formação de Professores, Práticas educativas, Convivência escolar.
E-mail: vanessandsantos@outlook.com
(ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9332-6445)

SHARA JANE HOLANDA COSTA ADAD
Cientista Social. Doutora em Educação. Professora Associada da Universidade Federal do Piauí. Integra o Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa Educação, Diversidades/Diferença e Inclusão. Coordena o Núcleo de Estudos e Pesquisas "Educação, Gênero e Cidadania" - NEPEGECI e o Observatório das Juventudes e Violências na Escola - OBJUVE. Atua em temas associados à corpo, às juventudes e às práticas educativas, inventivas e micropolíticas com pesquisas sociopoéticas, cartográficas, etnográficas e narrativas na contemporaneidade.
E-mail: shara_pi@hotmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7711-6325

Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permite liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo.
(LARROSA, 2016, p. 5).

Introdução

O fenômeno da violência tem sido debatido frequentemente em todos os meios de comunicação social. Apresentando-se de forma complexa, por se tratar de um tema polêmico, plural e multifacetado. Observamos, revisitando as literaturas especializadas, que muitos são os trabalhos que procuram perceber o espaço escolar como sendo invadido pelo processo de violência social, ocorrido no seu exterior. No entanto, apesar da violência ser multifacetária, observamos a pressão social sobre a escola, como o único lugar capaz de resolver este problema.

Assim, o foco deste trabalho, se volta para a violência escolar, destacando suas dimensões formativas, a partir das relações de convivência entre os vários sujeitos envolvidos em sua dinâmica: professores, gestores, alunos e demais funcionários. Refletiremos sobre as relações sociais na escola, estabelecidas para mediar o ensino e a aprendizagem através de práticas educativas para a não violência, capazes de transformar o clima escolar.

O debate sobre as experiências, criações e resistências das práticas educativas de professores(as) com jovens,

como produção de outros modos de educar para a não violência no cotidiano escolar, ganha relevância no trajeto destes escritos. Sabemos que existem vários tipos de violências que interferem no modo como se organizam as práticas escolares, o que prejudica a qualidade do ensino por não abrir espaços de diálogos com os sujeitos envolvidos.

O acúmulo de atividades sem sentido, na escola, com horários e prazos desgastantes, tiram o prazer e a alegria das grandes descobertas, assim as relações vão tornando-se complicadas, gerando os grandes conflitos, multiplicados em ações violentas. O complexo envolvimento de normas na manutenção da ordem nos espaços escolares, sem a articulação entre professores e alunos, torna a comunicação falha, em um abismo hierárquico que não agrega a opinião dos jovens, os quais acabam sendo excluídos das discussões, alterando o clima escolar.

> A vida escolar, ainda hoje, organiza-se em séries, e os saberes se dividem em diversos conteúdos isolados, sem conexão uns com os outros, em aulas de cinquenta minutos, que ainda anunciam por um sinal sonoro que lembra o apito das fábricas. Gramática, literatura, álgebra, geometria, genética, citologia, ótica, mecânica, saberes que são ministrados isoladamente, cada um retratando um fragmento do saber que nunca se relaciona com a vida, que, em si mesma é extremamente articulada e complexa. Os conteúdos ficam tão fragmentados que levam os alunos a acreditar que estudam para os professores, para os pais, e não para si mesmos, para suas vidas (Mosé, 2014, p.49).

A escola, como fábrica de pessoas, como bem nos lembra Mosé (2014), não é mais aceitável para a conjuntura atual, a natureza das relações sociais estabelecidas pelos

professores, gestores, estudantes, funcionários e famílias necessitam voltar suas ações para a convivência, ligando as competências ao prazer em aprender e ensinar, envolvendo todos os sujeitos em suas decisões e planejamentos. Uma escola participativa e democrática dará sentido às aprendizagens, integrando questões até então excluídas da formulação de seus currículos estimulando os jovens a participarem e aprenderem a resolver seus conflitos de um outro modo, praticando a não violência.

O ambiente escolar, muitas vezes reproduz valores excludentes, sendo constituído de repetições: os conteúdos, as normas, os discursos dos educadores, o disciplinamento dos corpos dos jovens, até as práticas educativas buscam tecnologias pedagógicas para docilizar seus comportamentos, prejudicando as aprendizagens. O condicionamento dos jovens traz o fracasso para escola, desse modo:

> A escola, cada vez mais, deverá ser um espaço aberto, e a educação, inevitavelmente vinculada à cultura. A vida deve ser a dimensão integradora das relações na escola. Se não houver vida naquilo que aprendemos, então não há educação, formação e muito menos aprendizagem. A escola deve ser um corpo vivo (MOSÉ, 2014, p. 82-83).

Destacamos que a consciência sobre nossas práticas educativas tornam-se importantes, pois a representação da responsabilidade dos docentes apenas com o domínio dos conteúdos específicos da disciplina não provoca mudanças, a escola permanece inerte, e como centro de interações explodem os conflitos comportamentais geradores das violências. Precisamos compreender os alunos e alunas como sujeitos ativos e essenciais para uma escola viva, e entender os conflitos existenciais dos jovens, repensar metodologias,

modificar as práticas são apenas um pequeno passo frente aos problemas da escola.

Os docentes necessitam de aprofundamento sobre o universo dos jovens que hoje vivem uma geração *Google*, difícil de controlar, pois seus saberes estão a um *click* de distância e é necessário incorporá-los às experiências escolares em razão de, sozinhas, não abarcarem a quantidade de questões que envolvem as relações juvenis. O docente até pode deter conhecimento sobre uma infinidade de coisas úteis às suas disciplinas diárias, que até atendem sua prática pedagógica cotidiana, mas se não aprender a deter-se sobre sua relação com os estudantes, não alcançara êxito. Os professores e professoras nesse espaço encontram-se rodeados de problemas sobre os quais preferem pensar que não são de sua responsabilidade. No entanto, destacamos que também não é nossa intenção culpabilizá-los por tudo o que acontece na escola, mas sim buscar alternativas para enriquecer esse processo.

Esse texto pretende chamar a atenção para as microviolências, que vem prejudicando o ensino e a aprendizagem no espaço escolar. Os silêncios entendidos como manutenção da ordem, as humilhações, provocações, xingamentos, discriminações e tensões precisam ter voz no debate escolar, então sugerimos as modificações pelas nossas próprias ações como formadores de gente para a vida em sociedade, a partir de nossas práticas educativas.

Práticas educativas e práticas pedagógicas para a não violência: entendendo os conceitos

A prática para a sua existência e legitimidade precisa ser lembrada em sua máxima significação, como uma

construção coletiva de saberes através do diálogo constante das ideias para a ação. Quando voltamos nosso olhar para a escola, é preciso trazermos o saber pedagógico para fazer parte deste entendimento, pois se relaciona com os sujeitos influenciando o potencial educativo.

> Portanto, a prática pedagógica realiza-se por meio de sua ação científica sobre a práxis educativa, visando compreendê-la, explicitá-la a seus protagonistas, transformá-la mediante processo de conscientização de seus participantes, dar-lhe suporte teórico, teorizar com os atores, encontrar na ação realizada o conteúdo não expresso das práticas (FRANCO, 2012, p. 169).

Observamos, a partir de Franco (2012), que os docentes constroem sua prática pedagógica, em constante diálogo, com o seu fazer cotidiano em sala de aula. O não saber dos docentes diante de problemas cotidianos relacionados aos jovens, dentro do ambiente escolar, conduz sua prática para a busca de conhecimentos que possam auxiliá-lo, pois os saberes docentes precisam ser construídos desde a leitura de mundo e dos conhecimentos prévios sobre a realidade em que está inserido.

Aqui, destacamos a necessidade de pensar e repensar nossas práticas em uma dinâmica constante de construir e reconstruir, para melhor fazer, com a ajuda de uma escuta sensível e um olhar aprofundado sobre seu lugar de forma a possibilitar a busca e concretização de uma intervenção, por meio do diálogo.

Segundo Ceccim (1997, p. 31), essa escuta difere-se da audição, porque enquanto a audição permite a apreensão/compreensão de vozes e sons audíveis, a escuta clínica refere-se à apreensão/compreensão de expectativas e sentidos,

audição das expressões e gestos, posturas e condutas durante a escuta. E essa não se limita exclusivamente ao campo da fala, "[mais do que isso] busca permitir os membros interpessoais que constituem nossa subjetividade para cartografar o movimento das forças de vida que engendram nossa singularidade".

No entanto, não encontramos esse olhar e escuta na escola. Em verdade, vemos a venda sobre os olhos diante das práticas educativas, o que nega a comunicação entre seus partícipes e legítima a imposição de saberes que não se alinham. Usando da perspectiva freireana, precisamos mesmo legitimar as experiências para que possamos convencer os atores desse sistema, "que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou sua construção" (FREIRE, 1996, p. 22).

A prática pedagógica precisa passar por uma intencionalidade no ensinar e aprender, que perpasse as realidades dos jovens, que faça parte de suas histórias de vida, situadas em um contexto de relações dialéticas entre os conceitos de teoria e prática de ensino, com conteúdos que abranjam o social numa perspectiva da interdisciplinaridade e da transversalidade.

> Uma aula ou um encontro educativo tornar-se-á uma prática pedagógica quando se organizar em torno de intencionalidades, bem como na construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades. Será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; será pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados (FRANCO, 2016, p. 536).

Dessa forma, podemos iniciar nossa conversa sobre a diferença entre prática educativa e prática pedagógica trazendo a visão de Franco (2016) sobre essa relação, que se confunde nos discursos acadêmicos, sendo muitas vezes interpretadas como sinônimas, mas na verdade carregam também suas particularidades, embora estejam articuladas, isto é:

> É comum considerar que práticas pedagógicas e práticas educativas sejam termos sinônimos e, portanto, unívocos. No entanto, quando se fala de práticas educativas, faz-se referência a práticas que ocorrem para a concretização de processos educacionais, ao passo que as práticas pedagógicas se referem a práticas sociais que são exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos (FRANCO, 2016, p. 536).

Conforme Franco (2016), toda prática pedagógica está vinculada a uma epistemologia, portanto as escolhas metodológicas que passam pela potencialidade das tecnologias da informação e comunicação. Dessa forma, a prática pedagógica se organiza intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais promovidas ou requeridas por uma dada realidade social ou para a reflexão sobre um grupo particular de alunos. Pensar, aqui, acerca das metodologias ativas como mecanismos utilizados pelos docentes para ampliar os processos educativos, através da mediação dos conceitos que problematizam cada realidade, por meio das experiências e do uso de tecnologias.

> Quando se afirma que as práticas pedagógicas são práticas que se realizam para organizar/potencializar/interpretar as intencionalidades de um projeto educativo, argumenta-se a favor de outra epistemologia da Pedagogia: uma epistemologia crítico-eman-

> cipatória, que considera ser a Pedagogia uma prática social conduzida por um pensamento reflexivo sobre o que ocorre nas práticas educativas, bem como por um pensamento crítico do que pode ser a prática educativa (FRANCO, 2016, p. 537-538).

Observando as definições de Franco (2016) sobre as práticas educativas e práticas pedagógicas, explicitamos nossa escolha pelo conceito de prática educativa dentro da nossa escrita, pois ao falar das violências e sua relação social, a qual abarca questões de dentro e de fora da escola, acreditamos ser este o melhor conceito para definir esse objeto multifacetado sobre o qual me debruço.

Assim, definidos os conceitos, salientamos que a escola é esse lugar de amplitude social, constituída por sujeitos singulares, com experiências múltiplas que atravessam as relações pedagógicas. Ainda, na dimensão das violências nas escolas, tentaremos levantar a necessidade de produção de competências e saberes, ligados às experiências, criações e resistências dos professores frente aos problemas da contemporaneidade, uma vez que:

> [...] a experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mão de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto (LARROSA, 2016, p. 10).

É pela busca deste canto que partimos da hipótese de que muitos educadores não têm as competências e habilidades para lidar com os conflitos no interior da escola. No entanto, podemos refletir juntos sobre aspectos essenciais para vencermos esse obstáculo, através da compreensão

desse ambiente, percebendo que formamos sujeitos fragmentados e que precisamos buscar a vinculação das questões humanas, globais e sociais para endossar o debate.

> A fragmentação do pensamento e do saber é o modelo mais eficiente de controle social, quer dizer, da submissão de pessoas a um modo excludente de sociedade. Sem a capacidade de relacionar a experiência particular com o todo da vida, sem a capacidade de articular o todo da vida com um projeto mais amplo, sem a capacidade de relacionar esse projeto social com o planeta e a vida, jovens e crianças terminam submetidos a processos e engrenagens que os tornam tão pequenos e insignificantes que não se sentem potentes para transformar aquilo que os oprime (Mosé, 2014, p. 52).

Juntando esses fragmentos de ideias dos jovens, a formação docente e as práticas educativas nos lançamos para visualizar as relações sociais que abrangem as intervenções sobre os saberes da escola, que necessitam ser vistos como provisórios e, portanto, passiveis de mudanças que possam transformar a cultura dessa instituição, com métodos inovadores de ensino, capazes de levarem experiências significativas que intervenham sobre as violências, promovendo a participação dos estudantes nos planejamentos e execução dos projetos, tornando-os sujeitos atuantes e pertencentes à escola.

> As práticas do cotidiano escolar voltadas para o surgimento, crescimento e consolidação de um projeto democrático, que fomente o diálogo dos educadores e educandos, favoreça a interlocução entre saberes acadêmicos e saberes populares, de vivências, saberes juvenis tecendo redes de falas e de registros,

> ações e intervenções, podem possibilitar novos movimentos de participação ativa e cidadã. (ABRAMOVAY, 2018, p. 22-23).

Toda essa trajetória nos mostra o quanto é difícil, nas nossas escolas públicas, o diálogo entre os sujeitos que compõem esse cenário, o que acarreta na disseminação das violências, devido à omissão de alguns dirigentes escolares, funcionários e professores, que não buscam adotar medidas de proteção e de auxílio aos estudantes. Essas pessoas se veem obrigadas a desenvolver, sozinhas, estratégias de proteção, tanto no seu dia a dia nas ruas, na comunidade onde vivem, em casa e até mesmo na escola, local que deveria lhes garantir segurança e aprendizagem.

De acordo com Abramovay e Castro (2006), há, entre os alunos, o sentimento de insegurança, de abandono e de impunidade, que colaboram para a quebra do elo aluno e escola, culminando com o seu afastamento desse espaço público. Os espaços formativos e educativos precisam das experiências dos jovens para permitir a vivência coletiva, trazendo aprendizados essenciais frente às questões necessárias para a mudança e desenvolvimento da convivência, com o respeito às pluralidades e diferenças, eliminando os preconceitos.

Juventudes e práticas educativas: experiências, criações e resistências

O silenciamento dos jovens no espaço escolar traz a invisibilidade de seus corpos e nos lembra da importância de discutir, entender e perguntar: qual o lugar das juventudes na dinâmica escolar? As culturas juvenis não possuem lugar de fala e escuta no espaço escolar, a linguagem dos jo-

vens não satisfazem ao rigor da norma culta do sistema educativo. O ambiente escolar não é receptivo às várias formas de expressão juvenil, causando a insatisfação dos alunos e alunas estigmatizados como "infratores", o que implica no desconforto sobre as relações. É importante que haja o desenvolvimento de práticas educativas reflexivas, que promovam as interações sociais e a participação dos jovens no contexto escolar, através de iniciativas inovadoras que aproximem as juventudes da cultura escolar, contribuindo com o processo de ensino e aprendizagem mais eficazes e criativos.

> Na escola, o jovem, muitas vezes, é considerado somente como aluno e se perde de vista a diversidade, os parâmetros que fazem parte das modelagens das juventudes, afastando-os da cultura escolar e dessa forma se torna em si mesma fonte de discriminação, reproduzindo preconceitos, valores discriminatórios e pouco flexíveis. De fato, a cultura escolar é hierárquica e pouco sensível quanta as formas de ser, agir, falar e se comportar dos jovens o que induz a um clima escolar negativo e relações sociais complicadas (ABRAMOVAY, 2018, p. 35).

A escola não leva em consideração a cultura juvenil, como já dito, o jovem é apenas um aluno que precisa ser disciplinado e orientado dentro de um espaço de reprodução de saberes e poderes hierárquicos. A escola não se preocupa com a diversidade dos jovens, mas sim com formas de homogeneizar o ensino e eliminar qualquer ação estranha à norma, o que causa os altos índices de reprovação, baixo rendimento, baixa autoestima, evasão escolar, ou melhor, "expulsão", de um contexto o qual não sabe recebê-los, apoiá-los, alimentando um sentimento de não pertencimento.

Isso reflete no aumento das violências no espaço escolar, como válvulas de escape negativas para a manifestação da fala, que se torna transgressora. Maturana (2004, p. 09) nos alerta sobre a importância da comunicação nas relações quando nos fala que: "ao viver, fluímos de um domínio de ações a outro, num contínuo emocionar (vivenciar as emoções) que se entrelaça com nosso linguajear. A esse entrelaçamento chamamos de conversar".

A comunicação é a melhor mudança nas relações escolares. O prazer em aprender parte do envolvimento de todos os sujeitos desse espaço, pois quando passam a participar e serem ouvidos, mudam a convivência, e a escola passa a funcionar como um espaço de trocas de experiências. Quando se pensa na escola, não podemos esquecer que o descompasso entre juventude e escola dificulta a consolidação do sentimento de pertença dos estudantes ao espaço escolar. É necessário lembrar a todo o momento que a escola precisa se preparar para as diversidades de jovens que se diferem pela classe social, etnia, raça, gênero, sexo, ideologia, religião entre tantos outros aspectos identitários, que precisam de atenção.

Construir lugares de fala possibilitando a voz e a visibilidade desses sujeitos, através de experiências humanizadas, significa a quebra dos silêncios institucionalizados. Segundo Freire (2016, p. 134), "não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão". Essa falta de conexões da escola prejudica as relações sociais, esses desajustes bloqueiam os pensamentos juvenis, causando angústias, isolamentos e reações contrárias ao sistema, tais como rebeldia, incivilidade, indisciplina e depredação.

Esse cenário controverso abre as portas para novos conflitos; pensar, expressar, compartilhar são palavras da vez no *cyber* universo da cultura juvenil, o que exige uma educação para além dos conteúdos que perpassa, por um espaço vivo de produção de saberes, experiências, criações e resistências dos jovens e professores, que partem para uma reflexão para tornar essa convivência ética, dialógica e democrática, vinculada aos saberes da comunidade com a qual transita.

> Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 2016, p. 135.)

Desse modo, é preciso nos questionarmos, como nascem as experiências escolares? E como é possível criar modos de transformação das experiências em cotidianos de caos nos ambientes educacionais? As histórias de vida e as palavras são formas de atravessar o campo das experiências de maneira intensa e expressiva, criando significados para as ações dos educadores e jovens, numa prática educativa coletiva que se refaz para o acolhimento das diversidades.

O campo das experiências, como nos lembra Larrosa (2016), abrem espaços para tremores, vibrações presentes na subjetividade de cada linguagem, a busca por palavras que ressignifiquem as experiências pertencentes a fundamentos essenciais da vida. As palavras dão novos conceitos ao fazer cotidiano descortinando as necessidades de formação dos docentes que passam a construir e reconstruir suas

falas repensando a cultura escolar, a partir das contribuições da cultura juvenil mudando paradigmas.

> Em algumas ocasiões, esses cantos de experiência são cantos de protesto, de rebeldia, cantos de guerra ou de luta contra as formas dominantes de linguagem, de pensamento e de subjetividade. Outras vezes são cantos de dor, lamento, cantos que expressam a queixa de uma vida subjugada, violentada, de potência de vida enjaulada, de uma possibilidade presa ou acorrentada. Outras são cantos elegíacos, fúnebres, cantos de despedida, de ausência ou de perda. E às vezes são cantos épicos, aventureiros, cantos de viajantes e de exploradores, desses que vão sempre mais além do conhecido, mais além do seguro e do garantido, ainda que não saibam muito bem aonde (LARROSA, 2016, p. 10).

As experiências necessitam das construções coletivas de significados, levando-se em consideração as lutas de todos, seus discursos, ideias e palavras. De acordo com Larrosa (2016, p.16-17), "pensar não é somente "raciocinar" ou "calcular" ou "argumentar", como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece". A formação docente e as participações efetivas de práticas educativas transformadoras buscam atender as multifacetadas situações de ensino e aprendizagem do contexto escolar. As lutas presentes dentro das instituições educativas precisam unir-se por competências plurais.

Tornar a filosofia dos jovens uma prática de produção do pensamento, em meio à heterogeneidade de palavras, trará condições reais para que alunos e professores entendam os saberes como algo desdisciplinar, desecolarizado,

educando pelas experiências e não por regras, vendo os saberes como potência de vida. As palavras precisam estar em movimento, dentro das instituições de escolarização, elas necessitam estar presentes nas relações, ultrapassando as violências, buscando pessoas para habitar a leitura, a escrita, a conversação, a invenção.

Considerações finais

Assim, chegamos às conclusões parciais desse trajeto, que demonstra com profundidade o quanto as relações dos estudantes com os saberes escolares precisam da articulação de suas experiências de vida em comunidade, de construção de saberes, de socialização e de convivência.

O preconceito e a discriminação estão presentes em nossas escolas, a qual provoca a inferiorização da maioria de seus indivíduos, pois nosso sistema escolar ainda é patriarcal, branco, heterossexual, excludente, o que implica na opressão baseada em princípios de etnia/raça, sexo/gênero que eliminam tudo o que difere do padrão. Esses fenômenos alarmantes comprometem o ensino e reforçam o sofrimento de mulheres, negros, *gays*, lésbicas, bissexuais, travestis, transexuais e *queers* que, como evidenciam os estudos, são o grupo mais atingido pelas violências nas escolas. A sexualidade, racismo, homofobia, preconceitos e discriminações sociais não são debatidos, nem reconhecidos nos projetos escolares.

A escola vem, portanto, perdendo seu encanto de lugar de alegria, conversas, vivências, resistências, pois não vem criando estratégias para desenvolver a comunicação para a resolução dos conflitos. Perpetua, assim, as desigualdades sociais em seu seio, relega os jovens à evasão ou mes-

mo porque são “expulsos”, de um contexto o qual a escola não acolhe, não apoia e não recebe as diferenças, reforçando as situações de violências na sociedade. Com os jovens pelas ruas, sem destino e formação, aumentam os fatores de riscos ligados à criminalidade e ao consumo de drogas em nosso país.

> Friso que mesmo diante dos limites impostos, vozes dissonantes têm conseguido produzir ruídos e rachaduras na narrativa hegemônica, o que, muitas vezes, desonestamente, faz com que essas vozes sejam acusadas de agressivas justamente por lutarem contra a violência do silêncio imposto. O grupo que sempre teve o poder, numa inversão lógica e falsa simétrica causada pelo medo de não ser único, incomoda-se com os levantes de vozes. Entretanto, mesmo com essas rachaduras, torna-se essencial o prosseguimento do debate estrutural, uma vez que uma coisa não anula a outra, definitivamente (RIBEIRO, 2017, p.89).

Não podemos esquecer também de cuidar dos nossos docentes que, em meio ao caos, ainda têm seus próprios dilemas. As relações entre os jovens são difíceis também para quem educa já que as violências dos alunos contra os professores são reais em nosso sistema, o sequestro de valores éticos e estéticos atingem a carreira docente quando se sentem desvalorizados, com cargas horárias excessivas de trabalho, acúmulo de funções e turmas em um ensino integral que desagrega a vida, baixos salários, falta de incentivo para a formação continuada, falta de tempo para estudar e planejar. A educação pública como um todo precisa ser socorrida para que ocorra a convivência positiva entre seus sujeitos. Em meio a essas dores, os alunos também falam do

desrespeito e autoritarismo das ações docentes, a falta de inovação e interação em suas aulas; assim, o ciclo de dores e insatisfações só cresce, a cada dia.

Nesse sentido, defendemos o diálogo como a melhor maneira de transformarmos as relações entre estudantes, professores, gestores, funcionários, famílias e demais sujeitos sociais, nessa complexidade que é a vida e as relações sociais. Compreendemos os fatores de risco e os grandes desafios enfrentados por todos no cotidiano escolar, porém esse ainda é o melhor ambiente para problematizar as questões sociais desenvolvendo pontes para a promoção da transformação e formação da comunidade para a cidadania. Aqui ressaltamos a convivência inclusiva como ponto importante para melhorar a escola dentro de uma diversidade cultural.

A importância de uma escola melhor, participativa e mais democrática, por ser um lugar de encontro da diversidade cultural, aumenta sua capacidade de amalgamar conflitos que vêm de fora e aqueles que a escola produz. A escola é a principal instituição que adolescentes e jovens frequentam, em sua maioria, sendo percebida, principalmente pelas famílias, como a única forma de mobilidade social. Assim é essencial a criação de projetos que acolham as experiências juvenis como forma de apreender o mundo melhorando, então, o clima escolar e o desempenho dos alunos, contribuindo para as aprendizagens.

Referências

ABRAMOVAY, Miriam.; CASTRO, Mary. G. *Caleidoscópio das violências nas escolas.* 1. ed. Brasília: Mania de Educação-Missão Criança, 2006.

ABRAMOVAY, Miriam. Coord. *Guia para diretores e professores:* reflexões e práticas sobre violência e convivência escolar: faça você mesmo!/ Miriam Abramovay, Ana Paula da Silva, Eleonora Figueiredo. Rio de Janeiro: FLACSO – Brasil, BID, 2018. 89p.

ABRAMOVAY, Miriam. Coord. *Guia para diretores e professores:* reflexões e práticas sobre violência e convivência escolar: faça você mesmo!/ Miriam Abramovay, Ana Paula da Silva, Eleonora Figueiredo. Rio de Janeiro: FLACSO – Brasil, BID, 2018. 93p.

ABRAMOVAY, Miriam; FIGUEIREDO, Eleonora; SILVA, Ana Paula da. *Relações intergeracionais na escola:* poder, disciplina e práticas pedagógicas. *In.:* Montechiare, Renata. Juventude e educação: identidades e diretos / Renata Montechiare; Gabriel Medina (orgs.) – São Paulo: FLACSO, 2019. Disponível em <http://flacso.org.br/files/2019/02/Juventude_educacao.pdf>. Acesso em: 27 de junho de 2019.

BARROS, Manoel de. *Memórias inventadas*. 1ª– ed. – Rio de Janeiro: Alfaguara, 2018.

CECCIM, Ricardo Burg. (1997). *Criança hospitalizada:* a atenção integral como uma escuta à vida. In.: CECCIM, R. Burg; CARVALHO, Paulo R. A. (orgs.). criança hospitalizada: atenção integral como escuta à vida. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1997. p. 27-41.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber às práticas educativas.* 1. ed. – São Paulo: Cortez, 2013.

FRANCO, M. A. do R. S. *Pedagogia e prática docente.* – 1. ed. – São Paulo: Cortez, 2012. – (Coleção Docência em Formação: Saberes Pedagógicos/Coordenação Selma Garrido Pimenta).

FRANCO, M. A. do R. S. *Prática pedagógica e docência:* um olhar a partir da epistemologia do conceito. Rev. Bras. Estud. Pedagog. (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./

dez. 2016. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/2882/pdf>. Acesso em: 27 de jun de 2019.

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

_____. *Pedagogia do Oprimido.* 60º ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016

LARROSA, Jorge. *Tremores:* escritos sobre experiência. Trad. Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. – 1. ed.; 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

MAFESSOLI, Michel. *Dinâmica da Violência.* São Paulo: Ed. Vértice, 1987.

MATURANA, Humberto R. *Amar e Brincar:* fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia. Gerda Verden Zöller: Trad. Humberto Marioti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MOSÉ, Viviane. *A escola e os desafios contemporâneos.* 3ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

RIBEIRO, Djamila. *O que é:* lugar de fala? Belo Horizonte, MG: Letramento: Justificando, 2017.

PRÁTICA EDUCATIVA NO CONTEXTO DA ESCOLA DO CAMPO: O REPENSAR DAS AÇÕES PARA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA

CLÁUDIA LÚCIA ALVES
Licenciada em Matemática (UFPI/2007), Licenciada em Pedagogia (FAEPI/2018), Mestre em Educação (UFPI/2014), Doutoranda em Educação (UFPI). Tem experiência na área de Educação com ênfase em Formação de Professores, Inicial e Continuada, atuando nas áreas de Educação do Campo, Libras e Ensino de Matemática. Docente na Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL), no Centro de Ciências Humanas, Sociais e Letras – CCHSL. Coordenadora do Núcleo de Acessibilidade Educacional (UEMASUL). Foi Professora na EFA Baixão e EFA Soinho (2004-2007). Diretora da EFA de Baixão do Carlos (2007-2011), Assessora Pedagógica das EFA's FUNACI (2012-2015). Consultora do Projeto Viva o Semiárido (2017-2018).
E-mail: alvesclaudialucia37@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6804-5932

JOSÉ AUGUSTO DE CARVALHO MENDES SOBRINHO
Doutor em Educação: Ensino de Ciências Naturais (UFSC); Mestre em Ciência e Tecnologia Nuclear (UFPE); Especialista em Ensino de Física (UFC) e Licenciado em Ciências/ Física (UFPI). Docente Permanente do PPGEd/UFPI. Desenvolve pesquisas sobre Formação e Práticas da Docência em Ciências Naturais. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Ensino e Formação de Professores de Ciências (GRUPEC).
E-mail: augustoc.2sobrinho@ufpi.edu.br
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5973-9083

Introdução

O ensino-aprendizagem na educação básica brasileira é um tema que tem se constituindo uma problemática atual e tem gerado discussões entre professores e pesquisadores, face aos baixos níveis nos resultados apresentados nos diversos exames nacionais. Essas discussões têm evidenciado a necessidade de repensar a educação, uma vez que tais exames mostram como causa os baixos índices de aprendizagem e aproveitamento escolar, a evasão escolar e principalmente a não significância para o aluno dos conteúdos abordados pelos professores, pois "[...] na medida que o aluno tem dificuldades, não aprende, é reprovado por falta de conteúdo e a falta de conteúdos amplia-se na medida em que os alunos ficam reprovados (SAMPAIO, 2004. p. 89).

Quando nos remetemos para as escolas localizadas no contexto do campo, isso se torna bem mais evidente, tendo em vista, que ao longo dos anos o ensino para essas escolas tem sido um ensino urbanocentrista, totalmente desconexo da realidade da população campesina, Tal situação é evidenciada por Borges (2012, p. 107), ao apontar que "[...] não basta pensar que a Educação do Campo deve ser trabalhada de forma diferenciada, porque historicamente ela já foi trata-

da dessa forma como algo atrasado para o desenvolvimento do país" (BORGES, 2012, p. 107).

Neste sentido, discutir a prática educativa no contexto das escolas do campo é pensar em uma prática para além dos "muros". Sim, além dos muros da escola, além dos muros da nossa casa, além dos muros do nosso eu. Como seres pertencentes a uma sociedade, somos repletos de experiência, saberes e fazeres, que precisam ser valorizados, não como saberes e fazeres absolutos, mas como saberes e fazeres possíveis de serem lapidados, transformados ou simplesmente unidos a outros saberes. Talvez quando compreendermos o mundo para além do nosso eu, nesse momento quiçá estejamos preparados, para compreender a prática educativa para além dos muros da escola.

Nesse contexto, trazemos o presente estudo com o objetivo de refletir acerca da prática educativa no contexto da escola do campo como possibilidade de repensar suas ações, numa perspectiva para a convivência com esse espaço. Para tanto, procuramos dividir este ensaio em três tópicos a serem discutidos a seguir.

Prática Educativa

> Para mim, pelo contrário, a prática educativa de opção progressista jamais deixará de ser uma aventura desveladora, uma experiência de desocultação da verdade (FREIRE, 1992, p.9).

Conceituar prática educativa seria como dizer que esta prática teria uma única maneira de ser realizada, exercida, dessa forma concordamos com Deleuze (1992), quando afirma que não existe conceito em um só componente, até o conceito pelo qual uma filosofia "começa", possui vá-

rios componentes. Assim, percebemos a construção desse conceito como uma construção histórica e, partindo desse princípio, precisamos construir nossos próprios conceitos, a partir de nossas propostas de pesquisa, das categorias que iremos trabalhar na referida proposta.

Compreendemos que a prática envolvida e desenvolvida em qualquer processo de investigação, não se resume somente a uma prática isolada, mais sim, entre várias práticas que dialogam entre si, portanto, esta prática educativa não é um fim em si mesma, mas um meio de possibilitar outras diversas reflexões, impossibilitando dessa forma, de conceituá-la somente por um viés, tendo em vista que são práticas plurais.

Outro ponto a observar, quando discutimos prática educativa, é que esta tem relação direta com a prática docente e com a prática pedagógica, não havendo, dessa forma, como dicotomizá-la, uma vez que toda e qualquer prática desenvolvida na educação, tem uma intenção educativa. Quer dizer, se levarmos em consideração que o que fazemos em sala de aula é prática docente e pedagógica, o que fazemos fora da sala de aula, fora da escola é prática pedagógica, então a prática docente e a prática pedagógica estão inseridas na prática educativa, ou seja, toda prática educativa, é pedagógica e é docente e, mesmo que pertençam a territórios diferentes, estas práticas permanecerão relacionadas entre si. Dessa forma, não podemos discutir prática educativa com o pensamento de que esta não é pedagógica e não é docente, mas sim que esta envolve todo um processo educacional, e que também pode ocorrer em todos os ambientes, sejam eles espaços educacionais ou não.

Diante dessas reflexões, é possível pensarmos qual o papel da escola, do professor, do aluno e de todos os envolvi-

dos nesse processo educativo frente às práticas educativas inerentes a cada um, uma vez que a educação é uma ação educativa e a prática educativa é exatamente o fazer da educação. Portanto, é necessário pensarmos qual o propósito do ato educativo, pois a prática educativa precisa envolver a todos, o "fundão", os "calados", não somente aqueles que estão na "frente", os ditos e chamados "melhores", os "falantes". Não podemos, por conseguinte, como afirma Ranciere (2011), em seu livro "O mestre ignorante", acreditar no que "[...] acreditam todos os professores conscienciosos: que a grande tarefa do mestre é transmitir seus conhecimentos aos alunos, para elevá-los gradativamente à sua própria ciência" (p. 19).

A esse respeito, concordamos com Freire (1996), quando nos aponta que como educadores críticos e reflexivos, não podemos ficar neutros diante das várias imposições ideológicas e /ou epistemológicas que nos são colocadas no dia a dia do nosso fazer docente, exigindo assim de nós, educadores, uma definição:

> Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor na esperança que me anima apesar de tudo (FREIRE, 1996, p.103).

Com a reflexão freireana, percebemos que a prática educativa deve ser entendida como adequação de nossas práticas futuras, de não percebê-las como prática massacrante, opressora; que é preciso "olhar-ver-reparar", não podendo, dessa forma, supor o que o outro precisa, não podendo obrigar o outro a aceitar o que pensamos o que defen-

demos como verdade absoluta, nossas teorias, nossas metodologias, mas respeitando o lugar de fala do outro, suas experiências, suas vivências, questionando-nos, a partir desse processo autoavaliativo, qual o papel do professor, qual o nosso papel, nossa contribuição para que de fato aconteça a emancipação do aluno? Como isso pode acontecer? Qual o papel do aluno nesse processo de emancipação? Como pensar uma prática educativa que envolva a todos? Quem é o grupo do fundão, dos calados? Por que estes sujeitos se tornam invisíveis aos olhos do professor e fora do planejamento de suas práticas?

Educação "no" e "do" campo: uma luta

> [...] se a escola pode vir ao seu encontro e não apenas o contrário, isto quer dizer também que ela pode passar a considerar sua realidade, sua cultura, suas necessidades de aprendizagem, fazendo delas a base do projeto pedagógico e político que desenvolve. Neste sentido, não é um dado inevitável que a escola represente a negação do mundo rural dos trabalhadores de sua cultura ou de uma coletividade em luta. Ao contrário, ela pode ajudar a enraizar as novas gerações na história e em um determinado projeto de futuro, à medida que as velhas gerações não deixem de se preocupar e de se ocupar com ela (CALDART, 2000, p. 196).

Ao discutirmos uma educação no e do campo, não podemos cair na superficialidade de somente ter um olhar para a conjuntura atual, haja vista que muitas foram historicamente as lutas que culminaram nesse processo de construção de uma educação com o olhar voltado para a população campesina. Desse modo, compreendemos ser necessá-

rio traçar uma breve trajetória histórica desse processo de luta, de construção e reconstrução desses espaços que, ao longo dos anos, foram segregados de seus direitos, ficando à margem de uma educação urbanocentrista e descontextualizada de suas realidades.

Neste sentindo, iniciemos essa breve trajetória, debruçando o olhar sobre as primeiras Cartas Magnas e a não importância destas para com esta população campesina e/ou sua educação. Datada do ano de 1824, a primeira lei geral que contemplava a educação no Brasil, nada trazia aos habitantes do meio rural, ficando estes segregados no tocante à educação em nosso país. Noventa anos mais tarde, em 1934, a União reserva, do orçamento anual destinado à educação, somente 20% (vinte por cento) das cotas para a educação rural no Brasil. Na Constituição de 1937, não houve alteração, o descaso com a educação para a população da zona rural continua explícito (SILVA, 2000).

Em 1988, já no período chamado "democracia, a Constituição Federal, traz no bojo do seu artigo 205 a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família e, no seu artigo 206, a educação como um direito social (BRASIL, 1988). Ao olharmos para a educação como um direito de todos, entendemos que a população que vive no espaço rural seja contemplada na referida lei, no entanto o que percebemos é que mesmo com uma Carta Magna, que rege o Brasil em relação aos direitos e deveres, esta ainda segregava e marginalizava a educação oferecida a essa população, pois a educação ora imposta não respeitava as suas particularidades locais.

Diante de séculos de segregação, os diversos movimentos do campo contrapõem-se a essa hegemonia e, rea-

gindo, propõem uma educação que dialogue com os saberes produzidos nesse espaço, como parte de um novo projeto de educação, sociedade e de campo. Como aponta (COSTA, 2012, p. 118), "[...] no esforço de conquistar uma educação significativa, educadores vêm construindo um novo enfoque pedagógico, expressos nas experiências concretas de rupturas com o paradigma dominante de Educação".

Segundo o autor citado no parágrafo anterior, a educação do campo é um processo ainda em construção que assume as especificidades próprias dessa classe, respeitando e considerando a formação humana nas suas variadas dimensões construindo no campo a escola necessária. Desse modo, a educação do campo surge inicialmente em 1988, nomeada de Educação Básica do Campo, na I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, ocorrida em Luziânia, GO.

A partir de então, passando a emergir a Educação do Campo, nos debates do Seminário Nacional, ocorridos no Brasil, no ano de 2002, ainda nessa caminhada de luta dos movimentos sociais do campo, tivemos a II Conferência Nacional, com o tema "Direito nosso. Dever do Estado" e, em 2010, foi criado o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC).

A caminhada de luta continua, muitos obstáculos e desafios foram encontrados nesse percurso, no entanto devemos perceber, segundo Costa (2012), que:

> A luta dos movimentos sociais dos trabalhadores do campo e suas organizações vêm conquistando espaço para a melhoria da vida do homem do campo, chamando atenção dos governos municipal, estadual e federal, oferecendo-lhes melhores condições entre elas o direito a educação (COSTA, 2012, p. 121).

A partir dessas colocações, outro ponto surge: seria a educação do campo uma educação rural? (FARIAS, 2010, p. 26) aponta que, "anteriormente as discussões sobre Educação Rural eram realizadas sem que houvesse nenhum tipo de reflexão sobre o local no qual estava inserida, por isso nada havia entre ser Educação Rural ou ser Educação do Campo". Entretanto, é preciso compreender que quando falamos de Educação Rural, vemos algo mais voltado para a mão de obra, desconsiderando aspectos da contextualização local, ou seja, este modelo de educação oferecida ao povo do campo, ficou conhecida como "Ruralismo Pedagógico", cujo objetivo principal era conter a migração dos camponeses da zona rural para os grandes centros. A esse respeito Freire (1996) afirma que:

> Seria demasiado ingênuo, até angelical de nossa parte, esperar que "a bancada ruralista" aceitasse quieta e concordante a discussão, nas escolas rurais e mesmo urbanas do país, da reforma agrária como projeto econômico, político e ético da maior importância pra o próprio desenvolvimento nacional (FREIRE, 1996, p.99).

Segundo Alves (2014), no esforço de superar essa visão dicotômica em relação ao rural, a educação do campo nasce do processo de luta, da reflexão e prática dos movimentos sociais do campo na construção de uma política pública educacional para as áreas da reforma agrária, do não conformismo da educação rural extraído dos interesses do capitalismo agrário, constituindo-se, então, como uma ação "emancipatória", que instiga sujeitos do campo a refletirem por si só.

Desse modo, é chegado o momento de mudarmos os paradigmas de nossas velhas e tradicionais práticas, de

compreender, enfim, que o campo não precisa somente do agricultor, mas também precisa do professor, do médico, do advogado e de outros tantos profissionais, repensando suas práticas para além dos muros da escola, reflexões essas a serem feitas no tópico seguinte.

Escola do campo: uma prática para além dos muros da escola

> Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que historicamente e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado (FREIRE, 1996, p. 53).

Ao pensarmos em uma educação voltada para a população campesina, automaticamente vem em nossas cabeças, o que seria essa educação? O que ela teria de diferente, haja vista que como já discutimos, foi historicamente negada à população do campo uma educação que respeitasse suas particularidades, que respeitasse sua leitura de mundo, seu lugar de fala. A esse respeito, Ribeiro (2017) explicita que:

> Não estamos falando de experiências de indivíduos necessariamente, mas das condições sociais que permitem ou não que esses grupos acessem lugares de cidadania. Seria, principalmente, um debate estrutural. Não se trataria de afirmar as experiências individuais, mas de entender como o lugar social que certos grupos ocupam restringem oportunidades (RIBEIRO, 2017, p. 61).

Ao olhar para as escolas do campo, e refletirmos sobre sua prática, devemos compreender que os movimentos so-

ciais diante de todas suas lutas, ao enfatizar a permanência do homem no campo, não tenciona que estes devem ficar no campo sem escolhas, sem expectativas, mas sim, postula uma educação que compreenda os diferentes modos de ver, ser e viver no campo. Uma educação que conceda ao agricultor viver e não sobreviver em suas comunidades, uma vez que:

> Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos nos permita libertar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa para além do que vimos sendo (LARROSA, 2016, p. 5).

Entretanto, isso não é um exercício fácil, mas devemos, segundo o autor em evidência, que esta é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar, nem 'pré-ver', nem 'pré-dizer'. Corroborando, com a reflexão supracitada, Freire (2000, p. 55) afirma que:

> [...] um dos saberes fundamentais mais requeridos para o exercício de tal testemunho é o que se expressa na certeza de que mudar é difícil, mas é possível. É o que nos faz recusar qualquer posição fatalista que empresta a este ou àquele fator condicionalmente um poder determinante, diante do qual nada se pode fazer (FREIRE, 2000, p. 55).

Evidenciamos anteriormente, que viver no campo, não é sinônimo de apenas trabalhar na agricultura, mas sim de um leque de oportunidades que este espaço possibilita, pois o campo não necessita somente do agricultor, o campo precisa do professor, do engenheiro, do médico e de todos

os outros profissionais. Portanto, a proposta de pensar uma educação do campo que valorize o local, é exatamente vir ao encontro desse modelo formativo que zele pelo desenvolvimento do meio ao qual este sujeito está inserido, é respeitar os saberes produzidos por esse povo, suas vivencias, suas experiências.

Segundo Jesus (2011), não é possível fazer educação do campo sem conhecer os processos formativos culturais intrínsecos a esse contexto, ou seja, sem ver suas práticas, respeitando suas identidades e propondo uma educação que contribua para um desenvolvimento social e pessoal respeitando os diferentes sujeitos que compõem a diversidade do campo. A esse respeito, são sujeitos pertencentes a essa diversidade:

> [...] pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, *camponeses*, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, meeiros, assalariados rurais e outros grupos mais. Entre estes há os que estão ligados a alguma forma de organização popular, outros não; há ainda as diferenças de gêneros, de etnia, de religião, de geração; são diferentes jeitos de produzir, de viver; diferentes modos de olhar o mundo, de conhecer a realidade e de resolver os problemas; diferentes jeitos de fazer a própria resistência no campo; diferentes lutas (ARROYO, 2009, p. 145).

Diante dessa diversidade, torna-se necessário que os educadores, além de compreenderem os saberes e fazeres do homem do campo, tenha sensibilidade para com este modelo de educação, uma vez que suas práticas não se restringirão às quatro paredes da sala de aula, mas irão para além dos muros da escola, para a comunidade na qual o

aluno está inserido, a horta ou ao quintal produtivo no qual ele, juntamente com suas famílias, trabalha a cooperativa, a associação, ou seja, não é uma prática. São práticas educativas, e ao compreender todo esse processo, compreenderemos o sentido real da educação, que não é uma educação de "expert" e ou "inteligentes", mas é uma educação de todos, uma educação como prática transformadora. Monteiro (2001, p. 14), enfatiza que "mais do que constatar que precisamos mudar é necessário ter a convicção de que sempre há um novo jeito de ensinar, que sempre é possível mudar".

Desse modo, concordamos com D'Ambrósio (2001), quando afirma que é totalmente equivocado pensar que o dever do professor é ir para sua sala de aula, ficar entre as quatros paredes passando quarenta ou cinquenta minutos somente teorizando, mas sim que seu dever vai além, ou seja, tem o papel de tornar seus alunos sujeitos críticos e reflexivos, possibilitando assim uma prática transformadora emancipatória.

Considerações finais

Vários foram os avanços que ocorreram nos últimos anos, no que se refere à educação para a população do campo. No entanto, percebemos que esta modalidade de educação ainda precisa ser implementada no âmbito das diversas esferas governamentais sejam eles na esfera municipal, estadual e/ou federal, no que tange ao que realmente é necessário para um real desenvolvimento dessa educação. Isto porque, historicamente, foi imposto um modelo de educação dos grandes centros urbanos, não respeitando suas tradições, sua cultura, experiência, não respeitando os saberes e fazeres próprio do homem e mulher do campo.

Entendemos que não basta somente chegar ao chão da escola e impor uma educação que não dialoga com a realidade dos educandos, que não respeita as particularidades e experiências desses sujeitos, mas sim uma educação com um ensino contextualizado para além dos muros das escolas, onde os sujeitos envolvidos nesse processo reconheçam e se empoderem do seu lugar de fala.

Na mesma direção, compreendemos também a necessidade do educador atuante nessas escolas repensar suas práticas, seus interesses políticos e ideologias. Observar se querem, de fato, ressignificar seu fazer pedagógico, seu fazer docente, para que, dessa forma, suas teorias sigam além do mero verbalismo e tornem o fazer do professor e a escola, um espaço de produção de saberes. Há necessidade de as escolas do campo, se perceberem como promotoras dessa desconstrução do ideário de exclusão e segregação dos diversos direitos da população campesina para uma educação que torne seus sujeitos críticos e reflexivos.

Enfim, precisamos apreender que através da educação do campo, respeitando as especificidades, vivências e experiências de cada educando e educanda, respeitando a visão de mundo de cada um, poderemos despertar, em cada sujeito envolvido nesse modelo de educação, o desejo de novas descobertas, tornando-o responsável pela construção e reconstrução de sua própria prática, disseminador do conhecimento adquirido, transformando um ciclo de várias práticas e propiciador de um desenvolvimento do meio no qual estes educandos e educandas estão incorporados.

Referências

ALVES. C. L. A *Etnomatemática aplicada à Pedagogia da Alternância nas Escolas Famílias Agrícolas do Piauí*. 2014. 146. Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Piauí.

ARROYO. M. G., CALDART. R. S., MOLINA, M.C. *Por uma educação do campo*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Organizado por Cláudio Brandão de Oliveira. Rio de Janeiro: Roma Victor, 2002.

BORGES. H, S. Educação do Campo como processo de luta por uma sociedade justa. In: GHEDIN, E. *Educação do Campo*: epistemologia e práticas. São Paulo: Cortez, 2012.

CALDART, R.S. *Pedagogia do Movimento Sem-terra*, Petrópolis: Vozes, 2000.

COSTA. L, G. A Educação do Campo em uma perspectiva da educação popular. In: GHEDIN, E. *Educação do Campo*: epistemologia e práticas. São Paulo: Cortez, 2012.

D'AMBROSIO, U. *Etnomatemática*. Elo entre as tradições e a modernidade. Belo Horizonte. Autêntica, 2001, p. 22.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. *O que é a filosofia?* Tradução Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 1992.

FARIAS, M. R. B de. *O acompanhamento pedagógico e o ensino de Matemática em escolas rurais*: Analisando concepções e práticas. 2006. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco. CE. Educação, 2010.

FERREIRA, M., M. *Um gosto amargo de escola*: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar. São Paulo: Iglu, 2004.

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

_____. *Pedagogia da Esperança*. Um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

_____. *Pedagogia da indignação*: cartas pedagógicas e outros inscritos. São Paulo: UNESP, 2000.

GHEDIN, E. *Educação do campo*: epistemologia e práticas. São Paulo: Cortez, 2012.

JESUS, J. G. de. *Formação de professores na pedagogia da alternância*. Vitória (ES): Editora, 2011.

LARROSA, J. *Tremores*: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autentica, 2016.

MONTEIRO, A.; POMPEU Jr. G. *A matemática e os temas transversais*. São Paulo: Moderna, 2001.

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

RIBEIRO, D. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte (MG): Letramento, 2017.

SILVA, C. M. S. et al. *Semiárido Piauiense*: Educação e Contexto.. Campina Grande: 2010. 236p I.

A PRÁTICA EDUCATIVA COMO CATA-VENTO: REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

CAMILA SIQUEIRA CRONEMBERGER FREITAS
Psicóloga e Licenciada em Psicologia pela Universidade Estadual do Piauí. Professora Efetiva do curso de Psicologia da Universidade Estadual do Piauí. Mestre e Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. Preceptora do Programa de Residência em Saúde da Família e Comunidade - Categoria Psicologia
E-mail: camilasiqueirapsi@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2771-5949

... encantamento a girar. Não tem pilha, não dá corda, basta o vento soprar. Vira, gira; cirandeiro cirandar. Roda lento ou mais ligeiro, alegre e tão faceiro, cata o vento que rolar...
Antônio Apon

Introdução

O cata-vento remete a muitos significados. Este objeto, aqui referenciado, simboliza o movimento, o dissipar de energia necessária para o caminhar, especialmente quando se trata de prática educativa. Neste sentido, entendemos o cata-vento como objeto que nos leva a recordar os antigos moinhos de vento que eram utilizados para a realização dos afazeres das fazendas, dos sítios, das pequenas propriedades, de modo que aproveitavam a força do vento para tal feito, como uma espécie de "alma" das terras.

O moinho de vento libertou o "pequeno" produtor, permitindo-o melhorar suas condições de irrigação e energia, possibilitando-o colher os frutos de seu trabalho tão dedicadamente realizado.

O cata-vento, como uma réplica do moinho de vento, pode ser considerado um protótipo infantil, uma vez que se trata de um brinquedo que imita a técnica dos moinhos, de modo que utiliza também o vento para girar e causar sensações durante o brincar. O cata-vento, neste sentido, reorganiza a força gerada pela natureza, de modo fluído, já que o vento não tem amarras, é livre, pois voa em diferentes direções, sendo o cata-vento, portanto, o seu meio de expansão e de geração de energia.

Sendo assim, como utilizar a metáfora do “cata-vento” para falar acerca de prática educativa? Como discutir a metáfora do “cata-vento” na prática educativa no contexto da inclusão escolar de alunos público-alvo da educação (PAEE)? Estas discussões irão compor este artigo proposto como culminância das leituras, discussões e escritos desenvolvidos na disciplina Prática Educativa, do Doutorado em Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (PPGED/UFPI), de modo a apresentar a experiência vivenciada durante todo este percurso.

Destacamos que, para isso, utilizamos os diários cartográficos produzidos, bem como as referências estudadas nas aulas, as problematizações oriundas das discussões, de modo a entrecruzar com as perspectivas da inclusão escolar. Assim, é importante inicialmente compreender o conceito de inclusão escolar, entendido por nós como o movimento que permite o acesso, a permanência e o sucesso de alunos público-alvo da educação especial (PAEE) no contexto da escola regular (MENDES, 2010).

A inclusão escolar permite ao aluno PAEE o desenvolvimento de suas potencialidades, no sentido de proporcionar uma aprendizagem com significados e contextualizada, além da promoção do sentimento de pertença ao grupo de pares, fundamental para o engajamento nas atividades escolares.

Para tanto, entendemos que a prática educativa move o processo de inclusão escolar. Neste sentido, compreendemos prática educativa como a educação em si e não compete apenas à escola a sua realização, uma vez que esta prática pode ser executada nos mais diversos ambientes, incluindo-se aí a família, a comunidade, os espaços de lazer, os mais variados lugares aos quais todos têm acesso, de modo a promover seu desenvolvimento.

Para os alunos PAEE, a prática educativa ganha um sentido mais amplo, uma vez que, dependendo da forma como ocorre, pode implicar no desenvolvimento futuro deste aluno, já que pode promover tanto o crescimento quanto a estagnação. Assim, trazendo novamente à imagem do cata-vento, entendemos que o vento que faz o cata-vento girar, pode ser considerado como a(s) boa(s) prática(s) educativa(s) que permite(m) ações de caráter inclusivo nas escolas.

Na prática educativa realizada junto ao aluno PAEE no contexto escolar inclusivo, o cata-vento, como uma analogia, seria como um instrumento que facilita o desenvolvimento das potencialidades deste aluno que, assim como o vento no contato com o cata-vento, reorganiza-se e faz gerar energia, fazendo fluir seu funcionamento.

Partindo destas reflexões iniciais, objetivamos com este texto refletir acerca da prática educativa como potencializadora do processo de inclusão escolar de alunos público-alvo da educação especial (PAEE), assim como o cata-vento o é na geração de energia.

Entendemos que estas discussões se fazem relevantes, tendo em vista a necessidade de problematizações acerca da inclusão escolar que do modo como vem sendo realizada na atualidade, acaba por muitas vezes não ocorrer de maneira adequada, trazendo prejuízos ao desenvolvimento do aluno público-alvo da educação especial. Entendemos, ainda, que a inclusão escolar é um paradigma educacional recente, de modo que discussões neste intuito podem contribuir com a sua estruturação.

A seguir, realizaremos reflexões sobre o processo de inclusão escolar e a prática educativa, partindo da perspec-

tiva dos elementos trazidos pelas leituras e discussões na disciplina de “Prática Educativa”.

A prática educativa como cata-vento da inclusão escolar

A prática educativa está presente em diversos ambientes. É preciso estarmos atentas/ atentos para podermos identificar em quais situações ela ocorre. Para melhor compreendê-la, precisamos refletir sobre a formação de conceitos, importante na diferenciação das três terminologias/ categorias utilizadas, a saber: prática educativa, prática pedagógica e prática docente.

É válido frisarmos que o processo de construção de conceitos deve ser considerado como um processo histórico, cabendo a nós, portanto, o desafio da elaboração do nosso próprio conceito acerca de prática educativa. Neste sentido, o desenvolvimento do conceito é disparado por uma pergunta, que mostrará o caminho que ainda será percorrido, sendo a resposta o percurso finalizado.

Partindo desta proposição, o conceito de prática educativa se refere à educação, tendo em vista que pode ocorrer em vários contextos, por diversos sujeitos, com diferentes objetivos. Assim, pode ser desenvolvida, por exemplo, em um parque, pelos cuidadores, em uma situação de brincadeira, no caso das crianças. Nesta prática, os cuidadores podem ensinar sobre habilidades sociais, como empatia, formas de comunicação, respeito, dentre outras, evidenciando que a prática educativa se refere à educação propriamente dita.

Precisamos, diante desta conceituação, refletir acerca da prática educativa como sendo uma prática mais sensível. De acordo com Maturana e Verden-Zoller (2015), o brincar deve ser realizado de maneira inteira, profunda, sendo esse

processo o mesmo que deve ocorrer com a prática educativa. Neste sentido, o educador, independente de quem ele seja, deve estar inteiro nesta relação.

Assim, a prática educativa é considerada como uma prática situada e possibilita a humanização do homem (evidenciando uma visão histórico-cultural). Por sua vez, é subordinada aos interesses sociais, econômicos, políticos e ideológicos de grupos e classes sociais, atendendo aos interesses de uma classe dominante, devendo, desta forma, o educador problematizar certas práticas que coadunam com o processo de legitimação de práticas excludentes e discriminatórias (FERNANDES, 1999).

Quanto à prática pedagógica, vale salientarmos que esta possui caráter intencional de ensino e aprendizagem. Pode ser desenvolvida por quaisquer profissionais, não sendo exclusiva do professor, visa também a transformação social/educacional. Segundo Franco (2012), as práticas pedagógicas, de maneira intencional, organizam-se para atender às expectativas educacionais da comunidade social que a requereu. Desta maneira, são entendidas como práticas sociais, que podem ser desenvolvidas e organizadas por adesão, negociação e, ainda, por imposição.

Pode ser realizada por pessoas que têm uma intencionalidade em sua realização e, além disso, deve ser sistematizada e planejada. Assim, a prática pedagógica pode ser realizada por qualquer educador e, não necessariamente, apenas pelo professor (LIBÂNEO, 2001). Pode, por exemplo, ser desenvolvida por um profissional de saúde, em uma Unidade Básica de Saúde (UBS), ao falar sobre saúde bucal para os moradores de determinada região. Há, neste caso, intencionalidade, planejamento, objetivos a serem alcançados, além de ser sistematizada.

Assim como na prática educativa, na prática pedagógica há decisões, princípios, ideologias, estratégias de negociação e adesão que compõem suas categorias estruturantes. Dependendo da forma que a prática educativa é apresenta e argumentada (se por adesão, negociação ou imposição), podemos notar sua real intenção. Práticas pedagógicas impostas sem tais explicitações tendem a ser superficialmente absorvidas, em adesão pelo grupo que as protagoniza.

Muitos outros interesses não explícitos comandam a organização de novas práticas pedagógicas, implicando em diversas questões de cunho ideológico, de modo a atender a um grupo dominante que impõe seus interesses nos processos pedagógicos. Sobre isto, Franco aponta (2012) que os educadores acabam por desenvolver seus próprios processos educativos e "artimanhas", de modo a não serem totalmente reféns das imposições.

Em relação à prática docente, que é exclusiva do professor, só apresenta caráter pedagógico se objetivar a transformação social. Ainda segundo Franco (2012), a prática docente só pode ser considerada pedagógica se o professor estiver consciente de sua responsabilidade social, de modo a se implicar de maneira coletiva ao projeto pedagógico da escola, que entende a relevância de seu trabalho e que o seu fazer pode mudar a realidade dos alunos. Segundo a autora, o professor, neste caso, apresentará uma prática docente pedagogicamente fundamentada.

A partir dessas discussões, consideramos que a prática docente é exclusiva do professor, mas o professor não realiza exclusivamente a prática docente. Em outras palavras, a prática docente é realizada pelo professor e as outras práticas, educativa e pedagógica, podem ser realizadas

por professores e demais sujeitos (famílias, profissionais, pares etc.).

Assim, entendendo a diferença entre as três categorias de práticas – educativa, pedagógica e docente – vemos o cata-vento como catalizador das boas práticas, de modo a expandir os processos de aprendizagem, independentemente do público ao qual se destina, do ambiente no qual é realizado e da pessoa ou pessoas que a realizam.

No contexto da inclusão escolar, o cata-vento implica na promoção de uma prática que contemple todos os alunos, assim como o vento que se regula através dele, de modo a atingir todos os espaços e pessoas. A inclusão escolar, organizada pelo cata-vento, é uma boa prática educativa, uma vez que consiste no acesso e permanência de alunos público-alvo da educação especial (PAEE) à escola regular, considerando-se suas particularidades.

É importante entendermos que inclusão escolar é um fato relativamente recente dentro do movimento educacional. Houve uma quebra de paradigmas que se deu a partir do momento em que se passou a considerar a educação como direito de todos os cidadãos, especialmente das pessoas público-alvo da educação especial. Consideramos como público-alvo da educação especial (PAEE) o grupo composto por pessoas com deficiências sensoriais (visual/cegos e auditiva/surdos), com deficiência intelectual, com altas habilidades/superdotação, com deficiência física e as que estão dentro do Espectro Autista (BRASIL, 2008).

Neste sentido, o alunado PAEE, no movimento da inclusão, teve certos espaços garantidos por lei, tais como o acesso à escola regular e aos postos de trabalho. Mas anteriormente não era assim. De acordo com Bianchetti (1998), as deficiências foram tratadas de formas diferentes ao lon-

go dos processos históricos e das transformações sociais, apresentando especificidades.

Com o passar dos anos e de muitas lutas e manifestações dos movimentos sociais, em prol da perspectiva inclusiva, a diversidade passou a ser entendida (ou pelo menos há a tentativa!) como característica intrínseca às pessoas, mesmo aquelas que pertençam aos mesmos grupos socioculturais. Conforme Aranha (2004), sob a influência da Declaração Universal dos Direitos Humanos, considerou-se que a diversidade é fundamental, pois humaniza e enriquece a sociedade, devendo ser reconhecida e respeitada pelos atores sociais.

Neste contexto, começou-se a delinear outra forma de entender o ensino dos alunos PAEE, que se daria, a partir de agora, por meio da Inclusão Escolar. Esta, por sua vez, surgiu com o objetivo de promover melhoria no ensino, considerando que a sociedade deveria oferecer ao alunado PAEE as mesmas condições e oportunidades sociais, educacionais e profissionais a que os outros, que não são PAEE, já tinham acesso (BRASIL, 1995).

Assim, várias conferências, debates, movimentos foram realizados com a finalidade de regulamentação da inclusão escolar. Uma dessas regulamentações se deu através da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, em março de 1990, onde se elaborou a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Plano de Ação para Satisfazer as necessidades básicas de Aprendizagem. Estes documentos, influenciados pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, elaborada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (1948) – que, em seu Art. 1º, afirma de pronto que "todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência,

devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade" – deram início às discussões acerca da inclusão.

No Brasil, as leis, políticas e regulamentações acerca da inclusão escolar de alunos PAEE se deram, primeiramente, por meio da Constituição Federal de 1988, que, inicialmente apontou, em seu Art. 5º, que "todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros, residentes no país, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade" e, mais especificamente no seu Art. 208, inciso III, que "O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: [...] III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei n. 9394 de 20/12/1996 (BRASIL, 1996) – referente à Educação Especial, no seu capítulo V, delineia a inclusão para sistemas de ensino regulares. Para isso, o Art. 59 desta lei, aponta que as instituições escolares deverão assegurar aos seus alunos, com qualquer tipo de deficiência, currículos, métodos, técnicas, recursos e adequações específicas, para atender suas demandas.

Outros documentos deram atenção à inclusão escolar, tais como: o Estatuto da Criança e do Adolescente (Art. 53, inciso III, Lei nº 8069/90), o Plano Nacional de Educação – Educação Especial, a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – decreto nº 3.298 (1999), a Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as Pessoas com Deficiência (2001), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na

Educação Básica (2001), Política Nacional de Educação Especial, sob a perspectiva da Educação Inclusiva (2008), Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015), dentre outras leis, decretos, portarias, resoluções, pareceres, além de documentos internacionais: Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (1975), Conferência Internacional do Trabalho (1983), Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Plano de Ação para Satisfazer as necessidades básicas de Aprendizagem (1990), Declaração de Salamanca (1990), Carta para o Terceiro Milênio (1999), Convenção da Guatemala (2001) e Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão (2001), dente outros.

O movimento da inclusão, portanto, foi e está sendo discutido em todo o mundo e já é fato como novo paradigma em educação. A inclusão escolar vem no sentido de oportunizar acesso e possibilidades aos alunos PAEE, especialmente pelo sistema de ensino, garantindo-lhes os direitos já previstos em leis e, por sua vez, promovendo a chance de convivência equivalente em sociedade. Acentuamos, ainda, que a inclusão escolar é uma proposta bastante ousada, já que mexe com uma estrutura cristalizada, criada pelos grupos dominantes que fazem parte de uma minoria socialmente favorecida.

Com o movimento da inclusão escolar, possibilita-se formar cidadãos que respeitem as diferenças, que possam extinguir as desigualdades e oportunizem a participação de todos, de maneira digna e igualitária. Assim, uma ação comprometida com a formação de uma sociedade democrática e cidadã deve oferecer condições que não excluam o PAEE, que promova o convívio com a diversidade, marcante no contexto social brasileiro (não só pelas diferentes culturas existentes, mas também pelas competências e peculiarida-

des de cada um), fazendo com que se desenvolvam valores éticos como a dignidade, o respeito ao outro, a igualdade, a equidade e a solidariedade.

A valorização da diversidade, tão presente em nosso cenário, é uma das marcas da inclusão, pois nos contextos das escolas regulares, a partir desta perspectiva, haverá a possibilidade de promoção do convívio entre as pessoas de diferentes contextos, culturas, estilos de vida, histórias, tipos de habilidades e conhecimentos, facilitando, assim, a construção de uma sociedade mais justa.

Nesse sentido, a inclusão escolar pode ser considerada como a vida dentro das escolas e deve ser experienciada, conforme nos revela Larrosa (2016), tratando a experiência como o vivido, o sentido. Em seus dizeres, a experiência é como uma fonte geradora de impulso que revitaliza o caminhar, especialmente o do professor, em constante travessia na prática educativa.

Larrosa (2016) trata da experiência como um aspecto que faz parte da vida das pessoas e se refere ao que toca, afeta os sujeitos. Daí a experiência ser singular, subjetiva e dizer respeito a cada um, de modo particular. Trazendo para o contexto inclusivo, a experiência seria vivenciada pelo professor como algo singular e que possibilitaria promover o aprendizado dos alunos que ali estão, independentemente de serem ou não PAEE.

Ao proporcionar o acesso e permanência de alunos PAEE, a escola, de um modo geral, se permite estar em mutação, transformação e travessia, aspecto trazido por Larrosa (2016) quando se refere ao ato de experienciar, uma vez que o sujeito está em constante aprendizado e, nesse caso, uma escola ou professor que modifica suas práticas, as experiencia.

Caso contrário, a prática educativa que exclui, acaba promovendo processos de "morte" na escola, como aponta a Necropolítica (MBEMBE, 2018). No contexto escolar, segundo esta perspectiva de análise, ocorrem relações de poder, que promovem, por sua vez, o contexto da morte, tanto a física, quanto a simbólica. A exclusão inviabiliza o desenvolvimento das pessoas, pois não permite o crescimento e avanço dos alunos, sendo a escola uma mera instituição de controle social. O sujeito, no contexto excludente, acaba sendo alguém a ser disciplinado, ou seja, não devendo infringir às normas impostas, obedecendo-as.

A escola, então, é uma das "instituições de sequestro", em que há a "docilização do corpo", já que este espaço é considerado local de modelagem de conduta, não sendo permitida a manifestação do "diferente". Aquele que se diferencia é levado a ser encaixado nos padrões e, por sua vez, não se encaixando, sofre, culminando na evasão escolar, já que não "cabe" nos padrões da escola.

Sobre isso, Mosé (2006) aponta que, apesar do avanço científico, a escola ainda está ancorada em preceitos burocráticos, impossibilitando outras práticas educativas, tais como as inclusivas. Considerando este contexto e o que afirma a autora, as práticas, em sua maioria, não evoluem, apresentando-se ainda de maneira arcaica, não acompanhando as mudanças sociais, oriundas da chegada das novas gerações.

Assim, é importante frisarmos a necessidade das mudanças nas práticas educativas na escola, que são muitas, permitindo a inclusão escolar de alunos PAEE. O cata-vento, aqui considerado metaforicamente como instrumento que promove a inclusão, possibilita que os alunos desenvolvam suas potencialidades, uma vez que se deixa de focar na

deficiência, na falta, e passa-se a considerar o que este estudante traz de positivo.

O cata-vento, portanto, trata-se de estratégias, instrumentos, boas práticas educativas que impulsionam a inclusão escolar, de modo a possibilitar aos alunos PAEE experiências escolares gratificantes. Para a construção dessas boas práticas não há um roteiro prévio, cabendo à escola e ao professor o ato de criação, de forma a "cata-ventar" e oportunizar outros aprendizados para todos os alunos.

Todos os envolvidos neste movimento acabam se beneficiando da inclusão escolar, pois aprendem que a vida é vivida, a partir das diferenças e que a diversidade colore as salas de aula e a convivência dentro e fora da escola. A proposta da inclusão é considerada ponto de partida para mudanças sociais, tendo em vista que permite que novas gerações sejam educadas e modifiquem a cultura excludente existente.

Considerações finais

O cata-vento trata-se de uma metáfora que utilizamos neste artigo para discutir acerca das práticas educativas como elementos dissipadores de possibilidades de inclusão escolar. O cata-vento, sendo um objeto que gera energia, como um moinho de vento, traz em si a função de transformar o vento em ações fundamentais, para o andamento das tarefas cotidianas.

Assim, as práticas educativas, igualmente como o cata-vento, transformam realidades de exclusão em inclusivas, permitindo ao PAEE o desenvolvimento de suas potencialidades, passando a serem vistos como pessoas capazes e cheios de potência. A inclusão, neste sentido, oportuniza

a construção de identidade de todos que participam deste processo, uma vez que o contato com a diversidade e com experiências diferentes possibilitam ampliar as experiências.

Deste modo, não só a vivência das semelhanças, como também o reconhecimento das diferenças é essencial para que a inclusão obtenha sucesso. A escola, neste sentido, deve atuar como contexto no qual as diferenças passariam a ser potencializadas e canalizadas no sentido de formar cidadãos, estimulando, por sua vez, a dignidade, o respeito e a capacidade de lutar por seus direitos. Assim, ser cidadão é ter conhecimento de seus direitos e deveres dentro de seu ambiente coletivo, realizando a análise crítica da realidade, participando e reconhecendo as dinâmicas sociais, além de possibilitar às pessoas a manifestação de forma autônoma, respeitando os demais.

A inclusão, desta forma, seria componente essencial para a formação de alunos cidadãos, sendo ou não alunos PAEE, promovendo o sentimento de pertencimento à escola, de engajamento, proporcionando, por sua vez, o auto-reconhecimento e a auto-valorização.

A inclusão escolar, como vemos, apresenta inúmeras vantagens que possibilitam a melhoria das condições sociais dos alunos PAEE. Além disso, é capaz de proporcionar uma acentuada melhora no aprendizado dos diferentes grupos, já que oportuniza à aprendizagem ocorrer em situações que envolvam a expressão de vivências diferentes, de culturas diversas, levando, assim, à construção de conhecimentos baseados na diversidade.

Por fim, reforçamos a ideia de que grande parte das pessoas não se encaixam nos padrões estabelecidos pela escola, sendo o grupo daqueles que não se enquadram, excluídos e segregados da instituição escolar. Este “não se en-

quadrar" pode ser considerado como um ato de "rebeldia" que deveria levar os educadores a repensarem suas práticas educativas.

Assim, é importante que se permita ao aluno seguir o seu fluxo de aprendizagem, lançando-se-lhe alternativas para não deixar o processo fracassar. Ressignificar o "rebelde", transformando esta jornada em um potente caminhar é como se comporta o cata-vento, já que sua função é aproveitar a jornada do vento para gerar energia. Assim, o professor poderia utilizar a potência da sua prática educativa para possibilitar um ambiente inclusivo para todos os seus alunos.

Assim sendo, evidenciamos a necessidade de mais discussões acerca da inclusão escolar nos ambientes formativos e de atuação dos professores, de modo que possam criar estratégias que permitam o favorecimento de boas práticas educativas inclusivas. Salientamos, ainda, que é necessário percorrer uma longa jornada para que a inclusão escolar seja efetivada a contento, que possibilite, de fato, o acesso e a oferta de um ensino de qualidade para os alunos PAEE.

Referências

ARANHA, M. S. F. *Educação Inclusiva:* a escola. Ministério da Educação. Brasília, v.3, p. 1-30, 2004. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 19 junh. 2019.

BIANCHETTI, L. Aspectos Históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. IN.: BIANCHETTI, L; FREIRE, I. M (Orgs.). *Um olhar sobre a diferença*: Interação, trabalho e cidadania. Campinas: Papirus, 1998.

BRASIL, República Federativa do. *Constituição da República Federativa do Brasil.* Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.* Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, República Federativa do. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. *Subsídios para a organização e funcionamento de serviços de educação especial: área de deficiência mental.* Brasília: MEC/SEESP, 1995.

BRASIL, República Federativa do. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

FERNANDES, C. À procura da senha da vida-de-senha a aula dialógica? *In*.: VEIGA, I. P. A. (Org.). *Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas*. Campinas: Papirus, 2008. p.145-165.

FRANCO, M. A. S. Práticas Pedagógicas nas Múltiplas Redes Educativas. *In*.: LIBÂNEO, J. C; ALVES, N. (Orgs). *Temas de Pedagogia* – diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

LARROSA, J. *Tremores:* escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MATURANA, H; VERDEN-ZÖLLER, G. *Amar e Brincar*: fundamentos esquecidos do humano. Palas Athenas, 2015.

MBEMBE, A. *Necropolítica*. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MENDES, E. G. *Inclusão como marco zero*: começando pelas creches. Araraquara – SP: Junqueira & Marin, 2010.

MOSÉ, V. *A escola e os desafios contemporâneos*. Rio de Janeiro, 2006.

AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DE PROFESSORES DE SURDOS SÃO PRÁTICAS SURDAS?

TELMA FRANCO
Doutoranda em Educação (Ufpi). Mestra em Educação (Ufpi). Especialista em Libras (Ufpi). Especialista em Alfabetização (Instituto Camillo Filho). Licenciada em Pedagogia (Uespi). Professora do Curso de Licenciatura em Pedagogia (Faculdade do Ensino Superior do Piauí – Faespi). Membro do Núcleo de Estudos em Educação Especial e Inclusiva (Neespi). Membro como Avaliadora da Revista Clóvis Moura de Humanidades (Uespi).
E-mail: telmafranco06@hotmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2624-042X

LUIZ CARLOS SOARES SANTOS
Doutorando em Educação Física (UCB/DF). Mestre em Educação Física (UCB/DF). Especialista em Educação Física (PUC/BH). Graduado em Licenciatura Plena em Educação Física (UFPI). Professor efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí - IFPI. Coordenador do Projeto Bullying Não, do IFPI Campus Teresina Central.
E-mail: luizcarlossax@hotmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3041-8921

Minha prática educativa foi construída com base em vivências que envolveram educação familiar, escolar e social. Nesse sentido, entendo essa prática, sempre, como uma prática entranhada. Desse modo, não compreendo a escola como algo piegas ou romântico, mas como produtora de dor. Com uma nova visão da dor. Uma dor enquanto fator de resiliência/resistência.

Como sempre penso a dor, associada à resiliência/resistência, senti a necessidade de refletir sobre como poderia/deveria ser a prática educativa com estudantes surdos. Nessa perspectiva, no que tange à pesquisa que pretendo desenvolver no doutorado, tive que redirecionar meu trabalho para o Professor, quando minha preocupação, na verdade, é o Surdo.

É uma prática educativa que ultrapassa o campo da escola, envolve nossa vida. Uma prática de construção. Cheia de ondas, retas, transversais, entrelaçando prática profissional e pessoal. Por isso, minha curiosidade: que prática educativa desenvolvemos com os Surdos? É uma prática educativa surda?

Precisei repensar o projeto, o professor e sua prática pedagógica, envolvendo, dessa forma, a prática educativa. Como que nós podemos fazer uma pesquisa com pessoas sem saber o que elas pensam, o que querem? Elas querem discutir sobre isso? Pensando na pesquisa-ação que quero fazer, como conquistá-los para discutir sobre o que eu proponho? Como posso fazer uma pesquisa-ação em que já

tenho um projeto pronto? E se as pessoas quiserem coisas diferentes?

Fui, assim, buscar elementos teóricos em autores surdos e em outros que se dedicam aos estudos surdos (LOPES, 2005; OLIVEIRA, 2008; PERLIN, 2002; RAMOS, 2003; STROBEL, 2009), além de me ancorar em teóricos que discutem práticas educativas diversas, aos quais tive acesso durante o curso da disciplina Prática Educativa, no primeiro semestre do Doutorado em Educação, na UFPI.

Nesse sentido, o texto foi construído em duas seções, uma tratando dos conceitos pessoais e teóricos sobre prática educativa, que reuni como um plano de imanência (DELEUZE, GUATTARI, 2010) dessa prática; e uma segunda seção, discutindo sobre uma possível e necessária prática educativa surda.

Prática Educativa – Plano de Imanência

Inicialmente, é necessário diferenciar Prática Pedagógica, intencional, articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica (FRANCO, 2016, p. 543); Prática docente, pedagógica, quando os professores têm consciência do sentido de suas aulas na formação do estudante, e Prática educativa, práticas sociais que atuam e influenciam a vida do sujeito, de modo amplo, difuso e imprevisível (FRANCO, 2016, p. 536).

Libâneo (2001) afirma que a sociedade atual é, eminentemente, pedagógica, visto reconhecer e assumir essa prática enquanto práxis. Sabe de sua importância, imprimindo-lhe caráter reflexivo e carregado de objetivos, intenções.

É importante discutir isso frente à educação contemporânea, para se questionar sobre: Onde me encontro nes-

te lugar? Como me movimento? Quais devem ser minhas intervenções? Como viver minha liberdade, se cerceada? Onde flui minha capacidade de criar? Devo me adequar? "É a hora em que se diz: 'era isso, mas eu não sei se eu disse bem, nem se fui assaz convincente'. E se percebe que importa pouco ter dito bem ou ter sido convincente, já que de qualquer maneira é nossa questão agora" (DELEUZE, GUATTARI, 2010, p. 10).

De acordo com Deleuze, Guattari (2010), "não há céu para os conceitos. Eles devem ser inventados, fabricados ou antes criados, e não seriam nada sem a assinatura daqueles que os criam" (p. 13). Mas, enfim, "[...] por que é necessário criar conceitos, e sempre novos conceitos, por qual necessidade, para qual uso? Para fazer o quê?" (p. 17). "[...], mas, mesmo na filosofia, não se cria conceitos, a não ser em função dos problemas que se consideram mal vistos ou mal colocados (pedagogia do conceito)" (p. 28).

Assim, é preciso compreender que "todo conceito tem uma história", conforme Deleuze e Gauttari (2010, p. 29). Nossos conceitos, também, são encarnados. "[...] Os conceitos vão, pois, ao infinito e, sendo criados, não são jamais criados do nada" (2010, p. 31). Por isso, falo de conceitos que me atravessam. Parto de uma prática visceral, que me define, diz de onde venho e quem sou. Nessa perspectiva, "[...] o conceito está em estado de sobrevôo com relação a seus componentes. [...] O conceito é um incorporai, embora se encarne ou se efetue nos corpos" (DELEUZE, GUATTARI, 2010, p. 33).

Nesse sentido, senti-me à vontade para pensar nesse "[...] plano de consistência ou, mais exatamente, o plano de imanência dos conceitos, o planômeno" (DELEUZE, GUATTARI, p. 48). De onde vem, então, nossa formação para essa prática? Como nos tornamos esses professores? Que pla-

no de imanência constrói nossa prática? O que nos constitui educadores? É preciso, desse modo, pensar, a partir de nossos conceitos, analisando nosso saber, nosso saber-ser e nosso saber-fazer. Assim, o plano "[...] nos mostra suas duas faces, a extensão e o pensamento, ou, mais exatamente, suas duas potências, potência de ser e potência de pensar". Enfim, o conceito "é a ossatura da filosofia; [...] Plano de imanência é o ar que transita nessa coluna vertebral" (DELEUZE, GUATTARI, 2010, p. 66).

A intenção é, nessa esteira, conceber uma geo-filosofia (DELEUZE, GUATTARI, 2010), para que possamos pensar em uma criação de conceitos para problemas imanentes. Conceitos que condigam com nossa prática e que, na verdade, produzam e traduzam nossa prática. Garantindo, dessa forma, que essa seja, realmente, uma prática encarnada. Que seja produzida, conceituada e, principalmente, vivenciada, a partir de uma inserção na realidade em que estamos imersos.

Nessa perspectiva, conforme Larrosa (2016), precisamos repensar nossas concepções a respeito de experiência, levando em consideração o par experiência/sentido. É preciso legitimar a experiência, evitando perpetuar conceitos engessados, que não permitem pensar essa experiência de forma mais subjetiva e singular.

Na prática educativa, isso se torna extremamente verdadeiro, quando assumimos determinados papéis em nossas ações educativas. As ações somente podem ser consideradas experiências quando nos envolvem ao ponto de tornar-se parte de nós, de apresentar em seu delineamento, nossas principais características. Nossas ações se tornam experiências quando, portanto, se vestem de nós e nos cobrimos com elas.

É importante, segundo Larrosa (2016, s/p) dizer não "à ordem do discurso pedagógico [...] pensar a experiência em educação como pergunta". Conduzir a prática educativa nesse formato de construção sugere assumir uma concepção singular de prática, que é delineada a partir de experiências subjetivas e individuais, carregadas de emoção, paixão, envolvimento.

Não se concebe, desse modo, se falar de uma prática educativa, mas de práticas que se constroem, a partir de experiências diversas e singulares, que dizem de quem as produz. A concepção que se tem de prática reflete as ações, estratégias e modelos educacionais que se adota. A escolha por um determinado posicionamento nunca é neutro. É sempre resultado das vivências e alternativas que são selecionadas.

Prática Educativa Surda?

A educação de Surdos sofreu grandes transformações desde sua gênese até os momentos atuais. Aos Surdos foi negada a própria língua: uma das principais ferramentas para o desenvolvimento cognitivo. Foram, durante muito tempo, obrigados a aprender uma primeira língua que não era a sua materna. Esse fato prejudicou, significativamente, o desenvolvimento desse sujeito. Foi, constantemente, submetido a um processo de aculturação em sua própria terra natal. Desse modo, viveu momentos diferenciados de tentativas de normalização nesse processo educacional e social.

> Várias experiências aleatórias de educação de Surdos foram implementadas durante muito tempo, todas com o objetivo explícito ou implícito de oralizá-los. No primeiro Congresso Internacional de Surdos-Mu-

> dos (como eram denominados na época), em Paris, 1878, definiu-se como melhor método para educação de Surdos, a combinação entre leitura labial e gestos (SOARES, 2005). Em 1880, no Congresso Internacional de Educadores Surdos, em Milão, Alexander Graham Bell defende o método oralista como oficial de ensino para crianças surdas que foi aprovado quase que por unanimidade (THOMA, 2006 *apud* THOMA; LOPES, 2006). Esse acordo internacional influenciou diretamente na visão que se tinha de surdez e na educação que se oferecia ao Surdo. A partir de então, todas as práticas e experiências educacionais com os sujeitos surdos adotavam uma metodologia voltada para sua oralização, respaldada na crença de que o Surdo era um potencial ouvinte. Permanece a visão medicalista que influencia particularmente nesse processo de educação do Surdo, totalmente vinculado e dominado ao modelo ouvintista (FRANCO, 2014, s/p).

Lopes (2005) é um dos autores que reflete sobre esses processos vividos/sofridos pelo Surdo:

> A normalização de comportamentos sociais, de acordo com a ideologia dominante, ocorre na educação de surdos desde seu início. A formação ideológica oralista imposta aos surdos que estão integrados no sistema comum de ensino está fundamentada, entre outros aspectos, no tratamento reabilitatório da deficiência. Todos os esforços dos ouvintes estão voltados para o treinamento oral do surdo, ou seja, o meio social ou escolar, conforme esta ideologia, deve propiciar ambientes ricos em estímulos orais para que os surdos sintam a necessidade "imperiosa" do aprendizado da fala. Em minha opinião, o comportamento ouvinte em relação ao surdo é de imposição cultural, pois ignora o conceito de surdo e apega-se em diagnósticos clínicos de surdez que dizem ser o

> surdo um deficiente que necessita ser curado (Lopes, 2005, p. 68).

As práticas educativas envolvendo o Surdo não tem se configurado como inclusivas, pois que são ouvintes. A cultura surda é negada, o que impossibilita a vivência de uma prática educativa surda. Não se leva em consideração os estudos surdos ao pensar uma proposta educacional para o estudante surdo. O projeto político pedagógico das escolas, muito raramente, apresenta propostas inclusivas, especialmente em se tratando de questões especificas como as adequações curriculares e acessibilidade comunicacional.

O que se percebe nas escolas é o descaso com esse público. São barreiras comunicacionais que impedem uma verdadeira inclusão do Surdo e uma aprendizagem efetiva. Isso pode ser constatado pelo índice de evasão desses sujeitos dos espaços escolares e do número reduzido de Surdos que chegam às universidades. Oliveira (2008) considera essas práticas, excludentes, pois,

> Depois de permanecer anos a fio na escola, ao final obtêm certificados desvalorizados de acordo com as manifestações dos próprios professores que afirmaram esperar que esses alunos pegassem um "pouquinho" da matéria, que não acreditavam que eles prosseguissem seus estudos e que só poderiam trabalhar em coisas simples (p. 185).

Esse modo de ver os Surdos afetou, ainda, a prática educativa dos professores, que, por não encará-los como sujeitos de direitos e com inteligência preservada, adotaram atitudes de negação tanto em relação à cultura como à língua surda. Essa postura provocou barreiras comunicacionais que dificultaram a aprendizagem do Surdo.

Nesse sentido, Perlin (2002) se refere à história dos Surdos como escrita pela história da educação, contada pelos ouvintes. Diante disso, muitos Surdos se apropriaram dela como verdade, assim se identificando como deficientes, menos válidos, incapazes. Essa percepção implicou diretamente em seu processo de aprendizagem.

Tsukamoto (2010) defende que é essencial que, na formação inicial, se reflita sobre a educação inclusiva, de modo que se distancie da visão histórica da educação especial, quando os Surdos eram vistos sob a ótica da reabilitação, para que se possa, em seguida, pensar em uma formação específica. Nessa pesquisa, Tsukamoto (2010) constatou o desconhecimento dos professores sobre a cultura e a língua surda, como principais dispositivos para o pleno desenvolvimento linguístico-cognitivo-sócio-cultural, do Surdo. Corroborando, Correia (2008, p. 28) assevera que:

> [...] os educadores, professores e os auxiliares de ação educativa necessitam de formação específica que lhes permita perceber minimamente as problemáticas que seus alunos apresentam, que tipo de estratégia devem ser consideradas para lhes dar resposta e que papel devem desempenhar as novas tecnologias nestes contextos.

Dessa forma, compreende-se que uma prática educativa que desconsidere essas diferenças não pode ser encarada como uma prática eficaz, que apresente resultados efetivos na aprendizagem do Surdo, porque não vai alcançar seu melhor desempenho ao negar-lhe as estratégias das quais depende para aprender. São as condições efetivas de aprendizagem defendidas por teóricos dos estudos surdos e professores e familiares que se envolvem na conquista desse direito.

Freire (1992) discute que respeitar e valorizar a multiculturalidade não é algo natural e espontâneo. É resultado de decisão, vontade política, mobilização, organização de cada grupo cultural e requer uma prática educativa coerente com esses objetivos. Ou seja, que incida sobre uma ética baseada no respeito à diferença.

Essa atitude implica, em relação ao Surdo, uma prática educativa que lhe garanta o uso de sua língua materna e as condições necessárias à sua aprendizagem, identificadas a partir do reconhecimento de sua cultura. Em relação à necessidade da língua, cabe aqui um depoimento de Laborrit (*apud* STROBEL, 2009), ao descobrir a língua de sinais:

> [...] A partir dos sete anos tornei-me falante e luminosa. A língua de sinais era minha luz, meu sol, não pararia mais de me exprimir, aquilo saía, saía, como uma grande abertura em direção à luz. Não conseguia mais parar de falar com as pessoas. Tornei-me "O sol que vem do coração". Era um belo sinal (LABORRIT *apud* STROBEL, 2009, p. 37).

É sob esse enfoque que Larrosa (2016) trata de um pensar a educação a partir do par experiência/sentido, algo que é encarnado e que, do contrário, não produz sentido para o sujeito. Nessa perspectiva, se pode afirmar que a prática educativa que envolve o Surdo não é surda, pois que não faz sentido para ele, visto que desconsidera seu modo de ser e de aprender. De acordo com Larrosa (2016):

> não se pedagogizar, nem didatizar, nem programar, nem produzir a experiência, a experiência não pode fundamentar nenhuma técnica, nenhuma prática, nenhuma metodologia; a experiência é algo que pertence aos próprios fundamentos da vida, quando a vida treme, ou se quebra, ou desfalece (LARROSA, 2016).

É necessário "tremer", sentir, viver essa prática. Os professores precisam produzir práticas educativas que levem em consideração as características desse sujeito que precisa dela. Sendo assim, não é somente uma formação que vai possibilitar essa prática engajada e multicultural. Segundo Larrosa (2016), "um sujeito fabricado e manipulado pelos aparatos da informação e da opinião é um sujeito incapaz de experiência".

Larrosa (2016) insiste, ainda, que "a experiência é singular, produz diferença, heterogeneidade e pluralidade; é irrepetível; é uma abertura para o desconhecido". Ele afirma que, como sujeitos de experiência, precisamos nos ex-por, viver, sentir, nos tocar e nos apaixonar.

No entanto, aderimos aos padrões de práticas educativas que não nos satisfazem, não nos representam. Isto posto, denunciam práticas que não se traduzem em experiências e não contribuem nem para a formação de pessoas/professores/pesquisadores envolvidos com os fenômenos educacionais, nem para o desenvolvimento de pessoas/estudantes/sujeitos detentores de experiências, saberes construídos.

Cabe aqui uma reflexão com base nas ideias de Rancière (2002): que práticas educativas levam à emancipação do aprendente? Como poderia ser uma prática educativa não-surda? Quais as ferramentas necessárias para construir essa prática? O que precisaríamos desconstruir? Há algo a ser reconstruído nesse processo?

Ribeiro (2017) questiona qual é o nosso lugar de fala. Desse modo, qual é o lugar de fala dos Professores de Surdos? Em uma prática educativa surda, quem teria a legitimidade da fala: os professores ou os Surdos? Como podemos

construir esse lugar de fala, de modo que ele se configure em espaço de lutas e conquistas?

Para se efetivar uma prática educativa surda, é preciso que a educação considere a vocação ontológica do homem, que é tornar-se sujeito, situado no tempo e no espaço, no sentido de que vive em uma época precisa, em um lugar preciso, em um contexto social e cultural precisos. O homem é um ser com raízes espaço temporais e cabe-lhe a transformação (FREIRE; FAUNDEZ, 1985).

Faz-se necessário, ainda, que reconheçamos nossa ignorância diante dos novos conhecimentos, da cultura do outro e de seu modo de aprender. É em uma postura de humildade que podemos construir novas experiências educativas. Práticas educativas efetivas. No caso do Surdo, práticas educativas surdas.

> [...] Saímos da faculdade todos donos de nós, sabedores de técnicas, métodos para trabalho com os surdos. Ao estar frente a frente com eles, vejo algo que ninguém havia me falado antes: as mãos comunicam. Como entender aquelas mãos tão rápidas a me transmitir idéias, pensamentos e sentimentos? Um choque, sou analfabeta no mundo das mãos. Preciso me comunicar com estes que escolhi como meus parceiros profissionais, mas sei agora que não sou detentora de um saber e sim tenho que ser co-participante do processo de desenvolvimento destes indivíduos com os quais me propus trabalhar [...] (RAMOS, 2003, p. 247).

Corroborando com essa afirmação, Strobel cita Skliar (1998a *apud* STROBEL, 2009, p. 113) ao assegurar que: "os depoimentos de alunos surdos que passaram pelo ensino regular sem uma metodologia específica mostram como eles se sentem estrangeiros e marginalizados nessa situação [...]".

É preciso refletir sobre essas práticas que não apresentam significado para os Surdos. São práticas excludentes que somente tornam mais explícito o descaso com a educação dos Surdos. Em uma prática comprometida, a multiculturalidade é reconhecida e valorizada. O respeito às diferenças se torna a diretriz do planejamento. Assim, a prática se torna encarnada e responsável, construída conforme as necessidades educativas de quem dela faz parte. De acordo com Zeichner (1993, p. 23), é imprescindível que o desenvolvimento do professor seja efetivado de forma coletiva, visto que:

> A definição de desenvolvimento do professor, como uma atividade que deve ser levada a cabo individualmente, limita muito as possibilidades de crescimento do professor. Uma das consequências deste isolamento dos professores e da pouca importância dada ao contexto social do ensino no desenvolvimento dos professores, é que estes acabam por ver seus problemas como só seus, sem terem qualquer relação com os outros professores ou com a estrutura das escolas e os sistemas educativos.

Para Zeichner (1993), o professor precisa adotar uma atitude prática-reflexiva, com base na coletividade, a fim de pensar as possibilidades para superar dificuldades, considerando o contexto social e evitando práticas robotizadas, fragmentadas e acríticas. O ideal é que se busque e implemente uma formação voltada para o conhecimento da cultura e língua surdas, no sentido de planejar e criar estratégias de ensino que tornem a aprendizagem do surdo, significativa.

De acordo com Gil (2007, p. 35), isso se traduziria em reconhecer a diversidade como um desafio, como um leque

de oportunidades para aprendizagem dos Surdos. Como a aprendizagem dos Surdos exige melhor competência visual-espacial, qualquer estratégia de ensino para eles deve contemplar o uso de materiais visuais, que possam fazer uso dessa competência. Nesse sentido, Sales (2004, p. 10) assevera que:

> O elemento visual configura-se como um dos principais facilitadores do desenvolvimento da aprendizagem dos surdos. As estratégias metodológicas utilizadas na educação devem necessariamente privilegiar os recursos visuais como um meio facilitador do pensamento, da criatividade e da linguagem viso-espacial.

Desse modo, a prática dos professores deve assumir uma perspectiva crítica, que se coadune com o modelo de educação que se pretende. Não se concebe que em uma proposta educacional libertadora e emancipatória sujeitos sejam excluídos desse processo. Uma formação pensada nesses moldes pode garantir uma prática educativa consonante com esses ideais. Aos professores cabe o compromisso de aprender, coletivamente, todos os dias, em uma atitude de respeito e humildade. Podemos aprender juntos a construir uma nova educação, onde caibam todos.

Em ritmo de recomeço

Construir uma prática educativa surda perpassa a necessidade de nos reinventarmos. Construir novos paradigmas educacionais. Reconhecer a importância do multiculturalismo nesse processo. É necessário e urgente que repensemos a prática que desenvolvemos. Que práticas são essas? São surdas?

Os índices que traduzem o desempenho escolar dos Surdos demonstram que as práticas desenvolvidas não estão sendo eficientes nem eficazes. Apesar dos avanços, muitos Surdos ainda abandonam a escola por se sentirem excluídos e estrangeiros nesse espaço. A maior parte dos Surdos esta fora das universidades, espaço onde se constrói uma boa parte das transformações educacionais.

Práticas educacionais efetivas são o resultado de novos pensares e fazeres. São práticas transformadas, assentadas em novas perspectivas, provenientes de reflexões realizadas dentro e fora da escola, nos espaços de discussão coletiva.

Uma prática educativa surda será construída pelas bases que refletem sobre essas questões. São Surdos, professores e familiares que, preocupados com esta situação, têm refletido sobre ela. Essas reflexões têm gerado impacto nas práticas educativas que envolvem Surdos. Nesse passo, logo teremos exemplos a serem compartilhados e seguidos.

Referências

CORREIA, L. M. *Inclusão e necessidades educativas especiais*: um guia para educadores e professores. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2008.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é a filosofia?* Tradução Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Munoz. Editora !34, 2010. Coleção TRANS.

FRANCO, M. A. do R. S. Prática Pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *Ver. Bras. Educ. pedagog.,* Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez., 2016.

FRANCO, T. ***Bullying*** *contra Surdos:* a manifestação silenciosa da resiliência. Curitiba: Editora Appris, 2014. 216p.

FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. *Por uma Pedagogia da Pergunta*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GIL, R. S. A. *Educação matemática dos surdos:* um estudo das necessidades formativas dos professores que ensinam conceitos matemáticos no contexto de educação de deficientes auditivos em Belém/PA. 189f. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2007.

LARROSA, J. *Tremores*: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. Coleção – Educação: Experiência e Sentido.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. *Educar*. n. 17. Editora da UFPR. Curitiba, 2001. p. 153-176.

LOPES, M. C. Relações de poderes no espaço multicultural da escola para surdos. In.: SKLIAR, C.(org.) *A Surdez*: um olhar sobre as diferenças. 3ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005, p. 105121.

OLIVEIRA, M. A. C. Práticas de professores do ensino regular com alunos surdos inseridos: entre a democratização do acesso a permanência qualificada e a reiteração da incapacidade de aprender. *In.:* OLIVEIRA, M. A. C. *Deficiência e escolarização*: novas perspectivas de análise. Araraquara, SP: Junqueira &Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008.

PERLIN, G. T. T. História dos Surdos. In.: *Caderno pedagógico*. Curso de Pedagogia à distância para surdos. UDESC, 2002.

RAMOS, I. Libras e fonoaudiologia. Em: *Revista Linguagem Brasileira de Sinais*. Um desafio para a assistência de enfermagem. V. II. Nº 03. UERJ, Rio de Janeiro, 2003, p. 247-257.

RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante*: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Trad. Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte (MG): Letramento, 112 páginas, 2017. (Coleção: Feminismos Plurais)

STROBEL, K. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. 2. ed. rev. – Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009.

TSUKAMOTO, N.M.S. *Educação Inclusiva em ambiente virtual de aprendizagem*: uma proposta para a formação de professores. Dissertação de Mestrado em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2010.

ZEICHNER, K. *Formação reflexiva de professores*: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

DA PRÁTICA EDUCATIVA À PRÁTICA DOCENTE: DISCUSSÕES NO ÂMBITO DO ENSINO DE BIOLOGIA

CAIO VELOSO
Doutorando em Educação (PPGEd/UFPI); Mestre em Educação (UFPI); Licenciado em Ciências Biológicas (UFPI); Licenciado em Pedagogia (FAIBRA); Professor do Instituto Federal do Maranhão (IFMA/ *Campus* Codó); Desenvolve pesquisas sobre Formação e Práticas da Docência em Ciências Naturais; Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Ensino e Formação de Professores de Ciências (GRUPEC).
E-mail: caio.veloso@ifma.edu.br
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0397-0796

JOSÉ AUGUSTO DE CARVALHO MENDES SOBRINHO
Doutor em Educação: Ensino de Ciências Naturais (UFSC); Mestre em Ciência e Tecnologia Nuclear (UFPE); Especialista em Ensino de Física (UFC) e Licenciado em Ciências/ Física (UFPI). Docente Permanente do PPGEd/UFPI. Desenvolve pesquisas sobre Formação e Práticas da Docência em Ciências Naturais. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Ensino e Formação de Professores de Ciências (GRUPEC).
E-mail: augustoc.2sobrinho@ufpi.edu.br
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5973-9083

Introdução

Para iniciar a discussão acerca de prática docente no âmbito do ensino de Biologia, nos reportamos a Freire (1986), quando afirma que a educação não é só uma questão de métodos e técnicas, mas passa pelo estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade.

Não estamos aqui desvalorizando as estratégias de ensinar e aprender ou os recursos didáticos que visam à produção/apropriação de conceitos e processos inerentes à Biologia, contudo, as dimensões sociais, políticas e econômicas, por exemplo, devem também embasar nossas reflexões.

Nessa perspectiva, Verdum (2013) defende que a educação deve estabelecer "pontes", permitindo o acesso de todos ao conhecimento, de modo a transformar-se em solidariedade, responsabilidade e compromisso com o mundo, com o outro.

Com esse entendimento, a educação escolar supera o objetivo de conhecer, de aprender, ainda arraigado na sociedade brasileira contemporânea, para assumir a função de democratizar o acesso à cultura, à informação e ao trabalho atrelado à fraternidade, ao respeito e ao cuidar do pró-

ximo e do ecossistema. Para isso, a escola deve desenvolver, cada vez mais, uma postura construtiva e participativa.

Assim, é necessário que, nos processos educacionais, sejam valorizados aspectos como o experienciar. Para Larrosa (2002, p. 25), "[...] é incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre". Na visão desse autor, a experiência é algo que nos acontece, que nos faz pensar. Nesse sentido, a educação pode ser considerada uma práxis política, com ideais de liberdade, igualdade e cidadania (LARROSA, 2016).

Compreendemos, então, que a educação em Biologia, foco do nosso estudo, levando em conta a Base Nacional Comum Curricular, busca definir competências e habilidades que permitem a ampliação e a sistematização das aprendizagens essenciais desenvolvidas no ensino fundamental, no que se refere: aos conhecimentos conceituais da área; à contextualização social, cultural, ambiental e histórica desses conhecimentos; aos processos e práticas de investigação e às linguagens das Ciências da Natureza. (BRASIL, 2017).

Além disso, segundo o documento em análise, a elaboração, a interpretação e a aplicação de modelos explicativos para fenômenos naturais e sistemas tecnológicos são aspectos fundamentais do fazer científico, bem como a identificação de regularidades, invariantes e transformações. Portanto, no ensino médio, o desenvolvimento do pensamento científico envolve aprendizagens específicas, com vistas a sua aplicação em contextos diversos.

Partindo do pressuposto de que o exercício do ensino de Biologia de qualidade está diretamente associado à prática docente, este estudo tem como objetivo analisar os

conceitos de prática educativa, prática pedagógica e prática docente no contexto do ensino de Biologia.

O trabalho está estruturado da seguinte forma: na 'Introdução', contextualizamos a temática e expusemos algumas considerações importantes acerca da educação e seus princípios básicos, direcionados à Biologia; na seção dois: 'Discussão conceitual: da prática educativa à prática docente', discutimos os conceitos de prática educativa, prática pedagógica, prática docente e apresentamos algumas reflexões pertinentes; em 'Prática docente no contexto do ensino de Biologia' tecemos relações específicas entre a prática docente e o ensino de Biologia; posteriormente, nas 'Considerações finais', expusemos alguns pensamentos com o fito de responder objetivamente ao objetivo de pesquisa; e, por fim, trouxemos as 'Referências' utilizadas para a construção do texto.

Discussão conceitual: da prática educativa à prática docente

A docência ainda costuma ser visualizada como uma atividade predominantemente intelectual, através do currículo de conteúdos e das próprias práticas institucionais. Contudo, no que concerne à natureza do ato educativo escolar, entendemos que este é complexo e multifacetado, segundo Formosinho (2009).

Nesse contexto, para Mosé (2014), ensinar não é transmitir conhecimentos, mas provocar interesses e dúvidas, desenvolver métodos de ordenação de conteúdos, de construção da argumentação. Para a autora em tela, "[...] só há conhecimento quando há interpretação" (p. 13).

Ao considerarmos a educação como um ato complexo e multifacetado, que está relacionado à construção de ar-

gumentações e ao compreendermos que a escola deve ser um espaço vivo de produção de saberes, de valorização da curiosidade, de pesquisa, da arte e da cultura, alicerçado na convivência ética e democrática (MOSÉ, 2014), percebemos o quanto a prática do professor está relacionada aos processos educacionais escolares. Daí a importância de discuti-la.

No seio dessa discussão, encontramos na literatura uma abundância de termos que buscam referir-se às práticas dos professores, tais quais: prática educativa, prática pedagógica e prática docente. Esses termos estão relacionados diretamente à Pedagogia e, muitas vezes, são analisados como semelhantes. Para Moura (2014, p. 79), "[...] sem um olhar mais apurado, poderão ser tomados como equivalentes, ou mesmo como sinônimos. Todavia, apesar deles guardarem estreita relação entre si, têm, cada um [...], especificidades que não permitem a confusão terminológica".

A prática educativa envolve as práticas que ocorrem para a concretização de processos educacionais; as práticas pedagógicas se referem a práticas sociais que são exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos; e a prática docente configura-se como prática pedagógica quando esta se insere na intencionalidade prevista para a sua ação (FRANCO, 2016). A seguir, trataremos com mais detalhes de cada uma das dimensões de prática aqui citadas.

Libâneo (2001, p. 7), ao discutir prática educativa, analisa-a como sendo a própria educação: "[...] compreende o conjunto dos processos, influências, estruturas e ações que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social [...] visando a formação do ser humano".

Assim, compreendemos que a prática educativa envolve todas as práticas que contribuem para o desenvol-

vimento de processos educacionais nos mais diversos ambientes, institucionais ou não, com o fito de promover o desenvolvimento humano, de forma ampla, a partir do experienciar, do explorar, do sentir, do criar, do aprender e do ensinar.

A prática pedagógica, por sua vez, refere-se à ação coletiva e institucional, que não está necessariamente coadunado à atuação do professor, mas que exige vários sujeitos (gestores, docentes, discentes, família) para a efetivação do ensino de conteúdos pedagógicos, frutos de uma escolha política, dentre todos os que estão à disposição dos aprendentes. (MOURA, 2014).

Essa dimensão da prática pode ser caracterizada como intencional e articuladora da educação como prática social. É uma ação consciente, participativa, não-linear, histórica, mediadora, formadora e organizada, que visa à transformação do sujeito. Franco (2016, p. 543) corrobora com esse entendimento, ao afirmar que práticas pedagógicas "[...] são aquelas que se organizam para concretizar determinadas expectativas educacionais".

Percebemos que a prática educativa envolve uma dimensão ampla, difusa e imprevisível, ligada a processos de interação e comunicação com vistas à humanização; ao mesmo tempo que a prática pedagógica é intencional, consciente, participativa e dialógica, que visa afetar o sujeito para provocar transformações.

Além dos conceitos apresentados, Moura (2014) reconhece que, no âmbito da prática pedagógica há a ação específica do professor como gestor do currículo, à qual denominamos de prática docente. Para Souza (2009), essa dimensão da prática considera a complexidade da sala de aula, o atuar efetivo do professor, e envolve a necessidade

de diagnosticar, tomar decisões e avaliar para direcioná-la às pretensões.

Assim, a prática docente dá-se na relação do aprender-ensinar; é também intencional, planejada, afeta a formação do profissional e/ou do aluno. Ademais, envolve também a execução e a avaliação. Destarte, nem sempre a prática docente é pedagógica. Franco (2016, p. 541) esclarece que:

> A prática docente configura-se como prática pedagógica quando esta se insere na intencionalidade prevista para sua ação. Assim, um professor que sabe qual é o sentido de sua aula em face da formação do aluno, que sabe como sua aula integra e expande a formação desse aluno, que tem a consciência do significado de sua ação, tem uma atuação pedagógica diferenciada: ele dialoga com a necessidade do aluno, insiste em sua aprendizagem, acompanha seu interesse, faz questão de produzir o aprendizado, acredita que este será importante para o aluno.

Desse modo, percebemos que a prática docente é considerada pedagógica quando os professores têm consciência dos sentidos de suas aulas na formação dos educandos. Ou seja, quando aqueles mostram-se conscientes do significado de sua ação. Com base nessa discussão, podemos verificar que os conceitos aqui discutidos são mutuamente articulados, porém, cada um com suas especificidades.

Cabe, portanto, ao professor tornar pedagógica a sua prática docente. Para isso, este deve estar imbuído de sua responsabilidade social, acreditar que o seu trabalho significa algo na vida dos alunos; insistir, buscar e dialogar, mesmo que as condições institucionais não sejam favoráveis (FRANCO, 2016). Nesse contexto, a produção/apropriação do conhecimento é um processo realizado por ambos os

atores: professor e aluno, em busca de uma leitura crítica da realidade.

Nessa lógica, Rancière (2011) discute a ideia tradicional, ainda muito perceptível, de ensinar como transmissão de conhecimentos. Propõe que nos emancipemos intelectualmente. Emancipar-se, na concepção do autor em análise, significa entender que há, em todas as pessoas, uma igualdade de inteligências, além de acreditar que toda e qualquer produção artística/intelectual humana pode ser compreendida por qualquer pessoa, sem a necessidade de explicações para além de seu próprio conteúdo.

Portanto, há uma necessidade, com base em Verdum (2013), de superar uma visão de prática docente como ação de transmitir conhecimento, à competência instrumental, como uma atitude de agir sobre o outro que, por sua vez, ocupa um lugar passivo. Essa é uma visão ainda muito presente no pensamento de muitos docentes. Nesse âmbito, Mosé (2014, p. 75), defende que: "Para que o aluno adquira as consequências necessárias à vida em sociedade no mundo contemporâneo, ele deve participar ativamente dos seus processos de gestão desde que entra na escola, de modo a exercer essa participação na sociedade como um ser fluente".

Corroboramos com a autora em foco, quando afirma que, no âmbito escolar, o educando não deve ser encarado como um polo passivo, receptor de informações que são transmitidas pelo professor. Essa ideia de educação escolar como sinônimo de propagação de conteúdos está ultrapassada, portanto, não contribui para democratizar o acesso à cultura, à informação, à autonomia e ao trabalho atrelado à fraternidade, ao respeito e ao cuidar do outro, pilares básicos da Educação contemporânea.

Com base na discussão aqui apresentada acerca dos conceitos de prática, à luz do pensamento pedagógico, daremos prosseguimento às reflexões acerca da temática em questão, de modo a direcionar o debate para o contexto do Ensino de Biologia, foco de nossa pesquisa.

Prática docente no contexto do ensino de Biologia

A prática docente envolve a tríade professor-aluno--conhecimento. Assim, o professor configura-se como um mediador entre o conhecimento e o aluno. Entretanto, para que a aprendizagem de fato aconteça, é necessário uma busca incessante por atividades que atendam satisfatoriamente aos objetivos almejados. Para isso, essas atividades devem ser minuciosamente planejadas, acompanhadas e, posteriormente, avaliadas.

Segundo Veiga (2004), o fazer docente, enquanto realização do ensino, é representado por três momentos complementares e interligados: concepção, realização e avaliação ou, em outras palavras: preparação, desenvolvimento e avaliação do ensino, incluindo-se a relação pedagógica, isto é, o vínculo que se estabelece entre o professor, o aluno e o saber. Nessa relação, de acordo com Perrenoud (2002), o professor deve propiciar situações que estimulem a capacidade de raciocínio dos educandos, utilizando estratégias que venham a facilitar e desenvolver o conhecimento sistematizado, habilidades e saberes.

Ensinar Biologia, na atualidade, é uma atividade complexa e requer, dos docentes, conhecimentos teóricos e práticos que possibilitem o despertar nos alunos do gosto e do esforço por aprender; a elaboração de respostas aos novos problemas que surgem constantemente ao nosso redor;

e a percepção de que a Biologia faz parte da nossa vida e a facilitam.

No entanto, quando o ensino de Biologia parte de: "Regrinhas e receituários; classificações taxonômicas; valorização excessiva pela repetição sistemática de definições, funções e atribuições de sistemas vivos ou não vivos; questões pobres para prontas respostas igualmente empobrecidas" (DELIZOICOV, ANGOTTI, PERNAMBUCO, 2011, p. 32), torna-se um ensino destituído de significados. Ademais, as práticas citadas discutem a ciência como um produto acabado. Isto é reforçado por Soares (2016, p. 118), ao expor que: "Enquanto o conhecimento científico é dinâmico, fruto de uma construção histórica, em constante transformação, na escola ele se apresenta estático e aceito como verdade, o que acaba ornando a prática docente e o processo de ensino aprendizagem com essas características".

Nessa perspectiva, para que o ensino de Biologia possa propiciar significados e seja desvinculado dessa visão estanque e desinteressada, Carvalho (2018) propõe o chamado ensino por investigação. Consiste em trabalhar os conteúdos curriculares de modo a criar condições em sua sala de aula para os alunos: pensarem, levando em conta a estrutura do conhecimento; falarem, evidenciando seus argumentos e conhecimentos construídos; lerem, entendendo criticamente a temática; e escreverem, mostrando autoria e clareza nas ideias expostas. Em consequência disso, ao avaliarmos o ensino que propomos, não buscaremos verificar somente se os alunos aprenderam, mas se eles sabem falar, argumentar, ler e escrever sobre determinado assunto.

Defendemos, então, que o professor de Biologia, em sua prática docente, direcione o seu trabalho de maneira a propor situações que estimulem os educandos a raciocinar

para buscar a resolução de problemas cotidianos, permitindo-os constatar que os fenômenos que ocorrem na natureza fazem parte de suas vidas e que os conhecimentos sistematizados acerca dessa área do conhecimento favorecem a vida em sociedade.

Todavia, mesmo com as diversas mudanças de paradigmas aos quais o ensino de Biologia foi e vem sendo submetido, ainda observamos muitas práticas centradas na reprodução de conhecimentos. A transmissão de informações, a utilização excessiva do livro didático, a dissociação entre teoria e prática e a avaliação da aprendizagem pontual por meio de testes padronizados, ainda podem ser observados com frequência nas aulas de Biologia do Ensino Médio.

Nesse contexto, Soares e Mendes Sobrinho (2013) afirmam que, durante o seu trabalho, o professor deve procurar alternativas para enriquecer a aula, incentivando o trabalho coletivo, a socialização de conceitos científicos e o incentivo à investigação. Além disso, é importante que o docente tenha sempre o objetivo de permitir a formação de alunos emancipados, distantes da ideia de um sujeito passivo.

Em alguns momentos históricos, o ensino de Biologia objetivou a produção cada vez maior de novos conhecimentos sobre o mundo natural e a criação de novas tecnologias. Contudo, tendo em vista que o ensino tomou a dimensão de aulas de transmissão dogmática de conceitos e teorias, dificultou-se a realização de discussões que permitissem entender como a ciência e seus significados são construídos. (SASSERON; CARVALHO, 2011).

Destarte, a prática docente em Biologia pode ser direcionada a desenvolver, no educando, a compreensão do que é ciência, como ela é construída e sua aplicabilidade. As práticas docentes tradicionais baseadas na transmissão

de conteúdos sem a preocupação com a contextualização, desconsiderando a origem e a aplicabilidade da temática em estudo, dificultam a aprendizagem e ainda levam os alunos a se afastarem do componente curricular. Desse modo, Gonzaga (2017) afirma que:

> Diante [...] da compreensão de que a educação é um processo de interação entre as pessoas, em diversos contextos, com vistas à construção do conhecimento, o professor precisa assumir o compromisso de ensinar a seus alunos na perspectiva de que construam um mundo melhor para si e para todos. Por isso, cabe ao educador rever sua prática docente, revelando-se mediador da aprendizagem de seus alunos, ao demonstrar domínio teórico, utilizar recursos didáticos e tecnológicos de forma crítica e elaborar projetos de envolvimento aluno/professor/comunidade, mostrando-se envolvido nesse processo de mudança, ultrapassando a reprodução e a repetição do conhecimento (GONZAGA, 2017, p. 91).

Entretanto, ainda observamos práticas docentes voltadas para o ensino de Biologia caracterizadas pela desarticulação dos conteúdos científicos com a realidade cotidiana dos alunos. Aulas descontextualizadas, acríticas, sem vínculo com a vida e com as situações singulares do dia a dia, com o predomínio do uso excessivo do livro didático como recurso. Em muitas escolas, a falta de laboratório de Biologia intensifica o problema, fazendo com que haja a priorização de aulas expositivas, em detrimento das experimentais ou de demonstração, sem processos de reflexão crítica ou tomada de consciência pelos professores a respeito dessas práticas.

É importante ressaltar que a prática docente em Biologia, na atualidade, está permeada de desafios que exigem

cada vez mais dos professores competências, saberes e conhecimentos para que possam atuar em sala de aula. Além disso, Gonzaga (2017) entende a prática docente como atividade que deve promover a emancipação da condição humana, transformando os modos de ser, pensar e agir dos indivíduos, com o objetivo de libertá-los das relações de dominação em meio a uma sociedade multifacetada, de modo que o educando usufrua do direito a uma educação comprometida com os aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais, ambientais, com vistas à formação humana em sua totalidade.

Ensinar Biologia é complexo e exige do professor uma prática docente que vise à aprendizagem do aluno. Freire (1996) afirma que o educador tem o dever de, na sua prática docente, fortalecer a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Assim, sua prática docente, requer pensar que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua apreensão/produção. Soares (2010) esclarece, então, que a prática docente:

> [...] precisa promover uma aprendizagem condizente com o conhecimento científico e tecnológico, não dissociando o ensinar do aprender. Desse modo, mediante as ideias apresentadas pelos autores que dialogaram conosco sobre a problemática em pauta, entendemos que o perfil docente que se insere nesse contexto é o do professor como agente social, que se desenvolve no seio de uma educação crítica e emancipadora (SOARES, 2010, p. 156).

Assim, considerando toda essa complexidade, enfatiza o cuidado necessário para que as diversas temáticas da Biologia não sejam trabalhadas de forma fragmentada, desinteressante ou pouco compreensíveis. É importante,

portanto, que o ensino de Biologia envolva estratégias diversificadas e que o professor tenha consigo a ideia de que deve ser um facilitador da aprendizagem, compreendendo a importância da prática docente nesse contexto.

Considerações finais

Com essa pesquisa bibliográfica, buscamos analisar os conceitos de prática educativa, prática pedagógica e prática docente no contexto do ensino de Biologia. Para isso, inicialmente, expusemos a ideia defendida por muitos cientistas da educação de que há dimensões variadas de prática professoral, que se inter-relacionam, mas possuem especificidades. São elas: prática educativa, prática pedagógica e prática docente.

A prática educativa envolve todas as práticas que contribuem para o desenvolvimento de processos educacionais nos mais diversos ambientes, institucionais ou não, com o fito de promover o desenvolvimento humano, de forma ampla, a partir do experienciar, do explorar, do sentir, do criar, do aprender e do ensinar.

Enquanto prática pedagógica é uma ação de concretização de processos pedagógicos. Esta é consciente, participativa, não-linear, histórica, mediadora, formadora e organizada, que visa à transformação do sujeito. E a prática docente dá-se na relação do aprender-ensinar; é também intencional, planejada e afeta os processos formativos.

Posteriormente, discutimos alguns aspectos atuais acerca da prática docente em Biologia. Compreendemos que a atuação de muitos professores dessa área de ensino ainda privilegia estratégias de ensinar a aprender acríticas, a-históricas e desvinculada da realidade dos educandos; em

relação aos recursos, observamos que o livro didático é utilizado em demasia.

Contudo, a prática docente em Biologia pretende propor situações que estimulem os educandos a raciocinar para buscar a resolução de problemas cotidianos, o que lhes permite constatar que os fenômenos que ocorrem na natureza fazem parte de suas vidas, e que os conhecimentos sistematizados acerca dessa área do conhecimento favorecem a vida em sociedade, possibilitam a emancipação da condição humana, transformando os modos de ser, pensar e agir.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, Consed, Undime, 2017. 651p.

CARVALHO, A. M. P. de. Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino por Investigação. *RBPEC*, v. 18, n. 3, p. 765-794, 2018.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. *Ensino de ciências:* fundamentos e métodos. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FORMOSINHO, J. (Cood). *Formação de Professores:* Aprendizagem profissional e acção docente. Portugal: Porto Editora, 2009.

FRANCO, M. A. do R. S. Prática Pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *Rev. bras. Educ. pedagog.*, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez., 2016.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GONZAGA, P. da C. *Bioalfabetização no ensino médio:* interfaces com a Prática Docente de professores de Biologia. 2017. 227f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan. /abr. 2002.

LARROSA, J. *Tremores*: Escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. *Educar*, Curitiba, n. 17, p. 153-176, 2001.

MENDES SOBRINHO, J. A. de C. (Org.). *Ensino de Ciências Naturais*: saberes e práticas docentes. Teresina: EDUFPI, 2013.

MOURA, A. B. F. *Reflexões Docentes sobre caminhos que se entrelaçam com o fazer do professor bacharel na Educação Superior*: (re)conhecimento da experiência. 2014. 220f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.

MOSÉ, V. *A escola e os desafios contemporâneos.* 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2004.

PERRENOUD, P. *A Prática reflexiva no oficio de professor*: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante:* cinco lições sobre emancipação intelectual. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. de. Alfabetização Científica: uma revisão bibliográfica. *Investigações em ensino de Ciências*, v.9, n.1, p. 27-39, 2011.

SOARES, A. M. F. *Ação docente em Ciências Naturais:* discutindo a mobilização de saberes experienciais. 2010. 227f.

Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós--Graduação em Educação. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2010.

SOARES, A. M. F.; MENDES SOBRINHO, J. A. de C. A formação do professor de Ciências Naturais: rediscutindo a prática reflexiva. In.: MENDES SOBRINHO, J. A. de C. (Org.). *Ensino de Ciência Naturais*: saberes e práticas docentes. Teresina: EDUFPI, 2013. p. 99-114.

SOARES, A. M. F. *A prática do professor de Ciências Naturais e a organização do ensino mediando a apropriação de conceitos científicos*. 2016. 244f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016.

SOUZA, J. F. de. *Prática pedagógica e formação de professores.* Recife: Universitária da UFPE, 2009.

VERDUM, P. Prática Pedagógica: o que é? O que envolve? *Revista educação por escrito*, Rio Grande do Sul, v. 4, n. 1, p. 91-105, jul., 2013.

VEIGA, I. P. A. *A prática pedagógica do professor de didática*. 8. ed. Campinas: Papirus, 2004.

PRÁTICA EDUCATIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES LEIGOS NO PROJETO LOGOS II

DJANE OLIVEIRA DE BRITO
Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (PPGEd/UFPI); Técnica em Assuntos Educacionais na UFPI, com atuação no Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD); pesquisadora do Núcleo de Estudos em Educação a Distância (NEPEAD/UFPI) e colaboradora no Núcleo de Educação, Cultura e Sociedade do Centro de Ciências da Educação (CCE) da UFPI.
E-mail: dolbrito@ufpi.edu.br
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6012-2120

Introdução

A investigação sobre o modo como o conteúdo dos módulos de treinamento de Microensino, os relatórios de sessões de Microensino e as Fichas de Avaliação de Estágio Supervisionado, que evidenciam a prática educativa dos professores-cursistas participantes do Projeto Logos II é norteadora deste trabalho. Como recorte temporal inicial (1976), consideramos o começo da execução do Projeto Logos II no Piauí e, como recorte temporal final (2001), observamos os dados do "Controle de Frequência", que localizamos nos arquivos sobre o Projeto Logos II na GERVE/SEDUC/PI (Gerência de Vida Escolar/Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Piauí), os quais deram conta do funcionamento do Logos II no município de Valença até o referido ano.

No período em análise, o Projeto Logos II foi uma alternativa educacional de longo alcance no Piauí para a formação profissional de professores leigos, principalmente por permitir que os professores-cursistas realizassem os estudos em sua própria residência, em horário que lhes fosse mais conveniente, além de lhes dar a oportunidade de aplicar o conhecimento adquirido nas salas de aula nas quais lecionavam, consideradas estas como o seu próprio laboratório de aprendizagem.

Assim é que trazemos à investigação os módulos de treinamento de Microensino, relatórios de sessão de Microensino e Fichas de Avaliação de Estágio Supervisionado, pois entendemos que em tais fontes incidem os aspectos específicos deste programa de formação de professores (Logos II), que irão repercutir na prática educativa dos professores-cursistas, considerada como "ação social intencional, é parte integrante da vida, do crescimento da sociedade" (BANDEIRA; IBIAPINA, 2014, p. 111). Desse modo, faremos uma análise preliminar dos 06 (seis) módulos de treinamento de Microensino, de 01 (um) relatório de sessão de Microensino e de 01 (uma) Ficha de Avaliação de Estágio Supervisionado, localizados dentre as fontes que obtivemos no arquivo da GERVE/SEDUC/PI.

No primeiro momento, realizaremos uma breve explanação sobre os professores leigos no Brasil. Posteriormente, apresentaremos o Projeto Logos I, que antecedeu o Projeto Logos II, e no qual foi experimentada a técnica didática de ensino a distância com base, principalmente, em módulos instrucionais. Adiante, faremos uma abordagem acerca do Projeto Logos II e, na sequência, a análise preliminar dos 06 (seis) módulos de treinamento de Microensino, de 01 (um) relatório de sessão de Microensino e de 01 (uma) Ficha de Avaliação de Estágio Supervisionado, seguido pelas Considerações finais, que encerram a nossa proposta de estudo para este trabalho.

Os professores leigos no Brasil

Compreendemos que a demanda de professores qualificados para o exercício profissional decorre de causas associadas ao crescimento da quantidade de alunos a serem

atendidos pela esfera educacional, bem como das expectativas da sociedade que pretende um ensino de qualidade, o qual não pode se dar sem a intervenção direta dos professores.

A formação de professores, normatizada com a Lei n.º 5.692/71, que fixou diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º Graus, e dedicou os doze artigos do Capítulo V – "Dos Professores e Especialistas" (Art. 29 ao Art. 40) – à caracterização da formação necessária ao exercício docente no 1º e no 2º Graus, prevê:

> Art. 30 Exigir-se-á, como formação mínima para o exercício do magistério:
> a) no ensino de 1º grau, da 1ª a 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
>
> b) no ensino de 1º grau, da 1ª a 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau, obtida em curso de curta duração;
>
> c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena.
>
> § 1º Os professores a que se refere a letra "a" poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três, mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica.
>
> § 2º Os professores a que se refere a letra "b" poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo. (BRASIL, 1971).

Em observância ao texto legal supradito, evidenciamos que por mais que as alíneas "a" e "b" indiquem que a formação mínima do professor para atuação no ensino de 1º Grau, da 1ª a 4ª séries, necessite de habilitação específica de 2º Grau, esta atuação pode ser estendida (5ª e 6ª séries), mediante formação adicional. O mesmo acontecendo com o ensino de 1ª a 8ª séries, podendo ser ampliado até o 2º ano do 2º Grau, caso o professor aumente sua formação em um ano. As possibilidades de formação demonstradas revelam que a legislação regulava os estudos adicionais como forma de "promoção" do docente para o magistério em séries posteriores àquelas previstas em sua formação inicial. Em outra perspectiva, podem indicar também a tentativa de suprir, de modo mais imediato, as lacunas de formação dos professores brasileiros, como aquela que observamos a respeito dos professores leigos.

Em trabalho dissertativo realizado por Gondim (1982), sobre a formação do educador e a educação rural, a autora conceitua professores leigos como aqueles "que não têm habilitação adequada para o magistério, além disso, em geral, apresentam precário nível de formação geral, como primário incompleto, primário completo, ginásio incompleto e, no melhor dos casos, ginásio completo" (GONDIM, 1982, p. 15). No Brasil, o professor leigo, mesmo atuando com condições mínimas para a realização de seu trabalho pedagógico e recebendo salários baixíssimos, foi o responsável direto pelo funcionamento das escolas no país, por décadas. Conforme Stahl (1986):

> A existência no Brasil de cerca de 200.000 professores leigos, atuando nas quatro primeiras séries do 1º grau, demonstra a urgência de se buscar uma metodologia adequada a esse tipo de clientela que, locali-

> zada principalmente na zona rural, necessita de um aperfeiçoamento profissional que lhe permita uma ação docente condizente com as necessidades dos indivíduos e da sociedade onde atua. [...] num total de 884.257 professores de 1º grau, 226.247 são leigos (considerados leigos os professores com escolaridade até o 2º grau incompleto na habilitação em magistério e 2º grau completo em outra habilitação); dos 151.148 que atuam em zona rural, 113.469 possuem 1º grau incompleto, sendo 94.049 na zona rural. (STAHL, 1986, p. 19).

Reiterando os dados expostos por Stahl (1986), Brandão (1986, p. 14, grifos do autor) afirma que "Em boa medida, o **professor leigo** é, entre nós, o **professor rural**". E ainda nesse contexto, Amaral (1991) vem nos lembrar que:

> A questão do professor leigo não está necessária e exclusivamente vinculada à questão do professor rural, isto é, professores sem titulação não se encontram apenas e unicamente nos meios rurais. Também nas periferias das grandes cidades e nos pequenos núcleos urbanos vamos encontrar uma incidência significativa de professores não titulados (AMARAL, 1991, p. 39).

É importante compreendermos que ser professor leigo não é uma condição *sine qua non* ao professor da zona rural, mas o número elevado de professores que não completaram a formação no magistério de 2º Grau, como previa a Lei n.º 5.692/71, e que atuavam em sala de aula, conforme dados apresentados por Stahl (1986), justificava a necessidade de criação e de implantação de estratégias nos âmbitos nacional, estadual e municipal, com vistas a propiciar ao professor leigo a formação devida. Para Amaral (1991):

> O problema dos professores "leigos", desde a década de 20, foi objeto de preocupação dos "profissionais da educação" e vai-se colocar mais agudamente no final dos anos 40 e, principalmente, nos anos 60. Entretanto, também nas décadas posteriores o problema esteve presente, se não como objeto de grandes preocupações, pelo menos como motivo para a tomada de medidas, digamos, categoriais, que intentaram resolver de algum modo a questão. (AMARAL, 1991, p. 40).

Considerando, pois, as "décadas posteriores" mencionadas pela autora acima referenciada, em particular o período que vai de 1976 a 2001, identificamos, no Piauí, um programa implantado e executado com vistas à formação, e consequente redução no número de professores leigos no Estado, o Projeto Logos, que se apresentou em dois momentos, o Logos I e Logos II, conforme veremos a seguir.

Projeto Logos I: o experimento

Antes do estabelecimento e da execução do Projeto Logos II, as Secretarias de Educação e os Conselhos de Educação dos estados da Paraíba e do Piauí, e dos então territórios do Amapá, de Roraima e de Rondônia, implantaram, em caráter experimental, em março de 1973, o Projeto Logos I, com duração de doze meses. Seu objetivo era qualificar, via ensino supletivo, em âmbito de 1º Grau, professores leigos (BRASIL, 1974), e testar metodologia de ensino-aprendizagem, por meio da técnica de módulos didáticos a distância, com os quais os professores poderiam estudar sem deixar a sala de aula, funcionando esta como uma espécie de laboratório, em que os conhecimentos adquiridos no Curso seriam aplicados quase que de forma instantânea.

O Departamento de Ensino Supletivo do MEC (DSU/MEC) reconhecia que "embora a habilitação para o magistério de 2º grau fosse a solução mais desejável, em princípio ela não seria possível, pois a grande maioria dos professores leigos não possuía sequer o antigo ginásio completo, muitos deles até sem o antigo curso primário totalmente realizado" (BRASIL, 1974, p. 11). Precisava-se, então, de uma solução urgente, de longo alcance e com baixo custo, o que culminou com a utilização de módulos didáticos que permitiam o ensino a distância. O quadro abaixo, extraído do DSU/MEC (BRASIL, 1974), com algumas alterações, demonstra o objetivo do Projeto Logos I:

Quadro 1 – Objetivo do Projeto Logos I

PROJETO LOGOS I (março de 1973 a dezembro de 1974)				
PIAUÍ	PARAÍBA	AMAPÁ	RORAIMA	RONDÔNIA
10.446	7.525	345	232	668
Professores leigos – Escolarização entre 4ª e 8ª séries do 1º Grau				
Processo de qualificação – 12 meses				
Meta total a ser atingida: 2000 professores				
PIAUÍ	PARAÍBA	AMAPÁ	RORAIMA	RONDÔNIA
1.000	700	1000	50	150

Fonte: DSU/MEC (BRASIL, 1974), com adaptações da pesquisadora.

Pelos números apresentados, verificamos que o total de professores leigos no Piauí, no período de implementação do Projeto Logos I, era maior do que a soma de todos os demais estados e territórios participantes juntos. Dos 1.000 professores esperados para realizarem o Curso no Piauí, 930 fizeram inscrição. Destes, 837 concluíram o Curso e 93 desistiram, o que revela um índice de evasão relativamente baixo, ou seja, de 10%, sendo que os motivos apontados para a desistência foram, principalmente: mudança de residência, problemas de saúde, falta de credibilidade na validade

do Curso e falta de incentivo em relação à melhoria do salário (BRASIL, 1974).

Em termos gerais, para o DSU/MEC, o Projeto Logos I mostrou-se eficaz, teve seus objetivos atendidos e a metodologia de ensino a distância foi considerada eficiente. O percentual de evasão oscilou em torno de 15%, com índice global médio de 88% de rendimento e apenas 2% de reprovação (BRASIL, 1974).

O Projeto Logos II (e também o Logos I) pode ser visualizado no tripé que forma a "Estratégia do Estado brasileiro para o desenvolvimento rural", conforme Gonçalves (2015), estruturado por: 1) Introdução na construção de estruturas estaduais e municipais; 2) Educação escolar e 3) Programas de formação de professores leigos, enquadrando-se neste último. Nesse sentido, em Mensagem à Assembleia Legislativa do Piauí, no ano de 1976, o então Governador do Estado, Dirceu Mendes Arcoverde, informa: "Para solucionar o problema da qualificação de professores leigos, assinei convênio com o DSU/MEC para a execução do Projeto Logos II, que se propõe a atender, no período de 1976/79, a 7.500 professores" (PIAUÍ – Arcoverde, 1976, p. 7).

A assinatura do convênio é ressaltada como uma das ações de valorização da Educação promovidas pelo referido Governo, uma vez que, no ano anterior (1975), foi responsável por 25% das despesas do Estado. Assim, dava-se continuidade ao Projeto, agora em sua segunda fase e com objetivos mais amplos, o Logos II.

Projeto Logos II: a expansão

O ano de 1976 marca o início da execução do Projeto Logos II no Piauí, agora em amplitude nacional e não mais em

caráter experimental, como ocorreu com o Logos I. O Piauí passou a integrar, juntamente com a Paraíba e o território de Rondônia, o projeto-piloto (1975-1979), principalmente por terem participado do Projeto Logos I, trazendo a vantagem das experiências técnicas, didáticas e administrativas oriundas deste. Como processo de ampliação, os estados do Paraná e do Rio Grande do Norte também foram incluídos na primeira fase do Logos II, valorizando a diversidade regional do país e com a expectativa de alcançar todo o território nacional.

O Projeto Logos II foi articulado para atender exclusivamente aos professores que estivessem em efetivo exercício no magistério, nas quatro primeiras séries do 1º Grau, e que não tivessem formação para tanto. Dessa forma, seu objetivo geral era:

> Habilitar, a nível de 2º grau, para lecionar até a 4ª série do 1º grau, com avaliação no processo, via ensino supletivo, mediante ensino à distância, aplicado através de módulos de ensino, professores não titulados, com exercício no magistério, nas quatro primeiras séries do 1º grau, nos estados do Piauí, Paraná, Paraíba, Rio Grande do Norte e território federal de Rondônia. (BRASIL, 1975, p. 17).

No Piauí, o projeto-piloto previa a formação de 7.000 (sete mil) professores leigos entre maio de 1975 e março de 1979, ao longo de cinco etapas, conforme Quadro 2 abaixo:

Quadro 2 – LOGOS II: projeto-piloto (maio de 1975/março de 1979)

LOGOS II: projeto-piloto no Piauí				
1ª ETAPA	2ª ETAPA	3ª ETAPA	4ª ETAPA	5ª ETAPA
Maio – 75/77	Agosto – 75/77	Março – 76/78	Agosto – 76/78	Março – 77/79
1.500	1.500	1.500	1.250	1.250
TOTAL				7.000

Fonte: DSU/MEC (BRASIL, 1975), com adaptações da pesquisadora.

Nesse período inicial, o Estado contou com 10 (dez) núcleos de apoio local, situados nos municípios de Teresina (03 núcleos), Campo Maior (01 núcleo), Piracuruca (01 núcleo), Picos (01 núcleo), Oeiras (01 núcleo), Floriano (01 núcleo) e Parnaíba (02 núcleos). E ainda, com 20 (vinte) Orientadores da Aprendizagem e 10 (dez) Supervisores Docentes. Esses dados são apresentados pelo Governador Dirceu Mendes Arcoverde, em 1977 (relativo ao ano de 1976), no tocante às ações promovidas para a valorização do Ensino Supletivo, segundo o qual: "A atuação do Logos II, em 1976, se estendeu a 20 núcleos, compreendendo 58 municípios do Piauí. Envolveu 2.752 alunos matriculados, 30 docentes, 04 técnicos e 03 administradores" (PIAUÍ – Arcoverde, 1977, p. 107). Esses números demonstram, pouco mais de um ano após o início do Curso, que as etapas estavam se desenvolvendo conforme o planejado em relação ao alcance de professores-cursistas (7.000 professores leigos até 1979).

Fato semelhante ocorreu no ano seguinte (1978, com dados referentes a 1977), quando o referido governador divulgou, sobre o Ensino Supletivo, que dentre os programas realizados, houve o "Funcionamento do Logos II (qualificação profissional de segundo grau), para professores não titulados na Capital e em 79 municípios, com matrícula de 4.664 alunos" (PIAUÍ – Arcoverde, 1978, p. 51), o que equivale a um aumento de mais de 1.900 alunos (professores-cursistas) matriculados e a inclusão de mais 18 municípios no Projeto, entre os anos de 1976 e 1977.

No ano de 1980, quando foram divulgadas as ações referentes a 1979, o Governador Lucídio Portella evidenciou, dentro dos programas relacionados ao Ensino Supletivo, que o "Projeto Logos II – oferece curso a nível de 2º grau para habilitação ao exercício do magistério nas quatro pri-

meiras séries do ensino do 1º grau de professores não titulados. Atua em todos os 114 municípios do Estado, com 2.009 alunos matriculados em 59 núcleos pedagógicos" (PIAUÍ – Portella, 1980, p. 47).

Pelos dados apresentados, verificamos que em quatro anos (1976-1979) foram feitas 9.425 matrículas de professores-cursistas no Logos II, quando o esperado para o período era de 7.000. Nesse intervalo de tempo, todos os 114 municípios piauienses foram atendidos pelo Projeto. Essas informações demonstram tanto o interesse governamental em disponibilizar projetos de formação profissional que atendessem à Lei n.º 5.692/71, quanto o empenho dos professores-cursistas, que enfrentavam diversos obstáculos para a realização do Curso, como o próprio acesso aos núcleos pedagógicos em função das longas distâncias, a falta de explicação durante o estudo (já que se tratava de ensino a distância), além de problemas na compreensão dos módulos, como apontaram André; Candau (1984).

Ainda sobre o Logos II, é importante tratarmos sobre a metodologia de ensino-aprendizagem utilizada, que foi a mesma empregada no Logos I. Em termos gerais, trata-se de uma metodologia que:

> joga com a aquisição de conhecimentos e formação de habilidades, oferecendo indicações de fontes de consulta, provisão de materiais de aprendizagem, alternativas de atividades, relacionando elementos cognitivos-experienciais, insistindo na imediata aplicação de conhecimentos. Como os seus fundamentos básicos são os princípios da instrução personalizada, as atividades propostas são diversificadas, incluindo a investigação, a partir da observação do dado concreto, auto-instrução, revisão, retificação e aplicação dos conhecimentos. A técnica é a do módu-

> lo didático, por permitir o ensino à distância, proporcionando aos estudantes condições de progredir de acordo com seu ritmo próprio, experiências pessoais e disponibilidade de tempo, aproveitando o trabalho que realiza em sala de aula como campo de observação e investigação para seu estudo pessoal. (BRASIL, 1975, p. 13).

Refere-se, portanto, a uma metodologia que permite ao professor-cursista a aquisição de conhecimentos, a partir da técnica que utiliza módulos didáticos por meio do ensino a distância, o que dava a eles a oportunidade de realizarem os estudos sem precisarem se afastar da sala de aula, aproveitando para programar o próprio tempo, de acordo com a sua disponibilidade. Eram 204 módulos de ensino para cada professor-cursista, contemplando 31 séries (3.480h), mais a Série 00 – "Preparação do Cursista", que continha 03 módulos, além do estágio (2.000h). Essas disciplinas eram divididas entre as de Formação Geral (1.330h) e as de Formação Especial (2.150h).

Desse panorama do Projeto Logos, colocaremos em evidência, neste momento, a análise dos 06 (seis) módulos de treinamento de Microensino, de 01 (um) relatório de sessão de Microensino e de 01 (uma) Ficha de Avaliação de Estágio Supervisionado, como propusemos para este estudo.

A prática educativa no Projeto Logos II

Dentre as Séries ofertadas para a realização do Logos II, destacamos a Série 31, "Microensino". Das informações constantes nos módulos de Microensino, observamos a seguinte definição:

> O microensino é uma técnica de treinamento de professores que deixa de perguntar o que é o bom professor, para tratar de descrever *como se comporta o professor capaz em sala de aula*. Parte da premissa de que o que se pode descrever de modo preciso pode-se ensinar com a mesma relativa precisão. Deste modo, é produzido um modelo de treinamento que enfatiza as habilidades específicas do professor, criando condições capazes de levar os candidatos ao magistério – ou mesmo professores com certo nível de experiência – a *adquirir aquelas competências consideradas básicas ou essenciais ao bom desempenho do professor em sala de aula*. (BRASIL, 1980, p. 5, grifos nossos).

Assim como nas etapas que o precedem, o Microensino só poderia ser realizado pelo professor-cursista após a conclusão das 30 (trinta) Séries anteriores, ou seja, sua efetivação ocorria na fase final do Curso, ocasião em que seriam verificadas cinco habilidades pedagógicas específicas, a saber: "(a) variar a situação-estímulo; (b) formular perguntas; (c) ilustrar com exemplos; (d) reforçar a aprendizagem; (e) aumentar a participação" (ANDRÉ; CANDAU; FÁVERO, 1980, p. 63).

O objetivo do Microensino era, pois, durante o treinamento, permitir que o professor-cursista preparasse e ministrasse microaulas aos colegas de Curso e aos Orientadores da Aprendizagem (profissionais com formação e capacitação específica para auxiliar os professores-cursistas), como simulação do que deveriam fazer em sala de aula com os alunos de 1ª a 4ª séries, considerada esta como o seu verdadeiro laboratório de aprendizagem, visto o fato de os professores-cursistas que participavam do Projeto Logos II não se ausentarem de suas atividades laborais para a realização do mesmo. André; Candau; Fávero (1980, p. 63), indicam que

o "Projeto Logos II vem se utilizando do microensino, juntamente com Encontros Pedagógicos, como meio de realizar o estágio supervisionado de 500h, exigido aos que se habilitam ao magistério de 1ª a 4ª séries do1º grau".

Ao refletirmos sobre "como se comporta o professor capaz em sala de aula", conforme prevê a própria conceituação de Microensino que trouxemos, somos impelidos ao questionamento sobre como se deu a prática educativa deste profissional formado no Logos II. Ou melhor, podemos falar em prática educativa quando se propõe um padrão a ser seguido ou quando se apresenta um modelo no qual se espera que o cursista adquira "aquelas competências consideradas básicas ou essenciais ao bom desempenho do professor em sala de aula"?

Em observação ao relatório de sessão Microensino analisado, cujo documento é oriundo do município de Valença e datado do ano 2000, verificamos que o Orientador da Aprendizagem responsável pela turma limitou-se a descrever a habilidade que os professores-cursistas deveriam demonstrar e o índice de acerto esperado (mínimo de 80%). Além dos assuntos que foram tratados na sessão (como "Singular e plural" e "Múltiplos de um número") nada foi anotado acerca do desempenho dos professores-cursistas e nem como os mesmos desempenharam suas atividades. Como resultado final, consta apenas a aprovação de todos os participantes. Vale destacar, que a metodologia do Microensino é baseada no treino de habilidades, que se consolida pelo processo de repetição, até que o cursista se torne apto naquela habilidade.

Nesse sentido, não encontramos evidências de estimulação de atividades cognoscitivas, como a proposta por Vásquez (2011), e com a qual corroboramos, que se efetiva

quando o indivíduo modifica suas ações, tendo em vista um propósito e a pretensão de atingir um objetivo, opondo-se, assim, a uma passividade, pois se espera do sujeito não apenas uma reflexão que resulte numa transformação real, mas que esta transformação atenda a uma necessidade e modifique o ambiente social no qual o indivíduo está inserido. É certo que a repetição pode levar ao "bem fazer", mas o fazer pelo fazer não transforma e, não transformando, não se pode falar em prática educativa como prática social, o que nos faz retomar o conceito de Bandeira; Ibiapina (2014, p. 111): "A prática educativa é ação social intencional, é parte integrante da vida, do crescimento da sociedade".

No que concerne à Ficha de Avaliação de Estágio Supervisionado, originária do município de Teresina, do ano de 1999, verificamos uma avaliação final que beira à perfeição, visto que o professor-cursista observado atingiu a nota máxima possível (100%), em todos os itens e subitens analisados, tais como "Planejamento", "Sala de aula" e "Regência". Certamente que não nos cabe desacreditar da capacidade do professor-cursista em relação ao seu desempenho na atividade de Estágio Supervisionado, muito menos do Orientador da Aprendizagem que o acompanhou/avaliou, mas é importante lembrarmos com Dewey (1979, p. 118) que "mui raramente é o professor suficientemente livre das imposições da autoridade fiscalizadora, sobre métodos a adotar, programas de estudos etc., para poder deixar seu espírito comunicar-se de perto como o espírito do aluno e com as matérias do estudo".

Desse modo, inferimos que nem o Orientador da Aprendizagem (o avaliador) e nem o professor-cursista (o avaliado) dispunham da liberdade necessária à realização de atividades que não fossem aquelas já previstas nos mó-

dulos de ensino do Projeto Logos II, que iniciavam com datas prováveis para o seu término, não deixando outra possibilidade a não ser o cumprimento delas em tempo hábil e da forma previamente determinada.

Considerações finais

Como nos módulos instrucionais é enfatizado o estudante e não o instrutor, observamos a importância que é dada ao atingimento dos objetivos propostos, que têm, como fim principal, permitir ao estudante (professor-cursista) o melhor desempenho possível dentre as alternativas de aprendizagem sugeridas. Isto reflete, pois, diretamente na forma como são avaliados, como o que era feito nas sessões de Microensino e nas Fichas de Avaliação de Estágio Supervisionado.

Evidenciamos, que no Projeto Logos II há indícios da presença de uma prática educativa engessada, ou seja, baseada quase que exclusivamente em resultados (números), à custa de pouca reflexão e de ações efetivas, portanto, um cenário que se afigura como incapaz de alterar o *status quo*. Parece não trazer à cena um modelo de educação que problematize e que liberte, como propõe Freire (1987), mas um que insiste na repetição e na reprodução de conteúdos ou, quem sabe, na manutenção de interesses dissimulados, por parte de seus idealizadores.

Verificamos, por um lado, que o ensino a distância apresentava a vantagem de um estudo mais individualizado, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada indivíduo, além de permitir ao professor-cursista a opção de escolher onde e quando estudar, adequando os estudos às suas rotinas dentro e fora da escola, visto que os professores não se

afastaram de suas atividades laborais durante a realização do Logos II. Por outro lado, observamos que ao se depararem com dúvidas ou dificuldades, os professores-cursistas deveriam aguardar os encontros pedagógicos, que normalmente ocorriam no último domingo de cada mês, nos Núcleos Pedagógicos de cada município, para saná-las com os Orientadores da Aprendizagem ou até mesmo com os demais colegas.

Seria prematuro de nossa parte um posicionamento definitivo neste momento da investigação. Há muito que se pesquisar acerca da prática educativa dos professores-cursistas participantes do Projeto Logos II, no Piauí. Eles, e também os Orientadores da Aprendizagem, deverão ser ouvidos, o que nos acautela em relação aos propósitos maiores deste estudo, neste momento. Deixamos, assim, a discussão aberta para o enriquecimento em estudos posteriores.

Referências

AMARAL, Maria Teresa Marques. Políticas de habilitação de professores leigos: a dissimulação da inocuidade. In.: GARCIA, Walter; THERRIEN, Jacques; NICOLAU, Marieta Lúcia Machado (Orgs.). *Professor leigo*: institucionalizar ou erradicar? São Paulo: Cortez; Brasília: SENEB, 1991. (Cadernos SENEB; 3).

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; CANDAU, Vera Maria Ferrão; FÁVERO, Osmar. *Introdução da tecnologia educacional no Brasil*. Relatório Final FINEP/FNDCT – Convênio 552 CT – 2ª Parte. Departamento de Educação. PUC-RJ, dezembro de 1980.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; CANDAU, Vera Maria. *O Projeto Logos II e sua atuação junto aos professores lei-*

gos do Piauí: um estudo avaliativo. Comunicação apresentada no II Seminário Regional de Pesquisa em Educação. Belo Horizonte, outubro de 1984.

BANDEIRA, Hilda Maria Martins; IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. Prática educativa: entre o essencialismo e a práxis. *Revista da FAEEBA* – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 23, n. 42, p. 107-117, jul./dez/2014.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Os professores leigos. *Em Aberto*: Órgão de Divulgação Técnica do Ministério da Educação. Brasília, ano 5, n. 32, out./dez. 1986.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n.º 5.692/71. Brasília, 1971.

_____. DSU/MEC. *Projeto Logos I*. Brasília. Departamento de Documentação e Divulgação, 1974.

_____. *Projeto Logos II*. Brasília. Departamento de Documentação e Divulgação, 1975.

_____. Convênio SEPS/SES/MEC- CETEB. *Treinamento de Microensino*. Módulos 1, 2, 3, 4, 5 e 6. Brasília-DF, 1982.

BRASILEIRO, Helena Márcia Rabello. *Professor leigo e políticas educacionais*. Recife: FUNDAJ, Editora Massangana, 1994.

DEWEY, John. *Democracia e educação*: introdução à filosofia da educação. 4. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GONDIM, Maria Augusta Drumond Ramos. *O Projeto Logos II no Piauí*: uma análise de programas para formação do professor leigo de zona rural. 1982. 273f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). 1982.

PIAUÍ. (ARCOVERDE). *Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado do Piauí pelo Governador Dirceu Mendes Arcoverde, em março de 1976*.

_____. *Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado do Piauí pelo Governador Dirceu Mendes Arcoverde, em março de 1977*.

_____. *Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado do Piauí pelo Governador Dirceu Mendes Arcoverde, em março de 1978*.

PIAUÍ. (PORTELLA). *Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado do Piauí pelo Governador Lucídio Portella, em março de 1980*.

STAHL, Marimar Muller. *Os módulos do Projeto Logos II*: um estudo avaliativo dos elementos e conteúdos. 1981. 209p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). 1981.

_____. Marimar Muller. Reflexões sobre a formação do professor leigo. *Em Aberto*: Órgão de Divulgação Técnica do Ministério da Educação. Brasília, ano 5, n. 32, out./dez. 1986.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. 2. ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – Clacso: São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2011.

Práticas Educativas Acadêmicas, Universidades

DA RELAÇÃO DOCÊNCIA E PESQUISA, NUMA ABORDAGEM VYGOTSKIANA:
UMA EXPERIÊNCIA NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFC

MARIA DE FÁTIMA VASCONCELOS DA COSTA
Graduada em Psicologia (UFPE), Mestre e Doutora em Educação Brasileira (UFC/Paris XIII), com pós-doutorado em Psicologia pela UFPE. Líder do grupo de pesquisa LUDICE (Ludicidade, discursos e identidades nas práticas educativas). Professora Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da UFC e pesquisadora da área de educação infantil, com ênfase nas práticas lúdicas, letramento e relações etnorraciais numa perspectiva deocolonial.
E-mail: phatyma@gmail.com
ORCID: http://orcid.org/0000-0001-8588-1684

VERIANA DE FÁTIMA RODRIGUES COLAÇO
Graduada em Psicologia (UFPE), mestre em Educação Brasileira (UFC), doutora em Educação (UFRGS) com pós-doutorado em Psicologia (Universidade de Barcelona). Líder do grupo de pesquisa Linguagem, Práticas Culturais e Cidadania, integrante do grupo de pesquisa LUDICE e do NUCEPEC (Núcleo Cearense de Estudos e Pesquisas sobre a Criança). Professora Titular dos Programas de Pós Graduação em Psicologia e em Educação Brasileira (UFC)
E-mail: verianac@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7863-4287

Considerações sobre a relação docência e pesquisa

Convidadas a dividir com o leitor uma experiência docente inovadora, acreditamos ser pertinente tecer algumas considerações acerca da relação docência e pesquisa, campo da nossa atuação profissional, por mais de 27 anos no Programa de Pós-Graduação em Educação, da FACED-UFC. Tendo formação inicial de graduação em Djane Oliveira de Brito Psicologia, nós, autoras, construímos nossas experiências didáticas, desde o início, a partir das exigências do objeto de ensino proposto no programa das disciplinas e da avaliação dos alunos, no que concerne à metodologia adotada, ao conteúdo proposto e às formas de avaliação.

Esta abordagem está longe de uma improvisação voluntarista, baseada tão somente na demanda circunstancial dos alunos e/ou no apego canônico aos formatos didáticos, já consolidados pela prática docente emanadas dos programas de ensino e abstraídos das turmas a que se destinam. A direção deste processo foi inspirada pelo engajamento no trabalho de pesquisa que, paralelamente, nos ocupava com temas afins aos conteúdos de ensino.

A primeira consideração sobre a docência, portanto, nos parece ser o alinhamento das problemáticas de pesquisa, que movimentam a produção de conhecimentos pelos

pesquisadores/mestres com as áreas de ensino, bem como com as atividades de extensão. Recorrentemente, tal alinhamento nos conduziu à revisão de conteúdos programáticos das disciplinas, bem como à criação de novas disciplinas, sob nossa responsabilidade, dos currículos dos cursos de graduação e pós-graduação em educação e em psicologia. Igualmente, acolhermos estudantes em estágio do ensino superior, nas turmas de graduação, os quais desenvolviam pesquisas que tivessem afinidades com o programa da disciplina ministrada naquele semestre.

No semestre letivo de 2019.1, oferecemos a disciplina obrigatória da linha Linguagem e Práticas Educativas – LIPED do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Universidade Federal do Ceará, cujo conteúdo programático trata das teorias psicogenéticas de Piaget, Vygotsky e Wallon, uma vez que é um referencial teórico comum aos diferentes eixos de pesquisa. Vale dizer, que a nossa formação como psicólogas foi profundamente marcada pela abordagem piagetiana e só no mestrado, a partir do estudo do materialismo histórico e dialético, tivemos contato com o pensamento de Marx, Bakhtin e Vygotsky. À medida que atuávamos com esse referencial na pesquisa, íamos nos apropriando do pensamento dos autores e atualizando a prática docente com novas experiências e um leque ampliado de bibliografia. Consideramos que a formação recebida nesse período foi decisiva para as nossas práticas docentes porque produziu inflexões importantes tanto na concepção de pesquisa quanto na de docência.

Partimos do postulado de base vygotskiana de que o desenvolvimento, especificamente humano, resulta do cruzamento do aporte fornecido pela linha natural, estreitamente vinculada aos processos de maturação biológica

e da linha sócio-cultural (VYGOTSKI, 1995), tributária dos processos de socialização e aculturação, dos quais a escolarização, pela intencionalidade e sistematicidade que lhe é peculiar, cumpre um papel decisivo. A cultura oferece variados instrumentos mediadores que funcionam como prótese, como a caneta, por exemplo, mas são os instrumentos simbólicos, como a linguagem verbal que se incorporam ao aparato psicológico, inaugurando novos modos de funcionamento. É assim, que o pensamento, sob o impacto da linguagem verbal, torna-se pensamento verbal, algo que não existia antes dessa aquisição e, por meio do signo verbal, passa a existir.

Daí decorre a segunda consideração, que diz respeito à análise das bases teóricas de toda prática pedagógica, sem o que estamos fadados a não compreender o complexo processo de transposição didática, que consiste em *fabricar um objeto de ensino* (CHEVALLARD,1991), a partir do conhecimento oriundo de um certo campo do conhecimento científico, ou seja:

> Um conteúdo de saber que tenha sido definido como saber a ensinar, sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que irão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O 'trabalho' que faz de um objeto de saber a ensinar, um objeto de ensino, é chamado de transposição didática. (CHEVALLARD, 1991, p.39).

Nesse processo, o conhecimento sofre inevitáveis reduções, adaptações, formalizações e ressignificações, em função do grau de ensino a que é destinado, dos objetivos pedagógicos visados e das condições de desenvolvimento do aprendiz. O material didático, aquele destinado ao professor e ao aluno, por exemplo, é um subproduto fossilizado

desse processo de fabricação. Como forma didática padronizada, deixa de fora o contexto cultural da comunidade escolar e da relação que o aluno mantém com o saber ou o sentido que ele atribui a essa experiência, aspectos cuja importância não pode ser minimizada nas práticas educativas.

A tentativa de sustentar o processo de ensino a distância, durante a pandemia do covid-19, põe à mostra tais limitações. Alunos sem acesso à *internet*, a computadores, a condições de moradia e dinâmicas familiares que permitissem um suporte presencial às atividades propostas pelos professores. Também assistimos à criação, pela mídia, da didatização do conhecimento científico para fazer chegar à população as prescrições das autoridades sanitárias. O resultado desse esforço mostrou que não basta a transmissão de informações massivas para que a população compreenda e adira às regras da OMS.

Essas regras também deixaram à mostra que mais de 40% da população não têm acesso a água diariamente, ainda que pague em dia a sua conta. A educação, como direito de cidadania, ou é um pacto social inclusivo ou não é educação. O que faz diferença no quadro da pandemia é a educação e não o ensino, como as escolas particulares, para justificar a cobrança das mensalidades (algumas até nem alteraram os valores, em função das novas condições), insistiram em fazer crer.

Considerando o período de um semestre apenas e a robusta obra dos autores, bem como alunos com diferentes formações prévias (educação infantil, educação especial, letras, música e psicologia), propusemos eleger apenas um autor. Advogamos a escolha de Vygotsky, posto que é um autor de base para um grande número de pesquisas, tanto para nós quanto para o grupo de alunos.

No entanto, não pretendíamos levar os alunos a compilar suas ideias principais, destacando os aspectos que diferenciam a sua de outras abordagens psicogenéticas, nem como tal abordagem fundamenta teoricamente diretrizes curriculares, abstratamente consideradas. Não é incomum encontrarmos estudantes capazes de enunciar as principais teses desse autor sem, entretanto, conseguir operar com seus conceitos, ou seja, percebê-los em funcionamento em uma dada situação prática. Algo comparável ao analfabetismo funcional, quando o aluno é capaz de decodificar o sistema alfabético da língua, mas não consegue fazer uso do mesmo, de modo a alcançar uma eficácia comunicativa.

A terceira consideração, portanto, é a de que a apropriação de um referencial teórico implica na possibilidade de operar com os conceitos. Na pesquisa, implica em compreender, por exemplo, que daquilo que você recebe como antecedentes do seu trabalho de pesquisa, seu quadro teórico, decorre da construção e da abordagem metodológica do objeto de pesquisa, enquanto a análise produzirá, como resultados da articulação do quadro teórico com o material empírico, uma nova inteligibilidade da realidade pesquisada e da própria teoria.

Na docência, implica em desenvolver um projeto pedagógico tendo em conta a consistência com suas bases teóricas, identificando o alcance e limites do poder explicativo das teorias para as condições de desenvolvimento do processo pedagógico. Transitar do empírico para o abstrato e vice-versa, movimento que induz a transformações tanto dos conceitos quanto das práticas.

Assim, os conceitos-chave da teoria vygotskiana, a saber: interação, mediação, formação de conceito, Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) foram as noções que bali-

zaram as nossas estratégias didáticas e as que procuramos levar os alunos a operar com os trabalhos de campo.

A Atividade mediada pela linguagem no centro das práticas educativas

O ponto de partida para a estruturação do projeto didático da disciplina foi a concepção vygotskiana de que a relação ensino/aprendizagem é essencialmente interativa e colaborativa, ou seja, a construção do conhecimento ocorre pela mediação simbólica, mutuamente operada pelos co-participantes (VYGOTSKY, 1995). Neste sentido, o cerne da prática educativa é o engajamento ativo de docentes e discentes de modo a promover um espaço simbólico compartilhado do fazer da sala de aula.

O conceito de mediação, nesta perspectiva, tem uma importância central, porque parte da compreensão de que a aprendizagem se realiza como produto de uma atividade compartilhada entre sujeitos, dependente da natureza do objeto de conhecimento e da qualidade das interações simbólicas entre os envolvidos. Por isso, entendemos que a docência requer um exercício interativo que contemple a heterogeneidade dos aprendizes em relação ao conhecimento que está sendo trabalhado e se apoie na crença de que todos os envolvidos são agentes do seu próprio processo de aprendizagem e dos demais. Quer dizer, a ação mediadora do docente visa potencializar as trocas entre os participantes em torno do objeto de conhecimento e não conduzir todos ao mesmo patamar. Ao atuar assim, o professor também põe em movimento o fazer docente de tal modo que o conteúdo ensinado vai se transformando com a troca de saberes envolvida nas interações com o grupo de alunos.

Vygotsky (1988) chama a atenção, nos princípios sobre o método, que, para a análise da atividade humana, necessário se faz uma abordagem psicogenética, que recupere a origem e o curso do desenvolvimento da atividade. Sendo um enfoque histórico cultural, o Método Funcional da Dupla Estimulação, criado pelo autor, trabalha com o pressuposto de que as funções psicológicas superiores (aquelas que se desenvolveram graças à ação de amplificadores culturais, como um processo interindividual que se transforma em intrapessoal), se caracterizam por serem culturalmente mediadas, de tal sorte que o estudo do comportamento aprendido, enquanto testemunho fóssil do que aconteceu, é insuficiente para demonstrar a origem social do comportamento. Para isso, o acesso ao processo de aprendizagem se dá pela introdução de instrumentos psicológicos auxiliares, que funcionem como mediadores na realização da atividade pelo aprendiz, de tal modo que fique claro como o sujeito opera com esses instrumentos simbólicos para resolver problemas, a partir da interação com o outro.

Como desenho didático, organizamos, para as unidades temáticas de Interação, Mediação e Formação de Conceitos, uma vivência em sala de aula acompanhada das observações teóricas (a propósito da bibliografia indicada), em diálogo com o grupo. Num segundo momento, a vivência acontecia no trabalho de campo a ser realizado pelos alunos e, a partir dos registros em vídeo e relatórios, fazíamos os exercícios analíticos com toda a turma. Tratava-se de fazer com que as orientações/mediações dadas aos alunos funcionassem como ação reversa, ao levá-los a refletir sobre sua própria atividade, ou seja, implicava na necessidade de operar com os conceitos que estávamos estudando. Em outros termos, o projeto didático do ensino se articula ao metodo-

lógico de pesquisa, de modo a favorecer a compreensão dos conceitos.

Com a intenção de saber dos conhecimentos básicos que os alunos já traziam, com diferentes níveis de apropriação, e com isso termos uma ideia de onde partir, começamos com um quadro comparativo das abordagens metodológicas de Piaget, Wallon e Vygotsky, traçando as distinções que inflexionaram as suas respectivas teorizações. Essa observação permitiu acompanhar o movimento de apropriação das noções estudadas, uma vez que era necessário para a resolução das tarefas, em cada etapa, operar com os conceitos e não apenas enunciá-los corretamente.

Tendo isso em conta, optamos por trabalhar com os conceitos usando o método vygotskiano, ao invés de apresentar o mapa geral da teoria. Para tanto, pensamos a disciplina numa modalidade teórico-prática, de modo a que pudéssemos promover um espaço mediador para a compreensão dos conceitos centrais da teoria. Também estávamos interessadas em tornar o conteúdo da disciplina significativo, em relação aos diferentes objetos de estudo dos alunos e, assim, fazer sentido para eles o que iríamos trabalhar.

A estratégia didática convocou a ativa participação dos alunos na resolução dos problemas propostos nos procedimentos metodológicos utilizados por Vygotsky, funcionando como andaimagem, suporte para as etapas posteriores, nas quais eles chegariam a criar as situações problemas e analisá-las. A noção de andaimagem faz analogia à construção de um edifício, que precisa de uma base inicial para a construção ir subindo de um nível inferior para um superior. Na medida em que se avança, necessário se faz elevar a altura do andaime até que o prédio seja erguido. Concluído o trabalho, os andaimes são retirados de modo que não se vê

mais o que foi necessário para isso (WOOD, 1980; BRUNER; ROSS, 1976).

Um desenho didático que privilegia a mediação com função reversa para uma aprendizagem conceitual

Para o conceito de *Interação*, trabalhado na primeira unidade, primeiramente, realizamos o teste dos quaternos, que é um teste piagetiano para verificar a compreensão de correlatos (PIAGET, 1995), porém foi realizada coletivamente, para discutir a noção de interação e o papel estruturante da linguagem na resolução de problemas.

Nesta atividade, foi apresentado ao grupo um conjunto de 24 figuras para que formassem pares, segundo algum critério que julgassem conveniente. A construção do material possibilitava emparelhamentos segundo relações de parte/todo (carro/direção); de complementaridade (cama/colchão) e de Implicação (rádio/orelha). No segundo momento, solicitava-se a formação dos quaternos, ou seja, emparelhamento, agora, dos pares anteriormente formados, segundo relações do tipo A está para B assim como C está para D. Esse era um momento de intensas trocas de ideias e esclarecimentos das dúvidas suscitadas pela experiência. Observamos um vivo interesse e engajamento dos alunos nessa atividade, o que oportunizou ainda a percepção da importância da linguagem na organização do pensamento.

Após a experiência, propusemos, como atividade de campo, que os alunos, em dupla, fizessem uma atividade de interação com crianças, utilizando alguma prova piagetiana ou experimento vygotskiano. Nas apresentações dos registros, analisávamos as filmagens e íamos discutindo o conceito de interação e outras derivações que a experiên-

cia possibilitou em termos de seus trabalhos de pesquisa de dissertação ou tese. Nessas discussões, ficou claro para todos, a diferença entre a concepção de interação de Piaget e Vigotsky, ao se perceber que as respostas dos sujeitos dependiam do modo como o examinador propunha o problema e do sentido da experiência para o sujeito. Vigotsky (2001) aponta como limitação da análise piagetiana o foco na relação direta entre Sujeito-Objeto, ao passo que na sua análise da interação ganha destaque a incontornável presença do sujeito mediador (empírico ou virtual), ou seja, numa configuração Sujeito-Sujeito-Objeto.

Também discutimos sobre a construção compartilhada do conhecimento e a emergência de ZDP, possibilitada pela interação real entre crianças ou da criança com os facilitadores da atividade, e ainda trabalhamos a dinâmica da pesquisa com criança e as implicações da relação do pesquisador com ela.

O conceito trabalhado na segunda unidade, foi *Mediação*. Para isso, convidamos uma dupla para jogar o jogo Senha. Os demais acompanhavam, dando palpite, fazendo observações etc., após o que discutíamos como as interferências operavam como mediação. Para a atividade subsequente, propusemos que os estudantes realizassem a aplicação do jogo de senha ou outro da mesma "família" (com a mesma estrutura lógica, tais como cara a cara ou detetive), com crianças. Desta vez, o foco analítico deveria incidir não só no desempenho dos jogadores, mas também no papel do mediador. Com a apresentação em sala de aula dos registros em vídeo da experiência, a dupla de estudantes apresentava sua interpretação do trabalho de campo, bem como ouviam os apartes dados pelos colegas e as professoras.

O objetivo era analisar a relação interativa entre eles e o jogador, justificando como e por que a experiência era considerada um processo mediador do aparecimento da função reversa. Com essa discussão, trabalhamos o conceito de mediação, operando com ele e demonstrando a ação reversa presente na mediação por signo. Foi possível explicar a relação entre a mediação por instrumento físico e a mediação por signos, como Vygotsky (2017) as entende, considerando suas semelhanças, as diferenças e a ligação entre essas duas formas de mediação.

As duas formas se assemelham pela função, ambas se interpõem entre o sujeito e o mundo físico e social, porém, enquanto a mediação com instrumento físico funciona como uma prótese, a mediação simbólica ou psicológica atua sobre o sujeito com ação reversa, ou seja, alterando o seu funcionamento psicológico, na medida em que o signo se interpõe entre o sujeito e sua própria atividade mental, podendo inclusive ser criado pelo próprio sujeito. Neste caso, o papel da mediação repousaria no fato de possibilitar a autorregulação da conduta (conduta intencional), ou seja, orientar a ação e possibilitar ao sujeito avaliar suas consequências e fazer escolhas. A função reversa é, para Vygotsky (2017), uma característica da atividade mental especificamente humana, que resulta das trocas interativas que a pessoa mantém com um ambiente culturalmente organizado.

Na última unidade, relativa à *formação de conceito,* realizamos com os estudantes, em sala de aula, a experiência proposta por Vygotsky (1993) para investigar a formação de conceito e a construção do significado da palavra – unidade de análise da relação pensamento e linguagem. A tarefa consistia em apresentar 24 formas geométricas, que variam segundo os atributos de cor, forma, espessura e tamanho,

para serem agrupadas de modo a representar um conceito. No verso de cada figura, encontra-se uma palavra sem sentido usual que designa o conceito. O examinador mostra o verso de uma das formas geométricas, revelando a palavra escrita no verso. O sujeito deve tentar descobrir quais formas são representativas do conceito que a palavra representa. Para cada forma que o sujeito escolhe, o examinador revela a palavra que se encontra no verso, solicitando que o sujeito procure agora uma outra figura que supõe representar o mesmo conceito designado pela palavra. A resolução do problema advém quando o sujeito consegue agrupar as formas em cujo verso têm a mesma palavra e enunciar o conceito.

Após a experiência, discutimos as questões relativas ao que se entende por conceito e os progressivos momentos de sua construção, desde os conceitos espontâneos até os científicos. Inicialmente, a palavra que designa um conceito ainda não tem um significado preciso, pois não há um critério lógico para agrupar os elementos que constituem o conceito. Gradualmente, o sujeito vai discriminando os elementos que não se aplicam à palavra que designa o conceito, ao mesmo tempo que vai alcançando níveis mais amplos de generalização, ao adotar critérios mais consistentes (lógicos), ao realizar os agrupamentos até que a palavra adquira um significado conceitual propriamente dito (VYGOTSKY, 1993). Essa experiência permite acompanhar o processo de formação dos conceitos (significados das palavras) nela implicados, demonstrando como a dupla estimulação (o desafio lançado e as mediações do examinador) possibilita acompanhar a gênese do processo de formação do conceito.

Após a experiência em sala de aula, com alunos voluntários, sob a observação dos demais, e da demonstração da

noção teórica estudada, propusemos para as duplas mais um trabalho de campo. Nesses momentos, ficava evidenciada a importância da troca de ideias (da linguagem) para a organização do pensamento. Desta vez, elas precisariam criar um conceito e realizar a experiência vivenciada em sala de aula com um sujeito da sua escolha e em condições de compreender as exigências da tarefa, atuando adequadamente como mediações que favorecessem, como andaimes, a construção do conceito pelo sujeito. Apresentar suas análises à turma, caracterizando o nível de formação do conceito em que o sujeito se encontra, a partir dos registros em vídeo e do relatório de campo, bem como refletir sobre o seu papel como mediador.

Ampliando o foco analítico sobre a dimensão sócio-histórica na abordagem da infância

Na última unidade, visando ampliar a compreensão da natureza sócio-histórica do desenvolvimento e considerando que, majoritariamente, os projetos de pesquisa dos alunos envolviam a participação de crianças, abordamos a *produção social da infância,* a partir da exibição, seguida de debate, do filme *Projeto Flórida* (2017), com apoio numa bibliografia fornecida. A obra, dirigida por Sean Baker, com delicadeza, põe em discussão o desencontro entre, de um lado, a noção universalista de infância invocada pela racionalidade institucional, representada pelo serviço de assistência social e a versão glamourizada do universo Disney (ambas representações da criança de uma dada classe social), e de outro lado, as heterogêneas condições de vida dos socialmente desfavorecidos. No filme, entretanto, a problematização desses desencontros é apresentada do ponto

de vista da *reprodução interpretativa* das crianças. O termo foi cunhado por William Corsaro (2011) para realçar a agência infantil nos processos de inserção cultural vivido pelas crianças, nos quais ela reproduz a realidade a sua volta, porém ressignificando-a, em conformidade com seus interesses e capacidade de apreensão.

Como pretendíamos, as discussões oportunizaram a percepção de que uma abordagem psicologizante do desenvolvimento, em geral abstrata e a-histórica, é insuficiente para compreender a atividade do sujeito em contexto, tal como ocorre nas diferentes condições sociais dos alunos que encontramos na escola, por exemplo. Com isso, queremos dizer que o que se entende por contexto na perspectiva sociológica, vai além da situação imediata e contingente da atividade de ensino ou pesquisa que realizamos com as crianças. Diz respeito ao fato de a infância ser uma construção histórica recente, herdeira de transformações do modo de produção da vida, que vieram a se institucionalizar no plano jurídico, educativo, de consumo, de entretenimento, de cuidados de saúde e das práticas culturais de convívio (NARADOWISK,1996).

Tais mudanças alçaram a criança à condição de ator social com agência própria, ainda que diferenciando-se segundo desiguais condições de vida. A noção de agência infantil diz respeito ao poder de agir das crianças, sua capacidade de interferir no seu entorno, pautando seus interesses e necessidades e atribuir significação ao mundo e a si mesma. Numa palavra, produzir cultura. Destas considerações, foi possível levantar questionamentos acerca das especificidades da pesquisa com crianças, a partir dos diferentes aspectos envolvidos no contexto interacional (COSTA, 2012, 2017).

Considerações sobre o percurso formativo heterogeneamente vivenciado

A atividade final consistiu em cada estudante escrever uma apreciação da disciplina, destacando aquilo que foi ou não produtivo em termos dos objetivos e para seus respectivos trabalhos de pesquisa em andamento, para ser partilhada no grupo. Esta foi a única atividade individual, enquanto as demais foram realizadas sempre em duplas.

Os momentos avaliativos ainda foram, inicialmente, cercados de tensão e insegurança, posto que a nossa cultura acadêmica ainda é fortemente marcada pela excessiva ênfase na compilação de ideias de muitos autores, por vezes superficialmente estudados e sem o devido "laboratório", quando os alunos podem expor seus pontos de vista e trocar impressões com os colegas, para construir sua autonomia intelectual. Num outro extremo, temos campos de saberes fechados em seus dogmas, dificultando o diálogo com outros campos disciplinares, ou experiências falhas no que concerne ao suporte teórico necessário ao processo de pesquisa desenvolvida pelos alunos. Em contrapartida, durante o semestre, observamos um vivo interesse e engajamento dos alunos, que se traduziu também em um baixíssimo número de faltas, clima colaborativo e de distensão.

Na avaliação dos estudantes, quanto ao conteúdo/metodologia, a experiência foi produtiva para a etapa do percurso acadêmico que estavam atravessando (a maioria em processo de finalizar o texto da qualificação). Mereceu destaque a escolha da abordagem didática inovadora e o sentimento de consistente apropriação do conteúdo, para o que contribuiu o rico processo de interlocução com professoras e colegas, os exercícios analíticos propiciados pelas

vivências práticas em articulação com o estudo dos textos, quando puderam operar com os conceitos estudados, compartilhando com o grupo suas dúvidas e seus achados.
Outro aspecto considerado relevante foi o contributo da articulação do conteúdo programático com os diferentes objetos de pesquisa de cada um dos participantes. Destacamos algumas apreciações apresentadas pelos alunos:

> *-Além das bases teóricas, os diálogos e trocas de experiências entre as professoras e estudantes apontaram reflexões que nortearam ressignificações conceituais e novas percepções da minha atuação como pesquisadora.[...] Pensar sócio-historicamente é um desafio constante nesse mundo que 'coisifica' o homem, estratifica o conhecimento e desumaniza as relações. A disciplina ajudou no exercício desse pensar e contribuiu na formação de conceitos para que a prática de pesquisador não seja algo separado da vida;*
>
> *– A disciplina ampliou nossas referências a partir da filosofia, história e socioantropologia do jogo, proporcionando novas reflexões acerca do tema. Os textos que foram estudados em dupla, na última etapa da disciplina, foram de fundamental importância". "Através da percepção de Infância como uma categoria historicamente construída é possível refletir no hoje sobre as diversas infâncias, com suas experiências e vivências diferenciadas [...] O caminho percorrido pela proposta da disciplina se fez plural, atingindo até as pesquisas que, como a nossa, não apresentavam conceitos vigotskianos de maneira direta no seu texto.*

Coerente com a perspectiva sócio-histórica, o processo de avaliação se deu de forma contínua ao longo da disciplina. Para cada Unidade, fizemos uma devolutiva qualitativa para o grupo e para cada dupla, de modo a podermos

ir fazendo correção de rotas e, ao final, uma devolutiva individual. Levamos em conta as defesas de pontos de vistas nas apresentações das atividades filmadas, bem como as análises constantes nos relatórios da prática, posto que a apropriação se dá de forma diferenciada, em função dos interesses de pesquisa. O aluno/professor de música, por exemplo, encontrou possibilidades de aperfeiçoar e justificar teoricamente o desenvolvimento de uma estratégia de ensino musical para crianças da educação infantil, que já vinha desenvolvendo com recursos lúdicos de modo intuitivo, na qual utilizou materiais mediadores com função reversa para auxiliar as crianças a compreenderem as propriedades básicas do som (duração, intensidade, altura e timbre).

Os alunos que não puderam realizar as atividades em co-partilha e tiveram baixa frequência obtiveram resultados diferenciados em relação àqueles que tiveram um engajamento mais ativo. Destaco que o clima emocional dos nossos encontros era de entusiasmo e curiosidade com as descobertas, o que nos deixava felizes e recompensadas.

Para nós, o exercício analítico com todo o grupo, acerca do que foi realizado em campo, constitui o ponto alto da experiência porque a prática não é suficiente para a apropriação conceitual. Compreendemos que é importante desafiar os alunos a entrarem em atividade de modo compartilhado (em duplas), realizando os trabalhos de campo, mas sobretudo compreendendo as justificativas dos procedimentos, apoiados nas leituras e discussões durante as apresentações dos resultados (com todo o grupo).

Ao final, cada um poderá avaliar os ganhos que obteve com a experiência em função do seu próprio engajamento e interesse, ou seja, nem o ponto de partida, nem o de chegada é o mesmo para cada estudante. Não temos, com isso,

um modelo a ser seguido. A estratégia didática também será diferente conforme o conteúdo a ser trabalhado, a formação do professor e os interesses e momento da formação dos alunos. Por consequência, nos mantemos em estado de "vigilância epistemológica" (CHEVALLARD, 1991), posto que não só se aprende algo, mas se movimenta uma teia de relações alteritárias que instabilizam as posições de saber e nos projetam para uma maior consciência dos desafios da realidade.

Referências

CHEVALLARD, Yves. *La transposicion didactica:* del saber sábio al saber enseñado. Argentina: La Pensée Sauvage,1991

CORSARO, W. *Sociologia da infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, M de F. V. *Brincar e escola*: o que as crianças têm a dizer?, Fortaleza: Edições UFC, 2012 (Coleção de Estudos da Pós-Graduação).

_____. *Práticas lúdicas e relações intergeracionais*: a infância em diferentes temporalidades In.: ALENCAR, Claudiana N.; COSTA, Nelson B.; COSTA, Maria de Fátima V. Discursos, Fronteiras e Hibridismos, Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2017.

NARODOWSKI, Mariano. *A infância como construção pedagógica*. In.: COSTA, Marisa Vorraber (Org.) Escola Básica na virada do século: cultura, política e currículo. São Paulo: Cortez, 1996

PIAGET, J. A Formação dos Correlatos. *In.:* _____. *Abstração reflexionante:* relações lógico-matemáticas e ordem das relações espaciais. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

PROJETO Flórida. Direção: Sean Baker. Orlando – Flórida. Distribuidora Diamond Films, 2017.

WOOD; BRUNER, J.; ROSS, *The role of tutoring in problem solving*, Journal of Child, Psychology and Psychiatry, 89-110, 1976

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*: o desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. *Investigación Experimental del Desarollo de los Conceptos. In.: Pensamiento y Lenguaje. Obras Escogidas Tomo II.* Madrid: Visor, 1993.

_____. *Obras Escogidas. Tomo III.* Madrid: Visor, 1995

_____. *Psicologia Pedagógica*. 1 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001

_____. *Herencia Científica. Obras Escogidas Tomo VI*. Madrid: Machado Nuevo Aprendizaje, 2017.

"SE JÁ TIREI DEZ, O QUE AINDA POSSO FAZER?" PRÁTICAS E POLÍTICAS INVENTIVAS COMO EXERCÍCIO DO ACONTECIMENTO NA SALA DE AULA DA UNIVERSIDADE PÚBLICA

ÉRICA ATEM GONÇALVES DE ARAÚJO COSTA
Psicóloga, mestre e doutora em Educação Brasileira pela FACED/UFC. Docente do Departamento de Psicologia/UFC e do Programa de Pós-Graduação Profissional em Psicologia e Políticas Públicas/UFC/Sobral. Membro do VIESES: Grupo de Pesquisas e Intervenções sobre Violência, Exclusão Social e Subjetivação e do LABGRIM: laboratório de estudos das relações infância, juventude e mídia (ICA/UFC). Coordenadora do projeto de extensão Maquinarias: infâncias em invenção (UFC).
E-mail: ericaatem@yahoo.com.br
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4341-8138

ISABELLE DE CASTRO ROCHA SAMPAIO
É mulher negra, graduanda em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará.
E-mail: isabellecrsampaio@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9117-4588

THAMILA CRISTINA DOS SANTOS DA SILVA
Psicóloga, artista visual e mestranda em Psicologia e Políticas Públicas na Universidade Federal do Ceará - Campus Sobral. Atua como gerente de Comunicação colaborativa na Unidade de gerenciamento de projetos de prevenção à violência vinculada à Secretaria dos Direitos Humanos, Habitação e Assistência Social no município de Sobral, no Ceará.
E-mail: santosthamilaa@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8616-0731

Neste texto, refletimos analiticamente sobre o exercício do acontecimento na sala de aula da universidade pública, em interlocução com políticas inventivas, questão impulsionada pelo processo de produção de um abecedário de inspiração deleuziana (DELEUZE, 1988), durante a disciplina de Análise Institucional e Psicologia Escolar/Educacional. Esta produção ocorreu durante o segundo semestre de 2019, no curso de Psicologia da Universidade Federal do Ceará (UFC), em parceria com o projeto CURTO Circuitos de Aprendizagem, vinculado ao programa institucional de acolhimento e incentivo à permanência da UFC (PAIP).

Participar deste processo nos afetou e nos convocou a estar juntas para pensar e estudar sobre políticas inventivas, mesmo antes do convite para compor este livro. Nesse sentido, essa escrita é, também, um trabalho coletivo de elaborar o processo de produção do abecedário, composto por verbetes e imagens. Apresenta-se, para nós, como dispositivo para pensar sobre agenciamentos que podem desalojar instituídos, coextensivamente, à produção da sala de aula e da formação em Psicologia.

Como falamos imersas em uma experiência e nela implicadas, é fundamental nos apresentar: somos três mulheres cearenses, que estudam e pesquisam o campo da Psicologia e da Educação, a partir dos vínculos com a Universidade pública. Somos Psicólogas-pesquisadoras-estudantes-professoras em cursos de graduação e de pesquisa em

Psicologia, na UFC. O espaço que nos engaja na produção deste trabalho é o dos planos afetivos.

Nossas investigações em torno da formação e das práticas educativas, em interface com as políticas de subjetivação, agregam sujeitos e saberes de campos disciplinares diferentes (DIAS, 2010, 2012; KASTRUP; TEDESCO; PASSOS, 2008; LARROSA, 2012, 2018). São autoras e autores que tramam a formação em um campo polifônico, que envolve os saberes *psi*s em ressonância com as filosofias da diferença e a análise institucional. Para compor o texto, trazemos releituras dos diários de campo da estudante extensionista do PAIP e da professora, além de alguns verbetes criados pelas estudantes da disciplina.

Em vista dessa multiplicidade, falamos ora em primeira pessoa do singular, ora em primeira pessoa do plural. Optamos em escrever o texto no gênero feminino para desalojar a hegemonia da linguagem masculinizada. Somos três autoras, em um contexto em que mulheres cis e trans constituem 89% da composição de profissionais de Psicologia no Brasil, evidência que se repete na sala de aula da disciplina de Análise institucional. (LHULLIER; ROSLINDO; MOREIRA, 2013).

Interessa-nos mover e cartografar um campo de forças no qual se produzem sentidos e problemas em torno das políticas de formação em uma sala de aula. *Quem são os sujeitos da experiência durante a aula? Quais os efeitos das práticas educativas na existência das estudantes e da professora? Quais brechas se abrem em uma sala de aula para a formação em Psicologia como exercício do pensamento, no presente?*

Aceitamos o desafio de coabitar a experiência de produção do abecedário e percorrer a sala de aula da disciplina de Análise Institucional, ao mesmo tempo que produzimos essa escrita como uma prática inventiva (KASTRUP, 1999).

Percorrendo a sala de aula

A sala de aula da disciplina de Análise Institucional tinha uma configuração que nos apontou potência e desafios. Era uma turma diversa quanto ao semestre no curso, quanto à relação com o conteúdo da disciplina e às vivências acadêmicas (extensão, estágio, pesquisa, monitoria). Foi, especialmente, desafiador pensar, a partir dos relatos das estudantes, sobre como a lógica de hiperprodutividade da universidade provocava exaustão e impossibilitava um movimento de invenção. A partir de então, consideramos importante produzir algo diferente do que vinha sendo feito. *Mas como fazer isso? Como mobilizar uma turma que se dizia paralisada em sua exaustão para se tornar ativa em seus processos de aprendizagem? Como mobilizar os desejos que pareciam ter sido esgotados por práticas educativas alinhadas com uma lógica de produtividade, acúmulo e avaliação estáticas?*

Resolvemos afirmar práticas de aprendizagem (ou práticas educativas) que estivessem relacionadas à potência da diferença e da subjetivação, de tal modo que a aposta na aprendizagem se desse como questão política e ética (Kastrup, Tedesco e Passos, 2008). Se tomarmos diferir como operação da cognição, uma pista parece ser percorrer a potência das formas, ao invés de nos voltarmos para as limitações habituais das formas. Desse modo, o que foi criado, produzido, pensado, ruminado e instituído – as institucionalidades – são matérias relevantes para o acontecimento; não somente algo absolutamente novo.

O acontecimento se vincula com o processo e com a processualidade da cognição, e não apenas com o acúmulo de informação. Está vinculado à atenção, à intensidade e ao encontro com o singular. (KASTRUP, 1999; KASTRUP;

TEDESCO; PASSOS, 2008). Por aproximação com Larrosa (2002; 2018), a imagem do aprender como exercício político, ético e estético se inscreve em políticas da experiência, de onde se materializam modos de ensinar e aprender que não estão dados, *a priori,* desde o planejamento da professora.

> A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente 'ex-iste' de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente. (...) Posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem 'pré-ver' nem 'prédizer'. (BONDÍA, 2002, p. 28)

Não queríamos, portanto, produzir mais do mesmo: exaustão. A inspiração deleuziana para a produção de um abecedário foi fundamental para nos orientar acerca de que processos gostaríamos de provocar: um dispositivo analítico, crítico e inventivo que pudesse nos aproximar do que se faz problema para a turma e que permitisse que a prática educativa fosse orientada pelos interesses e pelo tempo, tanto da turma quanto da professora. E, assim, trabalhar a partir das provocações impulsionadas pelas estudantes. O abecedário seria este dispositivo que daria início a alguma transformação micropolítica em nós. Dimensão esta que não é por si ativa ou reativa, revolucionária ou conservadora. Segundo Rolnik (2016), ela interfere na cartografia social dominante e na realidade do sensível.

O abecedário foi, então, proposto como processo avaliativo e seria composto por verbetes e imagens. Este dispositivo permitiu nos movimentar pelo plano das intensi-

dades, à medida que a turma fosse se sentindo convidada a fabricar esse processo. Entendemos que não foi o dispositivo em si que movimentou aquilo que parecia inerte, mas ele abriu espaço para outra experiência de sala de aula, de lugar da estudante, de função da professora, entre outros contornos possíveis.

O nosso terreno conceitual e epistemológico nos fez considerar, conjuntamente, a importância de três sentidos para explorar a sala, como acontecimento: a questão do tempo, a questão da experiência e a questão do desejo. A partir desse entendimento, analisamos três momentos que constituíram o processo de fabricação do abecedário, e como tais sentidos são colocados como questão e como possibilidade para a invenção: 1) o convite à criação do abecedário; 2) a saída da sala de aula; 3) a oficina de linoleogravura.

O convite à criação do abecedário

Quando levamos o convite para a criação de um abecedário, um silêncio incômodo caiu sobre a sala de aula. As estudantes se entreolharam, desconfiadas e confusas. A proposta não foi recebida sem resistências. Os primeiros questionamentos foram referentes a como seria possível dar uma nota para isso que não era uma prova nem era exatamente um trabalho nos moldes acadêmicos. Estávamos em um curso de Psicologia, que possui normas bem estabelecidas do que cabe numa avaliação e regras referentes à produção acadêmica de qualidade. Tão pouco não era uma transferência para o território da arte. Se a nota não seria dada pelo valor estético da produção, quais seriam os critérios para avaliar o que foi aprendido na disciplina? Estáva-

mos interessadas na experiência desse processo. Contudo, não poderíamos impor esse desejo.

A reconfiguração da sala de aula e a instituição de outra prática educativa não estava dada, não era um modelo pronto a ser aplicado. As estudantes também precisavam querer arriscar conosco. Nesse sentido, foi importante acolher as demandas e as angústias abertas pelo abecedário, na turma. As próprias estudantes foram indicando o que era importante para elas: quais regras de avaliação poderiam ser possíveis. O verbete deveria ter capa como um trabalho acadêmico? Quantas referências seriam necessárias? Ele deve ser formatado em ABNT? Poderia ser escrito à mão? Tais perguntas também são indícios de como é difícil pensar em outras práticas educativas, diferentes daquelas que já estão em curso. Também dizem respeito àquilo que parece ser importante em uma disciplina: garantir o respaldo do conhecimento acumulado, materializado em um produto final a ser entregue para a professora.

Em vez de responder às questões e tentar definir exatamente o que seria produzido ao final da disciplina, escolhemos sustentar as nossas dúvidas e os problemas que foram sendo fabricados pelo processo de criação do abecedário. Suspendemos, de início, a ligação naturalizada entre aprendizagem-avaliação, pois entendemos que a criação é um processo de experimentação estético, político, singular e plural. Suas criações seriam também uma forma de expressarem e produzirem suas próprias questões para a sala de aula. Durante o processo, poderiam se implicar de várias formas. Para não agenciar esgotamento e medo em relação à avaliação, estabelecemos que, nessa fase do trabalho, todas as estudantes teriam nota máxima.

Se já tirei dez, o que ainda posso fazer? Estamos em uma encruzilhada. Questionamos que políticas de subjetivação nos assujeitam a um processo educativo individualizante que sobrepõe a experiência à conquista de uma nota. Quem fala agora é Gesailton. A de água:

– *Você fala muita água.*

Penso essa frase ao me lembrar que este texto será avaliado e fico ansioso pensando que posso estar escrevendo bobagens [água]. Isso também me leva a pensar na análise que este tipo de proposta de avaliação acaba por ocasionar. Por muito tempo, somos submetidos a processos de implicação de avaliações, ensino fundamental, ensino médio, vestibular... a cada minuto sem estudar para uma prova é um concorrente à sua frente, são esses um dos absurdos que desde muito novas escutamos.

Na universidade, a lógica avaliativa também se opera nesta lógica. (...) Enquanto nos pedem pressa, sinto que este tipo de avaliação segue uma linha de fuga importante, a que vai ao encontro do que se movimenta. Enquanto nos gritam por mais resultados, este tipo de avaliação dentro dos entraves em que se encontra segue passarinho, avaliando e pondo em análise outros tipos de avaliações, pedindo criatividade, enquanto nos pedem reprodução, dando-nos tsunami de novidades, enquanto nos pedem calmaria. É por isso que acho desafiador e temo acabar falando água demais. Outro ponto é: o que é falar água em um contexto acadêmico? O que pode ser dito, falado, pontuado? Quais são os limites da escuta de um acadêmico? Validade. Liberdade. Contradições. Essas são algumas das palavras que agora me surgem ao pensar essas problemáticas, mas não são respostas.

Também existe receio, enquanto escrevemos este texto, de que estejamos falando muita água, por ele ser pouco

objetivo e conter em si muitas vozes. Gesailton nos provoca também a pensar sobre o que pode ser dito, até que ponto estamos radicalizando a experiência de escrita ao fazer um texto que não é exatamente linear, que exige um esforço não para entender conceitos, mas para andar conosco pelo processo de fabricação do texto e de nossas questões. E se esse texto exige também outra escrita é porque o processo de criação do abecedário ainda nos provoca a pensar. Falar muita água pode ser produtivo: deixar fluir, vazar, reverberar, contaminar, fazer, desfazer e agitar sedimentos. Onde desaguamos tanta água?

A saída da sala de aula

A invenção não é definitiva nem espontânea. Para dar continuidade à criação do abecedário, saímos da sala de aula institucional para explorar outros espaços e para exercitar a atenção flutuante. Jéssica trama. E de Esgotada:

> *– Então, mais uma vez, volto ao Curto-circuito. Lembro-me de que a descrição dos espaços que contemplamos estava sempre atravessada pela ideia de descanso, refúgio. Questionamentos não saíam dos meus pensamentos: como o ambiente acadêmico pode nos ensinar tanto e, ao mesmo tempo, nos fazer sangrar? Como a produção do conhecimento acaba por produzir também o sofrimento, o esgotamento? Por que nos custa tanto estar inserido no contexto acadêmico? Que lugar é esse que nos faz ansiar urgentemente por um refúgio, uma pausa, um vento no rosto? Que tipo de relações despontecializadoras estamos cultivando? O soco no estômago: isso tudo aqui é no curso de Psicologia. O segundo soco no estômago: não existe um "culpado" por tudo isso, é uma grande teia de relações. ESGOTADA, ESGOTADA, ESGOTADA – meu cérebro desejou finalizar a discussão.*

Há em análise uma cruel lógica que vem produzindo o esgotamento físico, mental e inventivo das subjetividades. Lógica essa que exige uma determinada performance acadêmica: parece ser necessário produzir a qualquer custo. Em vez de encontrar o culpado, ela nos orienta a pensar como tais relações são construídas: numa trama com muitos atores, numa trama que está em tensão, em que sentidos, sobre como é possível experienciar a universidade, estão sendo disputados.

O abecedário foi produzindo outras tramas. Foi possível confabular e derivar outros sentidos para a sala de aula: refúgio, descanso, passarinho, tsunami de novidades, vento no rosto. O que mais acontece quando saímos da sala de aula institucional? Um jovem pegou um ônibus porque queria passear pela cidade, algumas estudantes encontraram-se na cantina para lanchar e conversar. Houve quem fosse visitar lugares que marcaram um momento especial em suas trajetórias na universidade. Uma menina escolheu ficar dentro da sala, exatamente onde o sol vazava para dentro dela.

A sala de aula acontecimento não necessariamente precisa ser a sala de aula da disciplina, não é algo que pode ser instituído, e que uma vez configurada permanecerá definitiva. Essas estudantes relatam ter experienciado uma abertura para algo diferente vazar. Breve, fluído, polifônico.

A oficina de linoleogravura

A produção de gravuras na borracha (linóleo) como parte de produção do abecedário exigiu uma outra configuração da sala de aula, não somente em relação à disposição das cadeiras, mas também pela presença de instrumentos

e materiais que provocassem a criação. Com a artista visual cearense Núbia Agostinha, nossa convidada, compusemos a montagem de uma sala de aula ateliê. De repente, somos surpreendidas, com espanto, pela formação de uma fila para a impressão das matrizes, das gravuras. Mais um pouco, pressa. Mesmo que a oficina não tivesse terminado, mesmo que outras colegas ainda estivessem criando, movimentos inquietos para ir embora. Essas cenas nos devolvem a imagem de uma sala de aula por inventar, pela radicalidade da presença do outro.

Tentamos, inicialmente, responder a essa pressa como a necessidade de cumprir outras demandas. Agora, percorrendo essa sala de aula juntas, essa cena abre espaço para questionamentos sobre alteridade, sobre os limites éticos entre participação e corresponsabilização com um processo coletivo. Quando lemos esse acontecimento conjugado com as outras narrativas descritas ao longo do texto, compreendemos como é difícil para essas estudantes permanecer na sala de aula institucional. A vontade de sair poderia compor uma estratégia para escapar dos agenciamentos que parecem (re)produzir tanto sofrimento nelas?

A fila nos remeteu a formas hegemônicas das práticas educativas: educação bancária, disciplinadora, passiva, burocrática. Esteticamente destoava da configuração da sala de aula, naquele momento. Contudo, fica como trabalho, para nós, pensar esse exercício de alteridade: O que a fila pode parecer que não um disciplinamento?

Porvires

A experiência de implicação das estudantes, com um modelo de cognição de resolução de problemas, indica que

as coisas importantes e urgentes sempre estão acontecendo fora da sala de aula. Por isso, resta na sala de aula seguir o roteiro, fazer a fila, escolher a disciplina que dá menos trabalho e tirar a nota suficiente para passar. Pronto, a roda viva continua e "roda mundo, roda gigante, roda moinho, roda pião", lembrando Chico Buarque.

Exercer uma política de cognição inventiva supõe cartografar uma jornada de aprendizagem que deseja criar problemas ao invés de resolvê-los, bem como inspira Kastrup (1999). Nesse sentido, recorremos à questão-título deste trabalho: Se já tirei dez, o que ainda posso fazer?

Essa também é uma questão para nós, se já temos o Abecedário, o que ainda podemos fazer com ele? É aí, portanto, que começam as fissuras do saber. Posto que os problemas da sala de aula na Universidade Pública brasileira não se restringem somente à aplicação de metodologias funcionais e extraordinárias. Desejamos que a experiência descrita seja inspiradora para a construção de outras narrativas singulares e possíveis em suas salas de aula e fora dela, mas sem a idealização de que a prática que convidamos as alunas a experimentar é infalível.

Interessa olhar a processualidade dessa experiência e pensar o que vamos fazer durante e depois; se alguém se interessará em continuar a pensar uma forma de levar o abecedário a outros lugares ou se nossa sala de aula é capaz de suspender o tempo para a experiência além do que já foi instituído na universidade.

Acabamos por perceber a potência do abecedário como dispositivo de acontecimento na sala de aula, a exemplo do que Jéssica e Gesailton criaram em seus verbetes para discutir suas relações com a produção do conhecimento científico na Psicologia e com os sentidos e afetos da for-

mação. Percebemos, portanto, o desejo de levar o abecedário para outros lugares, para que ele possa tanto ser usado por nós quanto por outras atividades, intervenções, aulas, saraus, em outras mídias e espaços para desarranjar as forças e para provocar algo diferente.

Desde abril de 2020, o abecedário vem sendo publicado no Instagram Micropolíticas da/na universidade: por outras composições afetivas, políticas e cognitivas (@micropoliticasnaufc), página do projeto PAIP vinculado ao departamento de Psicologia da Universidade Federal do Ceará, e no *blog* Curto circuito de aprendizagem <https://curtocircuitodeaprendizagem.home.blog/>. Desejamos, com as postagens dos verbetes, investigar o que ficou e o que esse dispositivo pode fazer surgir daqui para frente.

Referências

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2002, n.19, p.20-28.

BONDÍA, Jorge Larrosa. *Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor*. tradução Cristina Antunes. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

DELEUZE, G. (1988). *O abecedário de Gilles Deleuze: entrevista com Claire Parnet em 1988*. Recuperado em 7 agosto, 2017, de: <http://stoa.usp.br/prodsubjeduc/files/262/1015/Abecedario+G.+Deleuze.pdf>.

DIAS, R. O. *Produção da vida nos territórios escolares: entre universidade e escola básica. Psicol. Soc.*, Porto Alegre, v. 24, n. esp., p. 67-75, 2012.

DIAS, Rosimeri de Oliveira; MACEDO, B. S. R. . Sobre uma aula chamada silêncio e a constituição de uma formação inventiva de professores. *In.:* Ayres, A. C. M.; Guimarães, G.;

Mendes, R.; Dias, R. O.. (Org.). *Articulando a universidade e a escola básica no Leste Fluminense*. 1ed.Rio de Janeiro: HP Comunicação Associados, 2010, v. 1, p. 144-155.

LOUISE A. LHULLIER; JÉSSICA J. ROSLINDO; RAUL A. L. CESAR MOREIRA. *Uma profissão de muitas e diferentes mulheres.* Conselho Federal de Psicologia, 2013.

KASTRUP, V.; TEDESCO, S.; PASSOS, E. *Políticas da Cognição*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

KASTRUP, V. *Experiência estética para uma aprendizagem inventiva*: notas sobre o acesso de pessoas cegas a museus. *Informática na Educação* (Impresso), Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 38-45, jul./dez. 2010.

ROLNIK, S. *A hora da micropolítica*. São Paulo: Edições, 2016. (Série Pandemia).

OLHAR SOCIOPOÉTICO SOBRE A PRÁTICA EDUCATIVA EM SAÚDE BUCAL COLETIVA NA FORMAÇÃO DO CIRURGIÃO-DENTISTA NA CONTEMPORANEIDADE

PATRÍCIA FERREIRA DE SOUSA VIANA
Docente do curso de graduação em Odontologia da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI. Mestra em Ciências e Saúde pela UFPI. Especialista em Odontologia em Saúde Coletiva pela UFPI. Especialista em Docência na Saúde pela Universidade Federal do Rio Grand e do Sul (UFRGS).
E-mail: patyviana@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2776-2377

SHARA JANE HOLANDA COSTA ADAD
Cientista Social. Doutora em Educação. Professora Associada da Universidade Federal do Piauí. Integra o Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa Educação, Diversidades/Diferença e Inclusão. Coordena o Núcleo de Estudos e Pesquisas "Educação, Gênero e Cidadania" - NEPEGECI e o Observatório das Juventudes e Violências na Escola - OBJUVE. Atua em temas associados à corpo, às juventudes e às práticas educativas, inventivas e micropolíticas com pesquisas sociopoéticas, cartográficas, etnográficas e narrativas na contemporaneidade.
E-mail: shara_pi@hotmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7711-6325

Introdução

A Odontologia, antes de seu *status* científico e de ser reconhecida como uma área das ciências da saúde responsável pela reconstrução oral, estética e cosmética, constituiu-se, desde o início de sua história, por volta do século XV, como uma prática social, de origem humilde, entre barbeiros que armavam suas barracas nas feiras e nos mercados públicos para, além de barba, cabelo e bigode, fazerem as extrações dentárias de seus clientes (BOTAZZO, 2016).

Há um brasileiro ilustre que ficou conhecido por seus feitos em busca da liberdade, nascido nas Minas Gerais, no final do século XVIII: Joaquim José da Silva Xavier foi militar, tropeiro, mascate e, também, praticava a Odontologia, confeccionando dentes que ele próprio esculpia, provavelmente em marfim, para substituir os dentes doentes que ele arrancava de seus pacientes. Não à toa ficou conhecido como Tiradentes, hoje patrono da Odontologia Brasileira (CONSELHO FEDERAL DE ODONTOLOGIA, 2019).

Na contemporaneidade, a sofisticação dos tratamentos odontológicos de vanguarda como, por exemplo, o clareamento dentário a laser ou a reabilitação oral estética com lentes de contato, tem sido o reflexo do viés tecnológico e mercadológico, que o ensino e a prática da Odontologia to-

maram desde sua assunção à categoria científica no século XIX. De sua origem simplória até os tempos do uso de alta tecnologia, é patente a preocupação com o elemento dentário – vide a denominação da prática e do praticante, na Inglaterra dos anos 1878: "cirurgia dentária" e "cirurgião dentário", hoje Odontologia (estudo dos dentes) e cirurgião-dentista, respectivamente (BOTAZZO, 2016).

O ensino da Odontologia foi instituído no Brasil pelo Decreto nº 9.311, de 25 de outubro de 1884. Nascido dentro das escolas médicas na Bahia e no Rio de Janeiro (MORITA; HADDAD; ARAÚJO, 2010), desvinculou-se do ensino da medicina, em termos legais, a partir de decretos que aprovavam os regimentos das escolas de medicina e as diretrizes específicas para as faculdades de Odontologia (WARMLING, MARZOLA, BOTAZZO, 2012).

Segundo Brandão (2013), ao longo da história, as sociedades criaram meios diversos para lidar com o saber e com o poder que esse saber carrega em si. Assim, a Odontologia, com o intuito de demarcar seu espaço de saber-poder, rompeu com a Medicina, no final do século XIX. Desde então, as ciências médicas não mais detêm o saber-poder sobre as ciências Odontológicas, promovendo a separação entre boca e corpo. Seria a criação de uma boca-sem-corpo?

A separação entre práticas odontológicas e médicas foi o que tornou possível o surgimento da Odontologia como profissão. Essa autonomia, inclusive de prescindir dos conhecimentos e procedimentos inerentes à clínica médica, guiou seu embasamento científico. Muitos fatores influenciaram e definiram ao longo do tempo a formação e o perfil profissional atual. Fatores que vão desde as práticas dentárias dos barbeiros até a formação dos cirurgiões-médicos, passando pela necessidade de organizar e articular siste-

mas de profissionalização, regulação e ensino das práticas de cura; pelas mudanças em relação à compreensão das doenças bucais; e das pesquisas científicas na área (WARMLING, MARZOLA, BOTAZZO, 2012).

Em mais de um século de história, é possível perceber que o ensino odontológico foi e ainda é voltado para o cuidado com "os dentes dos homens [...] e pouca coisa mais", dentro de uma racionalidade mercadológica (BOTAZZO, 2013, p. 11). Dito de outro modo, a formação de cirurgiões-dentistas é voltada, prioritariamente, para atender a necessidade do mercado privado.

Entretanto, mudanças vêm ocorrendo na formação do cirurgião-dentista brasileiro, desde a sua institucionalização. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de Odontologia, são consideradas um marco político recente dessas transformações, na ação educativa odontológica, elas anunciam um desejo explícito de que as mudanças propostas reverberem nos currículos das universidades e nas práticas dos egressos, especialmente no âmbito do serviço público.

É importante destacar que o Brasil possui uma das maiores políticas públicas em saúde do mundo, atendendo ao direito universal à saúde, garantido pela Constituição Federal de 1988. Direito esse viabilizado pelo Sistema Único de Saúde (SUS), sustentado por três princípios fundantes: universalidade, integralidade e equidade, os quais necessitam ser materializados na forma de ações e serviços, operados pelos profissionais de saúde que atuam no setor público.

Nesse particular, a formação tradicional em Odontologia não tem sido capaz de entregar ao setor público, leia-se SUS, um cirurgião-dentista que atue para além da técnica operatória dental, que perceba não apenas a boca, mas o corpo inteiro, um corpo que ocupa um lugar no mundo

concreto e existencial, numa tentativa de juntar as partes outrora separadas.

A despeito desse movimento de mudança capitaneado pelas DCN, o ensino odontológico ainda é considerado elitizado, fragmentado, centrado na cura das doenças e com tendência à especialização precoce (MOURA *et al.*, 2013). Há um incentivo ao uso de tecnologias duras, da supervalorização de exames complementares e um menosprezo das tecnologias relacionais, como a escuta e o vínculo (SOUSA NÉTTO *et al.*, 2012).

A busca pela superação do modelo de prática educativa voltada para o cuidado puramente dentário, deve encontrar abrigo em um processo de formação, que tenha os serviços de saúde e a comunidade como cenários dessa nova forma de ensinar e aprender, e não apenas os laboratórios e as clínicas odontológicas da universidade. É urgente perceber a necessidade de outras formas de educar, centrada na condição humana, no desenvolvimento da compreensão, da sensibilidade e da ética, na diversidade cultural, na pluralidade de indivíduos, e que privilegie a construção de um conhecimento de natureza transdisciplinar (MORIN, 2011).

Diante do exposto, o objetivo deste artigo é analisar, do ponto de vista discente, as práticas educativas em Saúde Bucal Coletiva, na formação do cirurgião-dentista na contemporaneidade.

Trilha Metodológica

Este artigo é um recorte da minha tese de doutorado, fruto de uma investigação qualitativa, com abordagem Sociopoética, orientada pela professora doutora Shara Jane Holanda Costa Adad.

A Sociopoética é uma abordagem investigativa, que desperta "os problemas que mobilizam os grupos sociais e promove a criação de novos problemas ou de novas maneiras de problematizar a vida" (ADAD, 2014, p. 43). Faz isso por meio da aplicação dos cinco princípios que fundamentam o método.

O primeiro deles é a formação do **grupo-pesquisador**, composto pelo pesquisador oficial (**facilitador**) e pelos participantes da pesquisa, chamados de **copesquisadores**. No caso dessa investigação, foram oito estudantes do curso de Odontologia da Universidade Federal do Piauí (UFPI), regularmente matriculados e que cursaram ou estavam cursando a disciplina de Odontologia em Saúde Coletiva I, no semestre 2018.1 (período da produção dos dados).

Gauthier (2012, p. 78) demarca um posicionamento político e conceitual, ao grafar o termo grupo-pesquisador com hífen, afirmando o conjunto de participantes da investigação muito mais que um grupo que pesquisa, é na verdade um ser coletivo que se institui no momento inicial do estudo como "um grupo-sujeito do seu devir, [...] que age na pesquisa como se fosse um único pensador".

Nesse sentido, o segundo princípio diz respeito à valorização dos saberes dos copesquisadores como fonte de informação, na constituição do pensamento do grupo e na produção do conhecimento novo (GAUTHIER, 2012). E sobre essa participação efetiva dos sujeitos, Adad (2010, p.146) anuncia que a pesquisa é "um espaço de criação que é do pesquisador, mas que é compartilhado e tem uma partilha com o outro".

A sociopoética, em seu terceiro princípio, aponta que os dados não estão prontos, eles afloram à medida que provocados e são produzidos coletivamente, a partir de um gru-

po implicado no estudo. E, nesse particular, a pesquisa com o corpo todo, ou seja, com a emoção, com o gesto, com a fala, com a intuição, se mostra com grande potência na produção de novos conceitos permeados de afetos – os **confetos**, apresentados em forma de metáforas.

Criar as condições para surgimento dos confetos é papel do quarto princípio. Mediante técnicas artísticas em oficinas sociopoéticas, os corpos são instigados à criação de novos conceitos, a partir do problema da pesquisa. Nesse caso, o problema se apresenta por meio da necessidade de superação das práticas pedagógicas tradicionais de formação do cirurgião-dentista, baseadas nos laboratórios e nas clínicas odontológicas da universidade, focalizadas nos dentes e na doença. Assim, o tema-gerador foi: o ensino-aprendizagem em Saúde Bucal Coletiva.

A pesquisa teve como território de realização dos procedimentos para produção dos dados, a comunidade Vila Ferroviária localizada na zona sul de Teresina. A técnica utilizada na produção foi baseada na obra de Manoel de Barros e na mania do autor de dar respeito às coisas desimportantes. O poeta que apanhava desperdícios, inspirou a criação da técnica "catador de inutilezas" que consistia em andar pelas ruas e trilhas da comunidade Vila Ferroviária em busca de sucatas, objetos inúteis encontrados pelo caminho. É nessa fase do estudo que ocorre a produção sensível, delicada e poética de dados (GAUTHIER, 2012). Cada copesquisador, após a confecção de sua arte fez o relato de sua criação.

Finalmente, o quinto princípio é a convergência de todos os outros que, segundo os próprios autores, reafirma o compromisso ético, político e espiritual com o ser humano, respeitando as diferenças, as crenças e os valores de

cada pessoa envolvida, tudo isso materializado na inserção da coautoria, na confecção e na socialização da pesquisa (GAUTHIER, 2012).

A análise dos dados foi realizada pela pesquisadora em quatro etapas: transcrição dos relatos orais sobre as produções artísticas, organização dos relatos em categorias, identificação dos confetos e estudo transversal.

A realização da pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFPI, de acordo com o parecer consubstanciado nº 2.563.667, seguindo as normas que regulamentam pesquisas envolvendo seres humanos, conforme a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde (BRASIL, 2012).

A seguir, o leitor é convidado a acompanhar duas dimensões do pensamento do grupo-pesquisador sobre práticas educativas na formação do cirurgião-dentista, na contemporaneidade e que têm sido pauta permanente nas discussões sobre reforma curricular em Odontologia para dar conta da formação de um profissional capaz de atuar nos serviços de saúde, de forma contextualizada, humana, ética e que privilegie as tecnologias relacionais na produção do cuidado.

A insuficiência da clínica dentária na formação do cirurgião-dentista

As clínicas odontológicas da universidade são um lugar seguro, asséptico, controlado e previsível. Os usuários que procuram esse serviço já sabem, de antemão, que ficarão à disposição dos estudantes e dos professores, provavelmente, durante todo um turno, e que os procedimentos só

serão realizados com autorização do docente, o qual nem sempre estará disponível para acompanhar o caso, naquele instante em que sua presença é solicitada. Parafraseando Raul Seixas, muitas vezes à espera do paciente na cadeira odontológica se dá com a boca aberta, escancarada, cheia de dentes (ou banguela) esperando o professor chegar. Uma professora do meu departamento, costuma dizer que esse paciente é fictício, ele não existe no mundo real dos serviços.

Esse estudo não trata de apagar ou demonizar a clínica, não se pode negar sua existência, ela é necessária e historicamente sempre foi lugar de ensino-aprendizagem na área da saúde (FOUCAULT, 2012). Nesse sentido, tentando fugir de binarismos, é preciso perceber a clínica odontológica como uma outra racionalidade de prática educativa. Mas, isso não impede de problematizá-la, estranhá-la, e a busca de formas outras de educar pode ser um meio de problematização e de estranhamento da formação odontológica.

> *– Precisa realizar o diagnóstico, o atendimento e tratar a doença que o paciente apresenta – esse é o ensino-aprendizagem-limitado. Sempre buscando uma quantidade de atendimentos e de realizações de determinados tratamentos e não tem tempo de conhecer o paciente. Há um tempo bem pequeno para conhecer a realidade do paciente, saber o que ele enfrenta, como é a realidade dele, onde ele mora. Tudo isso é bem limitado. Na universidade é muito limitado, não se tem as mesmas oportunidades que vindo aqui na comunidade. Não se conhece tão bem os problemas quanto se conhece no convívio. Na universidade falta informações sobre os reais problemas [do paciente], porque é muito subjetivo. Essas informações são mais bem recebidas se no convívio com as outras pessoas [que são atendidas]. Faltam informações sobre os reais problemas* (GRUPO-PESQUISADOR).

O grupo-pesquisador problematizou essa pedagogia do procedimento, trazendo à tona suas limitações quando o assunto é o cuidado de gente e não apenas de dentes. Antes da docência superior, atuei durante quinze anos como cirurgiã-dentista no SUS. Obviamente, minha prática profissional era circunscrita pelo fazer técnico e operatório da profissão. Eu precisava atender às necessidades clínicas da população que eu assistia. As necessidades eram muitas, entre elas as não raras queixas de dor.

Entretanto, essa prática dentária era atravessada por outros saberes e fazeres que eu não pude aprender durante a graduação. Aprendi na universidade que as pessoas precisam escovar os dentes sempre após as refeições, pois os alimentos, especialmente os carboidratos, servem de substrato para o desenvolvimento de bactérias que causam a cárie. O que eu não aprendi foi como orientar a escovação frequente de pessoas que, às vezes, não tinham o que comer, muito menos tinham uma escova. Nessa hora, era retirado dos meus pés o chão seguro do meu fazer odontológico. O que falta na formação para que o graduando seja capaz de olhar para além do céu da boca?

> *– Falta um pouco de peculiaridade-coisa-da-gente na formação dentro da universidade. Se vê isso um pouco em SBC, porém não se associa com os pacientes atendidos [na universidade]. Dentro da clínica da universidade não se é desenvolvido para a peculiaridade-coisa-da-gente, a ser acolhedor, a ser observador, a saber identificar, mesmo que de longe, os riscos que o paciente tem, os agravos em que ele está inserido. Tem que ter técnica, ter estudo, tem que fazer produção, ter pesquisa, isso não é errado, não está nem um pingo errado, só que falta um pouco de associação de uma coisa com a outra. Claro que é importante produzir, aprender as técnicas*

> *e tudo mais, só que mais importante do que isso é cada pessoa que precisa de ajuda, cada pessoa que busca a gente. Porque na universidade a gente é buscando, as pessoas nos procuram. Aqui [na comunidade] a gente vai muito atrás, mas a gente tem que atender, acolher cada pessoa que nos procura, entender. E, às vezes, não é possível, às vezes, só precisa olhar a ficha e dizer que esse procedimento não é suficiente para o meu conhecimento e dispensa o paciente* (GRUPO-PESQUISADOR).

O trabalho em saúde é eminentemente relacional e acontece em ato, a partir do encontro paciente-profissional, profissional-profissional, viabilizando a **peculiaridade--coisa-da-gente**. Assim também deve ser a ação do educar, reconhecendo as singularidades do percurso formativo e dos atores dessa prática educativa. Na formação do cirurgião-dentista, tradicionalmente, a boca é descontextualizada, retirada de um contexto social, cultural, econômico e ambiental, é tida como campo de estudo e lugar de adoecimento dos dentes ou das gengivas.

Nessa racionalidade educativa, o "humano continua esquartejado, partido como pedaços de um quebra-cabeça no qual falta uma peça" e produz uma clínica odontológica que toma a boca como órgão fragmentado e destituído de corpo (MORIN, 2011, p. 43). Uma boca (des)humanizada, porque dela foram desconsideradas suas dimensões sociais, psíquicas e culturais (SOUZA, 2004).

Le Breton (2016, p. 239) nos traz a noção de uma "prática médica paralela", é uma clínica reconhecidamente menor por investir em uma abordagem relacional e não apostar nas tecnologias duras e na pesquisa de ponta. De maneira análoga, tem-se a prática odontológica menor, que não é clínico-centrada, mas pessoa-centrada, que não destitui os

direitos da boca ao gozo de ser quem ela é, que relativiza o sorriso belo e feio, e oferece escuta à voz que por ela sai.

Nesse sentido, é imprescindível a inclusão da **peculiaridade-coisa-da-gente** nos currículos, para que a ação educativa seja capaz de perceber que a boca tem um corpo e que este ocupa um território físico e existencial. É urgente o debate sobre os modos de produzir cuidado e não apenas sobre as formas de tratar as doenças. Nesse sentido, a interseção entre professor, estudante, paciente e comunidade se faz necessária para que, efetivamente, se produza novas formas de aprender, ensinar e cuidar.

O estudo de Junqueira *et al.* (2011), que trata sobre a reestruturação curricular do curso de Odontologia da Universidade de São Paulo (FOUSP), mostrou que parte dos docentes envolvidos com a reforma não considerou que a formação integral incorpora necessariamente a **peculiaridade-coisa-da-gente**, ou seja, a atenção biopsicossocial do paciente, de forma a admitir a complexidade do ser humano, respeitando seus valores e sua dignidade. No mesmo estudo, muitos docentes reconheceram o seu papel apenas no ensino das habilidades, da técnica e do conteúdo aos estudantes. Essa delimitação rígida da ação educativa voltada para a clínica é refletida no confeto **ensino-aprendizagem-robótico**,

> *– em que as pessoas (pacientes) chegam na universidade, são atendidas e pronto. Se elas não contarem sobre alguma coisa de suas vidas, não se saberá, elas serão atendidas e pronto! Se não houver interesse ou se elas não falarem, não se terá tais informações. Então, se não tem esse acompanhamento mais próximo, essa proximidade com a população, essa interação, a gente fica preso sendo meio que robô, fazendo um tratamento*

> *porque está tendo que ganhar nota, tem que passar na disciplina e esquece que tem seres humanos sendo atendidos ali* (GRUPO-PESQUISADOR).

Quem ainda não se deparou com a frase "eu não sou um robô" em alguma página da *web*? Não são raros os pedidos de prova de vida no mundo digital, ou melhor, solicitações de comprovação de que são humanos e não máquinas que estão acessando os conteúdos.

O que nos difere dos robôs? É a nossa capacidade de falhar, de recomeçar e de, outras vezes, falhar novamente. As experiências, a mobilização dos cinco sentidos, os esforços (físicos e mentais) empreendidos e os aprendizados com o outro, entre uma falha e outra, são o que nos constitui humanos. Entre uma falha e outra está, também, a educação e ação de educar, para o trabalho e para a vida. O professor não foge dessa educação, pois "[...] crianças, adolescentes, jovens e adultos aprendem dos seus mestres mais do que competências, habilidades, técnicas e ciências, aprendem a sabedoria, a sensibilidade estética, o justo ou o injusto, o belo ou o feio" (ARROYO, 2011, p. 228). Assim, a formação do cirurgião-dentista não é diferente.

Ainda que a prática educativa institucionalmente reconhecida e, notadamente, eficiente na formação do cirurgião-dentista seja a da clínica dentária, não se deve abrir mão de outros aspectos que atravessam essa ação de educar:

Ao compartilharmos, no dia-a-dia do ensinar e do aprender, ideias, percepções, sentimentos, gestos, atitudes e modos de ação, sempre ressignificados e reelaborados em cada um, vamos internalizando conhecimentos, habilidades, experiências, valores, rumo a um agir crítico-reflexivo, autônomo, criativo, eficaz e solidário. Tudo em nome do direito à vida e à dignidade de todo o ser humano, do reconhe-

cimento das subjetividades, das identidades culturais, da riqueza de uma vida em comum [...]. (LIBÂNEO, 2010, p. 5).

A prática educativa do fora

As DCN para os cursos da saúde pretendem proporcionar aos graduandos novas formas de aprender, sob a perspectiva do aprender pela intuição, pela sensibilidade, pela vivência, pelo contato com outro e pelo exemplo, garantindo a formação de profissionais autônomos e capazes de reconhecer as necessidades do indivíduo e, sobretudo, garantir a integralidade, a qualidade e a humanização do cuidado em saúde (BRASIL, 2001).

Uma das direções apontadas pelas DNC é o reconhecimento e a utilização dos espaços fora da universidade como cenários da ação educativa. São várias as possibilidades: escolas, creches, serviços de saúde e outros lugares que possam promover o encontro do estudante com o mundo real – a comunidade, por exemplo.

Como docente, conduzo, juntamente com outro professor, a disciplina Odontologia em Saúde Coletiva (OSC) I, a qual tem como cenário de prática o território de abrangência da Estratégia Saúde da Família (ESF). A prática consiste em os estudantes acompanharem os Agentes Comunitários de Saúde (um dos membros da ESF) no (re)conhecimento do território e nas visitas aos domicílios das pessoas que são atendidas pelas equipes de saúde da família. As seis aulas destinadas a essa atividade parecem insuficientes se levarmos em consideração um curso de graduação com uma carga horária total com mais de 4 mil horas.

> *a saúde coletiva devia rever isso em si: ir mais, fazer mais, buscar mais ensino-aprendizagem-sair-do-lugar,*

> *que é ir a campo, ir à rua atrás das pessoas esquecidas que não são assistidas, que se deve chamar, acolher, cuidar, pois se não for atrás das pessoas esquecidas e que não são assistidas, provavelmente, elas não vão [atrás da assistência] e se forem, vão voltar a ter o motivo pelo qual elas foram* (GRUPO-PESQUISADOR).

A Saúde Coletiva é um campo de saber com um arcabouço teórico que engloba conhecimentos em planejamento de políticas pública e gestão, epidemiologia e ciências sociais. Nasceu no bojo de movimentos populares e políticos, tendo como mote a luta por uma saúde pública para todos e de qualidade, nas décadas de 1970/80. Como disciplina, a Saúde Coletiva propõe outros modos de pensar a formação inicial e a educação permanente em saúde, buscando possibilitar ao conjunto das áreas que compõem as Ciências da Saúde uma visão ampliada do campo (CARVALHO; CECCIM, 2012).

> A saúde coletiva é um campo de produção de conhecimento e de intervenção profissional especializada, mas também interdisciplinar, onde não há disputa por limites precisos ou rígidos entre as diferentes escutas ou diferentes modos de olhar, pensar e produzir saúde. Todas as práticas de saúde orientadas para os modos de andar a vida, melhorando as condições de existência das pessoas e coletividades demarcam intervenção e possibilidades às transformações nos modos de viver, trabalham com promoção da saúde, prevenção de doenças e agravos, ações de reabilitação psicossocial e proteção da cidadania, entre outras práticas de proteção e recuperação da saúde (CARVALHO; CECCIM, 2012, p.138-139).

No nosso caso, não apenas a disciplina OSC, como também os estágios supervisionados extramuros, têm o pa-

pel de promover a saída dos estudantes para experenciarem o fora das clínicas da universidade, mas que também é dentro (do currículo).

> – *o ensino-aprendizagem-percurso-ponte tem a missão de fazer a travessia no percurso da formação, liga um lado da cidade a outro, integra comunidade-universidade e, de certa forma, [...] facilitar o percurso das pessoas da comunidade, ir ao extremo da cidade, atravessar o rio, ir onde estão as pessoas que precisam mais de assistência* (GRUPO-PESQUISADOR).

O ensino-aprendizagem-percurso-ponte é uma prática educativa do fora. Cria condições de existência de outras formas de ensinar e aprender ser dentista, escapa das relações de saber consagradas do ensino odontológico. A prática educativa do fora não está pronta, não está dada, está em experimentação, o tempo do verbo está no presente e em movimento, talvez, uma prática educativa em Saúde Bucal Coletiva provisória (LEVY, 2011). Assim também é o ensino ensino-aprendizagem-sair-do-lugar:

> – *"não é estático, sai do lugar que se trabalha e vai ver como são as pessoas ou qual o ambiente onde as pessoas estão inseridas e que são atendidas na clínica, vai saber por que elas não vão [para a clínica] ou porque se faz uma coisa hoje e em um determinado tempo elas voltam com o mesmo problema, porque não se consegue só dentro de uma clínica solucionar os problemas das pessoas" (GRUPO-PESQUISADOR).*

Sair do lugar que se trabalha e ver como as pessoas estão, tem íntima relação com o trabalho da Saúde Coletiva na ESF. Um dispositivo central do processo de trabalho das equipes de saúde da família é a visita domiciliar. Os profissionais saem da Unidade Básica de Saúde (UBS) e se

locomovem pelo território em direção às casas das pessoas. As visitas domiciliares possibilitam a prática contínua do cuidado de pessoas acamadas ou que, por outro motivo, não podem se locomover até a UBS; são instrumentos potentes de diagnósticos familiar e situacional, importantes para o planejamento de ações, a partir das necessidades das pessoas; e, principalmente, são fundamentais para o estabelecimento de vínculos entre profissionais e pacientes. Nesse sentido, é preciso incluir ou incentivar uma prática educativa em Odontologia **ensino-aprendizagem-sair-do-lugar**, para formar cirurgiões-dentistas capazes de exercer seu ofício em uma clínica de fora, dentro dos domicílios de seus pacientes.

Falar em clínica do fora, faz lembrar-me de um texto que li recentemente sobre a clínica peripatética. O nome é inspirado na prática de Aristóteles de ensinar andando. Nesse sentido, a clínica peripatética acontece em movimento, no território onde as pessoas vivem (LANCETTI, 2008). É uma clínica viva, relacional, em ato, que não está pronta, portanto, do fora. A clínica do fora, peripatética, ocorre quando os profissionais saem do lugar de onde trabalham e vão ver como as pessoas estão. Assim, para formar um profissional que realize uma clínica errante é necessária uma ação educativa peripatética, em movimento, um **ensino-aprendizagem-sair-do-lugar.**

Considerações finais

A formação acadêmica de cirurgiões-dentistas tem passado por transformações desde as primeiras escolas de Odontologia no final do século XIX, até os dias de hoje. No seu início, uma preocupação em se afirmar como ciência,

superando o empirismo das práticas dos cirurgiões-barbeiros. Agora, ocupando-se em humanizar os processos de formação, preocupando-se com a aplicabilidade da ciência na vida cotidiana das pessoas, tentando ultrapassar a clínica odontológica asséptica, controlada e previsível, para uma clínica errante, do fora, peripatética, que dê conta das necessidades de saúde e, também, dos projetos de felicidade e vida das pessoas – pacientes, profissionais e estudantes.

Os copesquisadores nessa investigação sociopoética foram fundamentais para a análise das práticas educativas em Saúde Coletiva, na formação do cirurgião-dentista e, sobretudo, na criação de confetos. Da transformação de uma clínica dentária para uma clínica do fora, peripatética. De um ensino-aprendizagem-robótico para um ensino-aprendizagem-sair-do-lugar.

Que a comunidade com suas ruas, becos e casas seja o meio pelo qual essas transformações dos processos educativos não cessem. Que os cenários das práticas educativas em Saúde Coletiva apareçam diante dos olhos dos jovens estudantes de Odontologia com suas qualidades, fragilidades e potências, de forma peripatética, como lugar possível para o encontro com a comunidade na formação do cirurgião-dentista.

Referências

ADAD, S. J. H. C. Ver de ouvir: a experiência sensível do corpo lesma para o historiador da educação. *Educação em Debate*, v. 1, n. 59, 2010.

_____. A Sociopoética e os cinco princípios: a filosofia dos corpos misturados na pesquisa em educação. In.: _____. *et al*. (Orgs.). *Tudo que não inventamos é falso:* dispositivos ar-

tísticos para pesquisar, ensinar e aprender com a sociopoética. Fortaleza: EdUECE, 2014.

ARROYO, M. G. *Imagens quebradas*: trajetórias e tempos de alunos e mestres. 6. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2011.

BOTAZZO, C. Apresentação. In.: WARMLING, C. M. *Da autonomia da boca:* um estudo da constituição do ensino de Odontologia no Brasil. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2016.

BOTAZZO, C. De lagartos e rosas. In.: EMMERICH, A.; CASTIEL, L. D. *O lagarto e a rosa no asfalto*: odontologia dos desejos e das vaidades. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CES nº 1.300/2001. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 07 dez 2001, seção 1, p. 25. 2001.

_____. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. *Resolução nº 466*, de 12 de dezembro de 2012, sobre pesquisa envolvendo seres humanos. 2012. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em: 21 jul. 2013.

CARVALHO, Y. M; CECCIM, R. B. Formação e educação em saúde: aprendizados coma Saúde Coletiva. In.: CAMPOS, G. W. S. *et. al. Tratado de saúde coletiva*. 2. ed. rev. aum. São Paulo: Hucitec, 2012. p.137-170.

CONSELHO FEDERAL DE ODONTOLOGIA. *21 de abril:* Tiradentes, Patrono da Odontologia no Brasil. Brasília, 18 abr. 2019. Disponível em: http://cfo.org.br/website/21-de-abril--tiradentes-patrono-da-odontologia-no-brasil/. Acesso em: 22 set. 2019.

FOUCAULT, M. O nascimento do hospital. In.: FOUCAULT, M. *Microfísica do poder.* Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 25. ed. São Paulo: Graal, 2012.

GAUTHIER, J. *O oco do vento:* metodologia da pesquisa sociopoética e estudos transculturais. 1. ed. Curitiba: CRV, 2012.

JUNQUEIRA, C. R. *et al*. A formação humanística, social e ética do graduando em Odontologia. *Revista Brasileira de Ciências da Saúde*, v. 14, n.4, p. 25-36, 2011.

LANCETTI, A. *Clínica peripatética.* 3. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

LE BRETON, D. *Antropologia do corpo.* Trad. Fábio dos Santos Creder Lopes. 4. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2016.

LEVY, T. S. *A experiência do fora:* Blanchot, Foucault e Deleuze. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 12. ed. São Paulo: Cortês, 2010.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOURA, M. S. *et al.* Saúde bucal na Estratégia de Saúde da Família em um colegiado gestor regional do estado do Piauí. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 18, n. 2, p. 471-480, 2013.

SOUSA NÉTTO, O. B. *et al.* Dois dedos de prosa sobre o ensino em saúde na Odontologia. In.: BARROS JÚNIOR, F. O. *et al.* (Orgs.). *Ensino na Saúde*: outras palavras. Brasília: Verbis Editora, 2012.

SOUZA, E. C. F. Formação e trabalho em Odontologia: ampliar a clínica para construir uma nova cultura de cuidado em Saúde Bucal. In.: CONFERÊNCIA ESTADUAL DE SAÚDE DO RIO GRANDE DO NORTE, 2004. *Anais*... Natal: Conferência, 2004.

WARMLING, C. M.; MARZOLA, N. R.; BOTAZZO, C. Da autonomia da boca: práticas curriculares e identidade profissional na emergência do ensino brasileiro da odontologia*. História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, v. 19, n. 1, p. 181-195, 2012.

PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA: REFLEXÃO SOBRE O ENIGMA DA INCLUSÃO

DINALVA CLARA MONTEIRO SANTOS SILVA
Possui graduação em Licenciatura Plena em Letras/Português pela Universidade Federal do Piauí (1991), Especialização em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católoca de Minas Gerais (1996) e Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Piauí (2006). Professora efetiva do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Piauí. Doutoranda em Educação pela UFPI.
E-mail: dinalva.santos@gmail.com
ORCID– 0000 - 0001 -5478 – 3766

ANTONIA EDNA BRITO
Professora Antonia Edna Brito. Doutorado em Educação/UFRN, mestrado em Educação/UFPI. Atua como professora do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre formação e profissionalização docente em Pedagogia.
E-mail: antonedna@hotmail.com
ORCID : 0000 – 0002 – 0064 – 6501

Introdução

As mudanças sociais ocorridas a partir dos anos 90, do século XX, colocaram em pauta, em vários países, a proposta de educação como um direito de todos e, dentre outras coisas, levantaram debates importantes a respeito da inclusão de pessoas público alvo da educação especial em salas de aula comuns.

Nesta conjuntura, mais que em outras épocas, a escola regular tem em mãos a demanda de ofertar uma educação de qualidade para todos, oportunizando condições reais de aprendizagem às pessoas com deficiência, por meio de uma educação que seja inclusiva. Essa postura não se configura apenas por uma questão de respeito às diferenças, mas por um imperativo legal das políticas de inclusão, as quais consideram que o sistema regular deve atender a diversidade do alunado, incluindo, necessariamente, o atendimento dos alunos considerados deficientes, seja qual for essa deficiência. (BRASIL, 2001).

A mudança das práticas educativas na escola regular, ainda muito presas às práticas tradicionais, pode ser um dos caminhos relevantes para que se efetive a inclusão de todos e, pontualmente, de alunos público-alvo da educação especial (PAEE). Sobre esse aspecto, parece haver uma lacu-

na investigativa no tocante às práticas educativas relacionadas à inclusão, particularmente no contexto da Educação Profissional Tecnológica.

Essa percepção orienta o propósito deste artigo em analisar a prática educativa na Educação Profissional Tecnológica (EPT), na perspectiva do ensino de alunos público-alvo da educação especial, de forma mais localizada, no Instituto Federal do Piauí. Para isso, apresentamos, de início, algumas considerações a respeito da inclusão em sua relação com os paradigmas educacionais que direcionam as práticas educativas desenvolvidas no contexto escolar. Em seguida refletimos sobre a complexidade da prática educativa e o desafio da inclusão no contexto da educação profissional tecnológica e, por fim, abordamos três "questões-enigma" que apontam aspectos práticos da inclusão de alunos PAEE na ETP.

Práticas educativas de inclusão e os diferentes modelos educacionais

A escola é diretamente influenciada pelas mudanças que ocorrem na sociedade e as práticas educativas tendem a mudar para atender às demandas sociais, numa clara demonstração de que a escola declina gradativamente do *status* de detentora do monopólio do saber (ALARCÂO, 2003). O pensamento newtoniano-cartesiano que direcionou as práticas educativas para a reprodução do conhecimento e dominou o contexto escolar durante os dois últimos séculos, tem transitado para um outro modelo, no qual se prioriza a produção do conhecimento (BEHRENS, 2005). Essa mudança de paradigmas na educação, por conseguinte, força uma reestruturação das práticas educativas escolares, a fim

de atender às exigências de um contexto social emergente que institui novos conceitos, atitudes e valores. Entendemos que a prática educativa "[...] é, assim, uma prática humana, uma prática social, que modifica os seres humanos nos seus estados físicos, mentais, espirituais, culturais, que dá uma configuração à nossa existência humana individual e grupal" (LIBÂNEO, 2001, p. 7).

A partir dessa concepção de prática educativa, cabe pensar a educação inclusiva, considerando o movimento crescente na sociedade pela valorização e pelo respeito à diversidade, o qual tem reflexos nos ambientes escolares, face ao aumento considerável de matrículas de alunos PAEE em escolas regulares nos últimos dez anos e, particularmente, na EPT. Esse quadro, resultado em grande parte das políticas de inclusão para essa modalidade de ensino, reflete a necessidade de assimilação, por parte da escola e de seus profissionais, de "novos" conceitos, como o de educação inclusiva, para atender a todos.

A política inclusiva prevê oportunidade de educação democrática para todos, visto que o acesso ao ensino público de qualidade e o exercício da cidadania é um direito de todos. Trata-se de uma forma de viabilizar a prática escolar da convivência com a diversidade e com as diferenças culturais e individuais, como também de incluir o aluno com deficiência no ensino regular comum (OLIVEIRA, 2007).

A inclusão educacional de alunos público-alvo da educação especial na escola regular postula que seja assegurada a esses alunos uma educação de qualidade, que lhes garanta o direito de aprendizagem. Mendes e Matos (2014) entendem que inserir essa clientela da educação especial nas classes comuns do ensino regular é uma prioridade, pois poderá resultar em provável enriquecimento cognitivo, afe-

tivo e social, em razão das interações inter psicológicas que acontecem em ambientes de maior diversidade grupal.

O conceito de educação de inclusão inspira-se em alguns documentos históricos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, escrita em 1948; Declaração dos Direitos da Crianças, 1959; Declaração dos Direitos do Deficiente Mental, 1971; Declaração dos direitos do Deficiente Físico, 1975; e tem o seu "documento-marco" na Declaração Mundial de Educação para Todos, 1990, a partir da qual ocorreram vários eventos objetivando discutir a efetivação dos direitos das pessoas à educação. Oportuno registrar que mais tarde, 1994, a Declaração de Salamanca – Resultou da Conferência Mundial sobre as necessidades educativas especiais e reafirma o direito de educação de cada indivíduo, conforme o disposto na Declaração Universal dos Direitos Humanos e propõe a adoção de linhas de ação para cumprir essa meta –, com as recomendações de que "[...] as escolas têm que encontrar a maneira de educar com êxito todas as crianças, inclusive as com deficiências graves [...]", influencia a disseminação do conceito de escola inclusiva no Brasil (KASSAR, 2009, p.29).

A forma imperativa como a concepção de educação inclusiva tem se difundido na educação dita regular, além de reafirmar que as práticas educativas precisam mudar para atender às demandas sociais, alerta para o fato de que o paradigma tradicional, conservador, anteriormente referido, baseado na racionalidade técnica, fragmentado e reducionista, apesar de ainda permanecer na prática, já não atende às demandas sociais nesse contexto, que requer o reconhecimento da diversidade, do respeito às diferenças e da inclusão. As práticas conservadoras, tecnicistas, nas quais os conteúdos, os procedimentos didáticos e a relação professor-aluno desconsideram a experiência do cotidiano

do aluno e a realidade social (LIBÂNEO, 1986), resistem ao atendimento à diferença e à diversidade e amesquinham o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo, que é formar o aluno (FREIRE, 2011).

Essa concepção conservadora originou as várias tendências pedagógicas baseadas numa visão mecanicista da aprendizagem: 1) abordagem tradicional, cujo foco é o professor; 2) abordagem escolanovista, com foco no aluno; 3) abordagem tecnicista, cujo foco está no manual, no fazer. Cada uma dessas abordagens orienta as relações na prática educativa em determinados contextos e época quanto aos papéis: dos alunos (figuras passivas, receptivas, submissas, resignados, disciplinados, tábulas rasas); dos professores (seres autoritários, detentores do conhecimento, inquestionáveis, utilizam a técnica pela técnica; da metodologia (aulas expositivas, exercícios de repetição, fundamentada na lógica, sequenciada com conteúdos ordenados, modelo escute/ leia / decore / repita); da avaliação (respostas prontas, memorização, meritocrática, excludente, foco no produto final, punição ao erro) Behrens (2005).

Formar o aluno no contexto de uma educação que leva em conta a diversidade, que atua na perspectiva de adequar-se às necessidades do aluno (e não o contrário, especialmente no que diz respeito aos alunos PAEE), contrapõe-se a uma concepção educativa que concebe a educação como um produto, com modelos pré-estabelecidos e práticas reprodutoras do conhecimento, autoritárias, hierárquicas e opressoras, configurando uma educação bancária[1] no sentido proposto por Freire (2005).

[1] A concepção bancária de educação neutraliza o diálogo, na prática educativa prevalecem poucas palavras, já que "o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados" (Freire, 2005, p. 68)

Fazemos, então, a necessária reflexão de que a escola – impregnada de resquícios de práticas educativas conservadoras, a exemplo da não superação da postura mais elementar que configura o autoritarismo: professor fala, alunos ouvem e copiam – ainda não está preparada para realizar a educação inclusiva de alunos PAEE, posto que existe um distanciamento evidente entre o que está estabelecido na lei e as condições de aplicabilidade desta, em inúmeros aspectos da realidade escolar.

De fato, a escola regular não conseguiu, ainda, "encontrar o caminho da inclusão", tanto dos alunos PAEE, quanto dos alunos que não estão nesse grupo. Salvo raras exceções, as práticas educativas continuam enxergando os alunos no todo, utilizando metodologias de origem positivista, generalizadoras para ensinar e avaliando sem considerar o ato de aprender como um processo, superestimando o produto, priorizando o erro, focando naquilo que impossibilita a aprendizagem, ao invés de considerar as possibilidades do aprendiz. A inclusão de todos, nessas condições é utópica. Na EPT, particularmente no que se refere ao contexto do Instituto Federal do Piauí, a inclusão ainda tem um longo caminho a percorrer.

Entendemos que vivenciamos uma transição, ainda incipiente, na escola regular, para um modelo de educação baseado no paradigma da produção do conhecimento. Este paradigma enfoca o conhecimento como provisório e relativo e trabalha no sentido de estimular a análise, a capacidade de compor e recompor dados, informações e argumentos (BEREHNS. 2005). Supõe que os alunos podem participar ativamente da produção de conhecimentos, mediados pelos professores, cujo papel é incluir, desafiar

os alunos para assunção do protagonismo no processo de ensino e de aprendizagem.

As reflexões de Veiga (2004) sobre essa temática enfatizam a existência de duas perspectivas de práticas: a concepção repetitiva e acrítica e a concepção reflexiva e crítica. A prática repetitiva, caracterizada pelo rompimento da unidade indissolúvel, no processo prático, entre sujeito e objeto, e entre teoria e prática, aproxima-se nesse aspecto do paradigma reprodutor, positivista. Nessa prática, o professor não se reconhece na atividade pedagógica, desenvolve um trabalho a partir de modelos previamente propostos, redundando assim, num pedagogismo inoperante, que omite os fins sociais intimamente ligados à prática docente.

A prática, na concepção crítica e reflexiva, pressupõe dentre outras coisas: o vínculo da unidade indissolúvel entre teoria e prática, entre finalidade e ação, entre o saber e o fazer, entre concepção e execução; pressupõe uma atividade criadora; um momento de análise e crítica da situação e um momento de superação e proposta de ação; como também uma acentuada presença da consciência (VEIGA, 2004).

A prática educativa, considerando o exposto, pode apresentar características de uma ação acrítica, bem como pode constituir atividade crítico-reflexiva, tendo em vista que suas configurações resultam das crenças e das teorias dos professores, relativamente ao ensino e à educação. Postulamos que a prática educativa possa ser traduzida em um trabalho feito pelo professor e pelo aluno, colaborativamente, o que implica em diálogos entre os sujeitos dessa prática, cujo mote é uma formação crítica e reflexiva para que os diferentes sujeitos da mediação pedagógica possam superar a relação pedagógica autoritária e, ao mesmo tempo, buscar uma ação recíproca entre professor e aluno. Freire (2011)

também analisa a prática educativa propondo que assuma uma dimensão problematizadora, considera que ensinar exige reflexão crítica sobre a prática e que a prática educativa crítica envolve o movimento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer.

As mudanças sociais provocadas pelo contexto de valorização da diversidade e respeito às diferenças, bem como a implantação de políticas públicas que garantem os direitos legais para o exercício da cidadania, têm ampliado as possibilidades de acesso à educação das pessoas com deficiência e forçado a escola regular, ainda que de forma insatisfatória, a rever seus valores, reorganizar suas práticas e projetar novas formas de se organizar para recebê-las. Nessa reorganização, há necessidade de se atentar para uma educação que humanize, que alie à razão a emoção, a intuição, a ética, a criatividade tão necessárias a uma formação holística e para o desenvolvimento da sensibilidade que possibilita o respeito à diversidade.

Entendemos que o referido período de transição já aponta mudanças de percepção significativas sobre a realidade do ensino inclusivo e mostra que essas mudanças podem se concretizar exatamente na problematização dessa realidade, no enfrentamento de suas contradições para que se realizem as práticas educativas inclusivas. Acreditamos que a inclusão exige uma postura crítico-reflexiva, aberta a mudanças tanto por parte de professores, quanto de gestores, que têm a competência de promover a reorganização das instituições escolares e das práticas educativas, a fim de atender as demandas impostas pela complexidade do ensino a ser ministrado em função da diversidade de sua clientela. Essa tarefa é imprescindível, tendo em vista que o paradigma conservador, tradicional não dá conta de aten-

der às necessidades dos alunos (DAL-FORNO, DUER, SILVA, 2014).

A complexidade da prática educativa e o desafio de incluir na ETP

O paradigma conservador, da reprodução do conhecimento, não consegue atender à diversidade por operar uma estrutura escolar que reflete aspectos de profunda homogeneidade, apresentando quase sempre práticas descontextualizadas que se mostram indiferentes às necessidades educativas dos alunos (DAL-FORNO, DUER, SILVA, 2014), sedimentando um parâmetro de aluno ideal, excluindo todos aqueles (com ou sem deficiência) que não se adaptam a esse modelo. Parece vigorar o desejo de uma escola homogênea, sem diferença e diversidade, ou seja, na homogeneidade não há espaço para se pensar a complexidade da prática educativa.

Precisamos lembrar que a escola está inserida em uma sociedade complexa, cada vez mais sofisticada, tecnológica, diversa, na qual as relações (profissionais, afetivas, políticas, sociais, culturais) se efetivam de forma também complexa. O cotidiano escolar é marcado pela complexidade, pela incerteza pela "[...] tensão entre os saberes e a multidimensionalidade da vida real" (ALARCÃO, 2001a, p. 14). As instituições de ensino, considerando sua inserção em uma sociedade complexa e em constante mudanças, apresentam as marcas dessa sociedade e, portanto, firmam-se como contextos de imprevisibilidade e de muitas tensões que não podem ser ignoradas.

Nesse contexto, afloram novas realidades, novas concepções e novas práticas educativas que exigem que o

professor trabalhe na perspectiva da inclusão, analisando continua e criticamente suas ações e procurando entender a complexidade da prática educativa. Podemos afirmar que as mudanças e exigências postas às instituições de ensino, em diferentes momentos de suas histórias, exigem a revisitação do pensamento e das práticas desenvolvidas para encontrar respostas aos desafios que emergem nessas instituições.

A complexidade, segundo Morin e Moigne (2000, p. 47), "[...] nos parece, à primeira vista e de modo efetivo, com irracionalidade, incerteza, confusão, desordem". A natureza complexa da prática educativa está relacionada, dentre outros fatores, com o meio heterogêneo em que se realizam essas práticas, perpassadas por diferentes valores, crenças, afetos, ideais, culturas dos diferentes sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Nas palavras de Franco (2012 p. 171), "[...] as escolas são espaços/tempos múltiplos, multirreferenciais, complexos, dinâmicos. Nas salas de aula, convergem práticas organizadas por diferentes lógicas, por diferentes sujeitos". Ao refletirmos sobre o pensamento da autora compreendemos que as práticas educativas constituem espaços dinâmicos, complexos, orientados por diferentes teorias, que regulam as ações dos professores, seja em relação aos modos de ensinar, seja no que se refere às interações compartilhadas.

Apenas no reconhecimento dessa complexidade é possível pensar a aceitação da diversidade e da educação inclusiva. Referindo-se ao papel da Didática no ensino, Franco (2012), ressalta a necessidade de adentrar a complexidade, criando espaços para que as diferentes culturas se sintam acolhidas e trabalhadas didaticamente, para que as diferentes classes sociais e culturais se sintam incluídas, tendo

suas diferenças respeitadas, para que haja o enfrentamento da assimetria e a prática caminhe na perspectiva de articular as diferenças contínua e dialeticamente.

Essa, entretanto, não é uma tarefa de fácil operacionalização, por um lado porque a escola transita entre a lógica da homogeineidade (excludente) e a lógica da heterogeneidade (inclusiva), sem conseguir ainda construir uma pedagogia que ensine tudo a todos, como no sonho de Comenius[2], avançando um pouco mais na criação de perspectivas para *ensinaraprenderensinar* em benefício de todos, resultando em processos mais emancipatórios e mais inclusivos (Franco (2012). Por outro lado, porque é preciso mudar a realidade da escola (da gestão às práticas educativas) para que se tenha um ensino de qualidade dentro da perspectiva inclusiva.

Esse contexto complexo, como não poderia deixar de ser, também se impõe à prática educativa na EPT. Particularmente no que se refere à inclusão, apresenta inúmeros desafios que estão longe de serem superados, mas que têm obrigado a Instituição a repensar suas práticas, mesmo diante de muitos impedimentos e contradições que se apresentam no cotidiano. Pontuaremos, a seguir, alguns desses desafios considerando a realidade dos 20 *campi* do Instituto Federal do Piauí (IFPI).

A realidade que se impõe ao IFPI em relação ao acesso de alunos PAEE, é algo ainda recente, visto que por muito tempo esses alunos foram segregados em escolas especiais por ser outro o entendimento em relação à inclusão destes na sociedade. Dessa forma, muitos deles nem tinham aces-

[2] Juan Amós Comenius, educador tcheco, nascido na Morávia -1592 e falecido em 1670, na Holanda. Sua principal obra escrita é a "Didacta magna", onde detalha seu método de ensinar tudo a todos, 2012. p. 47)

so à educação e, quando tinham, poucos alcançavam níveis mais avançados.

Até bem pouco tempo, a entrada de alunos PAEE, no IFPI, seja no ensino técnico ou no ensino superior, era muito pontual, entretanto, nos últimos dez anos, com a implementação das políticas governamentais de inclusão voltadas para a educação, esses alunos têm tido cada vez mais acesso aos cursos da Instituição, principalmente pelas vagas destinadas às cotas[3].

Se, por um lado, as cotas previstas em lei geram oportunidade de acesso às pessoas deficientes, por outro, as Instituições Federais, na sua maioria, e especificamente o IFPI, enfrentam dificuldades para criar condições de permanência desses alunos com deficiência. Uma delas diz respeito à impossibilidade de contratação imediata de profissionais especializados, necessários para dar suporte ao atendimento de alunos com deficiência, em diversas áreas. Em determinadas épocas, de acordo com a demanda dos cursos, há na instituição carência de profissionais bem específicos como músicografista braile, áudio descritor, tradutor de braile, psicopedagogos, terapeuta ocupacional, intérpretes de Libras, dentre outros.

Um fato importante a pontuar é que a necessidade de ter alguns desses profissionais varia, em razão da demanda de alunos com determinada deficiência, por exemplo, o musicografista Braile, os intérpretes de Libras. Nem sempre há alunos cegos no curso de música, como nem sempre haverá surdos que necessitem do trabalho de intérprete. Nesses casos, é preciso estudar alternativas como parcerias, formação para professores da própria Instituição, dentre outras

[3] (Lei 12.711/2012, recentemente regulamentada pelo Decreto 9.034/2017)

saídas que possam garantir aos alunos um atendimento efetivo, quando necessário.

O atendimento aos surdos é especialmente complicado porque há, em determinados períodos, alunos com esta deficiência em quase todos os cursos/níveis, em diferentes horários e séries/módulos, havendo necessidade de vários intérpretes de Libras, ao mesmo tempo, para acompanhar os alunos em aula. Há períodos em que a quantidade de intérpretes é insuficiente para cobrir a demanda e as ações governamentais dificultam a contratação de intérpretes efetivos, provocando a carência desses profissionais na Instituição.

Diante dessa realidade, percebemos que mais do que garantir o acesso, a escola que se quer inclusiva deve pensar em como assegurar as condições de permanência dos alunos PAEE, preocupando-se em oferecer condições para que todos possam aprender e buscar construir, no coletivo, uma pedagogia que atenda a todos os alunos. Para incluir, é necessário repensar o ensino, questionando: que condições de ensino existem para o PAEE? Quais os objetivos desse ensino? Que mudanças são requeridas para assegurar a qualidade do ensino? Que profissionais são necessários?

Uma das formas possíveis de repensar esse ensino, no IFPI, em relação aos alunos PAEE, é a possibilidade da criação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMF) para Atendimento Educacional Especializado (AEE), como apoio ao ensino em sala regular. O grande dificultador para a efetivação disso é a falta de professor com formação específica para atuar nessa área e a necessidade de um maior esclarecimento sobre a importância e o funcionamento do AEE na Instituição.

A inclusão dos alunos PAEE parece causar inquietação aos docentes, por não saberem como ensiná-los, por

não estarem sensibilizados para lidar com as deficiências, ou porque desconhecem aspectos legais sobre o ensino a alunos PAEE. No âmbito da formação inicial e continuada, na verdade, parece haver um dos maiores obstáculos para esses professores lidarem com a inclusão na EPT.

Uma outra dificuldade diz respeito aos poucos profissionais que atuam no Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Especiais – NAPNE para atender a demanda de tantos alunos. Falta-lhes uma melhor estrutura tanto instrumental quanto de formação e o apoio de uma equipe multidisciplinar que ofereça suporte às ações. A não disponibilização de códigos de vagas pelo governo para contratação desses profissionais apresenta-se como outro complicador. Conhecer os problemas é necessário, mas apenas isso não basta. É preciso incentivar, fomentar a cultura de inclusão na Instituição. Isso se faz principalmente com conscientização e reflexão sobre as práticas para que haja mudanças reais em relação à inclusão.

Desafio da Inclusão: um enigma na EPT

Os desafios da inclusão na EPT são muitos e os problemas a serem enfrentados, também. Encontrar as práticas adequadas que atendam às necessidades de aprendizagem dos alunos, considerando as especificidades de suas deficiências e incluindo esses alunos PAEE em classes regulares representa um enigma a ser decifrado pelos professores. Enigma porque, apesar de todo o movimento em torno da inclusão, ainda são poucas as experiências práticas, concretas, cientificamente testadas sobre como se faz de fato a inclusão. Assim, práticas inclusivas ainda são pouco enten-

didas no contexto da ETP, muito se fala de inclusão, mas há poucas indicações práticas de como fazê-la.

Não temos a pretensão de dar respostas prontas, senão teríamos resolvido os enigmas, tampouco teorizar sobre o ensino inclusivo, mas apontar aspectos práticos sobre a inclusão na EPT, que podem, no mínimo, provocar reflexões a respeito de como agir para incluir. Faremos isso a partir de três questionamentos. O primeiro deles: Que fatores influenciam as práticas educativas voltadas para a inclusão de alunos PAEE em classes regulares na EPT? entendemos que há pelo menos três aspectos sobre as quais podemos refletir: em relação aos alunos, em relação aos professores e em relação à gestão.

Sobre os alunos, vale destacar uma evidente dificuldade de aprendizagem por falta de conhecimentos básicos que deveriam ter sido adquiridos nos níveis mais elementares; o pouco conhecimento sobre seus direitos como PAEE, para exigir do professor e da escola as adaptações de materiais pedagógicos, de conteúdo, de recursos assistivos, dentre outros que facilitem seu aprendizado e assegurem sua permanência; a maioria não apresenta um diagnóstico médico, psicológico, psicopedagógico que ajude a escola a conhecer as singularidades da deficiência e, a partir disso, direcionar as práticas para a superação das dificuldades.

A respeito dos professores, é preciso reconhecer que boa parte se esforça para atender as necessidades educacionais dos alunos com deficiência. Entretanto ainda há aqueles que aparentam não se sentirem responsáveis pela aprendizagem dos alunos PAEE e tentam se esconder atrás do discurso do NÃO (não aprendem, não deveriam estar aqui, não é possível incluir, não dá para adaptar...) para justificar o insucesso do aluno; resistem em fazer adapta-

ções de conteúdo, de materiais didáticos, de provas; quando ensinam focam na deficiência e não nas possibilidades de aprendizagem dos alunos. E ainda parece haver pouco conhecimento sobre as diversas deficiências e, talvez, interesse para conhecer os alunos além das deficiências.

Em relação à gestão: não promovem (ou promovem pouco) projetos institucionais que incentivem práticas educativas de inclusão; pouco incentivo à formação continuada dos professores para superação de práticas conservadoras, excludentes; não há planos de ação pedagógicos sistematizados, planejados para atender às necessidades de aprendizagem dos alunos PAEE.

A segunda questão enigma: Quais as condições para realizar práticas educativas inclusivas na EPT? Em primeiro lugar, a inclusão está prevista em Resoluções (n.004/2015) e documentos institucionais (Estatuto – artigos 3 º e 33º) e há, também, aprovada, a política de diversidade e inclusão da Instituição, na qual foi instituído o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas–NAPNE e as competências para disseminar a cultura da inclusão, no âmbito do IFPI . Observamos, então, que a questão da inclusão é uma realidade legalizada e institucionalizada da qual não se pode fugir. Falta, então, a inclusão ganhar materialidade através de ações planejadas e pensadas, a partir de uma investigação criteriosa sobre a realidade da Instituição, através da qual sejam mapeadas as necessidades, dificuldades e possibilidades relacionadas à inclusão, procurando uma coerência entre o discurso político da inclusão e a efetividade de sua operacionalização na prática. É necessário também uma maior preocupação com as condições de acessibilidade sejam elas física, comunicacional ou pedagógica.

O terceiro enigma questiona: Que perspectivas se vislumbram para a inclusão na EPT? A inclusão na EPT tem muito que avançar, dentre outras coisas, criando redes de apoio ao ensino regular, reformulando o projeto pedagógico no sentido de contemplar a diversidade e o ensino pelas diferenças, sensibilizando para o pensamento inclusivo e o acolhimento de todos. Uma outra perspectiva seria a reorganização curricular, a qual pode abrir novas possibilidades de estratégias para se concretizar a inclusão. Exemplo dessas alternativas é o ensino em multiníveis[4], estratégia educacional que está no conjunto das propostas de um currículo de abordagem inclusiva (ALMEIDA, 2012). Analisar novas estratégias curriculares dentro da abordagem inclusiva que se adequem à realidade da Instituição, poderá ser um bom caminho.

Muito importante também é organizar estratégias para quebrar as barreiras atitudinais, principalmente, pois mais do que as arquitetônicas ou pedagógicas, estas impedem a empatia, a sensibilidade em olhar o outro, tornando-se fator de exclusão. Procuramos, até aqui, externar algumas reflexões "garimpadas" em olhares lançados sobre a realidade das práticas da EPT, em relação à inclusão. Nem de longe pensamos em dar respostas definitivas aos questionamentos, mas nossa intenção é provocar reflexões sobre aspectos mais concretos da inclusão que para muitos professores ainda constituem enigmas.

---

[4] Ensino em multiníveis refere-se ao planejamento e execução de um mesmo tema ou conteúdo em níveis diversos de aprendizagem de acordo com as expectativas dos alunos da classe. Envolve objetivos únicos em diferentes níveis de estratégias diversificadas. Representa uma das muitas propostas que vêm sendo discutidas em vários países nesse momento no qual há um grande movimento em prol da inclusão escolar. (ALMEIDA e RAMOS, 2012. p.77)

Concluindo

As práticas educativas inclusivas no contexto da EPT, devem ser pensadas considerando sempre as possibilidades educacionais de alunos PAEE, nunca em relação à suas limitações pela deficiência. A escola e as práticas nela desenvolvidas devem ser conduzidas de modo a não cercear o direito de aprender desse público, impondo-lhes limitações de ordem pedagógica, curricular ou outra qualquer que lhes impeça de atingir seus objetivos.

O pensamento inclusivo deve ser exercitado no cotidiano escolar, até que se incorpore às nossas ações, ou melhor às práticas educativas. Pensar as práticas educativas na ETP na perspectiva da inclusão, a partir da heterogeneidade das formas de aprender é fundamental para garantir a aprendizagem dos alunos PAEE, entendendo as dificuldades relacionadas à deficiência, não como carências, como aponta Charlot (2013), mas como uma forma diferente de se relacionar com o saber.

Analisando a realidade do IFPI, em relação às praticas educativas na perspectiva do ensino inclusivo, encontramos fortes indicativos da necessidade de se investir em processos de formação continuada para dar conhecimento às pessoas sobre a inclusão, principalmente para os docente, mas não só para eles, para toda a equipe de profissionais, que diretamente estão envolvidos no processo educativo: pedagogos, gestores, psicólogos, intérpretes de Libras, equipe do NAPNE. É preciso fazer a instituição "viver a inclusão" nas ideias, nas atitudes, no pensamento, nas interações, no cotidiano das práticas.

Incluir é tarefa complexa. Mas, é um direito legalmente assegurado, que deve ser respeitado. A reflexão crítica so-

bre a complexidade da prática educativa e da inclusão pode abrir espaço para a compreensão dos significados sociais de uma educação inclusiva, bem como para o entendimento das necessárias mudanças nas práticas educativas na EPT, a fim de que se efetive a inclusão.

Referências

ALARCÃO, I. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *Do alhar supervisivo ao olhar sobre a supervisão*. *In.:* Rangel, M. (Org.) Supervisão Pedagógica. Princípios e Práticas. Campinas: Papirus, 2001ª, p. 11 – 55.

ALMEIDA, M. A prática pedagógica inclusiva: o ensino em multiníveis como possibilidade. *In.:* ALMEIDA, M.; RAMOS, I. (Org.). *Diálogos sobre práticas pedagógicas inclusivas*. Curitiba: Appris, 2012.

BEHRENS, M. A. *O paradigma emergente e a prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

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

DAL-FORNO, J. P.; DUER, V. P. SILVA, S. T. Desafios impostos à escola e à prática dos docentes. *In.:* MARQUEZINE, M. et al. (Org.). *Formação de recursos humanos e atendimento da família em educação especial*. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2014.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

_____. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 2011.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

IFPI. *Conselho Superior. Resolução Nº 004.2015*. Disponível em: <https://sites.google.com/ifpi.edu.br/ifpi-resolucoes--do-consup/p%C3%A1gina-inicial>.

_____. *Regimento*. Disponível em: <http://www.ifpi.edu.br/acesso-a informacao/institucional/ifpi_estatutodou.pdf>

KASSAR, M. de C. M.. Proposta de Educação Inclusiva: uma nova política?. *In.:* MARQUEZINE, M. C. et al. (Org.). *Políticas públicas e formação de recursos humanos em educação especial*. Londrina: ABPEE, 2009. p. 23-34.

LIBÂNEO, J. C. Democratização da Escola Pública: A Pedagogia Histórico – Crítico Social dos Conteúdos. São Paulo: Loiola, 1986.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. Educar em Revista, [S.l.], v. 17, n. 17, p. p. 153-173, june 2001. ISSN 1984-0411. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2074/1726>. Acesso em: 17 sep. 2020.

MATOS, S. N.; MENDES, E. G. (2014). *A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas educacionais*. Práxis Educacional, 10(16), 35-59. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/762>.

MORIN, E.; MOIGNE, J. L. de. *A inteligência da complexidade*. São Paulo: Petrópolis, 2000.

OLIVEIRA, I. A. de. Políticas de educação inclusiva nas escolas. *In.:* JESUS, D. M. et al. (Org.). *Inclusão: práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 32-40

ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. 1948. Disponível em: <http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php>. Acesso em 18/09/2020.

_____. *Declaração Universal dos Direitos da Criança*. 1959. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c_a/lex41.htm>. Acesso em 15/2/2019.

_____. *Declaração de Direitos do Deficiente Mental*. 1971. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/deficiente/lex62.htm>. Acesso em 18/09/2020.

_____. *Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes*. 1975. Disponível em: <http://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/decl-dtosdeficientes.pdf >. Acesso em: 18/09/2020.

_____. *Declaração de Salamanca*. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf >. Acesso em 28/09/2019.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien)*. Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: < https://www.unicef.org/brazil/declaracao--mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em 18/09/2020.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *A prática pedagógica do professor de didática*. 11ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

A PRÁTICA EDUCATIVA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: UMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR

RAILANE BENTO VIEIRA SABÓIA
Graduada em Pedagogia - UniversIdade Estadual Vale do Acaraú – UVA. Especialista em Psicopedagogia - Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. Mestranda em Educação - programa de Pós-Graduação em Graduação Universidade Estadual do Ceará – UECE. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas (Auto)biográficas – GEPAS.
E-mail railanebento@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0054-9832

ANDREA ABREU ASTIGARRAGA
Professora Associada da Universidade Estadual Vale do Acaraú. Mestre e Doutora pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Pós-Doutora pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas (Auto)biográficas – GEPAS.
E-mail: astigarragaandrea@yahoo.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9614-1999

Introdução

A autora Duran afirmou que: "O debate sobre a Pedagogia como arte ou como ciência, considerando uma antiga oposição entre teoria e prática, também estabelece uma tensão quanto à identidade da prática educativa como campo de produção de conhecimento" (2008, p.145). Esta tensão ainda persiste em nossos dias. Observamos que o estágio supervisionado nos cursos de graduação, além de ser considerado, pelos acadêmicos, o grande momento da aproximação entre teoria e prática, é também a oportunidade de inovar as práticas educativas no exercício docente.

É com essa perspectiva de construir uma prática educativa de transição entre o tradicional e o transformador que descrevemos e analisamos a nossa experiência no Estágio Supervisionado em Educação Infantil do curso de Pedagogia, da Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA, Sobral, Ceará, articulada com a proposta interdisciplinar.

Considerando a formação inicial do professor no curso de Pedagogia – "[...] um curso de menor prestígio dentro da universidade" ((DURAN, 2008, p.146), este estudo traz dois relatos (auto) biográficos de professoras universitárias, para entender como nós fomos nos constituindo como tal, ao longo da prática educativa do estágio em Educação

Infantil. A prática educativa descrita neste texto apresenta a caminhada como docentes universitárias, uma vez que estabeleceu a parceria nas disciplinas ministradas – Estágio Supervisionado e Práticas Interdisciplinares, entre os anos de 2013 a 2019.

A relevância da temática se faz no compartilhar de ideias e experiências exitosas no contexto do estágio, fortalecendo a relação teoria-prática na formação docente e na aproximação universidade e escola, uma vez que "o ato de narrar experiências existenciais e profissionais permite transformar saberes implícitos em conhecimento (pesquisa) e, ao mesmo tempo, promover a reinvenção de si (formação)". (PASSEGGI, 2008, p. 240).

Para além da prática educativa universitária, a proposta visou ultrapassar as barreiras institucionais e formativas para além da universidade e chegar às escolas dos municípios, rompendo os paradigmas conteudistas da política de resultados. No entanto, esta parte da experiência ficará para outra publicação.

Concepções sobre prática educativa

O conceito de prática educativa é polissêmico. Dentro das várias interpretações, podemos ter uma perspectiva desanimadora, como a de Rodrigues (2007, p. 445). Para o autor, no campo educativo, "[...] assumimos a convicção profunda de que as relações são de encontro entre sujeitos, mas paradoxalmente e para desespero dos educadores, temos na prática educativa uma atividade de desencontro de sujeitos". Rodrigues (2007, p. 445) complementa que:

> Partimos da perspectiva freudiana anunciada em prefácio do livro de August Aichhorn (1925), em que

> se inscreve a afirmação de que existem três profissões impossíveis – educar, curar e governar. A nossa hipótese é a de que a prática educativa é a realização de uma tarefa que exige do educador uma constante desconstrução de seus princípios pedagógicos que coisificam o sujeito/educando – o desamparo de não sabermos educar.

Consideramos plausíveis estas dificuldades, apontadas por Rodrigues. No entanto, adotamos uma perspectiva de prática educativa edificante, ou seja, bem-sucedida, tal como propõe Vigotsky (1998), ou seja:

> [...] todo bom ensino que se desenvolve por meio de práticas educativas é aquele que gera aprendizagem e colabora com o desenvolvimento de funções psíquicas superiores, ou seja, colabora com o desenvolvimento do pensamento, linguagem, memória, atenção dirigida, formação de conceitos, consciência, entre muitas outras funções que nos tornam qualitativamente diferentes dos outros animais. Portanto, prática educativa bem-sucedida é aquela que contribui para que os alunos tornem-se mais humanos do ponto de vista sócio-histórico. (apud MARQUES; CARVALHO, 2017, p. 01)

Seguimos o entendimento de prática educativa como: "[...] o conjunto das ações socialmente planejadas, organizadas e operacionalizadas em espaços intersubjetivos destinados a criar oportunidades de ensino e aprendizagem". (MARQUES; CARVALHO, 2017, p. 02). Por serem práticas socialmente construídas em contextos educativos, sendo a universidade o contexto que nos interessa situar a discussão elaborada nesse texto, elas são planejadas, organizadas e operacionalizadas em dois níveis.

> Em nível geral, são as práticas educativas previstas pelos agentes educativos (gestores e docentes) destinadas ao corpo discente. No contexto específico da sala de aula, ela é operacionalizada a partir da interação entre professores e alunos, por meio das ações que compõem a atividade de ensino e aprendizagem. Portanto, esclarecemos que não limitamos as práticas educativas à atividade de ensino e aprendizagem. Esta é, na verdade, uma dimensão dessa prática. No entanto, reconhecemos que a atividade de ensino e aprendizagem é o elo que torna possível a realização de determinada prática educativa. (MARQUES; CARVALHO, 2016, p. 04).

Contudo, em se tratando da formação docente, a prática educativa deve ir além da sala de aula, ir de encontro com o espaço escolar, com as áreas de atuação profissional, para que possam pensar propostas inovadoras, novas metodologias, na perspectiva da prática social da educação.

O estágio como prática educativa na docência universitária

Falar sobre Estágio supervisionado é pensar sobre a formação em si, como este se configura no espaço universitário e no seu contato com a realidade profissional, uma vez que tem se exigido cada vez mais dos profissionais da educação maior qualificação. É por meio do Estágio, segundo Lima (2008), que se pode estabelecer uma conexão propícia para o diálogo e a reflexão sobre a cultura docente, cultura escolar e universitária para que se possam abstrair as aprendizagens dela decorrentes.

Tratar sobre prática docente na sala de aula, segundo Pimenta e Anastasiou (2002), é tornar o professor autor e ator, sujeito de sua própria história, que revê a própria prá-

tica e reflete sobre ela. Neste sentido, o estágio como eixo norteador desta prática, se concretiza como elo para as mudanças na formação docente, no pensar e no agir, na instrumentalização da práxis.

Sabe-se que formar professores para a Educação Básica é um desafio constante para as universidades, demanda desenvolver conhecimentos teóricos e práticos, com habilidades para atuar dentro e fora da sala de aula. Esse desafio torna-se maior na área da Educação Infantil, pois demanda na prática pedagógica a preocupação com a formação integral da criança, por meio da ludicidade, da dinâmica, da integração de conhecimentos, de modo a contribuir para o desenvolvimento da criança, nos aspectos físico, motor, intelectual, social e psicológico (BRASIL, 1996), levando os saberes sistemáticos para o universo infantil.

Pensando nisso, é que se defende o estágio como componente de formação, se constituindo como elo, no ensino, na pesquisa e na extensão, ente a universidade e a escola. Deste modo, "em um curso de formação de professores, todas as disciplinas, as de fundamentos e as didáticas, devem contribuir para sua finalidade". (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 35), para que assim, se possa estabelecer novos modos de fazer educação, de forma significativa na formação docente.

Conceituando interdisciplinaridade

A interdisciplinaridade, compreendida como abordagem epistemológica, surge como forma de embate e contraposição às propostas fragmentadas e disciplinares de ensino. Esta se propõe a entrelaçar "*numa rede de relações*", os conteúdos disciplinares interligando "a realidade e o contexto que os cercam". (MORAES, 2005, p. 39).

A discussão sobre interdisciplinaridade no Brasil iniciou desde 1960, inquietando os pesquisadores na busca de compreender seus paradoxos para se definir caminhos intelectuais e existenciais no campo da educação, procurando entender "os porquês dessa prática histórica e culturalmente contextualizada". (FAZENDA, 2008, p. 22). Assim, faz-se necessário envolver tudo o que rodeia o campo da didática, da escola e do currículo. Para isso, é preciso que haja um projeto comum, uma "atitude interdisciplinar [...] a ousadia da busca, da pesquisa [...] num exercício do pensar, num construir". (FAZENDA, 1996, p. 18). Neste sentido, Fazenda (1996, p. 91), afirma que "no campo da educação, uma forma de fugir a fragmentação do ensino é a de se pesquisar a realidade em todas as suas possibilidades de interconexões o que ainda existe de forma incipiente na prática desses cursos".

Então, pensar sob a ótica interdisciplinar é se lançar ao desafio de quebrar barreiras disciplinares, ir além dos muros da sala de aula, principalmente, quando se trata de educação e formação de professores. È neste exercício interdisciplinar que o estágio pode se configurar como objeto central e norteador das práticas formativas nos cursos de Pedagogia, nos quais "o desenvolvimento das competências necessárias requerem a conjugação de diferentes saberes disciplinares sejam de ordem prática e/ou didática". (FAZENDA, 2011, p. 06).

Assim, compreende-se que o estágio se configura como "atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção da realidade", (PIMENTA; LIMA, 2017, p.36), que pode ser potencializado com a proposta interdisciplinar no campo do conhecimento, dentro e fora da universidade. Para isso, Oliveira (2016) reforça que é preciso

encarar a interdisciplinaridade com seriedade, no sentido de fortalecer o trabalho coletivo, é necessário, então, ousadia, para transpor os obstáculos disciplinares.

Abordagem de pesquisa: (auto) formação docente e caminhos metodológicos

"O caminho se faz ao caminhar"
(Tiago de Melo)

O estudo aqui exposto se caracteriza como pesquisa qualitativa, ou seja, para atuar com o universo de significados, aspirações e valores que não podem ser quantificáveis. (MINAYO, 2001), na perspectiva das narrativas autobiográficas de duas docentes sobre suas práticas na orientação no estágio supervisionado na Educação Infantil. Segundo Souza (2006, p. 159) o professor, ao escrever sobre suas vivências na formação, tem a possibilidade de "reconstruir experiências, refletir sobre os dispositivos formativos e criar espaço para uma compreensão da sua própria prática".

A característica própria da (auto) biografia é ser uma construção e configuração da própria identidade, "[...] mais que um relato fiel da própria vida, que sempre está em projeto de chegar a ser". Esta autointerpretação da própria vida permite fazê-la inteligível ou dar-lhe significado. (BOLIVAR, 2012, p. 37).

A perspectiva da (auto) formação se revela por "[...] ser uma dimensão reflexiva de formação docente [...] a qual se organiza, se autoregula ao investir em seus percursos e projetos, com vistas á construção de sua identidade pessoal e profissional". (ABRAHÃO; FRIZON, 2012, p.25). As autoras complementam que esta "[...] se torna um investimento de

domínio do professor, quando este percebe que dispõe de mecanismos de controle de suas experiências educacionais, podendo a partir de sua análise, autorregular suas atitudes. (Idem. Ibid p.25).

O locus da pesquisa foram as turmas do sexto período do Curso de Pedagogia, da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, Sobral, Ceará. Os estágios supervisionados na Matriz de 2011, ainda em vigor e objeto de nossa experiência, tem a carga horária de 80 horas cada, sendo 40 horas para encontros de orientações e estudo na universidade, 20 horas de observações no espaço escolar e 20 horas de docência com aplicação de um projeto pedagógico na turma acompanhada, na instituição concedente. Vale enfatizar, que pela nova Matriz de 2018, já implantada nos primeiros semestres, essa carga horária foi alterada para 100 horas cada, totalizando 400 horas de estágio, conforme prevê a Resolução nº 2 de 1º de Julho de 2015.

A disciplina de Práticas Interdisciplinares foi ofertada na Matriz Curricular de 2008, do Curso de Pedagogia da UVA, com carga horária de 20 horas, no sexto (6º). O componente curricular Estágio Supervisionado, também ofertado nesta mesma Matriz, atendendo aos requisitos exigidos na Resolução nº1/2006.

Inicialmente, a disciplina de Práticas Interdisciplinares e o Estágio Supervisionado eram ministrados isoladamente, ou seja, cada professor realizava uma prática educativa individual e isolada das demais disciplinas. No entanto, surgiram desafios, tais como, os(as) universitários(as) questionaram, sobre por que deveriam elaborar dois projetos para a mesma intervenção-atuação docente? Se a proposta era interdisciplinar, porque a atuação docente era fragmentada?

Estes questionamentos causaram o que Rodrigues (2007) denominou como *desespero dos educadores,* apontando a incoerência e a impertinência da nossa prática educativa universitária, além de uma atividade de *desencontro de sujeitos.*

Nesse momento, sentimos a necessidade de ressignificação de nossa prática educativa saindo de uma postura fragmentada para um: [...] conjunto das ações socialmente planejadas, organizadas e operacionalizadas em espaços intersubjetivos destinados a criar oportunidades de ensino e aprendizagem. (MARQUES; CARVALHO, 2017, p. 02).

Assim, iniciamos a parceria. Juntas, apresentamos o nosso planejamento aos acadêmicos que aprovaram a ideia de ter duas professoras conduzindo-os no processo de elaboração dos projetos pedagógicos de estágio. Pimenta e Lima (2017, p. 36), corroboram com esta prática, ao afirmar que é necessário que os professores que orientam estágio "procedam, no coletivo, com seus pares e alunos, a essa apropriação da realidade, para analisá-la e questioná-la criticamente, à luz de teorias". Complementam ainda, que esse exercício conceitual consecutivamente, poderá resultar em novas vivências. (PIMENTA; LIMA, 2017).

Vivências estas, que vem nos trazendo excelentes resultados, com os projetos pedagógicos, levando às escolas, sobretudo, aos Centros de Educação Infantil, propostas inovadoras na construção de saberes das crianças, quebrando paradigmas da política de resultados e conteudistas. Desse modo, alterou-se a visão da escola sobre os estágios supervisionados, que passaram a ser mais receptivas, fortalecendo a formação inicial do futuro professor, por preparar o acadêmico para o trabalho docente coletivo, fazendo o "[...] intercâmbio, durante o processo formativo, entre o que se

teoriza e o que se pratica" na escola e na universidade. (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 49).

A experiência exitosa com a parceria tornou-se referência no curso, e foi adotada nos demais estágios. Nesse sentido, o estágio se configurou como uma atividade "[...] teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida como atividade de transformação da realidade". (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 36).

O projeto pedagógico interdisciplinar proposto aos acadêmicos baseou-se nos eixos de trabalho orientados pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), sendo eles: Música, Movimento, Artes visuais, Linguagem oral e escrita, Códigos-Matemática e Natureza e Sociedade. As temáticas trabalhadas nos projetos foram diversas, uma vez que os acadêmicos propunham, a partir da realidade observada, podendo ser por uma problemática percebida na sala de aula. Entre os temas apresentados, podemos citar como exemplos: alimentação saudável, higiene pessoal ou bucal, meio ambiente, diversidade, inclusão, identidade, autonomia, corpo humano, água, valores, dengue etc.

Orientamos os(as) universitários(as) a considerar, na construção dos projetos, os seguintes princípios pedagógicos: a) a criança como ator social ativo na construção da sua aprendizagem; b) a criança aprende brincando (ludicidade); o processo educativo deve ser de forma integral, considerando todos os eixos do conhecimento. É preciso destacar que havia várias fases no processo de construção do projeto interdisciplinar de estágio:

a) Orientação presencial em sala de aula;
b) Entrega e orientação sobre a documentação a ser preenchida, assinada e entregue na escola concedente do estágio;

c) Período de observação em sala de aula. Registros das observações em diários de campo e fotografias;
d) Elaboração do projeto interdisciplinar de estágio, cronograma de atividades, em sala de aula, sob orientação da professora;
e) Apresentação do projeto na escola para a professora titular da turma de estágio e o corpo gestor;
f) Adaptações do projeto – conforme sugestões da professora titular e gestoras da escola – na universidade com a orientadora de estágio;
g) Preparação do material para o estágio;
h) Aplicação da intervenção-atuação docente de estágio na sala de Educação Infantil;
i) Apresentação do relatório de estágio escrito e em *slides*, para a orientadora, na turma do curso de Pedagogia. Discussões e avaliações da experiência em grupo.

Esse momento era considerado a culminância do semestre, pois [...] quando o docente encontra tesouros em seu trabalho, é sempre uma dupla captura, uma via de mão dupla, pois é o encontro entre ele e as possibilidades de aprendizado dos alunos no espaço-tempo de sua sala de aula". (ADAD, 2015, p. 54).

Cabe ressaltar, que na culminância, encerramento dos projetos, os(as) estagiários(as) constroem, com as crianças, atividades diferenciadas da rotina escolar, como cineminha, piquenique ao ar livre, gincanas e exposição dos trabalhos realizados. Promovendo novas formas de sociabilidade e subjetividades no fazer pedagógico na Educação Infantil. (BRASIL, 2009), porque, na maioria das vezes, outras

salas de aula são convidadas para ver a apresentação das atividades realizadas ao longo do estágio.

Isso valoriza as crianças como sujeitos ativos, na construção do conhecimento e contribuí para a formação da sua identidade pessoal e coletiva. Os(as) estagiários(as) produziam com as crianças algum artefato que ficava como lembrança da prática docente para a escola, por exemplo, uma piscina lúdica de caixa de papelão com areia e peixinhos de papel para simular pescarias de letras e números.

Para ilustrar a nossa proposta, apresentaremos adiante um quadro de atividades de um dos projetos elaborados por nossos acadêmicos, intitulado "Aprendendo sobre diversidade racial no mundo do *Funk*". Este projeto trouxe como problemática, a constatação da presença da cultura do *funk* no universo das crianças, além de algumas situações de preconceito racial observadas na sala de aula.

Tabela 1 – Quadro de atividades do projeto interventivo

DATA	EIXO	COMPETÊNCIA	CONTEÚDO	ATIVIDADES
1º dia	Artes Música e Movimento Linguagem	– Conhecer o funk consciente da Mc Soffia. – Conhecer as palavras destaque das letras das músicas	– Diversidade cultural. – Questões étnico-raciais.	Atividade de Motivação: – Roda de conversa: Que música eles conhecem do funk? – Vídeos da Mc. Sofia.:Menina pretinha, África. – Cantar e dançar as músicas da Mc. Soffia – Desenhar a menina pretinha – Letra da música destacando as partes principais

2º dia	Linguagem Sociedade e natureza (Geografia e História) Matemática	– Desenvolver a autonomia – Conhecer a diversidade social e cultural – Conhecer aspectos da cultura Afro-brasileira – Contagem	– Autonomia. – Diversidade sócio-cultural. – Aspectos da cultura Afro-brasileira. – Numerais	– Conversa sobre a Mc. Soffia; seu estilo de vida, roupas, cabelo, etc. – Cantar, dançar as músicas da Mc Sofia. – Contação de histórias: Menina bonita do laço de fita – Jogo da memória, com palavras-chave: menina, bonita, fita. – Montar estas palavras com letrinhas e E.V.A. – Bingo com as palavras-chave da história.
3º dia	Sociedade, Natureza (Geografia e História) Matemática	– Conhecimento do mapa do Continente africano. -Contagem, sequencia lógica.	– Mapa da África – Animais Africanos – Brincadeiras da cultura Africana.	– Mostrar o mapa do continente africano e conversar sobre a cultura e as pessoas africanas e apresentar os animais. – Jogo Labirinto de origem no Moçambique: Será feitos 3 grupos de 10 crianças em cada labirinto, em cada canto do labirinto terá uma imagem de animal com o número chegando até 12, a criança vai jogar o dado e de acordo com o que der no dado a criança se posicionará para o local no labirinto que tem mesma figura do animal e com o mesmo número que tem no dado.

Fonte: Arquivo pessoal da professora orientadora do estágio. (ASTIGARRAGA, 2019).

O projeto acima procurou romper paradigmas levando o *funk* para a sala de aula, de modo a trabalhar o respeito às diferenças raciais e culturais. Machado *et al.* (2018), reforçam que o trabalho com o *funk consciente* – proposta artística de MC Sofia – no espaço escolar, pode fortalecer as discussões e reflexões sobre diferentes temáticas e olhares para as questões sociais, propiciando a transformação dos alunos diante da sua identificação com os elementos culturais.

Pode-se perceber também, nas atividades, a preocupação em integrar as áreas do conhecimento, permitindo o trabalho interdisciplinar entre a dança, a música, a contação de histórias, as questões sociais e culturais, além das atividades de linguagem e matemática, dentro de determinado contexto. Isso acaba possibilitando a ideia de que: "[...] a interdisciplinaridade refere-se a uma nova concepção de ensino e de currículo, baseada na interdependência entre os diversos ramos do conhecimento". (ANDRADE, 1998, p. 93). Além disso, Ressignifica, portanto, as práticas pedagógicas no contexto educativo.

Considerações finais

Compreender que o estágio é o elemento impulsionador de uma prática inovadora vai além de simplesmente conduzir o processo, mas entender o quão relevante ele é na formação docente e que pode ser potencializador das experiências acadêmicas na construção da identidade docente, quando tratado desta forma.

A experiência da integração do Estágio supervisionado com a disciplina de Práticas Interdisciplinares foi muito significativa em nossa caminhada docente. Percebemos que o trabalho interdisciplinar não é uma tarefa fácil, pois

requer autorreflexão sobre nossa postura fragementada tradicional, para a transformação em uma prática docente integral-interdisciplinar. A busca pela prática bem-sucedida no estágio nos fez ousar em experimentar novos encaminhamentos e descobrir a interdisciplinaridade na docência universitária.

No entanto, apesar da experiência apresentada, temos plena consciência que a problemática do estágio não para por aqui, há outras questões que precisam ser superadas, como a burocratização dos documentos de estágio, a redução do número de acadêmicos nas turmas de estágio, a integração de todas as disciplinas do eixo, a presença da supervisão nos espaços concedentes, o diálogo com as secretarias de educação e seus representantes, em especial, no município de Sobral, que é tão midiatizado sobre os resultados atingidos pelo IDEB, que, muitas vezes, fecha-se para o questionamento das práticas educativas inovadoras e humanizadas.

Referências

ADAD, Shara Jane Holanda Costa. Experiências, saberes e práticas educativas: potências do corpo educador no contemporâneo. In.: FIALHO, L. M. F; CASTRO, E. S.; CASTRO, J. L. C. (Orgs.). *(Auto) biografias e formação docente.* Fortaleza, EDUECE, 2015, p. 51-64

ABRAHÃO, M. H.M.B.; FRIZON, L.M.B. *Apresentação*. Práticas docentes e práticas de (auto) formação. Natal: EDUFRN; Porto Alegre; EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. Coleção Pesquisa (auto) biográfica: temas transversais, p. 21-25.

ANDRADE, Rosa Maria Calaes de. Interdisciplinaridade: um novo paradigma Curricular. In.: GOULART, Iris Barbosa

(org.). *A educação na perspectiva construtivista:* reflexões de uma equipe interdisciplinar. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOLIVAR, Antonio. Dimensiones epistemológicas y metodológicas de la investigación (auto) biográfica. In.: ABRAHÃO, M. H. M. B; PASSEGGI, M.C. (Orgs.). *Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto) biográfica Tomo I.* Natal: EDUFRN; Porto Alegre; EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. Coleção Pesquisa (auto) biográfica: temas transversais, p. 27-70.

BRASIL. Conselho Nacional de educação. *Resolução CNE/CP Nº 1 de 15 de Maio de 2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf> Acesso em: 20. Fev. 2020.

_____. Ministério da Educação. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)*. V.3. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf> Acesso em: 29. Jan. 2020.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases na Educação Nacional – LDB Nº 9394/96*. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 01. Ago. 2018.

_____. *Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p.18.2009. Disponível em: <http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf> Acesso em: 01 Ago. 2018.

_____. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP nº 2 de 1º de Julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados

e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília: MEC, 2015, p.8-12. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file> Acesso em: 20 Fev. 2020.

DURAN, M. C. G. Ser professor universitário: entre saberes, relatos autobiográficos e percursos de formação. In.: PASSEGGI, C.; BARBOSA, T.M.N. (Orgs.). *Narrativas de formação e saberes biográficos.* Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. (Pesquisa (auto)biográfica em educação), p. 141-156.

FAZENDA, Ivani C. A. *Práticas Interdisciplinares na escola.* 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. Interdisciplinaridade- transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas. *In.:* _____. (org.) *O que é Interdisciplinaridade?.* São Paulo: Cortez, 2008.

_____. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro*: efetividade ou ideologia. 6ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

LIMA, M. S. L. Reflexões sobre o estágio/Prática de ensino na formação de professores. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, 2008, v. 8, n. 23, p. 195-205, jan./ abr. 2008. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/4015/3931> Acesso em: 20 Fev. 2020.

MACHADO, F. X.; ALMEIDA, F. Q.; GOMES, I. M. A relação do Funk com a cultura escolar: entre dilemas e tensões. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 21, n. 3, Jul./set. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/46910> Acesso em: 27. mar. 2020.

MARQUES, E.S.A; CARVALHO, M.V.C. Práticas educativas bem-sucedidas na escola: reflexões com base em L.S. Vigotsky e Baruch de Espinosa. *In.: Revista Brasileira de Educação.* v. 22, n. 71, e227169, 2017. Acesso em: 27 Agosto 2020.

_____. O significado histórico de práticas educativas: um movimento que vai do Clássico ao Contemporâneo. In.: *Linguagens, Educação e Sociedade. Revista da Pós-graduação em Educação da UFPI.* Teresina. Ano 21, n.35, jul./dez., 2016. Acesso em: 27 Agosto 2020.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: O desafio da pesquisa social. *In.:* _____. (org). *Pesquisa social, teoria, método e criatividade.* 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 9-31.

MORAES, S. E. Interdisciplinaridade e transversalidade mediante projetos temáticos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.* INEP. V. 36. N. 213/214, maio/ dez. 2005. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1402> Acesso em: 20 mar. 2020.

OLIVEIRA, D. D. A interdisciplinaridade no processo de ensino-aprendizagem nas turmas do quinto ano: entre o real e o ideal. In.: ASTIGARRAGA, A. A.; SILVA JÚNIOR, Luis Carlos (org.). PARFOR/UVA. *Por uma educação interdisciplinar*. Sobral, Ceará: Edições UVA, 2016, p. 131-166.

PASSEGGI, M. da C. Mediação biográfica: figuras antropológicas do narrador e do formador. *In.:* PASSEGGI, M. da C.; BARBOSA, T. M. N. (Org.). *Memórias, memoriais*: pesquisa e formação docente. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008, p. 43-59.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no Ensino Superior*. V.1. São Paulo: Cortez, 2002.

_____; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. 8. ed. Ver. Atual. E ampl. São Paulo: Cortez, 2017.

RODRIGUES, Rogério. A prática educativa como uma atividade de desencontro de sujeitos. *In.: Revista Educação e pesquisa.* São Paulo, v. 33, n.03, p.445-458, set./dez., 2007. Acesso em: 27 Ago 2020.

SOUZA, E. C. *O conhecimento de si:* o estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

A EXPERIÊNCIA COMO MEDIAÇÃO ENTRE O SABER-FAZER DOCENTE E A PRÁTICA EDUCATIVA DO PROFESSOR BACHAREL EM ENGENHARIA

MAGNALDO DE SÁ CARDOSO
Doutorando em Educação –PPGED/CCE/UFPI (2019); mestre em Educação –UFPI; especialista em Tecnologia Educacional – UFPI e Administração de Recursos Humanos- AESPI. Engenheiro Eletricista-UFBA. Docente fundador dos Cursos: Engenharia Civil- UFPI, Arquitetura e Urbanismo – UFPI, Engenharia Elétrica - UFPI, Engenharia Elétrica – CEUPI. Pesquisador -NEHME/UFPI. Professor Titular - AESPI/FAPI.
E-mail: magnaldo@ufpi.edu.br
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2509-1167

MARIA DO AMPARO BORGES FERRO
Professora Titular- UFPI; mestre em Educação-UFPI; doutora em Educação- USP. Ganhadora do Prêmio Grandes Educadores Brasileiros-1984-MEC-INEP e do Concurso de Monografias sobre Educação Prioridade Nacional-1983- CRUB. Foi Vice-Diretora do CCE/UFPI. É professora e foi coordenadora do PPGED/UFPI. Orienta dissertações e teses na área de Educação: História e Memória. Coordena o Grupo de Pesquisa NEHME
E-mail: amparoferro@uol.com.br
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1584-7007

A experiência é o que nos passa, ou o que nos acontece, ou o que nos toca. Não o que passa ou o que acontece, ou o que toca, mas o que nos passa, o que nos acontece ou nos toca.
Larrosa (2004, p. 154).

Introdução

Com o conteúdo deste artigo, pretende-se contribuir para as discussões de práticas educativas do professor do Ensino Superior, bacharel em Engenharia, sugerindo caminhos que identifiquem desafios no percurso acadêmico desses profissionais, na construção de sua identidade docente. Acredita-se que o conhecimento acerca dos saberes da experiência e seus significados construídos pelos professores, ao longo de sua trajetória de vida pessoal e profissional (NÓVOA, 1995), proporcionam condições de compreender melhor o saber-fazer deste professor em sala de aula e a constituição de sua identidade como profissional.

Assim, definiu-se, a partir da temática sobre prática de ensino, a pesquisa investigativa, cujo objetivo geral consiste em discutir os elementos sobre os saberes profissionais, tendo a experiência como mediação entre o saber-fazer docente e a prática educativa do professor bacharel em Engenharia. Este estudo bibliográfico tem como recorte espacial o Centro de Tecnologia/Campus Ministro Petrônio Portela/UFPI, que se volta para a problematização das trajetórias históricas e de formação de engenheiros professo-

res, considerando os aspectos cognitivos, afetivos e sociais, revelados em suas narrativas de vida pessoal, acadêmica e profissional.

A primeira justificativa para estes escritos remonta à própria trajetória acadêmica deste pesquisador, que, no decorrer da pesquisa de Dissertação de Mestrado sobre *A Trajetória histórica do Centro de Tecnologia/UFPI* (CARDOSO, 2017), registrou, dos professores entrevistados, personagens principais dos acontecimentos recontados, relatos de suas histórias de vida, de como entraram para o exercício da docência de Ensino Superior, sem qualquer experiência docente ou ter cursado disciplina formativa em seus cursos de Graduação, ou mesmo frequentado algum curso, ou disciplina isolada, preparatória para a docência universitária.

Verificou-se, no decorrer da pesquisa para compor a Dissertação, que, na composição do quadro docente do Centro de Tecnologia da UFPI, em seus primeiros momentos, não havia, comprovadamente, nenhum professor com prática de ensino, em Instituições de Ensino Superior. Por outro lado, constatou-se, ainda, que não havia, como não há, até os dias atuais, na matriz curricular de Graduação em Engenharia, qualquer disciplina específica, preparatória a uma possível opção do graduando pela docência. À luz da contribuição de Tardif (2011, p. 120), "o domínio do conteúdo da matéria que se ensina é apenas uma condição necessária, mas não o suficiente ao trabalho docente, pois o conteúdo ensinado em sala de aula nunca é transmitido simplesmente tal e qual".

Partimos do pressuposto de que o engenheiro professor tem uma série de saberes implícitos, que fortemente influenciam a tomada de decisões e as manifestações de sua conduta docente em situações de sala de aula. Desta forma,

não se pode caracterizar um professor deixando à margem seus saberes de referência, suas experiências de vida pessoal e profissional nem seus significados, daí a emergência da necessidade de dar-se realce a questionamentos norteadores como, por exemplo: De que forma se deram os encontros desses engenheiros professores com a profissão docente? Que elementos foram significativos para sua inserção na docência? Que reflexões fazem sobre suas experiências em sala de aula? Quais são suas concepções sobre a docência na Engenharia? Como esses engenheiros professores se desenvolveram profissionalmente? Como esse professor, oriundo de um Centro de Ensino de Formação em Ciências Exatas e, por conseguinte, não tendo na sua formação inicial estudos voltados à docência, atuou na sua prática em sala de aula? Que lacunas formativas podem ser identificadas na formação inicial docente e que influenciam no processo de formação e construção da identidade docente deste professor engenheiro?

Fundamentalmente, é propósito desse artigo entender a maneira segundo a qual o professor engenheiro desenvolveu sua trajetória formativa, bem como registrou sua evolução e participação no encadeamento das inter-relações em sala de aula de sua prática profissional docente.

Todas essas inquietações foram norteadoras para esta investigação, na busca de resposta à problemática acerca do modo que a experiência profissional e seus sentidos atuaram como mediadores entre o desenvolvimento docente e sua prática educativa.

Desse modo, o presente artigo, de cunho investigativo, propõe estudar a prática educativa do professor bacharel em Engenharia, fundamentado no conceito de experiência e seus significados: “a experiência é o que nos *passa*,

ou o que nos *acontece*, ou o que nos *toca*. Não *o* que passa ou *o* que acontece, ou *o* que toca, mas *o que nos passa, o que nos acontece ou nos toca*" (LARROSA, 2004, grifo nosso). Na perspectiva deste autor, experiência tem a ver com paixão, com o que nos passa. É diferente de conhecimento.

> Considerando que na era da informação temos muito conhecimento e pouca experiência, porque não paramos para pensar; é necessário suspender o juízo, parar para olhar, parar para escutar, sentir, padecer. Pois a cada dia passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos passa. Dir-se-ia que tudo está organizado para que nada nos passe. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara (LARROSA, 2004, p. 154).

Neste cenário, pontua o autor, a ênfase contemporânea na informação, em estar informados, e toda a retórica destinada a nos constituir como sujeitos informantes e informados não fazem outra coisa que não seja cancelar nossas possibilidades de experiência (LARROSA, 2004, p. 154). Tudo o que se passa, passa demasiadamente depressa. O sujeito moderno é um consumidor voraz e insaciável de notícias, de novidades, um curioso impertinente, eternamente insatisfeito. Ao sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece. Por isso, a velocidade e o que ele acarreta, a falta de silêncio e de memória são também inimigos mortais da experiência (p. 157).

> [...] Em qualquer lugar, seja como território de passagem, como lugar de chegada ou como espaço do acontecer, o sujeito da experiência se define não tanto por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. [...] Por isso, é incapaz de experiência aque-

> le que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se expõe. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada lhe toca, nada lhe chega, nada lhe afeta, a quem nada lhe ameaça, a quem nada lhe fere (LARROSA, 2004, p. 161).

Na concepção de Larrosa (2004), é experiência aquilo que nos passa, ou nos toca, ou nos acontece, e, ao nos passar, nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto a sua própria transformação.

Este é o entendimento de experiência como mediadora da articulação intencionalizante, entre o conhecimento e a prática educativa do professor engenheiro, perpassando pela Educação enquanto agente de transformação.

Assim, os objetivos específicos desse artigo concentram-se no fato de que é preciso que se conheçam as experiências produzidas pelos professores bacharéis em Engenharia em sua prática docente e quais os significados dessas experiências; compreender como essas experiências tornaram competentes esses professores em seu fazer-educativo; e as contribuições traduzidas pela utilização da escuta, da linguagem, da história de vida deste profissional engenheiro em sua prática educativa.

Percursos e desafios do professor engenheiro

> [...] quem não é quente e nem frio, mas apenas morno nunca poderá ser um bom professor. [...] porque é preciso dizer francamente que o magistério não é para qualquer um, mas para o mais apto. [...] só pode passar informações em forma interessante aquele que for capaz de dar cem vezes mais do que efetivamente tem de dar (VIGOTSKY, 2010, p. 450-451).

Aprender e ensinar caminham juntos. Ao ensinar, o professor aprende; e, ao aprender, o professor modifica-se, transforma-se; e, transformando-se, dá novos significados à sua prática educativa. Aprender e ensinar constituem-se componentes de um todo, a unicidade consiste em dar para receber, doar-se para transformar-se. Como se ambos, professor e aluno, trafegassem em uma avenida de dupla pista. Partes de uma mesma via que conduz a um mesmo destino, em sentidos diferentes, porém componentes de uma mesma trajetória, de um só projeto. Interação sincronizada entre dois componentes essenciais da prática educativa: o mestre e o aprendiz. Em um processo de co-aprendizagem, enfim, o ensinar e o aprender articulados. Ao final do trajeto, cabe ao mestre a satisfação do dever comprido, ao aprendiz a certeza de ter-se apropriado dos ensinamentos e o reconhecimento ao trabalho do professor.

Como bem disse *Emílio*, em Rosseau (1999), a seu velho mestre: "aconselha-nos, governa-nos que seremos dóceis; enquanto eu viver, precisarei de ti. Preciso de ti mais do que nunca, agora que minhas funções de homem começam. Cumpriste tuas funções; guia-me para imitar-te, e descansa que é tempo" (ROUSSEAU, 1999, p. 680).

Nesta passagem, Larrosa (2004) afirma que as palavras produzem sentidos, criam realidades e às vezes funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. A comunicação é "transmissão": mediação entre o que recebeu e o que se dá. O mestre da leitura é o que aprende para ensinar, aquele no qual se conjugam a paixão de aprender e a paixão de ensinar.

> A transmissão é uma comunicação que explode. Quando existe transmissão, a noção comum de comunicação explode porque o que se comunica só se

> transmite transformando-se. A transmissão não é o comunicar-se de algo inerte, mas o abrir-se da possibilidade da invenção e da renovação. Por isso, no mestre da leitura, a paixão do aprender e a paixão do ensinar se conjugam do novo, do imprevisível, da leitura por vir (LARROSA, 2004, p. 25).

De tal sorte, tanto aquele que aprende quanto aquele que ensina são para o mestre da leitura "o diferencial". Talvez, por isso, o mestre como escritor, mas de outra maneira, também comunica desde sua ausência e desde seu fracasso. Sua comunicação é um chamar a atenção, não sobre si próprio, mas sobre as palavras que [ele] dá a ler. O mestre comunica por sua humildade, por seu colocar-se a serviço das palavras: sua paixão comunicativa está feita também de generosidade, de desprendimento (LARROSA, 2004, p. 25).

Todavia, alerta Vigotsky (2010), deve-se desmistificar a figura do "professor estrela"; esse endeusamento do amado mestre, que assumia a forma de adoração, é realmente um sério problema psicológico, que lembra o que em psicanálise se chama de transferência. Assim, a tarefa consiste antes em suscitar no aluno o seu próprio entusiasmo e não atribuir ao professor que o faça (p. 453). Segundo Vigotsky (2010):

> A velha escola tem colocado o aluno nos ombros do professor. "Tem visto tudo com os olhos dele, julgando tudo com a mente dele. Já é hora de colocar o aluno sobre as suas próprias pernas, de fazê-lo andar e cair, sofrer dor e contusões e escolher a direção". O problema não é o mestre estar inspirado porque a sua inspiração nem sempre atinge o aluno. O problema é antes fazer os alunos ficarem inspirados pelo mesmo motivo (VIGOTSKY, 2010, p. 452-453).

A figura do “professor estrela” que tudo resolve, tudo sabe, domina todo o conteúdo de sua disciplina de modo inquestionável, sua pratica educativa é supostamente irretocável, fechado a qualquer perspectiva de alteração, ou proposta de mudança de atualização pedagógica, avesso a qualquer iniciativa de formação continuada em Ciências da Educação. Trata-se de estereótipo de professor comumente identificado em meio ao quadro docente das Ciências Exatas, notadamente entre professores engenheiros.

Dentre outros estudiosos, Vigotsky (2010) afirma que o exercício da docência exige conhecimento pedagógico, e que já é hora de a pedagogia seguir esse caminho e escolher pessoas que conheçam com precisão as leis e técnicas pelas quais se cria na alma do aluno o próprio entusiasmo. Assim, o conhecimento preciso nas leis da Educação é o que se exige antes de tudo de um professor. Desse modo, orienta Vigotsky, “a primeira exigência que fazemos a um professor é que ele seja um profissional cientificamente instruído e um professor de verdade antes de ser um matemático, um filósofo (VIGOTSKY, 2010, p. 454).

Compreende-se, hoje, que a Pedagogia se torna uma verdadeira arte complexa e de base científica. Assim, exige-se do professor um elevado conhecimento do objeto da técnica do seu ramo. Além disso, o método de ensino exige do professor aquele dinamismo e coletivismo nos quais deve estar mergulhado o espírito da escola. Ele deve ser mestre até o fim e, ao mesmo tempo, não ser só mestre, mas alguma coisa além de mestre (VIGOTSKY, 2010, p. 455).

Convém assinalar que o percurso da profissão docente pressupõe caminhos de aprendizado profissional, crescimento pessoal e abrir-se aos desafios de novas descobertas. Atuar na docência é integrar-se ao processo de Educação

em sua forma verdadeira, que contemple a perspectiva de uma Educação que não só eduque para a realidade concreta, mas também para o campo das ideias como no modelo ideal de Educação da *paideia* da Grécia antiga. Refletir sobre o ideal de Educação na Grécia antiga, cujo conceito de *paideia* não articula unicamente as práticas próprias para preparar a criança para a vida adulta, amplia-se na medida em que o resultado do processo educativo se prolonga por toda a vida, "muito para além dos anos escolares" (JAEGER, 2010, p. 669).

Entretanto, para Charlot (2000), "não há saber sem relação com o saber"; o autor nos instiga a refletir que não há saber de forma isolada, hermética, fechada. Afirma que "adquirir saber permite assegurar-se um certo domínio do mundo no qual se vive, comunicar-se com outros seres, e partilhar o mundo com eles, viver certas experiências e, assim, tornar-se maior, mais seguro de si, mais independente". Procurar o saber é instalar-se em um certo tipo de relação com o mundo. Nesse contexto, a definição do homem enquanto sujeito de saber se confronta à pluralidade das relações que ele mantém com o mundo (CHARLOT, 2000, p. 60).

Em síntese, segundo Charlot (2000, p. 63), não há sujeito de saber e não há saber senão em uma certa relação com o mundo, que vem a ser, ao mesmo tempo e por isso mesmo, uma relação com o saber. Essa relação com o mundo é também relação consigo mesmo e relação com os outros. Implica uma forma de atividade, uma relação com a linguagem, uma relação com o tempo.

Deste modo, qualquer relação com o saber comporta também uma dimensão de identidade: aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às

suas referências, à sua concepção da vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e a que quer dar de si aos outros.

Dito de outra forma, apreendemos com Kosik (1969), que o que nos diferencia dos outros seres humanos em nossas práticas é o fato de, antes de executá-las, vir o planejamento dessas ações, no campo das ideias, para logo em seguida realizar-se o ato de executá-las no campo da prática (p. 202). Por sua vez, Engels (2012) afirma a ideia de que o homem garantiu e continua a responsabilizar-se pela produção da vida humana e a reprodução do gênero humano, por meio do trabalho, pela possibilidade do desenvolvimento de determinadas práticas sociais. São essas práticas sociais que garantem a produção da vida humana e da realidade humana, em que "o trabalho é a categoria fundante do mundo dos homens" (ENGELS, 2012, p. 42-43). Por outro lado, Kosik (1969) assevera "que o homem pode mudar e transformar a natureza; enquanto pode mudar de modo revolucionário a realidade humano-social, porque ele próprio é o produtor desta realidade", define o conceito de *práxis* como sendo práticas sociais que garantem a produção da vida humana e da realidade humana (KOSIK, 1969, p. 202).

A partir dessas ideias, Franco (2008) declara que, estando a pedagogia a serviço da humanização do homem, isso significa estar ao lado de sua emancipação, de sua libertação. Neste sentido, fundamenta uma proposta de privilegiar à pedagogia o estudo, a compreensão e a transformação da *práxis* educativa, identificando a Educação como prática social humana; prática social histórica, e, como tal, transforma-se pela ação dos homens e produz transformações naqueles que dela participam. A Educação que permite a captação dos significados que os sujeitos vão construindo,

em processos, à medida que é apropriada, produz alterações naquele que dela se apropriou. Tendo por finalidade a humanização do homem, a Educação integra um sentido emancipatório às suas ações (FRANCO, 2008, p. 76).

A Educação tem na prática educativa sua dimensão privilegiada, vista como prática social intencionada, sinaliza a autora. Por conseguinte, a *práxis* educativa torna-se um exercício comprometido, intencional e ético da prática educativa, afirmando que a atividade docente é sempre práxis, uma vez que essa ação envolve, necessariamente, o estabelecimento de uma intencionalidade; o conhecimento do objeto que se quer transformar e a intenção planejada, com vistas à transformação da realidade social. Destaca "a relevância do objeto prática educativa, local privilegiado da concretização das intencionalidades educacionais e talvez o lugar certo e único para se conseguirem as transformações pretendidas à formação de humanidade dos homens" (FRANCO, 2008, p. 94).

Portanto, como prática simbolizadora voltada para si própria, a Educação é investimento na consolidação do sujeito autônomo e dotado de vontade. Conforme Severino (2012), "não cabe à Educação "fazer" pessoas, mas despertá-las para sua autonomia mediante os recursos da cultura. É através dessa dimensão, que ela prepara os educandos para o trabalho e para a sociabilidade, investindo no desenvolvimento de sua subjetividade". Daí a importância do conhecimento teórico no trabalho educativo, sendo seu papel conscientizar (SEVERINO, 2012, p. 81).

De fato, nos estudos de Leontiev (1978), parte-se da ideia de que o homem é um ser de natureza social, que tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade (p. 261). Para

tanto, “a criança, o ser humano, deve estar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles”. Assim a criança aprende a atividade adequada. Por sua função, este é, pois, um processo de Educação (p. 267). Ainda segundo Leontiev (1978):

> O fundo do problema é que cada homem, cada povo tenha a possibilidade prática de tomar o caminho de um desenvolvimento que nada entrave. [...] Mas só o é em condições que permitam libertar realmente os homens do fardo da necessidade material, de suprimir a divisão mutiladora entre o trabalho intelectual e o trabalho físico, criar um sistema de Educação que lhes assegure um desenvolvimento multilateral e harmonioso que dê a cada um a possibilidade de participar enquanto criador em todas as manifestações da vida humana (p. 273).

Todavia, quando o conhecimento não é usado para dar significação àquilo que não a tem e que gera perplexidade, ele desaparece totalmente da consciência ou então se torna um objeto de contemplação estética (DEWEY, 1979, p. 375).

A “razão” é precisamente a aptidão de fazer a matéria da experiência anterior levar a perceber a significação da matéria de uma nova experiência (DEWEY, 1979, p. 377).

> O conhecimento não consiste em alguma coisa de que temos consciência atual, mas nas disposições de espíritos que conscientemente adotamos para compreender o que atualmente sucede. O conhecimento, como ato, traz alguma coisa de nossos estados mentais à consciência com o fim de extinguir uma incerteza, concebendo a conexão entre nós e o mundo em que vivemos (Ibid., p. 378).

Pelo exposto, ao professor universitário bacharel em Engenharia, cuja área de atuação profissional está intrinsicamente relacionada às tecnologias, compete as decisões de sala de aula no tocante ao controle e desenvolvimento dos conteúdos de suas disciplinas, ocasionando, não raras vezes, situações desconfortáveis, provocadas pela ausência de conhecimentos didáticos-pedagógicos e/ou pelo não domínio de informações advindas do crescente surgimento e aplicação de novas tecnologias.

E não há dúvida de que as circunstâncias em que os professores trabalham e as exigências que lhes são feitas estão a mudar – à medida que as tecnologias da comunicação diminuem o papel do professor como detentor exclusivo do saber especializado, e à medida que a necessidade de competir economicamente nos mercados mundiais, mais competitivos do que nunca – conduzem inexoravelmente a um serviço de Educação orientado pelo mercado (DAY, 2001, p. 30).

Neste cenário, Day (2001) afirma que, como consequência, é razoável prever que os limites entre a aprendizagem realizada dentro e fora da escola acabaram por se tornar mais tênues – aliás, já o são – e as funções dos professores engenheiros enquanto "especialistas detentores de conhecimento" acabaram por desaparecer. Day destaca três questões que devem ser analisadas ao se discutir o crescente uso das novas tecnologias. Em primeiro lugar, se as aprendizagens dos alunos, realizadas por meio da tecnologia da informação, não exigirem o uso de destrezas sociais, o papel do professor será, portanto, o de facilitador do processo de aprendizagem e de interveniente, em vez de ser um especialista de conteúdo. Em segundo lugar, a aprendizagem não é apenas o resultado de experiência escolar, mas de outras influências – a família, a mídia e os amigos.

O papel do educador é o de preservar o componente humano, uma vez que a interação humana é a chave para a aplicação bem-sucedida das tecnologias da Educação na realização da aprendizagem ao longo de toda a vida. E, por último, a informação recebida terá de ser submetida a uma apreciação crítica. "Os professores encontram-se em uma posição-chave enquanto "conselheiros de aprendizagem". Aprender e até mesmo ensinar tornar-se-ão um assunto que diz respeito a todos (DAY, 2001, p. 317).

Afinal, ao analisar o papel dos professores, em uma sociedade de aprendizagem (DAY, 2001, p. 296), "recebendo a influência de um mundo em mudança nas escolas, que tipo de investimento se faz necessário em professores para que cumpram as expectativas que sobre eles recaem no século XXI"? Day (2001, p. 298-299), ao apontar, em Colúmbia Britânica, no Canadá, o Relatório da Comissão Sullivan "Enquadramento para a Aprendizagem do Ano 2000", conclui que:

> Em vista das novas realidades econômicas e sociais todos os alunos, independentes dos seus planos imediatos após terem frequentado a escola, terão de desenvolver uma flexibilidade e uma versatilidade impensável pelas gerações que os antecederam. Terão de ser cada vez mais capazes de utilizar destrezas de pensamento crítico e criativo para resolverem problemas e tomarem decisões, terão de ser formados tecnologicamente, bem como serem eruditos no sentido tradicional e bons comunicadores. Terão igualmente de possuir destrezas interpessoais bem desenvolvidas e de serem capazes de trabalhar em cooperação com outros. Por fim, terão de ser aprendentes de toda a vida (Ministério da Educação do Canadá, 1991, p. 2).

Portanto, este contexto implica que os professores em geral – e o professor bacharel em Engenharia, em particular, se adaptem para que o seu ensino, tão frequentemente encarado pelos governos e empregadores como essencial, seja consistente e de qualidade – mudem suas funções. Isso, se quiserem contribuir para o esforço de uma aprendizagem permanente no século XXI.

Considerações finais

Esse estudo teve o propósito de dialogar com autores que têm produzido temas voltados para a experiência que gera sentidos; para tanto, este diálogo foi possível com base no entendimento dos autores citados, ao longo do texto, e que deram sustentação à prática educativa do professor bacharel em Engenharia, atuante no Ensino Superior, objeto deste artigo. A partir desse diálogo, articulou-se a elaboração do texto com discussões mais aprofundadas nos aportes teóricos da seção específica de escritos da Tese de Doutorado ora em andamento.

Acredita-se, como em Larrosa (2004), que a experiência tem a ver com paixão, com o que nos passa, com o que nos afeta e nos transforma. E somente o professor, sujeito da experiência, está aberto a sua própria transformação. Aprende-se que não basta tão somente ter-se muito tempo de vivência docente, atuando em sala de aula, traduzida por muitos anos de experiência profissional, se não formos afetados por essa experiência; se nada nos atingiu ou incomodou a ponto de modificarmos nossa prática pedagógica e nossa maneira de interagir com o mundo à nossa volta. A experiência é aqui concebida como aquela que transforma o

indivíduo, impactando o professor para a adoção de postura emancipadora e transformadora de sua prática educativa.

Discutiu-se também, à luz do pensamento de Vigotsky (2010), que a primeira exigência que se faz a um professor é que ele seja um profissional cientificamente instruído e um professor de verdade, antes de ser um matemático, um filósofo etc. Deste modo, por mais resistentes que sejam os professores engenheiros a participarem de cursos em áreas das Ciências da Educação, notadamente, a fim de apropriar-se de conteúdos de disciplinas pedagógicas, torna-se fundamental, para o exercício da docência, "um professor de verdade"; segundo Vigotsky, "um profissional cientificamente instruído", se detiver conhecimentos de seu saber fazer docente, ou seja, o conhecimento didático das habilidades, competências e técnicas de ensino.

O último objetivo aqui discutido, no que diz respeito à contribuição de competências traduzidas pela utilização da escuta, da linguagem, da história de vida deste profissional engenheiro em sua prática educativa, é que a utilização da linguagem na transmissão, não é o comunicar-se de algo inerte, mas o abrir-se à possibilidade da invenção e da renovação. Sua comunicação é um chamar a atenção, não sobre si próprio, mas sobre as palavras que dá a ler. Sua paixão comunicativa é feita também de generosidade, de desprendimento.

De fato, quando existe transmissão, a noção comum de comunicação do professor explode porque o que se comunica só se transmite transformando-se. Neste sentido, a comunicação produz significados, transformando o professor e sua prática educativa.

Certamente, ao desenvolver as etapas subsequentes de nossa Tese de Doutorado, no que se refere à produção de

dados, por meio de instrumentos como memoriais, rodas de conversa e entrevistas com os sujeitos de pesquisa, inerentes ao nosso objeto de estudo, analisaremos as contribuições dos parceiros colaboradores no tocante as suas histórias de vida. Aprende-se, na contribuição de Nóvoa (1995) e outros estudiosos pensadores da nova história cultural, futuros convidados ao texto, a dialogar sobre a temática, que o conhecimento acerca dos saberes da experiência construídos pelos professores ao longo de sua trajetória de vida pessoal e profissional, proporcionam condições de compreender melhor sobre o saber-fazer do professor em sala de aula.

Por fim, oferecemos nestes esboços de pesquisa, rumos, caminhos, vestígios do que pode vir a tornar-se um estudo consistente e aprofundado sobre prática educativa, tendo como foco a trajetória formativa do professor bacharel em Engenharia, atuante no Ensino Superior, em um contexto educativo, fundamentado na experiência como produção de significados, mediando o saber-fazer docente deste profissional.

Referências

CARDOSO, Magnaldo de. *O Centro de Tecnologia da UFPI*: trajetória histórica. Teresina: EDUFPI, 2017.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber*: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 59-76.

DAY, Christopher. *Desenvolvimento profissional de professores*. Os desafios da aprendizagem. Porto: Porto, 2001.

DEWEY, John. *Democracia e educação*: introdução à Filosofia da Educação. 4. ed. Tradução Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1979.

ENGELS, F. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 37-44.

FRANCO, M. A S. *Pedagogia como ciência da educação*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 71-108.

JAEGER, Werner. *Paideia*: a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969. p. 197-208.

LARROSA, Jorge. *Linguagem e educação depois de babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LEONTIEV, Alexis. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa, Portugal: Horizonte Universitário, 1978. p. 261-284.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In.: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto, 1995.

ROSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio*: ou da educação. São Paulo: Martins Fontes,1999.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho D'água, 2012. p. 67-81.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2011.

VIGOTSKY, Lev Semionovich. *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 445-464.

DECLARAÇÃO DE REVISÃO DO VERNÁCULO

Declara-se, para constituir prova junto à Coleção Práticas Educativas, vinculada à Editora da Universidade Estadual do Ceará (EdUECE), que, por intermédio do profissional infra-assinado[1], foi procedida a correção gramatical e estilística do livro intitulado **Práticas educativas: múltiplas experiências em educação**, razão por que se firma a presente declaração, a fim de que surta os efeitos legais, nos termos do novo Acordo Ortográfico Lusófono, vigente desde 1º de janeiro de 2009.

Fortaleza-CE, 12 de novembro de 2020.

Francisca Neuza de Almeida Farias

FRANCISCA NEUZA DE ALMEIDA FARIAS

DECLARAÇÃO DE NORMALIZAÇÃO TÉCNICA

Declara-se, para constituir prova junto à Coleção Práticas Educativas, vinculada à Editora da Universidade Estadual do Ceará (EdUECE), que, por intermédio do profissional infra-assinado[2], foi procedida a normalização técnica do livro intitulado **Práticas educativas: múltiplas experiências em educação**, razão por que se firma a presente declaração, a fim de que surta os efeitos legais, nos termos das normas vigentes decretadas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Fortaleza-CE, 12 de novembro de 2020.

Keity Farias Abi-Ackel

KEITY FARIAS ABI-ACKEL

---

1 Número do registro: MEC-LP: 22484

2 Licenciada em Letras Português-Inglês. CPF 007.044.273.89

COLEÇÃO PRÁTICAS EDUCATIVAS

01. FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Assistência à criança e ao adolescente infrator no Brasil*: breve contextualização histórica. Fortaleza: EdUECE, 2014. 105 p. ISBN: 978-85-7826-199-3.
02. VASCONCELOS, José Gerardo. *O contexto autoritário no pós-1964*: novos e velhos atores na luta pela anistia. Fortaleza: EdUECE, 2014. 63 p. ISBN: 978-85-7826-211-2.
03. SANTANA, José Rogério; FIALHO, Lia Machado Fiuza; BRANDENBURG, Cristine; SANTOS JÚNIOR, Francisco Fleury Uchôa (Org.). *Educação e saúde*: um olhar interdisciplinar. Fortaleza: EdUECE, 2014. 212 p. ISBN: 978-85-7826-225-9.
04. SANTANA, José Rogério; VASCONCELOS, José Gerardo; FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS JÚNIOR, Raimundo Elmo de Paula (Org.). *Golpe de 1964*: história, geopolítica e educação. Fortaleza: EdUECE, 2014. 342 p. ISBN: 978-85-7826-224-2.
05. SILVA, Sammia Castro; VASCONCELOS, José Gerardo; FIALHO, Lia Machado Fiuza (Org.). *Capoeira no Ceará*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 156 p. ISBN: 978-85-7826-218-1.
06. ADAD, Shara Jane Holanda Costa; PETIT, Sandra Haydée; SANTOS, Iraci dos; GAUTHIER, Jacques (Org.). *Tudo que não inventamos é falso*: dispositivos artísticos para pesquisar, ensinar e aprender com a sociopoética. Fortaleza: EdUECE, 2014. 488 p. ISBN: 978-85-7826-219-8.
07. PAULO, Adriano Ferreira de; MIRANDA, Augusto Ridson de Araújo; MARQUES, Janote Pires; LIMA, Jeimes Mazza Correia; VIEIRA, Luiz Maciel Mourão (Org.). *Ensino de História na educação básica*: reflexões, fontes e linguagens. Fortaleza: EdUECE, 2014. 381 p.
08. SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; PAZ, Sandra Regina (Org.). *Políticas, currículos, aprendizagem e saberes*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 381 p. ISBN: 978-85-7826-245-7.
09. VASCONCELOS, José Gerardo; SANTANA, José Rogério; FIALHO, Lia Machado Fiuza (Org.). *História e práticas culturais na educação*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 229 p. ISBN: 978-85-7826-246-4.
10. FIALHO, Lia Machado Fiuza; CASTRO, Edilson Silva; SILVA JÚNIOR, Roberto da (Org.). *Teologia, História e Educação na contemporaneidade*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 160 p. ISBN: 978-85-7826-237-2.
11. FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo; SANTANA, José Rogério (Org.). *Biografia de mulheres*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 163 p. ISBN: 978-85-7826-248-8.
12. MIRANDA, José da Cruz Bispo de; SILVA, Robson Carlos da (Org.). *Entre o derreter e o enferrujar*: os desafios da educação e da formação profissional. Fortaleza: EdUECE, 2014. 401 p. ISBN: 978-85-7826-259-4.

13. SILVA, Robson Carlos da; MIRANDA, José da Cruz Bispo de (Org.). *Cultura, sociedade e educação brasileira*: teceduras e interfaces possíveis. Fortaleza: EdUECE, 2014. 324 p. ISBN: 978-85-7826-260-0.
14. PETIT, Sandra Haydée. *Pretagogia*: pertencimento, corpo-dança afrodescendente e tradição oral africana na formação de professoras e professores – contribuições do legado africano para a implementação da Lei nº 10.639/03. Fortaleza: EdUECE, 2015. 253 p. ISBN: 978-85-7826-258-7.
15. SALES, José Albio Moreira de; SILVA, Bruno Miguel dos Santos Mendes da (Org.). *Arte, tecnologia e poéticas contemporâneas*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 421 p. ISBN: 978-85-7826-262-4.
16. LEITE, Raimundo Hélio (Org.). *Avaliação*: um caminho para o descortinar de novos conhecimentos. Fortaleza: EdUECE, 2015. 345 p. ISBN: 978-85-7826-261-7.
17. CASTRO FILHO, José Aires de; SILVA, Maria Auricélia da; MAIA, Dennys Leite (Org.). *Lições do projeto um computador por aluno*: estudos e pesquisas no contexto da escola pública. Fortaleza: EdUECE, 2015. 330 p. ISBN: 978-85-7826-266-2.
18. CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; MATOS, Kelma Socorro Lopes de (Org.). *Psicologia da educação*: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão. 3. ed. Fortaleza: EdUECE, 2015. 269 p.
19. FIALHO, Lia Machado Fiuza; CACAU, Josabete Bezerra (Org.). *Juventudes e políticas públicas*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 247 p. ISBN: 978-85-7826-298-3.
20. LIMA, Maria Socorro Lucena; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albio Moreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de (Org.). *Didática e prática de ensino na relação com a escola*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 245 p. ISBN: 978-85-7826-296-9.
21. FARIAS, Isabel Maria Sabino de; LIMA, Maria Socorro Lucena; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albio Moreira de (Org.). *Didática e prática de ensino na relação com a formação de professores*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 145 p. ISBN: 978-85-7826-293-8.
22. SALES, José Albio Moreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; LIMA, Maria Socorro Lucena; CAVALCANTE, Maria Marina Dias (Org.). *Didática e prática de ensino na relação com a sociedade*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 213 p. ISBN: 978-85-7826-294-5.
23. CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albio Moreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; LIMA, Maria Socorro Lucena (Org.). *Didática e prática de ensino*: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade. EdUECE, 2015. 257 p. ISBN: 978-85-7826-295-2.
24. VASCONCELOS, José Gerardo; RODRIGUES, Rui Martinho; ALBUQUERQUE, José Cândido Lustosa Bittencourt de (Org.). *Contratualismo, política e educação*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 73 p. ISBN: 978-85-7826-297-6.

25. XAVIER, Antônio Roberto; TAVARES, Rosalina Semedo de Andrade; FIALHO, Lia Machado Fiuza (Org.). *Administração pública*: desafios contemporâneos. Fortaleza: EdUECE, 2015. 181 p.
26. FIALHO, Lia Machado Fiuza; CASTRO, Edilson Silva; CASTRO, Jéssyca Lages de Carvalho (Org.). *(Auto)Biografias e formação docente*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 229 p. ISBN: 978-85-7826-271-6.
27. FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo; SANTANA, José Rogério; VASCONCELOS JÚNIOR, Raimundo Elmo de Paula; MARTINHO RODRIGUES, Rui (Org.). *História, literatura e educação*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 299 p. ISBN: 978-85-7826-273-0.
28. MAGALHÃES JUNIOR, Antonio Germano; ARAÚJO, Fátima Maria Leitão (Org.). *Ensino & linguagens da História*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 371 p. ISBN: 978-85-7826-274-7.
29. NUNES, Maria Lúcia da Silva; MACHADO, Charliton José dos Santos; VASCONCELOS, Larissa Meira de (Org.). *Diálogos sobre Gênero, Cultura e História*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 175 p. ISBN: 978-85-7826-213-6.
30. MATOS, Kelma Socorro Lopes de (Org.). *Cultura de paz, educação e espiritualidade II*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 471 p. ISBN: 978-85-8126-094-5.
31. MARINHO, Maria Assunção de Lima; ARAÚJO, Helena de Lima Marinho Rodrigues; ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra (Org.). *Economia, políticas sociais e educação*: tecendo diálogos. Fortaleza: EdUECE, 2016. 194 p. ISBN: 978-85-7826-317-1.
32. FIALHO, Lia Machado Fiuza; MACIEL, Francisco Cristiano Góes (Org.). *Polifonia em juventudes*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 234 p. ISBN: 978-85-7826-299-0.
33. SANTANA, José Rogério; BRANDENBURG, Cristine; MOTA, Bruna Germana Nunes; FREITAS, Munique de Souza; RIBEIRO, Júlio Wilson (Org.). *Educação e métodos digitais*: uma abordagem em ensino contemporâneo em pesquisa. Fortaleza: EdUECE, 2016. 214 p. ISBN: 978-85-7826-318-8.
34. OLINDA, Ercília Maria Braga de; SILVA, Adriana Maria Simião da (Org.). *Vidas em romaria*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 438 p. ISBN: 978-85-7826-380-5.
35. SILVA JÚNIOR, Roberto da (Org.). *Educação brasileira e suas interfaces*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 158 p. ISBN: 978-85-7826-379-9.
36. MALOMALO, Bas'Ilele; RAMOS, Jeannette Filomeno Pouchain (Org.). *Cá e acolá*: pesquisa e prática no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. Fortaleza: EdUECE, 2016. 238 p.
37. FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Assistência à criança e ao adolescente "infrator" no Brasil*: breve contextualização histórica. 2. ed. Fortaleza: EdUECE, 2016. 112 p. ISBN: 978-85-7826-337-9.
38. MARQUES, Janote Pires; FONSECA, Emanuelle Oliveira da; VASCONCELOS, Karla Colares (Org.). *Formação de professores*: pesquisas, experiências e reflexões. Fortaleza: EdUECE, 2016. 194 p. ISBN: 978-85-7826-407-9.

39. SILVA, Henrique Barbosa; RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros; CARVALHO, Alanna Oliveira Pereira (Org.). *A democratização da gestão educacional*: criação e fortalecimento dos Conselhos Municipais de Educação no Ceará. Fortaleza: EdUECE, 2016. 144 p. ISBN: 978-85-7826-367-6.
40. SILVA, Lucas Melgaço da; CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima; OLIVEIRA, Roberta Lúcia Santos de (Org.). *Estudos em educação*: formação, gestão e prática docente. Fortaleza: EdUECE, 2016. 425 p. ISBN: 978-85-7826-433-8.
41. SILVA JÚNIOR, Roberto da; SILVA, Dogival Alencar da (Org.). *História, políticas públicas e educação*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 183 p. ISBN: 978-85-7826-435-2.
42. VASCONCELOS, José Gerardo; ARAÚJO, Marta Maria de (Org.). *Narrativas de mulheres educadoras militantes no contexto autoritário brasileiro (1964-1979)*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 104 p. ISBN: 978-85-7826-436-9.
43. MATOS, Kelma Socorro Lopes de (Org.). *Cultura de paz, educação e espiritualidade III*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 456 p. ISBN: 978-85-7826-437-6.
44. PORTO, José Hélcio Alves. *Escritos*: do hoje & sempre poesias para todos momentos. Fortaleza: EdUECE, 2016. 124 p. ISBN: 978-85-7826-438-3.
45. FIALHO, Lia Machado Fiuza; LOPES, Tania Maria Rodrigues; BRANDENBURG, Cristine (Org.). *Educação, memórias e narrativas*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 179 p. ISBN: 978-85-7826-452-9.
46. FIALHO, Lia Machado Fiuza; TELES, Mary Anne (Org.). *Juventudes em debate*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 355 p. ISBN: 978-85-7826-453-6.
47. ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra; SANTOS, Geórgia Patrícia Guimarães dos; CAVAIGNAC, Mônica Duarte (Org.). *Educação em debate*: reflexões sobre ensino superior, educação profissional e assistência estudantil. Fortaleza: EdUECE, 2016. 243 p. ISBN: 978-85-7826-463-5.
48. SILVA, Lucas Melgaço da; CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima (Org.). *As voltas da avaliação educacional em múltiplos caminhos*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 425 p. ISBN: 978-85-7826-464-2.
49. SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; MARTINS, Elcimar Simão (Org.). *Ensino médio*: políticas educacionais, diversidades, contextos locais. Fortaleza: EdUECE, 2016. 235 p. ISBN: 978-85-7826-462-8.
50. NUNES, Maria Lúcia da Silva; TEIXEIRA, Mariana Marques; MACHADO, Charliton José dos Santos; ROCHA, Samuel Rodrigues da (Org.). *Eu conto, você conta*: leituras e pesquisas (auto)biográficas. Fortaleza: EdUECE, 2016. 235 p. ISBN: 978-85-7826-506-9.
51. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *Diálogos transdisciplinares*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 142 p. ISBN: 978-85-7826-505-2.
52. VASCONCELOS, José Gerardo; XAVIER, Antônio Roberto; FERREIRA, Tereza Maria da Silva (Org.). *História, memória e narrativas biográficas*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 191 p. ISBN: 978-85-7826-538-0.

53. SANTOS, Patrícia Fernanda da Costa; SENA, Flávia Sousa de; GONÇALVES, Luiz Gonzaga; FURTADO, Quezia Vila Flor (Org.). *Memórias escolares*: quebrando o silêncio... Fortaleza: EdUECE, 2017. 178 p. ISBN: 978-85-7826-537-3.
54. CARVALHO, Scarlett O'hara Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo. *O pedagogo na Assistência Social*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 122 p. ISBN: 978-85-7826-536-6.
55. FIALHO, Lia Machado Fiuza; LOPES, Tania Maria Rodrigues (Org.). *Docência e formação*: percursos e narrativas. Fortaleza: EdUECE, 2017. 198 p. ISBN: 978-85-7826-551-9.
56. LEITE, Raimundo Hélio; ARAÚJO, Karlane Holanda; SILVA, Lucas Melgaço da (Org.). *Avaliação educacional*: estudos e práticas institucionais de políticas de eficácia. Fortaleza: EdUECE, 2017. 242 p. ISBN: 978-85-7826-554-0.
57. CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima; SILVA, Lucas Melgaço da; ARAÚJO, Karlane Holanda (Org.). *Avaliação da aprendizagem*: a pluralidade de práticas e suas implicações na educação. Fortaleza: EdUECE, 2017. 380 p. ISBN: 978-85-7826-553-3.
58. SANTOS, Jean Mac Cole Tavares (Org.). *Pesquisa em ensino e interdisciplinaridades*: aproximações com o contexto escolar. Fortaleza: EdUECE, 2017. 178 p. ISBN: 978-85-7826-560-01.
59. MATOS, Kelma Socorro Lopes de (Org.). *Cultura de paz, educação e espiritualidade IV*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 346 p. ISBN: 978-85-7826-563-2.
60. MUNIZ, Cellina Rodrigues (Org.). *Linguagens do riso, práticas discursivas do humor*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 186 p. ISBN: 978-85-7826-555-7.
61. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *Talvez em nome do povo... Uma legitimidade peculiar*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 340 p. ISBN: 978-85- 7826-562-5.
62. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *Política, Identidade, Educação e História*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 172 p. ISBN: 978-85-7826-564-9.
63. OLINDA, Ercília Maria Braga de; GOLDBERG, Luciane Germano (Org.). *Pesquisa (auto)biográfica em Educação*: afetos e (trans)formações. Fortaleza: EdUECE, 2017. 445 p. ISBN: 978-85-7826-574-8.
64. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *O desafio do conhecimento histórico*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 130 p. ISBN: 978-85-7826-575-5.
65. RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros; FAÇANHA, Cristina Soares; COELHO, Tâmara Maria Bezerra Costa (Org.). *Costurando histórias*: conceitos, cartas e contos. Fortaleza: EdUECE, 2017. 182 p. ISBN: 978-85-7826-561-8.
66. BRANDENBURG, Cristine; SILVA, Jocyana Cavalcante da; SILVA, Jáderson Cavalcante da (Org.). *Interface entre Educação, Educação Física e Saúde*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 211 p. ISBN: 978-85-7826-576-2.
67. FARIAS, Isabel Maria Sabino de; JARDILINO, José Rubens Lima; SILVESTRE, Magali Aparecida; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de (Org.). *Pesquisa em Rede*: diálogos de formação em contextos coletivos de conhecimento. Fortaleza: EdUECE, 2018. 171 p. ISBN: 978-85-7826-577-9.

68. MOREIRA, Eugenio Eduardo Pimentel; RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros; MARQUES, Cláudio de Albuquerque (Autores). *Implantação e atuação do Sistema de Monitoramento e avaliação do Programa Seguro-Desemprego*: estudo de caso. Fortaleza: EdUECE, 2017. 340 p. ISBN: 978-85-7826-591-5.
69. XAVIER, Antônio Roberto; FERREIRA, Tereza Maria da Silva; MATOS, Camila Saraiva de (Org.). *Pesquisas educacionais*: abordagens teórico-metodológicas. Fortaleza: EdUECE, 2017. 271 p. ISBN: 978-85-7826-602-8.
70. ADAD, Shara Jane Holanda Costa; COSTA, Hercilene Maria e Silva (Org.). *Entrelugares*: Tecidos Sociopoéticos em Revista. Fortaleza: EdUECE, 2017. 273 p. 978-85-7826-628-8.
71. MACHADO, Maria do Livramento da Silva (Org.). *Jovens bailarinas de Vazantinha*: conceitos de corpo nos entrelaces afroancestrais da dança na educação. Fortaleza: EdUECE, 2018. 337 p. ISBN: 978-85-7826-637-0.
72. MACHADO, Maria do Livramento da Silva (Org.). *Jovens bailarinas de Vazantinha*: conceitos de corpo nos entrelaces afroancestrais da dança na educação. Fortaleza: EdUECE, 2018. 337 p. ISBN: 978-85-7826-638-7 (*E-book*).
73. SANTOS, Maria Dilma Andrade Vieira dos. *Jovens circenses na corda bamba*: confetos sobre o riso e o corpo na educação em movimento. Fortaleza: EdUECE, 2018. 227 p. ISBN: 978-85-7826-639-4.
74. SANTOS, Maria Dilma Andrade Vieira dos. *Jovens circenses na corda bamba*: confetos sobre o riso e o corpo na educação em movimento. Fortaleza: EdUECE, 2018. 227 p. ISBN: 978-85-7826-640-0 (*E-book*).
75. SILVA, Krícia de Sousa. *"Manobras" sociopoéticas*: aprendendo em movimento com skatistas do litoral do Piauí. Fortaleza: EdUECE, 2018. 224 p. ISBN: 978-85-7826-641-7.
76. SILVA, Krícia de Sousa. *"Manobras" sociopoéticas*: aprendendo em movimento com skatistas do litoral do Piauí. Fortaleza: EdUECE, 2018. 224 p. ISBN: 978-85-7826-636-3 (*E-book*).
77. VIEIRA, Maria Dolores dos Santos. *Entre acordes das relações de gênero*: a Orquestra Jovem da Escola "Padre Luis de Castro Brasileiro" em União-Piauí. Fortaleza: EdUECE, 2018. 247 p. ISBN: 978-85-7826-647-9.
78. XAVIER, Antônio Roberto; FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo (Autores). *História, memória e educação*: aspectos conceituais e teórico-epistemológicos. Fortaleza: EdUECE, 2018. 193 p. ISBN: 978-85-7826-648-6.
79. MACHADO, Charliton José dos Santos (Org.). *Desafios da escrita biográfica*: experiências de pesquisas. Fortaleza: EdUECE, 2018. 237 p. ISBN: 978-85-7826-654-7.
80. MACHADO, Charliton José dos Santos (Org.). *Desafios da escrita biográfica*: experiências de pesquisas. Fortaleza: EdUECE, 2018. 237 p. ISBN: 978-85-7826-653-0 (*E-book*).

81. OLIVEIRA, Mayara Danyelle Rodrigues de. *Rabiscos rizomáticos sobre alegria na escola*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 210 p. ISBN: 978-85-7826-651-6.
82. OLIVEIRA, Mayara Danyelle Rodrigues de. *Rabiscos rizomáticos sobre alegria na escola*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 210 p. ISBN: 978-85-7826-652-3 (*E-book*).
83. SOUZA, Sandro Soares de. *Corpos movediços, vivências libertárias*: a criação de confetos sociopoéticos acerca da autogestão. Fortaleza: EdUECE, 2018. 275 p. ISBN: 978-85-7826-650-9.
84. SOUZA, Sandro Soares de. *Corpos movediços, vivências libertárias*: a criação de confetos sociopoéticos acerca da autogestão. Fortaleza: EdUECE, 2018. 275 p. ISBN: 978-85-7826-649-3 (*E-book*).
85. SANTOS, Vanessa Nunes dos. *Sociopoetizando a filosofia de jovens sobre as violências e a relação com a convivência na escola, em Teresina-PI*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 257 p. ISBN: 978-85-7826-664-6.
86. SANTOS, Vanessa Nunes dos. *Sociopoetizando a filosofia de jovens sobre as violências e a relação com a convivência na escola, em Teresina-PI*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 257 p. ISBN: 978-85-7826-662-2 (*E-book*).
87. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; SANTANA, Ajanayr Michelly Sobral (Org.). *Gênero e cultura*: questões políticas, históricas e educacionais. Fortaleza: EdUECE, 2019. 281 p. ISBN: 978-85-7826-673-8.
88. XAVIER, Antônio Roberto; MALUF, Sâmia Nagib; CYSNE, Maria do Rosário de Fátima Portela (Org.). *Gestão e políticas públicas*: estratégias, práticas e desafios. Fortaleza: EdUECE, 2019. 197 p. ISBN: 978-85-7826-670-7.
89. DAMASCENO, Maria Nobre. *Lições da Pedagogia de Jesus*: amor, ensino e justiça. Fortaleza: EdUECE, 2019. 119 p. ISBN: 978-85-7826-689-9.
90. ADAD, Clara Jane Costa. *Candomblé e Direito*: tradições em diálogo. Fortaleza: EdUECE, 2019. 155 p. ISBN: 978-85-7826-690-5.
91. ADAD, Clara Jane Costa. *Candomblé e Direito*: tradições em diálogo. Fortaleza: EdUECE, 2019. 155 p. ISBN: 978-85-7826-691-2 (*E-book*).
92. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva (Autores). *Tudo azul com dona Neuza*: poder e disputa local em 1968. Fortaleza: EdUECE, 2019. 141 p. ISBN: 978-85-7826-670-7.
93. XAVIER, Antônio Roberto; MALUF, Sâmia Nagib; CYSNE, Maria do Rosário de Fátima Portela (Org.). *Gestão e políticas públicas*: estratégias, práticas e desafios. Fortaleza: EdUECE, 2019. 197 p. ISBN: 978-85-7826-671-4 (*E-book*).
94. GAMA, Marta. *Entrelugares de direito e arte*: experiência artística e criação na formação do jurista. Fortaleza: EdUECE, 2019. 445 p. ISBN: 978-85-7826-702-5.
95. GAMA, Marta. *Entrelugares de direito e arte*: experiência artística e criação na formação do jurista. Fortaleza: EdUECE, 2019. 445 p. ISBN: 978-85-7826-703-2 (*E-book*).

96. LEITINHO, Meirecele Calíope; DIAS, Ana Maria Iorio (Org.). *Discutindo o pensamento curricular*: processos formativos. Fortaleza: EdUECE, 2019. 203 p. ISBN: 978-85-7826-701-8.
97. BEZERRA, Milena de Holanda Oliveira; GADELHA, Raimunda Rosilene Magalhães; CARNEIRO, Stânia Nágila Vasconcelos; FERREIRA, Paulo Jorge de Oliveira (Org.). *Educação e saúde*: vivendo e trocando experiências no Programa de Educação pelo Trabalho (PET). Fortaleza: EdUECE, 2019. 233 p. ISBN: 978-85-7826-713-1 (*E-book*).
98. SUCUPIRA, Tânia Gorayeb; VASCONCELOS, José Gerardo; FIALHO; Lia Machado Fiuza. *Quilombo Boqueirão da Arara, Ceará*: memórias, histórias e práticas educativas. Fortaleza: EdUECE, 2019. 151 p. ISBN: 978-85-7826-687-5.
99. RIBEIRO, Luís Távora Furtado; SILVA, Samara Mendes Araújo; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura (Org.). *Debates em História da Educação e Formação de Professores*: perspectivas da educação contemporânea. Fortaleza: EdUECE, 2019. 300 p. ISBN: 978-85-7826-724-7 (*E-book*).
100. BRANDENBURG, Cristine; SILVA, Jocyana Cavalcante da (Org.). *Práticas de ensino*: semeando produções científicas parceiras. Fortaleza: EdUECE, 2019. 179 p. ISBN: 978-85-7826-725-4.
101. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; SANTANA, Ajanayr Michelly Sobral (Org.). *Exercício da escrita (auto)biográfica*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 398 p. ISBN: 978-85-7826-723-0 (*E-book*).
102. SILVA; Adryel Vieira Caetano da; NASCIMENTO; Jordana Marjorie Barbosa do; VIEIRA, Lívia Moreira Lima; LOPES, Thaynara Ferreira; CARVALHO, Rhanna Emanuela Fontenele Lima de (Org.). *25 Anos de PET Enfermagem*: uma trajetória de pesquisa, conhecimento e promoção de saúde. Fortaleza: EdUECE, 2019. 215 p. ISBN: 978-85-7826-745-2 (*E-book*).
103. SILVA, Maria do Socorro Borges da. *De "mulher-maravilha" a "cidadão persi"*: professoras capulana do educar em direitos humanos. Fortaleza: EdUECE, 2019. 109 p. ISBN: 978-85-7826-753-7.
104. COSTA, Hercilene Maria e Silva; ADAD, Shara Jane Holanda Costa (Org.). *Círculo de cultura sociopoético*: diálogos com Paulo Freire sempre!. Fortaleza: EdUECE, 2019. 190 p. ISBN: 978-85-7826-741-4 (*E-book*).
105. MELO, Deywid Wagner de; MOTA, Maria Danielle Araújo; MAKIYAMA, Simone (Org.). *Letramentos e suas múltiplas faces*: experiências do PIBID na UFAL. Fortaleza: EdUECE, 2019. 458 p. ISBN: 978-85-7826-768-1.
106. AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; MACIEL, Maria José Camelo; OLIVEIRA, Antonio Marcone de (Org.). *Pedagogia do Trabalho*: a atuação do pedagogo na educação profissional. Fortaleza: EdUECE, 2019. 214 p. ISBN: 978-85-7826-774-2.
107 AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; MACIEL, Maria José Camelo; OLIVEIRA, Antonio Marcone de (Org.). *Pedagogia do Trabalho*: a atuação do pedago-

go na educação profissional. Fortaleza: EdUECE, 2019. 214 p. ISBN: 978-85-7826-775-9 (*E-book*).

108. LEITE, Luciana de Lima Lopes. *Ocupar é Rexistir! Práticas artísticas como tática de resistência nas ocupações do coletivo ocupArthe, em Teresina (2014)*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 266 p. ISBN: 978-85-7826-779-7 (*E-book*).
109. GOMES, Wagner. *Ensino de História e interdisciplinaridade*: reflexões epistemológicas. Fortaleza: EdUECE, 2020. 185 p. ISBN: 979-65-86445-00-8. (*E-book*).
110. MELO, Deywid Wagner de; MOTA, Maria Danielle Araújo; MAKIYAMA, Simone (Org.). *Letramentos e suas Múltiplas Faces*: experiências do PIBID na UFAL. Fortaleza: EdUECE, 2019. 458 p. ISBN: 978-65-86445-05-3. (*E-book*).
111. ALVES, Danielle Coelho; VALE, Erlenia Sobral do; CAMELO, Renata Albuquerque (Org.). *Instrumentos e técnicas do Serviço Social*: desafios cotidianos para uma instrumentalidade mediada. Fortaleza: EdUECE, 2020. 410 p. ISBN: 978-65-86445-01-5.
112. NUNES, Maria Lúcia da Silva (Org.). *Paisagens da história da educação*: memórias, imprensa e literatura. Fortaleza: EdUECE, 2020. 216 p. ISBN: 978-65-86445-07-7.
113. MORAES, Ana Cristina de; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura; RODRIGUES, Cicera Sineide Dantas (Org.). *Arte, docência e práticas educativas*: experiências e contextos. Fortaleza: EdUECE, 2020. 656 p. ISBN: 978-65-86445-25-1. (*E-book*).
114. SILVA, Maria do Socorro Borges da; FARIAS, Emerson de Souza. *Educação e direitos humanos de crianças e adolescentes*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 110 p. ISBN: 978-65-86445-29-9 (*E-book*).
115. VIANA, Patrícia Ferreira de Sousa; ADAD, Shara Jane Holanda Costa. *A sociopoética como inovação metodológica na pesquisa em saúde bucal coletiva, com jovens em formação*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 186 p. ISBN: 978-65-86445-34-3. (*E-book*).
116. OLINDA, Ercília Maria Braga de; PAZ, Renata Marinho (Org.). *Narrativas autobiográficas e religiosidade*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 421 p. ISBN: 978-65-86445-43-5. (*E-book*).
117. ARAÚJO, Conceição de Maria Sousa. *Ensinar e aprender filosofia numa perspectiva ética*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 236 p. ISBN: 978-65-86445-48-0. (*E-book*).
118. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; LACET, Juliana Aparecida Lemos. *Maria Camélia Pessoa da Costa*: educação como missão de vida. Fortaleza: EdUECE, 2021. 216 p. ISBN: 978-65-86445-55-8 (*E-book*).
119. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; LACET, Juliana Aparecida Lemos. *Maria Camélia Pessoa da Costa*: educação como missão de vida. Fortaleza: EdUECE, 2021. 216 p. ISBN: 978-65-86445-51-0.
120. ADAD, Shara Jane Holanda Costa; LIMA, Joana D'arc de Sousa; BRITO, Antônia Edna. *Práticas educativas*: múltiplas experiências em educação. Fortaleza: EdUECE, 2021. 558 p. ISBN: 978-65-86445-62-6 (*E-book*).