

# Educação **e** Contemporaneidade

Revista da FAEEBA - volume 31 - número 66 - abr./jun. 2022



**Educação Básica  
e Universidade:  
Redes de Formação  
Docente na América  
Latina**



Universidade do Estado da Bahia - UNEB / Departamento de Educação - Campus I  
Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade

**EDUCAÇÃO BÁSICA  
E UNIVERSIDADE:  
REDES DE FORMAÇÃO  
DOCENTE NA AMÉRICA  
LATINA**





**UNEB**

UNIVERSIDADE DO  
ESTADO DA BAHIA

Reitora: Adriana dos Santos Marmori Lima

Vice-Reitora: Dayse Lago de Miranda

**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I**

Diretora: Carla Liane Nascimento dos Santos

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE - PPGEduc**

Coordenador pro-tempore: Augusto César Rios Leiro

**Editor Geral:** Emanuel do Rosário Santos Nonato (UNEB)

**Editores Científicas:** Jane Adriana Pacheco Rios (UNEB); Lívia Alessandra Fialho Costa (UNEB)

**Editores Associados:** Dalila Andrade Oliveira (UFMG); Liége Maria Sitja Fornari (UNEB)

## CONSELHO EDITORIAL

### Conselheiros nacionais

Antônio Amorim

*Universidade do Estado da Bahia-UNEB*

Ana Chrystina Venâncio Mignot

*Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UERJ*

Betânia Leite Ramalho

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN*

Cipriano Carlos Luckesi

*Universidade Federal da Bahia-UFBA*

Elizeu Clementino de Souza

*Universidade do Estado da Bahia-UNEB*

Edla Eggert

*Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS*

Jaci Maria Ferraz de Menezes

*Universidade do Estado da Bahia-UNEB*

João Wanderley Geraldi

*Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP*

José Carlos Sebe Bom Meihy

*Universidade de São Paulo-USP*

Maria Elly Hertz Genro

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS*

Maria Teresa Santos Cunha

*Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC*

Nádia Hage Fialho

*Universidade do Estado da Bahia-UNEB*

Paula Perin Vicentini

*Universidade de São Paulo-USP*

Robert Evan Verhine

*Universidade Federal da Bahia - UFBA*

Tânia Regina Dantas

*Universidade do Estado da Bahia-UNEB*

Walter Esteves Garcia

*Associação Brasileira de Tecnologia Educacional / Instituto Paulo Freire*

### Conselheiros internacionais

Antônio Gomes Ferreira

*Universidade de Coimbra, Portugal*

António Nóvoa

*Universidade de Lisboa- Portugal*

Cristine Delory-Momberger

*Universidade de Paris 13 - França*

Daniel Suarez

*Universidade Buenos Aires- UBA- Argentina*

Ellen Bigler

*Rhode Island College, USA*

Edmundo Anibal Heredia

*Universidade Nacional de Córdoba- Argentina*

Francisco Antonio Loiola

*Université Laval, Québec, Canada*

Giuseppe Milan

*Università di Padova - Itália*

Julio César Díaz Argueta

*Universidad de San Carlos de Guatemala*

Mercedes Villanova

*Universidade de Barcelona, Espanha*

Paolo Orefice

*Università di Firenze - Itália*

**Coordenadoras do n. 66:** Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios (UNEB) e Carmem Sanches Sampaio (UNIRIO)

**Capa e Editoração:** Linivaldo Cardoso Greenhalgh ("A Luz", de Carybé - Escola Parque, Salvador/BA)

**Editora Assistente:** Maura Icléa Castro

Universidade do Estado da Bahia – UNEB  
Departamento de Educação – Campus I  
Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade

REVISTA DA FAEEBA

# Educação e Contemporaneidade

Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 31, n. 66, p. 1-267, abr./jun. 2022

ISSN 2358-0194 (eletrônico)

# Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade

Revista do Departamento de Educação – Campus I  
(Ex-Faculdade de Educação do Estado da Bahia – FAEEBA)

Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade

Esta revista oferece acesso livre ao seu conteúdo. Publicação quadrimestral temática que analisa e discute assuntos de interesse educacional, científico e cultural. Os pontos de vista apresentados são da exclusiva responsabilidade de seus autores.

**ADMINISTRAÇÃO:** A correspondência relativa a informações, pedidos de permuta, assinaturas, etc. deve ser dirigida à:

Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
Departamento de Educação I - DEDC  
Rua Silveira Martins, 2555 - Cabula  
41150-000 SALVADOR – BAHIA - BRASIL  
E-mail: [refaeeba.dedc1@listas.uneb.br](mailto:refaeeba.dedc1@listas.uneb.br)

Normas para publicação: vide últimas páginas.

Submissão de artigos: <http://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/about/submissions#onlinesubmissions>

Email: [fialho2021@gmail.com](mailto:fialho2021@gmail.com)

Site da Revista da FAEEBA: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba>

## Indexadores e Base de Dados:

- BAMP – Biblioteca Ana Maria Poppovic – Fundação Carlos Chagas, Brasil. [www.fcc.org.br](http://www.fcc.org.br)
  - Educ@ – Publicações online de Educação – Fundação Carlos Chagas, Brasil. [www.fcc.org.br](http://www.fcc.org.br)
  - BBE – Bibliografia Brasileira de Educação (Brasil, Cibec/Inep/MEC). <http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/index.php>
  - EDUBASE – Biblioteca Joel Martins – FAE / Faculdade de Educação - UNICAMP. <http://edubase.modalbox.com.br/portal/>
  - Sumários de Periódicos em Educação e Boletim Bibliográfico do Serviço de Biblioteca e Documentação - Universidade de São Paulo - Faculdade de Educação/Serviço de Biblioteca e Documentação. [www.fe.usp.br/biblioteca/publicações/sumario/index.html](http://www.fe.usp.br/biblioteca/publicações/sumario/index.html)
  - CLASE - Base de Dados Bibliográficos en Ciencias Sociales y Humanidades da Hemeroteca Latinoamericana - Universidade Nacional Autónoma do México: Site: <http://www.dgbiblio.unam.mx>
  - DOAJ - Directory of Open Access Journals. <https://doaj.org/>
  - INIST - Institut de l'Information Scientifique et Technique / CNRS - Centre National de la Recherche Scientifique de Nancy/ France. Site: <http://www.inist.fr>
  - IRESIE - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación - México). Site: [www.iissue.unam.mx](http://www.iissue.unam.mx)
  - LATINDEX (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal). Site: [www.latindex.org](http://www.latindex.org)
  - Portal de Periódicos CAPES. Site: [www.periodicos.capes.gov.br](http://www.periodicos.capes.gov.br)
  - EZB-Elektronische Zeitschriftenbibliothek/ Eletronic Journals Library (Universität Regensburg - Alemanha). Site: [www.rzblx1.uni-regensburg.de](http://www.rzblx1.uni-regensburg.de)
  - SEER - Sistema Eletrônico de Editoração de Periódicos. <http://seer.ibict.br>
  - ULRICH'S - Internacional Periodicals Directory. [www.ulrichsweb.com](http://www.ulrichsweb.com)
  - Portal Brasileiro de Acesso Aberto à Informação Científica (oasisbr). [www.ibict.br](http://www.ibict.br)
  - Diretório Luso-Brasileiro. Repositórios e Revistas de Acesso aberto. [www.ibict.br](http://www.ibict.br)
- Pede-se permuta / We ask for exchange.

Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade / Universidade do Estado da Bahia,  
Departamento de Educação I – v. 1, n. 1 (jan./jun., 1992) - Salvador: UNEB, 1992-

Periodicidade trimestral.

Quadrimestral até o volume 28, n. 56 (2019)

Semestral até o volume 24, n. 44 (jul./dez., 2015)

ISSN 0104-7043 (impresso)

ISSN 2358-0194 (eletrônico)

1. Educação. I. Universidade do Estado da Bahia. II. Título.

CDD: 370.5

CDU: 37(05)



Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Rua Silveira Martins, 2555 - Cabula - 41150-000 - Salvador - Bahia - Brasil - Fone: +55 71 3117-2200

# SUMÁRIO

## EDUCAÇÃO BÁSICA E UNIVERSIDADE: REDES DE FORMAÇÃO DOCENTE NA AMÉRICA LATINA

### 12 EDITORIAL

*Lívia Fialho Costa*

### 13 APRESENTAÇÃO

*Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios; Carmen Sanches Sampaio*

### 19 REDES DE FORMACIÓN, INVESTIGACIÓN Y PEDAGOGÍA: DOCUMENTACIÓN NARRATIVA DE COLECTIVOS DOCENTES JUNTO A LA UNIVERSIDAD

*Daniel Suárez; Paula Dávila*

### 31 ENTRE REDES E COLETIVOS DOCENTES LATINO-AMERICANOS: TECITURAS EM EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS

*Mairce da Silva Araújo; Regina Aparecida Correia Trindade; Danusa Tederiche Borges de Faria*

### 47 SINGULARIDADES DE LAS REDES ACADÉMICAS DE LOS MAESTROS EN COLOMBIA

*Fabio Jurado Valencia*

### 59 DEL ENCUENTRO-MAESTRO, DEL CUIDADO Y DE LAS REDES Y COLECTIVOS DOCENTES EN AMÉRICA LATINA

*Carmen Sanches Sampaio; Maria Yanet Gómez Sosa; Tiago Ribeiro*

### 74 PROCESSO FORMATIVO COLETIVO EM REDES DE DOCENTES INVESTIGADORES DESDE E NA ESCOLA

*Maria Cristina Pansera de Araújo; Sandra Elisabet Bazana Nonenmacher*

### 88 COLETIVO DE DOCENTES NARRADORES(AS): O TECER DAS REDES DE INVESTIGAÇÃO-FORMAÇÃO NA ESCOLA

*Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios; Leandro Gileno Militão Nascimento*

### 103 LA LITERACIDAD DIGITAL EN TIEMPOS DE INCERTIDUMBRE

*Roberto Isidro Pulido Ochoa*

### 116 CIRANDAR ENTRE CIRANDAS DE ESCRITA: EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO EM REDE

*Aline Machado Dorneles; Maria do Carmo Galiazzi*

### 133 REDE NACIONAL DAS LICENCIATURAS EM ENSINO RELIGIOSO E O MOVIMENTO DE DECOLONIZAÇÃO RELIGIOSA DA ESCOLA

*Elcio Cecchetti; Anderson Luiz Tedesco*

### 150 EPISTEMOLOGIA INTERCULTURAL DECOLONIAL E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM CONTEXTO URBANO: ENTRE FORMAÇÃO/IDENTIDADE/PRÁXIS DE PROFESSORES INDÍGENAS NA CIDADE DE MANAUS-AM

*Luciane Rocha Paes; Jucinôra Venâncio de Souza Araújo; Rita Floramar Fernandes dos Santos*

**173 NOTAS DE UMA METODOLOGIA CONTRACOLONIAL TEÓRICO-BRINCANTE: ENCONTROS DE EDUCADORAS E EDUCADORES A 'QUAL' DISTÂNCIA?**

*Lúcia Cavalieri; Tatiana de Freitas Ordonhes de Mello; Lea Velocina Tiriba*

**191 A FORMAÇÃO ENTRE PARES COMO AÇÃO ÉTICA E POLÍTICA**

*Josiane Jarline Jäger; Marta Nörnberg*

**207 LUTAS E FORMAÇÃO PARA PROFESSORXS OUTRXS**

*Sueli de Lima Moreira; Graciane de Souza Rocha; Aldaléa Figueiredo dos Santos*

**220 COMPOSIÇÕES COMPLEXAS DE UMA FORMAÇÃO: ENTRE A MATÉRIA-PRIMA E A OBRA-PRIMA DO PROFESSOR**

*Luciana Pacheco Marques; Alan Willian de Jesus*

## **ESTUDOS**

**235 O CENÁRIO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS: O CASO DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO**

*Silvana Soares de Araujo Mesquita*

**259 TEMAS E PRAZOS DE SUBMISSÕES DOS PRÓXIMOS DOSSIÊS**

**262 NORMAS PARA PUBLICAÇÃO**

# CONTENTS

## BASIC EDUCATION AND UNIVERSITY: TEACHER TRAINING NETWORKS IN LATIN AMERICA

### 12 EDITORIAL

*Lívia Fialho Costa*

### 13 PRESENTATION

*Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios; Carmen Sanches Sampaio*

### 19 TRAINING, RESEARCH AND PEDAGOGY NETWORKS: NARRATIVE DOCUMENTATION OF TEACHING COLLECTIVES AT THE UNIVERSITY

*Daniel Suárez; Paula Dávila*

### 31 BETWEEN LATIN AMERICAN TEACHERS' NETWORKS AND COLLECTIVES: WEAVINGS IN FORMATIVE EXPERIENCES

*Mairce da Silva Araújo; Regina Aparecida Correia Trindade; Danusa Tederiche Borges de Faria*

### 47 PARTICULARITIES OF TEACHERS' ACADEMIC NETWORKS IN COLOMBIA

*Fabio Jurado Valencia*

### 59 ABOUT ENCUENTRO-MAESTRO, CARE AND THE NETWORKS AND TEACHING COLLECTIVES IN LATIN AMERICA

*Carmen Sanches Sampaio; Maria Yanet Gómez Sosa; Tiago Ribeiro*

### 74 COLLECTIVE TRAINING PROCESS IN RESEARCH PROFESSORS NETWORKS SINCE AND AT SCHOOL

*Maria Cristina Pansera de Araújo; Sandra Elisabet Bazana Nonenmacher*

### 88 COLLECTIVE OF NARRATOR TEACHERS: WEAVING OF RESEARCH-TRAINING NETWORKS IN SCHOOL

*Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios; Leandro Gileno Militão Nascimento*

### 103 DIGITAL LITERACY IN TIMES OF UNCERTAINTY

*Roberto Isidro Pulido Ochoa*

### 116 CIRANDAR BETWEEN WRITING CIRANDAS: NETWORK OF TEACHING EXPERIENCE

*Aline Machado Dorneles; Maria do Carmo Galiuzzi*

### 133 NATIONAL NETWORK OF LICENTIATE DEGREES IN RELIGIOUS EDUCATION AND THE SCHOOL RELIGIOUS DECOLONIZATION MOVEMENT

*Elcio Cecchetti; Anderson Luiz Tedesco*

### 150 DECOLONIAL INTERCULTURAL EPISTEMOLOGY AND INDIGENOUS SCHOOL EDUCATION IN AN URBAN CONTEXT: AMONG INDIGENOUS TEACHER'S TRAINING/IDENTITY/PRAXIS IN THE CITY OF MANAUS-AM

*Luciane Rocha Paes; Jucinôra Venâncio de Souza Araújo; Rita Floramar Fernandes dos Santos*

**173 NOTES OF A THEORETICAL-PLAYING COUNTER COLONIAL METHODOLOGY: MEETINGS OF EDUCATORS AND EDUCATORS AT 'WHAT' DISTANCE?**

*Lúcia Cavalieri; Tatiana de Freitas Ordonhes de Mello; Lea Velocina Tiriba*

**191 PEERS' TRAINING AS ETHICAL AND POLITICAL ACTION**

*Josiane Jarline Jäger; Marta Nörnberg*

**207 STRUGGLES AND TRAINING FOR OTHER TEACHERS**

*Sueli de Lima Moreira; Graciane de Souza Rocha; Aldaléa Figueiredo dos Santos*

**220 COMPLEX COMPOSITIONS OF A FORMATION: BETWEEN THE RAW MATERIAL AND THE TEACHER'S MASTERPIECE**

*Luciana Pacheco Marques; Alan Willian de Jesus*

**ESTUDIES**

**235 THE SCENARIO OF TEACHER EDUCATION IN THE EARLY YEARS: THE CASE OF THE CITY OF RIO DE JANEIRO**

*Silvana Soares de Araujo Mesquita*

**260 DEADLINES FOR SUBMISSION FOR THE NEXT THEMED ISSUES**

**265 NORMS FOR PUBLICATION**

# SUMARIO

## EDUCACIÓN BÁSICA Y UNIVERSIDAD: REDES DE FORMACIÓN DOCENTE EN AMÉRICA LATINA

### 12 EDITORIAL

*Livia Fialho Costa*

### 13 PRESENTACIÓN

*Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios; Carmen Sanches Sampaio*

### 19 REDES DE FORMACIÓN, INVESTIGACIÓN Y PEDAGOGÍA: DOCUMENTACIÓN NARRATIVA DE COLECTIVOS DOCENTES JUNTO A LA UNIVERSIDAD

*Daniel Suárez; Paula Dávila*

### 31 ENTRE REDES DE MAESTROS Y COLECTIVOS LATINOAMERICANOS: ENREDANDO EXPERIENCIAS FORMATIVAS

*Mairce da Silva Araújo; Regina Aparecida Correia Trindade; Danusa Tederiche Borges de Faria*

### 47 SINGULARIDADES DE LAS REDES ACADÉMICAS DE LOS MAESTROS EN COLOMBIA

*Fabio Jurado Valencia*

### 59 DEL ENCUENTRO-MAESTRO, DEL CUIDADO Y DE LAS REDES Y COLECTIVOS DOCENTES EN AMÉRICA LATINA

*Carmen Sanches Sampaio; Maria Yanet Gómez Sosa; Tiago Ribeiro*

### 74 PROCESO DE FORMACIÓN COLECTIVA EM REDES DE PROFESORES INVESTIGADORES DESDE Y EN LA ESCUELA

*Maria Cristina Pansera de Araújo; Sandra Elisabet Bazana Nonenmacher*

### 88 COLECTIVO DE DOCENTES NARRADORES(AS): EL ENTRETEJER DE REDES DE INVESTIGACIÓN-FORMACIÓN EN LA ESCUELA

*Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios; Leandro Gileno Militão Nascimento*

### 103 LA LITERACIDAD DIGITAL EN TIEMPOS DE INCERTIDUMBRE

*Roberto Isidro Pulido Ochoa*

### 116 CIRANDAR ENTRE CIRANDAS DE ESCRITURA: EXPERIENCIA DE FORMACIÓN EN RED

*Aline Machado Dorneles; Maria do Carmo Galiazzi*

### 133 RED NACIONAL DE GRADOS EN EDUCACIÓN RELIGIOSA Y EL MOVIMIENTO DE DESCOLONIZACIÓN RELIGIOSA ESCOLAR

*Elcio Cecchetti; Anderson Luiz Tedesco*

### 150 EPISTEMOLOGÍA INTERCULTURAL DECOLONIAL Y EDUCACIÓN ESCOLAR INDÍGENA EN UN CONTEXTO URBANO: ENTRE FORMACIÓN/IDENTIDAD/PRAXIS DE PROFESORES INDÍGENAS EN LA CIUDAD DE MANAUS-AM

*Luciane Rocha Paes; Jucinôra Venâncio de Souza Araújo; Rita Floramar Fernandes dos Santos*

**173 APUNTES DE UNA METODOLOGÍA TEÓRICO-JUGADORA CONTRACOLONIAL: ENCUENTROS DE EDUCADORES Y EDUCADORAS ¿A 'QUÉ' DISTANCIA?**

*Lúcia Cavalieri; Tatiana de Freitas Ordonhes de Mello; Lea Velocina Tiriba*

**191 LA FORMACIÓN ENTRE PARES COMO ACCIÓN ÉTICA Y POLÍTICA**

*Josiane Jarline Jäger; Marta Nörnberg*

**207 LUCHAS Y FORMACIÓN PARA OTROS PROFESORES**

*Sueli de Lima Moreira; Graciane de Souza Rocha; Aldaléa Figueiredo dos Santos*

**220 COMPOSICIONES COMPLEJAS DE UNA FORMACIÓN: ENTRE LA MATERIA PRIMA Y LA OBRA MAESTRA DEL MAESTRO**

*Luciana Pacheco Marques; Alan Willian de Jesus*

## **ESTUDIOS**

**235 EL ESCENARIO DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN LOS PRIMEROS AÑOS: EL CASO DE LA CIUDAD DE RIO DE JANEIRO**

*Silvana Soares de Araujo Mesquita*

**261 ABIERTOS LOS PLAZOS DE ENVÍOS PARA LOS PRÓXIMOS MONOGRÁFICOS**

# EDITORIAL

## Revista da FAEEBA Educação e Contemporaneidade: 30 anos!



Este ano é um período especial para nossa Revista da FAEEBA. Ano de comemoração, (re) conhecimento, agradecimentos, retomadas de histórias e memórias que constituíram esse espaço de produção e circulação de conhecimento na Universidade do Estado da Bahia - UNEB.

Em 1992 nasceu, na Universidade do Estado da Bahia, a Revista da Faculdade de Educação da Bahia - FAEEBA, que mais tarde incorporou ao título principal a especificação “Educação e Contemporaneidade”. A revista é uma iniciativa de professores da antiga Faculdade de Educação da Bahia interessados na produção científica, campo, à época, em promissor desenvolvimento. Jacques Jules Sonnevillle (foto), que em 2022 completa 87 anos, é o primeiro Editor geral da Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade, ao lado de Yara Dulce Ataíde.

Cuidadosos com a proposta de uma editoria científica atenta aos temas de Educação, ambos foram assim responsáveis pela idealização e criação das condições do surgimento desta revista temática, que veio a se constituir numa relevante publicação, de circulação internacio-

nal, qualificada como A2 em Educação (*Qualis Capes*). Olhando para trás, 30 anos passados, o trabalho incansável de Jacques Sonnevillle e Yara Dulce nos convida a pensar sobre o lugar da memória desta produção.

É tempo de agradecer aos editores precursores da Revista e a todos que vieram depois, garantindo o árduo trabalho de dedicação, aprimoramento, crescimento e circulação do conhecimento científico. Por trás do trabalho final de publicação de cada número, há uma equipe (editores, corpo editorial, corpo de pareceristas, diagramador, revisor, programa de pós-graduação, autores, diretores, reitores...). Em entrevista recente, Jacques Sonnevillle nos fala, com orgulho, que uma das atividades que ainda o mantém ligado ao mundo científico é o acompanhamento e leitura de cada novo número da Revista, publicada trimestralmente e editada, desde 2017, apenas em versão digital.

A coleção inteira da Revista impressa, do volume 1 ao 50, mora numa parte especial da estante da casa de Jacques. Perguntado sobre as dificuldades e desafios da função de Editor, Jacques hesita e opta pelo relato do valor de ser editor. Entre recordação e percepção, entre imaginação e pensamento, o primeiro editor da Revista da FAEEBA narra os primórdios da Revista destacando um dos motivos que levam um editor a permanecer muitos anos na função: a compreensão do valor dos autores e dos que se doam à tarefa de publicar e publicizar os Outros.

Quem recorda, conta (um)a história. Salve, professor Jacques Sonnevillle!

*Maio de 2022.  
Livia Fialho Costa/ Editora Científica  
Revista da FAEEBA*

# APRESENTAÇÃO

O Dossiê *Educação Básica e Universidade: redes de formação docente na América Latina* compartilha pesquisas e práticas de formação de professores(as) vivenciadas em redes. O conjunto de artigos aqui apresentados discute experiências pautadas em uma perspectiva epistemopolítico decolonial, a qual busca legitimar movimentos vividos na docência da Educação Básica que fogem à lógica hegemônica da racionalidade técnica e instrumental.

Em diferentes países da América Latina, as políticas oficiais de formação docente implementadas investem em ações onde “o que fazer” e o “como fazer” estão definidos a priori pelos(as) formadores(as). Esse modelo de racionalidade técnica e instrumental criticado, com veemência, há quase quatro décadas, mas ainda hegemônico, invisibiliza saberes, fazeres e experiências docentes vividas nos cotidianos das escolas; limita e reduz a participação dos(as) docentes nos processos vivenciados; investe na repetição e despotencializa a criação e a invenção. Assim, o processo de formação de professores(as) é atravessado, na maioria das vezes, pela razão indolente em que se hierarquizam e selecionam conhecimentos que compõem ações, propostas e políticas de formação. Santos (2000) situa a razão metonímica como uma das formas da razão indolente, a qual reivindica uma única racionalidade, inscrita de forma monocultural, homogênea, monológica e dicotômica. Há uma subalternização das epistemes que se distinguem neste modelo, gerando a colonialidade do saber e, ressaltamos, do poder!

Na contramão dessa racionalidade, assentada no paradigma dominante, buscamos as disrupções produzidas nas emergências, na coletividade, nas comunidades, nas redes construídas pelos(as) docentes nas interações com o mundo escolar e não escolar. Ao tratar de redes de formação, partimos da noção de um

[...] fazer coletivo que rizomatiza, transversaliza e horizontaliza distintas formas de conhecer e saber [...]. A rede de formação é um território intersticial, espaços e tempos de fissuras e interrelações constituídos de epistemologias, ontologias e cosmologias. (RIOS, 2022).

Os princípios da horizontalidade, igualdade, alteridade e diferença, constitutivos de ações formativas na perspectiva das redes, interrogam esse modelo prescritivo de formação. Exigem ações que privilegiem o encontro com o outro, a interação entre pares, a socialização através de narrativas, orais e/ou escritas, das práticas pedagógicas e, sobretudo, o reconhecimento do(a) professor(a) como autor(a) e pesquisador(a) da própria prática. Princípios construídos nos processos experienciados por grupos e coletivos que, desde a década de 1980, organizam e vivenciam encontros e reuniões para (com)partilhar propostas de formação e de organização do trabalho docente comprometidos com uma educação libertadora. Grupos e coletivos que passam a se organizar em redes de formação docente em diferentes países latino-americanos. Redes que visibilizam e fortalecem movimentos pedagógicos, educativos, interculturais, éticos e políticos de lutas, resistências, (re)existências, criação e invenção.

O Dossiê é composto por quatorze artigos que tratam da temática proposta e nos falam de desafios e (des)aprendizagens experienciadas nos encontros vividos, nos estudos, pesquisas e conversas nos quais perguntas circulam e provocam pensar, movimentando possibilidades para interrogar o já conhecido, para criar, inventar e diferir. O trabalho é dividido em três sessões: a primeira volta-se para a publicização de experiências de pesquisa e formação construídas em Redes que interrogam formas de produção do conhecimento pedagógico insaturadas nos processos de formação docente

em diferentes países de nossa América Latina, pautados em ações que se movimentam em torno de outras epistemes ético-políticas e pedagógicas. Na segunda, os artigos tratam da abordagem decolonial como base epistemológica de pesquisa relacionada ao trabalho com a formação de professores a partir de alguns coletivos vinculados à Educação Básica e à Universidade. E a terceira nos convida a refletir sobre a relação universidade e escola a partir de experiências com pesquisas e formação docente que mobilizam o cotidiano dos(as) docentes, a luta dos(as) professores(as) e a construção complexa da *matéria e da obra-prima da docência*.

Iniciamos o Dossiê com o artigo *Redes de formação, investigação e pedagogia: documentação narrativa de coletivos docentes junto à universidade*, escrito por Daniel Suárez e Paula Dávila, docentes da Universidade de Buenos Aires (UBA), que nos fala de ações realizadas na e com a Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas. Uma rede que convidou e acolheu, muitos de nós brasileiras e brasileiros, a nos enredarmos “a coletivos de docentes, universidades, sindicatos, organizações comunitárias e governos educativos democráticos que se mobilizam e se articulam em rede para disputar sentidos pedagógicos investigando suas experiências escolares, promovendo processos de (co)formação entre pares, e intervindo em termos político-pedagógicos no debate público e especializado em educação”.

Daniel Suárez e Paula Dávila, em seu artigo, iniciam suas reflexões pensando no contexto atual de um mundo em Pandemia. O que este cenário pandêmico tem deslocado, interrompido e fortalecido? Que lugar ocupam a experiência do encontro, a amizade, a horizontalidade, a acolhida amorosa e a conversa? Que outros modos de expressar e problematizar a escola, seus tempos, seus espaços e práticas são possíveis?

No pensar com essas perguntas, a defesa do trabalho com narrativas de experiências como estratégia de investigação educativa, como

dispositivo de formação de docentes e como obra pedagógica que intervém no campo se configuram ao longo do texto. A aposta realizada é a de produzir coletivamente, em redes de formação docente, processos de criação, circulação, publicação e debate de saberes locais, saberes narrativos, sobre a educação. Afinal, defendem o autor e a autora “[...] a investigação e a formação pedagógica em rede são de inestimável importância para pensar o educativo e os mundos escolares como territórios vitais cuja construção permanente é sempre singular, porém situada histórica, geográfica e institucionalmente, onde se colocam em tensão múltiplos sentidos, miradas, enfoques e interpretações diferentes do que ai acontece”.

No artigo seguinte – *Entre redes e coletivos docentes latino-americanos: tecituras em experiências formativas* –, Mairce da Silva Araújo, Regina Aparecida Correia Trindade e Danusa Tederiche Borges de Faria elegem como foco “experiências entre redes e coletivos docentes latino-americanos, no contexto da pandemia provocada pelo vírus Sars-Cov-19, tomadas como movimentos de *investigaçãoformação*”. Duas experiências vivenciadas entre Brasil e Peru, no ano de 2020, são apresentadas e nos convidam a pensar na perspectiva de formação docente em redes, reafirmando a potência “do diálogo entre redes como uma experiência instituinte; a indissociabilidade das dimensões pedagógicas e política dos processos educativos; e a importância do movimento coletivo de luta latino-americano pela educação como prática de liberdade e humanização”. Lição, afirmamos, aprendida com Paulo Freire há tempos e que vem sendo praticada e atualizada por coletivos e redes de docentes, não nos deixando esquecer da força transgressora do coletivo e dos encontros!

No próximo artigo – *Singularidades de las redes académicas de los maestros en Colombia* –, o professor Fabio Jurado Valencia destaca a necessidade de distinguirmos entre “redes acadêmicas de caráter institucional, como as promovidas pelos ministérios ou secretarias de

educação ou por uma determinada instituição educativa e as redes acadêmicas fundadas por iniciativas de grupo de professores e professoras cuja singularidade é a autonomia intelectual e a independência a respeito dos modos de analisar os problemas da educação”. E, nesse processo de diferenciação e reflexão, nos fala de redes de formação docente na relação entre a escola e a universidade. O referido professor ressalta características próprias de redes de formação e, nesse processo, o que compreende e defende por “redes acadêmicas” ganha corporeidade. Apresenta-nos uma das mais reconhecidas redes de docentes colombianas, a Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje, trazendo sua história, finalidades, princípios éticos, práticos e teóricos, enredamentos com outras redes de diferentes países, como México, Chile, Argentina e Brasil, ações e projetos e, também, os encontros nacionais que, a cada ano, reúnem docentes vinculados a *24 nodos de la red*. Autoria docente e discente, diálogo, projetos coletivos, transversalidade do conhecimento e investigação ganham força durante esta parte do texto. Fabio Jurado finaliza seu artigo afirmando que nas redes acadêmicas professores e professoras (da escola básica) se empoderaram e assumem as redes como tempos e espaços estratégicos para canalizar resultados de suas investigações e inovações.

Carmen Sanches Sampaio, Tiago Ribeiro e Maria Yanet Gómez Sosa, professora e professor brasileiros e professora colombiana, respectivamente, no quarto artigo deste Dossiê – *Del encuentro-maestro, del cuidado y de las redes y colectivos docentes en América Latina* –, elegem a narrativa como gênero textual, metodologia de pesquisa e fenômeno investigado na tessitura de alguns pontos de vista acerca do movimento de redes e coletivos de formação docente. Destacam, ao longo do artigo, princípios possíveis de serem percebidos no processo comunitário de trabalho e organização em redes docentes. O diálogo com saberes e experiências narradas envolvendo o encon-

tro com cosmologias de povos tradicionais de nossa América Latina faz presença no texto e provoca-nos a pensar e a conversar sobre redes de formação docente a partir do *cuidado* com a família, com a palavra e com a água. Como formar(se) e educar sem cuidar? Perguntamos as autoras e o autor deste artigo. Ele e elas afirmam que “[...] o cuidado nos processos educativos e coformativos é uma aposta ética. Uma ética pensada a partir da alteridade, diferença, dissonância, da singularidade, do cotidiano, da dialogicidade e da experiência. Aposta que exige presença, atenção e escuta”. E esse cuidar é um princípio pulsante nos coletivos e redes docentes. Estarmos atentos, destacam, não somente ao que falar, mas, a como falar. Como escutar. Como criar espaços de escuta e de conversa.

O artigo nos conta ainda, nesse movimento, sobre o *IX Encuentro Iberoamericano de colectivos y redes de maestros, maestras, educadores y educadoras que hacen investigación desde su escuela y comunidad*, realizado no ano de 2021, de modo virtual, no contexto da Pandemia da Covid-19, sob a coordenação geral do Colectivo de Convocantes de Colombia. Um contar reflexivo que registra narrativas e memórias do vivido em uma experiência inovadora para a maioria das redes participantes – as mingas de pensamento pedagógico. Margarita, uma professora, ressalta que “as mingas são para compartilhar, conversar, são parte de um saber milenar”, e uma artesã e docente indígena, ao som de uma flauta andina, sublinha: “somos mensageiros da palavra que nos permite pensar e atuar bonito, a seguirmos tecendo redes”. Compreendemos ser este um convite interessante. Vamos?

Maria Cristina Pansera de Araújo e Sandra Elisabet Bazana Nonenmacher, em *Proceso formativo coletivo em redes de docentes investigadores desde e na escola*, narram suas trajetórias como docentes universitárias na relação com a educação básica e tratam, mais especificamente, da experiência investigativa-formativa construída pela Rede de Investigação na Escola (RIE), que envolve as escolas do esta-

do do Rio Grande do Sul, desde sua constituição vinculada a projetos de pesquisa e formação construídos coletivamente naquela região do Brasil. O artigo apresenta processos e princípios de constituição do trabalho realizado em redes e, sobretudo, o percurso formativo com os(as) docentes desenvolvido *desde e na escola*. Como nos revelam as autoras, a proposta do trabalho em rede é tecido em diálogos e interações formativas mobilizadas por práticas de liberdade e emancipação social nos diálogos e interações sobre ensinar e aprender.

*Coletivo de docentes narradores(as): o tecer das redes de investigação-formação na escola*, escrito por Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios e Leandro Gileno Militão Nascimento, aborda reflexões sobre a constituição de redes de formação docente a partir do trabalho com coletivo de docentes no estado da Bahia, no Brasil, através da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas. A autora e o autor apresentam a experiência construída pelo Coletivo Baiano de Docentes Narradores(as) realizada em coformação entre escola e universidade, a partir da articulação com redes de formação latino-americanas na vivência de princípios e ações pedagógicas que mobilizam a formação pautada em “outra epistemologia sobre a escola” e suas contribuições no debate sobre a formação docente na Educação Básica.

O artigo *La literacidad digital en tiempos de incertidumbre*, de autoria de Roberto Isidro Pulido Ochoa, relata experiência de pesquisa e formação da Red Leo, envolvendo professores e professoras do estado de Oaxaca, no México. O autor é professor pesquisador da Universidade Nacional do México e aborda a temática a partir do trabalho de formação realizado através da Pedagogia de Projeto e dos Novos Estudos sobre Literacidade (NEL). A experiência pedagógica apresentada situa-se no contexto da Pandemia em que as tecnologias digitais estabelecem uma interface com a leitura e a escrita produzidas no trabalho colaborativa e coletivo realizado pela Rede.

Nessa perspectiva de construção do trabalho pedagógico em redes de formação, o artigo *Cirandar entre cirandas de escrita: experiências de formação em rede*, de Aline Machado Dorneles e Maria do Carmo Galiuzzi, apresenta um relato histórico do trabalho desenvolvido pelo Cirandar – coletivo ligado à Rede de Investigação na Escola – a partir de um projeto de extensão vinculado à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em colaboração com os(as) docentes da Educação Básica. De acordo com as autoras, o projeto aposta em uma proposta de formação horizontal entre escola e universidade a partir da “experiência docente partilhada nas rodas de formação em rede, fomentada pela escrita de relatos de experiência, na leitura entre pares e na reescrita desses relatos”.

O artigo *Rede nacional das licenciaturas em ensino religioso e o movimento de decolonização religiosa da escola*, de Elcio Cecchetti e Anderson Luiz Tedesco, contextualiza as contribuições da Rede Nacional de Licenciaturas em Ensino Religioso (RELER) no trabalho de decolonização religiosa na escola. É um trabalho de pesquisa documental que mobiliza estudos voltados para compreender o processo de criação e transformação do trabalho com o ensino religioso e suas interfaces com os estudos decoloniais. O estudo revela, entre outros aspectos, o protagonismo da RELER no processo de formação de professores(as) na articulação do trabalho em rede com a Universidade e a escola.

Também no diálogo teórico com os estudos decoloniais e a formação de professores(as), Luciane Rocha Paes, Jucinôra Venâncio de Souza Araújo e Rita Floramar Fernandes Norte, no artigo *Epistemologia intercultural decolonial e a educação escolar indígena em contexto urbano: entre formação/identidade/práxis de professores indígenas na cidade de Manaus-AM*, discutem o resultado de uma pesquisa realizada sobre a educação escolar indígena e os processos de formação construídos no coletivo da comunidade. A base do trabalho

é a abordagem intercultural decolonial, na interface com as pedagogias decoloniais indígenas, como fundamento para compreendê-la como uma epistemologia de resistência dos professores indígenas na perspectiva da emancipação.

O artigo *Notas de uma metodologia contracolonial teórico-brincante: encontros de educadoras e educadoras a “qual” distância?*, de autoria de Lucia Cavalieri, Tatiana de Freitas Ordonhes de Mello e Lea Velocina Tiriba, apresenta reflexões sobre pesquisa realizada a partir da abordagem contracolonial no trabalho com a formação docente a partir de produção de práticas ecológicas, populares e libertárias. Trata-se de um recorte da experiência desenvolvida em Curso de formação continuada, um Curso de Extensão, vinculado a uma universidade federal do Rio de Janeiro. Para as autoras, a metodologia contracolonial teórico-brincante “trata-se de práticas realizadas e reavaliadas nas rodas, nos coletivos de educadores, nas quais a troca, a conversa e o diálogo constituem condição de aprender-fazer-sentir”.

*A formação entre pares como ação ética e política*, de Josiane Jarline Jäger e Marta Nörberg, discute experiências de pesquisa entre universidade e escola realizada a partir da formação entre pares desenvolvida pelo Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). O estudo documental parte de um dos princípios que sustenta a formação em rede no que se refere ao trabalho entre pares, considerando a ética e a política como dimensões da docência.

*Lutas e formação para professorxs outrxs*, de Sueli de Lima Moreira, Graciane de Souza Rocha e Aldaléa Figueiredo dos Santos, traz resultados de trabalhos realizados pelo Grupo de Pesquisa Ação Pedagógica Coletivo Investigador, inspirados na perspectiva das pedagogias latino-americanas, em articulação com as lutas docentes, o cotidiano escolar, a relação escola-universidade a partir de pesquisa fundamentada em teorias decoloniais. Como relatam

as autoras, “O foco do trabalho recai sobre a dimensão coletiva da prática docente, que se realiza por meio da colaboração, reconhecendo a complexidade do trabalho pedagógico, que exige o desenvolvimento de outras diretrizes para a formação docente”.

E, por fim, o artigo *Composições complexas de uma formação: entre a matéria-prima e a obra-prima do professor*, de Luciana Pacheco Marques e Allan Willian de Jesus, que, a partir de experiências cotidianas vivenciadas com docentes em Minas Gerais e embasados na teoria da complexidade, problematizam a construção do conhecimento do professor e o seu lugar no “rearranjo da formação”. Ao longo do texto, três perguntas nos convidam a pensar acerca da matéria-prima e da obra-prima da docência a partir da complexidade que constitui o ser e o saber do(a) professor(a). São elas: “E se a atenção impulsionar a matéria-prima do professor”; “E se a percepção atravessar a matéria-prima do professor?”; “E se a coerência abalasse a matéria-prima do professor?” Perguntas que interrogam e afirmam a presença da atenção, da percepção e da coerência na matéria-prima do professor. Que possibilidades abrem? Abrem possibilidades?

Após esse conjunto de textos temáticos que compõem essa edição da Revista da FAEEBA, temos a Seção Estudos com o artigo intitulado *O cenário da formação de professores dos anos iniciais: o caso da cidade do Rio de Janeiro*, de Silvana Soares de Araujo Mesquita, que aborda estudos realizados acerca da formação inicial e suas interfaces com a profissionalização docente. O trabalho resulta de uma pesquisa quantitativa realizada a partir de microdados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a partir do Censo da Educação Básica, do Censo do Ensino Superior e do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes. A partir dos dados colhidos, a autora dialoga com três cenários que compõem a pesquisa: a formação inicial, o curso de pedagogia e o curso normal.

Diante da riqueza das pesquisas e experiências formativas escritas e inscritas neste Dossiê, convidamos os diferentes leitores e leitoras a ampliarem a rede de formação a partir dos múltiplos sentidos ético-políticos que serão produzidos acerca da relação escola-universidade no processo de construção de outra política de formação e de conhecimento.

## REFERÊNCIAS

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios. Narrar a vida-profissão: por outras redes de (trans) formação. **Revista Tramas**, 2022. No prelo.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

**Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios**  
**Carmen Sanches Sampaio**  
Organizadoras do dossiê temático

# REDES DE FORMACIÓN, INVESTIGACIÓN Y PEDAGOGÍA: DOCUMENTACIÓN NARRATIVA DE COLECTIVOS DOCENTES JUNTO A LA UNIVERSIDAD

*Daniel Suárez\**

*Universidad de Buenos Aires*

<https://orcid.org/0000-0002-2438-7145>

*Paula Dávila\*\**

*Universidad de Buenos Aires*

<https://orcid.org/0000-0002-7832-5302>

## RESUMEN

En América Latina se vienen propagando colectivos de docentes, universidades, sindicatos, organizaciones comunitarias y gobiernos educativos democráticos, que se movilizan y articulan en red para disputar sentidos pedagógicos investigando sus experiencias escolares, promoviendo procesos de co-formación entre pares, e interviniendo en términos político pedagógicos mediante sus obras en el debate público y especializado de la educación. La Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas, en la que desempeñamos gran parte de nuestra tarea como docentes de la Universidad de Buenos Aires, podría localizarse como parte de ese movimiento. Allí desplegamos y estudiamos las narrativas de experiencia como estrategia de investigación educativa, como dispositivo de formación y como obra pedagógica que interviene en el campo. Se trata de una experiencia que ha intentado generar colectivamente procesos de creación, circulación, publicación y debate de saberes locales sobre la educación: saberes narrativos.

**Palabras clave:** pedagogía –redes de formación e investigación –colectivos docentes -documentación narrativa

## RESUMO

### REDES DE FORMAÇÃO, INVESTIGAÇÃO E PEDAGOGIA: DOCUMENTAÇÃO NARRATIVA DE COLETIVOS DOCENTES JUNTO À UNIVERSIDADE

Na América Latina, grupos de professores, universidades, sindicatos, organizações comunitárias e gestões democráticas de educação vêm se difundindo, mobilizando e articulando em rede para disputar sentidos pedagógicos a partir de suas experiências escolares, promovendo processos

\* Doctor en Filosofía y Letras. Profesor Titular del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Ciudad de Buenos Aires, Argentina. Email: [dhsuarez@filo.edu.uba](mailto:dhsuarez@filo.edu.uba)

\*\* Magister en Educación. Profesora Adjunta del Departamento en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Ciudad de Buenos Aires, Argentina. E-mail: [paulavdavila@gmail.com](mailto:paulavdavila@gmail.com)

de co-formação entre pares e intervindo em termos de política educacional por meio de seus trabalhos no debate público e especializado sobre educação. A Rede de Formação de Professores e Narrativas Pedagógicas, na qual realizamos grande parte do nosso trabalho como professores da Universidade de Buenos Aires, poderia ser inserida nesse movimento. Nele desdobramos e estudamos as narrativas de experiências como estratégia de pesquisa educacional, como dispositivo de formação e como obra pedagógica que intervém no campo. É uma experiência que tentou gerar coletivamente processos de criação, circulação, publicação e debate de saberes locais sobre educação: saberes narrativos.

**Palavras-chave:** pedagogia -redes de formação e de pesquisa -comunidades docentes -documentação narrativa

## ABSTRACT

### TRAINING, RESEARCH AND PEDAGOGY NETWORKS: NARRATIVE DOCUMENTATION OF TEACHING COLLECTIVES AT THE UNIVERSITY

In Latin America, collectives of teachers, universities, trade unions, community organisations and democratic educational governments have been spreading, mobilising and networking to dispute pedagogical meanings by researching their school experiences, promoting processes of co-training among peers, and intervening in political-pedagogical terms through their works in the public and specialised debate on education. The Teacher Training and Pedagogical Narratives Network, in which we carry out a large part of our work as teachers at the University of Buenos Aires, could be located as part of this movement. There we deploy and study the narratives of experience as an educational research strategy, as a training device and as a pedagogical work that intervenes in the field. It is an experience that has attempted to collectively generate processes of creation, circulation, publication and debate of local knowledge about education: narrative knowledge.

**Key words:** pedagogy -training and research networks -teaching collectives -narrative documentation

## Pandemia, contemporaneidad y experiencia: una cartografía del vivir en el mundo

El escenario pandémico del globo ha dislocado aún más la experiencia contemporánea y ha interrumpido dramáticamente, como nunca antes, sus narrativas del tiempo, del espacio y del otro. Como si se engendrara y emergiera de la nada, la calamidad sanitaria irrumpió, inesperada, disruptiva e impiadosa, en un mundo cada vez más homogeneizado por la globalización

tecno-viral capitalista y sus códigos tecno-lingüísticos (BERARDI, 2021) y, simultáneamente, cada vez más atomizado y fragmentado por desigualdades, injusticias y violencias impúdicas, por migraciones, desprecios y guerras genocidas, por hambre, desolación y odio que humillan, en todos sus rincones (SANTOS, 2020). Y a pesar de la sorpresa, el miedo y la

incertidumbre que provocaron sus iniciales arrebatos mortales y sus pornográficas imágenes mediáticas, la distancia, la asincronía y cierta mirada dislocada nos permiten verla y nombrarla como una prolongación teatral, concentrada y panóptica de la impiedad del mundo que ya venía siendo.

El capitalismo reciclado en su versión neoliberal, global, tecno-digital y omnipresente, capilarmente inoculado a cada quien mediante ilusiones meritocráticas, afanes de lucro, autoexplotación, desprecio al diferente e impotencia (HAN, 2017), ya proponía un organismo viralmente conectado y pandémicamente inhibido, en el que la experiencia del encuentro, la amistad, la horizontalidad, la acogida amorosa, la conversación y la sobriedad no tiene lugar, territorio y sujeto. No es nueva la crisis de la experiencia (BENJAMIN, 1998), pero como en ningún otro momento los movimientos (de los cuerpos, de las pulsiones, del afecto) y los transcurso de la experiencia, sus posibilidades, alcances y potencias, fueron interferidos, des-territorializados, re-territorializados, re-configurados, desafiados, simultáneamente y en todos y cada uno de los lugares, lenguas-culturas, geografías y narrativas de sí.

La renovada y penosa condición pandémica del mundo no solo ha expuesto del modo más crudo y atroz las calamidades que ya sufría mucha gente en muchos sitios, sobre todo en el Sur Global, sino que también, al mismo tiempo, ha generado un campo de visibilidad inédito sobre algunos procesos que, escondidos, sumergidos o en franca resistencia, venían inventando solidaridades, recreando saberes de experiencia, explorando otros puntos de vista y horizontes, ensayando interrogantes y movilizaciones colectivas, con la perspectiva y la ilusión de vivir juntos en el mundo (SANTOS, 2020). La posibilidad de posicionarse de otro modo para ver otras cosas o mirar de otra manera, de generar y habitar un punto de vista desenfocado y desobediente desde el que avizorar claroscuros, dobleces y matices aplanados por la transparencia fulgurante

del presente (BERARDI, 2017) y, enseguida, la posibilidad de perseguir pistas perdidas u ocultadas y tornarse inquieto (esto es, cultivar la escucha, la mirada, la sensibilidad y la inteligencia en una estética diferente a la empobrecida y hegemónica del presente) es la cualidad que algunos definen como lo contemporáneo. Para Agamben (2007), por ejemplo, la contemporaneidad resulta la condición descentrada, distante, a-sincrónica, desacoplada y disonante respecto del pleno tiempo presente reducido a actualidad, como aquello que es inevitable porque es. Contemporánea, entonces, es la posición del que habita y vive el mundo con compromiso y participación, pero que no se confunde con la actualidad transparente del presente ni se encandila con la fulgurante luminosidad del recortado campo visual y vital que los tecno-códigos le han asignado. “Pertenece verdaderamente a su tiempo, es realmente contemporáneo aquel que no coincide perfectamente con él ni se adapta a sus pretensiones y es por ello, en este sentido, no actual; pero justamente por ello, justamente a través de esta diferencia y de este anacronismo, él es capaz más que los demás de percibir y entender su tiempo”, concluye reafirmando ese sentido el filósofo italiano (AGAMBEN, 2007).

Precisamente es el desfase de esta posición y su condición de sujeto las que, a su vez, podrían colaborar a percibir, narrar y tornar visibles, disponibles, públicas, las luchas, resistencias y recreaciones que pluralizan el horizonte de posibilidades y desdibujan los límites de la imaginación, la creatividad y la esperanza. Liberadas en su potencia, de este modo, podrían emerger en la superficie de la historia y la memoria otras formas de transitar espacios y tiempos múltiples, híbridos, yuxtapuestos, escamados, que recrean la experiencia espacial y temporal de vivir en el mundo, que experimentan la hospitalidad, la horizontalidad, la escucha, la diferencia y la conversación en el encuentro con los otros y que perfilan un imaginario para vivir juntos en el planeta muy diferente del que dibujan con límites precisos el

lucro, la competencia, la jerarquía, la distinción, el terror y la guerra. Sería posible entonces imaginar y diseñar otra cartografía, una suerte de carto-narrativa que habilite y propicie el trazado de mapas imprecisos, titubeantes, de márgenes y superficies porosas, gruesas, superpuestas (SUÁREZ Y DÁVILA, 2018), menos preocupados por las lógicas administrativas y las delimitaciones abstractas que fijan fronteras e identidades, y más interesados por lo que hay de humano, vital y vibrante en el territorio y el momento. Se trataría de “cartografías de experiencia que atisban y dibujan lugares como huecos (...) como agujeros de vida en común, colectiva, que merecen vivirse y contarse en primera persona y a contrapelo del discurso del control, el miedo y la impotencia” (SUÁREZ, 2021).

Para nombrar y mapear mientras se vive la experiencia emergente y rizomática, conquistada pero no de modo permanente, fragmentada, zigzagueante y por momentos quebradiza, es imperioso recrear el lenguaje y reinventar formas narrativas que escapen a la trampa del presente sin pasado y sin futuro, un presente absoluto, pleno, sin misterio. Necesitamos un lenguaje más extenso y generoso, más arriesgado y metafórico, que disloque y desentone, que dispare y fugue el campo semántico de las narrativas de vivir en el mundo hacia la imaginación creadora y nuevos horizontes de sentido. Porque si bien es cierto que la experiencia del encuentro humano se ha truncado en las modalidades de intercambio normalizadas y reglamentadas por innovaciones tecnológicas y sus máquinas virtuales que controlan centralizadamente la interacción, la escucha y la circulación de la palabra, también lo es que las palabras y los moldes narrativos disponibles actualmente son impotentes para contar cómo vivimos y le damos sentido y significado a la relación con el otro, a cómo se vive nuestra participación y compromiso en el territorio de la comunidad local, del oficio, de las prácticas, de la interpretación conversada. Por eso, la invención y exploración de una nueva poética

-es decir, de una reflexión, una deliberación y un saber sobre la creación de historias bellas, intrigantes, desatinadas y rebeldes- forma parte del intento por nombrar de otro modo al mundo, a los otros y a nuestros modos de vivir en él junto con ellos. Y por eso es política.

## Otras narrativas para la pedagogía y la experiencia educativa

La experiencia en los mundos escolares no ha escapado de estos movimientos, impotencias y posibilidades que reconfiguran tiempos, espacios, sujetos, saberes y relatos. Tampoco de los inquietantes embates a la pedagogía, los enseñantes y las formas relativamente consagradas de la transmisión cultural. Aunque anteriores a la pandemia sanitaria, las renovadas políticas de privatización, mercantilización y destitución de la escuela y de la identidad docente, generadas y propaladas por la *intelligentzia* de la globalización financiera, tecno-digital y viral, tienden a socavar el saber pedagógico construido a partir el saber de la experiencia escolar y a desplazar hacia los márgenes de la consideración pública a sus creadores. Pedagogos, maestros, profesores, enseñantes de todo tipo, son despojados de su sabiduría, experiencia y voz, al mismo que se degrada su oficio, su tarea, sus estrategias, sus tácticas y sus conocimientos (SUÁREZ, 2021). Estos discursos que banalizan la experiencia, el tiempo y el espacio escolares son complementados por políticas públicas y prácticas institucionales de las administraciones educativas de las nuevas derechas políticas que, travestidas por el nuevo lenguaje tecno-educativo y revestidas con la vulgata pseudo-pedagógica de la meritocracia, la competencia, el saber mercancía, el autoaprendizaje soportado en software, el emprendedurismo y las pruebas estandarizadas de la calidad, denigran el oficio de enseñar y el encuentro amoroso a favor de las máquinas tecno-virtuales, la preparación

para el mercado de empleo flexibilizado y la precariedad e incertidumbre laboral.

El lenguaje de la empresa y la lógica del negocio han penetrado el territorio escolar para redefinir los términos de la transmisión y recreación culturales. Su meta es, no obstante, abrir nuevos mercados a través de la “endopri- vatización” del sistema educativo o parte de él y generar ganancia. Y para eso intentan conquistar el imaginario pedagógico y colonizar las formas de nombrar la educación, sus objetos, sujetos, relaciones y obras. Como ya lo han hecho con bastante éxito en otros campos del saber, experiencia, discurso y subjetivación, las prácticas discursivas y la propalación mediática del tecno-lenguaje privatizador, incorporan y activan palabras emblema (couching, gerencia de contenidos, competencias emocionales, pasantía, meritocracia, entre otras) y, al mismo tiempo, desafectan, diluyen y destituyen a otras, asociadas a la lógica de los derechos, la vida en común, la política y la ética. Articuladas con otras formas de saber y discurso, buscan además la legitimidad que la fragilidad de sus argumentos pedagógicos no puede sostener.

Cierta versión de las neurociencias, de la psicología de las emociones y del diseño de sistemas las reviste de una dudosa cientificidad, al mismo tiempo que ofrecen referencias de actualidad y novedad frente a la anacrónica y especulativa pedagogía de los maestros y los profesores, la enseñanza y la formación integral que, según afirman sin demasiados argumentos, no están a la altura de los tiempos actuales. Así, las comunidades educativas locales y el saber de su experiencia quedan atrapadas en un lenguaje que les es ajeno e indescifrable y que los lleva a la depresión y la impotencia, o a la rebeldía, la resistencia afirmativa y la creación.

Por fortuna, de un lado y del otro del Atlántico, se viene configurando un movimiento que, aunque disperso y todavía poco visible, reclama por recuperar la pedagogía como territorio de experiencia, de praxis y de saber construido a partir y en torno a ellas. En relación con esta revitalización del campo, invita

a posicionarse de otro modo en él y pensar la recreación o la reinención de un lenguaje diferente para la educación que promueva una conversación acerca de los contenidos, las modalidades y las circunstancias vitales, contextuales, históricas y situadas de la transmisión cultural, de la acogida de los nuevos y de la proyección de las vidas hacia el futuro del mundo que deberán compartir y, seguramente, transformar en habitable para todos. Meirieu (2016), por ejemplo, propone salirnos de los “lugares comunes” en torno de la educación que transmiten los medios de comunicación, banalizando su complejidad y simplificando lo que implica enseñar, aprender y formar. Además, alerta sobre el discurso tecno virtual emergente que hace foco en las neurociencias y la gestión mercantilizando la escuela y destituyendo al docente y su saber pedagógico.

Del mismo modo, en Colombia, Zuluaga, Echeverri, Martínez Boom, Quinceno, Saénz y Álvarez, (2003) abogan por la “reconceptualización de la pedagogía”, a partir de nuevas lecturas y miradas sobre las prácticas. Por su lado, Larrosa (2005 y 2020) y Bárcena (2020), entre otros, proponen inventar una nueva “lengua para la conversación” pedagógica, en tanto que “el discurso pedagógico dominante se nos está haciendo impronunciable”. Las “biografías de aula”, el intercambio a modo epistolar y las charlas entre amigos sobre libros e historias, son algunos de los ejercicios que sugieren como otros modos de expresar y problematizar la escuela, sus tiempos, sus espacios y a quienes la viven. Por el nuestro, hemos venido contribuyendo a la expansión de esta cuestión resaltando, por un lado, la relevancia de la intervención y el protagonismo de los docentes en el estudio de los mundos pedagógicos y la horizontalización de las relaciones pedagógicas en el campo educativo. Por el otro, detallando la política de (re)conocimiento que supondría la “revitalización” de la práctica y el discurso pedagógicos para un horizonte programático pos-crítico desde el Sur (SUÁREZ, 2008 y 2015).

Con otras modalidades de trabajo y en los bordes de la actividad académica, en toda América Latina se vienen propagando reticularmente, como un rizoma, colectivos de docentes y enseñantes, universidades, sindicatos, organizaciones comunitarias y algunos gobiernos educativos democráticos, que se articulan, movilizan y disponen de diferente manera, pero siempre en red, para disputar sentidos y significados pedagógicos investigando las prácticas de enseñanza y experiencias escolares, promoviendo procesos de co-formación y desarrollo profesional entre pares centrados en la construcción de saber pedagógico, e interviniendo en términos político pedagógicos mediante sus prácticas discursivas, obras y acciones en los debates público y especializado de la educación (SUÁREZ, 2015). Se trata, en síntesis, de un movimiento intelectual y político disperso, plural, muy heterogéneo, que sin embargo tienen en común una concepción de la pedagogía que no se enreda en la discusión disciplinar, sino que la propone como un espacio abierto, plural, de conversación, deliberación y reflexión que pone en el centro la interrogación acerca del sentido de lo educativo, la formación, la experiencia y el saber como elementos medulares para la reproducción y transformación del mundo.

La revitalización del lenguaje de la pedagogía resulta, entonces, imprescindible. Para esta tarea, creemos, se vuelve urgente un trabajo arduo, cuidado y profundo para bucear en él, examinarlo, indagarlo, de-construirlo y recrearlo desde una comprensión narrativa sensible que se inscriba en una posición epistémica, ética, política y estética que ponga al amor, la hospitalidad, la amistad, la igualdad -en definitiva, a la vida en comunidad- en el centro de la praxis pedagógica. En ese sentido y por diferentes vías, la narrativa (auto)biográfica ha ingresado con fuerza y en extensión y profundidad en el campo pedagógico y viene provocando una disrupción y un giro en la investigación educativa (SUÁREZ Y DÁVILA, 2018; PORTA, 2021), en la formación de los docentes y en la

práctica pedagógica de las escuelas (Suárez, 2020). Las modalidades biográfico-narrativas de investigación y formación provocaron un viraje importante en la manera en que se organiza metodológicamente y se lleva adelante la producción de conocimientos educativos y el desarrollo profesional de docentes (BOLÍVAR, 2016). Además, generaron estrategias más democráticas de participación de los sujetos de la investigación-formación y puede ser definida como un enfoque de indagación específico, con criterios de validez y reglas de composición propios (BOLÍVAR, 2002). Y si nos detenemos en los abordajes pos-cualitativos que amplían y profundizan la apuesta disruptiva del enfoque, también lo podemos ver y vivir como un modo de sensibilidad estética que se apoya no solo en una perspectiva epistemológica, sino también como una posición ética y política (HERNÁNDEZ, 2019).

A pesar de la diversidad de miradas y de las diferencias de los autores, grupos y colectivos que se mueven en esta perspectiva de investigación y formación, todos ponderan la narrativa por su potencia para conmover las estructuras de participación e interrumpir las políticas de identidad profesional de los docentes, expandiendo el horizonte de posibilidades de la pedagogía, la formación y la transformación (PORTA, 2021). Conducen en que el saber pedagógico que las narrativas autobiográficas y de experiencia portan viene siendo descalificado, invisibilizado y negado por instituciones y discursos. También en que este doble desplazamiento hacia los bordes -el de la pedagogía y el de las vidas y experiencias narradas- obtura las posibilidades de la solidaridad, hospitalidad, amorosidad y sabiduría en las tareas de lazo (contemporáneo, intergeneracional, humanizante) que requiere el mundo para tener futuro y ser vivido juntos. Sin embargo, al mismo tiempo y como reverso de esa constatación, insisten en que ese saber acerca de la transmisión y la formación de los sujetos, ese “saber de escuela” que siempre es contextual, territorial, resultado de una praxis

educativa, requiere ser reconstruido, objetivado, distribuido, recepcionado y amplificado para que algo nuevo suceda en la escuela con lo que ya venía siendo. Para que una reforma democrática y pedagógica de la educación sea viable y para que otra escuela sea posible, ese saber del oficio de enseñar, que se guía según criterios singulares, necesariamente localizados y que es inaccesible por medio del herramental metodológico de la investigación convencional (SUÁREZ, 2021), necesita ser contado, documentado, legitimado y publicado. Requiere ser reinventado como lenguaje, como narración, como obra. Las narrativas de docentes en torno de sus experiencias pedagógicas vividas o testimoniadas, convertidas en obras pedagógicas y en documentos públicos por medio de un dispositivo particular que promueve su circulación en redes de investigación-formación-acción docente (SUÁREZ, 2007, 2016, 2020), podrían estar ofreciendo chances auspiciosas para ello.

## Redes de investigación, formación entre pares y documentación narrativa

En Argentina, de modo progresivo e incesante y por diversas vías, se han extendido y multiplicado una variedad de estrategias de formación que hacen foco en la producción de narrativas pedagógicas y en la indagación de la experiencia vivida. También viene expandiéndose el campo de las investigaciones narrativas y (auto)biográficas entre los estudios universitarios y académicos de la educación y de la experiencia escolar (PORTA, 2021), que invitan a participar a los docentes como sujetos de interlocución y colaboración, con mayor o menor grado de poder de decisión y toma de la palabra en las indagaciones (SUÁREZ Y DÁVILA, 2018). Este movimiento, a contrapelo de lo que recomienda la tecno-educación banalizada, ha colaborado en gran medida a que los distintos habitantes de los mundos escolares

y del territorio de la pedagogía sean interpelados como sujetos de saber-experiencia-discurso y convocados como interlocutores en marcos dialógicos de investigación-formación. Los participantes de estas investigaciones en colaboración y de su propia formación se incorporan a la aventura colectiva por el propio interés de saber, desde sus propias inquietudes y preguntas, para dialogar en comunidades de interpretación sobre los sentidos y significados puestos a jugar mientras se hace y se narra la experiencia de la praxis pedagógica, mientras se hace escuela, enseñanza y acogida.

Los sugestivos y potentes despliegues que, en distintos territorios, de manera situada, han ensayado esas estrategias narrativas y autobiográficas, generaron oportunidades para que los docentes recreen sus formas de organización colectiva de manera heterodoxa, descentralizada y sin jerarquías: redes y colectivos de docentes que investigan desde sus escuelas, promueven intercambios horizontales en torno del saber pedagógico que generan en ellas y se disponen a congregarse con otros sujetos del campo pedagógico para reconstruir y tomar la palabra, conversar, pronunciarse e imaginar otra escuela. Con los recursos y secretos de la geopedagogía (MARTÍNEZ BOOM Y PEÑA RODRÍGUEZ, 2009), podríamos mapear el territorio rugoso y en permanente diáspora subterránea, vibrante, plagado de claroscuros y de quiebres, de esas experiencias de encuentro y de recreación vital del saber y el discurso pedagógicos. Podríamos cartografiar esas emergencias discontinuas de relatos e historias que cuentan vidas en la escuela, que deslizan y metaforizan los sentidos de la experiencia educativa, que narran en primera persona de singular la aventura pedagógica colectiva de la transmisión cultural y la formación de los sujetos siempre en coordenadas histórica particulares y en condiciones locales, del lugar. Cartonarrativas o narrativas de territorios que permitan documentar los matices, detalles y multiplicidades de esa interrupción y subversión del tiempo, el espacio y los movimientos

definidos, prescriptos, hechos cuerpos, por la renovada tecno-máquina escolar.

La Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas<sup>1</sup> (en adelante, la Red), en la que desempeñamos gran parte importante de nuestra tarea de docencia, investigación y extensión en la Universidad de Buenos Aires, más precisamente en su Facultad de Filosofía y Letras, podría localizarse en ese mapa impreciso, incierto y en permanente reconstrucción y diseño, como parte de ese movimiento vibratorio y vital de la pedagogía para perforar la homogeneidad estabilizada de las políticas de formación centradas en el déficit y la capacitación. Allí desplegamos y estudiamos las narrativas de experiencia como estrategia de investigación educativa, como dispositivo de formación de docentes y como obra pedagógica que interviene en el campo. Se trata de una experiencia que ha intentado generar colectivamente procesos de creación, circulación, publicación y debate de saberes locales sobre la educación: saberes narrativos. Contar en qué consiste esta red y el modo en que la indagamos para “aproximarnos y explorar las potencialidades y límites de estas maneras alternativas de investigar, formar y actuar en el campo de la pedagogía” (SUÁREZ, DÁVILA, ARGNANI Y CARESSA, 2017) tal vez pueda aportar una imagen más acabada de sus posibles aportes, alcances y límites.

Desde el año 2010, la Red se ha puesto en marcha a través de un Programa de Extensión Universitaria. En él, como grupo universitario de investigación-docencia-extensión desarrollamos un conjunto de proyectos de investigación-formación-acción docente en territorios muy diferentes y en asociación con distintos

actores educativos. En los nodos de esa red se anudaron experiencias locales de conformación de colectivos de docentes movidos por el deseo de investigar narrativamente sus prácticas, saber más sobre ellas, escribiendo relatos, dándolos a leer, leyendo otros, disponiéndolos públicamente como corpus. Desde sus inicios y con ritmos desparejos, este Programa entrelaza en una red de trabajo colaborativo a colectivos de docentes narradores emplazados social e institucionalmente en tiempos y espacios disímiles. En el marco de la Red, nombramos como “colectivo de docentes narradores” al grupo de docentes que transitan en conjunto un itinerario que recorre momentos espiralados de escrituras, lecturas interpretativas, reflexiones y conversaciones pedagógicas en torno de relatos de experiencia. El número de participantes, los modos que adopta su coordinación, las formas de encuentro y las estrategias de trabajo han variado dependiendo de las condiciones institucionales, políticas y técnicas que se pudieron lograr y de las definiciones que cada colectivo y Nodo se ha dado para sí.

La propuesta se asienta en la idea de que estos colectivos enredados en torno de la creación, la conversación y la interpretación pedagógica pueden pensarse como formas de organizar la investigación, la formación y la intervención que puedan escapar a la trama de las jerarquías, verticalidades, homogeneizaciones y reducciones que por lo general configuran y operan los tecno-códigos de la maquinaria académica. También profundiza su sentido disruptivo, imaginar a la red como el entramado, esporádicamente más o menos visible, de escritores, lectores y conversadores que producen una interrupción, un hueco, una fisura, en el espacio y en el tiempo capturados por la máquina escolar y aplanados por el discurso tecno-educativo y sus prácticas institucionales. A su vez, esos espacios comunitarios de conversación entre pares pueden ser vislumbrados y proyectados como un sujeto pedagógico colectivo plural, de límites difusos y posiciones errantes, huidizas, con-formado a

1 Los integrantes de los diversos colectivos de docentes narradores que confluyen en los distintos Nodos de la Red tienen parte en diferentes actividades de formación, encuentro y difusión en tanto que ella forma parte del Colectivo Argentino de Docentes que hacen Investigación desde la Escuela (conformado por más de diez redes nacionales), que a su vez integra la Red Iberoamericana de Colectivos y Redes de Maestros y Maestras que hacen Investigación e Innovación desde la Escuela y la Comunidad, en la que se convergen redes de docentes de Argentina, México, Colombia, Chile, Perú, Venezuela, Brasil y España.

partir del intercambio de relatos pedagógicos, la escritura, la lectura, los comentarios cruzados y la deliberación. La red de colectivos es el ámbito de confluencia, articulación y organización, donde el intercambio y el diálogo en torno de interpretaciones pedagógicas puestas en relato y lectura, robustece y vitaliza los procesos formativos así como recrea el horizonte de posibilidades para renombrar, mapear y reinventar la escuela.

En tanto espacio, tiempo y movimiento de encuentro y conversación para la producción, circulación y disposición pública de narrativas de experiencia, la Red busca activar y recrear la memoria pedagógica de escuela y la formación mediante la documentación de experiencias, esto es, la elaboración y publicación de relatos pedagógicos escritos por docentes, estudiantes y educadores que cuentan prácticas educativas situadas, indagadas y reflexionadas, organizados en red (SUÁREZ, 2007, 2009, 2011, 2017 y 2020). Esos documentos narrativos elaborados mediante la investigación del propio mundo escolar permiten que el saber y el discurso pedagógicos construidos por los docentes se inscriban e intervengan como “obras pedagógicas” (ALLIAUD, 2011) en el debate público y especializado sobre la educación. Al mismo tiempo que investiga el “saber de experiencia” para recrear saber pedagógico (SUÁREZ, 2017), la red de docentes narradores despliega trayectos de formación entre pares y experiencias colectivas de desarrollo profesional centrados en la indagación narrativa y (auto)biográfica de la práctica y el saber del oficio docente.

Es en este sentido que la Red se erige como organización colectiva cobijante de una resistencia afirmativa, como posibilidad de la emergencia creativa, disruptiva y subversiva de saberes, experiencias y discursos negados y como potencia de una voluntad y acción colectiva-singular de intervención discursivo-narrativa y político-pedagógica mediante obras escritas y públicas. Modelar y resguardar posiciones de enunciación de la identidad docente que hagan posible la proyección narrada

de identificaciones (¿cómo vienen siendo los docentes y su hacer escuela?) y, desde allí y en torno a ella, desplegar la formación, hacer parte activa a colectivos de docentes en la interpretación pedagógica de sus mundos y sostener como espacio de creación y caja de resonancia otras formas de narrar la escuela y hacerla pública. Deconstruir y reconstruir narrativamente la experiencia que viven o de la que son testigos directos y las maneras de contarla, hacen posible que los docentes pongan en tensión la transparencia actual de su oficio y de su posición en el campo, se identifiquen colectivamente en la singularidad de sus mundos escolares locales y reorienten su praxis pedagógica hacia nuevos horizontes de posibilidad. Al tiempo, habilitan las condiciones políticas, institucionales y metodológicas para que los relatos que crean y disponen públicamente como autores, revitalicen el campo de significaciones de la pedagogía. Todo el arco zigzagueante de este movimiento, impulsa y potencia la reinención del lenguaje sobre la educación.

La apuesta político-pedagógica y metodológica tiene que ver con el aporte que la documentación narrativa de experiencias pedagógicas puede realizar al campo de la investigación y de la formación docente a fin de profundizar la gravitación de los giros narrativo y poscualitativo en educación (HERNÁNDEZ, 2019), al inscribir las palabras y voces de los docentes en la discusión pública. Con el fin de documentar mediante relatos de experiencia el mundo de la vida de la escuela, esta estrategia de investigación-formación-acción docente despliega un dispositivo de trabajo pedagógico entre pares que compromete y regula metodológicamente la indagación narrativa y autobiográfica de los participantes. En sus sucesivas versiones, los relatos de los docentes se inscriben en una suerte de “espiral hermenéutica colectiva” (SUÁREZ, 2021) en la que cuentan por escrito sus historias una y otra vez, indagan sus experiencias y las maneras de nombrarla, transforman su saber de experiencia en saber pedagógico y despliegan nuevas versiones de sus identifi-

caciones narrativas y de sus comprensiones pedagógicas en la configuración recursiva de las intrigas. Se trata de un dispositivo de co y con-formación entre docentes que apunta a estimular la horizontalidad entre los participantes de una conversación abierta y plural, recursiva y cada vez más densa, mediada por ciclos espiralados de escritura, lectura y comentario entre pares sobre las distintas versiones de sus relatos de experiencia.

En el tránsito por estos momentos, los docentes se forman, investigan y tematizan *narrando* los modos en que le dan sentido y otorgan de significaciones a los mundos pedagógicos y a sus identidades profesionales. Al carácter reflexivo de la propia escritura, se suman el aporte de la lectura y los comentarios de los otros docentes, que también narran sus experiencias bajo la hospitalidad, la empatía y la amorosidad que enlaza al colectivo. Esta circulación de relatos, lecturas y reescrituras en un diálogo abierto entre pares es la que entrama las relaciones de confianza y amistad y la que suspende, deja fuera, los tiempos y mandatos del mérito, el éxito, la competencia y la productividad. Finalmente, cuando el colectivo dispone públicamente y hace circular por circuitos especializados a los relatos de experiencia pedagógica elaborados y re-editados a través de la indagación, los docentes narradores se autorizan como pedagogos mediante su obra, afirman y reconfiguran la identidad docente que narran en sus historias, se tornan autores de documentos pedagógicos e intervienen a través de ellos en el debate público sobre la educación. Por tanto, la publicación es, asimismo, una instancia de formación de vital importancia dentro del dispositivo de la documentación narrativa: a partir de ella los docentes pasan a ocupar otras posiciones de recepción y lectura del corpus narrativo que ha resultado del trabajo colectivo y, por tanto, permite el distanciamiento necesario para afianzarse como una comunidad de de interpretación pedagógica que piensa, delibera y delimita la forma más adecuada de poner a jugar su voz pedagógica en el espacio público.

Es la organización en forma de red la que estimula en los distintos momentos del itinerario el encuentro y la conversación como modalidad principal de trabajo pedagógico. Y el momento de la publicación no es la excepción: los ateneos de lectura e interpretación de relatos de experiencia son acontecimientos político-pedagógicos de encuentro y conversación singulares, en donde la voz, las palabras, las historias y el saber de los docentes emergen rizomáticamente en el espacio de lo común. En las publicaciones impresas o virtuales, el dominio de su autor sobre las distintas lecturas o interpretaciones que se hagan de lo documentado en un relato, ya no es posible. Como contraparte, en los ateneos se amplifica la confluencia de perspectivas y la pluralidad de experiencias de quienes participan de ese encuentro, profundizando su instancia reflexiva y, por ende, formativa, toda vez que el intercambio propicia la resignificación de las prácticas y saberes, al mismo tiempo que se pone en cuestión la posición de intérprete como una prerrogativa propia del campo académico. No porque se pretenda dejarlo fuera de la conversación, sino por el contrario para escuchar su voz -la del campo académico- como una más entre las otras, con la intención de hacer crecer las comprensiones pedagógicas. Más allá de que en los últimos años se han multiplicado en América Latina experiencias colectivas de investigación-formación-acción docente (SUÁREZ, 2015), aún son limitadas las iniciativas que, desde las universidades, estén dispuestas a involucrarse en dispositivos concebidos y diseñados desde lógicas de co-formación con otros sujetos del campo pedagógico (SUÁREZ Y DÁVILA, 2018).

Para aproximar a la investigación universitaria de la educación y las prácticas y experiencias educativas en territorio, o mejor, para zanjar o eludir la separación histórica entre el campo intelectual de la educación y el campo de recontextualización pedagógica, se vuelve imprescindible consolidar y robustecer los espacios que, como huecos o agujeros de solidaridad, desplieguen procesos colaborativos y

articulen educadores, docentes, comunidades y universidades en procesos de investigación-formación-acción co-participados que perforen las políticas de conocimiento y de reconocimiento dominantes, hechas máquina institucional. Es por este motivo, entre otros, que la Red participa, a su vez, en otras redes de docentes investigadores del país y de la región, con las que articula su trabajo, aunque sin la intención de sincronizar los tiempos y los ritmos de cada una. Muy por el contrario, el propósito de en-redarse para tejer “redes de conocimientos” con otros colectivos parte de la intención de aprender de la riqueza y la espesura de los aportes del campo pedagógico latinoamericano. Del deseo de conformar un movimiento plural, descentrado, sin doctrina ni mandato, que revivifique el pensamiento y la praxis pedagógicas como resistencia activa, positiva, de creación, y como posibilidad de transformación democrática radical de la escuela y la práctica educativa. La multiplicidad a la que aludimos es la cualidad central que constituye a la organización en red, en tanto reconocimiento de la pluralidad de voces, conocimientos, prácticas e identidades dinámicas que toman contacto, se entranan, se anudan para hacer comunidad pedagógica.

Y los efectos de este tipo de configuración del trabajo, la investigación y la formación pedagógica en red son de inestimable importancia para pensar lo educativo y los mundos escolares: como territorios vitales cuya construcción permanente es siempre singular, pero situada histórica, geográfica e institucionalmente, en el que se ponen en tensión múltiples sentidos, miradas, enfoques e interpretaciones disímiles de los que allí acontece. El sentido de en-redarse radica en hacer emerger inquietudes e interrogantes con las palabras y modos de nombrar y hacer la experiencia educativa, pero sin ánimo de desconocer o desestimar las relaciones de poder y saber puestas en juego. Muy por el contrario, son justamente las prácticas de reconocimiento y de cooperación urdidas en el trabajo pedagógico en red las que

estimulan y propician que esas relaciones sean tomadas como materia de tematización y problematización para trazar el camino hacia un horizonte transformación (SUÁREZ, DÁVILA, ARGNANI Y CARESSA, 2017).

## REFERENCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. **Qué es lo contemporáneo?** <https://etsamdoctorado.files.wordpress.com/2012/12/agamben-que-eslocontemporaneo.pdf> Visita en 13/4/2020(2007).
- ALLIAUD, Andrea. Los maestros y sus obras. En: **Revista Educación y Pedagogía**, Vol. 23, N°61, septiembre-diciembre. Medellín: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, 2011.
- BERARDI, Franco. **Fenomenología del fin. Sensibilidad y mutación conectiva**. Buenos Aires: Caja Negra, 2017.
- BERARDI, Franco. **Futurabilidades**. La era de la impotencia y el horizonte de la posibilidad. Buenos Aires: Caja Negra, 2021.
- BÁRCENA, Fernando . Noticias del interior de un aula. Desde un cierto amor al estudio. En: Larrosa, Rechia, y Cubas (Eds.) **Elogio del profesor**. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2020.
- BENJAMIN, Walter (1916). El narrador”, en: Eduardo Subirats (Comp.) **Para una crítica de la violencia y otros ensayos**. Madrid: Taurus, 1998.
- BOLÍVAR, Antonio. Las historias de vida y construcción de identidades profesionales. En: ABRAHAO, FRISON, & BARREIRO. **A nova aventura (auto) biográfica**: tomo 1. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016.
- BOLÍVAR, Antonio. ¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico narrativa en educación. En: **Revista electrónica de investigación educativa**, 4(1), 2002. Obtenido de <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenidobolivar.html>
- DÁVILA, Paula, ARGNANI, Agustina. SUÁREZ, Daniel. Interpretación y conversación en torno de relatos pedagógicos: hacia otra política de (re)conocimiento para la formación docente. En: **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado** (94), 2019.
- HAN, BYUNG-CHUL . **La expulsión de lo distinto**. Buenos Aires: Herder, 2017.
- HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, Fernando. La perspectiva postcualitativa y la posibilidad de pensar en

“otra” investigación educativa. En: **Educatio Siglo XXI**, vol.37, n°2, 2019.

LARROSA, Jorge. Una lengua para la conversación. En: LARROSA Y SKLIAR (Orgs.) **Entre pedagogía y literatura**. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2005.

LARROSA, Jorge. Impedir que el mundo se deshaga. En: LARROSA, RECHIA Y CUBAS, (Eds.) **Elogio del profesor**. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2020.

MARTÍNEZ BOOM, Alberto; PEÑA RODRÍGUEZ, Faustino. **Instancias y Estancias de la Pedagogía**. La Pedagogía en movimiento. Bogotá: Universidad de San Buenaventura, 2009.

MEIRIEU, Philippe. **Recuperar la pedagogía**: de lugares comunes a conceptos claves. Buenos Aires: Paidós, 2016.

PORTA, Luis. Dislocar sentidos y producir movimientos sensibles. La expansión de lo biográfico en la performatividad de una pedagogía inestable. En: **La expansión biográfica**. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **La cruel pedagogía del virus**. Buenos Aires: CLACSO, 2020.

SUÁREZ, Daniel H. . Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. En: SVERDLICK (Comp.), **La investigación educativa**: una herramienta de conocimiento y acción. Buenos Aires: Noveduc, 2007.

SUÁREZ, Daniel H. La tradición crítica en educación y reconstrucción de la pedagogía. En: ELISALDE Y AMPUDIA (comp.) **Movimientos sociales y educación**: teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina. Buenos Aires: Buenos Libros, 2008.

SUÁREZ, Daniel H. **Relatos pedagógicos, docentes e investigación narrativa de la experiencia escolar**. Aportes de la investigación cualitativa y colaborativa para la formación y el desarrollo profesional de los docentes. Tesis de Doctorado. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, 2009.

SUÁREZ, Daniel H. Indagación pedagógica del mundo escolar y formación docente. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como

estrategia de investigación-formación-acción. En: **Revista del IICE**(30), 17-30, 2011.

SUÁREZ, Daniel H. Pedagogías críticas y experiencias de la praxis en América Latina: redes pedagógicas y colectivos de docentes que investigan sus prácticas. En: SUÁREZ, HILLERT, Ouviaña y RIGAL, **Pedagogías Críticas**. Experiencias alternativas en América Latina. Buenos Aires: Noveduc, 2015.

SUÁREZ, Daniel H. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas y la democratización del campo educativo en Argentina. En: BRAGANCA, ABRAHAO Y FERREIRA (Orgs.). **Perspectivas epistémico-metodológicas da pesquisa (auto) biográfica**. Curitiba: Editora CRV, 2016.

SUÁREZ, Daniel H. Relatar la experiencia docente. La documentación narrativa del mundo escolar. En: **Revista Teias**, 18(50), 193-209, 2017.

SUÁREZ, Daniel H. Narrativa (auto)biográfica, desarrollo profesional y pedagogía de la formación: escribir, leer y conversar entre docentes. En: ARAÚJO Y ERBS (Orgs.). **O humano na pesquisa (auto) biográfica**: diversidade de contextos e experiências. Porto Alegre: Paco Editorial, 2020.

SUÁREZ, Daniel H. (2021). Investigación narrativa, relatos de experiencia y revitalización del saber pedagógico”, En: Espacios en Blanco. **Revista de Educación**, N° 31, vol.2, jul/dic. 2021, 365-379. Tandil: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, 2021.

SUÁREZ, Daniel y DÁVILA, Paula. Documentar la experiencia biográfica y pedagógica. La investigación narrativa y (auto)biográfica en educación en Argentina. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica**, 3(8), 350-373, 2018.

SUÁREZ, Daniel. H; DÁVILA, Paula; ARGNANI, Agustina y CARESSA, Yanina. Formación docente y narrativas pedagógicas: una apuesta de trabajo en red desde la extensión universitaria. En: **Revista +E versión en línea**, 7(7), 244-253. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL, 2017.

ZULUAGA, Olga, ECHEVERRI, Alberto, MARTÍNEZ BOOM, Alberto, QUINCENO, Humberto, SAÉNZ, Javier y ÁLVAREZ, Alejandro. **Pedagogía y epistemología**. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2003.

*Recebido em: 02/01/2022  
Aprovado em: 03/04/2022*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# ENTRE REDES E COLETIVOS DOCENTES LATINO-AMERICANOS: TECITURAS EM EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS

*Mairce da Silva Araújo\**

*Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Faculdade de Formação de Professores*  
<https://orcid.org/0000-0003-1434-7796>

*Regina Aparecida Correia Trindade\*\**

*Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Faculdade de Formação de Professores*  
<https://orcid.org/0000-0001-6787-5029>

*Danusa Tederiche Borges de Faria\*\*\**

*Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Faculdade de Formação de Professores*  
<https://orcid.org/0000-0001-7317-8393>

## RESUMO

Este artigo tem como foco experiências entre redes e coletivos docentes latino-americanos, no contexto da pandemia provocada pelo vírus SARS-CoV-19, tomadas como movimentos de *investigação formação*. A partir da trajetória da Rede de Docentes que Narram sobre Infância, Alfabetização, Leitura e Escrita (Redeale) e do desejo de *pensar fazer* a formação e a educação entre pares latino-americanos, destacamos dois movimentos dialógicos vivenciados no ano de 2020: o “Projeto Memórias da Quarentena: diálogos entre Brasil e Peru” e a participação na Red de Educadores Cómplices Pedagógicos Latinoamericanos. Referenciadas em uma perspectiva qualitativa e dialógica, a reflexão sobre tais experiências nos possibilitou reafirmar a importância do diálogo entre redes como uma experiência instituinte; a indissociabilidade das dimensões pedagógica e política dos processos educativos; e a importância do movimento coletivo de luta latino-americano pela educação como prática de liberdade e humanização.

**Palavras-chave:** formação docente; redes; movimentos de professores.

## ABSTRACT

### BETWEEN LATIN AMERICAN TEACHERS’ NETWORKS AND COLLECTIVES: WEAVINGS IN FORMATIVE EXPERIENCES

\* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora titular da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ). Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: [mairce@hotmail.com](mailto:mairce@hotmail.com).

\*\* Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGEdu/FFP/UERJ). Técnica em Assuntos Educacionais na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: [gjinatrindade@gmail.com](mailto:gjinatrindade@gmail.com).

\*\*\* Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGEdu/FFP/UERJ). Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: [danusa.tederiche@hotmail.com](mailto:danusa.tederiche@hotmail.com).

This article has as focus lived experiences between Latin American teaching network and collectives, in the pandemia context caused by the SARS-CoV-19 Virus, taken as research training movements. From the teaching network that narrate about childhood, literacy, reading and writing (Redeale) and from the desire of think do the formation and the education between Latin-American pars, we focus two dialogic moviments lived in the year 2020: the “Projeto Memórias da Quarentena: Diálogos entre Brasil e Peru” and the participation in the Network Pedagogical Accomplices from Latin-American educators. Referenced in a qualitative perspective and dialogue, the reflection possibilitated us reaffirm the importance of dialogue between networks as an instituting experience; the inseparability of the pedagogical dimensions and politic of the educational processes; and the importance of the Latim-American collective struggle movement for education as pratice of freedom and humanization.

**Keywords:** teacher training; networks; teachers’ movements.

## RESUMEN

### ENTRE REDES DE MAESTROS Y COLECTIVOS LATINOAMERICANOS: ENREDANDO EXPERIENCIAS FORMATIVAS

Este artículo se centra en las experiencias vividas entre redes latinoamericanas y colectivos docentes, en el contexto de la pandemia provocada por el virus Sars-Cov-19, tomadas como movimientos de *investigaciónformación*. A partir de la trayectoria de la Red de Docentes que Narran sobre infancia, alfabetización, lectura y escritura (Redeale) y el deseo de *pensarhacer* la formación y la educación entre pares latinoamericanos, destacamos dos movimientos dialógicos vividos en 2020: el “Proyecto Memorias de Cuarentena: Diálogos entre Brasil y Perú” y participación en la Red de Educadores Cómplices Pedagógicos Latinoamericanos. Referenciada desde una perspectiva cualitativa y dialógica, la reflexión sobre tales experiencias nos permitió reafirmar la importancia del diálogo entre redes como experiencia formativa instituyente; la inseparabilidad de las dimensiones pedagógicas y políticas de los procesos educativos; y la importancia del movimiento colectivo de lucha latinoamericana por la educación como práctica de libertad y humanización.

**Palabras clave:** formación de profesores; redes; movimientos de profesores.

## 1. Tecendo os fios do texto<sup>1</sup>

Quem escreve, tece.

Texto vem do latim ‘Textum’, que significa tecido. Com fios de palavras, vamos dizendo, com fios de tempo vamos vivendo: os textos são como nós, tecidos que andam. (GALEANO, 2001).

Recorremos a Eduardo Galeano (2001) nes-

sa epígrafe que nos convida a compreender a escrita em sua tecitura, como fios de palavras emaranhadas nas tramas do tempo, que vão caminhando em nós, nestes trançares, nestes fios, nestas tecituras, compondo coreografias nas danças dos fios, das escritas, e dos sujeitos que vão se encontrando e se estabelecendo em nós.

Inspiradas pelo escritor e jornalista uruguaio, que tanto tem ensinado à esquerda

1 As narrativas que compõem esta investigação obedeceram às normas dos comitês de ética, esclarecidas aos participantes quanto aos propósitos da pesquisa, confidencialidade, obtendo-se autorização para utilização dos dados produzidos.

latino-americana, iniciamos o presente artigo, no qual refletiremos acerca dessa tecitura, tomando como ponto de partida os primeiros movimentos que deram a ver a criação da Rede de Docentes que Narram sobre Infância, Alfabetização, Leitura e Escrita (Redeale), dando início aos percursos e parcerias com outras redes e coletivos docentes latino-americanos, conforme abordaremos a seguir. Tal resgate, tanto da perspectiva de seus fios iniciais, quanto de seus *desdobramentos* posteriores, nos permitiu compreender a potência de um movimento que tem se fortalecido e ampliado em entrelaçamentos construídos no chão latino-americano em suas pluralidades capilares, micelares e rizomáticas.

Dessa forma, o texto buscará, na tecitura de palavras que se manifestam como uma experiência tecida em coletivos, recuperar os percursos de tais movimentos, que se constituíram e se constituem para além dos limites institucionais, acadêmicos e geográficos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores (UERJ/FFP). Ultrapassando as fronteiras brasileiras e de outros países latino-americanos, *deslocamentos* e *encontros* potencializam diálogos entre professores(as) de redes e coletivos docentes para pensar a educação básica, transgredindo os limites dos espaços formativos oficiais. Docentes que assumem o próprio processo formativo, pensando-o como movimento de investigação e, ao mesmo tempo, de formação, reafirmam-se como protagonistas de suas histórias e, coletivamente, vão construindo novas possibilidades para a prática pedagógica cotidiana, para a escola e para a comunidade.

Organizamos o artigo em quatro seções: na primeira e segunda, nos debruçamos brevemente a recuperar os fios iniciais da trama e da tecitura que se constitui e nos constitui nesses entremeares, nesse movimento histórico, situado entre diferentes países da América Latina que buscam, a partir de trocas entre seus sujeitos, pensar uma formação investigativa

e formativa entre pares, tecituras estas que ultrapassam os limites geográficos e instituídos; na terceira seção, situamos a pandemia como um desafio complexo que buscou como resposta coletivamente elaborada um convite à experiência dialógica, envolvendo dois movimentos: no primeiro, o “Projeto Memórias da Quarentena: diálogos entre Brasil e Peru”, e no segundo, a participação como país integrante da Red de Educadores Cómplices Pedagógicos Latinoamericanos. Na quarta e quinta seções, situamos, em diálogo com o movimento de tecitura deste artigo, a potência de pensarmos a constituição de redes pedagógicas como movimentos instituintes, como espaços de formação docente e como busca por uma construção coletiva plural a partir de outros modos de fazer e se fazer docente diante de desafios que se constituem historicamente situados.

## 2. Trajetos e trajetórias: a Redeale e o desejo de *pensarfazer* a formação e a educação entre pares latino-americanos

A Rede de Docentes que Narram sobre Infância, Alfabetização, Leitura e Escrita (Redeale) nasceu com o propósito de se somar a movimentos de redes e coletivos docentes latino-americanos os quais buscam, a partir de encontros nacionais, internacionais e ibero-americanos, fortalecer práticas emancipadoras e inovadoras de ação e investigação articulando escola-comunidade-universidade-movimentos sociais. Nesse sentido, fortalecer um canal de troca e comunicação entre professoras(es) latino-americanas(os) abriu novos horizontes para a organização de uma rede de coletivos docentes em São Gonçalo, a qual tem se caracterizado como potente espaço democrático e formativo sobre o *pensarfazer* docente a partir de trocas de experiências tecidas no diálogo entre pares latino-americanos.

Morais e outros (2018) descrevem parte dos trajetos e trajetórias que deram origem à Redeale em São Gonçalo, cidade metropolitana do Rio de Janeiro, sendo gestada a partir do “VI Encuentro Iberoamericano de Colectivos escolares y Redes de Maestras y Maestros”,<sup>2</sup> na cidade de Huerta Grande, Córdoba, Argentina, no período de 17 a 22 de julho de 2011, encontro a que se sucederam muitos outros<sup>3</sup> que levaram à criação da Redeale e foram fundamentais tanto para a motivação e efetivação da rede em São Gonçalo, quanto para a interlocução e parceria com outras redes na América Latina.

O processo de gestação tem seu parto

[...] em 2015, a participação no IX Taller Latinoamericano para la transformación de la formación docente em Lenguaje, em Bogotá, Colômbia, o reencontro com companheiros e companheiras de diferentes coletivos, nos trouxe o impulso que faltava para propor a formação de um coletivo em nossa cidade. A experiência foi tão marcante e o desejo de continuar compartilhando experiências com outros docentes tão fortes que, após o retorno deste grupo ao Brasil, mesmo com todas as dificuldades, foi fundado um coletivo docente. Assim, a primeira reunião da Redeale aconteceu em 28 de abril de 2015. (MORAIS et al., 2018, p. 57-58).

O “Encuentro Iberoamericano de Colectivos y Redes de maestros y maestras, educadores y educadoras que hacen investigación e innovación desde sua escola y comunidad” é um evento de caráter internacional iniciado no ano de 1992, na Espanha, que vem sendo realizado em uma periodicidade trienal, tendo hoje um registro de nove edições realizadas na América Latina: Mexico, Colômbia, Brasil,

2 Para maiores informações, ver Faria (2021).

3 Expedición pedagógica y encuentro: Voces sobre educación. Prácticas educativas de Venezuela, Brasil y Argentina. Relatos compartidos, que aconteceu em Centenario, provincia de Neuquén, Argentina, em 2012. Em 2013, o VIII Congreso Latino-Americano: pedagogia, linguagem e democracia, em Rio Claro, e o II Encuentro Internacional de Lenguaje y por la construcción del movimiento pedagógico. Este evento ocorreu em Oaxaca, no México. Em 2014, em Buenos Aires, Argentina, a participação no VII Encuentro Nacional del Colectivo Argentino de Educadoras y Educadores que hacen investigación desde la escuela. Eventos que confirmavam a importância das ações de formação quando ocorrem de modo coletivo entre docentes.

Venezuela, Peru, Argentina, México, sendo que a mais recente, prevista para julho de 2020, na Colômbia, foi inviabilizada de ocorrer presencialmente pela pandemia. Assim, optou-se pelo desdobramento da edição, realizando-se de forma virtual, em dezembro de 2020, a etapa do Encontro, a partir da metodologia das mingas de pensamentos,<sup>4</sup> deixando a programação das Rotas pedagógicas para o ano de 2022, se estiver de acordo com as medidas sanitárias dos países participantes, sobretudo da Colômbia, país sede do Ibero-americano 2020/2021.

Como explicitado no título do evento – encontro de coletivos e redes de docentes –, são os próprios coletivos e redes de docentes que organizam os encontros, sendo nomeados como redes convocantes. Assim, para participar dos referidos encontros é necessário que o/a professor(a) esteja articulada(o) a um coletivo ou rede de docentes, o que implica em uma construção cotidiana do movimento.

A Redeale nasceu articulada à Rede de Formação Docente – Narrativas e Experiências (Rede Formad), que foi criada em 2010, na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), como resultado da articulação entre coletivos docentes e grupos de estudos e pesquisas já existentes. (REDE FORMAD, 2022).

A criação da Redeale acontece no ano de 2015, conforme aponta Moraes e outros (2018). Contudo, diálogos posteriores foram nos mostrando que o desejo de constituição de coletivos docentes era um desdobramento dos propósi-

4 As Mingas Pedagógicas é uma metodologia realizada nos Encuentros Iberoamericano de Colectivos y Redes de maestros y maestras, educadores y educadoras que hacen investigación e innovación desde sua escola y comunidad. De acordo com Patricia Botero e outros (2011, p. 165): “La ‘Minga’ es una práctica ancestral de los pueblos indígenas de los Andes. Es un esfuerzo colectivo convocado con el propósito de lograr un objetivo común. Cuando se convoca una Minga, ésta tiene prioridad sobre otras actividades que se posponen para cumplir con el propósito común. Los resultados de la Minga no tienen dueños, los logros son del colectivo, y nadie, de manera particular, puede apropiárselos. Las Mingas ponen en evidencia la madurez de los pueblos. La disciplina, la capacidad de actuar en comunidad, la humildad, el aporte del esfuerzo individual máximo para un logro colectivo, la conciencia de que lo común supera lo particular, pero que cada esfuerzo particular es esencial.”

tos de expansão do próprio Ibero-americano. Assim, enquanto o coletivo brasileiro estava sendo fundado em São Gonçalo, nascia em Cajamarca a rede peruana Rede Desenredando Nudos (REDENU), como narram as professoras Silvia Abanto, Rosa Huaman e Isabel Gutiérrez Chaves (2021, p. 20):

[...] *REDENU – haciendo referencia a su acrónimo – nace luego del VII Encuentro Iberoamericano realizado en la ciudad de Cajamarca en año 2014. Evento que sirvió de inspiración y motivación a un grupo de maestras y maestros cajamarquinos que asumieron el compromiso de gestar una red que apuesta por una educación transformadora desde la escuela. La REDENU se fue consolidando en lo cotidiano de la experiencia de reflexión pedagógica, desde el ser maestro, el diálogo y el acompañamiento con la REDEALE (Río de Janeiro-Brasil), los Encuentros Nacionales y las experiencias de investigación e innovación desde la escuela y comunidad.*

Assim, como desdobramento do “VII Encuentro Iberoamericano de Colectivos e redes de Maestros y Maestras que Hacen Investigación e Innovación desde su Escuela y Comunidad” tem início a interlocução entre os pares Brasil e Peru. Como objetivos iniciais, buscava-se “compreender processos coletivos de mudança das práticas pedagógica a partir das relações de interação e interlocução entre docentes, em/por coletivos docentes e contribuir com a organização de ações em redes e coletivos docentes na América Latina” (ARAÚJO; MORAIS; ABREU, 2016, p. 43). Os encontros aconteceram inicialmente através da plataforma virtual *Skype*, na qual docentes e estudantes brasileiras(os) e peruanas(os) se encontravam mensalmente para narrar suas experiências educativas nas escolas, junto às comunidades e na universidade.

Os encontros foram fortalecendo as redes como espaços de reflexão-formação entre docentes e estudantes que buscavam romper com uma concepção formativa pautada pela linearidade, pela sequencialização de etapas, que não reserva à/aos docentes o protagonismo de suas ações pedagógicas, concepção característica

de projetos tecnicistas, neocolonizadores. Nas palavras de Duhalde (2009, p. 23), os encontros representavam “*una oportunidad para generar ámbitos más democráticos, donde la horizontalidad es posible, en tanto cada uno de los miembros del colectivo as una que siempre hay algo que enseñar y algo que aprender*”.

Para Morais (2016), o trabalho com redes e coletivos docentes traz como potência e desafio compreender o papel do grupo na ressignificação da formação docente e da prática pedagógica, ao reconhecer as formas próprias e singulares de ser professor(a) e de *pensar-fazer* escola, que se revelam nos movimentos entre pares.

O diálogo entre docentes de países latino-americanos foram permitindo aos coletivos identificar a similaridade de desafios enfrentados nas práticas cotidianas, demarcadas por políticas educacionais neoliberais, herança de projetos neocolonizadores que marcam a América Latina, reafirmando para “a urgência e a necessidade da construção de pedagogias comprometidas com o rompimento com processos educativos colonizadores que se expressam pela dominação do poder, do ser e do saber” (ARAÚJO, 2018, p. 279.).

Reconhecer as trajetórias de criação das redes e coletivos docentes latino-americanas e sua importância como espaços de resistência aos projetos neoliberais nos provoca a compreender o papel político e instituinte de tais movimentos contra reformas educacionais que têm demarcado de forma mais intensa a América Latina nos últimos trinta anos, como também fomenta em nós o sentimento de unir forças e lutar por uma América Latina mais forte, nossa Pátria grande, como afirmou Luís Inácio Lula da Silva, em discurso durante uma visita à Argentina.<sup>5</sup>

5 Em notícia veiculada em 12 de dezembro de 2021, a Revista Fórum divulga a fala de Lula em visita à Argentina: “Agradecendo a cada argentino e cada argentina da multidão que lotou a tradicional Plaza de Mayo, em Buenos Aires, na noite desta sexta-feira (10), Lula lembrou do ‘melhor momento da Pátria Grande América Latina’ quando governou o Brasil com diversos progressistas presidindo países vizinhos.” (TEODORO, 2021b).

### 3. A pandemia como convite à experiência dialógica: Projeto Memórias da Quarentena: Diálogos entre Brasil e Peru e Red de Educadores Cômlices Pedagógicos Latinoamericanos

Não acreditávamos que era possível uma educação remota, não concebíamos aceitá-la e nos perguntamos o ‘que fazer’? Como professoras e professores começamos a nos indagar: Como nos reaproximar das crianças? É necessário? Muitos especialistas que admiramos tinham respostas diversas e mesmo assim tínhamos dúvidas. Sofremos juntas/os, porém precisávamos parar de sofrer e nos colocar no movimento de refletir, coletivamente, e agir sobre/com as novas demandas. (MENDONÇA, 2020).

O ano de 2020 foi marcado, em nível planetário, por uma pandemia provocada pelo vírus SARS-CoV-19, a Covid-19. Pandemia que se materializou de diferentes formas para a humanidade da segunda década do século XXI, inserida em uma grande complexidade, que não se reduz apenas por ser um vírus novo, ou pelo seu risco de letalidade, mas também em como, a partir de seu surgimento e proliferação de suas variantes, a ordem mundial em múltiplos contextos sociais, educativos, econômicos, culturais, dentre outros, foi afetada, alterada, tensionada e transformada.

Tempos duros e incertos, nos quais a convivência cotidiana com o óbito que, só no Brasil, atingiu quase 620 mil pessoas, contrariava a lógica igualitária do poeta, ao lembrar que “além de flores nada mais vai no caixão” (MEU MUNDO..., 2022).<sup>6</sup> A epidemia do coronavírus tornou transparente o fosso que separa os mais ricos da imensa maioria dos mais pobres, que não tiveram nem caixão, nem flores, nem oxigênio,<sup>7</sup> deixando claro que tanto a morte quanto

6 Música “Meu mundo é hoje”, cantada por Paulinho da Viola.

7 Estamos nos referindo aqui aos acontecimentos que ocorreram na capital do estado do Amazonas, onde morreram pessoas em hospitais por falta de tubos de oxigênio, mortes coletivas por afogamento, conforme veiculado em várias mídias sociais, tais como a notícia da Fiocruz (FALTA..., 2021).

a vida são marcadores inconfundíveis das desigualdades sociais que determinam quem tem e quem não tem direito à vida. Um passar de olhos nas manchetes de jornal mostra os números dessa desigualdade; por exemplo, no Brasil, “a burguesia, que representa 1% da população, controla mais de 50% da riqueza nacional. Por outro lado, os 50% mais pobres detêm apenas 1% dos bens do país” (TEODORO, 2021a).

De uma forma ampliada e planetária, questões de ordem política, econômica, sanitária, midiática, social, tecnológica, educativa, humanitária, dentre tantos outros aspectos, coexistiram neste tempo pandêmico alimentando uma constante “tensão existencial” (FREIRE; FAUNDEZ, 2019, p. 33) revelada em nosso cotidiano, que é o espaço da materialização da vida, da existência, da História como acontecimento, como construção humana, e no tensionamento provocado pelos efeitos catastróficos de existirmos a partir de um modelo capitalista de sociedade.

Pensar na constituição desse cotidiano pandêmico em sua materialidade é buscar tecer um exercício de reflexão sobre si mesmo e sobre o outro acerca do nosso “posto no cosmo” (FREIRE, 2005, p.31). Pensar sobre os afetamentos provocados pela pandemia no cotidiano nos remete igualmente ao conjunto de conhecimentos acumulados na interação do homem com o planeta, com sua ecologia, com o conjunto de seus saberes, suas ancestralidades e suas formas outras de produzir a vida e a existência.

“Como lidar com o que fogia ao nosso controle?” (GARCIA, 2003, p. 199). Esta pergunta de Garcia (2003) permanece atual, sobretudo em tempos pandêmicos, e nos convida a pensar o cotidiano em sua complexidade, pistas, dobras, desafios, sobretudo quando olhamos para estes cotidianos a partir do lugar de educadoras(es), que viram espaços presenciais, habitados por relações sociais e interativas, darem lugar a espaços virtuais, congelados em tela e janelas, ainda mais desiguais e excludentes.

Na epígrafe desta seção, trazemos a narrativa de Mendonça (2020), uma professora

brasileira que compreende a necessidade de mobilização no sentido da busca pela reflexão, problematização coletiva acerca da realidade virtualizada que se instaura aos educadores brasileiros e latino-americanos em razão da pandemia. Realidade virtualizada esta que se instaura apesar das concepções dos educadores acerca dela.

Diante dessa realidade, que impactou as práticas educativas no mundo, e em especial nos territórios latino-americanos, nos conectamos a uma mobilização coletiva que buscou no diálogo entre pares respostas ao isolamento, ao distanciamento social, buscando compreender coletivamente, a partir de diferentes realidades, como estavam se constituindo os cotidianos educativos em contextos diversos.

Nessa perspectiva, duas experiências se confirmaram extremamente relevantes para nós, nos permitindo extrair lições que indicaram uma produção coletiva e instituinte do saber educativo, confirmando a natureza política do ato pedagógico, como tão bem nos ensina Freire (2005): o “Projeto Memórias da Quarentena: Diálogos entre Brasil e Peru”, construído na parceria docente brasileira e peruana, a partir de seis encontros mensais e virtuais, e a inserção na Red de Educadores Cómplices Pedagógicos Latinoamericanos, que envolveu docentes de todos os níveis de ensino de doze países da América Latina e Caribe, em 18 encontros virtuais ao longo do ano de 2020, conforme detalharemos a seguir.

### 3.1 Projeto Memórias da Quarentena – diálogos entre Brasil e Peru

O projeto Memórias da Quarentena: diálogos entre Brasil e Peru, foi assim nomeado no primeiro encontro virtual entre as redes latino-americanas Rede de Docentes que Narram sobre Infância, Alfabetização, Leitura e Escrita (Redeale), do Brasil, e Red Desenredando Nudos (REDENU), do Peru, em abril de 2020, no contexto inicial da pandemia provocada pela Covid-19, do isolamento social, da suspensão das aulas presenciais para ambos os países e

do impacto da pandemia sobre o fazer docente, sobretudo ao romper com a presencialidade e a relação face a face docente-discente.

O Projeto Memórias da Quarentena – diálogos entre Brasil e Peru, de certa forma, favoreceu a continuidade de um diálogo já instituído entre as redes. Contudo, o contexto pandêmico provocou novos deslocamentos em e entre nós. Deslocamentos provocados não apenas pelo fato de estarmos cada um(a) de nós em nossas residências particulares, ou pela utilização da plataforma *Zoom*, com a qual nos familiarizávamos naquele momento.

Questões centrais foram se colocando na roda de reflexão, questões que não refletiam nossos saberes, mas, especialmente, nossos não saberes, nossas dúvidas, nossas expectativas, nossos medos... Os diálogos evidenciavam buscas por respostas que ainda não estavam dadas e as perguntas foram tomando a diretriz dos encontros. A indagação e a perplexidade estavam à flor da pele. Captando a demanda do grupo, a professora peruana Maria Isabel Gutiérrez Chaves deu uma diretriz à metodologia de *investigação-formação*, ao propor o debate “Como Freire poderia nos ajudar a compreender este tempo pandêmico?”

A pergunta da professora ecoou no grupo nos convidando a “aprender a percorrer caminhos inexistentes, porque eles se fazem no percurso” (GERALDI, 2015, p. 96), e a encher corações e mentes de perguntas outras que nos permitissem não apenas compreender melhor os tempos vividos, como também a melhor forma de lidar com os acontecimentos que nos atravessavam. Interrogar o vivido, como um caminho teórico-epistemológico para reinventarmos práticas de formação e o fazer pedagógico cotidiano, implicava, assim, reconhecer a pandemia como um acontecimento gerador de novas reflexões sobre a vida, sobre o mundo, sobre a relação homens-mulheres-natureza, sobre o ato educativo.

Dessa forma, a proposição dos encontros trouxe alinhavada como temática, frente à relevância de Paulo Freire em nossa atualidade,

a proposta de tecer uma interlocução com seu legado, a fim de buscar refletir sobre os tempos pandêmicos e suas repercussões em/nos cotidianos escolares diversos, que se revelavam em uma pluralidade geográfica, cultural, considerando os/as professores(as) pertencentes às diversas redes de docentes da América Latina.

No encontro de 22 de junho, outra rede peruana buscou compor também os encontros e interlocuções. Desta forma, a ReDiálogos se inseriu nos encontros com interesse também em mobilizar trocas e aprendizagens entre as referidas redes, compondo o Projeto Memórias da Quarentena – diálogos entre Brasil e Peru.

Através da plataforma *Zoom*, foram realizados um total de seis encontros entre os coletivos, no período de abril a setembro de 2020, com duração aproximada de duas horas, nos quais foi produzido um *corpus* de 16 narrativas brasileiras e 20 narrativas peruanas, registradas sob o formato de cartas, crônicas, vídeos, poesias, música, desenhos, fotografias, contos, acrósticos, além dos depoimentos orais, que compõem o acervo da investigação das redes. Participaram um total de 17 professoras(es) peruanas e 16 professoras(es) brasileiros, nos dando a ver o “*que hacen, piensan, saben y sientenlos que habitanel mundo de la vida escolar*” (SUÁREZ, 2017, p.197) quando são confrontadas(os) com situações limites para as quais as saídas têm que ser (re)inventadas (BRAGANÇA; PRADO; ARAÚJO, 2021, p. 12).

Os encontros iniciavam com a leitura dos registros dos encontros anteriores, um registro detalhado e outro mais conclusivo de cada país. Seguíamos com os comentários e impressões sobre as leituras dos relatórios; em seguida as narrativas eram apresentadas em blocos de duas ou três leituras para cada país, e de comentários sobre elas. Esta organização foi planejada entre os países de modo a proporcionar maior fluidez nas apresentações, considerando as especificidades de conexões de internet, bem como a questão das trocas entre duas línguas diferentes. Quando se fazia

necessário, os comentários eram repetidos ou traduzidos de forma explicativa por algum(a) participante aos demais.

Sobre a territorialidade anunciada no nome do projeto, se faz necessário salientar a presença de especificidades que emergem dos cotidianos e suas pluralidades, tais como os espaços educativos peruanos e suas instituições de ensino campesinas, desde Cajamarca e outras regiões, e as realidades trazidas aqui, tecidas a partir de reflexões e experiências nas instituições de ensino de alguns municípios do estado do Rio de Janeiro, como São Gonçalo, Niterói, Itaboraí e Maricá. E, muito embora estejamos mencionando Brasil e Peru como título do projeto, suas realidades não abarcam – e nem se pretendem a tal feito – toda complexidade e dimensão territorial dos dois países, mas representam o narrar de sujeitos e experiências que compõem estes países, estes territórios, mergulhados em diferentes culturas e realidades.

Situando-se no campo da investigação narrativa, o projeto buscava contribuir para a construção de um conhecimento com as/os docentes que se configurasse tanto como um processo de investigação, quanto um processo de formação.

Nesse sentido, Maria Isabel Gutiérrez Chávez, docente pertencente à rede peruana REDE-NU, afirmou em um dos encontros que “*para las redes peruanas, memorias de cuarentena, hay un significado, un pretexto para unirnos, convocarnos a reflexionar juntos, plantearnos una tarea, creo que lo más grande es unirnos a las redes que hemos aprendido a formar comunidad.*”<sup>8</sup>

Maria Isabel Gutiérrez Chávez defende que fazer parte de redes e coletivos docentes que narram, discutem e escrevem sobre suas práticas favorece um exercício de reflexão entre nós mesmos e com o outro. Acreditamos ainda que ao ampliarmos esta reflexão envolvendo diferentes países, a experiência formativa

<sup>8</sup> As narrativas que integram este artigo compõem o *corpus* empírico da pesquisa entre as redes, sendo seu uso autorizado pelos seus sujeitos participantes.

provocava um deslocamento ainda maior, nos convidando a uma relação com outras formas de existir e relacionar com o mundo, com outras culturas, com outros olhares e com outras experiências e (re)existências.

Experimentamos deslocamentos provocadores de uma *alfabetização de nosso ser*,<sup>9</sup> conforme nos explica o educador chileno Faundez, em diálogo com Freire:

[...] Aí começa, eu diria, uma alfabetização de nosso ser. [...] descobrir os outros, descobrir outra realidade, outros objetos, outros gestos, outras mãos, outros corpos; e, como estamos marcados por outras linguagens e nos acostumamos a outros gestos, a outras relações, esta é uma longa aprendizagem, este novo descobrir, este novo relacionar-se com o mundo. E, portanto, a diferença está por onde esta aprendizagem se inicia. (FREIRE; FAUNDEZ, 2019, p.45).

Cultura para nós, insisto, são todas as manifestações humanas, inclusive a cotidianidade, e fundamentalmente a cotidianidade está a descoberta do diferente, que é essencial. Esta é uma concepção do essencial que é distinta da tradicional, que considera o essencial como o comum, os traços comuns. No entanto, para nós, e acredito que você concorda comigo, o essencial é o diferente, o que nos torna diferentes. (FREIRE; FAUNDEZ, 2019, p.46).

As interlocuções entre as respectivas redes buscam afinar seus interesses em construir parcerias para investigar modos outros de pensar e praticar ações formativas docentes referenciadas pelos princípios freireanos de alteridade, da investigação da própria prática e do trabalho coletivo em redes de formação, apontando para uma formação mais democrática, comprometida com a construção cotidiana de práticas críticas e dialógicas.

Narrar e documentar a própria prática docente nos encontros entre redes se caracteriza

9 Na ocasião de tal reflexão presente na obra *Por uma Pedagogia da Pergunta* (FREIRE; FAUNDEZ, 2019), o educador chileno Antônio Faundez e o educador brasileiro Paulo Freire dialogavam acerca do exílio, elencando uma série de elementos que os deslocaram no sentido de estar em contato com outras culturas e outras formas de produção da existência. Nos é interessante esta perspectiva, no sentido de reafirmar o lugar formativo das trocas e do contato com o diferente em uma perspectiva aberta e dialógica.

como uma ação *investigativaformativa* que cumpre um papel político relevante, na medida em que, como alerta Suárez (2017, p.194), existe na América Latina uma *“memória pedagógica silenciada”*, que prevalece nos discursos oficiais, *“en el lenguaje técnico, pretendidamente objetivo, neutral, desafectado de subjetividad, que imponen las modalidades dominantes de gobierno educativo”*.

Consideramos que o projeto Memórias da Quarentena: diálogos entre Brasil e Peru igualmente contribuiu para uma produção documental sobre o *pensar-fazer* docente, que se revela poético, sensível, crítico, sofrido e artístico, dando a ver aspectos do cotidiano escolar que fogem ao escopo de um fazer pedagógico inserido numa rotina burocratizada e, portanto, muitas vezes invisibilizado nestes contextos.

De acordo com Mairce Araújo, Regina Trindade e Danusa Faria (2021, p. 71):

As narrativas das/dos professores sobre suas experiências pessoais profissionais, durante o período pandêmico, se apresentaram como memórias fragmentárias que expressam um modo de viver, escrever e guardar a história, compondo um mosaico de memórias e de esquecimentos do tempo vivido.

Nesse sentido, consideramos que a documentação narrativa produzida no escopo do projeto nos ajuda a compor uma memória social, política, educativa, pedagógica do tempo presente, memória esta que articula em diálogo com dois países da América-latina: Brasil e Peru, compreendendo as peculiaridades de seus territórios diversos e culturalmente plúris, bem como das práticas diferenciadas e dos contextos políticos, econômicos e culturais múltiplos.

La experiencia de construcción de proyectos de investigación e innovación desde la escuela y la comunidad muestran experiencias auténticas de relaciones armónicas que promueven el diálogo entre los diferentes actores sociales comunitarios, en contraposición de posturas hegemónicas y verticalistas. (ABANTO; HUAMAN; CHÁVEZ, 2021, p. 35).

Os encontros proporcionados pelo projeto Memórias da Quarentena: diálogos entre Brasil e Peru possibilitaram a suas/seus participantes *viverpesquisarnarrarformar* (BRAGANÇA, 2018) o cotidiano em sua pluralidade de olhares, de experiências, de narrativas, potencializando o processo formativo e o processo humanizador.

### 3.2 A Red de Educadores Cómplices Pedagógicos Latinoamericanos

A Red de Educadores Cómplices Pedagógicos Latinoamericanos teve origem no ano de 2012 a partir da iniciativa de dois professores<sup>10</sup> que atuavam em uma instituição pública de ensino em Tabio – Cundinamarca – Colômbia. Na ocasião, os professores, ao refletirem sobre suas práticas pedagógicas, sentiram-se desconfortáveis ao nelas perceberem limitações no que diz respeito às suas contribuições para a formação de um sujeito crítico e participativo. Segundo seus relatos, a partir de tal insatisfação começaram a busca por outros e outras educadores(as) que desejassem integrar um movimento embrionário e inicialmente ainda local, e aos poucos foram ampliando seu alcance, com a integração de novas(os) participantes, compondo a REDCREA-Colômbia.

Semelhante ao que acontecera com os grupos brasileiros e peruanos, a participação da REDCREA no “VII Encuentro Iberoamericano de Colectivos y Redes de maestros y maestras, educadores y educadoras que hacen investigación e innovación desde sua escola y comunidad”, em Cajamarca, no ano 2014, também foi o disparador dos desejos de novas interlocuções com redes e coletivos docentes de outros países.

Confirmando a potencialidade do caráter formativo dos encontros de coletivos e redes de docentes, em 2020, trazendo como

tema do I Diálogo Internacional de Ensino e Aprendizagem – “Desafios dos Educadores em Tempos de Pandemia”, a REDCREA propôs a organização de uma série de encontros internacionais, que também nos pareceu uma resposta ao isolamento social, que se impôs como uma restrição sanitária necessária ao controle da pandemia.

Os encontros aconteceram entre abril e dezembro de 2020 e foram realizados um total de 18 encontros entre diversas redes de docentes de doze países latino-americanos e Caribe, a saber: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, México, Paraguai, Peru, Uruguai e Venezuela, por meio da plataforma *Zoom*, compreendendo de duas a três horas de duração, nos quais foram produzidos apresentações, depoimentos orais, vídeos, narrativas, poesias, momentos de expedições culturais (de forma virtualizada), momentos que incluíam a tradução para o Guarani do que foi abordado, além de espaços de trocas culturais e reflexões coletivas sobre os temas abordados.

Como podemos ver na narrativa das(os) docentes colombianas(os) Gabriel Sánchez Albino, Alba León, Carmen Elisa Cárdenas, Néstor Ramírez e Maritzabel Acosta, a realidade pandêmica evidenciou dificuldades e problemas que são comuns aos diferentes países americanos, e ao se colocar em diálogo, por meio dos encontros internacionais latino-americanos,<sup>11</sup>

*La construcción colectiva entre pares internacionales posibilita la superación de los distintos retos, desafíos, fronteras y demás limitantes, a la que veníamos siendo acostumbrados, y es que, al parecer, el mapa pedagógico latinoamericano se está robusteciendo entre sueños, esperanzas, creaciones, acciones y una serie elementos imprescindibles que nos unen: La complicidad y la pedagogía, en términos humanos y dialogantes, para la plena búsqueda de los cambios sociales y educativos en esta diversa región.* (CANAL CUTBOGOTA CUNDINAMARCA, 2020).

10 Tais informações foram veiculadas a partir de relatos orais entre os participantes da Red Cómplices Pedagógicos Latinoamericanos, compondo um conjunto de narrativas que nos auxiliam no movimento de buscar compreender a historicidade deste movimento no qual ingressamos no ano de 2020.

11 Esta narrativa é parte de uma das relatorias produzidas por docentes de diferentes países no curso do projeto “Desafios dos Educadores em Tempos de Pandemia”.

Os encontros do I Diálogo Internacional de Ensino e Aprendizagem – “Desafios dos Educadores em Tempos de Pandemia” foram publicizados pelo *Facebook Watch* no Canal Cutbogotá Cundinamarca (2020), ampliando ainda mais o alcance de tais discussões e, mais recentemente, a Red conta com mais um perfil no *Facebook Watch* intitulado *Cómplices Pedagógicos* (2020), no qual as ações entre as redes são publicizadas, registradas e compartilhadas.

Nossa participação e integração à Red de Educadores *Cómplices Pedagógicos Latino-americanos* reafirma a dimensão formativa do movimento coletivo, plural, múltiplo, capilarizado, em processo de construção e pertencimento em uma identidade latino-americana que tem se constituído como rede, envolvendo outros coletivos docentes.

#### 4. A formação em experiências instituintes entre redes e coletivos docentes

*Las Redes destituyen las maneras como han sido pensados los maestros en las prácticas de capacitación, replantean el papel de las universidades y crean otro tipo de vínculos entre las instituciones formadoras y las escuelas, que están abriendo otros ámbitos de formación como espacios privilegiados del saber, de la cultura, del pensamiento, de la vida.* (BERNAL; BOOM; BEJARANO, 2009, p. 175).

Utilizar a palavra *redes* pode suscitar uma certa polissemia de sentidos que costumam estar associados a diferentes usos. Sabemos que tal termo costuma ser empregado de forma mais generalizada para pensar os movimentos tecnológicos, formações de comunidades digitais, em uma teia no âmbito da informação e da comunicação. Muito embora esta abordagem possa contribuir para pensarmos a organização virtualizada de docentes latino-americanos em 2020 em espaços virtuais mediatizados pela internet e instrumentos tecnológicos, não é exatamente sobre esta constituição em redes que pretendemos abordar aqui. Buscaremos

trazer a conceituação das redes pedagógicas latino-americanas, que se tecem nas experiências e trajetórias mencionadas neste artigo.

*Tanto en Colombia como en otros países iberoamericanos, se realizan experiencias de conformación de colectivos escolares y redes pedagógicas, como expresiones de búsquedas nuevas en los campos de la formación de maestros, la investigación educativa, el pensamiento y la acción en la escuela.* (BERNAL; BOOM; BEJARANO, 2009, p. 4).

Nos interessa, mais especificamente, estabelecer diálogos, de certa forma já iniciados neste artigo, a partir das experiências formativas latino-americanas ao longo das últimas décadas, que se aproximam da concepção de *redes pedagógicas latino-americanas*. Conforme Pineda (2004, p. 1), “*El concepto de redes pedagógicas surge en Colombia para referirse a grupos de maestros que se convocan especialmente para reflexionar sobre su papel, sus alcances, sus realidades, a fin de interpretarlas y reconstruirlas.*”

De acordo com Pineda (2004), algumas situações-problema originárias do território colombiano foram motivadoras para a constituição e surgimento dos movimentos pedagógicos em redes e coletivos docentes. Essa autora ressalta que as formações oficiais propostas não visavam promover mudanças efetivas nas diferentes realidades – e desafios nelas presentes – vividas pelos(as) docentes, tampouco incentivavam uma mudança na perspectiva crítica de atuação docente, reafirmando, diante de políticas internacionais, o lugar das/dos docentes como “*receptores de dichos programas y no como sujetos activos, generadores y productores de los mismos*” (PINEDA, 2004, p.2).

Diante de tal cenário, Pineda (2004) aponta que por mais de duas décadas, desde que,

*el movimiento pedagógico, ha reconocido y hecho visible múltiples experiencias y actuaciones de maestros y maestras que de manera autogestoria han venido construyendo otros modos de ser y otras formas de actuación que amplían la mirada que se tiene de ellos mismos. Éste ha sido el lugar de los colectivos y redes pedagógicas que,*

*como expresiones de organización de los maestros en torno a la pedagogía, han visibilizado a un sujeto capaz de decidir, proponer e intervenir en sus propios procesos de mejora y en los de su contexto social y cultural.* (PINEDA, 2004, p. 2).

Desta forma, Pineda (2004, p. 6) situa os movimentos pedagógicos, surgidos na Colômbia diante dos condicionamentos sociais, políticos e econômicos de cada época, como uma

*expresión de resistencia cultural, social y educativa, a comienzos de los años ochenta; entre otros objetivos se propuso: lograr el reconocimiento intelectual de los educadores visibilizándolos más allá de lo reivindicativo-económico, que les permitiera reconocerse como sujetos públicos y sujetos de saber.*

Nos interessa destacar, a partir de Pineda (2004), a centralidade e a relevância de tal movimento, no sentido de se construir a partir de um tensionamento histórico, questionando os modos de se constituir docentes a partir de modelos impostos, tecnocráticos, afinados com os interesses hegemônicos de mercado e da sociedade do consumo, e, em contraposição, abrindo brechas, caminhos, fissuras por constituir-se de outra maneira, gerando desta forma um movimento de desarticulação a este modelo do capital, hegemônico, para um processo de articulação de docentes latino-americanos a partir do desejo de buscar coletivamente outros modos de fazer e fazer-se docentes.

Importante destacar, a partir desta (des) articulação, as possibilidades que se revelam no sentido da constituição de docentes como sujeitos políticos em suas ações educativas e pedagógicas. Significa ainda recuperar esse sentido de forma consciente e intencional a partir de uma atuação política e crítica, de educadores(as) que se assumem como sujeitos de suas ações, de seus planejamentos, de suas reflexões e problematizações, tendo como ponto de partida as realidades às quais pertencem. Tal perspectiva foi amplamente defendida por Paulo Freire (2005), que compreende ser indissociável a compreensão da educação como um ato político.

Não nasci, porém, marcado para ser um professor assim. Vim me tornando desta forma no corpo das tramas, na reflexão sobre a ação, na observação atenta a outras práticas ou à prática de outros sujeitos, na leitura persistente, crítica, de textos teóricos, não importa se com eles estava de acordo ou não. É impossível ensaiarmos estar sendo deste modo sem uma abertura crítica aos diferentes e às diferenças, com quem e com que é sempre provável aprender. (FREIRE, 2020, p. 102).

Consideramos que as palavras de Paulo Freire (2020) nos instrumentalizam a pensar nessa dimensão do fazer docente como um ato político que se constitui na observação e reflexão acerca de sua própria prática e/ou a de outros sujeitos educadores, sem perder do horizonte formativo a perspectiva crítica em diálogo com outras formas e buscas de conhecimentos e reflexões. Freire (2020) sinaliza ainda que é impossível *estar sendo* sem uma abertura ao diferente e às diferenças, sendo esses espaços profícuos às possibilidades potentes de formação e aprendizagem.

Em consonância com essa possibilidade formativa por meio do diferente e da diferença, das trocas e dos diálogos destacados por Freire (2020), Pineda (2004, p. 7), ao refletir sobre a potência formativa das redes e coletivos docentes, afirma que

*[...] podríamos decir que al hablar de redes y colectivos de maestros nos referíamos a espacios donde es posible construir otro modo de ser conjuntos, 'suelos fértiles' para producir saber pedagógico, comunidades autogestionarias de investigación y de producción de saber académico, grupos que superan las llamadas innovaciones y experiencias significativas y crean sus propias formas de producción de saber – sin las resistencias que produce el hecho de llamarse 'maestro innovador' –, colectivos de construyen formas de hacer resistencia a lo global y a las incertidumbres, que actúan en red para facilitar proyectos inter-instituciones e inter-organizaciones y para fortalecerse en su capacidad de intervenir en instancias de decisión y actuar como interlocutores y generadores de políticas educativas.*

Nesse sentido, compreendemos a formação das redes e coletivos docentes latino-america-

nos como movimentos instituintes a partir da necessidade de “reinventar as práticas políticas e o modo como temos lidado com a nossa existência.” (LINHARES; HECKERT, 2009, p. 5).

Essas autoras situam assim as experiências instituintes:

Do nosso ponto de vista, as experiências instituintes são ações políticas, produzidas historicamente, que se endereçam para uma outra educação e uma outra cultura, marcadas pela construção permanente de um respeito à vida e uma dignificação permanente do humano em sua pluralidade ética, numa afirmação intransigente da igualdade humana, em suas dimensões educacionais e escolares, políticas, econômicas, sociais e culturais. (LINHARES; HECKERT, 2009, p. 6).

Acreditamos que considerarmos o movimento de reinvenção formativa, das reflexões sobre as práticas e sobre os fazeres pedagógicos plurais, e, em particular, pensarmos a existência dos processos constitutivos e históricos da América Latina têm sido experiências potentes para refletirmos coletivamente sobre os caminhos e sentidos de uma educação libertadora e emancipatória. Neste sentido, nos afirma Célia Linhares (2007, p. 144) que

Pesquisar estas configurações [...] insurgentes que mostram uma prevalência ética em suas relações tem nos mostrado a importância dos pensamentos impensados que tanto contribuem para os desalentos, como fomentam posições aguerridas, potentes, que têm uma longa fermentação histórica, reaparecendo em várias e inesperadas frentes, que urgem por interligações com intensidade no acompanhamento de movimentos instituintes [...] e em seus entrelaçamentos com a formação docente.

A partir de Linhares (2007), situamos as experiências insurgentes vivenciadas no contexto latino-americanos, cujas trocas têm se mantido e fortalecido ao longo dos últimos anos, sobretudo em tempo pandêmico, em que a necessidade dialógica se fez presente e se constituiu como uma resposta a este tempo, como experiências instituintes, que entrelaçam questões existenciais ao movimento de formação docente, movimento este que

ultrapassa os limites e fronteiras geográficas e institucionais.

Tais perspectivas caminham com,

Professorxs que nos cotidianos de escolas e universidades públicas brasileiras tecem utopias de uma prática pedagógica outra, preñe de sentido, grávida de vida, apostam na reflexão e investigação (com)partilhada sobre a própria prática como movimento constitutivo para (re) pensar o próprio fazer pedagógico. Docentes vinculadxs a coletivos docentes e a grupos de estudos e/ou pesquisa. (SAMPAIO, 2021, p.219).

Nessa direção, compreendemos a peculiaridade e a relevância de constituir(nos) em redes e coletivos docentes, no sentido de proporcionarmos condições outras para uma perspectiva *investigativoformativa* que se constitui a partir da coletividade. Sampaio (2021, p. 223) salienta que, no cotidiano de tais processos instituintes e formadores,

Tais princípios alinhavam a utopia real por uma escola outra, nutrida por processos e experiências que conformam horizontes possíveis de relações não imperialistas e colonizadoras ou ‘colonizantes’ entre as pessoas, pois refletem uma busca constante, uma construção partilhada de maneiras de se relacionar que indaguem a hierarquia, a linearidade e a verticalidade como condições naturais das formas de relação entre os sujeitos. Trata-se de uma concepção de formação que investe na ‘compartilha’, na experiência vivenciada e partilhada, na conversa como potencialidade para pensar o próprio fazer e, nesse movimento, fazer-se outro. Uma formação tecida com o outro, com os pares, subsidiada pela ideia de que a aprendizagem é mútua.

No caminhar dessa perspectiva formativa dialógica *compartilhada* que não se quer pré-determinada ou definida, que se faz na “experiência” (LARROSA, 2011), que nos afeta, marca e transforma, situamos o movimento entre redes como experiências formativas, dialógicas, horizontalizadas e circulares aos sujeitos que participam dela. Cumpre destacar ainda que esta participação se dá a partir do desejo de seus sujeitos por experimentar este constituir-se e formar-se em redes.

## 5. Considerações sobre as tecituras que andam nos caminhos que se fazem ao caminhar

Quem escreve, tece.

Texto vem do latim 'Textum', que significa tecido. Com fios de palavras, vamos dizendo, com fios de tempo vamos vivendo: os textos são como nós, tecidos que andam. (GALEANO, 2001).

*Caminante, no hay camino se hace camino al andar*

*Al andar se hace camino*

*Y al volver la vista atrás*

*Se ve la senda que nunca*

*Se ha de volver a pisar*

*Caminante no hay camino sino estelas en la mar.* (MACHADO, 1983).

Nestas linhas finais, que não se querem conclusivas em um sentido de findar a discussão e as reflexões, novamente trazemos Eduardo Galeano (2001) para nos acompanhar junto às belas palavras tecidas do poeta Antonio Machado (1983).

Pensar nas tecituras de palavras vivas que andam nos auxilia a compreender este movimento de trazer algumas reflexões (in) conclusas, principalmente se compreendermos que as palavras pronunciadas aqui são palavras caminhantes, e que revelam caminhos trilhados, mas, ao mesmo tempo, se abrem para novos caminhos, em caminhos que se fazem neste movimento, no ato de caminhar, e que aqui ressaltamos e reafirmamos a coletividade sempre presente neste ato, nesta ação.

Nesse sentido, nesse movimento de constituição coletiva e formativa, buscamos neste artigo compreender os movimentos iniciais que motivaram encontros entre docentes brasileiras(os) e peruanas(os), e que foi se ampliando ao longo dos anos a partir do envolvimento, da participação em diferentes espaços nesse território latino-americano, hoje como integrantes da Red de Educadores Cómplices Pedagógicos Latinoamericanos. Movimentos iniciais que deram a ver a criação

da Redeale como manifestação encarnada em seus sujeitos desta necessidade de se constituir em redes.

Nessas palavras tecidas, nesses fios que se encontram e contam desse trajeto e dessa trajetória, buscamos reafirmar a dimensão formativa e potente de constituir-se como sujeitos e educadores políticos, a partir de movimentos instituintes que se revelam em sua potência formativa por conter em seu cerne, em sua identidade, esse processo de pensar e se constituir com base na diferença e a partir dela, nesse movimento de encontro dialógico com o outro.

Reafirmamos que, contraditoriamente ao caráter marcante da pandemia da Covid-19 e suas variantes, que nos exigiram no ano de 2020 um isolamento e distanciamento social, houve, neste mesmo tempo, um movimento coletivo potente para se pensar a educação de diferentes países e realidades nesse contexto histórico.

Tal experiência nos provoca em muitos sentidos, sobretudo no movimento formativo do deslocar-nos para outras realidades que possuem em seus cotidianos plurais e complexos elementos que se diferenciam, mas que também se assemelham, e com tal experiência mergulhar na experiência da *alfabetização do ser*; a partir deste deslocamento formativo experimentado entre redes e coletivos docentes foi possível compreender e reafirmar o movimento de formação entre redes e coletivos docentes como instituintes; foi possível perceber e perceber-nos em uma busca por uma perspectiva latino-americana pautada pela compreensão dos processos educativos indissociáveis da dimensão da prática e da política; e a importância do movimento coletivo de luta latino-americano pela educação como prática de liberdade e humanização, considerando o marco dos movimentos pedagógicos que dão lugar para a constituição em redes pedagógicas originárias da Colômbia na década de 1980, em resposta aos modelos neoliberais de educação e sociedade.

## REFERÊNCIAS

- ABANTO, Silvia Huaccha; HUAMAN, Rosa Villanueva; CHÁVEZ, Isabel Gutiérrez. Experiencias docentes desde un encuentro iberoamericano. *In: ARAÚJO, Mairce da Silva; CHÁVEZ, Maria Isabel Gutiérrez; FARIA, Danusa Tederiche Borges de; RAMOS, Isabele Cristina Fonseca(org.). EnREDando memórias e vivências: narrativas de coletivos docentes peruanos e brasileiros.* São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2021. p. 25-44.
- ARAÚJO, Mairce da Silva. Com a roupa encharcada e a alma repleta de chão: processos formativos entre redes e coletivos docentes. *In: SANGENIS, Luiz Fernando Conde; OLIVEIRA, Elaine Ferreira Rezende de; CARREIRO, Heloísa Josiele Santos (org.). Formação de professores para uma educação plural e democrática: narrativas, saberes, práticas e políticas educativas na América Latina.* Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018. p. 259-282.
- ARAÚJO, Mairce da Silva; MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos; ABREU, Rutyê Silva de. Brasil e Peru nas dobras do (im)possível: compartilhando experiências no diálogo entre coletivos docentes. *Linha Mestra*, n. 30, p. 43-48, set./dez. 2016.
- ARAÚJO, Mairce da Silva.; TRINDADE, Regina Aparecida Correia; FARIA, Danusa Tederiche Borges de. Por uma pedagogia da pergunta em tempos pandêmicos: diálogos freireanos entre coletivos docentes latino-americanos. *Pedagogía y Saberes*, n. 55, p. 65-76, 2021. Disponível em: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/13109>. Acesso em: 22 jul. 2021.
- BERNAL, María del Pilar Unda; BOOM, Alberto Martinez; BEJARANO, Marta Judith Medina. La expedición pedagógica y las redes de maestros: otros modos de formación. *In: Colectivo Argentino de Docentes que Hacen Investigación desde la Escuela (coord.). Investigación educativa y trabajo en red: debates y proyecciones.* Buenos Aires: Noveduc, 2009. p. 171-182.
- BOTERO, Patricia *et al.* Experiencia Colectivo Minga del Pensamiento. *In: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud Alianza de la Universidad de Manizales y el Cinde (org.). Experiencias alternativas de acción política con participación de jóvenes en Colombia.* Colombia: CLASCO, 2011. p. 161-173.
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisa formação narrativa (auto)biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas. *In: ABRANHÃO, Maria Helena Menna Barreto; CUNHA, Jorge Luiz; BÔAS, Lúcia Villas. Pesquisa (auto)biográfica: diálogos epidêmico-metodológicos.* vol. 1. Curitiba: CRV, 2018. p. 65-81.
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; PRADO, Guilherme do Val Toledo; ARAÚJO, Mairce da Silva. Sobre pesquisa formação, itinerários e diálogos. *Educação Unisinos [online]*, v.25, p.1-17, 2021. Disponível em: <http://www.revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/22262/60748864>. Acesso em: 01 nov. 2021.
- CANAL CUTBOGOTA CUNDINAMARCA. Retos y desafíos de los maestros en medio de la pandemia. Bogotá, 26 jun. 2020. Disponível em: <https://web.facebook.com/cutbogotacundinamarca/videos/611379559486347>. Acesso em: 01 dez. 2021.
- CÓMPLICES PEDAGÓGICOS. 2020. Disponível em: <https://www.facebook.com/complices.pedagogicos>. Acesso em: 01 dez. 2021.
- DUHALDE, Miguel Ángel (coord.). *Investigación educativa y trabajo en red: debates y proyecciones.* Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2009.
- FALTA de oxigênio causa mortes e revela colapso em Manaus, que já soma mais de quatro mil mortes em 2021. *Fiocruz*, Rio de Janeiro, 04 mar. 2021. Disponível em <http://informe.enasp.fiocruz.br/noticias/50926>. Acesso em: 01 jan. 2022.
- FARIA, Danusa Tederiche Borges de. *Experiências formativas entre professoras/es de redes e coletivos docentes latino-americanos.* 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ), São Gonçalo, RJ, 2021.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido.* 49. reimp. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, Paulo. *Política e educação.* 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta.* 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- GALEANO, Eduardo. *Tejidos: ontologia.* Introdução de Jean-Paul-Borel. Espanha: Octaedro, 2001.
- GARCIA, Regina Leite. A difícil arte/ciência de pesquisar com o cotidiano. *In: GARCIA, Regina Leite (org.). Método, métodos, contramétodo.*

São Paulo: Cortez, 2003. p. 193-208.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos, SP: Pedro & João, 2015.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em Educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, RS, v.19, n. 2, p.4-27, jul./dez. 2011.

LINHARES, Célia. Experiências instituintes na educação pública? Alguns porquês dessa busca. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 16, n. 31, p. 139-160, maio/ago. 2007.

LINHARES, Célia; HECKERT, Ana Lúcia. Movimentos instituintes nas escolas: afirmando a potência dos espaços públicos de educação. **Revista Aleph**, n. 12, p. 5-12, set. 2009. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/38931/22370?msckid=1011e2c9bab011ec8f16b714aa3f046c>. Acesso em: 01 nov. 2021.

MACHADO, António. **Proverbios y cantares**. Poesías completas. Madrid: Espasa-Calpe, 1983.

MEU MUNDO é hoje. Compositores: Wilson Batista e José Batista. Intérprete: Paulinho da Viola. Disponível em: <https://youtu.be/Whmy40nMAXM>. Acesso em: 02 jan. 2022.

MORAIS, Jacqueline de Fatima dos Santos; SOUZA, Celena Soares; NUNES, Dennys Henrique Miranda Nunes; ABANTO, Maria Sabina Abanto; VÁSQUEZ, Rocío Milagros Valencia; RUIZ, Jeny Elizabeth Correa; MAGDALENA, Rose Mary Castro de Oliveira; NASCIMENTO, Thaissa dos Santos. Brasil y Perú: cartas para la transformación de la formación docente en lenguaje. In: MORAIS, Jacqueline de Fatima dos Santos; ARAUJO, Mairce da Silva (org.). **Brasil-Peru: experiências educativas a partir de uma expedição pedagógica**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2018. p. 55-72.

PINEDA, María Cristina Martínez. Colectivos y redes de maestros: campo constituyente de sujetos de saber pedagógico y de acción política. **Revista Colombiana de Educación [online]**, Bogotá,

n. 47, 2004. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/234805537.pdf?msckid=3eae49ccbab111ec854aeb1031b8039a>. Acesso em: 01 nov. 2021.

REDE FORMAD. Rede de Formação Docente – Narrativas e Experiências. **O que é a Rede Formad?** Disponível em: <https://sites.google.com/site/redeformad/unifei>. Acesso em: 19 abr. 2022.

SAMPAIO, Carmem Sanches. Redes de formação docente: pensar por si é pensar com o outro. In: RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco (org.). **Profissão docente em questão!** Salvador: EDUFBA, 2021. p. 217-240.

SUÁREZ, Daniel. Hugo. Relatar la experiencia docente. La documentación narrativa del mundo escolar. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 50, p. 193-209, jul./set. 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/30500>. Acesso em: 28 out. 2021.

TEODORO, Plinio. Brasil: 1% mais rico é dono da metade da riqueza, 50% mais pobres detêm 1%, diz estudo. **Fórum**, 07 dez. 2021a. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/brasil/brasil-1-mais-rico-e-dono-da-metade-da-riqueza-50-mais-pobres-detem-1-diz-estudo/>. Acesso em: 03 jan. 2022.

TEODORO, Plinio. Lula relembra “melhor momento da democracia na Pátria Grande” em discurso na Argentina. **Fórum**, 11 dez. 2021b. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/politica/2021/12/11/lula-relembra-melhor-momento-da-democracia-na-patria-grande-em-discurso-na-argentina-assista-107370.html?msckid=6d2bd773ba9c11eca2e66f64cbd186b0>. Acesso em: 05 jan. 2022.

Recebido em: 05/01/2022  
Aprovado em: 05/03/2022



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# SINGULARIDADES DE LAS REDES ACADÉMICAS DE LOS MAESTROS EN COLOMBIA

*Fabio Jurado Valencia\**  
*Universidad Nacional de Colombia*  
<https://orcid.org/0000-0001-6923-3652>

## RESUMEN

Las redes académicas son organismos de interlocución con las agencias gubernamentales cuando estas lo propician. Son a su vez agrupaciones de intelectuales que en el campo de la educación se pronuncian con argumentos cuando las políticas se desvían de los horizontes previstos y acordados. Las dinámicas de las redes son diferentes según sus orígenes: cuando son institucionales tienden a diluir los horizontes y las metas; cuando son independientes y autónomas se mantienen en el tiempo con la solvencia de las investigaciones y las innovaciones pedagógicas. La independencia y la autonomía posibilitan la actitud crítica y propositiva frente a las determinaciones de los gobiernos en el campo de la educación. El trabajo en Red hace parte de la formación y de la autoformación de los docentes que innovan e investigan. La Red de Lenguaje y la Asociación Colombiana de Matemática Educativa, son las dos redes de maestros más reconocidas en Colombia.

**Palabras claves:** redes académicas; talleres; política curricular; investigación acción.

## RESUMO

### SINGULARIDADES DAS REDES ACADÊMICAS DOS MAESTROS EM COLOMBIA

As redes acadêmicas são organismos de interlocução com as agências governamentais quando estas propiciam. São a sua vez grupos de intelectuais que no campo da educação se pronunciam com argumentos quando as políticas se desviam dos horizontes previstos e acordados. As dinâmicas das redes são diferentes segundo suas origens: quando são institucionais tendem a diluir os horizontes e as metas; quando são independentes e autônomas se mantêm no tempo com a solvência das investigações e das inovações pedagógicas. A independência e a autonomia possibilitam a atitude crítica e propositiva frente às determinações dos governos no campo da educação. O trabalho em Rede faz parte da formação e da autoformação dos docentes que inovam e investigam.

\* Doctor en Literatura. Profesor Especial del Instituto de Investigación en Educación, de la Universidad Nacional de Colombia. Grupo de Investigación en Evaluación. Colombia. E-mail: [fdjuradov@unal.edu.co](mailto:fdjuradov@unal.edu.co)

A Rede de Linguagem e a Associação Colombiana de Matemática Educativa são as duas redes de maestros mais reconhecidas na Colombia.

**Palavras-chave:** redes acadêmicas; oficinas; política curricular; pesquisa-ação.

## ABSTRACT

### PARTICULARITIES OF TEACHERS' ACADEMIC NETWORKS IN COLOMBIA

Academic networks are organizations that can dialogue with government agencies that are looking for academic representatives. These organizations are composed by intellectuals who in the field of education speak out with arguments when policies deviate from the anticipated and agreed horizons. Their dynamics are different according to their origins: when they have a bond with institutional authorities they tend to alter horizons and goals; when they are independent and autonomous, they last over time with the help of research and pedagogical innovations. Independence and autonomy enable critical and creative attitudes towards the decisions of governments in the field of education. Networking is part of the training and self-training of teachers who innovate and do research. The Language Network and the Colombian Association of Mathematic Education are the two most recognized teacher networks in Colombia.

**Key words:** academic networks; workshops; curricular policy; research action.

## Presentación

Las comunidades académicas funcionan como redes de pensamiento cuando las interacciones intelectuales constituyen su soporte. Las interacciones, en efecto, son las que le dan vitalidad a una red académica. Dichas interacciones están mediadas por intereses comunes en un determinado campo, como el de la educación, pero se trata de interacciones deliberativas que devienen del reconocimiento de las diferencias y de las afinidades en los modos de asumir el campo disciplinar o profesional al que pertenece la comunidad. Sin preguntas no hay comunidad académica, porque la pregunta moviliza la reflexión hacia las conjeturas que a su vez revitalizan las discusiones, tan determinantes en quienes investigan e innovan.

En Colombia las redes académicas se iniciaron a través de asociaciones en la década de 1980; era común y sigue siéndolo fundar sociedades (Sociedad Colombiana de Pedagogía, por ejemplo) o asociaciones (Asociación Colombiana de Semiótica, por ejemplo) para

acercar a los académicos de un determinado campo y profundizar en el análisis de los problemas específicos. El espíritu es científico porque nadie dirime las complejidades en un campo disciplinar y profesional si no es porque hay otros que también buscan respuestas a sus dilemas o escenarios para socializar los resultados de sus proyectos.

En el siglo XXI las redes académicas se intensificaron como efecto de las fuerzas centrífugas de los dispositivos digitales. Gran parte de la información de las redes académicas es de carácter público, pues las herramientas tecnológicas son la vía más poderosa para acceder a la punta de las discusiones. Así, por ejemplo, las redes señaladas ofrecen de manera gratuita libros en versión PDF en los cuales se condensan los hallazgos de los grupos que las constituyen. Precisamente una constante en las redes académicas es la dinámica del trabajo en grupos, pues son los que cohesionan una red académica. Como se mostrará enseguida una

red académica no es la suma de individuos sino la conjunción de grupos con singularidades propias.

## Sobre el enunciado Red Académica

Las tecnologías digitales introdujeron la palabra Red como metáfora para nombrar las interacciones que se configuran en el uso de los dispositivos informáticos; “red electrónica” fue el primer enunciado recurrente en el desarrollo vertiginoso de los sistemas de información. Según el *Diccionario de uso del español*, de María Moliner (1994, p.962), red es una “malla de hilo”, cuerda o alambre “de forma adecuada para contener o retener cosas”, además de ser un “dispositivo hecho de malla para pescar”. Una malla a su vez es “el tejido mismo (...) que se enlaza consigo mismo formando agujeros, o con anillas o eslabones...” (MOLINIER, 1994, p. 314): una red es una malla de hilos conectados.

La transposición semántica de “red” en el enunciado “Red Académica” implica seleccionar los términos malla, contener, retener, tejido, anillas (o anillos) y eslabones. En efecto, una red académica es un conjunto de personas enlazadas (contenidas) como una malla alrededor de unos temas específicos (de carácter académico) cuyos eslabones funcionan a la manera de nodos o anillos. Pero esta constitución no es homogénea, pues los matices de las redes académicas están determinados en gran parte por el origen, las dinámicas y sus horizontes. Los nodos o anillos son términos claves en las estructuras de las redes académicas, porque posibilitan distinguir entre grupos atomizados, aislados y endógenos (ni son nodos ni son anillos), como los grupos de estudio (han existido siempre), y la red de grupos que, por sus interacciones, intensifican de manera exógena las discusiones y las transformaciones (su existencia se ha acentuado a partir de las tecnologías digitales).

Es necesario diferenciar entre las redes académicas de carácter institucional, como las

que son promovidas por los ministerios o las secretarías de educación o por una determinada institución educativa, y las redes académicas fundadas por iniciativas de grupos de maestros y maestras cuya singularidad es la autonomía intelectual y la independencia respecto a los modos de analizar los problemas de la educación. Claro, aquí no se considera lo que se ha dado en llamar “redes sociales” o canales virtuales polifacéticos de acceso libre o controlado que poco tienen que ver con procesos académicos.

Las redes académicas de carácter institucional surgieron hacia los inicios del siglo XXI, con el objeto de garantizar la apropiación de programas y políticas educativas; en este tipo de redes ha sido notoria la artificialidad y la impostura de lo que es el funcionamiento de una red académica. Regularmente los docentes no logran construir identidad con los propósitos de la “red” a la que tienen que inscribirse, pues lo que prevalece es el sentido del deber ser y no el querer poder saber sobre los dilemas de la profesión o el deseo de participar en las deliberaciones requeridas para las transformaciones del campo discursivo y las prácticas en las que se mueven: la educación y las pedagogías.

En este perfil de “red”, institucional, es común la inscripción de cada individuo en el área curricular respectiva (se habla de la red de matemáticas, de lenguaje, de ciencias naturales, de ciencias sociales o de artes) o en el nivel educativo (redes de preescolar, primaria, secundaria o universidad) o según lo que espera la institución: que todos los docentes estén inscritos en alguna “red”, no importa su funcionalidad. Pero, aunque estas redes son institucionales muchas veces pierden la deriva y el control de quien las promueve (el directivo docente de la institución o el coordinador de la oficina de calidad de la secretaría de educación, por ejemplo). Los miembros se reúnen cada vez que el directivo convoca con el propósito de comentar documentos gubernamentales, pronunciarse sobre ellos, identificar necesidades y definir planes de desarrollo, en el universo

discursivo de lo políticamente correcto. En esta perspectiva no hay nada nuevo respecto a las dinámicas tradicionales de la escuela; las búsquedas en los dispositivos tecnológicos no hacen parte de dichas dinámicas, más allá de ser el medio para la circulación de mensajes institucionales.

En el caso de Colombia la agencia gubernamental en educación de carácter nacional invita a las agencias locales (las secretarías de educación departamental o municipal) a constituir redes académicas de docentes como una posibilidad de cohesionar las áreas curriculares y promover las innovaciones. Con este propósito se fundan portales apuntando a que las redes de maestros y maestras interactúen entre sí, como el portal Red Académica, de la Secretaría de Educación de Bogotá, en el que convergen los documentos producidos por la entidad gubernamental y los informes o registros de innovaciones que en cada colegio adelantan los docentes; sin embargo, el pronunciamiento analítico y reflexivo sobre las prácticas está ausente y más bien redundan los reclamos y las preguntas de carácter doméstico:

Buenas tardes. En mi colegio una de las personas que tiene la clave para publicar, se jubiló desde julio y le dejo (cit.) la clave a varias personas. ¿Eso es permitido? (cit.) si se publica algo indebido quien (cit.) responde?

En mi colegio tampoco ha sido posible desde hace tres años armar el grupo de la página.

¿Qué me sugieren? gracias.

(diciembre 14, 2021, redacademica.edu.co)

Grupos de maestros y maestras son elegidos para administrar la página a través de la cual se espera la interacción, como es propio de una red académica. Pero parece que “el grupo de la página” no asumiera el rol de seleccionar y editar los materiales; en consecuencia, no hay red. En ningún caso se trata de debates académicos sino de páginas informativas aunque pertenezcan a una determinada red “académica” institucional; en ella participan maestros y maestras pero funcionan como portales divulgativos y

no como redes académicas, si se entiende por ello la interacción entre profesionales de la educación en torno a inquietudes epistémicas y a la postulación de alternativas sobre los problemas de las prácticas pedagógicas, elemento esencial de una red académica en educación.

En casos como Bogotá la agencia gubernamental cumple con propiciar los espacios para que las redes ventilen sus desarrollos, como se observa en el portal Red Académica con la sección asignada a la Red Distrital de Docentes Investigadores (REDDI), fundada en 2017, una red abierta a todos los docentes de la ciudad que investigan e innovan; pero es tan abierta y amplia que no aparecen responsabilidades específicas o al menos un comité coordinador que determine lo que se divulga o está en proceso de discusión en cada una de las redes de maestros y maestras (al menos en la página no aparecen los datos). Cuando se entra a la página la duda es si las redes producen los textos que condensan sus discusiones, pero los controles institucionales restringen su circulación, si bien la secretaría de educación edita y publica en versión impresa los trabajos que proponen algunas de las redes (REDLENGUAJE, 2019). En todo caso cabe señalar en este ítem lo que no es una red académica, aunque se llame así.

## Las redes académicas en la relación Escuela – Universidad

La década de 1990 marca el comienzo del desarrollo vertiginoso de la comunicación digital en todos los ámbitos académicos. Pero en la década anterior se avizoró el trabajo con redes de maestros a través de lo que se llamó el movimiento pedagógico, promovido por la Federación Colombiana de Educadores (FECODE); tal movimiento es, sin duda, la primera red académica de maestros, en cuyo interior existieron anillos y grupos que constituían los Centros de Estudio e Investigaciones Docentes (CEID). Y será en el transcurso de 1990 que el trabajo en redes académicas con énfasis en educación

fortalecerá corrientes de pensamiento que se proyectarán, en gran parte, en la legislación educativa (Ley General de Educación, de 1994).

Una de las primeras redes académicas con horizontes de innovación e investigación entre la universidad y la escuela se fundó en la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá, en el año 1994. Semejante a las dinámicas del movimiento pedagógico grupos de profesores y profesoras de distintas facultades de la universidad fundaron de manera independiente una red académica (Red: Programa de Fortalecimiento de la Capacidad Científica en la Educación Básica y Media) con el propósito de constituir puentes de investigación-acción con docentes de escuelas públicas de distintas regiones del país. Esta experiencia es emblemática respecto al concepto de lo que es una red académica, porque:

- a. no deviene de un mandato institucional sino de la voluntad de aproximadamente 10 grupos de diversas disciplinas (matemáticas, química, biología, física, lingüística, geografía, filosofía, literatura, psicología y artes) interesados en investigar con los maestros y las maestras de instituciones educativas públicas sobre cómo innovar las prácticas en las aulas; los docentes de las escuelas en las que se intervino participaron por el deseo de conocer otros planteamientos y otras experiencias y socializar las propias;
- b. los grupos de la universidad funcionan como anillos disciplinares que asumen el trabajo cooperativo y la investigación acción con los docentes de educación básica, en la perspectiva de cualificar los procesos cognitivos de los estudiantes;
- c. cada grupo disciplinar tiene al menos un proyecto de investigación desde el cual los docentes de educación básica elaboran los suyos con especial énfasis en las etnografías de aula; unos y otros convergen en los balances respectivos y acceden a conocimientos nuevos en educación;

- d. así como la universidad tiene los grupos disciplinares de investigación los colegios participantes también los tienen, porque no de otro modo se podría participar en las dinámicas cooperativas de la investigación-acción en educación; los directivos de los colegios también participan en un grupo y las relaciones entre los grupos y los de la universidad son horizontales, pues no se trata de programas de “capacitación” sino de proyectos exploratorios en una relación de pares académicos;
- e. en el ámbito de la educación las iniciativas de investigación y de innovación han de surgir desde abajo (las bases del sistema: la comunidad educativa) y buscar los apoyos infraestructurales hacia arriba (la agencia gubernamental); en este caso, el ministerio de educación nacional asignó los recursos financieros para que durante tres años se cohesionara el programa Red y fuese un soporte en la formación continua de los maestros y las maestras de las regiones participantes; a su vez, la universidad financió el desarrollo de varios de los proyectos según las convocatorias para investigación que realiza cada año para todo el profesorado; hubo autonomía plena en las orientaciones del programa Red, como se espera de toda red académica;
- f. los seminarios o congresos son escenarios de socialización de los hallazgos, los avances y los problemas asociados con los proyectos, tanto de los docentes universitarios como de los docentes de los colegios; las memorias de dichos eventos se publican en libros: *Memorias del Seminario El lenguaje en la ciencia y en la educación* (coord. Rodríguez, 1996) y *Memorias del Seminario La investigación en la escuela* (coord. Rodríguez, 1997);
- g. en una red académica como ésta todos aprenden de todos y todos tienen la oportunidad de ser acompañados en

la sistematización de sus experiencias (JURADO, 1997; AGUDO, CABRERA, CHAVARRO, RUIZ y JURADO, 2000; MIÑANA y colectivo de directivos, 1999), luego de múltiples interacciones en las aulas.

Estas características se condensan en la apertura del libro de las memorias del seminario de 1997:

RED es un programa de formación de docentes en servicio, articulado con proyectos de investigación sobre la enseñanza de las diversas áreas del conocimiento. Tiene como propósito central fortalecer la calidad de la educación promoviendo una relación productiva con el saber. Pretende desarrollar la capacidad investigativa en la escuela y construir alternativas de enseñanza en las diversas áreas del conocimiento a través de la conformación y consolidación de redes de docentes-investigadores tanto al interior de los planteles educativos como de las disciplinas que se estudian en la Educación Básica y Media. Busca generar una cultura académica que transforme el quehacer docente y el papel social de la escuela. (PROGRAMA RED, 1998, p. 19-20).

De otro lado, los procesos de innovación e investigación inevitablemente controvierten políticas e intereses particulares de cada período gubernamental y por eso no se mantienen los apoyos. El trabajo cooperativo con los maestros y las maestras de la región del Caribe (Atlántico y Guajira); del Centro (Bogotá y Tolima); del Pacífico (Chocó) y del Suroccidente (Cauca) tuvo una duración de cuatro años continuos, con el liderazgo de José Gregorio Rodríguez y un grupo de “Seminario permanente”. En su trayectoria el programa recibió dos grupos de docentes chilenos, en 1998 y 1999, del área de lenguaje y comunicación, en el marco de las pasantías financiadas por el gobierno de Chile. Los docentes chilenos permanecían en Bogotá en el primer mes analizando con el equipo del Programa Red los enfoques para el área y elaborando un proyecto pedagógico (Agudo y otros, 2000) que luego desarrollarían en su país; durante las dos semanas posteriores asistían a las aulas de los docentes colombianos en las regiones señaladas, observando las

pedagogías y los modos cómo los estudiantes lideraban los proyectos con sus docentes.

Cuando el proyecto de formación de docentes en Red, de la Universidad Nacional, suspendió sus dinámicas por carencia de recursos, un índice importante de maestras y maestros ingresaron a la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje, cuya estructura funcional propiciaba la continuidad y la cohesión de los grupos de cada región, fundando nodos y constituyendo otros grupos. Es lo que se expone enseguida.

## La Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje

En 1994, con el respaldo de la UNESCO, la investigadora francesa Josette Jolibert convocó a los ministerios de educación de Suramérica para determinar estrategias pedagógicas que pudiesen acortar las brechas en el acceso a la escuela y particularmente en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Las dictaduras de la década anterior en países como Paraguay, Uruguay, Argentina, Brasil, Bolivia, Ecuador y Chile habían paralizado los currículos y anulado las posibilidades de transformar los enfoques pedagógicos de las escuelas, sobre lo cual UNESCO se propuso apoyar a través de asesorías, talleres y seminarios. Los ministerios enviaron delegados al evento realizado en Chile y se comprometieron en respaldar la fundación de redes académicas de maestras y maestros de educación básica y de formadores de docentes apuntando a la reflexión sobre la situación de la lectura y la escritura en la educación fundamental. Dos años después se constituyó la Red Latinoamericana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje, cuyos propósitos se recogen en el libro *Pedagogía, Lenguaje y Democracia* (Red Latinoamericana, 2017):

Oficialmente, la Red nació en Temuco, Chile, en 1994, en tanto red nacional, y luego, en 1996, se creó la primera “Red Latinoamericana para

la *Transformación de la Formación Docente en Lenguaje*”, en Santiago de Chile, con el apoyo de la Oficina Regional para la Lectura y la Escritura (OREALC) de la UNESCO. El primer Seminario Regional incluyó participantes (individuales y colectivos, provenientes de normales, de universidades, de ministerios y de escuelas) de Argentina, Chile, Colombia, Paraguay y Uruguay. Todos ellos contribuyeron en la producción del primer libro colectivo, que recopilaba las experiencias y traducía las orientaciones: *Transformar la formación docente inicial. Propuesta en didáctica de lengua materna*, con la coordinación de Jolibert, Cabrera, Hinostroza y Riveros. Este primer encuentro permitió decidir sobre una orientación global, unos referentes teóricos, unos ejes de investigación-acción y las modalidades del funcionamiento de una red académica de docentes. (RED LATINOAMERICANA, 2017, pp. 14-15).

En 1996 se acordó identificar como impronta de la Red Latinoamericana la pedagogía por proyectos, cuyos antecedentes se encuentran en las obras de Dewey ([1910]1989; 2011) y Kilpatrick (1918), los que a su vez son referentes en las investigaciones de Jolibert y Sraiki (2009). En los años subsiguientes los países fundaron sus propias redes nacionales, aunque algunos no lo lograron; se presume que aquellos en los que el ministerio controló y administró la iniciativa fue inevitable su disolución o también porque el individualismo docente ha permeado a la profesión y participar en una red académica significa abrir el pensamiento y reconocer a los otros. El reto implicaba:

1. Desarrollar estrategias de formación de tipo socio-constructivista que permitan a los estudiantes de las carreras en educación o a los docentes en servicio vivenciar / evaluar / teorizar una formación activo-participativa, una pedagogía por proyectos y un aprendizaje asumido como una auto-socio-construcción de las competencias y conocimientos fundamentales.
2. Apoyar la formación inicial en la práctica en el aula, desde el inicio, a través de una práctica en el aula efectiva, no limitada a la sola observación, y eso desde el primer año de la formación; a través también de una participación de los estudiantes en diversas formas de investigación-acción, junto con

profesores de aula, supervisores de práctica y formadores.

3. Formar docentes en la perspectiva de lograr que sean ellos mismos practicantes de la lectura y de la producción de textos, de todo tipo de textos, en situación real de uso en su vida personal y en su propio contexto profesional de trabajo. (RED LATINOAMERICANA, 2017, p. 15-16)

Así pues se trataba de propiciar condiciones de interlocución, entre los formadores y entre los futuros maestros y maestras y quienes ejercían en las aulas, en la perspectiva de comprender y llevar a la práctica el enfoque socio-constructivista que ya se enunciaba en los discursos declarativos de las políticas curriculares en América Latina, pero sobre todo en Colombia; para lograrlo esta red ha venido proponiendo la pedagogía por proyectos, lo cual supone actitudes auténticas en el dominio de los textos, sea en la interpretación o en la producción escrita.

La otra singularidad de esta Red, en la que se acopló Colombia como país miembro (los otros países son Argentina, Brasil, Chile, México y Perú) es la del trabajo en equipo:

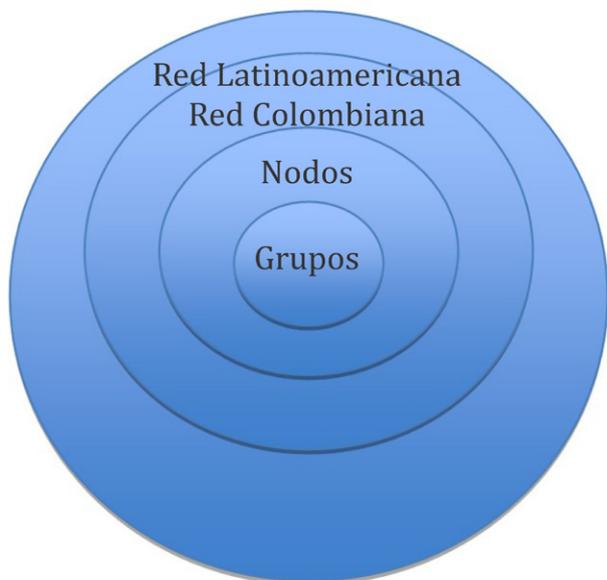
Las redes nacionales son redes de equipos de trabajo (más que de individuos solos), en los que se reúnen educadores y educandos de un mismo territorio para analizar la situación de los distintos espacios educativos: aulas, colegios, normales, institutos de formación, universidades y sus escenarios particulares: educación pre-escolar, básica primaria, básica secundaria, educación media y educación superior. (RED LATINOAMERICANA, 2017, p. 17)

Asimismo, se destaca que los equipos son, en la medida de lo posible, multidisciplinarios, “con proyectos que reúnen áreas que están en relación con la práctica del lenguaje (de matemática, ciencias, artes...) ya que el lenguaje es transversal a todas ellas.” (Red Latinoamericana, 2017, p. 17). Pero sobre todo también porque el trabajo con proyectos y, en consecuencia, con problemas o centros de interés surgidos de las expectativas de los estudiantes, presupone la convergencia de los diversos campos cogniti-

vos que comprometen las dinámicas escolares.

La Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje se fundó en el año 1998 y la estructura y funcionalidad se condensa en este esquema:

**Imagen 1.** Diseño propio.



Así entonces los grupos, de una escuela o de varias escuelas, se nuclean en los nodos (de una ciudad o región); cada grupo tiene un líder; cada nodo tiene un coordinador o un equipo o junta coordinadora; el número de grupos es ilimitado mientras los nodos están determinados geográficamente. El conjunto de nodos constituye la red nacional, la que a su vez hace parte de la Red Latinoamericana y ésta de la Red Iberoamericana de Redes. Pero cada instancia (grupos, nodos y redes) funcionan como redes interiores/exteriores, esto es, están reguladas por interacciones continuas.

En Colombia, durante el año escolar los grupos y los nodos programan eventos (paneles, conversatorios, talleres regionales) y algunos diseñan y publican boletines en los que se reseñan los proyectos en desarrollo; con dichos eventos se van perfilando las ponencias que representarán al nodo en el taller nacional. Cada año se realiza un taller nacional, rotativo regionalmente, del cual surgen las ponencias representativas de los grupos, pertenecientes a 24 nodos; las ponencias son objeto de análisis

y discusión en el taller latinoamericano, que se realiza cada dos años en uno de los países miembros. Tanto en el taller nacional como en el latinoamericano las experiencias de los grupos se programan en mesas de trabajo; la estrategia del taller posibilita la interacción en cada mesa, pues se trata de reflexionar sobre experiencias auténticas surgidas de los proyectos pedagógicos y la permanencia en la mesa es una garantía para el fortalecimiento de corrientes y tendencias; las voces de los estudiantes, de los maestros y las maestras e incluso de los padres de familia constituye el núcleo de las ponencias colectivas. Las ponencias son de la autoría de los grupos y sus nodos, y quienes no pertenecen a la Red y quieren participar lo hacen como asistentes que escuchan y preguntan, pero no con ponencia.

En 2021 las mesas de trabajo en el taller nacional fueron: 1) Literatura y lectura; 2) Escucha, oralidad y escritura; 3) Democracia e interculturalidad; 4) Infancia, lenguaje y educación; 5) La evaluación en la pedagogía por proyectos, y 6) La formación docente y la pedagogía por proyectos. Algunas de dichas ponencias son objeto de desarrollo para la publicación en libro digital e impreso, mismos que son objeto de trabajo en talleres de formación con otros docentes del país; los más recientes títulos del proyecto editorial de esta Red, son:

- » *Proyectos con-sentidos* (Muñoz, Rocha, Barrios, Cortés, Jaramillo y Paz, Grupo del Nodo Valle, 2019)
- » *Hacia la construcción de la lengua escrita en el grado Transición* (Espinosa; Nodo Norte del Valle, 2020)
- » *Proyectos, memoria y lectura compartida* (Arias, Pachón y Ramos, Grupo Metáforas; Nodo Bogotá, 2021)
- » *El carnaval como texto: una mirada desde la escuela* (Pertuz, Niebles, Perea, Grupo Identidad, 2021).

Estos libros y otros de la Colección Experiencias Pedagógicas, de la Red, muestran las rupturas con los modelos rígidos de la escuela, cuestionados con agudeza por Dewey en la pri-

mera década del siglo XX, en cuyas obras se fundamentan muchas de las ponencias y algunos de los libros; hay en efecto una reconfiguración metatextual de planteamientos en la relación entre textos clásicos sobre la educación y los textos surgidos de las experiencias:

... en nombre de la disciplina y el buen orden, las condiciones escolares parecen a menudo acercarse lo más posible a la monotonía y la uniformidad. Los pupitres y las sillas están en posiciones fijas; se trata de los alumnos con precisión militar. Durante largos períodos se hojea una y otra vez el mismo libro de texto, en perjuicio de otras lecturas. Todos los temas son excluidos de la exposición, a excepción de los que vienen en el texto; tanto se enfatiza el sistema en la conducción de la exposición, que la espontaneidad queda excluida, y lo mismo ocurre con la novedad y la variedad. Estos ejemplos pueden parecer exagerados en el caso de la administración de las mejores escuelas. Pero en las escuelas cuyo objetivo principal consiste en establecer hábitos mecánicos y transmitir la uniformidad de conducta, las condiciones que estimulan el asombro y mantienen su energía y vitalidad quedan finalmente excluidas. (DEWEY, [1910], 1989, p. 67)

En contraste Dewey propone el trabajo con proyectos por cuanto propician dinámicas interactivas entre pares como condición de los aprendizajes en red y en contra de “la monotonía y la uniformidad”; en lugar de los pupitres y las sillas fijas los estudiantes trabajan en grupos alrededor de una mesa o en procesos de observación exterior según sean los horizontes del proyecto en desarrollo; la diversidad de textos es inevitable y su pertinencia deviene de la necesidad surgida de las indagaciones; los docentes, más que enseñantes, son interlocutores provocadores del pensamiento reflexivo. Asimismo, con la multidisciplinariedad inherente a la transversalidad se toma distancia o evita el compartimento curricular, tan recurrente en la escuela canónica, y se da lugar al descentramiento cognitivo y a los conocimientos extraescolares; al respecto, vale considerar lo que explica Martín Barbero (2013, p.9):

*descentramiento* significa que el saber se sale de los libros y de la escuela, entendiendo por

escuela todo sistema educativo desde la primaria hasta la universidad. El saber se sale ante todo del que ha sido su eje durante los últimos cinco siglos: el libro. Un proceso que casi no había tenido cambios desde la invención de la imprenta sufre hoy una mutación de fondo con la aparición del texto electrónico. Que no viene a reemplazar al libro sino a descentrar la cultura occidental de su eje letrado, a relevar al libro de su centralidad ordenadora de los saberes, centralidad impuesta no sólo a la escritura y a la lectura sino al modelo entero del aprendizaje por linealidad y secuencialidad implicadas en el movimiento de izquierda a derecha y de arriba a abajo que aquellas estatuyen.

Se trata del juego con la hipertextualidad que requiere de criterios, en estudiantes y docentes, para saber seleccionar la información o la explicación cognitiva pertinente según sean los horizontes de trabajo para procesarla y producir textos propios con el apoyo de los medios electrónicos. Ello requiere, por supuesto, las infraestructuras adecuadas: la herramienta y la conectividad.

Pero solo la constancia y la permanencia en una red académica con el perfil filosófico señalado posibilita la ruptura epistemológica que compromete a maestras y a maestros en el trayecto profesional de la docencia, en la formación continua y en la autoformación. El trabajo constante en cada grupo, entre grupos y entre nodos sin extraviar el sello de la Red (la pedagogía por proyectos), con la producción escrita y el apoyo en los medios electrónicos, han de ser referentes para los estímulos y los derechos que la legislación contempla en el escalafón de los docentes. Son referentes más auténticos que los de un examen homogéneo o la grabación de una clase especial para la evaluación del desempeño. Son pues premisas que la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje promueve.

## Otras redes académicas

Entre las redes académicas es necesario ubicar también, por sus dinámicas, a algunas

asociaciones académicas. En la década de 1990 se fundaron asociaciones de maestros, maestras e investigadores universitarios interesados en profundizar en los problemas pedagógicos afines a algunas disciplinas, como la lingüística de las lenguas extranjeras (con énfasis en inglés y francés), las ciencias naturales y las matemáticas. Se destaca entre estas asociaciones la de matemáticas (Asociación Colombiana de Matemática Educativa; Asocolme, fundada en 1998), por su participación en las discusiones y decisiones en torno a las políticas curriculares para el área de matemáticas en los distintos niveles educativos. Es una asociación con sus propias singularidades: inscripción individual y abierta de maestros y maestras del área de matemáticas, realización de talleres anuales en las distintas regiones del país y constitución de grupos de trabajo según sean las prioridades.

Asocolme y la Red de Lenguaje son las que más se han pronunciado cuando las agencias gubernamentales en educación lo han requerido: ambas tuvieron una participación intensa en la construcción de los enfoques disciplinares y pedagógicos de los lineamientos curriculares de 1998, que todavía están vigentes, así como en los enfoques para las evaluaciones externas. Pero asimismo, cuando han aparecido enfoques distorsionantes y anacrónicos, han asumido posiciones críticas, como ocurriera con la primera versión de los estándares básicos de competencia de 2002, promulgados por el ministerio, los cuales fueron reelaborados con la participación de Asocolme, no así en el caso de la Red de Lenguaje que solicitó un tiempo prudencial para realizar talleres con docentes apuntando a la elaboración de dicho documento pero el ministerio se opuso y otros grupos lo reelaboraron en 2006.

En el portal de Asocolme, se exponen las actividades más recurrentes, una de las cuales fue la:

Coordinación del Encuentro de Grupos de trabajo para el análisis crítico de la propuesta inicial de estándares curriculares de matemáticas, pre-

sentada por el Ministerio de Educación Nacional, Bogotá, 2002. Los resultados de este trabajo fueron publicados en el libro 5 de la **Colección Cuadernos de Matemática Educativa**. Este trabajo se constituyó en un referente importante para la construcción de la versión de Estándares básicos de matemáticas publicados en mayo de 2003. (Página web, ASOCOLME, registro de enero 6 de 2022)

Cada vez que los gobiernos contratan a expertos, nacionales o internacionales, de espaldas a las comunidades académicas (las asociaciones, las redes y los grupos de investigación), para definir la política pública en educación, la contradicción y el caos es una constante. El caso más reciente es el relacionado con los “derechos básicos de aprendizaje” y las mallas de aprendizaje (en 2015 y 2017 respectivamente) diseñados por personas con poca experiencia en el mundo cotidiano de las escuelas, como ocurriera con los estándares; también fue necesario escribir un libro para mostrar los retrocesos de dichos documentos (RED, 2017).

La función de las redes académicas es precisamente la de pronunciarse propositivamente cuando las políticas educativas son inconsultas o surgen de manipulaciones discursivas (afirmar que tal documento está sustentado en el legitimado por la comunidad cuando es contrario en sus enfoques). En consecuencia, es una función de las redes en educación contribuir en la construcción de las políticas, pero también estar alerta y reaccionar con fundamentos cuando son contrarias a las que han sido construidas con los maestros, las maestras y los investigadores.

## Conclusiones

El trabajo en redes académicas en el campo de la educación determinará en gran parte las transformaciones de los sistemas educativos y de los procesos pedagógicos en las escuelas y en las familias; la complejidad cada vez mayor de lo que significa educar y aprender así lo indica; el trabajo en equipo con una actitud

exploratoria y holística es inevitable; las fronteras entre la escuela, las familias y el mundo de afuera serán progresivamente invisibles. En esta perspectiva lo que se ha llamado capacitación ira desapareciendo (de hecho, ya se percibe) para asumir las interacciones en redes académicas como estrategias auténticas de formación y autoformación.

Colombia tiene un recorrido en la constitución de redes académicas con maestros, maestras y docentes universitarios cuyos impactos se han visibilizado en portales, boletines, libros y revistas, pero se requiere de estudios más puntuales sobre los modos de proceder de otras redes como las que existen en las regiones periféricas o las que muchas otras universidades promueven y sostienen. En el universo de la entropía, como la que se experimenta con las tecnologías digitales, las redes académicas se extravían y únicamente sus miembros pueden explicitarlas a través de los medios mismos.

Las redes académicas en sus dinámicas no son homogéneas; cada una tiene sus propias singularidades; estudiarlas compromete un trabajo de investigación de gran aliento. En este artículo se caracterizaron algunas de las redes académicas de Colombia y la manera particular como convergen y se extienden cuando una desaparece. Las reflexiones confluyen en la importancia de distinguir entre redes académicas de carácter institucional y su contraparte: las redes académicas en las que maestros y maestras se empoderan y las asumen como estrategias para canalizar los resultados de sus investigaciones e innovaciones.

## Referencias

ASOCOLME, en web, registro de enero 6 de 2022.

AGUDO, S.; CABRERA, E.; CHAVARRO, N.; RUIZ, M. Y JURADO, F. **Interacción y competencia comunicativa**. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2000.

ARIAS, C.; PACHÓN, T. Y RAMOS, G. **Proyectos, memoria y lectura compartida**. Bogotá: RedLenguaje, 2021.

guaje, 2021.

DEWEY, J. **Cómo pensamos**. Barcelona: Paidós, [1910], 1989.

DEWEY, J. **Selección de textos**. Medellín: Universidad de Antioquia, 2011.

ESPINOSA, S. **Hacia la construcción de la lengua escrita en el grado Transición**. Bogotá: RedLenguaje, 2020.

JOLIBERT, J. **Formar niños productores de textos**. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones, 1995.

JOLIBERT, J., & SRAIKI, C. **Des enfants lecteur et producteur de textes**. Paris: Hachette Livre, 2006.

JURADO, F. **Investigación, escritura y educación**. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia, 1997.

KILPATRICK, W. H. **The Project Method**. New York: Teachers College Record, 1918.

MARTÍN BARBERO, J. Saberes hoy: Diseminaciones, competencias y transversalidades. **Revista Iberoamericana de Educación**. No. 32. Madrid: OEI, 2003.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. **Ley General de Educación**. Bogotá: MEN, 1994.

MIÑANA, C. Y COLECTIVO DE DIRECTIVOS . **En un vaivén sin hamaca**. La cotidianidad del directivo docente. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 1999.

MOLINER, M. **Diccionario de uso del español**. Madrid: Gredos, 1994.

MUÑOZ, M. L.; ROCHA, M.; BARRIOS, C.; CORTÉS, M.; JARAMILLO, D.; Y PAZ, G. **Proyectos con-sentidos**. Bogotá: RedLenguaje, 2019.

PERTUZ, W.; NIEBLES, O. y PEREA, N. **El carnaval como texto: una mirada desde la escuela**. Bogotá: RedLenguaje, 2021.

PROGRAMA RED (1996). **Memorias del Seminario El lenguaje en la ciencia y en la educación**. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 1996.

PROGRAMA RED . **Memorias del Seminario La investigación en la escuela**. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 1997.

PROGRAMA RED . **La investigación en la escuela**. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Portal redacademica.edu.co, 1998.

REDLENGUAJE . **Sobre los aprendizajes fundamentales**. Bogotá: RedLenguaje, 2017.

REDLENGUAJE. **La pedagogía por proyectos en**

**el Nudo Bogotá de la RedLenguaje.** Bogotá: Secretaría de Educación de Bogotá, 2019.

RED LATINOAMERICANA PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN LENGUAJE.

**Pedagogía, lenguaje y democracia.** Bogotá: RedLenguaje, 2017.

*Recebido em: 23/02/2022*

*Aprovado em: 05/03/2022*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# DEL ENCUENTRO-MAESTRO, DEL CUIDADO Y DE LAS REDES Y COLECTIVOS DOCENTES EN AMÉRICA LATINA

*Carmen Sanches Sampaio\**

*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro*

<https://orcid.org/0000-0001-8654-4428>

*Maria Yanet Gómez Sosa\*\**

*Universidad de Antioquia*

<https://orcid.org/0000-0002-8626-4909>

*Tiago Ribeiro\*\*\**

*Instituto Nacional de Educação de Surdos*

<https://orcid.org/0000-0001-7264-3388>

## RESUMEN

En este texto, hacemos uso de la narrativa como género textual, metodología de investigación y fenómeno investigado para tejer algunas consideraciones sobre el movimiento de redes y colectivos docentes en América Latina frente a las políticas neoliberales de deconstrucción escolar en la década de 1990. Para ello, el artículo destaca principios que se pueden percibir en el proceso comunitario de trabajo y organización en redes docentes a partir del diálogo con saberes y experiencias narradas que involucran el encuentro con cosmologías de pueblos tradicionales de nuestra América Latina, además de nuestro propio encuentro como posibilidad de tejido colectivo de nuestros procesos de transformación. La narración de los flujos y acontecimientos de la vida en el movimiento de la escritura hace que conceptos/ideas como el encuentro, la escucha y el cuidado, sean muy importantes a la perspectiva comunitaria presente en la propuesta de trabajo en redes y colectivos de enseñanza.

**Palabras clave:** redes y colectivos docentes; América Latina; narrativa.

---

\* Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Rio de Janeiro, Brasil. Grupo de Pesquisa: Práticas Educativas e Formação de Professores (GPPF). Rede de Formação Docente: Narrativas e Experiências (Rede Formad). E-mail: [carmensanches.unirio@gmail.com](mailto:carmensanches.unirio@gmail.com)

\*\* Magíster en Educación y Derechos Humanos (UNAUOLA). Estudiante del Doctorado en Educación: Programa específico de formación en Investigación narrativa y (auto) biográfica en educación de la Universidad Nacional de Rosario (UNR)-Argentina. Docente de cátedra de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, Universidad de Antioquia. Colombia. Grupo de Pesquisa: Práticas Educativas e Formação de Professores (GPPF). E-mail: [yanet.gomez@udea.edu.com](mailto:yanet.gomez@udea.edu.com)

\*\*\* Doutor em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Professor do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Rio de Janeiro, Brasil. Professor do Programa de Doutorado em Investigação Narrativa e (Auto) biográfica da Universidade Nacional de Rosário (UNR). Rosário, Argentina. GPPF, ArteGestão y Red Investigaciones-vi-das (RIV). E-mail: [tribeiro@ines.gov.br](mailto:tribeiro@ines.gov.br)

## RESUMO

### DO ENCONTRO-MESTRE, DO CUIDADO E DAS REDES E COLETIVOS DOCENTES NA AMÉRICA LATINA

Neste texto, lançamos mão da narrativa como gênero textual, metodologia de pesquisa e fenômeno investigado para tecer algumas considerações acerca do movimento de redes e coletivos docentes na América Latina frente às políticas neoliberais de desconstrução da escola nos anos de 1990. Para tal, o artigo destaca princípios que podem ser percebidos no processo comunitário de trabalho e organização em redes docentes a partir do diálogo com saberes e experiências narradas envolvendo o encontro com cosmologias de povos tradicionais de nossa América Latina, além de nosso próprio encontro como possibilidade de tessitura coletiva de nossos processos de transformação. O narrar os fluxos e acontecimentos da vida no movimento da escrita faz cintilar conceitos/ideias como encontro, escuta e cuidado, muito caros à perspectiva comunitária presente na proposta do trabalho em redes e coletivos docentes.

**Palavras-chave:** redes e coletivos docentes; América Latina; narrativa.

## ABSTRACT

### ABOUT ENCUENTRO-MAESTRO, CARE AND THE NETWORKS AND TEACHING COLLECTIVES IN LATIN AMERICA

In this text, we use of the narrative as a textual genre, research methodology and investigated phenomenon to make some considerations about the movement of networks and teaching collectives in Latin America in the face of neoliberal policies of school deconstruction in the 1990s. To this end, the article highlights principles that can be perceived in the community process of work and organization in teaching networks from the dialogue with knowledge and narrated experiences involving the encounter with cosmologies of traditional peoples of our Latin America, in addition to our own encounter as a possibility of collective weaving of our processes of transformation. The narration of the flows and events of life in the movement of writing makes concepts/ideas such as meeting, listening and care, very dear to the community perspective present in the proposal of work in networks and teaching collectives.

**Keywords:** teacher networks and collectives; Latin America; Narrative.

## Algunas palabras como forma de invitación

“Encuentro las historias de vida como magia, esa magia que no se acaba y que seguirá viva por miles de años.”

(Manuela Lucía Delgado, embera chamí, Caldas, Colombia)

Este texto nace del encuentro y la conversación entre tres investigadoras de Brasil y Colombia. Hemos tejido algunas ideas y dispo-

sitivos investigativos desde y en el encuentro con muchas otras<sup>1</sup> investigadoras, docentes,

1 Utilizamos lo femenino a lo largo de todo el texto, no el masculino. Se trata de una invitación a darnos cuenta de la dimensión machista del lenguaje/ de nuestras lenguas. Aunque no esté resuelta la cuestión de la invisibilidad de una multiplicidad de géneros en la escritura, pensamos que la opción por el femenino fuerza a otras pronuncias y escuchas más allá de la hegemónica masculina.

niñas, personas... Los cotidianos y las experiencias vividas han sido nuestros territorios de aprendizaje y creación, el lugar desde donde se alimentan nuestras historias y donde encuentran otras, como para constelar sentidos en el mundo.

Nuestros *lugares de habla*, concepto que nos brinda la investigadora negra brasileña Djamila Ribeiro (2020), no son los mismos, sino singulares e irrepetibles. Por supuesto, un lugar de habla es siempre singular porque tiene que ver con lo individual, la experiencia única que cada una vive, padece, aunque en escenarios tejidos en la colectividad. Si los territorios habitados y las historias de vida pueden ser compartidas, por ejemplo, lo mismo no podemos decir de los sentidos tejidos desde ahí: cada persona teje un mundo de sentido único, desde lo colectivo, desde la experiencia comunitaria de ser y estar en el mundo.

Aunque nuestras voces sean tejidas desde lugares distintos, sus resonancias se encuentran y alimentan una a la otra. La polifonía deviene de ahí, es la experiencia de hacer distintas voces resonar en común-unidad, comunidad, constelación en nosotras mismas. Quizás sea esa la idea que nos brinda Bajtín (2016) cuando nos dice que todo discurso está hecho de muchos otros, que ninguna enunciación es simplemente una enunciación, que cada voz trae consigo una multiplicidad de voces.

Reconocer nuestras marcas singulares como propias, pero a la vez tejidas desde nuestra experiencia comunitaria hace posible comprender a la experiencia de la escucha como indispensable a nuestros procesos de devenir quienes estamos siendo. Somos profesoras vinculadas a la universidad en Brasil y Argentina, Colombia y a la escuela básica en Brasil. Somos también lectoras, escritoras, investigadoras, mujeres, hombre y una infinitud de otras marcas. El punto de confluencia de nuestras constelaciones de investigaciones, estudios y vida es el interés por la investigación narrativa, las redes, colectivos, comunidades de intercambio, aprendizaje, conversación. Nos acerca el deseo

y el reto de investigar en tanto forma de vivir, habitar, relacionarnos, conversar, de estar en comunidad...

Comprendemos la investigación narrativa como posibilidad de investigar en tanto experiencia de presencia, escucha, cuidado, indagación y atención (PORTA, 2020; RIBEIRO; SAMPAIO; SOUZA, 2016), como una invitación a narrar procesos, experiencias, aprendizajes, desmarcaciones, transformaciones...

En este texto, recurrimos a distintas narrativas y memorias para compartir algunas experiencias vivenciadas en nuestros contextos de investigación y vida, de investigación-vida (GODOY; RIBEIRO, 2021). Desde ahí, tejemos algunas ideas y principios que hemos podido conocer, pensar y/o proponer, con el objetivo de narrar experiencias y sus sentidos para pensar la formación y el trabajo docente en redes y colectivos en América Latina, además de nuestros propios procesos formativos... No hay investigación narrativa sin memoria y narración, sin historias... ¡Pues bien!

## Sobre historias y principios desde experiencias de investigación-vida

“(...) o desconhecimento não é uma besta errante que ameaça uma violência porvir. É o espaço sem limites no qual o estranho inicia sua frágil conversa (...). É necessária a distância para conversar a dois. E é essencial o estranhamento para poder nos salvar uns aos outros”. (SKLIAR, 2013)

El 16 de diciembre del 2019 hubo un acontecimiento único en el mundo: una de nosotras llegó antes de las 8:00 a.m. a las puertas de la Universidad de Mar de Plata, para asistir a los primeros seminarios de sus estudios doctorales. Vio, de lejos, un hombre joven, alto, moreno y muy atractivo que estaba dando indicaciones de cómo llegar al aula dispuesta para el encuentro. Ella sintió que ese hombre tenía que ver con su presente y su futuro, que no era casual que le estuviera señalando el camino. Desde ese instante lo eligió, aunque

no supiera, concretamente, cuál era su rol en el programa doctoral.

Más adelante, en el despliegue de la jornada, supo que era tutor y que cada aspirante debía entregarle la primera carta de motivación a alguna persona elegida para ello. No dudó y le entregó su escrito en el que narraba su interés por la escritura como arte curativo y sobre las formas otras de aprender y enseñar en los pueblos originarios de Colombia, experiencia en la que ha estado sumergida durante más de la mitad de su vida.

Él, por su turno, se quedó polinizado. Tuvo la idea de escribir una carta como respuesta a la propuesta de investigación doctoral presentada. Nació una conversación como modo de habitar la investigación.

Al segundo día, en la mañana, su tutor (ella ya podía usar el posesivo), le devolvió sus interpretaciones sobre su propuesta de investigación en un español cuidado y pulido – su lengua materna es el portugués, pues su tierra natal está en Brasil, cruzando la frontera de Argentina. Ambos venían de otro país y se entendieron desde la primera mirada, porque los ojos también hablan y se comunican. El manuscrito en las manos abría posibilidades afectivas y discursivas no contempladas: el conocimiento que se inscribe en la experiencia misma, la conversación como metodología (RIBEIRO; SOUZA; SAMPAIO, 2018) y el interés por esas cosas de la vida cotidiana que van tejiéndose hasta ser vida, nada más que vida, la hicieron sentir como Sakutaru, el narrador en la novela de Kayoichi Katamayana *Un grito de amor en el centro del mundo* (2008): “Yo me sentía como si me hubiera tocado, a mi solamente, la parte más deliciosa del fruto que me ofrecía el mundo” (p. 17) y lo decía por los besos de Aki.

Tal vez ese abanico abierto entre ellas tenía el mismo significado de la intimidad de un beso. Es la misma boca que besa, la que habla y habla para crearse un lugar. ¿Es el encuentro el arte de crear lugar? ¿De estar presente? ¿De escuchar y prestar atención, con el cuerpo en-

tero? ¿Qué puede un encuentro? ¿Qué puede un encuentro en tanto arte de crear lugar y tejer espacios de comunidad?

Así, fuimos degustando nuestro encuentro entre textos, lecturas, nuevas autoras, escrituras femeninas necesarias para construir nuevos senderos en nuestro camino doctoral, hasta que el 26 de junio del 2020, en plena cuarentena obligatoria, otro encuentro se sucedió, de modo virtual; ahí estaba la profesora (Carmen Sanches). Eso pasó cuando una estudiante (María Yanet Sosa) leía una carta para una red de estudios llamada *Travesías*, con el propósito, además, de presentar nuestros intereses investigativos. La carta en español ha sido leída y la profesora interviene en portugués, con una delicadeza única y una manera de escuchar acogedora. Eran dos lenguas en conversación – español y portugués – y ni siempre se hacía posible la comprensión. Muchas veces, las formas de vínculo se dan (y daban) a través de la gestualidad y la mirada, de la apertura de nuestra corporalidad a la existencia afirmativa de la otra.

Ese encuentro virtual narrado ha sido semilla. Pronto éramos tres en la aventura doctoral. La profesora Carmen, que había sido la directora de tesis del profesor tutor en el programa doctoral en Argentina, Tiago, ahora también nos acompañaría en nuestra aventura. A este encuentro, porque nos moviliza y poliniza, en nuestras conversaciones lo hemos llamado Encuentro-Maestro, un acontecer que rebasa cualquier expectativa y demanda académica para convertirse en un re-conocerse en la otra y viceversa, un encuentro en las diferencias, donde pulsan nuestras singularidades: un devenir. Es confluir en las preguntas y enlazar algunas respuestas que han hecho parte de nuestra existencia, siempre en movimiento. Ese nuestro encuentro traspasa fronteras: las de Argentina, Brasil y Colombia para ampliar los horizontes hacia las comunidades indígenas en Colombia y las redes de formación docente en América Latina.

Encuentro-Maestro, por lo tanto - hemos aprendido con los pueblos indígenas de Colombia -, es el acontecimiento del encuentro que nos des-marca, transborda, nos hace padecer de la necesidad de transformarse a sí misma en el encuentro con las otras, que nos enseña sobre el mundo que ya estaba ahí cuando acá llegamos. Aunque larga, compartimos la siguiente narrativa, porque resuena en nosotras y nos recuerda las palabras de Ailton Krenak (2019): somos constelaciones, estamos en conexión con las otras personas, con nosotras mismas y con el mundo. Y quizás el encuentro-maestro es ese dispositivo de presencia a través de lo cual podemos habitar y tejer dichas constelaciones.

Amo la palabra encuentro; ese ejercicio de “encontrarse” es más o menos lo que sucede también en una carta, por eso también me encantan las cartas y por eso te escribo hoy una. En una carta a un amigo, sucede que nos encontramos en conversaciones íntimas y pausadas que esperan amorosas una respuesta sincera del interlocutor y que así van tejiendo entre el ir y venir de letras y distancias, una tela de pensamiento. Creo que algo similar sucede cuando se trabaja en campo con comunidades si el artista tiene el valor de acercarse a ellas más como ser humano despojado de su ego que como “ser artista” que busca realizar un proyecto. Cuando esto se da, en esa conversación empiezan a surgir situaciones, motas de algodón que se desenredan, se limpian, se mezclan para develar quienes están siendo las personas en su territorio y quien se está siendo como artista en este proceso de interacción.

Luego, esos hilos que solo pueden ir tomando forma en la rueda del tiempo, permiten, desde el conocimiento del otro, comenzar a tejer. No es el artista quien teje, es más bien quien facilita en el otro el acto de tejer en aras de la recuperación del recuerdo de quien se es, del re-encuentro.

Creo (por ahora) que nuestra tarea como artistas es propiciar el encuentro, tejernos en un hilo común, que nos permite a nosotros y a los otros mirarnos en el espejo de quienes somos para volver a empezar. Para reconocer nuestro potencial para vivir y dejar vivir en el respeto, el amor, la libertad y la coherencia que se requiere para habitar el mundo en armonía y resonancia con los demás.

¿Será que el artista es un propiciador que facilita el encuentro en el arte de ser humano y habitar el mundo? (HERNÁNDEZ, narrativa escrita, 2020).

Entonces, en un Encuentro-Maestro hay hilos invisibles y visibles - como esta narrativa, escrita entre tres - que se entraman para sentir las implicaciones del cuidado en las prácticas educativas. Del cuidado de sí y de la otredad tenemos un sinnúmero de tratados filosóficos, igual que sobre los cuidados del alma. Janina, personaje central de *Sobre los huesos de los muertos*, la novela de Olga Tokarczuk (2009), cumple con la ética del cuidado hasta en el cuerpo ya sin vida de un cazador furtivo:

Si vestir al muerto era una especie de caricia, no creo que en vida Pie Grande hubiera experimentado tanto cariño. Lo sostuvimos delicadamente por debajo de los brazos y le pusimos la ropa. Su peso descansaba contra mi pecho y tras una ola de repulsión natural que me produjo náuseas, de repente me vino a la mente el impulso de abrazar aquel cuerpo, darle unas palmadas en la espalda y decirle en un tono tranquilizador: “No te preocupes, todo saldrá bien”. (TOKARCZUK, 2009, p. 17).

En este texto, nos referimos a tres aristas del cuidado que son fundamentales para los pueblos originarios y para la labor terapéutica, los cuales también aportan ideas y comprensiones sobre el trabajo docente en red y colectivos en América Latina, aunque en tanto metáfora. Sean las aristas: cuidar la familia como fuente de conocimientos; cuidar la palabra; y cuidar el agua.

Las experiencias de una de las autoras de este texto las ha ido viviendo a la par con sus estudiantes mujeres y hombres que pertenecen a la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, un programa de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, cuyo propósito es fortalecer los liderazgos indígenas desde la formación docente. Además de este contexto, también traemos para el texto narrativas de docentes vinculadas al movimiento de trabajo en red y colectivos de maestras que hacen investigación desde la escuela en América Latina.

## Cuidar la familia: resonando algunos sentidos a la comprensión del trabajo docente en redes

“Hay que deconstruir los conceptos dados de familia indígena para profundizar en otras cuestiones: ¿cómo nos estamos alimentando? ¿Cómo nos estamos sanando? ¿Cómo nos aprendemos y nos reconocemos?” (Alba Lucía Rojas Pimienta, docente)

Tres mujeres estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra han construido su primera siembra en familia. Partiendo de ella, no sólo como pertenencia sino como espacio de indagación, de aprendizajes, de conocimientos y de saberes. En los recorridos anteriores a la elección de un problema o tema para la siembra, las tres estudiantes - Liliana Dagua (del pueblo nasa-Cauca), Leidy Chilgueso (del pueblo nasa) y Leidy Agreda (del pueblo kamentsa-Putumayo) - recurrieron a sus sabias para una conversación y/o armonización espiritual. Con las sabias encontraron que no se podía pensar en los problemas o necesidades de la comunidad, sin antes revisar lo que estaban viviendo en la familia.

Cada una de ellas encontró dificultades y situaciones que les afectaban directamente como parte de sus familias. Para Liliana Dagua, eran motivos de angustias sus interrogaciones alrededor de la identidad de su familia, en la que la cultura occidental impactaba en casi todos los espacios, incluyendo la conversión de sus familiares a las iglesias evangelistas, sobre todo aquellas que se fundan en los pilares del antiguo testamento.

Ella, hablante de su lengua aún, no encontraba conciliaciones entre su pensamiento ancestral y las nuevas adhesiones de sus familiares cercanos a foráneas maneras de concebir el mundo y las relaciones. Sus prácticas indígenas se vieron cuestionadas por su propia gente. Incluso hasta llegar a cuestionar el uso del nasayuwe. Sentía distancia y extrañeza en su

propia casa. Así que decidió proyectarse comunitariamente a partir de su núcleo familiar. Les habló, les convocó hasta que fueron comprendiendo que podían dialogar desde distintas concepciones, por así decirlo. Su historia nos hace recordar los cotidianos escolares, sobre todo cuando una o más docentes se dan cuenta del abismo entre muchas teorías y propuestas o políticas pedagógicas frente a las experiencias encarnadas y los contextos vividos por las estudiantes: en lo cotidiano se producen saberes y se actualizan conocimientos (ALVES, 2010; SUÁREZ, 2011).

Liliana Dagua se enfocó en la siembra de las plantas medicinales con el objetivo de recuperar tierras que han sido usadas para otros cultivos, en un volver a pensar en la sanación de la tierra misma y de las personas de su familia que habían olvidado que las plantas ofrecen, incluso para la farmacología moderna, cura para muchas afecciones. Esto implicó volver al Tul y reunir en su propia casa a niñas y jóvenes en el primer momento; luego han ido sumándose hermanas y cuñados. Va despacio, porque su familia aún tiende a sentir que el uso de las plantas encarna “un mal”, “un demonio” que puede acabar con las creencias evangélicas (los procesos de colonización llevados a cabo por la modernidad occidental han sido demasiado efectivos en demonizar los saberes ancestrales locales de América Latina y África (CARNEIRO, 2005)):

— No se ponga con esas brujerías, hijo - le dijo hace poco su madre, hablante del quechua, a David Condori, indígena kolla-Argentina, compañero del doctorado, quien le hacía pagamento a la pachamama antes de un viaje y le enseñaba a su pequeño de año y medio a participar.

Continuó la madre:

— No le dañe el corazón a su hijito con esas magias, mire que Jehová castiga a los idólatras.

— La tierra es tierra y punto. ¿Cuál madre? ¿Cuál? — Le seguía insistiendo.

Situaciones como ésta se han vivido en la familia Dagua y en muchas otras. Pero Liliana,

cada vez se enraíza más en sus concepciones del cuidado de la propia familia y de la tierra.

Para Leidy Chilguese, su situación es parecida. Las tierras de sus familias no han vuelto a producir alimentos. Otros sembrados también aumentan y eso le causaba tristezas y temores. Buscó entre sus abuelas y encontró las formas de siembra tradicionales, los productos que aún la tierra puede producir y se dedicó a fomentar en su familia el regreso a una alimentación sana, evitando, en lo posible, los productos industriales que son el alimento principal ahora en su casa.

Hasta diciembre del año 2019, en la familia Chilguese ya estaban brotando el cilantro, las legumbres y el tomate con participación directa del padre de Leidy, situación que ella considera uno de sus mayores logros en ese período: vincularse con su padre en la misma medida que se vinculaba con la nutrición. En estricto sentido es lo mismo: amar y nutrir. Verbos también muy importantes en el movimiento de trabajo en redes y colectivos docentes en América Latina (y en la educación, de manera general): amar como escuchar, abrirse a la experiencia de la escucha atenta, respetuosa y generosa. Nutrir como forma de (co)nutrirse en la conversación, en el intercambio, en la atención a lo-que-hay y lo-que-pasa-entre-nosotros.

En el valle del Sibundoy (Putumayo), Leidy Agreda discutía con su madre y con su padre el por qué no le hablaban a su hermano menor en lengua kamentsá.

— Eso ya no se usa. — le decían.

Pero ella, fiel a sus significados de vida, que fue recuperando posterior a su escolarización, y en la licenciatura, entendió que ahí estaba su tema para la siembra: recuperar la importancia de la lengua propia, la lengua con la cual afirmamos nuestros mundos y tejemos nuestras maneras de estar siendo (SKLIAR, 2017). Involucrar a las generaciones jóvenes de su familia - hermano, primas y primos - a jugar, tejer, conversar, sembrar, practicando la lengua kamentsá. Incluso ahora es cuestionada por gente de su comunidad para quien la cultura

mayoritaria es mucho “mejor” que la indígena, pero ella dice que cada día quiere encontrar la fuerza para seguir conectada con sus raíces, también desde su indumentaria. Dijo en uno de nuestros encuentros que, para ella, sí es importante el vestido tradicional, que cuando esté en la calle, todo Sibundoy se dé cuenta que ella no renuncia a ser kamentsá. Para ella, el vestido indígena, propio de su pueblo, simboliza su esencia.

Después de que los guías espirituales pusieran el centro de la situación en su debido lugar: en familia, el profesor Fernando Estrada apoyó a las estudiantes en sus propósitos de siembra. Fue importante que desde los acompañantes de la Licenciatura se abrieran estas posibilidades de creer en la familia como motivo y espacio, fundamento y participación en un proceso investigativo.

Cuando una de nosotras (María Yanet) se sumó al grupo de proyección comunitaria o prácticas pedagógicas, ya las estudiantes dibujaban en una silueta de sus propios cuerpos el avance de su siembra. Fue determinante para ella que antes había investigado “afuera” en los textos, en otros contextos no personales, a otras que, aparentemente, no compartían afectos con ella, reconocer que la propuesta es sumamente pertinente y necesaria. Esto nunca se le había ocurrido...

Como muchas de nosotras, ella siempre partió, ciegamente, de una idea de comunidad más allá de sus lazos afectivos. En los mapas corporales, la familia ocupaba el lugar del corazón, las acciones para la siembra estaban dibujadas en las manos. ¡Qué obvio! - pensarán, pero, si nos situamos en nuestra tradición educativa occidental, la academia/la escuela nuestra no permite de buenas a primeras dichas obviedades. Y lo obvio, nos recuerda Denise Najmanovich (2022), continuamente pasa ante nosotros y entre nosotros, conformando lo real y potenciando el devenir. Pero ¡nos cuesta verlo!

Pasando la siembra por el cuerpo siguieron las reuniones familiares desde espacios íntimos. Es por eso que en los informes de la

primera siembra se nombran las formas, pero no se describen, como un académico occidental esperaría. Y tiene su sentido. En los vínculos de las estudiantes con sus familias hay tensiones, hay afectos e historias que desgarran, de muchas maneras, al ser. Pienso, por ejemplo, en Liliana, que en varios encuentros lloraba sin poder hablar de sus hallazgos relacionados con la historia de sus vientres. Si vamos al vientre, nos entenderán que muchas emociones e impactos no dejen registro escrito.

Las visitas a las abuelas dejan algunos registros visuales, fotografías, por ejemplo, en el caso de Leidy Chilguese, pero basta ver la imagen y leer algunos apartados de su informe para captar que, en el silencio, en la escucha, en el tiempo dedicado al trayecto para la visita queda un tejido de difícil racionalización. Lo que se cuenta es la siembra del plátano... pero lo que hay allí en el compartir, en la nostalgia por lo pasado, en la extrañeza por cambios de cultivos actuales no se puede acotar en ningún informe.

Este enfoque centrado en la familia, en el cuidado de este tejido, deja, entonces, unas experiencias que no son abarcadas en lo que aún, a pesar de nuestro método particular, seguimos llamando trabajos de grado. Así, en un encuentro local de la Licenciatura en Pedagogía de La Madre Tierra, con Leidy Agreda en su Valle del Sibundoy se realizó un viaje, un compartir organizando las matas del frijol, uniendo con hilos los tallos para que la lluvia no los destruyera, la conversación iba fluyendo sin un plan previo. La estudiante no desplegó ninguna agenda en un tablero, qué alivio, sino que se sumó con ellas a la actividad del día con adultas mayores, hombres y mujeres.

Almorzaron en grupo y ellas hablaron en lengua materna de la situación de sus proyectos de cultivo y de la alegría de tener un pasado en común. Hubo risas, hubo encuentro. Quedó en su experiencia porque en el informe la estudiante no narra lo vivido. Situaciones como ésta nos muestran que es hora de decolonizar el papel preponderante que le hemos dado a

la escritura, como cultura de la alfabetización y la evangelización. Necesitamos reconocer instancias donde la oralidad, la cotidianidad o el silencio configuran otras formas de contar, de vivir y de aprender-enseñar. Las oralidades también forman mundos de sentidos, no solamente las literaturas. ¿Por qué parecemos haber olvidado eso?

Algunos aprendizajes que tejemos desde los aportes de las culturas tradicionales de nuestra Latinoamérica nos invitan a bucear en algunos principios del trabajo docente en redes y colectivos en América Latina. Dicha perspectiva de trabajo tubo su desarrollo frente al peligro del neoliberalismo y su deseo privatizador en nuestros territorios, tirando a la Educación a la voracidad del "Mercado", sobre todo en los 1990. Distintos grupos y colectivos de diferentes países de Latinoamérica- México (1987), Colombia (1994), Argentina (1999), Brasil (2000), Venezuela y un grupo de investigación de España (1983)- se reunieron para resistir a los intentos contra la educación, la escuela pública y la autonomía docente. Y en eso y con ese movimiento comienza a tejer redes para fortalecer lazos entre las maestras, en cada país y entre países (DUHALDE, 2012).

Desde el diálogo constante y potente entre redes y colectivos de distintos países nació el Encuentro Iberoamericano de Redes y Colectivos Docentes que hacen investigación desde la Escuela, que, en tiempos más recientes, ocurre cada tres años, en diferentes países. El objetivo del encuentro es compartir experiencias pedagógicas y educativas, difundir y visibilizar narrativas desde dentro de la escuela, tejer comunidades docentes desde el afecto, la apuesta pedagógica en una escuela pública popular, el reconocimiento de todas y cada una de las docentes como creadora de conocimiento y saberes (SAMPAIO, 2010).

Desde nuestro punto de vista, el silencio, la escucha y la dedicación de tiempo al encuentro, a la experiencia de ser y estar con otras son principios importantes al trabajo en red, cuestión que vamos a discutir adelante, pero

queda polinizada por los aportes que la idea de cuidado nos brinda.

Quisiéramos recordar, todavía, que hay una biblioteca muy amplia y desde distintas disciplinas sobre estudios centrados en la familia como institución encargada de establecer los parámetros de inserción a una cultura y etcétera. Pero, en las experiencias de estas tres estudiantes del curso de la licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, no se parte de la teoría sino de unas concepciones cosmogónicas en las que se cuenta, en el mundo nasa, que la Familia es un tejido de energías que le dan vida a todo lo que vemos en el universo. De la familia vino el Agua, el Fuego y los demás seres que participamos en esta creación. De ahí que la Tulpa reproduzca simbólicamente ese inicio al cual se le da continuidad con cada armonización o reunión.

Para el caso del pueblo kamentsá, la familia es quien enseña el tejido al cual se pertenece, funda la identidad a través de la lengua propia. Una experiencia de generar comunidad. Pensando en el contexto de las redes y colectivos docentes y su trabajo, hace falta la pregunta: ¿se puede pensar en trabajo en red sin generación de comunidad?

Estas tres propuestas, en síntesis, nos muestran unas formas de despliegue de la pedagogía en un sentido decolonial en el que se lucha desde adentro por cambiar prácticas que han ido desarticulando los saberes ancestrales de nuestros pueblos. Esa dimensión del reconocimiento ancestral y local de las culturas tradicionales latinoamericanas también la percibimos en el movimiento de las redes y colectivos docentes, porque lo que está en juego es la recuperación de las prácticas y saberes cotidianos, las experiencias docentes y las voces de las maestras (SUÁREZ, 2011), reconocer la relación como lugar de creación, invención, cuidado y transformación.

No cabe duda que estas tres jóvenes estudiantes nos están trazando caminos para invitarnos, también, a cuestionarnos hasta qué punto emprender un proyecto educativo no nos

implica volver los ojos hacia nuestro propio nicho familiar. En lo pequeño está lo grande y no podemos cuidar una comunidad, como la nuestra, en las redes de formación docente sin indagarnos dentro de esa primera instancia que nos recibe y nos enseña: nuestra familia.

La familia es una red de saberes y sentidos que nos constituye. También es metáfora... Indagar las herencias que recibimos es intentar comprender nuestros lugares de habla, acomplejar la comprensión sobre nuestro estar siendo como somos. Y, tal vez, poder abrirse a la posibilidad de ser distinta de sí misma, a extrañarse y devenir otra en el encuentro con las otras.

¿Encuentro-Maestro?

Les daremos la entrada, entonces, a nuestras madres y a su insistencia sobre el cuidado de la palabra.

## El cuidado de la palabra: cuidar de sí y de la otra

“No pensamos desde nuestra genialidad, sino desde nuestras palabras, con nuestras palabras, a veces buscando las palabras que no tenemos (...)” (Jorge Larrosa, 2009)

Una de nosotras (María Yanet) narra sobre su niñez:

Tuve una infancia feliz hasta los cinco años. Que una niña colombiana, de origen campesino pueda decir eso, es tan grato como ganarse un premio Nobel. Mi problema comenzó cuando iba diciendo cualquier cosa en cualquier lugar. Las personas a mi alrededor quedaban desconcertadas, algunas agredidas, otras muy enojadas. No entendía yo por qué las palabras causaban tanto impacto. ¡Tan lindas que son las palabras! Tan peligrosas, lo entendí después. Mi madre María Oliva Sosa que sí sabía lo que hablar implica, pasaba detrás de mí corrigiéndome, muchas veces de forma violenta dejaba los nudillos de sus dedos marcados en mi boca.

— Pero ¿por qué? si estoy diciendo la verdad...

Ese sabor de la sangre sumado al sonido de las palabras me deja aún perpleja, ese calor de los labios hinchados, que no necesitarían botox, ni

nada parecido, llena los paisajes de mi infancia. “El pez muere por la boca” ... lo fui entendiendo con los años. En mis primeros encuentros con las comunidades embera de Antioquia, mi Maestro Guzmán Cáisamo Isarama, del pueblo embera dóbida-Chocó, me decía:

— No sea boquitas, profe. - quería decir lo mismo que mi madre me había dicho todo el tiempo. “Debes endulzar tu palabra” y me fue llevando, poco a poco, a encontrar esa dulzura necesaria, no sólo en la interacción con los pueblos originarios, sino en cualquier proceso pedagógico y relacional.

— Es parte de nuestra ética, es nuestra apuesta política” - decía él, todo el tiempo.

Cuando se me olvidaba, en alguna tensa reunión, Guzmán se sentaba junto a mí y me rozaba una de mis rodillas con su mano, así entendía yo que se me estaba yendo la boca o cuando estaba lejos de mí, con una de sus miradas me hacía entender que me estaba alejando de uno de los postulados del cuidarse y cuidar.

— Si en nuestro lema, en medio del conflicto armado, resaltamos que “Frente al Fusil la palabra”, con mayor razón tendría que ser nuestra bandera educativa - me amonestaba en algunas ocasiones.

Más adelante, en mis primeras sesiones como terapeuta, un artista, escultor, dedicado a la piedra, se molestó mucho conmigo por lo que le dije. Ahí, sin la mano espavientosa de mi madre y sin la de Guzmán en mi rodilla, tuve que recurrir a mis propios medios para enmendar la situación: soñé con el escultor en la misma escena, pero cambié la forma de hablarle de mis percepciones sobre él y su pareja. Desperté tranquila y consciente de que uno de los cuidados principales con otras y otros, es en la forma de hablarles y también en la forma de construir nuestros relatos sobre ellas. Me impresionó encontrar en la novela, ya citada, de Kayoichi Katayama cómo la broma que en su momento hizo Sakutaru sobre Aki para que una emisora pudiera leer su postal donde dedicaba una canción a su compañera de clases aludiendo a que estaba en un hospital enferma de leucemia, se transforma en realidad dos años después. (Diario de investigación, archivo de la investigación, 2021).

El mismo Sakutaru se pregunta sobre lo que sus palabras hicieron y no deja de sentir culpa:

De pronto, mis ojos se clavaron en un apartado de la página siguiente. «Leucemia.» Me acordé de la postal que había escrito en segundo de secundaria pidiendo una canción. Aquella broma insensible ¿no se habría vuelto, tal vez, contra Aki con la forma de un sufrimiento auténtico? Descarté de inmediato una idea tan irracional. Y empecé a leer la descripción de la enciclopedia. Pero, en el fondo de mi corazón, quedaron eternamente unos remordimientos que hablaban, una y otra vez, de futuro (SAKUTARO, ¿?, p. 114).

Quienes pasamos nuestra vida en interacción con otros seres vivos no podemos olvidar que hay palabras-pájaros, una idea que despertó entre nosotras con un video que nos compartimos hace poco, de pájaros libres en un balcón: son esas palabras que una vez dichas se quedan revoloteando en nuestros oídos, y que, si no tienen la dulzura justa, pueden llegar a picotearnos el corazón. Aquello que decimos en nuestro ejercicio vital y docente ojalá que fluya como el agua y que nos refresque la vida.

Ese cuidado es un principio también muy pulsante en los colectivos y redes docentes, en educación (o podría ser): no solamente qué hablar, sino como hablar, ¿cómo transmitirle a la otra la emoción, los afectos, las resonancias de las historias, experiencias y acontecimientos que narramos? ¿Cómo escucharlas? ¿Cómo crear espacios de escucha e intercambio? ¿De conversación y polinización?

En el *IX Encuentro Iberoamericano de colectivos y redes de maestros, maestras, educadores y educadoras que hacen investigación desde su escuela y comunidad* realizado en los días 1, 2 y 3 de diciembre de 2021, de modo virtual, debido a la Pandemia del Covid 19, bajo la coordinación general del Colectivo de Convocantes de Colombia, vivimos una experiencia innovadora para la mayoría de las redes participantes - las mingas de pensamiento pedagógico.

A lo largo de prácticamente un año, las redes convocantes del IX Ibero se reunieron para pensar, conversar, tomar decisiones, de modo colectivo, sobre la realización de este encuentro internacional, una red de redes. Y en el encuentro del día 18 de setiembre de

2021 compartimos entre nosotras una Minga de Pensamiento Pedagógico, pues las dudas eran muchas. Y la “boniteza” (belleza), en el decir de Paulo Freire, de eso proceso es que fuimos viviendo un proceso formativo, siempre inconcluso, singular y de modo colectivo, en el movimiento de pensar el propio encuentro del IX Ibero. Las mingas, por lo tanto, son espacios de intercambio y conversación, de compartir saberes y experiencias vividas de modo singular.

Margarita, Dary y Ana Beatriz, maestras que han participado del IX Ibero, nos dicen sobre las mingas:

Vamos a pedir permiso a nuestros ancestros indígenas para acceder a las mingas(...) las mingas serán para compartir, conversar(...) tomamos con las mingas un saber milenario. Impulsar saberes; visibilizar propuestas pedagógicas; integrar nuevas redes y colectivos(...) Una grande red “sentipensante”(…) (Margarita, participante del Colectivo de Convocantes de Colombia, reunión de las redes convocantes, día 18/09/2021. Anotaciones/ habla oral, cuaderno de campo).

Minga de pensamiento pedagógico, escenario de intercambio de emociones, saberes, ideas emancipatorias, desde el “sentirpensar” para tejer la palabra, la acción, desde una mirada antihegemónica, ancestral y decolonial. (Dary Barreto, participante de la reunión de las redes convocantes, día 18/09/2021. Anotaciones del chat, cuaderno de campo).

La Minga de Pensamiento Pedagógico invita al encuentro que permite dialogar, escuchar, aprender, compartir, reflexionar y enseñar como miembros de una comunidad, en diferentes momentos que convocan a crear hermandad a partir de la siembra de la palabra fomentando valores con principios entre todos. Hoy les invitamos a tejer la palabra para movilizar el saber pedagógico emancipatorio. (Ana Beatriz Cabanzo, participante del Colectivo de Convocantes de Colombia, reunión de las redes convocantes, día 18/09/2021. Anotaciones del chat, cuaderno de campo).

En las mingas el cuidado con la palabra, con la circulación de la palabra. Unos de los momentos de una minga son las palabras

mayores, el círculo de la palabra y compartir (saber, hacer, sentir). En este encuentro, en la armonización, una artesana y docente indígena del sur de Colombia canta al sonido de una flauta andina y subraya:

— Somos mensajeros de la palabra que nos permite pensar y actuar bonito, a seguirnos tejiendo redes....

Cuidar la palabra, nuestra y la de las demás, no tiene que ver solamente con la enunciación, sino con la hospitalidad, la escucha, el cuidado para no hacer juicio de la otra, pero más bien intentar comprender con ella sus mundos y redes de sentidos, igual que, en la conversación, tejer y crear otros mundos posibles, en la relación. De eso también se trata los encuentros de y entre distintas redes y colectivos docentes: de narrar y dar a conocer escuelas y cotidianos reales, encarnados, vividos. Porque la vida siempre enseña y siempre tiene lo que enseñar.

## El cuidado del agua

“Perto de muita água tudo é feliz”. (GUIMARÃES ROSA, 2019)

Tan importante como el cuidado de la familia y de la palabra está el cuidado del agua. No es un tema que se enseñe a diario en nuestras instituciones educativas. Pero estamos hechas de agua, unos 70%. Sabemos que estamos en crisis planetaria, sabemos de los incendios que constantemente aparecen por las cámaras de televisión, escuchamos sobre las muertes y las recuperaciones en medio de la pandemia del Covid 19 con sus múltiples mutaciones. Mientras tanto, hay estudiantes como Miryam del Carmen Bravo (pueblo senú-Urabá), Danny Alexander Tumina (pueblo Misak-Cauca) y Jaime Luis Montalvo (pueblo senú) que están convocando a niñas en sus comunidades para que aprendan a sembrar el agua (ritual indígena en el que se convocan espíritus que ayudan a renovar los nacimientos de agua y las zonas húmedas de los territorios sagrados).

En estos rituales se conversa con las aguas, se les canta y se les promete cuidado una vez

comiencen a manar. Ancestralmente estos territorios habitados por Miryam, Danny y Jaime Luis estaban rodeados de agua por varios costados, ahora, en este nuevo año 2022 es cada vez más notoria la escasez del agua, tanto que, en un recorrido realizado al municipio de Necoclí, en el mes de diciembre pasado, tuvimos la experiencia de no tener agua disponible ni en los acueductos, ni en los pozos... sólo agua industrial empacada en bolsas que había que hacer rendir y que no alcanzaba para todo lo necesario. Pudimos sentir que estamos aún a tiempo de seguir los pasos de estas jóvenes indígenas que están preocupadas por qué tipo de agua nos está quedando y qué agua podrán beber las hijas de estos tiempos y de los que vendrán. Cuando visitemos ojos de agua en nuestros territorios, iremos a cantarles, necesitamos agradecer y ser escuchadas.

¿Y por qué hablamos de agua?

Porque agua es vida.

Porque somos agua.

Porque el agua es una metáfora flexible que tiene que ver con el arte de conversar y (trans) formarse con las otras.

Constantemente en los encuentros que hemos realizado desde el año 2018 hasta hoy, se alza la voz de lideresas y líderes que le piden a los gobiernos y a todas las personas dejar de considerar el agua un recurso para su explotación y devolverle su estatus de ser vivo y de contar con una fuerza espiritual capaz de construir o destruir pueblos enteros.

No basta la ciencia ficción, tampoco basta quedarnos en las grandes ciudades viendo las reivindicaciones de los pueblos originarios como algo exótico y ajeno. Tendríamos que interculturalizarnos más, dejarnos decir por las narraciones que cuentan cómo del agua hemos nacido y las poesías, como las del peruano Omar Aramayo (2008) que nos hace recorrer el agua de la tierra a la nube y de la nube a los labios. Para tanta sed, ¡agua!

Agua de los montes

Agua de los montes cristalina

Gota a gota trabajada

En la entraña de la alta nube

Y en la ubre de los montes

Agua que te buscas en ti misma

Cuesta abajo

En el vientre y en la boca de cada hoja

Al hilo multitud de bocas

Al hilo multitud de hilos

Madeja estrella ombligo piel

Agua de los montes cristalina

Que te buscas a ti misma

Y corres vida mía

Presurosa

Para disolverte en la esencia

De tu ser natal

En la boca

En los labios de la sed

En la entraña

En la semilla que te espera. (ARAMAYO, 2008, p. 1).

Que no se crea que nuestra academia tenga oídos para escuchar estos clamores. Hace poco una de nosotras se encontró con un colega de la Universidad de Antioquia, él se presentó como docente de la Facultad de Educación, ella le dijo que también lo era, entonces él preguntó por el programa al que pertenecía. Cuando le dijo que era del programa indígena, miró hacia otro lado, en señal de pérdida de interés por el encuentro y dijo:

— Ah, pero es que ustedes son como de otro planeta.

Silencio. La pérdida de interés ha sido recíproca. Hoy, mientras se escribe esto, llega una posible respuesta:

— Sí, somos de otro planeta. En el que esperamos que podamos aprender a cuidarnos más y mejor. En el que el cuidado y la atención por otros seres vivos no se quede en las novelas como las de Tokarczuk, en las que resalta, como lo han hecho los pueblos originarios de todo el planeta, que no hay ninguna superioridad de lo humano frente a otras vidas como la de los animales y plantas. Un planeta en el que el agua, salga de la poesía directamente a nuestra boca.

Nos sentimos, también, como si fuéramos de otro planeta, pues la apuesta por modos de sentir, pensar y practicar una educación y

co-formación docente en redes, como práctica de la libertad, tan fuertemente defendida por Paulo Freire (1996) desde siempre, nos hace alejarnos de una educación autoritaria que deshumaniza y sustenta relaciones colonialistas, aun tan presentes en nuestro mundo. Luego, ¿qué pistas y señales están presentes en ese sentimiento? ¿Pensamos que no está mal ser de otro planeta!

Finalmente, al preguntarle a un padre, como docente, cómo lo atravesaba la acción de cuidar, escribió esta nota:

Afirmar que el destino de cada uno de los seres vivos del planeta Tierra está sujeto al destino de los demás es una verdad de Perogrullo. Pero, a pesar de su evidencia, no es ni conocida, ni comprendida, ni, menos aún, aceptada por todos. En la infancia o la adolescencia no es algo que se imponga como evidente en sí mismo. Ayudar a chicos y chicas a comprender el estrecho entramado entre lo individual y lo colectivo hace posible también la comprensión de la exigencia de adquirir control sobre el destino propio, pues solo la suma de voluntades, o, en todo caso, la suma de rasgos dominantes entre los miembros de un grupo, caracteriza la sociedad.

En el entendido del egoísmo como procura del bienestar del entorno, que posibilita el bienestar personal, se puede contribuir a la construcción de caminos individuales desde la escuela. No hay manera de conseguir que todos los individuos dirijan sus destinos, toda vez que ya están ampliamente controlados, pero sí es posible conseguir que algunos evadan los daños mayores del sistema socioeconómico vigente y se provean de condiciones para una vida digna. (SYLVA, 2022, narrativa escrita).

Como en las palabras del maestro, el reto de las redes y colectivos docentes en América Latina es buscar abrir horizontes posibles a la reivindicación de una vida digna, para todas y cualquiera. Evadir a los daños del sistema socioeconómico, de las ganas neoliberales sobre la educación, buscar afirmar la autonomía docente, la educación como derecho y como dispositivo de liberación. Inventar libertades, como el agua, que corre libre y abre espacios para fluir y renovar.

## Para no concluir

Llegamos al momento de cerrar e intentar conectar algunas ideas. Para ese fin, parece importante subrayar legados de los encuentros Iberos. Y la posibilidad de reconocernos como hermanos latinoamericanos es uno de los legados más importantes, pues compartimos modos de (re)existir y esperar, de intervenir y de practicar pedagogías emancipadoras.

Conversar, con-versar-, compartir, cuidar lo que decimos, cómo decimos, tratar de escuchar con atención y apertura a las otras habilitan liberarnos de “currículums atados”, ser maestras que hacen investigación en sus cotidianos, aunque eso sigue siendo un desafío.

Invertir en las redes, comprendiéndolas como espacios comunitarios de relación, de encuentro, de transformación es una invitación a tejerlas en tanto lugares donde la palabra, las narrativas orales, la interculturalidad en la perspectiva de la emancipación/liberación pueden suceder, cobran vida. Los saberes que van más allá de la academia.

Como nos enseñan las experiencias de pueblos originarios de nuestra Latinoamérica, no nos hacemos solos, no estamos solos. Somos colectivos, constelaciones, comunidades.

¿Cómo formar(se) y educar sin cuidar? Cuidar el sí misma y a la otra, la familia, las personas. Cuidar los animales, ríos y mares; las plantas, matas y florestas. Cuidar las montañas, las piedras, la tierra y el cielo. Cuidar los saberes ancestrales. ¡Cuidar la Madre Tierra!

Un profesor y escritor brasileño llamado Luiz Antonio Simas, cuando piensa la relación entre cuidado y cura en la perspectiva de las culturas afroindígenas, destaca:

O mito das águas místicas dos Caruanas e os ritos da pajelança cabocla apontam para a rigorosa harmonia que deve existir entre seres humanos, elementos da natureza e seres encantados. Só essa harmonia é capaz de curar o mundo. Não há cura possível se um desses três elementos – humanos, natureza e encantados – adoecer. Toda cura é, fundamentalmente, uma tarefa coletiva. (SIMAS, 2021, p. 61).

El cuidado en los procesos educativos y co-formativos, para nosotras, es una apuesta ética. Una ética pensada a partir de la alteridad, diferencia, disonancia, de la singularidad, de lo cotidiano, de la dialogicidad y la experiencia. Apuesta que exige presencia, atención y escucha. “Ética como la condición de posibilidad de la relación educativa, pues sin ética la educación queda reducida a puro adoctrinamiento. La ética es, ante todo y sobre todo, una respuesta.” (BÁRCENA; MÈLICH, 2014, p. 13).

Una respuesta al encuentro con la otra. Un encuentro siempre singular y único del campo del acontecimiento. Luego, la novedad, la incerteza, la conversación, las dudas y el acogimiento son constitutivos del encuentro mismo. Pero, ¿es posible acoger sin responsabilidad? ¿Sin responsabilizarse por la singularidad y la alteridad de la otra y la nuestra propia?

Tal vez esa responsabilidad ética posibilite relaciones educativas, pedagógicas y personales de una igualdad radical donde la igualdad no sea pensada como una igualdad futura. Igualdad como principio, como punto de partida y del vivir las relaciones en el tiempo del acontecimiento del encuentro, de los encuentros. Quizá una igualdad radical pueda ir creando fisuras y aperturas para, como nos habla García Molina (2014), producir y acoger la diferencia dónde el gesto mínimo, el cuerpo vibrátil, la palabra afectada y encarnada no sean ignoradas en las relaciones vivenciadas cotidianamente.

Una vez más, con Luiz Antonio Simas, decimos: “Deixar-se afetar pelo outro – e permitir que ele se afete também neste processo – é estar disponível para renovar, recrear, inventar o tempo todo – e a todo tempo – a vida.” (SIMAS, 2021, p. 47).

Afectar(se), renovar, recrear e inventar... palabras que nos llevan a una idea que nos anima en el movimiento de pensar, estudiar, conversar, escribir sobre procesos de formación docente y sobre todo la formación docente vivenciada en redes y colectivos de docentes. Pensamos en una poética de la formación o

de una formación docente poética porque es inscrita en un proceso del acontecimiento, sin mapas previamente pensados. Una formación docente que es un acontecimiento. ¿Una formación-experiencia? Procesos formativos, acciones de formación como invitaciones: pensar, preguntar, conversar, arriesgarse, dudar, crear, inventar, aprender, enseñar, decidir, apostar en las posibilidades que se anuncian en una trayectoria singular y que deberían concentrar nuestra atención.

Una formación docente poética en la perspectiva de las redes de formación como comunidades de co-formación, resistencia, (re) existencia y esperanza fortalecida por una educación como práctica de la libertad (FREIRE, 1996; HOOKS, 2013). Educación y formación en favor de la vida misma, ¿por qué no?

## REFERÊNCIAS

- ALVES, N. A compreensão de políticas na pesquisa com os cotidianos: para além dos processos de regulação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1195-1212, out.-dez. 2010.
- ARAMAYO, O. **Cinco poemas del agua**. Disponible en <https://hawansuyo.com/2016/05/13/cinco-poemas-del-agua-omar-aramayo/> Consultado en: 10 de enero de 2022.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BÁRCENA, F.; MÈLICH, J-C. **La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2014.
- CÁISAMO, G. **Conversaciones personales**. Medellín: Organización Indígena de Antioquia, 2005.
- DELGADO, M. **Encuentros**. Medellín; Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra: Archivo personal, 2020.
- DUHALDE, M. Experiencias alternativas de formación docente: trabajo en redes y colectivos de educadores. In: BIRGIN, A. (comp.). **Más allá de la capacitación: debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio**. Buenos Aires: Paidós, 2012.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes**

necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GODOY, R.; RIBEIRO, T. Chuva de estrelas: entre metáforas e narrativas para sentir/pensar caminhos investigativos desde nossas ancestralidades. **Revista Educação Unisinos**. V. 24, 2021.

HERNÁNDEZ, J. **Carta a su director de tesis doctoral**. Medellín: Archivo personal, 2020.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

KAYOICHI, K. **Un grito de amor en el centro del mundo**. España: Alfaguara, 2008.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Martins Fontes, 2021.

MOLINA, J. G. **Palabras que no tienen cosa**: apuntes para una pedagogía de la distancia. Rosario: Homo Sapiens, 2014.

NAJMANOVICH, D. Novos paradigmas na ciência e pensamento complexo. Rio de Janeiro: Ayvu, 2022.

PORTA, L. **La expansión biográfica**. Buenos Aires: UBA, 2021.

RIBEIRO, D. **Lugar de fala**. São Paulo: Pólen, 2020.

RIBEIRO, T.; SOUZA, R. de; SAMPAIO, C. S. **Conversa como metodologia de pesquisa**: por que não? Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

RIBEIRO, T.; SAMPAIO, C. S.; SOUZA, R. Investigar narrativamente a formação docente: no encontro com o outro, experiências... **Roteiro**, [S. l.], v. 41, n. 1, p. 135–154, 2016. DOI: 10.18593/rv41i1.9271.

Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/9271>. Acesso em: 18 fev. 2022.

ROJAS, A. **Reunión de grupo de prácticas**. Medellín: Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, 2019.

SAMPAIO, C. S. Redes coletivas de (auto)formação docente: narrativas, experiências e a (re)construção de saberes e fazeres alfabetizadores. In: MORAES, D. Z; LUGLI, R. S. (Orgs.). **Docência, pesquisa e aprendizagem**: (auto)biográficas como espaços de formação/investigação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

SKLIAR, C. **Pedagogías de las diferencias**: notas, fragmentos, incertidumbres. 4ª reimpressão. Buenos Aires: Noveduc, 2017.

SUÁREZ, D. Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar. In: ALLIAUD, A; SUÁREZ, D. (coords.). **El saber de la experiencia**: narrativa, investigación y formación docente. Buenos Aires: Editora da Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Buenos Aires; CLACSO, 2011.

SYLVA, I. **Sobre el cuidado de sí**. Medellín: Archivo personal, 2022.

TOKARCZUK, O. Sobre los huesos de los muertos. Medellín: Editorial Océano, 2009.

*Recebido em: 21/02/2022*

*Aprovado em: 05/03/2022*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# PROCESSO FORMATIVO COLETIVO EM REDES DE DOCENTES INVESTIGADORES DESDE E NA ESCOLA

*Maria Cristina Pansera de Araújo\**

*Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul*

<https://orcid.org/0000-0002-2380-6934>

*Sandra Elisabet Bazana Nonenmacher\*\**

*Instituto Federal Farroupilha*

<https://orcid.org/0000-0003-2735-5154>

## RESUMO

Esta narrativa, elaborada por duas professoras do Rio Grande do Sul, que vivenciam processos interativos em diferentes grupos de redes formativas e aprendentes, é uma maneira de sistematizar e homenagear aqueles que constituíram e constituem esses espaços. Os múltiplos sujeitos participantes são representados por fios, que se articulam e são tecidos, num processo de cooperação solidária, registrada na caminhada profissional e pessoal. A narrativa, como proposta epistêmico-metodológica, discorre sobre redes tecidas em diálogos e interações formativas sobre ensinar e aprender, com destaque para a Rede de Investigação na Escola (RIE) e sua influência na construção identitária de professores. As reflexões geradas, a partir dos encontros coletivos, ao mesmo tempo em que são autorreforçadas e espiraladas, produzem transformações, nas práticas educativas e nas concepções teóricas, em processos de libertação e emancipação de professores em formação inicial e continuada.

**Palavras-chave:** Formação de professores; professor colaborativo investigativo; narrativa.

## ABSTRACT

### COLLECTIVE TRAINING PROCESS IN RESEARCH PROFESSORS NETWORKS SINCE AND AT SCHOOL

This narrative, prepared by two teachers from Rio Grande do Sul, who experience interactive processes in different groups of training networks and learners, is a way of systematizing and honoring those who constituted and constitute these spaces. The multiple participating subjects are represented by threads, which are articulated and woven, in a process of solidary cooperation, registered in the professional and personal journey. The narrative, as an epistemic-

\* Licenciada em Ciências Biológicas. Mestre e Doutora em Genética e Biologia Molecular. E-mail: [pansera@unijui.edu.br](mailto:pansera@unijui.edu.br)

\*\* Licenciada em Licenciatura Plena em Física pela UNIJUI. Mestre em educação nas Ciências-UNIJUI. Doutora em Educação em Ciências Química da Vida e Saúde. E-mail: [sandra.nonenmacher@iffarroupilha.edu.br](mailto:sandra.nonenmacher@iffarroupilha.edu.br)

methodological proposal, discusses networks woven in dialogues and formative interactions about teaching and learning, with emphasis on the Research Network at School (RIE) and its influence on teachers' identity construction. The reflections generated from the collective meetings, at the same time that they are self-reinforced and spiraled, produce transformations, in educational practices and in theoretical conceptions, in processes of liberation and emancipation of teachers in initial and continuing education

**Keywords:** Teacher training; investigative collaborative teacher; narrative.

## RESUMEN

### PROCESO DE FORMACIÓN COLECTIVA EM REDES DE PROFESORES INVESTIGADORES DESDE Y EN LA ESCUELA

Esta narrativa, elaborada por dos docentes, que vivencian procesos interactivos en diferentes grupos de redes de formación y educandos, es una forma de sistematizar y homenajear a quienes constituyeron y constituyen estos espacios. Los múltiples sujetos participantes están representados por hilos, que se articulan y son tejidos, en un proceso de cooperación solidaria, registrada en el trayecto profesional y personal. Redes tejidas en diálogos e interacciones formativas sobre la enseñanza y el aprendizaje, como práctica de libertad y emancipación social. Las reflexiones generadas, a partir de las acciones, son al mismo tiempo autoreforzadas y espiraladas, produciendo transformaciones, en las prácticas educativas y en las concepciones teóricas, en procesos de liberación y emancipación de los docentes en educación inicial y continua.

**Palabras clave:** Formación de profesores; profesor colaborativo investigador; narrativa.

## 0 início

A história, talvez, possa ser contada desde o segundo semestre de 1982, quando uma professora graduada pela Unisinos em História Natural e mestre em Genética e Biologia Molecular, pela UFRGS, vinda de Porto Alegre, inicia sua trajetória profissional na Fidene, em Ijuí (RS) e encontra, em uma de suas classes, uma jovem estudante, vinda de Augusto Pestana, matriculada na Licenciatura Curta em Ciências Naturais e Matemática, desde 1981.

As preocupações dessa recém-mestra em ser professora na Educação Superior e auxiliar no processo de formação de docentes, motivaram-na a incorporar-se ao grupo de professores da área de Ciências Naturais e Matemática, contratados em tempo integral,

para constituir o projeto de organização da Fidene. Esta jovem professora, ao longo de 39 anos de atuação na Fidene, reconhecida pelo Ministério de Educação em Cultura, em 1985, como universidade – Unijuí –, fez de sua participação no processo formativo momentos de estudo, escuta, interação e interlocução dialógica, que repercutem na sua atuação atual e nas orientações como professora do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências (PPGEC) da Unijuí, desde 1997, com um total de 37 mestres e 10 doutores orientados. O PPGEC Unijuí teve início em 1995, a nível de Mestrado, e a partir de 2010, passou a ofertar Doutorado.

Por sua vez, a jovem estudante tinha uma grande preocupação com o ensino, pois so-

nhava em ser professora de Ciências. Participou, desde o início, deste processo formativo, primeiramente como licencianda, de 1981 a 1987, e, posteriormente, desde 1982, como professora contratada da Educação Básica na rede pública estadual, depois nomeada, em cargo exercido até 2008. Sempre aceitou novos desafios e, quando foi convidada, em 1995, para atuar como professora da Educação Superior na Unijuí não exitou em aceitar e permanecer vinculada por treze anos. No início dos anos 2000, realiza o curso de Mestrado em Educação nas Ciências, na mesma universidade e, ao final de 2008, assumiu a nomeação como professora do Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia Catarinense (IFC) – *Campus Concórdia*. Em 2010, como professora conseguiu a transferência para o IF Farroupilha, campus Panambi, onde permaneceu até se aposentar. cursou o Doutorado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, de 2011 a 2014, e, como recém-doutora, inseriu-se no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede (ProfPET). Ao longo da sua formação inicial e atuação profissional, participou de vários projetos e eventos produzidos pelo grupo formativo descrito, reflexivamente, neste artigo, que constitui a Rede de Investigação na Escola (RIE).

Entre os pressupostos, que balizaram os recortes destas duas trajetórias profissionais, está Freire (1999, p. 29), ao asseverar que “[...] nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo”. Além disso, Nonenmacher (2014, p. 157) afirma que todas as experiências contribuem para a formação do profissional da educação, e que o novo não significa abandonar o anterior, mas “ampliar as dimensões epistemológicas, afetivas e cognitivas da sua ação docente, pela integração curricular, pelas relações e parcerias estabelecidas no seu cotidiano e pela pesquisa como processo constitutivo do seu fazer pedagógico”.

No desenvolvimento profissional, constituímos e fomos constituídas por instituições e interações interpessoais socioculturais, que nos enredaram, em cada etapa de nossas vidas, como fios caracterizados por conhecimentos, saberes, fazeres e intencionalidades, como marcas que identificam o processo formativo, nos diferentes espaços, ao longo do tempo. São 39 anos de intervenções na formação inicial e continuada, que imprimem um movimento plenamente reconhecido pelos participantes em seus novos espaços de atuação.

Nas escolas de cada município do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, ainda reconhecemos e somos reconhecidas pelos graduados em licenciaturas, que atuam como professores, nestes espaços, incentivando seus alunos a aprenderem e significarem os conceitos em contexto, na continuidade dos estudos na formação acadêmico-profissional universitária. É possível identificar uma relação genealógica no processo formativo científico, em que os professores formadores da década de 1980 constituem a geração parental, e os licenciandos da época, representados pela jovem estudante, a filial (F1), ao atuar na escola, onde ensinou muitos estudantes da Educação Básica. Vários de seus estudantes vieram para a universidade, graduaram-se, tiveram alunos e foram constituindo outras gerações, num processo formativo espiralado, que mobilizou e continua mobilizando conhecimentos científicos e sociais nesta região, no Brasil e no mundo.

Para que não fiquemos perdidas na narrativa das trajetórias individuais e coletivas de cada uma e das interações em redes que construímos e/ou nos inserimos, optamos por direcionar, nesta narrativa, o foco para a Rede de Investigação na Escola (RIE), entre outros recortes que julgamos pertinentes para a compreensão histórica.

Neste processo de construção da identidade profissional das duas protagonistas da narrativa, dirigir o foco para a RIE não significa abandonar a importância de cada um dos momentos/espacos/grupos/redes tecidos

ao longo do caminhar, mas sim reconhecer a RIE como “um lugar - espaço e tempo-” no qual as duas professoras extrapolam a relação inicial de professora formadora e professora em formação inicial e da educação básica para viverem, coletiva e colaborativamente, suas transformações em educadoras comprometidas com processos educativos como práticas de liberdade e emancipação. Por meio da RIE ampliam-se os horizontes geográficos, conhecendo e vivenciando experiências pedagógicas com educadores e redes latino-americanas que conduzem à compreensão da educação como ato político comprometido com a transformação e a justiça social.

Optamos pelo relato narrativo, pois, assim como Nóvoa (1995, p. 25), defendemos que a nossa formação docente não ocorre apenas pela acumulação de saberes e técnicas, mas também “através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal”. As narrativas têm sido usadas no campo da educação para a construção de conhecimentos, no desenvolvimento pessoal e profissional de professores e, ainda, na investigação educativa (GALVÃO, 2005; CHAVES, 2004/2005; ROLDÃO, 1995). Por este motivo, o momento de narrar e escrever faz com que percebamos as professoras pesquisadoras em formação (REIS, 2008) e “pensar a educação a partir do par experiência/sentido” (LARROSA, 2002, p. 20), visto que a experiência é algo “que *nos passa*, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (*Ibidem*, p. 25).

Esta é uma transformação que exige escuta e interlocução, abertura para outras aprendizagens e ensinamentos, sem que fiquemos presas à visão de um mundo reducionista, mas que possamos perceber a complexidade da vida no ambiente. É preciso significar nossas experiências pela escrita reflexiva e sistemática das vivências pessoais que permeiam os con-

textos e os espaços de atuação, seja na escola, na universidade ou na formação continuada de professores, num diálogo sempre aberto; por isso, concordamos com Larrosa, quando este pontua que

Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). Por isso, também o saber da experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, quer dizer, ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria (LARROSA, 2002, p. 27).

Neste artigo, a narrativa escrita, materializada em um memorial de experiências relacionais, distintas da ordem temporal, com ponderações sobre si, sobre o outro, do ser e do se fazer docente, constitui, no conjunto, a opção metodológica de pesquisa da construção dos dados na formação de professores.

## Na Sequência

Retomamos esta história desde o subprograma *Educação para a Ciência* (Projeto Melhoria do Ensino de Ciências – SPEC/PADCT), realizado de 1983 e 1997, com o apoio da Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), do Ministério da Educação (MEC) e do Banco Mundial (Bird) (GURGEL, 2002), que tinha por objetivo melhorar e consolidar a competência pedagógica e técnica nacional, no âmbito de universidades, para qualificar a educação básica do país. Em 1982, os professores formadores da Unijuí foram convidados a participar e desenvolver

este projeto, o que ampliou as discussões, com a inclusão de licenciandos e professores das escolas de Ijuí e região, bem como de outras instituições do Rio Grande do Sul (UFRGS e PUCRS – Porto Alegre; UCS – Caxias do Sul; Univas – Lajeado; UFSM – Santa Maria; Furg – Rio Grande; UPF – Passo Fundo). Os profissionais destas instituições constituíram os primórdios de uma rede de formação docente, na interação universidade-escola, comprometida com a emancipação social.

O projeto “Melhoria” propunha a reorganização curricular da área de Ciências e Matemática, acompanhada pela produção de textos didáticos, fundamentados em experimentações, com material alternativo e de fácil manipulação, para execução na sala de aula, visando a aprendizagens contextualizadas e desfragmentadas, com uma formação crítica. Ao mesmo tempo, os professores formadores e os licenciandos, junto a professores das escolas de educação básica de cada uma das regiões de abrangência das instituições de Educação Superior, foram constituindo suas próprias redes de formação docente, buscando a melhoria do ensino de Ciências e Matemática. Na região da Unijuí, conseguimos espaço e tempo para reunir semanalmente os professores da Educação Básica das redes municipal e estadual.

Como resultado destas reuniões, que tematizavam as experiências e dificuldades de envolvimento e de aprendizagem dos alunos nas aulas, um conteúdo extremamente teórico e sem relação com o cotidiano, como se o conhecimento científico escolar fosse propriedade de alguns iluminados, tornaram-se questões do coletivo local bem como das outras instituições do Estado do Rio Grande do Sul e do Brasil.

Começamos com escuta e interações em diálogos formativos, que ampliaram as compreensões e as possibilidades de mudança, nas salas de aula das escolas. De 1982 a 1990, os professores de Biologia, Física, Matemática e Química da Unijuí, responsáveis pelo desenvolvimento do projeto “Melhoria”, juntamente com os professores da Educação Básica e li-

enciandos, instituíram encontros de estudos e produção de textos didáticos diferenciados, com propostas de atividades de laboratório com baixo custo e exequíveis na sala de aula. Desse modo, criamos as primeiras experiências dos professores em um processo formativo e colaborativo que evidenciou a incompletude e a importância do reconhecimento da constituição do conhecimento do professor.

Para Shulman (1987), o processo formativo deve proporcionar ao professor a possibilidade de raciocinar sobre o que pretende ensinar, produzindo um conhecimento alicerçado na reflexão sobre a prática, fundado nos campos ético, empírico, teórico e prático, e respaldado na comunidade profissional dos professores. Nonenmacher, Pansera-de-Araújo e Del Pino (2020), ao pesquisarem a formação de professores de Ciência em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, defendem os processos formativos colaborativos investigativos na formação inicial de professores como uma alternativa para a superação do modelo com base na racionalidade técnica, que ainda está presente em muitos cursos de Graduação. Complementamos esta defesa, neste artigo, ao narrarmos as trajetórias experienciadas de formação colaborativa e investigativa, na formação continuada e principalmente nas Redes.

Entre 1983 e 1989, foram publicados, pelo grupo de formadores e licenciandos da universidade, juntamente com os professores de escolas públicas, livros didáticos que organizavam o contexto, as atividades e os conceitos a serem ensinados e aprendidos pelos sujeitos envolvidos. As atividades escolhidas abrangeram o Ensino de Ciências no Ensino Fundamental, com ênfase nos seres vivos, plantas, animais, corpo humano (aspectos morfofisiológicos) e na física e química. Da mesma forma, os formadores responsáveis pelo Ensino de Matemática organizaram grupos de estudos e produção de atividades, em livros, para o Ensino Fundamental. Quatro exemplos de livros produzidos são apresentados no Quadro 1.

**Quadro 1** – Livros didáticos produzidos na interação universidade-escola no projeto “Melhoria do Ensino de Ciências”

PANSERA-DE-ARAÚJO, M. C.; KUHN, E. Z.; NASCIMENTO, E. B.; PRETTO, M. J. G.; CUNHA, N. R. L. S.	Animais no meio ambiente – integração/interação. Ijuí: Livraria Unijuí Editora, 1989. 144 p.
ARMANDO, M.; PANSERA-DE-ARAÚJO, M. C.	Práticas de Biologia para uma Ciência Viva. 1. ed. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 1988. V. 1. 189 p.
ZANON, L. B.; MALDANER, O. A.; BONADIMAN, H.	Ciências na Oitava Série: uma proposta alternativa de ensino. Ijuí: Unilivros, 1986. 183 p.
BONADIMAN, H.; ZANON, L. B.; MALDANER, O. A.	Ciências na Oitava Série: uma proposta alternativa de ensino – orientações ao professor. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 1988. V. 1. 62 p.

**Fonte:** Autoras, 2022.

Desde 1984, o processo formativo é acompanhado pela pesquisa, com a publicação de resumos expandidos ou textos completos em Anais do Encontro de Investigação na Escola, no Simpósio Sulbrasileiro de Ensino de Ciências, nos encontros de Ensino de Biologia, de Física e de Química, em periódicos, Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), dissertações e teses. As pesquisas sobre as práticas e os conceitos aprendidos e vivenciados foram marcadas por uma escrita reflexiva e submetidas ao diálogo com os pares, de modo que houvesse o reconhecimento de validação da importância destas atividades formativas.

Ao longo deste processo formativo e de interações entre a recém-mestra e a jovem estudante, muitos caminhos foram trilhados, desbravados e construídos, na medida em que também foram percorridos de maneira que outras compreensões sistematizaram a diversidade cultural encontrada. Estas interações, como já expresso em parágrafos anteriores, derivaram de problemáticas reais, vivenciadas pela atuação na escola de educação básica e que se constituem em investigações coletivas. Arias, Flores e Porlán (2001), ao narrarem o primeiro encontro de Redes de Maestros Iberoamericanos<sup>1</sup>, em 1992, na Espanha, já afirmaram que investigar na escola significava uma nova forma de teorizar e praticar no

espaço-tempo processos concretos de ensino e aprendizagem, não sendo possível pensar mudanças para a escola, mas desde a escola. Esta concepção, mesmo sem estar expressa nos documentos produzidos na época, já fora vivenciada nas formações que se constituíram, também aqui no Brasil, mesmo que ainda não intituladas de “Redes”.

Em 2005 foi proposto, também, um projeto para obtenção de financiamento junto à Financiadora de Estudos e Projetos (Finep), ligada ao Ministério da Ciência e Tecnologia, denominado “*Articulação entre Desenvolvimento Curricular e Formação de Professores: Constituição de Coletivos de Aprendizagem*”, elaborado pelas instituições parceiras Unijuí, PUCRS e Furg.

Em decorrência deste projeto, foram consolidadas propostas de reorganização curricular, denominadas *Situação de Estudo* (Gipéc-Unijuí) e *Unidades de Aprendizagem* (PUCRS e Furg). A elaboração destas propostas orientava as discussões formativas inicial e continuada nos diversos grupos de docentes de interação entre universidade e escola. “Tendo como pressupostos as teorias histórico-sociais, defende-se que nos diferentes grupos se desenvolvam interações sociais constitutivas de todos os sujeitos envolvidos” (MORAES; MANCUSO, 2004, p. 13). Este processo constitui uma espiral reflexiva, como Carr e Kemmis (1988) propõem, pois envolve os sujeitos no planejamento e na organização das atividades, com posterior

1 O I Encontro de Rede de Maestros Iberoamericanos pode ser considerado o marco para a criação da Rede de Investigação na Escola (RIE) no Brasil, em 2005. Na sequência da narrativa, esta articulação vai sendo descrita.

desenvolvimento em cada sala de aula, acompanhadas de reflexões sobre a prática e reunião para discutir sobre as vivências e novas elaborações. É importante frisar que temas específicos de interesse social, estudados sob o ponto de vista das Ciências Naturais, fundamentavam as proposições que pretendiam superar a fragmentação e a descontextualização do ensino.

Neste contexto, Shulman (1987) contribui com as discussões apresentadas, ao reconhecer que o professor é constituído por um conjunto de conhecimentos identificados como de Conteúdo; Didático Geral; Currículo; Didático do Conteúdo; dos Alunos e suas Características; dos Contextos Educativos; dos Objetivos, Finalidades e Valores Educativos e dos Fundamentos Filosóficos e Históricos. Ademais, complementa que, para ensinar, o professor tem quatro fontes principais que o auxiliam a sistematizar estes conhecimentos, quais sejam: formação acadêmica na disciplina ou área do conhecimento; estruturas e materiais didáticos; literatura educativa especializada e a sabedoria adquirida na atuação em sala de aula. Assinalar estes conhecimentos e fontes propicia a compreensão dos propósitos educacionais, explicitados como a transformação das ideias a serem ensinadas e a organização das atividades numa instrução caracterizada pelo manejo, explicações e argumentações, que identificam o professor como promotor das atividades de estudo e ensino escolar e que asseguram aprendizagens aos estudantes.

Por fim, para Shulman (1987), outra questão relevante no desenvolvimento profissional do professor está relacionada à avaliação sobre os entendimentos construídos por ele no processo de ensino e na aprendizagem dos estudantes. Pela avaliação desse processo, é possível a revisão constante, a reconstrução, a reformulação e o replanejamento das ações realizadas, marcadas pelo aprender com a experiência, além da possibilidade de compatibilizar os objetivos pretendidos e os executados. O professor alcança nova compreensão, por meio das

ações de ensino refletidas sobre os propósitos, as matérias, os estudantes, os processos pedagógicos em si e de si mesmo, consolidados no novo entendimento e na aprendizagem da experiência vivida. Se estas novas compreensões são compartilhadas com seus pares, em espaços coletivos de formação continuada, novas aprendizagens também podem ser produzidas de forma individual e coletiva.

Numa relação, não necessariamente temporal, algumas destas interações locais e estaduais propiciaram a ressignificação das práticas instituídas e organizadas em novos projetos, que articularam os professores formadores da Univates, da PUCRS, da Unijuí e da Furg. Os professores formadores da Univates criaram o espaço e tempo denominado Encontros de Investigação na Escola (EIE), iniciados no ano de 2000, que congregava professores, em formação inicial e continuada, desde escolas, universidades, licenciandos e pós-graduandos em nível de Especialização, Mestrado ou Doutorado. Os docentes de Ciências Naturais da Unijuí organizaram o Grupo Interdepartamental de Pesquisa sobre Educação em Ciências (Gipec), que agregava estudantes da universidade e professores das escolas, para a elaboração de alternativas ao ensino de Ciências linear, fragmentado e descontextualizado.

Os EIEs (Quadro 2) objetivam, anualmente, apresentar, problematizar, refletir, discutir dialogicamente e sistematizar as práticas docentes de sala de aula, em pequenos grupos, para posterior explanação ao grande grupo. Ceolin (2012), sobre essa questão, reforça que a condição de participação dos envolvidos está vinculada à escrita reflexiva sobre suas vivências e experiências de sala de aula, seja na escola ou na universidade. Logo, os professores podem descrever as atividades de aula, organização de conteúdos, práticas, experimentos, saberes, ao mesmo tempo que ouvem as vivências dos colegas e são ouvidos, num processo formativo colaborativo, que reconhece a importância da investigação e reflexão de sua própria prática. Os participantes dos eventos são os leitores

privilegiados destas escritas e, portanto, formados pelo novo conhecimento produzido quando da reflexão sobre o texto do outro e do

seu, estabelecendo relações e compreensões diferenciadas, numa participação autoral e autônoma.

**Quadro 2** – Edições do Encontro sobre Investigação na Escola (EIE)

Edição	Ano	Instituição	Cidade	Edição	Ano	Instituição	Cidade
I	2000	Univates	Lajeado	X	2010	Furg	Rio Grande
II	2001	Univates	Lajeado	XI	2012	Unipampa	Bagé
III	2002	Univates	Lajeado	XII	2013	UFSM	Santa Maria
IV	2003	Univates	Lajeado	XIII	2015	UFFS	Erechim
V	2004	Univates	Lajeado	XIV	2016	Unipampa	Uruguaiana
VI	2006	Furg	Rio Grande	XV	2018	UFRGS	Porto Alegre
VII	2007	PUCRS	Porto Alegre	XVI	2020	Furg	Santo Antônio da Patrulha
VIII	2008	Unijuí	Ijuí	XVII	2021	UFFS	Cerro Largo
IX	2009	Univates	Lajeado				

**Fonte:** <https://xvieie.furg.br/oevento>; <https://portaleventos.uffs.edu.br/index.php/EIEI>.

Em relação ao Quadro 2, cabe destacar que nos anos de 2005, 2011, 2014 e 2017 não houve a realização do EIE em virtude da realização dos Encontros Iberoamericanos, cujas informações são apresentadas, no Quadro 3. Além disso, mesmo que não esteja apresentado no Quadro, destacamos que nos XI e XII EIEs, com a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (Pibid/MEC) em expansão, houve uma participação expressiva de pibidianos e supervisores de escolas de diferentes áreas do conhecimento, que se integraram ao encontro e participaram ativamente dos espaços de discussão coletivos. Ao possibilitarmos voz aos parceiros participantes, em seus diferentes espaços e tempos, promovemos a “educação como prática de liberdade”, em que

Não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio. O esforço educativo que desenvolveu o Autor e que pretende expor neste ensaio, ainda que tenha validade em outros espaços e em outro tempo, foi todo marcado pelas condições especiais da sociedade brasileira. Sociedade intensamente cambiante e dramaticamente contraditória (FREIRE, 1999, p. 43).

Dessa forma, vamos sempre refletindo sobre nossas práticas e conhecimentos, trazendo a

formação inicial de professores em diálogo com a continuada, valorizando os saberes do professor da escola no seu fazer e contribuindo sobremaneira com os licenciados na compreensão da realidade escolar. A importância do conhecimento do professor da escola recebeu um olhar especial com o projeto “Adote uma Escola” (FRIZZO, 1998), numa parceria entre os formadores, os licenciandos e os professores da escola. Nas disciplinas de formação docente (Estrutura e Funcionamento do Ensino, Didática, Psicologia da Educação e Estágio de Ensino de Ciências), os licenciandos e os formadores escolhiam uma escola, de acordo com a direção e os professores de Ciências, e construíam uma parceria em que, a cada semestre, a escola real era analisada em detalhes na comparação com a legislação vigente e regulatória do funcionamento da mesma. Esta parceria foi crucial para uma formação mais contextualizada dos licenciandos, além do reconhecimento sobre a relevância do conhecimento do professor. Em consequência desse processo interativo, foi ampliada a participação dos professores da educação básica nos EIEs.

A reconstrução dos conhecimentos profissionais do professor é propiciada por

interações sistemáticas em processos de desenvolvimento de novas práticas escolares. Maldaner (2000, p. 25) aponta características relevantes de processos de formação continuada que podem dar respostas positivas, quais sejam:

[...] os grupos de professores que decidem “tomar nas próprias mãos” o tipo de aula e o conteúdo que irão ensinar, tendo a orientação maior – parâmetros curriculares, por exemplo – como referência e não como fim; a prevalência dos coletivos organizados sobre indivíduos isolados, como forma de ação; a interação com professores universitários, envolvidos e comprometidos com a formação de novos professores; o compromisso das escolas com a formação continuada de seus professores e com a formação de novos professores compartilhando os seus espaços e conquistas.

Em 2005, os participantes dos EIEs compuseram a Rede de Investigação na Escola (RIE), que congrega os diferentes grupos em interação a partir da preocupação com o desenvolvimento profissional de professores pesquisadores reflexivos, autores de suas práticas, na

perspectiva emancipatória de seus alunos, com respeito, solidariedade e empatia.

A RIE, como rede convocante, iniciou sua participação no *II Encontro Iberoamericano de Maestros y Maestras que hacen Investigación desde y en la Escuela* (Encontros Iberoamericanos), que articula redes convocantes de países como Espanha, Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Cuba, Equador, México, Peru, Venezuela e Uruguai. As redes convocantes responsabilizam-se pela participação dos professores de cada país. Os encontros Iberoamericanos propõem tecer sentido e realidade para visibilizar práticas e saberes pedagógicos construídos desde as redes que fazem a escola e comunidade, de modo a repensar o contexto de vida dos países da América Latina e Espanha, para superar os modelos educativos colonizantes eurocêntricos, que amordaçam e aprisionam os sujeitos em seus lugares de origem. O Quadro 3, a seguir, mostra a lista destes encontros por ano e país. Desde o VI Encontro Iberoamericano, realizado na Argentina, em 2011, o Brasil participa com duas redes convocantes: a RIE e a Formad.

**Quadro 3** – Lista dos Encuentros Iberoamericanos de redes de investigación desde la escuela y su comunidad, realizados desde 1992

1992	I Encuentro Iberoamericano de redes de investigación desde la escuela y su comunidad. La Rábida, Huelva, España, de 29/6 a 4/7
1999	II Encuentro Iberoamericano. Oaxtepec, México, de 18 a 22/7
2002	III Encuentro Iberoamericano, organizado pela Universidad Pedagógica Nacional y la Red CEE, de Colombia, en Santa Marta, de 21 a 26/7
2005	IV Encuentro Iberoamericano. Lajeado, Brasil, de 24 a 29/7
2008	V Encuentro Iberoamericano, Red Cires. Venezuela, de 13 a 20/7
2011	VI Encuentro Iberoamericano de colectivos escolares y redes de maestros que hacen investigación desde su escuela. Córdoba, Argentina, no final de julho
2014	VII Encuentro Iberoamericano de colectivos escolares y redes de maestros que hacen investigación desde su escuela. Cajamarca, Peru, 20 a 27/7
2017	VIII Encuentro Iberoamericano de colectivos y redes de maestros y maestras, educadores y educadoras que hacen investigación e innovación desde su escuela y comunidad. Morelia, Michoacán, México, 10 al 21/7
2021	IX Encuentro Iberoamericano de colectivos y redes de maestros y maestras, educadores y educadoras que hacen investigación e innovación desde su escuela y comunidad

Fonte: <http://relace.org/Eventos/ix-encuentro-iberoamericano-de-colectivos-y-redes-de-maestros-maestras-educadores-y-educadoras-que-hacen-investigacion-transformacion-e-innovacion-desde-su-escuela-y-comunidad-colombia/>

A cada Encontro Iberoamericano são redigidas premissas norteadoras para a educação. Como síntese das premissas destes eventos, que balizam as ações nacionais e internacionais, desenvolvidas ao longo do tempo, citamos:

O conhecimento é construído desde cedo a partir da exploração do que nos rodeia, o que caracteriza os estudantes que chegam à escola, carregados de experiências e saberes significados, na interação com o meio. Por isso, queremos uma escola onde eles se sintam ouvidos, amados e respeitados, ansiosos para conhecer, investigar e compartilhar esses interesses e experiências. Uma escola para a vida, onde meninos e meninas são felizes como pessoas que colaboram no desenvolvimento de sua comunidade.

Para construir esta escola, que queremos, precisamos de professores com interesse e preparação numa educação de qualidade, reconhecida e significada socialmente, pois promover aprendizagem em todos os alunos é uma tarefa complexa. Ser um bom professor não se aprende memorizando teorias sem conexão com a realidade escolar, nem repetindo formas de ação baseadas exclusivamente na tradição, mas desenvolvendo um conhecimento prático rigoroso que serve para tomar decisões informadas sobre o que ensinar, o que ensinar, com qual metodologia agir e como avaliar.

Uma escola preocupada com a forma como os alunos aprendem para lhes oferecer os meios mais adequados (tendo em conta os contributos da investigação educacional). Uma escola aberta à diversidade, na qual a singularidade é considerada e reconhecida como valor e a diferença como oportunidade. Compensando as desigualdades, em que cada menino e cada menina têm a oportunidade de desenvolver suas próprias habilidades. Uma escola que é uma colmeia de criatividade, arte e conhecimento (REDIRES, 2022, s.p., tradução nossa).

De acordo com as próprias Redes convocantes, o Encontro Iberoamericano é uma das ações da Rede Iberoamerica, que se articula às demais previstas em agendas das Redes, incluindo Expedições e “Rutas” Pedagógicas, nos países-sede dos eventos, frentes de solidariedade e alianças com outras organizações, estratégias de organização e comunicação para

consolidar e viabilizar a participação de todas as Redes. Destaca-se, como um dos desafios da Rede Iberoamericana, a integração de forma democrática horizontal das diversas redes e coletivos de professores e educadores, nos diferentes países. Como cada país se encontra em diferentes momentos históricos e políticos, com formas distintas de colonização, há entre eles algumas distinções, mas também grandes aproximações na perspectiva de lutar por rupturas nos modos de organização vertical impulsionadas pelos governos neoliberais. Por este motivo, o Encontro é marcado pela abertura de espaços dialógicos nos quais se escutam as vozes de protagonistas de práticas pedagógicas inovadoras e investigadoras com bases pedagógicas próprias, de caráter decolonial, contra-hegemônico e emancipador (REDIRES, 2022).

O IX *Encuentro Iberoamericano de colectivos y redes de maestros, maestras, educadores y educadoras que hacen investigación, transformación e innovación desde su escuela y comunidad*, agendado para julho de 2020, na Colômbia, foi adiado para 2021, em razão da pandemia ocasionada pela Covid-19. Tivemos que nos reinventar, visto que havíamos escrito, em 2019, as vivências a serem compartilhadas com os coletivos iberoamericanos, que buscam *mudar o mundo* desde suas práticas. As intervenções e perspectivas emancipatórias produzidas autorizaram as falas e oportunidades aos povos originais, invisibilizados e excluídos do acesso ao conhecimento escolar, que respeita a diversidade e a alteridade. Quando iniciamos a organização final do IX Ibero, em março de 2020, nos deparamos com o *lockdown* causado pela Covid-19 e, a partir deste momento, iniciamos uma maratona de reuniões remotas, para garantir a execução do evento em 2020. No entanto, a expectativa de que a pandemia não fosse tão longa e, que as questões sociais na Ibero América estivessem melhor resolvidas, contingenciou o adiamento do evento para 2021, na esperança da realização de um encontro presencial.

Esta perspectiva não foi concretizada, pela impossibilidade de atravessar as fronteiras, que foram fechadas devido ao grande número de pessoas infectadas ou que perderam a vida em cada um dos países. A rede de coletivos, entretanto, não abriu mão desta discussão entre os pares ibero-americanos, culminando com a realização do evento de forma remota síncrona, nos dias 4, 5 e 6 de dezembro de 2021. Este acontecimento promoveu o encontro dos vários olhares e aprendizagens, com novos significados às relações políticas e sociais, que marcam o ser professor preocupado em ouvir, dar vez e voz aos estudantes e minorias invisibilizadas e excluídas das oportunidades da sociedade atual.

Olhar nossas práticas e elaborar novas proposições de ensino e de oportunidades de aprendizagem repercutem nos registros de projetos da época em que as

Experiências anteriores ensinaram-nos que a elaboração de um novo modelo pedagógico só terá êxito se for instaurado na forma de produção coletiva de professores e estudiosos de currículos e propostas escolares em Ciências e nos demais componentes. É nesse âmbito que podemos compartilhar, conforme Freire (1997), maneiras de pensar os conteúdos, não como valor em si, mas como meio de raciocinar e ler a realidade (PANSERA-DE-ARAÚJO; AUTH; MALDANER, 2007, p. 243).

A partir da espiral autorreflexiva em que planejamos, elaboramos e desenvolvemos as propostas em sala de aula, observamos as ações e as reflexões sobre as ações, promovemos mudanças e (re)organizamos o nosso fazer. Para Schön (2000), o conhecimento que emerge nestas situações, de um modo espontâneo e que não se é capaz de explicitar verbalmente, pode ser descrito, em alguns casos, mediante a observação e a reflexão sobre as ações. E, ao serem descritas pelas observações e procedimentos realizados, vão se constituindo em regras, estratégias, valores e princípios, e podem ser convertidas em teorias de ação. Neste ir e vir, reconhecemos o professor da escola pela sua formação ini-

cial, valorizado pela sua voz e experiência no cotidiano da escola real.

A jovem estudante em formação guindou todos os espaços profissionais possibilitados pela sua condição de conhecimento específico de Física, de Pedagogia e de Didática. Possui as características de manter-se aberta a novas interações em outros grupos, que podem ou não constituir redes. O desafio que ela se colocou foi promover interações entre os diferentes grupos, de modo que a colaboração e a solidariedade marcassem o processo formativo docente. A cooperação e o respeito pelo outro e pelo ambiente fundamentam a busca de um ensino contextualizado e desfragmentado, que permita a alfabetização científica dos sujeitos envolvidos, uma alfabetização científica crítica que é capaz de garantir um ambiente preservado. Para Chassot (2003, p. 94), “seria desejável que os alfabetizados cientificamente não apenas tivessem facilidade da leitura do mundo em que vivem, mas entendessem as necessidades de transformá-lo, e preferencialmente, transformá-lo em algo melhor”.

A participação nestas redes de Investigaçã na Escola, de Ensino de Ciências, de Biologia ou de Física, de redes de Cooperação Internacional, como a Rede Iberoamericana de Maestros e Maestras e Educadoras e Educadores, impõe diálogos articuladores de nossas aprendizagens. As vivências nestes diferentes grupos formativos, que formam redes ou não, marcaram de tal forma que, em novos espaços profissionais (por exemplo, nos IFs) ocorreram movimentos e mobilizações para a formação de novas interações e Redes.

Um desses movimentos marca o Ciclo de Estudos de Currículo Integrado (Ceci), na Educação Profissional e Tecnológica, que articula seis campi do Instituto Federal Farroupilha, o ProfEPT e o PPGE – Unijuí desde 2012, com quatro encontros anuais, para discussão e estudo dos fundamentos de currículo integrado e elaboração de atividades e abordagens de ensino que propiciam aprendizagens dos estudantes. Estes Cecis são marcados por processos

de articulação teoria e prática, num construto da práxis. “A práxis não é uma prática. Convém não se enganar a esse respeito. A práxis é elaboração coletiva, num grupo, das práticas vividas no quotidiano. A prática pode se situar no plano das elaborações primárias do pensamento, a práxis não. Ela pressupõe um coletivo: um coletivo articulado, nunca massificado ou aglutinado” (IMBERT, 2003, p. 74).

Esta Rede/grupo também tem se fortalecido por leituras que se aproximam das premissas defendidas pela Red Iberoamericana de Maestros e Maestras, principalmente porque conceber o Currículo Integrado como proposta de uma educação transformadora significa um posicionamento político contra-hegemônico que tem, em essência, o propósito de compreender e explicar a realidade a partir dos seus condicionamentos históricos. Sendo assim, é bem mais que dar significado concreto ao conhecimento acumulado pela ciência; é, sobretudo, possibilitar “a compreensão do real como totalidade” (RAMOS, 2005, p. 115). Para isso, “os saberes sistematizados dialogam entre si e com a realidade vivida, num movimento que não cessa e não os dicotomiza. Ao contrário, realiza um mutualismo que os revigora na interminável relação de práxis” (LOTTERMANN; SILVA, 2016, p. 28).

Até 2021, foram realizados 36 Cecis e 3 Encontros de Debate sobre Trabalho, Educação e Currículo Integrado (Enteci), que resultaram em livros, tais como Hames, Zanon e Pansera-de-Araújo (2016) e Ferreira *et al.* (2021), artigos e um dossiê intitulado *Trabalho, Currículo Integrado e Educação*, organizado por Cambraia, Pansera-de-Araújo e Nonenmacher (2020). Neste ínterim, mais uma Rede se fortalece em tempos de pandemia, a Rede Gaúcha de Estudos e Pesquisas sobre Educação Profissional e Tecnológica (EPT), que integra pesquisadores da UFSM, da Unijuí e dos 3 Institutos Federais do Rio Grande do Sul. Novos processos estão em construção nestas redes, de modo que os novos fios são entrelaçados e tecidos, criando nós e entrenós que reforçam e ampliam as interlocuções dialógicas estabelecidas por todos.

## À guisa de considerações

A escrita e as reflexões acabam articulando, aproximando e compondo as relações profissionais e afetivas produzidas ao longo desses 39 anos de parceria colaborativa, em que participamos não como sujeitos isolados, mas como constituintes de um coletivo formativo que alicerça as discussões sobre um ensino de qualidade para todos.

Em cada lugar, em cada rede, chegamos não apenas como aquela professora recém-mestra ou aquela jovem estudante em formação inicial, mas como pessoas colaborativa e coletivamente formadas, carregadas de vivências em diferentes espaços, preocupadas com a formação docente em espaços formais e informais, em que o conhecimento científico possibilita o desenvolvimento cognitivo vinculado à intervenção crítica na realidade. Desse modo, respaldadas por esses diferentes grupos em interação, podemos modificar o mundo respeitosa e coletivamente, para que todos os seres vivos possam nele viver. Somos indivíduos e coletivos que semeiam as escutas, as ações e as paradas para pensar, planejar, refletir e agir. Não estamos sós, mas sim em cooperação e solidariedade, visando a autonomia, a autoria e o respeito pela diversidade que nos constitui humanos.

São as nossas ações, como humanas e como professoras, que, permeadas pelas reflexões e diálogos constantes entre nós e com os outros, pois além dos espaços profissionais compartilhados ao longo destes anos, construímos uma grande amizade e afeição, que permitiram essa escrita coletiva, colaborativa e indagativa. Esperamos que esta narrativa seja a primeira de muitas outras, que rememorem as vivências e constituam lembranças de uma docência significada na atuação.

## Referências

- ARIAS, M. D.; FLORES, A.; PORLÁN, R. **Redes de Maestros** (una alternativa para la transformación escolar). España: Diada-UPN, 2001.
- CAMBRAIA, A.; PANSERA-DE-ARAÚJO, M.C.;

- NONENMACHER, S. E. B. N. (org.) Dossiê Trabalho, Currículo Integrado e Educação. **Revista Contexto & Educação**, Ano 35, nº 112, Set./Dez. 2020.
- CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoria crítica de la enseñanza**. Barcelona: Ed. Martinez Roca, 1988.
- CEOLIN, Taise. **Os Encontros sobre investigação na escola**: uma contribuição à formação continuada. 2012. 183 p. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Unijui, 2012.
- CHASSOT, Attico. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista Brasileira de educação**, n. 22, jan./fev./mar./abr. 2003.
- CHAVES, S.N. Memórias de formação: reminiscências de formadores de professores sobre suas maneiras de ver e de ser na docência. **Amazônia – Revista de Educação em Ciências e Matemáticas**, Belém, v. 1, n. 1; v. 1, n. 2, p. 87-92, 2004/2005.
- FERREIRA, L. S. *et al.* (org.). **Pesquisas em educação profissional e tecnológica no Rio Grande do Sul**: desafios e perspectivas. Curitiba: CRV, 2021.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. São Paulo: Paz & Terra, 1999.
- FRIZZO, M. N. **Recriando a interação profissional**: a formação de professores de ciências na Unijuí. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 1998.
- GALVÃO, C. Narrativas em educação. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.
- GURGEL, Célia Margutti A. Educação para as Ciências da Natureza e Matemáticas no Brasil: um estudo sobre os indicadores de qualidade do SPEC (1983-1997). **Ciência & Educação**, v. 8, n. 2, p. 263-276, 2002.
- HAMES, C.; ZANON, L. B.; ARAÚJO, M. C. P. **Currículo integrado, educação e trabalho**: saberes e fazeres em interlocução. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2016.
- IMBERT, F. **Para uma práxis pedagógica**. Brasília: Plano, 2003.
- LARROSA, Jorge. Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 19, jan/fev/mar/abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2022.
- LOTTERMANN, O.; SILVA, S. P. A gênese do currículo integrado: referenciais teóricos e suas implicações políticas, epistemológicas e sociais. *In*: HAMES, C.; ZANON, L. B.; ARAÚJO, M. C. P. **Currículo integrado, educação e trabalho**: saberes e fazeres em interlocução. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2016. p. 17-35.
- MALDANER, Otávio Aloísio. **A formação inicial e continuada de professores de química**: professores pesquisadores. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2000.
- MORAES, R.; MANCUSO, R. (org.). **Educação em ciências**: produção de currículos e formação de professores. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.
- NONENMACHER, S. E. B. **Contribuições da prática profissional integrada na formação inicial de professores**. 2014. Tese (Doutorado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre/RS, 2014.
- NONENMACHER, S. E. B.; PANSERA-DE-ARAÚJO, M. C.; DEL PINO, J. C. **A prática profissional integrada na formação inicial de professores**. Curitiba: Appris, 2020.
- NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- PANSERA-DE-ARAÚJO, M. C.; AUTH, M. A.; MALDANER, O. A. Autoria compartilhada na elaboração de um currículo inovador em ciências no ensino médio. **Contexto & Educação**, Ijuí, n. 77, jan./jul. 2007, p. 241-262.
- RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 106-127.
- REDIRES. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/323564733\\_VIII\\_Encuentro\\_Iberoamericano\\_de\\_colectivos\\_y\\_redes\\_de\\_maestros\\_y\\_maestras\\_educadores\\_y\\_educadoras\\_que\\_hacen\\_investigacion\\_e\\_innovacion\\_desde\\_su\\_escuela\\_y\\_comunidad](https://www.researchgate.net/publication/323564733_VIII_Encuentro_Iberoamericano_de_colectivos_y_redes_de_maestros_y_maestras_educadores_y_educadoras_que_hacen_investigacion_e_innovacion_desde_su_escuela_y_comunidad). Acesso em: 28 jan. 2022.
- REIS, P. R. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. **Nuances: estudos sobre Educação**, São Paulo, v. 15, n. 16, p. 17-34, 2008.
- ROLDÃO, M. C. As histórias em educação: a função mediática da narrativa. **Ensinus**, Santarém, v. 3, p. 25-28, 1995.
- SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem.

Porto Alegre: Artmed, 2000.

SHULMAN, L. Knowledge and Teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educ Review**, 1987

Feb [cited 2016 May 18]; 57(1):1-21. Disponível em: <http://people.ucsc.edu/~ktellez/shulman.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2022.

*Recebido em: 01/02/2022*

*Aprovado em: 20/03/2022*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# COLETIVO DE DOCENTES NARRADORES(AS): O TECER DAS REDES DE INVESTIGAÇÃO-FORMAÇÃO NA ESCOLA

*Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios\**

*Universidade do Estado da Bahia*

<https://orcid.org/0000-0003-1827-3966>

*Leandro Gileno Militão Nascimento\*\**

*Coordenador da Rede Municipal de Educação de Salvador*

<https://orcid.org/0000-0003-1820-2148>

## RESUMO

O presente artigo tem por objetivo refletir acerca das redes e coletivos de docentes que realizam a investigação-formação a partir da escola e suas contribuições no debate sobre a formação docente na Educação Básica. Esta investigação-formação baseia-se na construção de relatos de experiências de professores(as) da Educação Básica que constituem coletivos de docentes narradores(as) como formas alternativas de organização pedagógica e de produção de outras pedagogias e saberes que habitam a escola. O trabalho vem sendo desenvolvido a partir do dispositivo de pesquisa-ação-formação da Documentação Narrativa de Experiência Pedagógica (SUÁREZ, 2007), através dos princípios epistemopolíticos da autoria, da inclusão, da alteridade e da horizontalidade. Trata-se de um diálogo coparticipativo com as experiências construídas nas/pelas redes de formação latino-americanas e os relatos de docentes, coordenadores(as) e pesquisadores(as) do Coletivo Baiano de Docentes Narradores(as) sobre os princípios e ações pedagógicas que mobilizam a formação construída a partir de uma outra epistemologia sobre a escola gestada no fluxo da *ecologia dos saberes* (SANTOS, 2010) e nas práticas insubmissas decoloniais que mobilizam o cotidiano escolar.

**Palavras-chave:** formação docente; redes de investigação-formação; educação básica; documentação narrativa de experiências pedagógicas; pedagogia decolonial.

\* Pós-Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Titular Plena da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professora Pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado da Bahia (PPGEDUC/UNEB). Líder do Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica (DIVERSO). Cooordenadora da Rede de Formação Docente: Narrativas & Experiências (Rede FORMAD). Salvador, Bahia, Brasil. E-mail: [jrios@uneb.br](mailto:jrios@uneb.br)

\*\* Doutorando em Educação pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professor Coordenador da Rede Municipal de Educação de Salvador. Membro do Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica (DIVERSO). Cooordenador da Rede de Formação Docente: Narrativas & Experiências (Rede FORMAD). Salvador, Bahia, Brasil. E-mail: [leognascimento@gmail.com](mailto:leognascimento@gmail.com)

## ABSTRACT

### COLLECTIVE OF NARRATOR TEACHERS: WEAVING OF RESEARCH-TRAINING NETWORKS IN SCHOOL

The present article aims at reflecting about the teachers' networks and collectives that carry out inquiry-training from the school and their contributions to the debate about teacher education in Basic Education. This investigation-training is based on the construction of reports of experiences of Basic Education teachers who constitute teacher-narrator collectives as alternative forms of pedagogical organization and production of other pedagogies and knowledge that inhabit the school. The work is being developed from the research-action-training device of the Narrative Documentation of Pedagogical Experience (SUÁREZ, 2007), through the epistemopolitical principles of authorship, inclusion, alterity and horizontality. This is a co-participatory dialogue with the experiences built in/by the Latin American training networks and the reports from teachers, coordinators and researchers from the Teaching Collective about the pedagogical principles and actions that mobilize the training built from another epistemology about the school, generated in the ecology of knowledge flow (SANTOS, 2010) and in the decolonial unsubmitive practices that mobilize the school everyday life.

**Keywords:** teacher training; research-training networks; basic education; narrative documentation of pedagogical experiences; decolonial pedagogy.

## RESUMEN

### COLECTIVO DE DOCENTES NARRADORES(AS): EL ENTRETEJER DE REDES DE INVESTIGACIÓN-FORMACIÓN EN LA ESCUELA

Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre las redes y colectivos de docentes que realizan investigación-formación desde la escuela y sus contribuciones al debate sobre la formación docente en la Educación Básica. Esta investigación-formación se fundamenta en la construcción de relatos de experiencias de profesores(as) de Educación Básica que constituyen colectivos de docentes narradores(as) como formas alternativas de organización pedagógica y de producción de otras pedagogías y saberes que habitan la escuela. Este trabajo se desarrolla a partir del dispositivo de investigación-acción-formación de la Documentación Narrativa de la Experiencia Pedagógica (SUÁREZ, 2007), a través de los principios epistemopolíticos de autoría, de inclusión, de alteridad y de horizontalidad. Se trata de un diálogo coparticipativo con las experiencias construidas en/por las redes de formación latinoamericanas y por los relatos de docentes, coordinadores(as) e investigadores(as) del colectivo docente sobre los principios y acciones pedagógicas que movilizan la formación construida desde otra epistemología sobre la escuela gestada. en el *fluir de la ecología de los saberes* (SANTOS, 2010) y en las prácticas insumisas decoloniales que mueven la rutina escolar.

**Palabras clave:** formación docente; redes de investigación-formación; educación primaria; documentación narrativa de experiencias pedagógicas; pedagogía decolonial.

## Introdução

A escrita deste artigo começou a surgir no final dos anos de 2021, entre encontros de formação do Coletivo Baiano de Docentes Narradores(as)<sup>1</sup> e a efervescência da construção dos eventos nacionais e internacionais das redes de investigação-formação a partir da escola, realizados em alguns estados do Brasil e em outros países da América Latina. Nós estávamos mobilizados(as), sobretudo, para a organização do IX *Encuentro Ibero-americano de Colectivos y Redes de maestros y maestras, educadores y educadoras que hacen investigación e innovación desde sua escola y comunidad*,<sup>2</sup> na Colômbia, realizado de forma *online*, que reuniu vinte e duas redes e coletivos de formação docente da América Latina e da Espanha.

O Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica (DIVERSO), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (PPGEDUC/UNEB), vem dialogando e realizando investigação-formação, desde 2010, com as comunidades

escolares dos municípios do estado da Bahia, especificamente Salvador e Jacobina, produzindo de forma colaborativa processos de autoria docente e, conseqüentemente, de validação do saber pedagógico construído no cotidiano das escolas a partir de outras políticas de conhecimento e de formação. Esta articulação foi fortalecida, inicialmente, com a implementação do Programa institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID),<sup>3</sup> que possibilitou abertura para uma construção epistêmico-formativo dialógica entre Escola e Universidade, iniciando projetos (com)partilhados entre docentes, pesquisadores(as) e estudantes.

Nesse movimento é que situamos nossas primeiras ações de investigação-formação a partir da escola e começamos a conversar com os(as) docentes sobre outras pedagogias e saberes que atravessam e a habitam. Discussão problematizada em nossa pesquisa matricial *Profissão Docente na Educação Básica no Estado da Bahia*, financiada pela Chamada Universal MCTI/CNPq nº 28/2018 e pelo Edital do Programa de Pesquisa Aplicada, Tecnologias Sociais e Inovação (PROINOVAÇÃO) da UNEB nº 025/2021, em que nos colocamos a investigar-intervir como os(as) docentes habitam a profissão docente e, a partir daí, como podemos decolonizar a formação, produzindo outras epistemologias em *coconhecimento* (SANTOS, 2019) entre escola e universidade, tendo os(as) professores(as) como atores(atrizes) do campo educativo.

Ao indagar professores(as) e pesquisadores(as) sobre os diferentes modos de ocupar a docência através das experiências pedagógicas vividas/produzidas no mundo escolar, os movimentos de rede e coletivos de investigação-formação a partir da escola deslocam

1 Coletivo de investigação-formação na escola, criado em 2018, a partir do Projeto de extensão do Observatório da Profissão docente desenvolvido pelo Grupo Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica (DIVERSO), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), como parte da Pesquisa Profissão Docente na Educação Básica da Bahia. Este coletivo encontra-se vinculado à Rede de Formação Docente: Narrativas & Experiências (Rede FORMAD).

2 O *Encuentro Ibero-americano de Colectivos y Redes de maestros y maestras, educadores y educadoras que hacen investigación e innovación desde sua escola y comunidad* é um evento internacional, iniciado em 1992, na Espanha. O evento resultou, em sua VII edição, na criação da *Rede Ibero-americano de Colectivos y Redes de maestros y maestras, educadores y educadoras que hacen investigación e innovación desde sua escola y comunidad*. Em 2021, o evento foi realizado de forma *online* e teve como propósito: a) Tornar visíveis as propostas pedagógicas transformadoras e emancipatórias que os participantes das redes latino-americanas e espanholas vêm construindo; b) Construir ações de mobilização social e pedagógica do povo latino-americano e da Espanha em que o caminho da emancipação esteja consignado contra as políticas públicas em educação que se impõem na América Latina e na Espanha; c) Integrar novas redes e grupos a partir de uma postura ética, política e pedagógica emancipatória incorporada nos princípios, propósitos e ações da Rede Ibero-Americana; d) Fortalecer a rede de redes e grupos de educadores na América Latina e Espanha.

3 O PIBID é um dos programas de formação de professores(as), criado no contexto da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, através do Decreto nº 6.755/2009, Portaria nº 7.219/2010. Destacou-se no cenário nacional brasileiro pela "importância na formação dos estudantes das licenciaturas na medida em que oportuniza a vivência em práticas pedagógicas, permitindo-lhe compreender a profissão docente em contextos reais da escola pública" (RIOS, 2016, p. 29).

sentidos sobre as pedagogias que atravessam o cotidiano, tomando-as como fenômenos políticos imersos em um outra geopolítica do poder, uma vez que *“El trabajo o em red es propicio para la toma de consciencia de la dimensión social y comunitaria de los problemas y habilita la posibilidad de pensar juntos los procesos necesarios para la transformación”* (DUHALDE, 2009, p. 30).

Este trabalho baseou-se na construção de relatos de experiências narradas e documentadas por professores(as) da Educação Básica, no estado da Bahia, Brasil, que constituíram coletivos de docentes narradores(as) como formas alternativas de indagar a profissão, na busca pelo protagonismo de outros saberes e outras pedagogias que atravessam a escola. Assim, esta experiência de investigação-formação a partir da escola utilizou-se do dispositivo epistêmico-político-metodológico da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas (DNEP), cuja linha de trabalho vem sendo desenvolvida na Argentina e outros países da América Latina, desde os anos 2000, que reúnem de forma diferente

*[...] estrategias de desarrollo curricular centrado en la experiencia y el saber pedagógico de lxs docentes (Suárez, 2003); modelos de transferencia universitaria y de asesoramiento académico a proyectos pedagógicos de colectivos de educadores (Suárez, 2013; Suárez y otras, 2017); modalidades de investigación educativa y pedagógica que combinan principios teóricos y metodológicos de la etnografía de la educación (Batallán, 2007; Rockwell, 2009), la investigación y narrativa de las prácticas escolares (Bolívar, 2002; Connelly y Clandinin, 1995), la investigación acción docente y la investigación participante (Anderson y Herr, 2007); y estrategias de formación y capacitación horizontal entre docentes (Suárez y otras, 2004 y 2005). (SUÁREZ et al., 2021, p. 22).*

No caso específico desse coletivo docente, a escrita narrativa foi entendida como parte do movimento das histórias mínimas, locais que mobilizam uma micropolítica de resistência no cotidiano da escola a partir das experiências pedagógicas. Esta escrita, produzida de forma

horizontal, dialógica, autoral, vai trazendo os modos como cada docente habita a profissão e traduz as *pedagogias*<sup>4</sup> que fissuram o processo educativo, como *grietas decoloniais*<sup>5</sup> no processo de formação. Nesse sentido, a documentação narrativa de experiências pedagógicas nos mobilizou, a partir dos seus princípios e seu desenho epistêmico-político-metodológico, a indagar a formação docente acerca do modo como se constitui como possibilidade de instaurar outra organização pedagógica mobilizada pela construção do saber experiencial e pelo reposicionamento das pedagogias oriundas da prática educativa emancipatória.

É nesse movimento de enredamentos que organizamos a escrita deste texto com o objetivo de refletir sobre as redes e coletivos docentes que realizam a investigação-formação e suas contribuições no debate sobre a formação docente na Educação Básica. Na primeira sessão, retomamos a ideia de redes em formação a partir das experiências construídas nas/pelas redes latino-americanas que subsidiaram o trabalho de constituição dos coletivos docentes e suas relações com outras políticas de formação fundamentadas no pensamento decolonial. Em seguida, apresentamos o Coletivo Baiano

4 A partir do pensamento freiriano, utilizamos o termo *pedagogias* referindo-se às metodologias de resistências políticas, epistêmicas, (trans)formadoras e de libertação. Ou seja, “A qualificação da pedagogia – da esperança, do conflito, da revolução, do diálogo – indica que para ele não existe uma única pedagogia. Existem pedagogias que correspondem a determinadas intencionalidades formativas e se utilizam de instrumental metodológico diverso. Essas pedagogias estão assentadas em matrizes ideológicas distintas, o que as posiciona em lugares diferentes ou mesmo antagônicos na dinâmica social. É nesse sentido que se pode compreender que em sua obra todas as pedagogias são um desdobramento ou, na expressão que Freire gostava de usar, alongamentos da Pedagogia do oprimido.” (STRECK, 2018, p. 611-612).

5 Ideia utilizada por Catharine Walsh que tem sua base nas experiências de lutas e resistências decoloniais. *“Las grietas se vuelven el lugar y espacio desde donde la acción, militancia, resistencia, insurgencia y transgresión son impulsadas, donde las alianzas se construyen, y lo que es de modo-otro se inventa, crea y construye. Aunque las grietas están virtualmente en las esferas, instituciones, estructuras de la razón y el poder moderno/colonial, y continúan creciendo día a día, suelen pasar desapercibidas, sin ser vistas o escuchadas. Esto se debe en gran medida, a la naturaleza miope de la vida y el vivir contemporáneo.”* (WALSH, 2014, p. 5).

de Docentes Narradores(as) e alguns dos seus relatos de experiência pedagógica para refletir sobre princípios da formação em rede e suas incursões como pedagogias decoloniais (MIRANDA, 2013) que mobilizam, no interior das escolas, intercâmbio de saberes e suas traduções interculturais (SANTOS, 2019).

## Por entre redes de formação docente na América Latina

Tratamos aqui da ideia de redes pedagógicas, populares e educadoras nascidas nos movimentos de luta pela educação que caracterizam a América Latina desde os finais dos anos de 1960, a partir do movimento de educação popular freiriano que articulou coletivos de alfabetizadores(as) em círculos de cultura, articulando um dos maiores princípios do trabalho coletivo, que é a construção horizontal do conhecimento.

O projeto político-epistemológico-decolonial iniciado por Freire ao longo de sua trajetória como educador na América Latina nos ajuda a pensar a decolonialidade articulada aos projetos coletivos de educação que nascem da insubmissão às práticas educativas forjadas na colonialidade e seus desdobramentos na formação de professores(as) e, conseqüentemente, na produção de saberes pedagógicos construídos na relação escola-universidade.

Ao questionarmos *como decolonizar a formação docente?* partimos do pensamento insubmisso que se ancora na mestiçagem e nas insurgências dos povos latinos a partir de suas lutas, artesanias, saberes e ancestralidades. É nesse sentido que começamos a discussão de redes e coletivos de formação docente retomando a noção da *minga epistêmica*<sup>6</sup> apresentada

6 “Minga é um termo camponês utilizado pelos povos indígenas andinos para denominar a agricultura colaborativa realizada para o bem comum da comunidade.” (SANTOS, 2019, p. 214). O termo também foi utilizado como *minga pedagógica* pela *Red de maestros y maestras, educadores y educadoras que hacen investigación e innovación desde sua escola y comunidad*, transformando-a na proposta metodológica do último encontro de redes, em dezembro de 2021.

por Santos (2019, p. 214) para tratar do conhecimento científico construído em cooperação com outros tipos de conhecimento, buscando a construção comunitária do saber que mobiliza a ideia de redes de formação que defendemos neste artigo. Nessa direção, reconhecemos que este trabalho de construção coletiva, colaborativa, compartilhada pelas redes de formação retoma as bases das Epistemologias do Sul (SANTOS, 2010) ao reposicionar saberes e experiências que foram invisibilizados e desperdiçados, rompendo com a colonialidade do ser, do saber e do poder (QUIJANO, 2005).

As experiências dos movimentos pedagógicos latino-americanos surgem nos anos de 1980 a partir de coletivos e redes de docentes que se articulam a partir de formação, investigação e inovação como práticas de lutas e resistências às propostas tecnocráticas e neoliberais na Educação. Vale destacar dois movimentos importantes que antecederam este momento, que foram o Movimento Pedagógico Nacional e a Expedição Pedagógica Nacional, na Colômbia, e os Centros de Autoformação docente, no Peru (SUÁREZ; ARGNANI, 2011). Estas ações também mobilizaram coletivos de docentes no Brasil, nos anos de 2000, a partir da formação da Rede de Investigação na Escola (Rede RIE) e da Rede de Formação Docente: Narrativas & Experiências (Rede FORMAD),<sup>7</sup> além de outros coletivos presentes em diferentes instituições que se dedicaram à pesquisa-ação-formação no cotidiano das escolas.

Inspirados(as) e fundamentados(as) nas ações e princípios que circundam o movimento pedagógico latino-americano, passamos a nos aproximar das discussões sobre as redes de investigação-formação a partir da escola, com a inserção em coletivos que vêm construindo propostas de formação humanizadora a partir de pedagogias libertadoras/decolonizadoras. A primeira aproximação que fizemos foi com a *Red de Formación Docente y Narrativas Peda-*

7 Essas duas redes de investigação-formação representam o Brasil na *Red de maestros y maestras, educadores y educadoras que hacen investigación e innovación desde sua escola y comunidad*.

*gógicas*,<sup>8</sup> vinculada à Universidade de Buenos Aires, através do Prof. Pesquisador Daniel Suárez, que nos apresentou a Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas como um dispositivo epistemopolítico de formação.

A segunda deu-se a partir do encontro com a Rede de Formação Docente: Narrativas & Experiências (Rede FORMAD),<sup>9</sup> vinculada à Universidade Federal do Rio de Janeiro (UNIRIO), que integra juntamente com a Rede de Investigação na Escola (Rede RIE) as duas redes brasileiras convocantes da *Red Ibero-americano de Colectivos y Redes de maestros y maestras, educadores y educadoras que hacen investigación e innovación desde sua escola y comunidad*. A Rede FORMAD nos fez perceber que já atuávamos como coletivo de docentes na Bahia e nos aproximamos, sobretudo, por conta de suas apostas epistemopolíticas mobilizarem princípios que resultam em “ações de formação e investigação comprometidas com o diálogo entre a universidade e a escola básica. Para nós, a circularidade entre “prácticoteoria-prática” potencializa processos de construção de conhecimentos articulados aos saberes e experiências de professorxs e estudantes, sejam adultos, jovens e/ou crianças” (SAMPAIO, 2021, p. 221).

E, por fim, a partir das ações de investigação-formação a partir da escola, integramos o

Coletivo Baiano de Docentes Narradores(as), que nasceu como parte das ações do Observatório da Profissão Docente construído pelo DIVERSO juntamente com docentes da Educação Básica. Este coletivo articula-se com as duas experiências de redes que fizemos nossas aproximações e que nos referenciaram político-epistêmico-metodologicamente na construção e produção de formas outras de fazer acontecer a (trans)formação de professores(as), em um movimento dialógico e alteritário da relação escola-universidade.

Participar dessas redes tem nos possibilitado desenvolver ações coletivas, fortalecendo processos de investigação, democratização e validação das experiências pedagógicas dos(as) docentes entendidas como novas formas de organização pedagógica e de pensamento crítico educacional na América Latina, construídas a partir do cotidiano da escola, enredado pedagogicamente nas epistemologias da experiência que mobiliza coletivos docentes na investigação educativa sobre suas próprias práticas. Como ressaltam Suárez e Argnani (2011, p. 55), este movimento de redes de formação docente

*[...] integra a una corriente de experiencias y movilizaciones de docentes, educadores e investigadores que impulsan una conversación en torno de las posibilidades y límites de la reconstrucción y proyección del pensamiento y la praxis pedagógica en América Latina, y que ponen en debate la viabilidad epistemológica, teórica y metodológica de una contribución “específicamente latinoamericana” a la tradición crítica en educación y a la pedagogía.*

O trabalho e o envolvimento com redes de formação docente têm nos mostrado que o rompimento com uma lógica de formação homogênea, pronta, neoliberal é fundamental para a decolonização da formação docente e suas relações com os saberes pedagógicos construídos na escola. Nesse movimento, as redes de formação docente contribuem ao ressignificar estes processos a partir de suas próprias experiências construídas de forma compartilhada, entre pares. Os coletivos criam uma comunidade de saberes, experiências, que

8 Esta rede constitui-se como um Programa de Extensão Universitária da Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Buenos Aires, nascido em 2010, composta por professores(as), pesquisadores(as) e coletivos de docentes narradores(as). Segundo Suárez e Dávila (2021, p. 76), as ações da rede “[...] indagam y documentan sus experiencias pedagógicas mediante relatos autobiográficos en los diferentes y heterogéneos nodos que la conforman. A través de procesos de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas docentes e investigadores despliegan una conversación en torno de la experiencia escolar y los nodos en que se narra para darle sentido y constituirla en obra de saber público”.

9 Rede coordenada pela Prof<sup>a</sup> Carmen Sanchez Sampaio (UNIRIO) desde sua criação em 2010 e, recentemente, pelos Professores(as) Jane Rios (UNEB), Leandro Nascimento (SMED), Lúcia Vagnoli (INES). Foi criada por um grupo de professoras alfabetizadoras em articulação com coletivos docentes e grupos de estudos e pesquisas. Atualmente é uma rede que integra ações de docentes universitários e da educação básica dos estados do Rio de Janeiro, São Paulo, Bahia e Pará (SAMPAIO, 2021).

vão ampliando os conhecimentos, fortalecendo os movimentos de reparação, valorização e reconstrução de práticas e saberes. É nessa perspectiva que Freire (1996, p. 136) nos convoca para a prática dialógica que constitui um dos princípios do trabalho coletivo, uma vez que “o sujeito que se abre ao mundo e aos diferentes saberes inaugura, com seu gesto, a relação dialógica que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história”. A prática dialógica presente no trabalho de formação em rede reivindica dos(as) docentes um movimento horizontalizado e alteritário na relação com os saberes produzidos a partir das experiências pedagógicas.

A concepção de rede construída pelo movimento latino-americano resulta de um projeto coletivo, vivo, que busca reposicionar os saberes que foram negados pelo modelo de educação neoliberal, partindo da produção do conhecimento a partir dos(as) autores(as) do campo educativo. Esse movimento vem inspirando os coletivos docentes na construção de outra política de conhecimento, uma vez que os seus princípios e ações mobilizam intervenções e alternativas de construção de saberes; confrontam práticas individualistas geradas pelas políticas educacionais neoliberais; valorizam o trabalho compartilhado, abrindo caminhos para refletir as experiências; visibilizam pedagogias outras que nascem nas relações comunitária e política construídas na escola; valorizam o trabalho docente e a investigação em rede como forma alternativa de organização coletiva e recriação dos processos de formação docente. Uma rede que compreende o papel do docente como agente da pedagogia, como construtor(a) do seu próprio saber, como bem salienta Duhalde (2015, p. 93, tradução nossa):

Os encontros de educadores permitem que os participantes se reposicionem em protagonismo nos processos de construção do conhecimento, diferente daquele de simples consumidores de produções feitas por outros pesquisadores ou especialistas. Na dinâmica interna do trabalho em rede, geram-se fluxos de troca e promove-

se um diálogo de saberes postos em jogo pelos professores no cotidiano das instituições de ensino.<sup>10</sup>

A noção de rede é concebida também aqui a partir da ideia de *rede pedagógica* apresentadas por Pineda (2004), utilizando-se das experiências vividas pelo movimento pedagógico construído na Colômbia. Essa autora assume esta concepção como uma unidade de significação que se sustenta em três dimensões: como formação permanente, como movimento social e cultural e como empoderamento do(a) docente como sujeito político. Conforme essa autora:

*Las redes o colectivos se constituyen entonces en territorios de construcción y contrastación, donde sucede la doble mirada del maestro: a su **mismidad**, en tanto que allí, en acción reflexiva – mirada espejo – pueda verse en los otros, encontrar-se, contrstar-se, confrontar-se, preguntar-se, contextualizar-se, y a su devenir como sujeto en construcción continua. Es en esta doble mirada que suceden y se gestan las formas emergentes de ser y de actuar, porque el sujeto se deconstruye y reconstruye en una acción continua que, a la vez que lo potencia, transforma sus actuaciones, lo afirma como sujeto público y le abre otros escenarios públicos. En las redes, el maestro construye otra ruta pedagógica, se anima, se fortalece e incentiva su creatividad. Ahí suceden las caídas en cuenta, las líneas de fuga, la polifonia de voces, que son capaces de romper los monólogos impuestos como verdades únicas para un país que pluriétnico y multicultural, y se hace visible la singularidad y la potencia de ser maestro. (PINEDA, 2004, p. 3, grifo do autor).*

A partir dessas abordagens, retomamos as questões das redes de formação como possibilidade de constituir outras formas de organização pedagógica no cotidiano da escola reposicionando-as como o grande cenário da formação permanente do(a) professor(a), ten-

10 “Los encuentros de educadores permiten a los participantes reposicionarse como protagonistas de los procesos de construcción del conocimiento, a diferencia de simples consumidores de las producciones realizadas por otros investigadores o especialistas. En la dinámica interna del trabajo en red se generan flujos de intercambio y se promueve un diálogo de saberes puestos en juego por los docentes en el cotidiano de las instituciones educativas.”

do o protagonismo docente como elemento de empoderamento político-epistêmico construído nesse movimento coletivo, dialógico e (com) partilhado entre escola e universidade. Diante disso, o trabalho coletivo tem contribuído com o conhecimento local, com o fortalecimento da micropolítica de poder que se instaura nas redes e com a produção de saberes que atende a demandas reais da educação.

É nessa direção que dialogamos com a noção de redes de subjetividades apresentada por Santos (1996, p. 107), em que, “cada um de nós é uma rede de sujeitos em que se combinam várias subjectividades correspondentes às várias formas básicas de poder que circulam na sociedade”. A ideia das redes de subjetividade parte do projeto de uma educação emancipatória voltada para a formação de subjetividades incorformistas e rebeldes. No projeto educativo emancipatório, as redes de subjetividade vão ser o suporte para a instauração dos conflitos entre as formas de conhecer que colocam o saber como ordem e colonialismo e como solidariedade e caos. A partir disso, pensamos a rede de formação como um campo de disputa de narrativas emergentes que se constitui em movimento, uma vez que se torna “um território intersticial, espaço de fissuras e interrelações composto não apenas de epistemologias, mas de ontologias e cosmologias acerca das formas de compreender, ser e viver a profissão docente” (RIOS, 2022).

Nesse sentido, a rede de investigação-formação a partir da escola tem o papel de contribuir para a construção de uma prática educativa libertadora e decolonial, partindo das autorias docentes, das artesanias das práticas pedagógicas e da ecologia dos saberes produzidos nos enredamentos formativos. Acreditamos que as redes constituem comunidades pedagógicas que fortalecem a produção do pensamento crítico sobre as pedagogias e suas relações com a investigação educativa. É nesse cenário que o Coletivo Baiano de Docentes Narradores(as) nasce como movimento formativo, heterogêneo e autoral.

## Coletivo Baiano de Docentes Narradores(as): a formação em rede

O Coletivo Baiano de Docentes Narradores(as) teve como inspiração fundadora os trabalhos oriundos na Argentina a partir do movimento pedagógico nacional construído a partir dos anos 2000 que foi mobilizado pelas lutas pedagógicas/sociais latino-americanas e que resultam em experiências pedagógicas emancipatórias. Especificamente, a formação desse coletivo baseou-se nas experiências desenvolvidas pela *Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas*, uma vez que nos articulamos com a proposta da rede em indagar a formação docente a partir da escola, utilizando-se da narrativa como elemento de reposicionamento do(a) docente como autor(a) do campo educativo, considerando os relatos pedagógicos como “obra de saber público” (SUÁREZ; DÁVILA, 2021). Nesse sentido, passamos a compreender assim a ideia do coletivo:

*Los colectivos de docentes narradores constituyen espacios horizontales de formación que combinan instancias de trabajo colectivas e individuales. Tienen el propósito de problematizar y recrear el lenguaje y el pensamiento pedagógicos en virtud de la construcción y reconstrucción narrativa y reflexiva de la experiencia escolar, su sistematización, publicación, difusión y deliberación públicas. Los colectivos, como productores y portadores de saberes pedagógicos, integran espacios de formación social donde se desarrollan procesos de circulación, apropiación, recreación y uso de ciertos significados sociales y pedagógicos vinculados con el mundo y la experiencia escolar. Estos procesos hacen circular y hacen públicos los saberes producidos y suscitan una comunidad de prácticas y discursos, sentando las bases para la agrupación y vinculación recíproca entre docentes en formas colectivas y descentradas de organización.* (SUÁREZ; ARGNANI, 2011, p. 46).

Além disso, a *Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas* organiza-se em coletivo de docentes narradores(as) desde 2010, a partir de experiências pedagógicas e terri-

toriais construídas em diferentes *nodos*. Os nodos são entendidos como espaços sociais, institucionais e organizacionais situados em diferentes territórios “*que hacen del espacio de red un entramado dinamico y flexible*” (ARGNANI; CARESSA; ZARENCHANSKY, 2021, p. 80).

O Coletivo Baiano de Docentes Narradores(as) começou a se constituir a partir do trabalho realizado com professores(as) da Educação Básica em formação vinculados às redes municipais de educação de Salvador e Jacobina, municípios que compõem as sedes dos territórios de identidade<sup>11</sup> da Região Metropolitana e do Piemonte da Diamantina, no estado da Bahia, Brasil. Ao considerar que toda formação é uma ação coletiva, realizada de forma (com)partilhada, o coletivo de docentes, pesquisadores(as) e estudantes uniram-se a partir de movimentos colaborativos para discutir, produzir, debater as experiências pedagógicas produzidas nos encontros de formação, *lives* e outras mobilizações.

O trabalho foi iniciado em 2018, no município de Salvador, com três grupos de docentes reunidos em períodos distintos que mobilizaram suas narrativas de (re)existências para articularem o que pensam, fazem, lutam, discutem e produzem como educação em suas escolas. No momento, o Coletivo já teve cinco grupos que viveram a experiência com a Do-

cumentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, traduzindo o mundo escolar a partir de diferentes saberes que os constituem. Estas experiências formativas envolveram grupos, entre eles: docentes coordenadores(as) pedagógicos(as), docentes estudantes, docentes do ensino fundamental dos anos iniciais, docentes que atuam em áreas rurais, docentes que atuam em quilombos e escolas de terreiros. No momento, estamos concluindo um trabalho com narrativas de experiências construídas, vividas e partilhadas durante o período da Pandemia da COVID-19.

Narrar o que são, o que fazem, como fazem, por que fazem traduz muito das pautas de (re) existência dos(as) docentes envolvidos nesse trabalho e, principalmente, os saberes que são construídos na escola. O pressuposto formativo consiste em que os(as) professores(as) produzam seus relatos de experiência pedagógica e (com)partilhem as experiências, os saberes, as ressignificações em mesas de trabalho coletivas, entre pares. Daí, esta comunidade interpretativa mobiliza-se para as traduções culturais produzidas no processo de coconhecimento gerado com/na formação. Segundo Santos (2019), a tradução intercultural é uma dimensão do trabalho cognitivo que envolve a ecologia dos saberes. Nasce sempre de uma curiosidade, uma abertura ao conhecer. Nesse caso específico do trabalho com as narrativas de experiências pedagógicas produzidas nos coletivos docentes, a tradução é construída “com os sentidos produzidos sobre o mundo escolar a partir das comunidades interpretativas em que ele se articula, visando um processo de auto/co/conformação entre pares” (RIOS, 2020, p. 20).

As experiências que foram escritas e publicizadas pelo coletivo passaram por um processo de construção coletiva na escrita, leitura e edição dos textos. As experiências pedagógicas vêm do cotidiano da escola a partir dos saberes pedagógicos que traduzem interculturalmente o mundo escolar. A cada encontro, nos giros narrativos e tessituras, éramos convidados(as)

11 Os territórios de identidade são a atual forma de regionalização do estado da Bahia, a qual foi implementada em 2007, quando houve divisão do Estado em territórios de identidade, cuja conceituação de “território” originou-se no Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA), tendo sido adotada pela Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia (SEPLAN), inserindo-se os 417 municípios baianos em 27 territórios. A partir desta divisão, o estado da Bahia possui hoje os seguintes territórios de identidade: Irecê, Velho Chico, Chapada Diamantina, Sisal, Litoral Sul, Baixo Sul, Extremo Sul, Médio Sudoeste da Bahia, Vale do Jiquiriçá, Sertão do São Francisco, Bacia do Rio Grande, Bacia do Paramirim, Sertão Produtivo, Piemonte do Paraguaçu, Bacia do Jacuipe, Piemonte da Diamantina, Semiárido Nordeste II, Litoral Norte e Agreste Baiano, Portal do Sertão, Vitória da Conquista, Recôncavo, Médio Rio de Contas, Bacia do Rio Corrente, Itaparica (BA/PE), Piemonte do Itapicuru, Metropolitano de Salvador e Costa do Descobrimento. Atualmente, no Coletivo de Docentes Narradores(as) contamos com representações docentes de onze territórios de identidade.

a (com)partilhar aprendizados, conhecimentos, a pensar e refletir com as experiências narradas. As escritas de cada experiência pedagógica passaram por um processo de produção, leitura e discussão para que pudéssemos coletivamente validar os relatos que iam aos poucos compondo a documentação narrativa de experiências pedagógicas daquele coletivo narrador.

A perspectiva trazida pela DNEP como uma investigação-ação-formação, nesse coletivo de docentes, partiu da possibilidade que ela assume em mobilizar a *ecologia dos saberes* a partir da virada narrativa-pedagógica do encontro com as *grietas decoloniais* presentes nos relatos e, sobretudo, no processo de construção e diálogo com os saberes gestados no fluxo da formação em rede e no reposicionamento das pedagogias insubmissas e insurgentes que compõem o cotidiano da escola. Como nos aponta Walsh (2013, p. 29),

*Tal proceso accional, típicamente llevado de manera colectiva y no individual, suscitan reflexiones y enseñanzas sobre la situación/condición colonial misma y el proyecto inacabado de la des- o de-colonización, a la vez que engendran atención a las prácticas políticas, epistémicas, vivenciales y existenciales que luchan por transformar los patrones de poder y los principios sobre los cuales el conocimiento, la humanidad y la existencia misma han sido circunscritos, controlados y subyugados. Las pedagogías, en este sentido, son las prácticas, estrategias y metodologías que se entretienen con y se construyen tanto en la resistencia y la oposición, como en la insurgencia, el cimarronaje, la afirmación, la re-existencia y la re-humanización.*

O princípio de horizontalidade atravessa essa constituição da formação ao considerar o processo contínuo e dialógico freiriano que a integra na relação entre os sujeitos que constituem o coletivo. O foco do trabalho está na construção do conhecimento pós-abissal que surge do processo de *conhecer com* em vez de *conhecer-sobre*. Segundo Santos (2019, p. 227), a busca pelo conhecimento pós-abissal é construída através de trabalho coletivo, metafori-

camente denominado de mingas epistêmicas, que resulta na cocriação de conhecimentos por um bem comum em prol do fortalecimento das lutas contra a dominação.

O Coletivo Baiano de Docentes Narradores(as) vem desenvolvendo ações importantes, tais como: escrita de experiências pedagógicas, participação em reuniões, em seminários, *lives* e mobilizações. O objetivo das narrativas de experiências pedagógicas é trazer a escola para um lugar de discussão a partir das autorias docentes oriundas dos movimentos de (trans) formação que nascem das lutas contra a racionalidade forjada na modernidade/colonidade e que são visibilizadas nas fissuras narrativas presentes em seus relatos. Nesse trabalho coletivo, as narrativas de resistência dos(as) docentes foram produzidas “a partir dos modos de viver, posicionar-se e interpelar as narrativas institucionais [...] a partir das zonas de invisibilidade que atravessam o trabalho docente [...] elas interpelam as narrativas institucionais em relação ao não lugar dos(as) professores(as) nas discussões e decisões sobre a reconfiguração da escola” (RIOS, 2021, p. 193).

As experiências produzidas pelo Coletivo trazem contribuições para outra epistemologia escolar que passa a ser (com)partilhada com outros docentes e também com futuros docentes que vivem a formação inicial na Universidade. É nesse sentido de coformação que o trabalho realizado entre professores(as)-investigadores(as) assenta-se em um lugar fundamental na construção de coconhecimento sobre a escola, trazendo percepções diversas dos(as) docentes sobre o trabalho do Coletivo.

A formação com a DNEP me ajudou muito a perceber que a minha experiência poderia contribuir para a formação do outro. A gente faz muita coisa, temos muitas experiências pedagógicas que ficam apenas na nossa sala de aula, a gente nem dá importância, porque muitas vezes não achamos oportunidade de revelar isso. E nesse momento com o grupo percebi o quanto é importante validar nossas experiências, nossos conhecimentos. Esse coletivo me ajudou a pensar essas ações na própria escola,

incentivar o compartilhamento das experiências pedagógicas que acontecem na minha escola, partilhar, refletir, discutir com os(as) docentes. Tenho me fortalecido muito com o grupo. (JOSEFA, professora do Coletivo Baiano de Docentes Narradores(as), relato de experiência, 2018).

Cada pessoa, cada profissional tinha o seu conhecimento, sua experiência, e era com essa troca, com esse compartilhar de saberes que estávamos construindo outra forma de formação. Uma formação que não precisava vir alguém e dizer como fazer. Era uma formação com nossos pares, com quem estava na escola, com suas dúvidas, angústias, experiências. E vimos isso de perto, que a formação aconteceu, conhecimentos valorizados, compartilhados, conheci várias experiências que me ajudaram a pensar e refletir as minhas. É um outro tipo de formação. (IRIS, relato de experiência, professora do Coletivo Baiano de Docentes Narradores(as), 2019).

Trabalho em uma escola da rede municipal que fica dentro de um terreiro de candomblé. Trabalhamos com o projeto político pedagógico que é chamado de Irê Ayó, que na língua Iorubá significa Caminho da Alegria. Trabalhamos com a elaboração de conhecimentos, considerando princípios e valores da cultura afro-brasileira. Os programas que chegam a nossa escola esquecem que nós professores e professoras também temos nossos conhecimentos, nossas experiências. É um descas o com nossos saberes. Temos muito o que compartilhar. Que bom que esse coletivo existe e posso compartilhar os conhecimentos adquiridos nesse espaço. Falar sobre o trabalho com os mitos africanos, os desafios, possibilidades. Não querem saber dos nossos saberes, acham um saber menor. Mas estou resistindo com minhas colegas, com o coletivo para mostrar que temos como contribuir com a formação de professores(as) e com a educação municipal. Estamos no caminho. (CATARINA, relato de experiência, professora do Coletivo Baiano de Docentes Narradores(as), 2020).

As professoras narradoras elucidam aspectos que a rede vem defendendo, que é a formação partindo da escola, das experiências e saberes e das políticas das diferenças que atravessam o cotidiano escolar. Elas nos alertam para as ações que ficam invisibilizadas no currículo oficial, nos materiais didáticos, nos planejamentos, nos documentos oficiais – nos

revelam as *experiências desperdiçadas* na escola. Assim como, tratam da dimensão alteritária e colaborativa da formação que mobiliza a copertença na construção das autorias docentes. Isto fica evidenciado no trabalho realizado com a Documentação Narrativa de experiência Pedagógica, que mobiliza narrativas outras sobre o saber pedagógico em que se articulam elementos fundantes dos processos formativos que levam em consideração o habitar da profissão pelos(as) docentes. Nesse contexto, Silva e Rios (2021, p. 7) destacam que:

[...] a produção da documentação narrativa estabeleceu o encontro hermenêutico do sujeito com o seu vivido não como um acúmulo de vivências, mas como movimento reflexivo de constituir práticas em saber. Esta opção metodológica delineou-se, também, como uma prática formativa em que as experiências pedagógicas do coletivo foram tomadas como dispositivos de investigação-ação-formação, revelando o fazer cotidiano da docência nas diferentes temporalidades que compõem a narrativa.

Nesse movimento, possibilitado pela documentação narrativa, a professora Iris afirma que a experiência no Coletivo de Docentes “é um outro tipo de formação”, e ao perceber isso ela compreende outras possibilidades de formar e formar-se. Ressalta sobre a reflexão que foi feita a partir da escuta de outras experiências. Essa dinâmica apresentada pela narradora vai nos mostrar que o conhecimento pedagógico trazido na experiência se torna documentos importantes que podem orientar reflexões, discussões e formações.

Assim, modos-outros moveram as pedagogias a partir das narrativas docentes que se assentam nas narrativas locais e indicam diferentes intencionalidades formativas de interpretar e viver o mundo escolar por dentro. As narrativas desvelam o processo de compreender e traduzir interculturalmente as práticas pedagógicas. No entrecruzamento dos saberes compartilhados em redes de formação, o coletivo docente dialoga sobre os mitos fundadores do pensamento colonial que sustentam currículos, práticas e regulamentações da

escola e que invisibilizam saberes produzidos no cotidiano escolar. Instaura-se, nas mesas de trabalho e nos giros narrativos, um movimento de discussão sobre a micropolítica que sustenta o desperdício de experiências. Diante disso, o trabalho do Coletivo busca o reposicionamento desses saberes e o empoderamento do(a) professor(a) como sujeito político, autor(a) de saberes experienciais que fissuram a racionalidade hegemônica.

Nessa direção, Ferreira (2021) (com)partilhou por mais de um semestre, no coletivo de docentes, experiências pedagógicas afrocêntricas desenvolvidas na rede municipal de Salvador, trazendo para o grupo uma discussão que faz parte de sua vida/formação. Essa autora apresentou modos e formas de viver e habitar a profissão na dimensão da ancestralidade que compõem lugares nas pedagogias decolonias, em que os saberes comunitários são mobilizados para a prática pedagógica desenvolvida:

Imbuída da tarefa de compartilhar experiências da docência, entre tantos momentos significativos, opto por tecer uma narrativa sobre atividades desenvolvidas no ano de dois mil e dezenove e que buscaram conectar o projeto institucional da unidade escolar que eu estava vinculada, ao meu compromisso de fomentar vivências com foco nos valores ancestrais, no reconhecimento e valorização da ancestralidade africana e no reposicionamento das narrativas a respeito dos legados africanos e afrodiáspóricos nas sociedades. Assumo com isso, uma postura educativa afrocêntrica, com foco no realinhamento das narrativas e práticas pedagógicas em torno das questões raciais, contribuindo para que as pessoas pretas, possam ser agentes de sua própria história e de sua experiência social. Dito isso, é importante pontuar que estar em um espaço educativo exige sempre do(a) educador(a) um olhar atento ao que o cotidiano demanda. Quando o espaço educativo é composto por um grande grupo de crianças pretas, essa atenção precisa estar associada a uma lente que consiga perceber as minúcias, as lacunas, os detalhes frente tudo que foi negado a essa infância. Dessa forma, ao alinhar o projeto institucional com minha prática, escolhi trabalhar as três dimensões sobre saúde associadas a reflexão em torno dos sentidos de existência das crianças pretas, que

era o público majoritário das minhas turmas, e, portanto, cada um dos eixos foi ampliado no sentido de pensar as identidades e o conhecimento em torno do legado africano e afrodiáspóricos. Adotei no projeto o nome de Saúde e Ancestralidade. No primeiro eixo, atribuí a abordagem dos cuidados afetivos na infância, no segundo eixo trouxe abordagem da construção de uma infância saudável através do estudo da alimentação e no terceiro eixo seguimos a abordagem dos saberes ancestrais e saúde. É importante situar que ao construir o planejamento este era compartilhado e discutido com as crianças para que pudessem à sua maneira apresentar contribuições sobre como enriquecermos [...] Ouvir o comentário de uma criança preta, que ao conhecer elementos da história de seu povo, consegue se enxergar nessa história e se projetar através dela fortaleceu a minha compreensão sobre a importância e responsabilidade docente de promover uma experiência educativa em que os (as) estudantes estejam capacitados(as) intelectual, socialmente, emocionalmente e politicamente, por meio do uso de referentes que partem da análise dos elementos históricos, sociológicos, filosóficos e psicológicos dentro de uma perspectiva africana. (FERREIRA, 2021, p. 19-23).

Ferreira (2021) narra sua experiência pedagógica evocando elementos que constituem outras racionalidades compostas por ontologias e cosmovisões que trazem a perspectiva ancestral como elemento fundante e formativo para as crianças com quem trabalha. Essa narrativa foi discutida na mesa de trabalho a partir do lugar de pertencimento e resistência presentes no reconhecimento da experiência como produtora de saberes que atravessam a vida da docente e que se encarnam nos projetos, nas reuniões, nas conversas e nas práticas pedagógicas desenvolvidas na escola. Os(as) docentes partem de suas necessidades e pertencimentos para trazer saberes que elaboram de maneira autoformativa e coformativa. A circularidade desses saberes na dialogicidade com outros saberes do grupo de docentes que compõem o coletivo de professores(as) resultou em uma expansão e validação coletiva da experiência narrada.

As experiências construídas pelo Coletivo Baiano de Docentes Narradores(as) trazem autorias que se distanciam dos programas educacionais impostos pelas secretarias de educação. As narrativas escritas, lidas e discutidas entre pares resultam de um processo de escuta alteritária construída e reconstruída ao longo da formação. São narrativas insurgentes e insubmissas de luta, de (re)existências, vividas nas escolas, nas salas de aula da Educação Básica, assim como questões voltadas para a diversidade, alfabetização, relações étnico-raciais, inclusão, gênero, sexualidade, religiosidade, empoderamento feminino, entre outras.

Os princípios de horizontalidade, alteridade, dialogicidade, inclusão e autoria que constituem as redes de formação estiveram mobilizados nos trabalhos desenvolvidos no Coletivo Baiano de Docentes Narradores(as) com o propósito de estabelecer formas outras de construir processos de (trans)formação docente a partir das *grietas decoloniais* produzidas coletivamente e, conseqüentemente, desvelaram pedagogias insubmissas e insurgentes que tornam cada dia mais vivo o cotidiano das escolas e o aproximam das comunidades que fazem parte.

## Para finalizar

Esse movimento vivido no coletivo docente, através da experiência de reconstrução dos saberes pedagógicos construídos a partir da escola, foi fundamental para repensarmos os movimentos hegemônicos da formação de professores(as), uma vez que viver a (auto)coformação produzida no entrelaçar da produção dos relatos pedagógicos mobilizou um fazer coletivo que entrecruza, transversaliza e horizontaliza distintas formas de coconhecer.

Os relatos de experiências do Coletivo Baiano de Docentes Narradores(as) revelaram princípios da formação em rede e seu (auto)conhecimento como práticas insurgentes e insubmissas de pedagogias decoloniais que mobilizam o interior das escolas no intercâmbio

de saberes e nas suas traduções interculturais. Podemos perceber através dos giros narrativos e das tessituras da rede de formação que os relatos, dialogicamente, foram reposicionando saberes e práticas entre os(as) docentes envolvidos(as). Outro destaque que fazemos no trabalho com o Coletivo de Docentes refere-se ao diálogo realizado a partir dos princípios articulados pelas redes de formação construídos na América Latina como forma de problematizar o modelo neoliberal/colonial da Educação. Com isso, buscamos discutir uma epistemologia escolar no grupo, contrapondo a ideia e as ações de formação instrumental, tecnocráticas, que são apresentadas em pacotes educacionais, planilhas, tabelas e sistemas que reduzem o(a) professor(a) a um(a) mero(a) executor(a) de programas.

Dessa maneira, o coletivo docente tem procurado realizar ações educativas que vão contrapor o individualismo, a invisibilidade do saber experiencial, a precarização do trabalho docente e o desperdício das experiências pedagógicas. Nos encontros, nas redes, nos coletivos pensamos as experiências coletivamente na perspectiva da (trans)formação, autonomia e autoria. Esse movimento resulta de um processo de formação permanente de insubordinações e de refazimentos políticos, epistemológicos, pedagógicos e existenciais. É como nos ensina Freire (1996, p. 28): “[...] aprender é construir, reconstruir, constatar para mudar que não se faz sem abertura ao risco e a aventura do espírito.” É exatamente nessa abertura e aventura que nos lançamos e vamos nos constituindo e nos firmando como coletivos pertencente a uma rede que congrega tantas outras redes.

## REFERÊNCIAS

ARGNANI, Agustina; CARESSA, Yanina; ZARENCHANSKY, Gladys. La Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas: una trama dinámica para la investigación, la formación y la acción pedagógica. **Revista Redes de Extensión**, n. 8, p. 79-85, 2021.

- DUHALDE, M. (coord.). **Investigación educativa y trabajo en red**: debates y proyecciones. Buenos Aires: Noveduc, 2009.
- DUHALDE, M. Trabalho docente e produção de conhecimento em redes e grupos de educador. A experiência político-pedagógica da confederação dos trabalhadores da Educação da República Argentina, no caminho da construção de movimento pedagógico Latino-Americano. **Educación e Cidade**, n. 29, p. 90-100, jul./dez. 2015.
- FERREIRA, Taísa de Sousa. “Kumbi ríria kurilonga”: memórias e narrativas de experiências pedagógicas afrocêntricas na rede municipal de Salvador. In: RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco; MENEZES, Graziela Ninck Dias; NASCIMENTO, Leandro Gileno Militão. **O que narram os(as) professores/(as)?** Experiências pedagógicas com/na diversidade. Salvador, 2021. p. 17-26. Disponível em: <http://www.observatoriodocente.uneb.br/index.php/coletaneas-virtuais/>. Acesso em: 15 dez. 2021.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MIRANDA, Claudia. Presentación. In: WALSH, Catherine (org.). **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re) vivir. v. 1. Quito: Abya Yala, 2013. p. 15-18. (Serie Pensamiento Decolonial).
- PINEDA, María Cristina Martínez. Colectivos y redes de maestros: campo constituyente de sujetos de saber pedagógico y de acción política. **Revista Colombiana de Educación**, n. 47, p. 1-15, 2004.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/lander.html>. Acesso em: 10 dez. 2021.
- RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. De aluno a professor: encontros (bio)gráficos com a docência na educação básica. In: VICENTINI, Paula Perin; CUNHA, Jorge Luiz da; CARDOSO, Lilian Auxiliadora Maciel (org.). **Experiências formativas e práticas de iniciação à docência**. Curitiba: CRV, 2016. p. 29-41.
- RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios. Narrar a vida-profissão: por outras redes de (trans) formação. **Revista Tramas**, 2022?. No prelo.
- RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios. Narrativas de experiências pedagógicas: territórios de (re)existências na formação docente. **Rutas de Formación: prácticas y experiencias**, n. 11, p. 15-24, 2020.
- RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios. Profissão docente no ensino fundamental em tempos de pandemia: narrativas em disputa. In: RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco (org.). **Profissão docente em questão!** Salvador: EDUFBA, 2021. p. 183-199.
- SAMPAIO, Carmem Sanches. Redes de formação docente: pensar por si é pensar com o outro. In: RIOS, Jane Adriana V. P. (org.). **Profissão docente em questão!** Salvador: EDUFBA, 2021. p. 217-240.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma melhor cultura política. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, L. H. **Reestruturação curricular**: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 15-33.
- SILVA, Fabricio Oliveira; RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. Documentação narrativa de experiências pedagógicas na docência universitária: profissão docente em questão. **Revista de Filosofia y Educación**, v. 6, n. 2, 2021. Disponível em: <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/saberesypracticas/article/view/4538/4025>. Acesso em: 10 fev. 2022.
- STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- SUÁREZ, Daniel Hugo. **¿Qué es la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas?** Buenos Aires: Buenos Aires: MECyT / OEA, 2007. (Colección de Materiales Pedagógicos – Fascículo 2).
- SUÁREZ, Daniel Hugo; ARGNANI, Augustina. Nuevas formas de organización colectiva y producción de saber pedagógico: la red de formación docente y narrativas pedagógicas. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 20, n. 36, p. 43-56, jul./dez. 2011.
- SUÁREZ, Daniel Hugo; DÁVILA, Paula. Presentación. **Revista Redes de Extensión**, n. 8, p. 76-78, 2021.
- SUÁREZ, Daniel Hugo; DÁVILA, Paula, ARGNANI,

Agustina; CARESSA, Yanina. **Documentación narrativa de experiencias pedagógicas**: una propuesta de investigación-formación-acción entre docente. Buenos Aires: Instituto de Investigación de Ciencias de la Educación, 2021. (Colección Cuadernos del Instituto de Investigación de Ciencias de la Educación, n. 6).

WALSH, Catherine. **Notas pedagógicas desde las**

**grietas decoloniales**. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, 2014.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito: Abya-Yala, 2013.

*Recebido em: 23/02/2022*

*Aprovado em: 29/03/2021*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# LA LITERACIDAD DIGITAL EN TIEMPOS DE INCERTIDUMBRE

*Roberto Isidro Pulido Ochoa\**  
*Universidad Pedagógica Nacional se México*  
<https://orcid.org/0000-0002-6766-8350>

## RESUMEN

Aquí narro la experiencia colectiva de un trabajo de intervención e investigación en educación, que se desarrolla a partir de las condiciones de pandemia que se viven en el mundo. Es un trabajo colaborativo con maestras y maestros del estado de Oaxaca, México, sobre una propuesta de formación docente desde la educación digital, ya que los tiempos de aislamiento nos han obligado a un encierro, pero desde ahí también nace la oportunidad de un trabajo colaborativo. En el colectivo de la Red Leo, nos enfocamos a documentar la experiencia que desarrollamos junto con maestros y maestras, a través de la pedagogía por proyectos, donde la lectura y escritura se despliegan desde un enfoque de literacidad digital crítica, experiencia colectiva desde una visión alternativa decolonial.

**Palabras clave:** narrativa; literacidad crítica; trabajo colaborativo; pedagogía por proyectos; democracia.

## RESUMO

### A LITERACIDADE DIGITAL EM TEMPOS DE INCERTEZA

Narro, aqui, a experiência coletiva de um trabalho de intervenção e investigação em educação que se desenvolve a partir das condições de pandemia vividas no mundo. É um trabalho colaborativo entre nós, maestros e maestras do estado de Oaxaca, México sobre uma proposta de formação docente a partir da educação digital já que os tempos de isolamento nos tem obrigado a um confinamento mas, neste contexto, a oportunidade de um trabalho colaborativo. No coletivo da Rede Leo temos como foco a documentação da experiência que desenvolvemos junto com maestros e maestras através da pedagogia por projetos, onde a leitura e escrita se realizam a partir de um enfoque de literacidade digital crítica, experiência coletiva a partir de uma visão alternativa decolonial.

**Palavras-chave:** narrativa; literacidade crítica; trabalho colaborativo; pedagogia por projetos; democracia.

---

\* Doctor en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Docente investigador en la UPN (Universidad Pedagógica Nacional de México). Grupo de Investigación Red Leo y colectivo Amoxtli de México. E-mail: [rrpulido@gmail.com](mailto:rrpulido@gmail.com)

## ABSTRACT

### DIGITAL LITERACY IN TIMES OF UNCERTAINTY

Here I narrate the collective experience of a work of intervention and research in education, which is developed from the pandemic conditions that are lived in the world. It is a collaborative work with teachers from the state of Oaxaca, Mexico, on a proposal for teacher training, from digital education, since the times of isolation have forced us into a confinement, but from there has also been the opportunity for collaborative work. In the RedLeo collective we focus on documenting the experience that we develop together with teachers, through pedagogy by projects, where reading and writing are deployed from a critical digital literacy approach, collective experience from a decolonial alternative vision.

**Keywords:** narrative; critical literacy; collaborative work; pedagogy by projects; democracy.

## Introducción<sup>1</sup>

“En el relato principalmente se articulan los recuerdos en plural y la memoria en singular, la diferenciación y la continuidad” (RICOEUR, 2010, p. 129).

*A nuestros colegas que fallecieron en la etapa de la pandemia, increíble no volver a cruzarme con ellos y ellas, en los pasillos de la educación*

Desde el 13 de marzo de este 2020 estoy en casa mirando desde lo alto —porque vivo en el cerro del Ajusco—, y desde ahí observo a la gran ciudad de México. Puedo sentir el paso de las horas y los días, y cómo la vida se va de aquí para allá, mientras que miles de personas en el mundo han recibido a un alto precio la llamada posmodernidad, y una globalización que ha

arrasado con la naturaleza y de ahí nuestro aislamiento. Pareciera decirnos la naturaleza que nos sentemos a mirar y darnos un tiempo para observar nuestro papel en el deterioro cotidiano que de ella hacemos.

En estos días de aislamiento forzoso, he podido darme el tiempo para realizar muchas cosas: escribir un artículo para una revista, leer varias tesis de licenciatura, maestría y doctorado, dar clase por diferentes plataformas a mis asesores, algunas reuniones de trabajo y hasta fiestas de cumpleaños con familiares de Alemania y Xalapa. Pero lo que más me tiene enraizado en la tierra es el trabajo con mis hortalizas. He podido ver como germinan el cilantro, la lechuga, las acelgas y las papas; bueno, los rabanitos no se lograron, pero sí muchas hojas de calabaza, que me hacen pensar que las sembré de más y muy probablemente en unas semanas nacerán por todos lados como plaga. También espero paciente que maduren las ciruelas, manzanas, peras y chabacanos que crecen lentamente.

Regresar a la normalidad ya no será posible, el mundo ya cambió y seguramente muchos saldrán perdiendo y unos pocos volverán a salir ganando. ¿Qué hacer hoy y mañana? ¿Cuál es nuestro papel como educadores en este futuro que ya nos alcanzó? Como siempre volver a construir el presente, eso sí, más pegados a la tierra.

¿Alguien tiene la respuesta y salida a esta pandemia? No, solamente balbuceos escucho de aquí y de allá, expertos inocentes o malévolos

1 El trabajo de intervención-investigación: “La literacidad digital en tiempos de incertidumbre”, es el resultado de un trabajo colaborativo con profesoras y profesores de educación básica. Cada fase de la investigación y de los procesos de intervención los pudimos construir de manera colaborativa y mi trabajo como docente investigador de la Universidad Pedagógica Nacional se desarrolló al mismo nivel que todos los participantes. El trabajo en las escuelas y zonas escolares del estado de Oaxaca, México, fueron desarrolladas también en colectivo a través de Internet y las diferentes plataformas a las que pudimos acceder, lo cual fue un trabajo muy agotador pero significativo, ya que los alcances de esta propuesta en las condiciones actuales de Pandemia nos permiten reafirmar la importancia de un trabajo en Red y desde una perspectiva colaborativa de forma digital. Participantes en la RedLeo de Oaxaca: Patricia Bolaños Ventura, Gerardo Luis González, Laura Pérez Santiago, Boris Omar Bravo Cruz, Lyliana Cruz Orozco, Esperanza Espinosa López, Gabriela Lorena García Bolaños, Sadiel Sánchez Ramos y Roberto I. Pulido Ochoa.

claridosos, todos ellos lanzando sus imaginarios y deseos como verdades que desnudan los expertos egos de siempre, que abarrotan los medios de comunicación con “verdades a medias” o francas mentiras, un día sí y otros también.

Regreso a mirar la naturaleza y encuentro esperanza en ella. Pienso en el Popol Vuh y recuerdo cómo los gemelos preciosos, en su lucha contra los señores de Xibalvá logran salir a la luz germinando lo que será el maíz. Así es la lucha por la vida, la lucha cotidiana por salir a la luz.

Esos son mis días de pensamiento, sentimiento y acción. Pienso en ustedes compañeras maestras y maestros de Oaxaca, del Valle de Chalco, y me pregunto ¿cómo estarán?, ¿qué harán?, ¿estarán bien de salud? Y también extraño la comida, el aire cálido y los paseos por la Ciudad de México (Pulido, marzo de 2020).

La experiencia pedagógica que aquí narro es producto del trabajo de intervención e investigación colaborativa desarrollada junto a los maestros y maestras del estado de Oaxaca pertenecientes al colectivo de la RedLeo, pensando en nuestros alumnos y en el trabajo en las aulas. Lo hemos nombrado: **La literacidad digital en tiempos de incertidumbre**, para analizar el papel de la Literacidad Digital Crítica, en un contexto complejo.

Este trabajo de intervención e investigación de construcción colaborativa se desarrolló con profesoras y profesores de Oaxaca y del Valle de Chalco, Estado de México, pero por espacio documentamos sólo la experiencia con los docentes de la Red Leo.

Utilizamos como estrategia metodológica la propuesta del diplomado: “La enseñanza de la lengua desde la pedagogía por proyectos de pedagogía”, y sus fundamentos teóricos y didácticos pudimos concatenarlos con los fundamentos de la literacidad digital crítica.

La situación de aislamiento que hemos vivido —al igual que los estudiantes, maestros y padres de familia debido a la pandemia—, ha agudizado el tema del aprendizaje individual e individualista, de ahí de esta propuesta colectiva y pedagógica alternativa.

Es importante enfatizar que la pandemia que estamos viviendo en el mundo es un problema de salud, pero también un asunto económico, político y educativo, que nos conduce a efectuar cambios en el proceso de trabajo educativo. Pienso en colectivo y trabajamos en colectivo, convencidos de que nuestro papel en la educación pública es esencial, por lo que es fundamental generar propuestas pedagógicas de colaboración que generen acciones para enfrentar esta etapa en el México que estamos viviendo.

## La salud-educación y el Covid-19

Quién iba a pensar que nuestras aulas estarían vacías por mucho tiempo, que trabajaríamos desde nuestras casas, a través de las redes electrónicas, sentados hora tras hora, manteniéndonos encerrados para preservar la vida. Sólo de esta manera hemos podido mirar a nuestros estudiantes e intentar impartir las llamadas “clases”, observar la pantalla y ver cómo permanecen estáticos, a través de una fotografía que los sustituye. Es “la nueva normalidad”, intentando parecer la vida cotidiana en las aulas como en meses anteriores, pero no, “la vida esta en otra parte”. Mirar a mis estudiantes o a los maestros desde la pantalla de mi computadora ha impactado en mi esencia como educador, se ha trastocado el afecto, las miradas cercanas, lo íntimo, dando paso a lo fugaz.

Escuchar en las noticias que maestras y maestros estaban muriendo por causa de esta enfermedad me han hecho sentir vulnerable, conocer la muerte de algún colega con quien por muchos años he compartido situaciones de trabajo educativo, ha sido difícil de asimilar. La situación de emergencia mundial originada por el Covid-19, ha causado miles de muertes a la humanidad y pérdidas económicas en todo el mundo, que han generado mayor pobreza y desesperanza. En nuestro campo educativo, la

situación también es crítica para los estudiantes, docentes y padres de familia, que hemos vivido este tiempo con una constante incertidumbre en materia educativa, cuyos resultados seguramente serán desastrosos.

Muchos alumnos están extraviados para la escuela, no se sabe nada de ellos durante este periodo de pandemia; también sabemos de muchos estudiantes con carencias económicas para conectarse por Internet, y sin una orientación adecuada para seguir recibiendo una educación mínima, lo que dificultará que se mantengan dentro del sistema educativo; además, la falta de conexión adecuada ha imposibilitado a muchos atender su formación educativa. En resumen, si durante el periodo de una educación presencial ésta era deficiente, ahora la situación es grave.

Me asalta la incertidumbre cuando veo que las imágenes de mis estudiantes desaparecen de mi computadora y sólo algunas veces regresan, que sus micrófonos permanentemente están en rojo, apagados, y que pasa clase tras clase y no escucho sus voces, no conozco sus rostros, y sus participaciones son monosílabos unidos en ideas vagas.

Las alternativas de los gobiernos han sido diversas para intentar solucionar el difícil problema que se vive en la educación. Se propusieron clases por televisión en diferentes canales gubernamentales y particulares, lo que significa que los maestros y alumnos siguieran un guion prestablecido donde la palabra hablada era lo fundamental, pero con pocos recursos electrónicos creativos, que no han permitido a los alumnos desarrollar una cultura del autodidactismo, que estamos muy lejos de alcanzar.<sup>2</sup> En México, esta oportunidad se ha perdido, tanto para el gobierno como para la iniciativa

privada, pues todos siguieron el mismo método preestablecido en los programas oficiales.

Además, la SEP, en esta emergencia nacional, no tomó en cuenta la experiencia pedagógica de la Universidad Pedagógica Nacional, que cuenta con 70 Unidades UPN, que se encuentran a lo largo y ancho del país, con modalidades escolarizadas, y a distancia. Y en particular nos sentimos excluidos los docentes de todo el país que hemos desarrollado alternativas pedagógicas ya hace muchos lustros, como la RedLeo con experiencia de treinta años trabajando alternativas colaborativas en educación.

Y si nos adentramos al tema de la comprensión de la lectura la cuestión se agudiza más, ya que el principal problema que enfrentamos los docentes es que los alumnos comprendan de manera significativa los textos que se leen; y ahora, en esta era digital, hemos comprobado que los “nativos digitales” no han respondido a comprender de manera crítica lo que están leyendo en las pantallas, posiblemente porque están alejados de su interés, pero el tema está presente y lacerante para poder generar un diálogo con los estudiantes y los contenidos educativos.

En este sentido, nuestra preocupación como colectivo de maestros, está enfocada a desarrollar una propuesta didáctica, desde la literacidad crítica, que permita construir herramientas que ayuden a maestros y estudiantes a ser lectores críticos, y productores de textos auténticos.

La mayoría de las investigaciones sobre el análisis de lo que hoy se entiende por leer y escribir, coinciden en enfatizar que hay un cambio radical en esta perspectiva, ya que los cambios tecnológicos y las formas de distribución del poder en el mundo están siendo cuestionadas por la ausencia de condiciones de todo tipo, y por la mayoría de la población en el mundo, y en México en particular.

Leer hoy ya no es lo que era. En la actualidad, por internet leemos libros electrónicos, las noticias, películas, correos electrónicos, cientos de WhatsApps; se compran boletos de cine, autobús

2 Al respecto, Sebastián Plá comenta: “En dimensiones más amplias, la pedagogía que ha establecido la Secretaría en Educación Pública (SEP) en México, para contrarrestar el cierre de las instituciones escolares, tampoco es muy favorable a la escuela. Lo que predomina es una visión vertical, uniforme y televisiva de la educación. Primero, toda decisión vertical y centralista, por excelente que sea, será incapaz de considerar la infinidad de variaciones que se producen en las relaciones pedagógicas” (2020, p.11).

o avión en línea; se selecciona, en los supermercados, productos con o sin gluten, transgénicos o ecológicos, con sal o sin sal, con cierta cantidad de calorías; se leen los volantes de un grupo político, se entiende el sentido de las reformas educativas, los discursos de los políticos, etcétera. La escritura cambia al ritmo que evolucionan las comunidades. “¿Es que ya no leemos y en consecuencia hemos olvidado también lo que son los libros?, ¿son objetos obsoletos?, ¿o es que simplemente leemos de otro modo, con pantallas y teclados?” (Cassany, 2006, p. 12).

Efectivamente, hoy leemos y escribimos de otro modo, y aunque las circunstancias complejas de salud nos han llevado a ponernos al día con las nuevas tecnologías, y una inmensa mayoría de estudiantes han quedado rezagados, los docentes tenemos la tarea de construir nuevos caminos viables para las poblaciones más marginadas, ya que éstas nuevas prácticas requieren habilidades en la búsqueda eficaz de datos, y el uso pertinente de la comunicación asertiva de la información, enfocada a la resolución de problemas. Es decir, la habilidad de leer y escribir en otros soportes diferentes a los tradicionales.

## La literacidad digital crítica

Por las noches nos reuníamos con los maestros de la RedLeo, para analizar y proponer los contenidos de la literacidad digital crítica y la Pedagogía por proyectos, para construir propuestas didácticas. Analizamos algunos textos de Gregorio Hernández, Carlos Lomas y Daniel Cassany; pero, además, los invitamos a realizar algunas conferencias virtuales para profundizar en los conceptos de la literacidad digital crítica y saber cómo los maestros y maestras participantes de la propuesta estaban entendiendo y trabajando con sus alumnos desde esta perspectiva. Carlos Lomas analiza: “Si lo lingüístico es personal y lo personal es político, en la medida en que los usos del lenguaje constituyen una acción humana con unos u otros efectos subjetivos y culturales, la

educación lingüística debiera fomentar no sólo la adquisición de competencias comunicativas en las aulas, sino también el aprendizaje de una ética democrática de la comunicación que favorezca la equidad y la convivencia armoniosa entre las personas, entre las lenguas y entre las culturas” (Lomas, 2016, p. 56).

En las escuelas, las ideologías que subyacen en nuestros conocimientos son parte de ese contexto particular y del mundo en el que interaccionamos con los alumnos, compañeros, maestros y padres de familia, muchas veces sin tener conciencia de que imponemos nuestra ideología, además, proponemos contenidos de los libros de texto, también sin que los alumnos reflexionen más allá de lo literal.<sup>3</sup>

Otro invitado fue Gregorio Hernández, mexicano que nos planteaba la importancia de adentrarnos a los Nuevos Estudios sobre Literacidad (NEL), para entender cómo leer y escribir; es decir, en personas letradas, tiene, por tanto, un carácter ideológico y no sólo lingüístico-cognitivo, como la escuela tradicional lo ha impuesto, pues las prácticas letradas son parte de la reproducción del poder y la dominación. Escuchar al Dr. Hernández fue muy estimulante para nosotros por su claridad y sencillez. También conversamos de las experiencias de los docentes y de él como autor de un libro de texto de la Secretaría de Educación Pública, y las ideologías que dominan ese espacio de poder.

La literacidad digital crítica y la pedagogía por proyectos tienen como propósito construir una democracia participativa desde los espacios escolares, de ahí la importancia de

3 Gregorio Hernández analiza: “El modelo autónomo conceptualiza la literacidad en términos técnicos, como una tecnología neutral dirigida a fines funcionales independientes del contexto social; sin embargo, el modelo ideológico, en cambio, cuestiona el etnocentrismo que contempla un único tipo de tecnología letrada (la escritura alfabética), un único género de escritura (el ensayo), un único uso social (escolar o académico), y un único contexto cultural (Europa y Norteamérica). [...] El gran aporte de los NEL fue, entonces, cuestionar el *modelo autónomo* y afirmar que leer y escribir no son actividades ideológicamente neutras, ni separadas de las *prácticas sociales* en que tienen lugar (trabajo, educación, etc.)” (Hernández, 2019, p. 367).

las prácticas lectoras democratizadoras que propone el otro autor invitado a nuestras conferencias virtuales: Daniel Cassany, quien considera que para construir una sociedad democrática, entendida desde una colectividad, se requiere una sociedad lectora crítica. Ante estos planteamientos, nosotros como RedLeo nos hemos posicionado desde esta perspectiva teórica y práctica para construir alternativas pedagógicas en nuestras aulas, junto con nuestros estudiantes.

Él admite que la democracia requiere reconocer el derecho a expresar opiniones diversas y respetar la de otros, comprometerse a opinar, que es un derecho de la democracia, sostener diálogos con los iguales y los que discrepan de nuestros puntos de vista, así como buscar la profundidad de los diálogos. Diálogos que implican la práctica de la lectura y la escritura, y la expresión de la ideología.

La importancia de esta investigación, desde esta orientación, es analizar las prácticas que se viven cotidianamente en las aulas y construir comunidades de estudiantes con una ideología crítica que interroguen la realidad que se les presenta, y busquen las incoherencias, apariencias e indicios, y construyan nuevos caminos de información y comunicación.

Reflexiona Cassany que desde la lectura digital existe una gran cantidad de información que desinforma, y la nula idea de saber navegar por las redes, plataformas, etc., para buscar y contrastar las ideologías que presentan los textos, pero hoy en día las oportunidades de escribir y comunicarnos con otros colegas y contextos es muy amplio. También es cierto que la lectura digital ahora es una práctica generalizada en ciertos sectores de la sociedad y la exclusión de otros.

El concepto de *verbo transitivo* es fundamental en la formación docente, porque hoy se han acelerado las formas de leer y escribir, pues las prácticas dominantes de enseñar a leer y a producir textos están siendo abandonadas y se transita a otros tipos de prácticas más dinámicas, pero con nuevos retos y preocupaciones.

Cassany analiza que: “Leer es un verbo transitivo, y no existe una actividad neutra o abstracta de lectura, sino múltiples, versátiles y dinámicas maneras de acercarse a comprender cada género discursivo, en cada disciplina del saber y en cada comunidad humana. Aprender a leer requiere no sólo desarrollar los mencionados procesos cognitivos, sino también adquirir los conocimientos socio culturales particulares de cada discurso, de cada práctica concreta de lectoescritura. Además de hacer hipótesis e inferencias, de descodificar las palabras, hay que conocer cómo un autor y sus lectores utilizan cada género, cómo se apoderan de los usos preestablecidos por la tradición, como negocian el significado según las convenciones establecidas, qué tipo de vocablos y lógicas de pensamiento maneja cada disciplina, etcétera” (2006, pp. 23-24).

El reto de esta investigación sobre la literacidad crítica digital es incorporar una perspectiva sociocultural, a la lingüística y a la cognitiva. Esta perspectiva debe adoptar un punto de vista más global, interesándose por los interlocutores, culturas, organizaciones sociales y las instituciones con las que se vinculan, etc. Y frente a estos nuevos retos se despliegan nuevas formas de literacidad que son: la multiliteracidad, biliteracidad, y literacidad electrónica. Nosotros como RedLeo estamos transitando por estos senderos, de ahí este trabajo de intervención pedagógica en el que hemos aprendido junto con los colectivos de maestras y maestros de educación básica.

## Metodología

Trabajo colaborativo, literacidad crítica digital y la pedagogía por proyectos, son las tres líneas fundamentales de la propuesta metodológica. Ésta se construyó en un proceso de participación colectiva.

## Primeros pasos

Primero dividimos las sesiones de trabajo de nosotros, los integrantes de la RedLeo, que

fueron tres veces por semana, en sesiones nocturnas después de nuestro trabajo cotidiano, y los sábados, cada quince días, reuniones de trabajo pedagógico con los docentes participantes en el diplomado. Desarrollamos esta metodología colectiva durante los meses de julio a noviembre del año 2020, donde el tema a desarrollar era la literacidad digital crítica; es decir, la importancia de la lectura y la escritura desde la lógica de lo digital, que tiene su propia complejidad y requiere una formación específica para alumnos, docentes y padres de familia.

## Trabajo desde las plataformas de la web

Toda la experiencia de esta etapa se desarrolló en línea, lo cual implicó invertir mucho más tiempo para el trabajo en la intervención y en la investigación.

Primero incursionamos en diferentes plataformas digitales, ya que todos los docentes y miembros de la RedLeo teníamos poca experiencia en estos soportes electrónicos. Iniciamos trabajando en la plataforma Skype, pero no cumplía con nuestras expectativas de trabajo, pues requeríamos una herramienta más versátil. Luego adoptamos Google Meet, que nos permitió desarrollar mejor el trabajo de comunicación en las labores de la RedLeo y los docentes; aunque finalmente contratamos con nuestra cooperación económica la plataforma Zoom, que nos proporcionó mayor cobertura, sobre todo para las conferencias internacionales.

## Trabajo del colectivo con la RedLeo

Partimos de las ideas de Elizabeth Barkley, Patricia Cross y Claire Howell, cuando plantean que el trabajo colaborativo se desarrolla cuando alumnos y maestros trabajamos juntos por un objetivo común, ya que no se construye donde las partes sólo se distribuyen el trabajo

y trabajan separadamente, sino cuando se participa en un trabajo colaborativo participando activamente por el mismo objetivo educativo, una pedagogía para crear significados en un nosotros que enriquece y nos hace crecer: “El aprendizaje colaborativo se produce cuando los alumnos y los profesores trabajan juntos para saber [...] Es una pedagogía que parte de la base de que las personas crean significados juntas y que el proceso las enriquece y las hace crecer” (Matthews en Barkley, 2007, p. 19).

Para construir un trabajo colaborativo fue necesario establecer reglas, ya que serían meses intensos de actividad. Decidimos trabajar días antes, cada uno de los pasos que íbamos a abordar con los maestros los sábados, planeábamos los contenidos, las intervenciones, las estrategias didácticas, etc., con el propósito de no improvisar, ya que el trabajo no sería presencial y eso fue un trabajo tenaz. Escribíamos una agenda de manera colectiva desde la herramienta de Google Docs, y la presentábamos en la plataforma que estuviéramos utilizando. La agenda requería investigar con anterioridad cada tema, haciendo uso de la bibliografía correspondiente, para argumentar los puntos fundamentales a profundizar y proponer en las sesiones.

El trabajo se distribuyó entre todos los miembros de la RedLeo, tanto para investigar como para desarrollar y exponer los contenidos en el programa propuesto. La estrategia de trabajo semanal permitió realizar una acción colaborativa intensa para cada semana y a largo plazo; también permitió profundizar en los conceptos de lectura y escritura desde la literacidad digital teniendo presente, de forma permanente, el trabajo en las aulas de los docentes, pues todas las actividades que realizábamos con los maestros participantes tenían que trascender en la formación de docentes y alumnos.

Dentro de esta metodología de trabajo pedagógico incluimos la elaboración de relatorías que dieran cuenta del tema desarrollado en las sesiones de la RedLeo y del diplomado; además

de grabar cada sesión semanal y las reuniones con los participantes del diplomado. En las relatorías se pueden leer comentarios ocurrientes, ya que la situación de encierro requería de cierta creatividad y buen humor para romper la rutina, aunque en muchas otras ocasiones también pudimos presenciar tensiones que se vivieron que fueron, desde la frustración por el cambio repentino para ejercer la docencia, hasta el aumento en la carga de trabajo, la falta de materiales para los maestros y alumnos, por no contar con los medios tecnológicos para seguir las clases adecuadamente en línea, sobre todo de los estudiantes, aunado a las propias tensiones que imprimió el proyecto.

A continuación, presento una relatoría de las sesiones de trabajo que nos llevaron muchas horas de trabajo pormenorizado de cada fase y momento que desarrollaríamos en las sesiones de trabajo didáctico en las sesiones del Diplomado. Aquí lo importante de lo metodológico de la propuesta es el trabajo colaborativo que se iba tejiendo noche a noche por más de un año construyendo la pandemia. Mientras el mundo temblaba por el horror de poder morir, nosotros trabajábamos en una propuesta pedagógica alternativa.

### RELATORÍA 29 DE JULIO DE 2020

Entré un poco tarde a la reunión por una situación de salud de mi mamá. Cuando ingresé ya estaban dialogando acerca de Classroom. Roberto dice que se metió y no pudo abrir el cuadro.

Gerardo dice: —Esperanza, te toca la relatoría.

—Me tocaba desde antes, pero el Internet en mi pueblo falla mucho y no pude hacerlo, así que empezaré a escribir en mi cuaderno.

De repente todo es silencio, desde mi teléfono puedo ver los micrófonos encendidos de la mayoría, pero nadie dice nada, todos esperan a que alguien tome el papel de moderador, que por lo general asume Boris, pero en esta ocasión nada... (Relatora: maestra Esperanza).

Esos vacíos, silencios aparecían cuando ya estábamos cansados de mantener un ritmo de trabajo extenuante ya que ese trabajo lo realizábamos después de nuestra jornada de trabajo durante mañana y tarde.

## Sesiones del diplomado

Después de dos semanas de trabajo intensivo en colectivo con los miembros de la RedLeo, nos conectábamos con los docentes del Diplomado para continuar las sesiones de trabajo. Cada uno de los miembros del colectivo teníamos asignado un tema a desarrollar y/o coordinar de los contenidos del programa. Así, la sesión de tres horas se realizaba con la participación también de los profesores, y con la repetición de cámaras y micrófonos apagados, silencio a las preguntas, desconexión de las sesiones y demás manejos de no participación activa. Después de algunos momentos alguien hacía algún comentario y la sesión cobraba vida. Lo más emotivo era el cierre de la sesión, ya que al despedirnos iniciábamos con bromas, buenos deseos y comentarios sobre la comida (las tlayudas<sup>4</sup>), la bebida (mezcal), y el cierre se prolongaba porque se convertía en una charla de amigos donde ya relajados podíamos reír abiertamente, dejando la sesión con un sentimiento agradable.

## Herramientas tecnológicas

La herramienta del *Chat*, incluido en la metodología de trabajo, permitió comunicarnos en las sesiones del diplomado y con los coordinadores miembros de la RedLeo. Este mecanismo de comunicación ayudó a puntualizar y hacer más fluidas las actividades, recibir información adicional al tema que se estaba tratando en ese momento, e incluso se cuestionaron algunos comentarios. Hacer precisiones permitió la horizontalidad en la comunicación, al retomar las sugerencias y cuestionamientos de los participantes. También ayudó a proponer algunos textos a través de *ligas* y conectarnos a otras plataformas, textos y videos. Esto requería estar todos atentos a los diferentes soportes electrónicos que iban surgiendo.

4 Comida a base de maíz, frijoles y carne de res típica de la región de Oaxaca.

## Grabaciones

La mayoría de las sesiones de trabajo se grabaron en audio, y requerirá muchas horas de transcripción y análisis. Contamos con alrededor de 50 grabaciones, de no menos de dos horas de trabajo cada una.

## Google Docs, otra herramienta de comunicación

Cada documento fue elaborado a partir de una escritura en grupo y colaborativa. La estrategia que seguimos fue la organización de las sesiones de trabajo, por lo que era preciso escribirlas para su consulta permanente, además de agregar los comentarios pertinentes a la hora en que cada integrante lo considerara necesario. También la utilizábamos en las sesiones de trabajo de la Red para elaborar las agendas, los documentos de análisis y las tareas pendientes.

## Google Classroom

Posibilitó que se subieran las tareas y consultaran bibliografía e informativos que se colocaban para el seguimiento de las sesiones de trabajo. Los miembros de la RedLeo, también subíamos nuestras propias tareas, como los comentarios a los textos elaborados por los docentes, y algunas indicaciones entre sesión y sesión de trabajo del diplomado.

## WhatsApp

Gracias a WhatsApp hubo una comunicación directa entre el colectivo de maestros de la Red Leo y los diplomantes. A través de ésta se enviaban textos en PDF, se compartía la liga de la plataforma que se estaba utilizando (Meet, Zoom, etc.), se apuntaba la entrega de tareas, se enviaban carteles, memes, recordatorios en las sesiones para prender la cámara y apagar su micrófono, felicitaciones, temas relevantes acerca de la cuarentena, actividades didácticas

virtuales, etcétera. Tener estas herramientas a la mano permitió una comunicación más fluida y crear un vínculo virtual de compañerismo y afecto, con todos los participantes de este proyecto.

## Correo electrónico

Herramienta de comunicación de mayor difusión y fundamental durante este proceso para enviar una gran cantidad de textos elaborados por los participantes, además de artículos, libros, carteles, PDF, las ligas para las sesiones de trabajo a los alumnos y a los conferencistas internacionales.

## Intercambio de saberes: Conferencias virtuales

La preparación de las conferencias por internet con especialistas fue una de las tareas más interesantes, un trabajo no sólo de docentes, sino de técnicos en plataformas de Internet, y la coordinación con las redes sociales para su difusión. Esto permitió una amplia difusión del trabajo que estábamos desarrollando.

## Pedagogía por proyectos

La pedagogía por proyectos, como estrategia de formación permanente fue el camino para trabajar de manera virtual con los maestros y maestras participantes del estado de Oaxaca.

Desde la Pedagogía por Proyectos, concebimos al sujeto como una personalidad que se construye socialmente y se forma a partir de sus experiencias, conocimientos, competencias y habilidades y no sólo como un depositario pasivo de la enseñanza del maestro

Por otra parte, “existen razones humanistas para implementar una Pedagogía por Proyectos en las aulas y en las escuelas: desarrollar personalidades que tengan el sentido de la iniciativa, de la tolerancia y de la solidaridad” (Jolibert, 2009, p. 28). Ésta no puede reducirse a una simple técnica educativa o a un nuevo

“método”. Implica un cambio de concepción de los niños en la escuela, a partir de una profunda revisión de las interrelaciones entre adultos y niños (y entre docentes y padres). Es necesario terminar con la situación de niños sentados y en silencio, que intentan memorizar (la mayoría sin éxito) lo que enseña el maestro (de forma mecánica). Concebimos a los niños como sujetos activos en un medio que ellos mismos manejan, niños que construyen sus aprendizajes para resolver los problemas que les plantean sus propios proyectos elaborados con sus compañeros. Se trata de una postura filosófica, psicológica, antropológica, sociológica y desde luego, pedagógica para reconceptualizar los procesos educativos.

La Pedagogía por Proyectos da sentido a las actividades en la escuela, las que adquieren significado para los estudiantes, ya que responden a sus necesidades y han sido planificadas por ellos, ayuda a los alumnos para que organicen su trabajo escolar, jerarquicen las tareas, las definan, tomen acuerdos, ejecuten, busquen información, etc. Permite a los alumnos poder tomar sus propias decisiones, asumirlas con responsabilidad, vivenciarlas y evaluarlas, mientras realizan un trabajo cooperativo, favoreciendo las relaciones intergrupales e incrementando la socialización y la autoestima. Aquí se muestra de manera sintética las fases por las que trabajamos.

### **Fase I. Definición y planificación del proyecto de acción reparto de las tareas y de los roles**

La primera fase la realizamos de manera presencial, ya que fueron los primeros meses antes del comienzo de la Pandemia de Covid-19. En el mes de febrero viajé a Oaxaca para iniciar el Diplomado con 23 maestros y maestras, en coordinación con los compañeros de la RedLeo.

Para crear las condiciones facilitadoras que permitieran un ambiente adecuado para el desarrollo de las actividades, empezamos con la lectura del cuento: *Las vacas mecanógrafas*.

El objetivo era analizar la importancia de la escritura y otorgar poder al que documenta.

Posteriormente continuamos con la pregunta abierta: ¿Qué vamos a hacer juntos este año, este semestre, este mes, esta semana, este día? Pregunta fundamental para otorgar el poder a los estudiantes.

En esta fase analizamos la importancia de la argumentación, la oralidad, la escritura y la literacidad crítica, para determinar que temas nos gustaría elegir e iniciar así la aventura de trabajar juntos. Los maestros y maestras eligieron primero elaborar un artículo de divulgación científica, pero al caer la avalancha de la pandemia, optamos por realizar un libro electrónico sobre las vicisitudes de nuestro trabajo en la pandemia.

### **Fase II. Explicitación de los contenidos de aprendizaje y de las competencias a construir para todos y para cada uno**

En esta fase pudimos identificar los contenidos del programa y las competencias sobre lectura y escritura que cada uno de los participantes tendría que desarrollar, con relación al proyecto.

### **Fase III. Realización de las tareas que han sido definidas y construcción progresiva de los aprendizajes**

Cada participante, estaba dedicado a la documentación narrativa de su experiencia educativa en el contexto donde laboraba, y se realizaba una lectura entre pares con el propósito de enriquecer el relato. Al mismo tiempo se analizaba la importancia de la literacidad digital crítica desde la teoría, los libros de texto oficiales y el mismo relato que se iba construyendo, a partir de la práctica docente.

### **Fase IV. Realización final del proyecto de acción socialización y valoración bajo distintas formas**

En un trabajo colaborativo organizamos el trabajo para la socialización de los aprendiza-

jes, en este caso la escritura de un relato vivido como docentes desde la pandemia. Se elaboraron los carteles de difusión, las invitaciones a los comentaristas, especialistas y al público en general. Se socializó la experiencia desde Facebook, WhatsApp, etcétera.

### **Fase V. Evaluación colectiva e individual del proyecto de acción**

Se organizó la evaluación individual y colectiva sobre el desarrollo del proyecto y se valoró la importancia cualitativa desde una pedagogía por proyectos, y la diferencia con una educación tradicional.

Para el colectivo de la RedLeo hemos reflexionado que si el trabajo de la Pedagogía por Proyectos es muy complicado de forma presencial, pues de forma virtual el desarrollo de la propuesta se fue complicando cada día ya que el cansancio de tantos meses de trabajo, lo difícil que resultaba la conexión del Internet con sus alumnos que intentaban aplicar la propuesta de Pedagogía por Proyectos, se sumaba que los estudiantes viven en regiones rurales muy apartadas de la capital de Oaxaca.

## **Desarrollo de la propuesta didáctica para una literacidad crítica digital**

### **Primer momento: Trabajo didáctico de la RedLeo**

- » Lectura de la relatoría anterior.
- » Elaboración de la agenda de trabajo.
- » Tareas pendientes por resolver.
- » Análisis y pertinencia del contenido a desarrollar.
- » Distribución de tareas de las actividades.
- » Producción del cuadro de actividades.
- » Elaboración de la relatoría.

### **Segundo Momento: Trabajo didáctico con los maestros y maestras del diplomado**

- » Primera actividad: recepción de los participantes en línea.

- » Segunda actividad: lectura de algún material para comentar (poesía, cuento corto, canción, meme, etcétera).
- » Tercera actividad: lectura de los textos elaborados por los docentes (dos o tres participantes).
- » Cuarta actividad: presentación de materiales que introduzcan al tema a desarrollar para esa sesión (textos teóricos, video, artículo, PowerPoint, etc.). Más comentarios de los participantes.
- » Quinta actividad: participación activa de los maestros diplomantes sobre el tema principal para analizar y proponer actividades didácticas para sus aulas en los diferentes contextos.
- » Sexta actividad: Más allá de la Líneas. Construcción de un material colectivo (mapa conceptual, PowerPoint, Google, Docs, etc.,) para sistematizar los conceptos analizados en la sesión de trabajo.
- » Séptima actividad: cierre de la sesión y recordatorio de envío de tareas por WhatsApp, correo electrónico, Google Classroom, etcétera.

### **Tercer momento**

- » Lectura de la relatoría sobre el desarrollo del Diplomado.
- » Evaluación de la sesión con los diplomantes.
- » Analizar el desarrollo y eficacia de cada una de las actividades planeadas.
- » Analizar las participaciones de los docentes frente al desarrollo de la propuesta del programa.
- » Revisar y modificar las fallas presentadas durante la sesión del diplomado.

Para el proceso de la estrategia didáctica desarrollada durante el confinamiento se necesitó una gran cantidad de horas frente a la pantalla de la computadora o el celular, ya que el objetivo fundamental era que la formación sobre la literacidad crítica digital llegara a las prácticas que se estaban desarrollando con los alumnos de los participantes en el Diplomado.

## Reflexiones finales

La pandemia que estamos viviendo ha significado miedo, incertidumbre, dolor, encierro, aislamiento y cansancio, pero también el desarrollo de la tolerancia, y sobre todo valorar la vida en lo individual y en lo colectivo. Este evento que estamos padeciendo concretamente en la educación, ha permitido vivenciar las carencias en todos los órdenes de la sociedad: escuelas con sistemas de comunicación inadecuadas, conectividad digital deficiente y falta de una formación de los docentes acorde a los nuevos tiempos que demandan los avances tecnológicos, para responder a las necesidades de nuestros alumnos; sin embargo, el estado se ha desentendido de ofrecer una educación de calidad a toda la población, y las universidades, tampoco ha respondido en estos momentos históricos, porque los problemas están fuera de la universidad y seguimos teniendo una visión endógena de la educación.

Parece utópico querer construir una propuesta colaborativa de un tema tan complejo como es la literacidad digital crítica, ya que se sigue enseñando a leer y a escribir con métodos del siglo XIX, y proponer en este proyecto construir espacios educativos con lectores desde lo digital, con una perspectiva crítica, ha sido todo un reto de inversión de energía, para lograr que los docentes se interesaran y participaran por más de diez meses de manera constante en construir juntos un camino pedagógico que arrojó excelentes resultados, vistos a lo largo de esos meses y traducidos en una buena cantidad de estrategias didácticas, siempre pensadas para impactar cada uno de los contextos donde laboran.

Debemos reconocer que, durante este proceso de formación, no todos los maestros que iniciaron pudieron seguir presentes en los trabajos académicos que se les demandaban, pues en cada fase se intensificaban las actividades de lectura, producción de textos y se les solicitaba que dieran cuenta de sus avances. Tenían que leer muchos textos de teoría sobre

el tema, escribir ensayos o relatos autobiográficos, participar cada semana o quincena en sesiones maratónicas y estar atentos a las participaciones, subir tareas a diferentes plataformas, hacer lectura entre pares, participar en comisiones, antes o después de las sesiones del diplomado, etc.; es decir, la experiencia de construir una propuesta desde lo colaborativo en estas condiciones históricas permitió un aprendizaje significativo, que es necesario socializar.

El trabajo colectivo de las maestras y maestros de la RedLeo es un tema que se requiere documentar minuciosamente, porque dedicamos muchas horas de trabajo en la construcción de las actividades, siempre desde lo colaborativo, pues las acciones fueron pensadas con el propósito de que impactaran las prácticas educativas. El trabajo se realizaba a veces en lo individual, en binas o en pequeños equipos de trabajo, para llegar a las reuniones con las tareas concluidas, y al conjuntarlas construyéramos actividades didácticas de calidad.

Es posible que los avances en la formación académica de la Red se puedan atribuir a que algunos de los integrantes son maestros de educación básica y frente a grupo, o que son directores o supervisores escolares, y que su experiencia educativa permitió construir diferentes propuestas didácticas para trabajar la literacidad digital crítica, pero hay que resaltar también su empeño y conciencia como docentes de educación de escuelas públicas, que por muchos años han aportado en la innovación a la educación.

Imposible negar que tuvimos tropiezos y desánimo, sobre todo después de las conferencias internacionales, que pusieron en mucha tensión los ánimos de todo el colectivo. Las grabaciones están archivadas y nos servirán para que más adelante documentemos los avances y conflictos de cómo una propuesta colaborativa que intenta transformar, se enfrenta también a problemas de relaciones interpersonales difíciles de solucionar, sobre todo porque estábamos frente a las pantallas y eso nos obligó a

construir una cultura de la presencia digital, al mismo tiempo que se intentaba dar respuesta a los conflictos. Otro elemento importante fue que, además, no contábamos con ningún estímulo económico, más que nuestro salario; y participar sólo por la conciencia de estar comprometidos por un cambio educativo no es fácil, no hay muchos docentes con ese nivel de compromiso.

Las conferencias virtuales fueron de calidad, no sólo por los conferencistas, que son reconocidos en su campo a nivel internacional, sino también por el trabajo colaborativo y de participación de todos los maestros de la Red y maestras diplomantes. Las conferencias tuvieron gran impacto a nivel de América Latina, porque los temas de literacidad crítica digital preocupan a la mayoría de los docentes que intentan lograr que los alumnos lean de manera crítica y no ha sido una tarea fácil de resolver, de ahí la participación de los docentes que desde las redes sociales expresaron sus preocupaciones y sugerencias.

Las conferencias tuvieron miles de visitas en tiempo real y también en los días siguientes, sobre todo porque continúan vigentes en la página de la RedLeo. Desafortunadamente, ese alto nivel alcanzado no fue valorado como tal, y después hubo desánimo en algunos integrantes de la Red, lo que impactó a muchos otros participantes, por lo que fue necesario hacer una pausa para poder continuar con el proyecto.

Finalmente podemos decir que este proyecto de investigación y de intervención tuvo como propósito profundo la democratización de la sociedad, porque necesitamos sujetos pensantes, críticos, tolerantes, propositivos, y mucho más, que puedan impactar positivamente en ella, pues la educación sigue siendo el medio más idóneo para alcanzarla. La formación de docentes en este campo es altamente compleja, ya que se requiere del esfuerzo coordinado de

todos los actores de la sociedad y esto seguirá siendo una utopía, tal y como la caracterizó Eduardo Galeano: “La **utopía** está en el horizonte. Camino dos pasos, ella se aleja dos pasos, y el horizonte se corre diez pasos más allá. Entonces ¿para qué sirve la **utopía**? Para eso, sirve para caminar”.

## Referencias

- BARKLEY, Elizabeth; CROSS, Patricia; HOWELL, Claire. **Técnicas de aprendizaje colaborativo**. Madrid: Morata, 2007.
- CASSANY, Daniel. Prácticas lectoras democratizadoras. **Didáctica de la lengua y de la literatura**. Barcelona: Universidad de Pompeu, p. 29-40, 2011.
- CASSANY, Daniel. **Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea**. Barcelona: Anagrama, 2006.
- CASSANY, Daniel. Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad. **Leer y escribir en un mundo cambiante**. Chile: Cátedra UNESCO para la lectura y escritura. Congreso llevado a cabo en Concepción, 2005.
- HERNÁNDEZ, Gregorio. De los nuevos estudios de literacidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad. **Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura**, v. 24, n. 2, p. 363-386, 2019.
- JOLIBERT, Josette; SRAÍKI, Christine **Niños que construyen su poder de leer y escribir**. Santiago: J.C Sáez, 2009.
- LOMAS, Carlos. Lo lingüístico es político. **La enseñanza de la lengua y ética de la comunicación**. Madrid: Cuadernos de pedagogía, p. 56-61, 2016.
- PLÁ, Sebastián. Apología por la escuela. **Perfiles Educativos**. México: IISUE/UNAM, v. XLII, n. 170, p. 5-13, 2020.
- RICOEUR, Paul. **La memoria, la historia, el olvido**. Madrid: Trotta, 2010.

*Recebido em: 05/01/2022*

*Aprovado em: 31/03/2022*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# CIRANDAR ENTRE CIRANDAS DE ESCRITA: EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO EM REDE

*Aline Machado Dorneles\**  
Universidade Federal do Rio Grande  
<https://orcid.org/0000-0001-7110-9378>

*Maria do Carmo Galiazzi\*\**  
Universidade Federal do Rio Grande  
<https://orcid.org/0000-0003-0513-0018>

## RESUMO

Apresenta-se o projeto Cirandar: Rodas de Investigação na Escola, sediado na Universidade Federal do Rio Grande (FURG), atualmente desenvolvido em parceria entre universidades, institutos federais e escolas, especialmente na metade sul do país. Trata-se de um projeto anual de formação de professores, realizado desde 2012. Relata-se um breve histórico do projeto e sua aposta na experiência docente compartilhada nas rodas de formação em rede, fomentada pela escrita de relatos de experiência, na leitura entre pares e na reescrita desses relatos. O projeto visa a estimular, no diálogo e na escrita recursiva, questões de interesse educativo e pedagógico a partir da sala de aula de cada participante. O estudo sobre a experiência como modo de contextualizar o processo de formação fundamenta os princípios do projeto e a escrita do relato de experiência. Com suporte na pesquisa narrativa, compôs-se uma história a partir das narrativas construídas pelos participantes. Argumenta-se que o Cirandar promove a compreensão da sala de aula como lugar de formação, de invenção e de estudo e como foco de investigação a ser compartilhado entre professores, tornando-se ele mesmo uma experiência de formação.

**Palavras chave:** formação de professores, narrativa, experiência docente.

## ABSTRACT

### CIRANDAR BETWEEN WRITING CIRANDAS: NETWORK OF TEACHING EXPERIENCE

The project Cirandar: Wheels of Investigation at School is presented, headquartered at the Federal University of Rio Grande - FURG, currently developed in partnership between universities and federal institutes and schools, especially in the southern half of the country. This project has been an annual teacher education project since 2012. Cirandar is initially reported,

\* Doutora em Educação em Ciências. Professora adjunta na Escola de Química e Alimentos na Universidade Federal do Rio Grande - FURG e professora permanente no Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências na FURG. E-mail: [alinedorneles@furg.br](mailto:alinedorneles@furg.br)

\*\* Doutora em Educação. Professora titular aposentada na Universidade Federal do Rio Grande - FURG e professora permanente no Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências na FURG. E-mail: [mcgaliazzi@gmail.com](mailto:mcgaliazzi@gmail.com)

focusing on sharing teaching experiences in network education circles, fostered by writing experience reports, reading among peers, and rewriting these reports. The project aims to stimulate, dialogue and recursive writing, questions of educational and pedagogical interest to the participants from the classroom. The study of experience as a way of contextualizing it in this training process is the basis for requesting an experience report. Supported by narrative research, a story was composed based on the narratives constructed by the participants. It is argued that Cirandar promotes the understanding of the classroom as a place of training, invention, study, and research focus to be shared among teachers, making itself a training experience.

**Keywords:** teacher education, narrative, teaching experience.

## RESUMEN

### CIRANDAR ENTRE CIRANDAS DE ESCRITURA: EXPERIENCIA DE FORMACIÓN EN RED

Se presenta el proyecto Cirandar: Ruedas de Investigación en la Escuela, con sede en la Universidad Federal de Rio Grande - FURG, actualmente desarrollado en asociación entre universidades, institutos federales y escuelas, especialmente en la mitad sur del país. Se trata de un proyecto anual de formación docente, realizado desde 2012. Se relata una breve historia del proyecto y su apuesta por la experiencia docente compartida en las ruedas de formación en red, fomentada por la escritura de un relato de experiencia, en lectura entre pares y en la reescritura de estos relatos. El proyecto pretende estimular, en diálogo y escritura recursiva, temas de interés educativo y pedagógico desde el aula de cada participante. El estudio de la experiencia como forma de contextualizarla en este proceso formativo es la base de los principios del proyecto y de la escritura del relato de la experiencia. Con el apoyo de la investigación narrativa, se compuso una historia basada en las narrativas construidas por los participantes. Se argumenta que el Cirandar promueve la comprensión del aula como un lugar de formación, invención, foco de estudio e investigación para ser compartido entre los docentes, convirtiéndose en una experiencia formativa.

**Palabras clave:** formación de profesores, narrativa, experiencia docente.

## 1 Cirandar: encontros, histórias e propostas de formação<sup>1</sup>

Este texto é um documento que traz 10 anos de histórias, de encontros e de partilhas vividas no projeto de extensão Cirandar: Rodas de Investigação na Escola. Pretende-se narrar, reviver e relembrar histórias que movem o pro-

jeto Cirandar, assumindo-se um narrar a partir das próprias lembranças, e, nesse reencontro com o já vivido, abrir-se para questionar e investigar as apostas e propostas desenvolvidas na formação docente.

Estes 10 anos de história permitem argumentar sobre uma proposta de formação outra, uma formação horizontal entre escola e universidade. Busca-se o distanciar-se de uma escrita

<sup>1</sup> Revisão de Língua Portuguesa e normas técnicas (ABNT) deste artigo é de responsabilidade de Lene Belon, Bacharel em Letras pela UFRGS, Especialista em Linguística Aplicada pela PUCRS, tradutora e revisora.

estruturada, rígida e formatada em normas de trabalhos científicos. A ideia de uma escrita mais livre encontra respaldo em Contreras (2011), que com convicção afirma, ao narrar seus percursos na formação docente, que os professores necessitam desenvolver uma escrita pessoal e narrativa em que relacionam o vivido com o que faz pensar, o sentido com a intenção de compreender, o passado com o que é preciso fazer. Nisso, há ressonância com Larrosa (2016), que intenta questionar as fronteiras da distinção entre ciência, conhecimento, objetividade e racionalidade, por um lado, e entre arte, imaginação, subjetividade e irracionalidade, por outro, de maneira a instaurar outros modos de escrita.

O Cirandar foi inspirado em experiências anteriores de constituição de redes, especialmente na forma de projetos de formação de professores de Ciências entre as universidades UNIJUÍ, PUCRS e FURG desde os anos 1980, quando o Edital SPEC/PADCT/CAPES promoveu por uma década a formação de redes de professores de Ciências. Foi a partir dessa rede que se originaram os Encontros de Investigação na Escola e a Rede de Investigação na Escola (RIE), com inspiração nos Encontros Ibero-americanos de Investigação na Escola. Em projetos anteriores, as apostas na escrita e no diálogo pautaram muitas das ações desenvolvidas, originando documentos publicizados (GALIAZZI, AUTH, MORAES, MANCUSO, 2007; 2008). O Cirandar, a partir deles e nessas redes, tem desenvolvido sua proposta de formação, intensamente organizada em rede, pela escrita, leitura e conversa.

Outra importante interação e parceria estabelecida é com o coletivo argentino de docentes que fazem investigação na escola, iniciada no Encuentro Ibero-americano de Escuelas que Hacen Investigación, realizado em Córdoba, na Argentina, em 2011, e no encontro com o trabalho de Daniel Suárez sobre os processos de documentação narrativa de experiências pedagógicas nos Congressos Internacionais de Pesquisa (Auto)biográfica (CIPA). Partilham-

se, assim, entendimentos sobre propostas de formação em rede em que se busca promover uma epistemologia do sul com a tessitura de redes em cada país da América Latina e entre países, com fortalecimento de laços de cooperação e organização do trabalho docente. O repertório compartilhado em redes mobiliza e transforma os participantes em sujeitos da experiência e sujeitos de saberes, construindo formas próprias e singulares de ser docente e de fazer escola (DUHALDE, 2009; SUÁREZ, 2008, 2011).

Outra inspiração veio de trabalho semelhante desenvolvido por Gordon Wells no Ontario Institute for Studies in Education, da University of Toronto, em uma pesquisa-ação colaborativa entre escola e universidade cujo objetivo inicial foi investigar a fala na aprendizagem e no ensino de Ciências na educação básica. Iniciando com a área de Ciências e logo expandiram para outras áreas do currículo, visando o engajamento em sala de aula como necessário para criar comunidades de indagação. Concluiu-se que, para sustentar o engajamento em sala de aula, era necessário criar comunidades de indagação em que os estudantes fossem encorajados a formular questões reais e, juntos, a buscar por respostas. Isso fez com que Gordon Wells e os professores que o acompanhavam no projeto passassem a investigar sua prática como grupo de professores pesquisadores, o que originou o projeto Developing Inquiring Communities in Education Project (DICEP). Esse projeto foi descrito em *Action, Talk, and Text: Learning and Teaching Through Inquiry* (WELLS, 2001) – os professores escreveram, leram os textos entre pares e publicaram o livro.

A história de formação em rede é construída no coletivo, com foco nas experiências e teorias que sustentam a prática em sala de aula de cada docente. O Cirandar é espaço de autoria em diferentes níveis e modalidades de ensino, com a participação de professores da rede de educação básica, professores da universidade, acadêmicos dos cursos de licenciatura e demais profissionais da educação.

A ideia inicial era fazer cirandas em cada escola, organizadas pelos professores em seu contexto escolar. Com o tempo, entendeu-se mais sobre as dificuldades em fomentar processos formativos centralizados em cada escola, dadas as condições históricas de desvalorização docente, que faz com que os professores tenham carga horária elevada distribuída em diferentes escolas, geralmente em dois turnos, chegando mesmo a três turnos para alguns. Na ida a Córdoba em 2011, no Encontro Iberoamericano, emergiu a ideia de um evento local, e quando, em fevereiro de 2012, houve um chamado da Pró-reitora da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) convidando para uma reunião com a 18ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) do estado do Rio Grande do Sul, foi proposta a formação que desencadeou o projeto Cirandar. Sob o governo do Partido dos Trabalhadores (PT), que se iniciava, sendo governador Tarso Genro, constava uma proposta de reestruturação curricular para o ensino médio. Na reestruturação curricular, havia o Seminário Integrado, uma componente curricular interdisciplinar baseada na pesquisa como princípio pedagógico e no trabalho coletivo de professores, e a universidade foi chamada a contribuir na formação de professores.

Foi aceita nossa proposição de formação, e, nos dois primeiros anos do Cirandar, com o apoio da Secretaria Estadual da Educação, buscou-se compreender melhor os Seminários Integrados. Foi um período de aprendizagens e desafios. Percorreram-se as 19 escolas estaduais de ensino médio sob responsabilidade da 18ª CRE, distribuídas em três municípios: Rio Grande, São José do Norte e Santa Vitória do Palmar. Visitas mensais para encontrar os professores foram realizadas nas escolas, promovendo a produção de relatos dos professores, e, ao final de cada ano, realizou-se um evento de apresentação de relatos em rodas. É assim que começa a história do Cirandar, com os professores da rede estadual de educação básica, mais especialmente, com professores do ensino médio que atuavam nesta componente

curricular. Dessa experiência, muitas histórias têm sido contadas e publicizadas (GALIAZZI, 2013, 2014; FIRME, 2019; GUIDOTTI, 2019; COUGO, 2019).

Nos anos seguintes, a coordenação do projeto Cirandar assumiu sua continuação com uma ideia central de democratização da produção dos conhecimentos pedagógicos e da formação docente, que ressoava a solicitação de professores da rede municipal de educação para também participar do Cirandar, criticando o direcionamento da formação aos professores da rede estadual exclusivamente. Ao mesmo tempo, entendeu-se que a vinculação da proposta anterior a um governo teve ruídos por oposições partidárias ao governo do PT nas escolas.

Assim, nos últimos anos, fortaleceu-se o coletivo no Cirandar a partir da articulação de projetos institucionais desenvolvidos em rede de Instituições de Ensino (IÊs) parceiras na proposta de formação, embora se saiba que seja insuficiente pensar em formação de professores sem o apoio dos órgãos gestores. Isso porque a formação que se faz fica restrita à intenção em participar do professor, que precisa desdobrar-se em tempos, aulas, escolas.

O projeto Cirandar busca por alternativas para um mundo em que as lutas dos oprimidos e das minorias parecem estar silenciadas, especialmente quando se presta atenção na educação pública. No caso deste projeto, considera-se que os professores da educação básica têm sido oprimidos pela desvalorização histórica à qual estão submetidos. Nos relatos dos professores de suas salas de aula, também se percebem estudantes oprimidos; por isso, o Cirandar aposta na horizontalidade do processo na produção e publicação de relatos de professores da educação básica, geralmente silenciados na publicação de seu trabalho pedagógico. Nesse sentido, o projeto instala-se como resultado de ações de cooperação na formação de professores, proporcionadas pela parceria entre universidades, institutos federais e escolas da rede de educação básica.

Neste escrito, busca-se resgatar a história vivida até aqui no projeto Cirandar, com um detalhamento das atividades formativas, sustentadas pelas apostas, pelas teorias e pelas reflexões ocorridas nesse processo. Para isso, inicialmente, apresenta-se um estudo da experiência, para que, então, se possa afirmar a que experiência se articula a proposta da escrita de relatos como centralidade do processo de formação em um caminho para entendimento da experiência. A seguir, busca-se documentar essa experiência; para isso, compôs-se uma história de trabalho a partir das narrativas construídas em rede, com vozes, desejos, anseios e sentimentos que possibilitaram apresentar uma amostra do processo investigativo e interpretativo.

## 2 Experiência, narrativas e formação

O Cirandar, desde sua primeira edição, propõe a escrita de um relato de experiência, mas a que se refere quando expressa a palavra *experiência*, em que o ocorrido em sala de aula será registrado? A solicitação dessa escrita espelha-se nos primeiros Encontros de Investigação na Escola, em que se partia de um formato fornecido a ser preenchido pelos professores. Muito se ouviu sobre a contribuição desse formato para estruturar o relato, mas a vivência em edições sucessivas fez entender que o que se buscava, em termos de escrita, se distanciava de um modelo a ser seguido. Por isso, abandonou-se a sugestão de um *template* de escrita do relato, embora não seja raro que essa estrutura seja lembrada ou mesmo solicitada. É a que experiência remete a solicitação do relato? A uma experiência de sala de aula, ao acontecido em uma sala de aula a partir do planejamento do professor.

A Hermenêutica Filosófica tem orientado a compreensão pelas palavras que compõem o fazer docente iniciado pelo estudo etimológico da palavra, indo em direção ao conceito e retornando à palavra, em uma fusão de horizontes

que amplia sua compreensão (SOUSA, 2016; SOUSA, GALIAZZI, 2017, 2019). Pretende-se, nesta parte do texto, compreender melhor a palavra *experiência* e, assim, a solicitação feita no Cirandar.

A palavra *experiência* percorreu séculos como preocupação de filósofos de épocas diferentes. Abbagnano (2018) aponta dois significados fundamentais para a experiência. No primeiro, atribui-se experiência a um sujeito que sabe repetir determinada situação, de modo a resolver um problema. O segundo significado remete a um recurso para poder confirmar certas proposições. Nenhum desses sentidos se aproxima do que tem sido solicitado no Cirandar, mas a palavra *experiência* tem longa tradição. Para Aristóteles, a experiência continua sendo o que havia sido apresentado por Platão: consiste em conhecer o fato que ocorre repetidas vezes, sem saber suas causas; assim, saber e conhecer não se atribuem à experiência, e esse sentido permanece em escritores medievais.

Se o primeiro sentido tem caráter pessoal, o segundo é objetivo e impessoal, tendo sido comum no empirismo. A experiência como critério de validação do conhecimento tem sido característica dos diferentes empirismos. Nesta acepção, podem-se distinguir duas interpretações: a experiência como intuição e a experiência como método. Roger Bacon, empirista, afirmava que, sem a experiência, nada se pode conhecer e que se conhece pela argumentação e pela experiência, mas o primeiro modo, a argumentação, só se confirma pela experiência. Segundo Ockham, a experiência é o conhecimento intuitivo perfeito, externo ou interno, como a alegria ou a tristeza, e tem por objeto as coisas do presente. A ligação da experiência à intuição sensível foi reforçada a partir do Renascimento. Quem tem ouvido que a sabedoria é filha da experiência não atribui sua autoria a Leonardo da Vinci (ABBAGNANO, 2018).

Tanto em Leonardo da Vinci quanto em Galileu, ao lado da experiência sensível, aparece o

conhecimento matemático. Para Francis Bacon, o fundador do empirismo moderno, o guia do conhecimento humano é o experimento, que é a experiência guiada e disciplinada pelo intelecto. Essa mesma visão da experiência segue com Locke, em uma perspectiva de experiência como totalidade do mundo (ABBAGNANO, 2018).

O significado da experiência como aspectos verificáveis consolida-se em Carnap ao afirmar que todo o enunciado descritivo da linguagem da ciência é confirmado em predicado-coisas-observáveis. A interpretação dada à experiência, próxima ou não do observável, é a teoria da experiência como intuição. A teoria da experiência como método, entretanto, é a que põe à prova um conhecimento e, inclusive, o retifica. O objeto empírico da experiência passa da sensação à coisa em si – da sensação de um sujeito ao observar o vermelho à medida e verificação da existência do objeto vermelho. Nesse modo de compreender a experiência, está o sentido a ela atribuído por Galileu, que nunca se afastou do raciocínio matemático em suas verificações e constatações. Na experiência como método, é preciso uma ordem que resulta em uma causalidade; desse modo, toda experiência precisa ser explicada, e o método empírico dá suporte à explicação. Essa concepção de experiência mostra-se também em Kant, para quem a possibilidade da experiência é que torna legítimo o conhecimento (ABBAGNANO, 2018).

Não tem sido nenhum desses sentidos o que se atribui à experiência no Cirandar, embora não se tenha dedicado a compreender o conceito, intenção do estudo que aqui se apresenta. Uma mudança de sentido percebe-se em John Dewey, que rompe com essa ideia reduzida de experiência, afirmando que os juízos de um objeto ou evento estão vinculados a um contexto mais amplo, a uma situação, embora a experiência como método tenha continuado a ser defendida por pragmatistas e empiristas (ABBAGNANO, 2018). Segundo Silva (2011), para Dewey, a experiência é o vínculo entre o ser vivo e o ambiente: “toda a experiência

modificada ocorre pelo meio, concepção que leva o autor a admitir a existência de processo contínuo de criação de conexões e continuidades, propiciando permanentes recriações dos elementos envolvidos” (Idem, p. 2).

A autora aproxima a experiência de Dewey ao aprender a pensar de modo autônomo, proposto por Freire (2011), pois este considera que a autonomia se concretiza na experiência adquirida nas inúmeras tomadas de decisões ao longo da vida. Aprender a pensar exige partir de problemas, de embates e de desafios a serem resolvidos no enfrentamento da vida cotidiana. É nesse sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em “experiências estimuladoras de decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade” (2011, p.107). Dewey também influencia Freire na importância dada à curiosidade para a ampliação da experiência. O autor americano considera fundamental que se conheçam as experiências dos estudantes, pois é por meio das experiências que se aprende a pensar. Se a escola não considerar as experiências dos estudantes, será inútil. “Enfim, pensar, para ambos, é um ato que ilumina a diversidade das coisas, tendo o poder de coordenar, unir, ordenar ideias despertas pelas coisas do mundo” (SILVA, 2011, p.15).

Ao analisarem-se os relatos nos diferentes livros produzidos no Cirandar, pode-se afirmar que Paulo Freire tem sido o autor mais referenciado, especialmente seu livro *A pedagogia da autonomia*. No entanto, não se pode considerar que o sentido atribuído à experiência relatada seja esse, o que suscita este estudo da palavra. Pensando, entretanto, que os professores entram em sala de aula e inúmeras vezes tomam decisão, sendo essas tomadas de decisão que tecem a experiência, teriam sido elas experiências respeitadas da liberdade? Teriam essas experiências estimulado a curiosidade epistemológica?

Gadamer, ao discutir o conceito de experiência, critica profundamente o modo de pensá-la com o objetivo de alcançar generalizações,

como posto na tradição da palavra enfatizada nos processos indutivos, especialmente nas ciências da natureza. Husserl, segundo Gadamer (2004), também buscou esclarecer como a experiência foi submetida à ciência, embora o precursor da Fenomenologia ainda tenha projetado o mundo idealizado da experiência da ciência sobre a experiência do mundo ao fundamentar na percepção toda a experiência posterior. Para Gadamer (2004), não se aspira a transformar a experiência concreta em um caso de uma regra geral, como objetiva a ciência. A experiência hermenêutica a partir da linguagem difere da ciência, pois é um compreender, um acontecer. Trazendo para a compreensão de textos, afirma que, para interpretar, é preciso ter a experiência de deixar-se ser surpreendido pelo que não se sabe e, com isso, poder ampliar horizontes de compreensão. A linguagem é inerente ao pensar, e o significado de uma palavra carrega sua idealidade, no entanto, a palavra precede a experiência e “pertence à própria experiência buscar e encontrar a palavra certa, isto é, a palavra que realmente pertença à coisa, de modo que ela própria venha à fala” (Idem, p. 421), e assim a experiência hermenêutica se realiza na linguagem. Não é suficiente compreender tudo o que está escrito em um texto; antes disso, compreender como experiência autêntica é encontrar algo no texto que se impõe como verdade e que não era sabido.

Neubauer (2015), ao estudar a experiência em Gadamer, diz que falar de experiência significa falar em experiência de sentido com a própria existência. Experiência não é confirmar apenas aquilo que já sabemos, mas estar aberto ao que não sabemos, a experiência negativa. Somente a experiência negativa é que abre novos horizontes, trazendo o estranhamento e o distinto àquilo que pensamos.

Aproxima-se da Hermenêutica Filosófica a experiência que os sujeitos são solicitados a relatar no Cirandar, pois o processo pretende que quem relata busque o que estudar para ampliar sua compreensão e que, ao fazer isso,

nos processos de reescrita e leitura dos textos, outros possam também aprender com essa experiência. Ressalta-se que, nesse movimento, o próprio projeto Cirandar é uma experiência.

Larrosa (2014), propondo-se a testemunhar experiências de escrever na educação, com inspiração em Foucault, para quem se escreve para transformar o que se sabe, e não para transmitir o sabido, como em Gadamer, também convida para fazer soar de outro modo a própria palavra experiência. Visto que a experiência foi menosprezada pela racionalidade clássica e moderna tanto na filosofia quanto na ciência, o autor aponta que é preciso desconfiar da experiência quando se trata de fazer uso da razão; nesse entendimento, o saber está em um lugar distinto do lugar da experiência. Dessa forma, a linguagem da ciência não pode ser a linguagem da experiência. Na ciência, a experiência é aquela objetivada, homogeneizada, controlada, fabricada, convertida em experimento. Como Dewey, Freire e Gadamer, aqui trazidos, Larrosa (2014, p.74) afirma que “a vida, como a experiência, é a relação com o mundo, com a linguagem, com os pensamentos, com os outros, com nós mesmos, com o que se diz e com o que se pensa, com o que se é e o que se faz, com o que já se está deixando de ser”.

A experiência não é instrumento, nem uma palavra que se faz presente no dizer ou no escrever. “A experiência possibilita abrir caminho para o pensamento, para a linguagem, para a sensibilidade e para a ação” (LARROSA, 2014, p.75). É abrir-se para outro modo de pensar, de fazer, de arriscar-se a perguntar, é dar abertura para as possibilidades do que não se sabe.

Quando o Cirandar solicita um relato de experiência, se tem outra característica da formação, que é relatar a experiência, ou seja, escrever sobre um acontecimento, e isso exige informar, descrever, narrar. Assim, o relato de experiência articula experiência e narrativa.

Segundo Benjamin (1994), a experiência é cada vez mais rara. Benjamin, ao resgatar a importância da narrativa e do narrador, destacou que “o narrador retira da experiência o

que ele vai contar: sua própria experiência ou a relatada pelos outros” (Idem, p.201).

Larrosa busca, nas afirmações de Benjamin, ao observar a pobreza de experiências que caracterizam o mundo, argumentos para seu modo de pensar a experiência. Se Benjamin já pautava o excesso de informação, vivem-se tempos de ainda mais facilidade de obter informação, momento agravado pelo excesso de informações falsas. A informação não é experiência, ela não dá lugar para a experiência (LARROSA, 2014).

Nos últimos tempos, é quase uma imposição ser “bem informado”, e nisso há a ideia de saber muito sobre tudo; caso não se saiba, é possível a busca instantânea da informação, afinal, ela está à mão na tela do celular. Nunca foi tão fácil “saber das coisas”, ser um sujeito “bem informado” (LARROSA, 2011). Tal contexto remete à pergunta: nos processos de formação de professores, como oportunizar a experiência do conhecimento em vez da informação? Assim, aproximam-se do conceito de experiência de Larrosa (2011) formações que incentivem refletir sobre a experiência do conhecimento no fazer pedagógico em sala de aula, por meio da escrita das perguntas, das inquietações e dos desejos dos professores, com a proposição de que cada docente se sinta envolvido e convidado a ser autor da sua sala de aula, a ser protagonista desse fazer, por vezes silenciado e desacreditado, e de que o encontro com as suas histórias e as histórias dos seus pares possa fortalecer esse exercício de escrita da experiência.

O Cirandar aproxima-se dos argumentos de Larrosa, pois aposta na possibilidade de reencontro com o ato de narrar e documentar experiências educativas. Benjamin buscou o resgate da narrativa, e nela o conceito filosófico da experiência, na década de 1930, com vestígios da Guerra Mundial em 1914. No texto *O narrador*, reflete sobre o papel da narrativa e questiona o sistema econômico da época, com o fim da atividade artesanal, substituída pelo trabalho mecânico nas linhas de montagem

das indústrias e, conseqüentemente, no plano cultural, com o desaparecimento da narrativa como uma forma “artesanal de comunicação” (BENJAMIN, 1994).

A leitura de Benjamin (1994) faz acreditar na narrativa como uma forma artesanal de comunicação, pois o interesse não é transmitir o “puro em si” da coisa narrada, como uma informação ou um relatório. A narrativa é um mergulho em histórias de vida, nas histórias do fazer docente – como no ato de bordar, em que a artesã resgata, em cada bordado, o registro do seu fazer, da sua história (DORNELES, 2016).

Para Bruner (1991), a narrativa é a forma de organizar a experiência humana. A narrativa permite viver a experiência, sendo um modo de documentar, pela escrita, nossas experiências educativas. Diante disso, não temos a preocupação de como elaborar um texto narrativo, mas de como a narrativa se torna um importante instrumento de construção da realidade.

A narrativa permite assumir uma posição moral, mesmo que seja contra as posições morais (BRUNER, 1997). Tal afirmação fortalece a esperança em tempos de desvalorização da educação e dos docentes, de desrespeito aos saberes e experiências, como também de desconhecimento da construção de conhecimentos culturais, sociais e científicos na formação acadêmica dos profissionais da educação. Assim, a escrita narrativa torna-se artefato para documentar esse fazer e, por meio das histórias de sala de aula, firmar posição moral, ética e estética (RIOS, 1993) como docentes que lutam pela educação neste país.

Compreender a escrita da experiência pelo viés narrativo é “[...] explorar o que a palavra experiência nos permite pensar, o que a palavra experiência nos permite dizer, e o que a palavra experiência nos permite fazer no campo pedagógico” (LARROSA, 2014, p. 38). Reafirma-se o papel formativo da narrativa além de um viés reflexivo da docência (PIMENTA, GHEDIN, 2002), na potencialidade de investigar o fazer docente e as experiências educativas.

Este estudo sobre experiência, articulando-a com sentidos atribuídos à narrativa, ampliou horizontes sobre o solicitado aos participantes do Cirandar: produzir um relato de experiência. Distanciando-se dos sentidos atribuídos pela racionalidade clássica e pela racionalidade moderna, a solicitação, na medida em que ainda não tenha se dedicado a conceituar a experiência educativa à qual se refere, aproxima-a de seus conceitos, mesmo que polissêmicos, situando-se, por um lado, na ideia de que a experiência foi adquirida por inúmeras tomadas de decisões como professor, mas é ao mesmo tempo única. É a experiência em uma situação de sala de aula, em uma situação prática. Como afirma Neubauer (2015, p. 83), “a experiência não decorre de um significado último, de uma ciência cognitiva, mas sim de seu próprio acontecer, que assume uma compreensão ontológica”, que desacomoda, convoca e convida à reinvenção de si, da sala de aula e da própria proposição de formação do Cirandar. Como se organiza o processo para a produção do relato é o que se mostra no item seguinte.

### 3 Rede Cirandar: a alegria do relato<sup>2</sup>

Os processos de formação são sempre inacabados e melhor acontecem se acompanhados de atividades que articulam teorias e práticas voltadas à construção de outras compreensões do papel da docência e de sua relevância diante das necessidades de educação nos contextos de atuação dos professores. Nesse sentido, o projeto coloca ênfase nas teorias expressas

2 Os encontros presenciais em que são discutidos os relatos de experiência tem sido nestes dez anos momentos de expressão de afeto e de alegria, por isso o subtítulo inspira-se na obra de Natalia Ginzburg, neste caso no prefácio de autoria de Alejandro Zambra intitulado *A alegria do relato* e é neste sentido que se aproxima, a nosso ver, do Cirandar, pois Zambra (2018) afirma que é impossível ler *Léxico Familiar* sem pensar que cada um poderia escrever seu próprio livro. Assim acontece com os relatos de experiência do Cirandar. Quando se lê se percebe que cada professor deveria ter por compromisso político, ético, estético em escrever, conversar, discutir, estudar sua sala de aula.

pelos professores ao narrarem sua sala de aula em forma de relato de experiência. Assim, mediante diálogo, leitura e reescrita, essas teorias podem ser indagadas, fundamentadas e transformadas.

A proposta formativa organiza-se em atividades que integram a escola e a universidade, sendo articuladas coletivamente por meio da linguagem, especialmente a escrita, a leitura, a oralidade e o diálogo, desenvolvidos em Roda de Formação em Rede. As Rodas constituem-se em um espaço de partilha de experiências e de saberes da sala de aula, em que os docentes se tornam autores das suas práticas educativas e aprendentes no processo de formação (SOUZA, 2011; CACCIAMANI, 2012). Propõe-se a escrita como modo de pensar (GALIAZZI, 2003; MARQUES, 2006), e os professores, ao escreverem sobre suas experiências vividas nos espaços escolares, produzem significados sobre a ação docente que, na partilha com outros professores, favorecem (re)pensar, (re)significar e (re)construir as práticas educativas (SUÁREZ, 2011; DORNELES, 2016).

A Rede Cirandar, atualmente, compõe-se de uma parceria com oito IEs de diferentes regiões do país e uma coordenação, constituída por um coletivo de 18 coordenadores que fomentam o processo formativo. Anualmente, uma nova edição do projeto é ofertada, com duração de oito meses, totalizando um curso de formação de 90 horas, com encontros síncronos (*online* e/ou presencial) e atividades assíncronas, conforme as etapas detalhadas a seguir:

1º movimento: divulgação do projeto nas redes parceiras de formação docente, para tornar mais claro o processo de formação, baseado na investigação e na escrita das experiências educativas.

2º movimento: formação e constituição da rede de coordenadores no Cirandar, com encontros mensais, para ampliar a compreensão dos processos formativos em rede e fomentar a produção escrita dos participantes.

3º movimento: promoção de encontros coordenados por um dos participantes da rede

de coordenadores para dialogar sobre a experiência, criar modos de documentá-la e discutir fundamentos teóricos da Educação para sustentar a escrita de cada um dos participantes. Cada participante, para compor seu relato de experiência durante o processo formativo, será convidado a escrever um conjunto de três cartas (carta de apresentação; carta de indagações para fomentar o processo investigativo; carta com a narrativa das ações, decisão de estudo e aprofundamento teórico).

4º movimento: envio da primeira versão do relato de experiência.

5º movimento: leitura entre pares. Nesta etapa, cada participante lerá e dialogará com o relato de experiência de um colega, como também terá acesso aos relatos de experiências dos colegas que estarão na mesma sala de apresentação (em torno de dez relatos por sala). A partir da leitura e contribuições nas rodas de conversa virtuais, cada participante realiza o processo de reescrita do seu relato de experiência, reenviando, então, a nova versão do relato.

6º movimento: encontro final do processo de formação, com a intenção de fomentar encontros *online* e presenciais entre as redes de formação docente do Brasil e demais países da América Latina.

7º movimento: publicização dos relatos e das cartas produzidas no *site* do Cirandar: rodas de investigação; publicação dos relatos de experiências finalizados, em forma de anais e/ou livros digitais e/ou livros.

Os movimentos formativos que fomentam as ações da Rede Cirandar articulam-se ao dispositivo da documentação narrativa das experiências pedagógicas como estratégia de trabalho colaborativo, centrada na investigação-formação-ação entre docentes e inspirada fundamentalmente nos critérios teórico-metodológicos da investigação narrativa e (auto) biográfica (SUÁREZ, 2008, 2011; CLANDININ, CONNELLY, 2011). Trata-se de promover redes de colaboração entre escola e universidade, com a produção de relatos de experiência como

modo de narrar, difundir e debater as práticas educativas realizadas pelos próprios professores autores das histórias em diferentes situações sociais, culturais, geográficas, históricas e institucionais (SUÁREZ *et al.*, 2021).

Assume-se a investigação narrativa no processo formativo e investigativo ao compreender-se que ela não só implica uma metodologia específica, como também compõe outra forma de saber, ser e fazer. Além de conceitual e metodológica, antes de tudo, é uma forma eminentemente pedagógica, política, epistemológica e ontológica (CLANDININ, CONNELLY, 2011; PORTA, 2021).

Com essa intenção, neste texto, buscou-se compor um repertório narrativo vivido no projeto Cirandar. A história de trabalho é tecida de narrativas de formação, experiências minúsculas e singulares do coletivo de professores e professoras que participam do Cirandar. Foi necessário tecer um recorte para construir um processo investigativo da experiência de formação no projeto. Com isso, a história de trabalho apresentada resgata narrativas dos diários das próprias autoras e também recortes narrativos dos relatos de experiência publicados na última edição em *e-book* do coletivo que participou do Cirandar nos anos de 2016 e 2017 (DORNELES, 2021).

## 4 Narrativas de trabalho na Rede Cirandar: o bordado da memória<sup>3</sup>

Apresenta-se, a seguir, uma composição narrativa, com a intenção de produzir, com os participantes do projeto Cirandar, um repertório narrativo com composições de sentidos que remetem ao compromisso social, ético e estético com a escola e com a formação de

3 Neste subtítulo também se faz alusão ao livro de Natalia Ginzburg, agora na escrita do pós-fácio de autoria de Etторе Finazzi Agró que conversa com a metáfora do bordado. O bordado é a experiência metafórica da tese de doutoramento em que as autoras deste texto são autora e orientadora da tese em uma pesquisa narrativa (Dorneles, 2016).

professores. A composição narrativa inspira-se na obra *Léxico Familiar*, de Natalia Ginzburg, em que as memórias da narradora, em uma linguagem afetiva, se contrapõem a um mundo sombrio do pós-guerra.

As narrativas trazidas compõem uma Ciranda no sentido de expressar, em vozes, sons e escritos, histórias partilhadas e construídas em rede. Nessa composição narrativa, o nome “Cirandar” surge com a intenção de valorizar um repertório musical da raiz da cultura brasileira, lembrando especialmente que Villa-Lobos, o maior expoente da música nacionalista brasileira, reconhecido também como um marco na educação musical em nosso país, inspirou-se nas cirandas para compor obras aplaudidas no Brasil e no exterior. Villa-Lobos foi músico e educador preocupado com a formação de professores, tendo criado em 1932, durante o governo Vargas, o curso de Pedagogia de Música e Canto Orfeônico, ministrado pelo próprio músico. Muitas das composições de Villa-Lobos são baseadas em temas folclóricos, sendo que compôs duas coleções para piano solo chamadas Cirandas (16 peças sobre temas populares brasileiros) e Cirandinhas (12 partituras também sobre temas populares brasileiros, mais especificamente, rodas infantis). Nas melodias, letras e entonações das Cirandas e Cirandinhas presentes nas composições de Villa-Lobos, há um resgate cultural, estético e histórico da dimensão humana e social brasileira (SCHMIDT, GALIAZZI, 2013).

Inicia-se trazendo a história da própria invenção do Cirandar, narrada por Lidia<sup>4</sup>, a mãe de Natalia, caçula de cinco irmãos: Gino, Mário, Alberto, Paola e Natalia. Lidia, como conta Natalia, adora uma conversa, adora escrever cartas, adora estudar. Com experiência na formação de professores, é Lidia, professora universitária, quem conta parte da história do

4 Os nomes atribuídos aos autores dos fragmentos trazidos neste texto foram retirados de personagens reais do livro *Léxico Familiar*. Natália Ginzburg apela para o que Benjamin chama de “legalidade da recordação, que sem dúvida é interna, intransferível, impossível de verificar: só aquele que recorda tem acesso a essa ‘legalidade’” (Zambra, 2018).

Cirandar, especialmente com memórias de seu início.

*Durante a participação no Encontro Iberoamericano de Redes de Professores que fazem Investigação na Escola, em Córdoba, na Argentina, no ano de 2011, surgiu a ideia. Foi numa mesa de café, com diário sobre a mesa, e numa agradável conversa, que se iniciavam os alinhavos do Cirandar, em que chamamos Daniel Suárez para uma conversa. A intenção era promover Encontros de Investigação na Escola na nossa região, oportunizando aos professores a escrita de relatos de experiências e a partilha dos seus escritos em rodas de diálogos entre as escolas e a universidade.*

*Os Encontros de Investigação na Escola, durante seus 14 anos de realização, mostram que é possível realizar outro modo de fazer formação na universidade, promover rodas de conversa a partir da experiência relatada por cada docente. Assim, é um Encontro que não tem palestra, não tem minicursos, nem projetores. As professoras – somos maioria no Cirandar – e os professores escrevem seus relatos com foco em uma atividade desenvolvida por um período, a qual é acompanhada por um diário de campo. Durante os primeiros anos do Cirandar, uma das primeiras aprendizagens foi sobre a importância da escuta dos professores. Apanhamos muito das escolas, que se sentiam ultrajadas em suas propostas ao terem que inventar o Seminário Integrado. Depois, quando os professores perceberam que o que solicitávamos era a escrita de sua sala de aula, esta agressividade diminuiu. Isso aconteceu em quase todas as escolas às quais fomos. Por isso a expressão “apanhamos muito” dos professores. Teve uma situação em que não conseguimos apresentar a proposta, de tanto que eram as reclamações dirigidas à 18ª CRE. Éramos vistos como aliados da CRE, o que era verdadeiro, e por isso a nós eram dirigidas todas as reclamações.*

*No segundo ano do Cirandar, houve a greve dos professores porque o governador, antes Ministro da Educação, havia aprovado o piso salarial dos professores e havia um descontentamento em relação ao entendimento de qual era o valor do piso. Isso gerou uma greve dos professores, o que afetou o Cirandar. Aliada a isso, havia a solicitação de professores da rede municipal de educação para participarem da formação. Assim, a partir da terceira edição do Cirandar, abrimos aos professores em exercício de todos os níveis e*

*modalidades. Nesse período, com financiamento cada vez menor, as viagens e idas às escolas já haviam cessado, o governo era de outro partido, a parceria com a 18ª CRE se afrouxou, mas o Cirandar continuou, e aí também outra aprendizagem: a participação sem vínculos obrigatórios ou institucionais horizontaliza o processo em que todos nos formamos.*

*Em um dos anos do Cirandar, quando não íamos mais às escolas, penso que tenha sido pelos idos de 2016, quando também assumimos o gênero epistolar como gênero da formação de professores, a mediação da formação foi feita por cartas. No primeiro ano, foram escritas 21 cartas durante o processo de formação, com a intenção de orientar a escrita e o processo investigativo a ser realizado por cada participante. No ano seguinte, diminuímos as cartas, não por não acreditar nelas, mas porque pensamos que era preciso mais tempo para leitura e diálogo com cada carta, embora tenha lido relatos afirmando a empolgação com a chegada da carta (eletrônica). Assim, com menos cartas, seguimos com a proposição e convite de estudo pessoal, e não de direção deste estudo.*

*Nos últimos anos, as cartas são enviadas aos participantes como modo de fomentar a conversa e mediação do processo de formação, e, com isso, um movimento de escrita e reescrita acontece, pois em toda carta enviada há um convite para que cada professor escreva sua própria carta como modo de construir um repertório compartilhado de experiências de sala de aula. Há uma leitura entre pares, uma troca de cartas, e nossa história mostrava que a leitura do relato do colega era feita rapidamente, sem maior atenção. Então, mudamos a estratégia. Na época, chamávamos de parecer crítico, leitura crítica do relato, e, em vez da exigência de um parecer, passamos a solicitar a escrita de uma carta ao colega.*

Como se percebe, o relato de experiência, que iniciou com indicação de um modelo de escrita a ser seguido, nos últimos anos, assumiu o gênero epistolar. Quem escreve uma carta tem algo a contar para alguém a seu modo, e, de certa maneira, todos sabemos escrever cartas. O desafio da escrita foi relatado por uma participante.

Frances, amiga de Lídia, professora de Biologia na rede de educação pública, atuando no ensino médio na disciplina de Biologia, relata

sua participação no Cirandar, com o desafio da primeira escrita, sua decisão de registrar o processo de formação de professores na escola e a intenção de continuar no Cirandar. É muito frequente que, como Frances, professores se refiram às propostas acontecendo no “chão” da escola, mostrando como no discurso as palavras podem dizer menos de um lugar. O espaço legítimo de formação na escola com colegas fica diminuído ao ser referido apenas como o “chão”.

*Desde o ano de 2013, participo do Cirandar e escrevi relatos de experiências da sala de aula em Seminário Integrado e Biologia, da Coordenação Pedagógica, quando estávamos tendo a Formação Continuada do Pacto do Ensino Médio na Escola, oferecido pelo Ministério da Educação (MEC), em 2014. Neste ano de 2016, vou escrever sobre a prática da formação continuada dos docentes no chão (espaço) da escola. Este relato será desenvolvido a partir de registros das reuniões pedagógicas, realizadas com o grupo de professores da escola desde o começo da Reestruturação do Ensino Médio. Estas reuniões são semanais por área do conhecimento e quinzenais com todas as áreas reunidas, num processo de aprendizagem de imersão na linguagem oral e escrita. Cheguei até aqui com muita dificuldade, pois não tinha o hábito de escrever minhas experiências e muito menos socializá-las, mas, depois de vencer o desafio da primeira escrita, que foi justamente através do Cirandar, de onde desenvolvi essa habilidade, agora caminho para a quarta participação neste processo de formação e pretendo continuar, pois tomei gosto pela escrita e não tenho mais o medo de torná-la pública (Frances).*

O que Frances conta, de não ter o hábito de escrever sobre suas aulas, é o usual. Os professores não contam suas aulas ou como se tornaram professores em seus percursos docentes, como fez Larrosa (2019), que narra seu ofício de professor – ideia que teve origem em um curso com José Contreras.

Entender-se em processo de formação é o que assinala Gino, um dos filhos de Lídia, irmão de Natalia, o mais velho dos irmãos, professor de Artes a quem o pai atribuía todas as qualidades imagináveis, o que mostrava sua admiração pelo primogênito. No Cirandar,

até antes da pandemia, ocorria um evento de finalização, com participação obrigatória. É a esta data que Gino se refere. Interessante notar que Gino se considera participante do processo. Pode contribuir com a proposta e, ao mesmo tempo, formar-se e reescrever.

*Neste período de reescrita, quase desisti do projeto Cirandar, pois, no dia 10 de dezembro, caso a antiga data se mantivesse, não estaria em Rio Grande. Fiquei muito feliz que a data foi alterada, assim, posso contribuir de alguma forma com a proposta, além de agregar ainda mais potencialidades à minha formação como docente em construção. Acredito que, nesta reescrita, eu deva me apresentar um pouco e falar de minhas motivações a respeito do Ensino de Arte (Gino).*

Gino aponta para a reescrita do relato, ou seja, no Cirandar, há a ideia de que sempre é possível escrever de novo sobre a mesma coisa, e é nesse processo recursivo que se entende a investigação da sala de aula, em que, com o olhar do leitor e depois da conversa, se aprimora o relato. Um dos desafios está em, a partir da escrita inicial, decidir-se por algo a estudar, mas não se aprende a estudar em um ano – este é um objetivo a mais longo prazo.

É na partilha das experiências entre as cartas e os encontros, que professores ainda na formação inicial vão compreendendo melhor o ofício de professor, como narra Paola, irmã de Natalia, que adorava fazer longas caminhadas com a mãe. Estudante ainda e em estágio obrigatório no curso de Pedagogia, conta-nos de sua segunda participação no Cirandar e de sua decisão sobre o que narrar: seu estágio de docência, mostrando inicialmente a escola em que ele vai se realizar e a turma.

*Bem, quando me inscrevi para participar, pela segunda vez, do Cirandar, já tinha em mente que iria fazer um relato sobre a experiência que estou vivendo no estágio obrigatório do curso de Pedagogia. Penso em fazer o relato desde as observações até o momento do estágio que estarei vivenciando. Então, vou começar falando um pouquinho sobre a escola e a turma (Paola).*

Sim, o estágio de docência, para os licenciandos, é uma experiência que muitas vezes traz

marcas de momentos amargos. O fragmento do relato de Paola não deixa antever o resultado, mas sua expectativa é grande, a ponto de decidir contar sobre ele. E assim são as lembranças de professores, momentos alegres e de muita satisfação pessoal e profissional, e outros que também constituem a docência. Grassi, uma das jovens amigas de Lídia, busca na memória lembranças de momentos para celebrar o reconhecimento de seus alunos como professora, amiga e confidente. Como conta em seu relato, também há momentos amargos na docência que constituem a professora que ela é. É um momento de alegria que ela buscou na memória:

*Instigada pelo processo de escrita proposto pelo Cirandar 2016, passei a rememorar alguns episódios da minha trajetória docente. Alguns momentos doces vieram à memória, como a festa surpresa para comemorar meu aniversário, organizada por estudantes do 6º ano, e os recados de ex-alunos que recebo pelas redes sociais, dizendo o quanto fui importante em suas vidas, não somente como professora, mas como amiga e, em alguns momentos, como confidente. Outros momentos são amargos, como a hostilidade de alguns estudantes que não se sentem pertencentes ao espaço escolar e distribuem revolta a todos que com eles convivem. Mas todos esses momentos fazem parte da minha trajetória e me constituíram enquanto sujeito (Grassi).*

Nem sempre é possível participar todo ano do Cirandar, como conta Miranda, casada com Alberto, irmão de Natalia. Professora experiente de Língua Portuguesa, decide narrar do lugar que, com os alunos em sala de aula, se reinventa como professora.

*Reinício minha caminhada no Cirandar. Estive por aqui no ano passado, mas problemas alheios à minha vontade não me deixaram concluir a caminhada de 2015. Neste ano, volto com um novo gás e imensa determinação para conseguir ir ao encontro do dia 3 de dezembro, quando teremos a oportunidade de estarmos juntos. O ano de 2016 me aproximou da sala de aula pelo fato de eu estar atuando em minha área de formação – Língua Portuguesa. Chamo-me Gina Miranda, sou professora há 30 anos e tenho certeza de que o melhor lugar para se estar é em contato direto*

*com os estudantes, pois é com eles que fazemos as trocas e com quem temos a possibilidade de nos reinventarmos (Miranda).*

O fragmento do relato de Miranda deixa ver a complexidade da escola; a professora experiente atua em diferentes áreas e, por alguma circunstância não dita, retorna à sua área de conhecimento, já sinalizando sua reinvenção. A escola pública, especialmente, é esta invenção que recebe muitas críticas pelo que uns e outros pensam que ela e seu corpo docente deveria fazer. Quem vive o cotidiano da escola pública sabe, sim, de seus limites, mas há sempre este espaço de invenção, apontado por Miranda e como Mario, outro dos irmãos de Natalia, professor de Educação Física, vai contar.

*As experiências a serem descritas neste eventual círculo de ciranda educativa, denominado Cirandar, fazem parte do período em que me encontro, de vivenciar um estágio não obrigatório pela Secretaria Municipal da Saúde. Sou um dos proponentes do projeto Vida Ativa, que acontece em diversas Unidades Básicas de Saúde (UBS) na cidade do Rio Grande. O projeto em questão tem como público-alvo hipertensos, diabéticos e idosos. A Educação Física, dentro do projeto Vida Ativa, tem como objetivo central desenvolver práticas corporais que priorizam aspectos de sociabilidade e lazer, além de proporcionar diversos benefícios psicofisiológicos provenientes das atividades físicas (Mario).*

A composição narrativa a partir de fragmentos dos relatos de experiência mostra a diversidade de disciplinas e de propostas a relatar. Considerando que a cada ano o Cirandar encerra com cirandas em que um conjunto de professores discutem seus relatos, previamente lidos pelos participantes, não é difícil imaginar como a escola se mostra de outro modo, pelas histórias e discussões que ocorrem. Todos têm uma experiência única e diferente de todas as outras sobre a qual escrever. Essa diversidade de salas de aula narradas sinaliza a potência que as conversas têm sobre e com os relatos. Professores experientes em diálogo com professores em formação inicial de diferentes

licenciaturas discutem sobre a sala de aula e suas invenções pedagógicas, em processos de escrita, leitura e reescrita entre pares. Trata-se, como no livro de Natalia Ginzburg (2018), de uma história de resistência, narrada a partir de ocorrências minúsculas que remetem a uma rede de formação complexa cujos fios são feitos de histórias.

## 5 Reviver, repensar e investigar a sala de aula: o que o Cirandar nos ensina?

Nos últimos dez anos vividos no projeto Cirandar, tem-se tentado desenvolver um processo de formação horizontal, sob uma perspectiva de rede. A construção das próprias narrativas tem como objetivo compreender o Cirandar como experiência, dialogada com interlocutores teóricos que reforçam a importância de pensar a docência a partir das experiências dos próprios professores. O Cirandar oportuniza ao docente constituir-se e perceber-se autor e protagonista não só de seu processo de formação, como também dos de outros participantes. Reforça-se, ainda, a ideia da articulação entre a narrativa e a experiência como modo de produzir a própria experiência de formação desenvolvida no Cirandar.

Um dos pressupostos do Cirandar é o de que a formação continuada dos professores precisa ser realizada a partir da escola e de suas necessidades, pois ninguém as conhece melhor do que os próprios professores que ali atuam, ainda que possa ser necessária a tomada de consciência. Nessa perspectiva, Paulo Freire ajuda a pensar sobre o papel da docência em tempos em que a liberdade de expressão permite a todos apontar “culpados” pelo fracasso escolar de crianças e jovens, bem como determinar o que deve ser ensinado em sala de aula.

Cabe também refletir sobre o processo histórico de desvalorização docente, sobre o quanto os professores tornam-se oprimidos, acomodados e adaptados pela estrutura domi-

nadora. Quando se percebe a necessidade de superar a situação opressora, com reconhecimento crítico, ou seja, da “razão” dessa situação, aumentam as chances de, por uma ação transformadora, incidir-se sobre ela e assim instaurar outra, que possibilite questioná-la.

No exercício da escrita do relato de experiência, de leitura entre pares e de rodas de conversa sobre os relatos, vivenciam-se a produção e o compartilhamento de significados, favorecendo o que Clandinin e Connelly (2011) trazem como o (re)pensar, (re)significar e (re) construir das práticas educativas a partir de uma perspectiva narrativa. Desse modo, argumenta-se sobre a importância do Cirandar, das rodas de formação em rede como um modo de promover o diálogo, a escuta e a partilha de saberes, com liberdade de expressão para todos da comunidade aprendente.

As histórias aqui contadas, oriundas do passado, das lembranças e dos momentos que reforçam a aposta no Cirandar, articuladas ao momento vivido e a questões sociais e políticas relacionadas à docência, reforçam a potencialidade de ser mais, de compreender o diálogo como experiência e de então fortalecer o sentimento de esperança pelo reconhecimento e valorização da docência e da educação pública do nosso país.

Em outro momento, ao reler essas histórias, já não serão mais as mesmas interpretações, e haverá outras histórias para contar. Porém, é exatamente isso que justifica a aposta na formação continuada desenvolvida no Cirandar, na escrita de relatos de experiência, em que cada professor tem a possibilidade de modificar-se nesse reviver, de experienciar, ou melhor, de pesquisar os caminhos que levam à experiência.

É claro que isso não é tudo, mas mostra algumas das apostas no projeto Cirandar. As narrativas retratam a história de formação, articulada a pressupostos teóricos. O que outros podem aprender a partir desta leitura? Um processo de formação de professores em uma perspectiva dialógica mediado pela escrita

do relato de experiência da sala de aula, que pode ser desenvolvida em parceria em todo ambiente escolar. Desafios existem, e um deles é o estudo da experiência, ou seja, sair do acontecido e buscar compreender algo deste acontecido, com a parceria da teoria, e partilhar essas aprendizagens. É também sair da sala de aula em que há o espaço de invenção e discutir a carreira docente dos sistemas públicos, a escola pública, a educação pública e as políticas que nela interferem.

É um projeto de formação que se mantém como resistência a ações retrógradas na educação, tão frequentes nos últimos tempos no contexto brasileiro, em que temos vivido a fragilização da educação pública e de conquistas históricas e ainda não suficientes na formação de professores. Agradecemos a todos e todas que estão neste modo de pensar, fazer e viver a formação no Cirandar: rodas de investigação na escola.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 1. ed. bras. São Paulo: Martins Fontes, 2018.
- BENJAMIN, Walter. O narrador, considerações sobre a obra de Nicolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Obras escolhidas, v.1. 7 ed. [Trad. Sérgio Paulo Rouanet]. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BRUNER, Jerome. **A Construção Narrativa da Realidade**, v.1. 18 ed. [Trad. Waldemar Ferreira Netto]. pp. 1-21, 1991.
- BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- CACCIAMANI, Jackson Luís Martins. **Os Encontros sobre Investigação na escola: articulação entre a formação acadêmico profissional e a produção de currículo pela escrita da sala de aula**. Tese (Doutorado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde), Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2012.
- CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael. **Pesquisa Narrativa: experiência e história de pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa

- e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.
- CONTRERAS, José. Experiencia, escritura y deliberación: explorando caminos de libertad en la formación didáctica del profesorado. *In: Alliaud, A; Suárez, D: El saber de la experiencia: narrativa, investigación y formación docente*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO, 2011. p. 21-60.
- COUGO, Alexandre Cougo de. **Formação de Professores no Marco do Projeto Cirandar: miradas e escutas desde a Educação Ambiental**. Tese (Doutorado em Educação Ambiental). Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2019.
- DORNELES, Aline. **Rodas de Investigação Narrativa na Formação de Professores de Química: pontos bordados na partilha de experiências**. Tese (Doutorado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde), Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2016.
- DORNELES, Aline. **Cirandar: rodas de investigação na escola**. Rio Grande: Editora da FURG, v.1, 2021.
- DUHALDE, Miguel. **Investigación educativa y trabajo en red: debates y proyecciones**. Buenos Aires, Noveduc, 2009.
- FIRME, Marcia Von Fruhauf. **Seminário integrado: as faces do reconhecimento do outro para professores de ciências participantes do Cirandar**. Tese (Doutorado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2017.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método**, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.
- GALIAZZI, M.C. **Educar pela pesquisa: ambiente de formação de professores de Ciências**. Ijuí: Unijuí, 2003.
- GALIAZZI, Maria do Carmo, AUTH, Milton, MORAES, Roque, MANCUSO, Ronaldo. **Construção Curricular em Rede na Educação em Ciências: uma aposta de pesquisa na sala de aula**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2007.
- GALIAZZI, Maria do Carmo, AUTH, Milton, MORAES, Roque, MANCUSO, Ronaldo (Orgs). **Aprender em rede na Educação em Ciências**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2008.
- GALIAZZI, Maria do Carmo (Org.). **Cirandar: rodas de investigação desde a escola**. São Leopoldo: Oikos, 2013.
- GALIAZZI, Maria do Carmo (Org.). **Cirandar: rodas de investigação desde a escola**. vol. 2. São Leopoldo: Oikos, 2014.
- GINZBURG, Natalia. **Léxico familiar**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- GUIDOTTI, Charles. **A investigação desde a sala de aula de Ciências: processo de autoformação com aperfeiçoamento teórico-prático de professores no Cirandar**. Tese (Doutorado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde), Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2019.
- LARROSA, Jorge. Experiência e Alteridade em Educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n.2, p.04-27, jul./dez. 2011.
- LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- LARROSA, Jorge. O ensaio e a escrita acadêmica. *In: CALLAI, Cristiana; RIBETTO, Anelice. Uma escrita acadêmica outra: ensaios, experiências e invenções*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.
- LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro : Objetiva, 2009.
- MARQUES, Mario Osório. **Escrever é preciso: o princípio da escrita**. 5. ed. rev. Ijuí : Editora Unijuí, 2006.
- NEUBAUER, Vanessa Steigleder. **A noção de experiência vivencial significativa na hermenêutica de Hans-Georg Gadamer**. Tese (Doutorado em Filosofia), Universidade do Vale dos Sinos - UNISINOS, São Leopoldo, 2015.
- PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo Cortez, 2002.
- PORTA, Luis. **La expansión biográfica**. Buenos Aires : Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2021.
- RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e competência**. São Paulo: Cortez, 1993.
- SILVA, Úrsula Rosa da. **A Experiência e o pensar em Dewey e Freire: relações e influências**. 30a. Reunião da ANPED, GT 17, 2011.

SCHMIDT, Elisabeth Brandão; GALIAZZI, Maria do Carmo. **A integração universidade-escola básica no Projeto Cirandar**. In: GALIAZZI, Maria do Carmo (Org.). Cirandar: rodas de investigação desde a escola. São Leopoldo: Oikos, 2013.

SOUSA, Robson Simplicio de. **A hermenêutica filosófica no horizonte da Educação Química: O professor de Química como tradutor-intérprete de uma tradição de linguagem**. 2016. Tese (Doutorado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) - Universidade Federal do Rio Grande - FURG, Rio Grande, 2016.

SOUSA, Robson Simplicio de; GALIAZZI, Maria do Carmo. Traços da hermenêutica filosófica na educação em ciências: possibilidades à educação química. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 10, n. 2, p. 279-304, 2017.

SOUSA, Robson Simplicio de; GALIAZZI, Maria do Carmo. Experiências Estéticas na Pesquisa em Educação Química: emergências investigativas na formação de professores de Química em uma comunidade aprendente. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, v. 9, n. 2, p. 107-126, 2019.

SOUZA, Moacir Langoni de. **Histórias de Professores de Química em Rodas de Formação em Rede**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2011.

SUÁREZ, Daniel. A documentação narrativa de

experiências pedagógicas como estratégia de pesquisa – ação – formação de docentes. In: PASSEGGI, Maria Conceição (org.); BARBOSA, Tayana (org.). **Narrativas de formação e saberes biográficos**. São Paulo: Ed. Paulus, 2008.

SUÁREZ, Daniel. Indagación pedagógica del mundo escolar y formación docente. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de investigación-formación-acción. **Revista Del IICE**, v.30, p. 17-30, 2011.

SUÁREZ, Daniel; DÁVILA, Paula; ARGNANI, Augustina; CARESSA, Yanina. Documentación narrativa de experiencias pedagógicas: una propuesta de investigación-formación-acción entre docentes. In: **Colección Cuadernos del Instituto de Investigación de Ciencias de la Educación**, nº 6. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2021.

WELLS, Gordon. **Action, Talk and Text: Learning and Teaching Through Inquiry**, Nova York: Teachers College Press, 2001.

ZAMBRA, A. A Alegria do relato. In: GINZBURG, Natália. **Léxico Familiar**, São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

*Recebido em: 04/01/2022*

*Aprovado em: 31/03/2022*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# REDE NACIONAL DAS LICENCIATURAS EM ENSINO RELIGIOSO E O MOVIMENTO DE DECOLONIZAÇÃO RELIGIOSA DA ESCOLA

*Elcio Cecchetti\**

*Universidade Comunitária da Região de Chapecó*  
<https://orcid.org/0000-0002-0946-320X>

*Anderson Luiz Tedesco\*\**

*Universidade Comunitária da Região de Chapecó*  
<http://orcid.org/0000-0002-7425-1748>

## RESUMO

O artigo objetiva contextualizar a criação e fortalecimento do movimento de transformação epistemológica e pedagógica do Ensino Religioso, com a finalidade de analisar as contribuições da Rede Nacional de Licenciaturas em Ensino Religioso (RELER) para a decolonização religiosa da escola. Trata-se de um estudo qualitativo, do tipo bibliográfico e documental. A coleta dos dados é proveniente do estudo da literatura científica produzida por diferentes autores de perspectiva decolonial, e de documentos que sustentam a proposta do Ensino Religioso não confessional. Os resultados indicam que: a colonialidade subsiste nos campos religioso e educativo; o Ensino Religioso confessional reproduz os processos históricos de imposição e homogeneização religiosa; o movimento de decolonização do Ensino Religioso alterou seus fundamentos epistemológicos e pedagógicos para contribuir no processo de reconhecimento da diversidade religiosa; a Rede Nacional de Licenciaturas em Ensino Religioso (RELER) vem atuando com protagonismo no campo da formação de docentes para o Ensino Religioso de perspectiva decolonial e, portanto, não confessional.

**Palavras-chave:** formação de professores; ensino religioso; decolonialidade.

## ABSTRACT

### NATIONAL NETWORK OF LICENTIATE DEGREES IN RELIGIOUS EDUCATION AND THE SCHOOL RELIGIOUS DECOLONIZATION MOVEMENT

The article aims to contextualize the creation and strengthening of the movement for the epistemological and pedagogical transformation of Religious Education, in order to analyze the contributions of the National Network of Licentiate Degrees in Religious Education (RELER) to the religious decolonization of schools. This is a qualitative study, bibliographic and documentary type. Data

\* Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Docente da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). E-mail: [elcio.educ@gmail.com](mailto:elcio.educ@gmail.com)

\*\* Doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). Docente da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). E-mail: [anderson.tedesco@unochapeco.edu.br](mailto:anderson.tedesco@unochapeco.edu.br)

collection comes from the study of scientific literature produced by different authors from a decolonial perspective, and documents that support the proposal of non-confessional Religious Education. The results indicate that: coloniality subsists in the religious and educational fields; confessional Religious Education reproduces the historical processes of religious imposition and homogenization; the Religious Education decolonization movement changed its epistemological and pedagogical foundations to contribute to the process of recognition of religious diversity; the National Network of Licentiate Degrees in Religious Education (RELER) has been playing a leading role in the field of teacher training for Religious Education from a decolonial and, therefore, non-confessional perspective.

**Keywords:** teacher training; religious education; decoloniality.

## RESUMEN

### RED NACIONAL DE GRADOS EN EDUCACIÓN RELIGIOSA Y EL MOVIMIENTO DE DESCOLONIZACIÓN RELIGIOSA ESCOLAR

El artículo tiene como objetivo contextualizar la creación y fortalecimiento del movimiento de transformación epistemológica y pedagógica de la Educación Religiosa, con el objetivo de analizar los aportes de la Red Nacional de Licenciaturas en Educación Religiosa (RELER) a la descolonización religiosa de las escuelas. Se trata de un estudio cualitativo, de tipo bibliográfico y documental. La recolección de datos proviene del estudio de la literatura científica producida por diferentes autores desde una perspectiva decolonial, y documentos que sustentan la propuesta de Educación Religiosa no confesional. Los resultados indican que: la colonialidad subsiste en los campos religioso y educativo; La Educación Religiosa confesional reproduce los procesos históricos de imposición y homogeneización religiosa; el movimiento de descolonización de la Educación Religiosa cambió sus fundamentos epistemológicos y pedagógicos para contribuir al proceso de reconocimiento de la diversidad religiosa; La Red Nacional de Licenciaturas en Educación Religiosa (RELER) viene desempeñando un papel de liderazgo en el campo de la formación del profesorado de Educación Religiosa desde una perspectiva decolonial y, por tanto, no confesional.

**Palabras clave:** formación docente; educación religiosa; decolonialidad.

## 1 Introdução

Historicamente, a escola brasileira foi instituída sob a aliança estabelecida entre Estado-Igreja, no âmbito do projeto colonizador eurocristocêntrico iniciado no século XVI. Por respaldar o poder da Coroa, por meio do regime do padroado,<sup>1</sup> o catolicismo assegurou o controle de vários campos sociais, dentre eles

o educativo, por meio da atuação de diferentes missionários e ordens religiosas. Neste contexto, os princípios da moral cristã e da doutrina católica entranharam-se ao ensino elementar, cabendo aos professores ensinar tanto os conteúdos sagrados quanto profanos. Assim, as expressões “ensino da religião” ou “instrução religiosa” correspondiam à prática da evangelização, catequização e doutrinação em espaços formais, como nas escolas, e não formais, como

<sup>1</sup> Por este acordo, as Coroas católicas detinham o direito de administrar os assuntos religiosos em seus domínios ultramarinos, responsabilizando-se pelo financiamento e controle da atividade missionária.

nas missões, pastorais e campanhas diversas (CECCHETTI; SANTOS, 2016).

Durante todo o Brasil Império (1822-1889), o ensino da doutrina católica foi parte integrante do currículo clássico humanístico (LORENZ; VECHIA, 2011). Contudo, especialmente a partir de 1860, quando maçons, liberais e positivistas difundiram ideais republicanos e passaram a defender a separação dos poderes civil e religioso, as sucessivas reformas de ensino foram progressivamente ampliando os estudos científicos nas escolas e faculdades, em detrimento do ensino da religião, que foi condensado em “uma” dentre um conjunto de disciplinas (CECCHETTI, 2016). Com isso, foi possível “liberar” os estudantes não católicos da obrigatoriedade de assistirem às aulas de instrução religiosa, que passaram a ser oferecidas em dias determinados da semana e sempre antes ou depois dos horários destinados às disciplinas científicas (BRASIL, 1879).

A efervescência dos debates em prol da separação Estado-Igreja, que demarcou as últimas décadas do regime imperial, ganhou lugar no arcabouço jurídico nacional com a implantação da República. O Governo Provisório logo tratou de instituir em seus primeiros decretos a separação entre os poderes civil e religioso, a plena liberdade de cultos, o casamento civil e a secularização dos cemitérios (BRASIL, 1890a, 1890b, 1890c, 1890d). Sob a égide do Estado laico, a primeira Constituição da República declarou, no artigo 72, que seria “leigo” o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos (BRASIL, 1891).

Contudo, a laicização<sup>2</sup> do Estado avançou mais em nível jurídico do que propriamente

no âmbito das mentalidades e práticas sociais, e o amálgama político-religioso continuou a se reproduzir a despeito dos decretos e dispositivos constitucionais. Por outra parte, a Igreja Católica logo tratou de reformar suas estruturas visando adaptar o novo regime aos seus interesses, sendo que, no conjunto de ações capitaneadas pelo Episcopado brasileiro, a reintrodução da instrução religiosa era o primeiro tópico da sua lista das prioridades (CURY, 1988).

Tal feito se concretizou em 1934, quando a Igreja conseguiu a retirada do dispositivo que instituiu o ensino leigo, reintroduzindo o Ensino Religioso na Constituição Federal, embora de matrícula facultativa (BRASIL, 1934). Foi neste período que se cunhou o termo “Ensino Religioso” para designar a prática sistemática do ensino confessional nos estabelecimentos de ensino com o caráter de “disciplina” (CECCHETTI, 2016).

Desde então, o percurso dessa disciplina nas escolas públicas brasileiras é caracterizado por alianças e disputas diversas, devido às diferentes finalidades e perspectivas defendidas pelos distintos grupos em atuação, que resultaram em diversos dispositivos de regulamentação jurídica, em sua maioria ambíguos e contraditórios, o que contribuiu para a perpetuação dos embates até nossos dias. Muitos autores já se dedicaram a analisar os desdobramentos desta controversa, tais como Cury (1988, 1993, 2004), Cunha (2013, 2014), Figueiredo (1995, 2007), Cecchetti e Santos (2016), Santos e Cecchetti (2021), entre outros.

Fato é que, ao longo do tempo, o Ensino Religioso confessional, sinônimo de aula de religião, produziu mais negação do que reconhecimento da diversidade religiosa, justamente por subalternizar tanto as crenças dos grupos não cristãos, quanto as pessoas ateias, agnósticas ou sem religião.

Por consequência, até o início da década de 1990, era praticamente inexistente a preocupação pela formação de docentes para a diversidade religiosa. Ancorados em argumentos confessionais ou interconfessionais, os pro-

2 É importante precisar o sentido dado ao termo “laicização” neste trabalho. Desde a origem do Cristianismo, o termo *laicus* passou a designar aquele que não era clérigo. Contudo, registros de 1487 indicam que na língua francesa, *laicus* deu origem a *laïque*, com sentido de oposição a “clero”. A partir do século XIX, *laïque* começou a indicar um espaço que estava para além do controle religioso. Foi aí que os termos como “laicidade”, “laicizar” e “laicização” começaram a ser empregados, principalmente nos países de língua latina, onde a separação do poder político ocorreu em meio a uma disputa direta contra a Igreja Católica. Para aprofundamento, consultar Cecchetti (2016).

cessos formativos mantinham-se diretamente atrelados à dinâmica de preparação de agentes pastorais, segundo as diretrizes de cada igreja cristã, desenvolvido, às vezes, em parceria com as próprias secretarias de educação. Assim, a única modalidade de formação existente era aquela própria do campo religioso, obtida através de cursos de Teologia, Ciências Religiosas, Catequese, Educação Cristã e outros similares (OLIVEIRA; CECCHETTI, 2010).

Outras perspectivas começaram a ser gestadas e implementadas a partir de 1995, com a criação do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER), com a alteração do Art. 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e com a criação dos primeiros cursos de licenciatura em Ciências da Religião. O que conectou estes três acontecimentos foi o desejo de superar o confessionalismo na escola e, em específico, no Ensino Religioso. Para tal, era necessário assentar novas bases epistemológicas e pedagógicas, de modo a decolonizar a maneira como historicamente foram tratadas as culturas, crenças, movimentos e tradições religiosas que se distinguem das que foram impostas pelo processo colonizador.

Nesse contexto, destaca-se a atuação da Rede Nacional das Licenciaturas de Ensino Religioso (RELER), cuja articulação de seus membros resultou, dentre outras ações, na construção das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para as licenciaturas de Ciências de Religião, curso oficialmente reconhecido como habilitação em nível de formação inicial para o exercício da docência do Ensino Religioso não confessional.

Em vista disso, este trabalho objetiva contextualizar a criação e fortalecimento do movimento de transformação epistemológica e pedagógica do Ensino Religioso, com a finalidade de analisar as contribuições da RELER para a decolonização religiosa da escola.

Partimos do pressuposto de que a constituição de redes de colaboração entre cursos, profissionais e instituições das distintas regiões do país é um meio eficaz para enfrentar

relações de poder que procuram monopolizar o campo político, religioso e educacional, obstaculizando o reconhecimento dos diferentes e das diferenças.

Trata-se de um estudo qualitativo, do tipo bibliográfico e documental. A coleta dos dados, de um lado, é proveniente do estudo da literatura científica produzida por diferentes autores de perspectiva decolonial, os quais problematizam a manutenção da colonialidade, do racismo epistêmico e do confessionalismo no campo religioso e educativo. De outro lado, estuda documentos que sustentam a proposta do Ensino Religioso não confessional, tal como o texto presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as DCN de Ciências da Religião, cuja análise é consubstanciada por autores de referência nesta área de conhecimento em nível nacional.

O trabalho estrutura-se em duas partes principais: na primeira, problematiza a presença colonialidade nos campos religioso e educativo. Na segunda parte, apresenta e analisa os fundamentos epistemológicos e pedagógicos que alicerçam o currículo do Ensino Religioso não confessional, evidenciando sua função social face à demanda premente de reconhecimento da diversidade religiosa. Por fim, destaca a atuação da RELER em prol da formação de docentes para o Ensino Religioso de perspectiva decolonial e, portanto, não confessional.

## 2 A colonialidade no campo religioso e educativo brasileiro

A luta pela afirmação do direito à liberdade de pensamento e crença mobilizou distintos grupos e coletividades ao longo da história. Contudo, apesar de juridicamente assegurados em tratados, convenções e normatizações internacionais e nacionais, este direito não é usufruído por grande parte da população brasileira, sobretudo os povos indígenas e afrodescendentes, que ainda têm sua dignidade cotidianamente afrontada, seja pela falta das condições mínimas de sobrevivência (água,

alimento, moradia, trabalho, saúde, educação, segurança etc.), seja pela subalternização de suas culturas e usurpação de suas memórias, seja pela “demonização” de suas crenças.

A permanência de relações de colonialidade, segundo Quijano (2014, p. 783), é responsável pelo ocultamento histórico e seletivo dos conhecimentos, saberes cosmologias presentes nas comunidades originárias, deixando marcas profundas que perduram e caracterizam a “[...] expressão máxima do domínio cultural, histórico e global do eurocentrismo”. Por esse motivo, defende a ideia de que a colonização foi um projeto que determinou quais identidades e culturas poderiam permanecer ou não, legitimando o monoculturalismo criado pelo colonizador como único modelo universal de cultura, história e sociedade.

Na atualidade, subsistem estratégias e práticas de colonialidade em todos os setores da esfera pública, em especial no campo religioso, gerando processos de discriminação e subalternização de culturas, crenças e identidades distintas do padrão civilizatório eurocristocêntrico. Também em escolas e universidades, currículos e práticas pedagógicas monoculturais têm contribuído para a (re)produção de processos de inferiorização das culturas, histórias, literaturas, expressões artísticas e religiosidades de origem indígena e africana. Isso indica que, cotidianamente, estudantes identificados com as matrizes indígenas e afro-brasileiras ainda enfrentam processos de imposição cultural e religiosa, em razão de práticas educativas monoculturais, que desconsideram a legitimidade de suas cosmovisões, crenças e saberes diversos.

Nesse contexto, a disciplina de Ensino Religioso, muitas vezes, se constitui em espaço e lugar para imposição de símbolos e práticas religiosas dos grupos socialmente hegemônicos, notadamente cristãs – católicas ou evangélicas –, sendo que as demais religiões e religiosidades são vistas como “crendices” ou “folclore”, o que contribui para a discriminação e a exclusão (SANTOS; SANTOS; GRANDO, 2021).

E muito embora haja a obrigatoriedade legal para inclusão no currículo oficial das redes de ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, conforme estabelecido pelas Leis nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e 11.645/2008 (BRASIL, 2008), essas temáticas tendem a não ser incorporadas de maneira satisfatória nos projetos político-pedagógicos e nas práticas pedagógicas da maioria das escolas (CARREIRA; ANDRADE, 2015; MARQUES; BILHÃO, 2020; SILVA FILHO, 2016). Isso porque, normalmente, as poucas ações efetivadas assumem um caráter mais comemorativo em tom de efemérides do que propriamente de inclusão no rol dos conhecimentos curriculares, especialmente quando se trata das religiões de matriz indígena e africana, que ainda são considerados temas interditos em grande parte das instituições educativas.

Isso indica que toda a riqueza cultural da cosmovisão afro e indígena – a concepção circular do tempo, a reverência aos ancestrais, a existência coletiva, as expressões rítmicas, artísticas e corporais, os ideais de solidariedade e partilha, a relação de cooperação com a natureza, as formas específicas de pensar, tratar e conviver com as diferenças, entre tantos outros ensinamentos cultivados, preservados e transmitidos de geração em geração – é relegada a um não-lugar histórico, social, científico e pedagógico. Isso evidencia que a colonialidade segue ancorando práticas e currículos monoculturais que desconsideram e excluem *epistemes*, saberes, ritmos, tempos e formas de relacionamento que divergem do instituído, limitando e restringindo possibilidades de construção de práticas pedagógicas diferenciadas.

Desde uma perspectiva decolonial,<sup>3</sup> podemos considerar que a produção desta não-existência está ancorada em um racismo

3 Aqui fazemos referência ao “giro decolonial”, movimento social-intelectual latino-americano que, a partir dos anos 1990, vem problematizando criticamente a dinâmica sociopolítica colonial ainda presente nas sociedades contemporâneas por meio da seguinte tríade: colonialidade do ser, colonialidade do poder e colonialidade do saber (CASTRO-GÓMEZ; GROSFUGUEL, 2007; QUIJANO, 2011).

epistêmico (GROSFOGUEL, 2016), mecanismo de poder utilizado pelos grupos socialmente hegemônicos para difundir a tese de que os únicos conhecimentos, crenças, valores e práticas legítimas e verdadeiras são justamente as suas. Deste modo, perpetua-se a colonialidade do saber, que consiste na deslegitimação e repressão histórica dos modos de produção de conhecimentos que se diferenciam da epistemologia eurocristocêntrica dominante. A violência desta colonialidade, que se manifesta no sistema escolar por meio da imposição de uma hierarquia de saberes, contribuiu para que muitas crianças, adolescentes e jovens se reconheçam como inferiores, atrasados, incultos e incivilizados.

A colonialidade do saber desarticula a consciência crítica identitária e impulsiona os sujeitos a criarem autorrepresentações negativas de si mesmos, para que neguem suas próprias raízes étnicas e incorporem as crenças e valores dos dominantes. Desconhecendo e até envergonhando-se de seu passado, estes sujeitos não visualizam horizontes e acabam por ocupar posições sociais previamente delimitadas pelo opressor. Ou, como alertava Fanon (2008, p. 28), na introdução da obra *Pele negra, máscaras brancas*: “[...] para o negro, há apenas um destino. E ele é branco.” Assim, opera-se a naturalização da ideologia dos donos do poder e a subalternização cultural, epistêmica, histórica e simbólica do(a) outro(a).

Não é preciso lentes muito apuradas para identificar o racismo epistêmico e a colonialidade do saber no cotidiano escolar, sobretudo no que se refere ao tratamento das histórias, culturas e religiosidades afro-brasileiras e indígenas. Com isso, tenta-se deslegitimar elementos basilares da identidade destes grupos, uma vez que servem de resistência aos processos históricos de exclusão e desigualdade a que foram submetidos. Não por acaso, de um lado, os terreiros seguem invadidos e vilipendiados por uma nova cruzada colonial cristã, empreendida em grande parte por membros de igrejas neopentecostais, que classificam suas práticas

religiosas como demoníacas (BALLOUSSIER, 2021; RIOS, 2019). De outro lado, os povos indígenas seguem sofrendo perseguições e invasões de seus territórios, em um contexto no qual os próprios direitos constitucionalmente previstos são questionados e atacados (MARTINS, 2021).

O fato de a escola ter se estruturado historicamente sob uma lógica monocultural contribui para o acirramento da disputa epistêmica e religiosa entre as distintas identidades. Além de subestimar as diferentes maneiras encontradas por inúmeras culturas para explicar e compreender a existência, a adoção de uma única perspectiva dá margem ao entendimento das diferenças como desvio, anormalidade, deficiência e inferioridade.

Os amálgamas históricos e atuais envolvendo as Igrejas e o Estado têm perpetuado práticas prosélicas, seja na disciplina de Ensino Religioso, seja em outros componentes curriculares e atividades escolares, tais como festas e comemorações cristãs previstas no calendário escolar.

De outra parte, o não reconhecimento da diversidade religiosa que se traduz na ausência de estudos escolares sobre as diversas manifestações religiosas presentes na sociedade é terreno fértil para a difusão de preconceitos, discriminações, suposições, rotulações e violências de cunho religioso, praticados geralmente às religiões submetidas à colonialidade do saber, como as de origem indígena e africana.

Com isso, abre-se espaço para a prática proselitista no espaço escolar, que atua na propagação de uma única verdade, que coincide com a doutrina cristã, quando muito, com as religiões monoteístas. A retórica proselitista opera na tentativa de silenciamento e repressão de outras formas de religiosidades, no intuito de caracterizá-las como inferiores, subalternas, anormais ou demoníacas.

Diante desse quadro, é fundamental decolonizar o campo religioso e reconhecer a diversidade religiosa presente e constituinte

da sociedade brasileira, por meio da utilização de outros métodos pedagógicos e o desenvolvimento de outra formação docente, de perspectiva decolonial, que abarque a complexidade das culturas, religiões e religiosidades. (CECCHETTI; POZZER; TEDESCO, 2020). Faz-se necessário ressignificar currículos e práticas pedagógicas, para que sejam fomentadores de relações dialógicas e problematizadoras de cosmovisões etnocêntricas e intolerantes, que sustentam processos de colonialidade, exclusão e desigualdade.

Mas como fazer isso? Seria possível transformar o Ensino Religioso, disciplina historicamente utilizada para homogeneizar, doutrinar e converter, em um componente curricular que promova o reconhecimento da diversidade religiosa e combata a discriminação, a intolerância e a colonialidade na escola?

### 3 O movimento de decolonização do Ensino Religioso

Como vimos, o Ensino Religioso confessional, aliado a outros fatores, contribuiu para a manutenção da colonialidade no campo religioso e educativo. Isso indica que, ao longo de aproximadamente cinco séculos, milhares de pessoas vivenciaram processos violentos de subjugação do corpo e da alma decorrentes das práticas de doutrinação, imposição e intolerância religiosa.

Foi somente em meados da década de 1990 que efetivamente foram criados mecanismos institucionais para enfrentamento dessa problemática. De um lado, o processo de redemocratização do país provocou um movimento de repensar a educação com base nos pressupostos da liberdade, democracia e cidadania. O Art. 206 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) traduziu estes anseios ao estabelecer que o ensino deve ser ministrado com base nos seguintes princípios: “I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino [...]”

No contexto internacional, vários marcos normativos induziram a gestação de outras concepções e práticas educativas. A *Declaração mundial sobre educação para todos*, aprovada por uma Conferência Mundial reunida em Jomtien/Tailândia, em março de 1990, reafirmou que “toda pessoa tem direito à educação” e que cada criança, jovem ou adulto tem o direito de “satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1990). De igual importância, a *Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais* cobrou dos governos maior prioridade no processo de inclusão de todas as crianças, independentemente das diferenças ou dificuldades individuais (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1994).

Estes e outros documentos internacionais pressionaram o Brasil a criar políticas para enfrentamento do analfabetismo, universalização das matrículas para crianças de 7 a 14 anos, redução dos índices de repetência e evasão, inclusão de pessoas com deficiência, melhoria das condições estruturais das escolas e universidades, entre outras, com vistas a garantir uma educação inclusiva, democrática, laica e de qualidade.

Tal movimento incidiu na promulgação da LDB nº 9.394/1996, que definiu a educação como um dever da família e do Estado, a ser oferecida com base nos princípios de “liberdade e nos ideais de solidariedade humana”, tendo por finalidade o “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996).

Nesse contexto de efervescência cultural e de novas definições acerca dos princípios e

fins da educação pública, seria uma verdadeira contradição oferecer Ensino Religioso de forma confessional ou interconfessional, sem preocupação alguma com o processo de reconhecimento da diversidade religiosa.

Herança da histórica aliança entre Igreja-Estado, o caráter eminentemente confessional do Ensino Religioso somente começou a ser questionado a partir dos anos 1970, quando coletivos de educadores, líderes religiosos e pesquisadores de diferentes áreas buscaram superar o modelo catequético-doutrinário, tomando o ecumenismo como modelo referencial (FIGUEIREDO, 1995). Por conseguinte, em algumas regiões do país, por cerca de duas décadas, o desenvolvimento de propostas curriculares ecumênicas gerou novas reflexões que fizeram repensar a natureza epistemológica e pedagógica do Ensino Religioso. Buscava-se uma proposta que pudesse acolher integralmente a diversidade religiosa brasileira e não apenas as denominações cristãs.

Um dos resultados desse movimento resultou na instalação, em 1995, do Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso (FONAPER).<sup>4</sup> Esta instituição, com o passar do tempo, tornou-se um espaço de discussão e ponto aglutinador de ideias e propostas de operacionalização de um Ensino Religioso que supere seu histórico enfoque confessional e prosélico.<sup>5</sup>

No entanto, contradizendo essas intenções, a LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996) originalmente manteve o caráter confessional e interconfessional do Ensino Religioso. Insatisfeitos com essa medida, no início de 1997, uma forte mobilização social capitaneada pelo FONAPER

PER reivindicou a superação do proselitismo e a adoção de uma proposta inter-religiosa. A ação coletiva resultou na aprovação da Lei nº 9.475/1997, que alterou a concepção da disciplina:

Art. 33 - O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas do ensino fundamental, **assegurando o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo** (BRASIL, 1997, grifo nosso).

A alteração da LDB foi determinante para a constituição de um outro modelo de Ensino Religioso, agora sem afrontar o princípio constitucional da laicidade. Isso porque, no sentido dado pela Lei, cabe a este componente disponibilizar conteúdos científicos acerca da diversidade religiosa no currículo escolar, com a finalidade de promover e exercitar a liberdade de consciência e de crença (BRASIL, 1988).

Portanto, se até meados da década de 1990, em decorrência da linha confessional e/ou interconfessional adotada, a formação dos docentes ocorria mediante cursos organizados pelas próprias instituições religiosas, tornava-se urgente superar este quadro e oferecer uma habilitação específica com este novo enfoque.

O conjunto de esforços empreendidos em busca da consolidação desse modelo de Ensino Religioso resultou na configuração de um movimento em prol da decolonização religiosa da escola. Trata-se da tarefa de superar sua natureza confessional para assegurar o respeito à diversidade religiosa no cotidiano escolar, por meio do exercício do diálogo e do fomento de relações interculturais e inter-religiosas. Ou seja, na formulação proposta pelo FONAPER e seus associados, o Ensino Religioso não mais busca colonizar os imaginários e nem difundir uma única verdade, mas contribuir na convivência democrática entre pessoas e grupos que assumem convicções religiosas diferentes.

Não foi por acaso que, em meados de 2013, quando se deram os primeiros movimentos em

4 O FONAPER é uma associação civil de direito privado, de âmbito nacional, sem vínculo político-partidário, confessional e sindical, sem fins econômicos, que congrega, conforme seu Estatuto, pessoas jurídicas e pessoas naturais identificadas com o Ensino Religioso, constituindo-se num organismo que trata de questões pertinentes a esta área de conhecimento, sem discriminação de qualquer natureza (FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DE ENSINO RELIGIOSO, 1996).

5 Sobre o legado do FONAPER na proposição de um Ensino Religioso não confessional, consultar Pozzer e outros (2010), Pozzer e outros (2015) e Maria, Pazza e Cecchetti (2019).

prol da construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC),<sup>6</sup> o FONAPER foi convidado a indicar especialistas para essa área de conhecimento. Homologada ao final 2017, a BNCC demarcou que o Ensino Religioso possui natureza e finalidades pedagógicas distintas da “confessionalidade”. O documento também estabeleceu que “cabe ao Ensino Religioso tratar os conhecimentos religiosos a partir de **pressupostos éticos e científicos**, sem privilégio de nenhuma crença ou convicção” (BRASIL, 2017, p. 432, grifo nosso). Isso implica em não conceder vantagens ou supervalorizar um determinado credo e excluir ou menosprezar outros. Trata-se de considerar todas as tradições e movimentos religiosos com mesmo grau de valor.

O reconhecimento das identidades religiosas e não religiosas, por meio do estudo das diferentes culturas, religiosidades e filosofias de vida na escola, contribui para a promoção dos direitos humanos e para o exercício do direito à liberdade de pensamento, crença e convicção. A dinâmica do reconhecimento mobiliza a resignificação de concepções e práticas etnocêntricas e fundamentalistas, ao mesmo tempo em que instiga e problematiza relações de saberes e poderes de caráter religioso, tanto nos espaços educativos como na sociedade em geral.

O processo de reconhecimento das identidades e alteridades inclui o exercício do diálogo intercultural. Isso significa que as diferentes perspectivas religiosas e filosofias de vida devem ser reconhecidas como legítimas e tratadas com igual respeito e dignidade. O diálogo intercultural tem como objetivo a superação de processos de exclusão, desigualdade, intolância e discriminação. Trata-se de produzir concepções e práticas que respeitem e valori-

zem as identidades, buscando desenvolver a autopercepção de que cada sujeito é um ser singular, flagrando-se também como diferentes num universo de diferentes (OLIVEIRA et al., 2007).

O documento explicitou que o “conhecimento religioso” é o objeto da área de Ensino Religioso, entendido como um bem simbólico produzido no âmbito de diferentes culturas e sociedades. Assim, o estudo dos conhecimentos religiosos visa subsidiar a compreensão e valorização do conjunto de aspectos constituintes da diversidade religiosa e de suas conexões com outras instâncias socioculturais. Este saber, contudo, não possuiu um fim em si mesmo, porque almeja o desenvolvimento de atitudes de reconhecimento dos diferentes e das diferenças.

De outro lado, o pressuposto científico corresponde à abordagem dos conhecimentos religiosos a partir da ciência e não de uma opinião ou doutrina particular. Como a ciência busca elucidar e interpretar os fatos com a maior imparcialidade possível, os conhecimentos científicos acerca dos fenômenos religiosos são apresentados sem pretensões proselitistas.

A adoção dos pressupostos éticos e científicos objetivam superar práticas pedagógicas que partem de convicções religiosas particulares ou dos grupos religiosamente hegemônicos. Nas aulas de Ensino Religioso, o reconhecimento da alteridade requer a abordagem qualificada de todas as culturas e tradições religiosas sem proselitismos e discriminações.

Com essa abordagem, a BNCC posiciona-se explicitamente contra o proselitismo religioso na escola, ao mesmo tempo em que procura definir o objeto, objetivos e unidades temáticas do Ensino Religioso, bem como aponta um conjunto de competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes ao longo dos nove anos do Ensino Fundamental. Nela está contida, portanto, a perspectiva de um Ensino Religioso decolonial, cuja função social reside na busca de superação do confessionalismo e laicismo escolar, para que o cotidiano escolar

<sup>6</sup> Embora não constitua objeto do presente trabalho, é importante registrar que o processo de elaboração, o teor e a estrutura da BNCC são temas controversos na atualidade brasileira. O dossiê “BNCC e a formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias” (AGUIAR; DOURADO, 2019) apresenta diferentes análises sobre o documento.

seja lugar do exercício de diálogo e do reconhecimento das múltiplas formas de ser, pensar, crer e viver do humano.

Nesse sentido, como indicam Borges e Baptista (2020, p. 35), a inclusão do Ensino Religioso na BNCC fortalece a mudança epistemológica e pedagógica deste componente, favorecendo o movimento de superação da discriminação e do preconceito, “produzindo atitudes de respeito às diferenças e às diversidades”. Contudo, como bem alertam esses autores, isso depende da ação qualificada de seus docentes. Daí emerge um grande desafio: qual licenciatura habilitará os professores para atuarem com o Ensino Religioso decolonial na escola pública? Que experiências e práticas em rede podem contribuir nesta tarefa?

## 4 A formação de docentes para o Ensino Religioso não confessional

Para que o Ensino Religioso efetivamente contribua para o reconhecimento da diversidade religiosa é imprescindível a formação de docentes conhecedores da complexa dinâmica dos fenômenos religiosos e didaticamente preparados para o tratamento das diversas culturas, religiões e religiosidades. Logo, esta formação necessita ocorrer em cursos de graduação, na modalidade de licenciatura plena, de modo a atender às especificidades curriculares e pedagógicas deste componente curricular.

A partir do estabelecido no artigo 62 da LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996), de que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena”, historicamente, diferentes iniciativas surgiram na perspectiva de assegurar a formação específica aos profissionais do Ensino Religioso.

Inicialmente surgiram cursos de Ciências da Religião-Licenciatura em Ensino Religioso em três universidades comunitárias de Santa Catarina no ano de 1996, a saber: Universidade Re-

gional de Blumenau (FURB), Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) e Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). De acordo com Oliveira, Riske-Koch, Wickert (2008), os pressupostos e a organização curricular destes cursos foram construídos em consonância com o Art. 33 da LDB (BRASIL, 1996) e a partir das orientações emanadas do FONAPER. O termo “Ciências da Religião” foi escolhido por razões epistemológicas, uma vez que o estudo dos fenômenos religiosos vinha sendo realizado por diversas disciplinas científicas, cada qual fazendo uso de um conjunto de procedimentos teórico-metodológicos específicos. Daí adveio o emprego de “ciências” (referindo-se à pluralidade metodológica) da “religião” (objeto de estudo), reunindo de forma interdisciplinar as diferentes ciências humanas que se ocupam do estudo da diversidade religiosa (FILORAMO; PRANDI, 1999).

Desde o surgimento dessas experiências pioneiras, muitos outros cursos de licenciatura em Ciências da Religião foram criados por Instituições de Educação Superior (IES) em várias regiões do país.<sup>7</sup> Ao longo do tempo, cada um a seu modo buscou assegurar aos egressos os conhecimentos e habilidades necessárias ao estudo da diversidade religiosa no cotidiano escolar, a partir de uma sólida formação no campo da Educação e das Ciências da Religião.

Isso ocorreu porque, por mais de duas décadas, esses cursos funcionaram sem a existência de diretrizes curriculares nacionais (DCN) para balizar o processo de formação. A ausência de DCN, portanto, não impediu que muitos cursos fossem criados em várias regiões do país, contribuindo na habilitação de profissionais a partir de uma perspectiva inter-religiosa, intercultural e decolonial.

7 De acordo com o Parecer CNE/CP nº 12 (BRASIL, 2018a), cursos de licenciatura em Ciências da Religião foram oferecidos pela FURB (Blumenau/SC), UNIVILLE (Joinville/SC), UNISUL (Tubarão/SC), Unochapecó (Chapecó/SC), UNOESC (São Miguel do Oeste/SC), UnC (Canoinhas/SC), USJ (São José/SC), UEPA (Belém/PA), UEMA (São Luís/MA), UFPB (João Pessoa/PB), UFJF (Juiz de Fora/MG), Unimontes (Montes Claros/MG), PUC-MG (Belo Horizonte/MG), UERN (Natal/RN), UFS (São Cristóvão/SE), UEA (Manaus/AM), UFSM (Santa Maria/RS) e UNICAP (Recife/PE).

O FONAPER, ao mesmo tempo, realizou várias tratativas com o Ministério da Educação (MEC) e com o próprio Conselho Nacional de Educação (CNE) para o estabelecimento de DCN para esses cursos de formação inicial, encaminhando, inclusive, propostas formais ao CNE nos anos de 1998, 2004 e 2008.

Para fortalecer o movimento em prol das licenciaturas, o FONAPER, em 2012, articulou os cursos existentes e fundou a Rede Nacional de Licenciaturas em Ensino Religioso (RELER). Desde então, a Rede tem se constituído como um espaço de diálogo entre os cursos de Ciência(s) da(s) Religião(ões),<sup>8</sup> com os objetivos de:

- I. Implantar e implementar uma rede de diálogo e cooperação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) que ofertam ou que pretendam ofertar Cursos de Ciência(s) da(s) Religião(ões) – Licenciatura em Ensino Religioso;
- II. Articular ações e parcerias com os órgãos governamentais responsáveis pelas políticas públicas educacionais da área;
- III. Promover ações e parcerias com as organizações não governamentais representativas dos segmentos envolvidos com a área;
- IV. Desenvolver estratégias e ações visando à formação docente em Ensino Religioso com base nas Políticas Públicas de Educação advindas da Legislação e Diretrizes Nacionais vigentes;
- V. Fomentar e incentivar a produção acadêmica e materiais pedagógicos de apoio à formação inicial e continuada na área do Ensino Religioso;
- VI. Realizar e/ou apoiar eventos referentes ao Ensino Religioso;
- VII. Articular e apoiar Grupos de Pesquisas na área de Ensino Religioso;
- VIII. Incentivar e apoiar cursos de pós-graduação (*lato sensu* e *stricto sensu*) com

atuação na área de Ensino Religioso. (FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO, 2012, p. 1).

Para consecução desses objetivos, a RELER tem promovido anualmente os Seminários Nacionais das Licenciaturas em Ensino Religioso (SENALER), tanto para congregar os integrantes da Rede (coordenadores, professores e acadêmicos das licenciaturas) quanto para debater e aprofundar temáticas relacionadas à formação docente, tal como o evento realizado em 2018 nas dependências da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), cujo tema central foi a “BNCC e a identidade pedagógica dos professores de Ensino Religioso”.

Com a intenção de valorizar os percursos e experiências dos cursos de licenciatura, em 2017, a RELER publicou a obra *Formação inicial em ensino religioso: experiências em cursos de ciência(s) da(s) religião(ões) no Brasil* (RISKE-KOCH; OLIVEIRA; POZZER, 2017). Esta apresenta registros históricos, concepções pedagógicas, currículos, conquistas e desafios decorrentes do processo de implementação destes cursos em nove universidades de seis estados brasileiros: Amazonas, Minas Gerais, Pará, Rio Grande do Norte, Sergipe e Santa Catarina.

Entretanto, uma das mais expressivas contribuições da RELER à formação de docentes ocorreu em 2018. Com a homologação da BNCC ao final de 2017 (BRASIL, 2017), tanto o MEC quanto o CNE comprometeram-se em produzir diretrizes para a formação de professores de Ensino Religioso. Afinal, que profissionais estariam aptos a colocar em prática a proposta de Ensino Religioso não confessional estabelecido pela BNCC?

Foi então que o CNE instituiu uma Comissão interna para elaborar a minuta de DCN para as licenciaturas em Ciências da Religião. Para auxiliar o trabalho, foi instituída uma subcomissão de especialistas formada por três representantes da RELER e outros três representantes indicados pela Associação Nacional

<sup>8</sup> Usamos o termo no plural para incluir a diversidade de nomenclatura utilizada pelas diferentes instituições de educação superior.

de Pós-Graduação e Pesquisa em Teologia e Ciências da Religião (ANPTECRE). Esta Comissão produziu o texto referência *Minuta de Parecer e Projeto de Resolução* (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018), que foi alvo de Audiência Pública no dia 18 de setembro de 2018. Mais de 30 pessoas de várias instituições participaram da sessão e apresentaram suas contribuições para o documento.

Acolhendo as contribuições dos participantes da Audiência, a Comissão produziu nova versão do documento, o qual deu origem ao Parecer CNE/CP nº 12, aprovado em 02 de outubro de 2018 (BRASIL, 2018a). Posteriormente, este foi homologado pelo MEC em 28 de dezembro do mesmo ano, dando origem à Resolução CNE nº 5 (BRASIL, 2018b), a qual instituiu as DCN para o curso de licenciatura em Ciências da Religião.

O Parecer e a Resolução fixaram princípios epistemológicos e pedagógicos para a regulamentação e avaliação dos cursos existentes, além de fornecer parâmetros curriculares comuns para projetos futuros, tendo em vista a histórica demanda por sólida formação docente que assegure a formação aberta à diversidade cultural e religiosa e atendam às especificidades do exercício da profissão nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2018a).

Especificamente, o Parecer CNE/CEP nº 5/2018 indicou que a formação inicial em Ciências da Religião deve assegurar o

[...] desenvolvimento de processos de reconhecimento das identidades religiosas e não religiosas, de forma que as diferentes culturas, religiosidades e filosofias de vida sejam estudadas a partir de pressupostos científicos, éticos e estéticos, salvaguardando os direitos humanos, a liberdade de pensamento, crença, culto e organização nos termos da lei. (BRASIL, 2018a, p. 8).

Isso significa que as diferentes perspectivas religiosas e filosofias de vida devem ser reconhecidas como legítimas e tratadas com igual respeito e cientificidade. Isso implica em construir concepções e práticas que respeitem

e valorizem as identidades, buscando superar a colonialidade ainda presente no campo religioso e educacional.

A formação docente de perspectiva não confessional pressupõe que a licenciatura em Ciências da Religião assuma o reconhecimento, o diálogo intercultural e a cidadania enquanto princípios orientadores do percurso formativo oferecido a seus egressos. Desse modo, o curso deverá propiciar:

- I. Sólida formação teórico, metodológica e pedagógica no campo das Ciências da Religião e da Educação, promovendo a compreensão crítica e interativa do contexto, a estrutura e a diversidade dos fenômenos religiosos e o desenvolvimento de competências e habilidades adequadas ao exercício da docência do Ensino Religioso na Educação Básica;
- II. Sólida formação acadêmico-científica, com vistas à investigação e à análise dos fenômenos religiosos em suas diversas manifestações no tempo, no espaço e nas culturas;
- III. O desenvolvimento da ética profissional nas relações com a diversidade cultural e religiosa;
- IV. O aprendizado do diálogo inter-religioso e intercultural, visando o reconhecimento das identidades, religiosas ou não, na perspectiva dos direitos humanos e da cultura da paz. (BRASIL, 2018b, p. 1).

Como é possível concluir, a atuação histórica dos cursos de licenciatura em Ciências da Religião e/ou Ensino Religioso, reunidos e representados pela RELER, conseguiram instituir no plano normativo vários elementos e abordagens favoráveis ao reconhecimento da diversidade religiosa no Brasil, superando o paradigma secular do confessionalismo. Tal conquista é resultado do esforço contextual de muitos professores, pesquisadores e instituições engajadas e comprometidas com o movimento de decolonialidade religiosa no ambiente social e escolar.

O crescente número de iniciativas de formação inicial e continuada, eventos e publicações relacionadas ao Ensino Religioso não confessional vêm consolidando outra perspectiva de trabalho educativo na escola pública, que contribua para a convivência democrática entre pessoas e grupos que assumem distintas convicções religiosas e não religiosas.

A atuação e protagonismo da RELER favoreceu sobremaneira o alcance desses com a publicação de DCN para os cursos formadores de docentes de Ensino Religioso. É a primeira vez que o Estado reconhece a função social e pedagógica deste componente na formação integral dos estudantes, o que exige uma verdadeira reinvenção das práticas pedagógicas historicamente estabelecidas.

## Considerações Finais

Diante da persistência da colonialidade nas relações sociorreligiosas e do aumento dos casos de discriminação e da intolerância praticada contra pessoas em razão de suas crenças ou convicções, neste trabalho retratamos alguns dos esforços empreendidos nas últimas décadas em prol da decolonização do Ensino Religioso e da habilitação de docentes que atuem em favor do reconhecimento da diversidade religiosa. Por isso, destacamos a atuação da RELER na articulação de um coletivo de cursos, docentes e instituições universitárias que desenvolvem experiências formativas acerca dos fenômenos religiosos desde a perspectiva decolonial e não confessional.

Especificamente, abordamos o problema da função social da disciplina de Ensino Religioso, que desde a época colonial esteve a serviço da difusão da cosmovisão eurocristocêntrica como referência para a homogeneização da diversidade religiosa. Conseqüentemente, até o início dos anos 1990, as iniciativas de formação de docentes eram calcadas em princípios confessionais e diretamente ligados às denominações religiosas cristãs.

Ainda assim, em alguns lugares e regiões do país, experiências ecumênicas buscaram romper com o modelo confessional. Após duas a três décadas, tais experiências apontaram para a necessidade de se repensar a natureza do Ensino Religioso, com o propósito de acolher a diversidade religiosa brasileira. Um dos resultados desse movimento foi a instalação, em 1995, do FONAPER, entidade cujas ações colaboraram para a aprovação da Lei nº 9.475 de 1997, que alterou a concepção e metodologia vigente até então (BRASIL, 1997).

Com a nova lei, o Ensino Religioso passou a ter o dever de respeitar a diversidade religiosa na escola, o que gerou a demanda de criação de licenciaturas específicas para a formação adequada dos seus professores. Foi então que surgiram os primeiros cursos de Ciências da Religião para formar docentes de Ensino Religioso em uma perspectiva decolonial e não confessional.

Por mais de duas décadas, esses cursos funcionaram sem DCN, uma vez que somente em 2018 o MEC publicou os marcos normativos com princípios epistemológicos e pedagógicos para a regulamentação e avaliação dos cursos existentes, além de disponibilizar os parâmetros curriculares comuns para projetos futuros.

Nesse contexto, retratamos o papel da RELER na articulação das iniciativas empreendidas no campo da formação inicial de professores de Ensino Religioso, seja por meio de eventos anuais e publicações científicas, seja na representação política junto ao MEC e ao CNE.

Apesar do progresso alcançado, muitos desafios persistem para o tratamento adequado da diversidade religiosa nas escolas. Na atualidade, cada vez mais, a influência religiosa na esfera da educação pública faz parte de um conjunto de estratégias empreendidas por algumas confissões religiosas que disputam a hegemonia na sociedade. O resultado é a configuração de uma nova “cruzada”, altamente danosa à comunidade escolar, uma vez que a disseminação do preconceito, as práticas de

intolerância religiosa e a disseminação de imagens negativas e discriminatórias continuam a confrontar os direitos humanos.

A multiplicação das hostilidades, discursos de ódio, práticas discriminatórias e intolerantes no campo religioso, requer do Estado brasileiro a criação de uma política pública capaz de gerar ações sistêmicas de longo alcance e duração, que abarque a totalidade das instituições escolares de norte a sul do país. Tais políticas necessariamente precisam investir e apostar na função social do Ensino Religioso não confessional, subsidiando-o com programas para formação inicial de seus docentes, com incentivo e fomento para elaboração e distribuição de materiais didáticos e paradidáticos.

A concretização dos objetivos do Ensino Religioso contidos no BNCC dependerá da formação de professores abertos à diversidade cultural e religiosa, conscientes da complexa dinâmica dos fenômenos religiosos e didaticamente preparados para o tratamento das culturas e religiosidades em sala de aula a partir de pressupostos éticos e científicos. Se a diversidade religiosa continuar a não ser reconhecida em seus saberes, valores, concepções e práticas; e se as unidades escolares não modificarem ritos, ritmos e processos que privilegiam determinados sujeitos e grupos, ou não estimularem diálogos entre diferentes identidades religiosas e não religiosas, dificilmente o direito à liberdade de pensamento, consciência, religião ou de qualquer convicção será assegurado para todos.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes. BNCC e a formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 33-37, jan./maio 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/990/pdf>. Acesso em: 5 jan. 2022.

BALLOUSSIER, Anna Virgínia. Bolsonarismo e ascensão evangélica são novas ameaças ao candomblé, diz sociólogo. **Folha de S. Paulo**,

São Paulo, 23 jan. 2021, p. 1. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2021/01/bolsonarismo-e-ascensao-evangelica-sao-novas-ameacas-ao-candomble-diz-sociologo.shtml>. Acesso em: 5 jan. 2022.

BORGES, Cristina; BAPTISTA, Paulo Agostinho Nogueira. Entender o passado e falar do presente: aportes a um Ensino Religioso descolonizador e pós-colonial. **Numen – revista de estudos e pesquisa da religião**, Juiz de Fora, MG, v. 23, n. 2, p. 21-38, jul./dez. 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879**. Reforma o ensino primario e secundario no municipio da Côrte e o superior em todo o Imperio. Rio de Janeiro, 1879. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>. Acesso em: 5 jan. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 119-A, de 7 de janeiro de 1890**. Prohibe a intervenção da autoridade federal e dos Estados federados em materia religiosa, consagra a plena liberdade de cultos, extingue o padroado e estabelece outras providências. Rio de Janeiro, 1890a. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-119-a-7-janeiro-1890-497484-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 29 jun. 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 181, de 24 de janeiro de 1890**. Promulga a lei sobre o casamento civil. Rio de Janeiro, 1890b. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-181-24-janeiro-1890-507282-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 5 jan. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 521, de 26 de junho de 1890**. Prohibe cerimonias religiosas matrimoniaes antes de celebrado o casamento civil, e estatue a sanccção penal, processo e julgamento applicaveis aos infractores. Rio de Janeiro, 1890c. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-521-26-junho-1890-504276-norma-pe.html>. Acesso em: 5 jan. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 789, de 27 de setembro de 1890**. Estabelece a secularisação dos cemiterios. Rio de Janeiro, 1890d. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-789-27-setembro-1890-552270-publicacaooriginal-69398-pe.html>.

Acesso em: 29 jun. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891**. Rio de Janeiro, 1891. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao91.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm). Acesso em: 5 jan. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934**. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm). Acesso em: 5 jan. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 5 jan. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 29 jun. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997**. Dá nova redação ao art. 33 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1997. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19475.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19475.htm). Acesso em: 5 jan. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF, 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 5 jan. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em: 5 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 5 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parcerias CNE/CP nº 12, de 02 de outubro de 2018**. Brasília, DF, 2018a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=99971-pcp012-18&category\\_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=99971-pcp012-18&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192). Acesso em: 5 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE nº 5, de 28 de dezembro de 2018**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em Ciências da Religião e dá outras providências. Brasília, DF, 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/janeiro-2019-pdf/105531-rcp005-18/file>. Acesso em: 5 jan. 2022.

CARREIRA, Denise; ANDRADE, Allynne (org.). **Educação das relações raciais: balanços e desafios da implementação da lei 10639/2003**. São Paulo: Ação Educativa, 2015.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón. (comp.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

CECCHETTI, Elcio. **A laicização do ensino no Brasil (1889-1934)**. 2016. 322 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2016.

CECCHETTI, Elcio; POZZER, Adecir; TEDESCO, Anderson Luiz. Formação docente intercultural e colonialidade do saber. **Revista del Cisen Tramas/Maepova**, v. 8, n. 1, p. 187-200, 2020.

CECCHETTI, Elcio; SANTOS, Ademir Valdir dos. O ensino religioso na escola brasileira: alianças e disputas históricas. **Acta Scientiarum**, v. 38, n. 2, p. 131-141, abr./jun. 2016.

CUNHA, Luiz Antônio. A laicidade em disputa: religião, moral e civismo na educação brasileira. **Revista Teias**, v. 15, n. 36, p. 5-25, 2014.

CUNHA, Luiz Antônio. O sistema nacional de educação e o ensino religioso nas escolas públicas. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 124, p. 925-941, jul./set. 2013.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino religioso e

escola pública: o curso histórico de uma polêmica entre Igreja e Estado no Brasil. **Educação em Revista**, n. 17, p. 20-37, jun. 1993.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 27, p. 183-213, set./dez. 2004.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ideologia e educação brasileira**: católicos e liberais. 4. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1988.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FIGUEIREDO, Anisia de Paulo. **Ensino religioso**: tendências, conquistas, perspectivas. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. **Fuentes antropológicas y sociológicas de la educación religiosa en el sistema escolar brasileño, en la perspectiva foucaultiana**: la evolución de una disciplina entre religión y área de conocimiento.

FILORAMO, Giovanni; PRANDI, Carlo. **As ciências das religiões**. São Paulo: Paulus, 1999.

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO (FONAPER). **Carta de princípios**. Florianópolis, 1996. Disponível em: <http://www.fonaper.com.br/carta-principios.php>. Acesso em: 5 jan. 2022.

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO (FONAPER). **Regimento da Rede Nacional das Licenciaturas em Ensino Religioso**. Florianópolis, 2012.

GROSFUGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/xpNfTgdzw4F3dpF6yZVVGgt/?lang=pt>. Acesso em: 5 jan. 2022.

LORENZ, Karl VECHIA, Ariclê. O debate ciências versus humanidades no século XIX: reflexões sobre o ensino de Ciências no Collegio de Pedro II. In: FERREIRA NETO, A.; GONÇALVES NETO, Wenceslau MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. **Práticas escolares e processos educativos**: currículo, disciplinas e instituições escolares (século XIX e XX). Vitória: Edufes, 2011. p. 115-152.

MARIA, Mara Rosane Costa; PAZZA, Neusa Maria Vedana; CECCHETTI, Elcio. O FONAPER e o ensino religioso não confessional no Brasil. In: CECCHETTI,

Elcio; SIMONI, Josiani Crusaro (org.). **Ensino religioso não confessional**: múltiplos olhares. São Leopoldo, RS: Oikos, 2019. p. 13-27.

MARQUES, Marta; BILHÃO, Isabel. A educação para as relações étnico-raciais na formação inicial em pedagogia: um estudo de caso. **Pedagogia em Foco**, v. 15, n. 13, p. 43-61, jan./jun. 2020.

MARTINS, Thays. PL 490: entenda o que é o projeto que muda a demarcação de terras indígenas. **Correio Brasiliense**, Brasília, DF, 23 jun. 2021, p. 1. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/politica/2021/06/4933154-pl-490-entenda-o-que-e-o-projeto-que-muda-a-demarcacao-de-terras-indigenas.html>. Acesso em: 5 jan. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Texto referência para a audiência pública sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Ciência(s) da(s) Religião(ões). **Minuta de Parecer e Projeto de Resolução**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=95661-texto-referencia-dcn-ciencias-da-religiao&category\\_slug=setembro-2018-pdf&Itemid=30192](https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=95661-texto-referencia-dcn-ciencias-da-religiao&category_slug=setembro-2018-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 5 jan. 2022.

OLIVEIRA, Lilian Blanck; CECCHETTI, Elcio. Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores de ensino religioso. In: POZZER, Adecir; CECCHETTI, Elcio; OLIVEIRA, Lilian Blanck de; KLEIN, Remí (org.). **Diversidade religiosa e ensino religioso no Brasil**: memórias, propostas e desafios. São Leopoldo, RS: Nova Harmonia, 2010. p. 103-126.

OLIVEIRA, Lilian Blanck; RISKE-KOCH, Simone; WICKERT, Tarcísio Alfonso. **Formação de docentes e ensino religioso no Brasil**. Tempos, espaços, lugares. Blumenau, SC: Edifurb, 2008.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 5 jan. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por). Acesso em: 29 jun. 2021.

POZZER, Adecir; CECCHETTI, Elcio; OLIVEIRA, Lilian Blanck de; KLEIN, Remí. **Diversidade religiosa e ensino religioso no Brasil**: memórias, propostas e desafios. São Leopoldo, RS: Nova Harmonia, 2010.

POZZER, Adecir; PALHETA, Francisco; PIOVEZANAA, Leonel; HOLMES, Maria José Torres (org.). **Ensino religioso na educação básica**: fundamentos epistemológicos e curriculares. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2015.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo. **La colonialidad del saber**: eurocentrismo Y ciencias sociales – perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CICCUS/CLACSO, 2011. p. 219-264.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CLÍMACO, DANILO ASSIS (org.). **Cuestiones y horizontes**: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Buenos Aires: CLACSO, 2014. p. 285-330.

RIOS, Alan. Religiões de matriz africana são alvos de 59% dos crimes de intolerância. **Correio Brasiliense**, Brasília, DF, 11 nov. 2019, p. 1. Disponível em: [https://www.correiobrasiliense.com.br/app/noticia/cidades/2019/11/11/interna\\_cidadesdf,805394/religoes-de-matriz-africana-alvos-de-59-dos-crimes-de-intolerancia](https://www.correiobrasiliense.com.br/app/noticia/cidades/2019/11/11/interna_cidadesdf,805394/religoes-de-matriz-africana-alvos-de-59-dos-crimes-de-intolerancia).

[shtml](#). Acesso em: 5 jan. 2022.

RISKE-KOCH, Simone; OLIVEIRA, Lilian Blanck; POZZER, Adecir (org.). **Formação inicial em ensino religioso**: experiências em cursos de ciência(s) da(s) religião(ões) no Brasil. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2017.

SANTOS, Ademir Valdir dos; CECCHETTI, Elcio. “A grita endiabrada”: o ensino religioso no decurso entre o Império e os primórdios da República. **Revista Pistis Praxis, Teologia e Pastoral**, Curitiba, v. 13, n. 1, p. 537-552, jan./abr. 2021.

SANTOS, Denilson Marques dos; SANTOS, Denise Marques dos; GRANDO, Beleni Salete. Em nome do pai: a (não) laicidade nas instituições e escolas públicas. **Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, RS, v. 26, p. 13-35, 2021.

SILVA FILHO, José Alves da. **O ensino de história no Brasil e a lei 11.645/08**: articulações e entrecruzamentos das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas na educação básica. 2016. 29 f. Relatório final (Iniciação Científica) – Faculdade de Ciências da Educação e Saúde, Centro Universitário de Brasília, Brasília, DF, 2016.

*Recebido em: 06/01/2022*  
*Aprovado em: 11/03/2022*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# EPISTEMOLOGIA INTERCULTURAL DECOLONIAL E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM CONTEXTO URBANO: ENTRE FORMAÇÃO/IDENTIDADE/PRÁXIS DE PROFESSORES INDÍGENAS NA CIDADE DE MANAUS-AM

*Luciane Rocha Paes\**

*Universidade Federal Do Amazonas*  
<https://orcid.org/0000-0003-1203-1640>

*Jucinôra Venâncio de Souza Araújo\*\**

*Universidade Federal do Amazonas*  
<https://orcid.org/0000-0003-0241-8569>

*Rita Floramar Fernandes dos Santos\*\*\**

*Universidade Federal do Amazonas*  
<https://orcid.org/0000-0002-9869-7090>

## RESUMO

Este texto tem por objetivo fazer uma interlocução entre a epistemologia intercultural decolonial e a educação escolar indígena a partir dos aspectos das práxis de resistência e de identidade de professores indígenas em contexto urbano na cidade de Manaus-AM. A pesquisa é de cunho qualitativo decolonial, visa promover discussões acerca das perspectivas diversificadas de educação escolar dos povos indígenas, tendo como metodologia a pesquisa teórica e de campo, evidenciando o trabalho de duas professoras indígenas, dos povos Tikuna e Kokama. Constatou-se que há limitações, desafios e contradições nesse processo de educação decolonial, porém as práticas educativas empreendidas por essas docentes indígenas possibilitam a aprendizagem das tradições socioculturais de seus povos, sua autoformação, bem como ressignificam suas identidades docentes, mesmo em um contexto adverso urbano predominantemente ocidentalizado.

**Palavras-chave:** educação diferenciada; epistemologia intercultural decolonial; identidade docente indígena; Tikuna; Kokama.

\* Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Professora da Rede Estadual de Ensino do Amazonas. Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM). E-mail: [lucianerochapaes23@gmail.com](mailto:lucianerochapaes23@gmail.com)

\*\* Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Professora da Rede Pública Municipal de Manaus. E-mail: [jucinora12@gmail.com](mailto:jucinora12@gmail.com)

\*\*\* Doutoranda em Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Professora da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). E-mail: [rifloramar@gmail.com](mailto:rifloramar@gmail.com)

## ABSTRACT

### DECOLONIAL INTERCULTURAL EPISTEMOLOGY AND INDIGENOUS SCHOOL EDUCATION IN AN URBAN CONTEXT: AMONG INDIGENOUS TEACHER'S TRAINING/IDENTITY/PRAxis IN THE CITY OF MANAUS-AM

This text aims to establish a dialogue among decolonial intercultural epistemology and indigenous school education based on aspects of the praxis of resistance and identity of indigenous teachers in an urban context in the city of Manaus – AM. The research is of a decolonial qualitative nature, aims to promote discussions about the diverse perspectives of school education of indigenous peoples, using theoretical and field research as a methodology, highlighting the work of two indigenous teachers, from the Tikuna and Kokama people. It was verified that there are qualifications, challenges and contradictions in the colonial education process, but as educational practices undertaken by these indigenous practices make it possible to learn the sociocultural teaching traditions of their peoples, their self-education, as well as giving new meaning to their teaching identities, even in an adverse urban context predominantly westernized.

**Keywords:** differentiated education; decolonial intercultural epistemology; indigenous teaching identify; Tikuna; Kokama.

## RESUMEN

### EPISTEMOLOGÍA INTERCULTURAL DECOLONIAL Y EDUCACIÓN ESCOLAR INDÍGENA EN UN CONTEXTO URBANO: ENTRE FORMACIÓN/IDENTIDAD/PRAxis DE PROFESORES INDÍGENAS EN LA CIUDAD DE MANAUS-AM

Este texto tiene como objetivo establecer un diálogo entre la epistemología intercultural decolonial y la educación escolar indígena a partir de aspectos de la praxis de resistencia e identidad de los maestros indígenas en un contexto urbano en la ciudad de Manaus-AM. La investigación es de carácter cualitativo decolonial, tiene como objetivo promover discusiones sobre las diversas de la educación escolar de los pueblos indígenas, utilizando como metodología la investigación teórica y de campo, destacando el trabajo de dos docentes indígenas, de los pueblos Tikuna y Kokama. Se constató que existen limitaciones, desafíos y contradicciones en este proceso educativo decolonial, pero las prácticas educativas emprendidas por estos maestros indígenas posibilitan el aprendizaje de las tradiciones socioculturales de sus pueblos, así como dar un nuevo significado a sus identidades docentes, aún en un contexto urbano adverso predominantemente occidentalizado.

**Palabras clave:** educación diferenciada; epistemología intercultural decolonial; identidad indígena docente; Tikuna; Kokam.

## Introdução<sup>1</sup>

O presente texto objetiva desenvolver uma interlocução entre a epistemologia intercultural decolonial e a educação escolar indígena, a partir da práxis de resistência e de identidade de duas professoras indígenas que atuam em centros de educação escolar diferenciada existentes no contexto urbano na cidade de Manaus-AM.

O interesse em discutir a problemática posta surgiu durante a disciplina Formação e Práxis do Educador Frente aos Desafios Amazônicos, no curso de Doutorado, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). A experiência de estudos e reflexões nos impeliram a conhecer os centros de educação diferenciada, localizados na periferia de Manaus, onde as professoras indígenas constroem suas pedagogias próprias, a partir de suas cosmovisões e ancestralidades, ressignificando-as no contexto citadino em que vivem.

Nessa direção, a experiência de investigação buscou elucidar algumas questões que nos inquietaram, a saber: Como se desenvolvem as pedagogias diferenciadas decoloniais dos povos Tikuna e Kokama que vivem na cidade de Manaus-AM? Como se constrói a identidade docente indígena na articulação entre os saberes ancestrais e os saberes ocidentalizados? Em que medida a visão de mundo indígena se interpela com a cultura ocidental urbana predominante?

Visando responder às questões inerentes ao processo investigativo, tomamos como esteio metodológico a pesquisa teórica e de campo (MARCONI; LAKATOS, 2003). Também foram realizadas observações dos trabalhos das professoras – a partir de suas didáticas e produção de materiais pedagógicos na língua indígena – e entrevistas semiestruturadas, a

fim de compreender as representações, sentidos e significados subjetivos acerca do trabalho pedagógico realizado.

Dessa forma, os dados/informações foram analisados qualitativamente a fim de interpretar certos fenômenos e atribuir-lhes significados. As características básicas desta abordagem, na perspectiva de Lüdke (2003) são: ambiente natural como fonte de dados, dados descritivos, preocupação com o processo, perspectiva do sujeito, processo indutivo e o pesquisador como principal instrumento.

Ademais, por tratar-se de construções pedagógicas de professoras indígenas em contexto urbano – Tikuna e Kokama – impregnadas de sentidos culturais, sociais e, sobretudo, políticos, a análise se ancorou na perspectiva do pensamento decolonial. Essa perspectiva possibilita ao pesquisador descrever, compreender os sentidos e significados expressados pelos sujeitos a partir de suas vozes e lugar de fala, de seus *modus vivendi*, seus valores culturais, ancestrais e de existência na relação com outros povos e com a natureza. De acordo com Mignolo (2020), o pensamento decolonial se apresenta enquanto concepção epistemológica de resistência e transgressão aos moldes ocidentais impostos pela modernidade/colonialidade, que silenciam as vozes, invisibilizam as identidades e subalternizar os processos educativos dos povos não ocidentais.

Nessa direção, esse autor propõe uma quebra no paradigma da modernidade/colonialidade em seus moldes ocidentais de ser, viver e existir. Compreende os aspectos políticos, geopolíticos, sociopolíticos para explicar os desdobramentos da modernidade e sua sistematização epistêmica obscura de sujeição, exploração e genocídio dos povos indígenas ocorrida no Brasil e na América Latina a partir do século XVI.

As reflexões aqui desenvolvidas neste diálogo decolonial pelo viés da interculturalidade crítica, identidade docente indígena e demais questões inerentes à educação escolar indígena

1 Este estudo encontra-se amparado na aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa da IES de origem. Todos os sujeitos entrevistados nesta pesquisa leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), cientes do objetivo e procedimentos metodológicos da investigação.

na são articuladas a partir dos teóricos decoloniais, autores e pesquisadores decoloniais latino-americanos como Walsh (2009, 2013, 2019); Maldonado-Torres (2007); Quijano (2007); Castro-Gómez e Grosfoguel (2007); Mignolo (2020) e Grosfoguel (2010), dentre outros.

Propõe-se inicialmente uma conversa sobre a epistemologia decolonial e sua relação com a práxis de professores indígenas, pelo caminho da interculturalidade crítica. Em seguida, faz-se uma abordagem da educação escolar indígena no município de Manaus, a partir da revisita aos marcos legais, às questões do indígena urbano, bem como a descrição e análise das práticas decoloniais em construção, efetivadas pelas professoras indígenas Tikuna e Kokama. Logo após, busca-se elucidar os aspectos que envolvem a construção da identidade docente indígena na inter-relação de saberes e construção de pedagogias indígenas decoloniais em contexto citadino, predominantemente colonizado. E, por fim, construímos nossas reflexões finais a partir do processo de discussão e diálogo com os autores, e com as diferentes realidades de pedagogias indígenas decoloniais aqui focalizadas.

## Interculturalidade crítica e a epistemologia decolonial: concepções para a (re) existência de professores indígenas

O termo interculturalidade crítica foi pensado primeiramente pela pesquisadora, linguista e pedagoga Catherine Walsh (2019), pioneira no pensamento intercultural crítico como um caminho a ser pensado, tensionado e configurado como um subsídio consubstancial entre o pensamento decolonial e das pedagogias decoloniais, a partir dos povos historicamente violentados e subalternizados. Enfatizamos que essa autora é uma pensa-

dora da perspectiva decolonial produzida na América-latina.

Corroboramos neste artigo a perspectiva do pensamento decolonial enquanto processo de ideação das pedagógicas decoloniais entre o pensar e o fazer decolonial. Para esta tecitura, cabe inferir que a epistemologia intercultural decolonial é a união da interculturalidade crítica, do pensamento decolonial e das pedagogias decoloniais como frentes latino-americanas que consolidam um novo pensamento que questiona o lado oculto da modernidade e os desdobramentos da matriz colonial de poder (MIGNOLO, 2020).

A interculturalidade crítica e o pensamento decolonial são formulações insurgentes e interseccionais, sendo constitutivas entre si, alinhadas em suas perspectivas filosóficas e epistemológicas, elaboradas a partir do lócus dos povos colonizados. Essas concepções integram teoria e prática, pressupostos abstratos e concretos, desvelam o conhecimento que emerge na concepção humana, referente às diversidades, às pluralidades culturais com relação ao significado da cultura como fator essencial na axiologia das relações sociais (WALSH, 2013).

Conforme essa autora, as propostas da interculturalidade crítica e do pensamento decolonial têm por configuração o dinamismo analítico cuja intenção é a elaboração/ reelaboração da sociedade e do mundo em favor da vida, e das inúmeras pluralidades de existir e pensar o mundo, para além dos parâmetros determinados pela modernidade ocidental. Deste modo, essas propostas articulam seus conceitos fixadas em epistemologias e metodologias que desenvolvam ações que consolidam a luta das minorias para o reconhecimento das alteridades, reciprocidade, autonomias, diálogo; especialmente, que tal dinamismo possa dar voz à causa das minorias, ou seja, que este processo possa dar voz aos subalternos; aqui especialmente evidenciamos os povos indígenas.

À vista disso, a interculturalidade crítica se estabelece como uma propositura anticolonial

que evidencia as agressões, expropriações e explorações impostas pelas colonialidades contra os povos indígenas latino-americanos, desde a invasão da América Latina até nos dias atuais; tal pensamento revisita de forma insurgente o processo do epistemicídio e genocídio colonial conduzidos pela modernidade ocidental, desenvolvendo, assim, articulações políticas e pedagógicas a fim de consolidar uma reflexão coletiva para novas experiências sob a ótica de um mundo diverso e plural.

Desse modo, Walsh (2013), em sua reflexão, aponta três dimensões intrínsecas à interculturalidade crítica, que serão aclaradas ao longo das reflexões empreendidas neste escrito: 1) Dimensão epistêmica, ou epistemologia, pelos fundamentos da epistemologia do pensamento decolonial e suas referências delineativas; 2) Dimensão política, através dos encaminhamentos insurgentes de reconfiguração do mundo, pela coletividade, alteridade; 3) Dimensão dos processos pedagógicos correlacionados com as pedagogias decoloniais. De acordo com a dimensão epistemológica, a interculturalidade crítica incorpora-se integralmente com as ideias proferidas pelo pensamento decolonial, posto que esta emerge de um pressuposto teórico e prático que visa romper com a colonialidade do poder e saber e do ser, dado que estas são ressignificações estruturais do colonialismo.

Por isso, nos compete considerar, de acordo com Walsh (2009), que a interculturalidade crítica enquanto epistemologia decolonial é produzida pela teoria, pela política, pela ação pedagógica e suas metodologias, nos discursos, nas práxis, em favor dos movimentos e dos coletivos indígenas, através e a partir do protagonista indígena e da ação pedagógica deste.

Conduzindo um diálogo para a abertura do intercruzamento de culturas com as interlocações assimétricas destas, para além das conjunturas coloniais, de forma que possa garantir a voz, a identidade e a reafirmação das configurações tradicionais dos povos indígenas e suas diversidades, para uma tomada de

decisão, reivindicação, autonomia e gerência e legitimação das demandas dos povos tradicionais (BANIWA, 2012).

Nessa direção, é um novo paradigma epistemológico que está inserido na percepção do saber tradicional, do bem viver indígena e na construção de caminhos que fissurem e rompam com as dicotomias criadas pela modernidade ocidental. Com isso, a interculturalidade crítica vislumbrada tece um profundo sentido com a epistemologia decolonial, no fortalecimento das resistências, perante as inúmeras lutas travadas, particularmente confrontando os parâmetros das políticas públicas, da gestão pública para causa indígena como um todo, conforme as demandas dos povos indígenas com o propósito de justiça social em todos os pilares: educação, saúde e terra, especialmente na consolidação do bem viver de todos os povos indígenas do Brasil e da América-Latina.

A interculturalidade crítica e a epistemologia decolonial são movimentos para pensar a reelaboração da educação escolar indígena, bem como a formação de professores indígenas pela perspectiva do saber ancestral da ciência indígena, da alteridade, da pluralidade, da legitimidade, e da cosmovisão como um ato político de resistência e (re) existência cultural e social dos povos indígenas (WALSH, 2013).

Com efeito, no que diz respeito à praxiologia decolonial, podemos inferir que esta é a confluência da interculturalidade crítica e do pensamento decolonial, formando uma tecitura morfológica acerca da filosofia, da teoria, da ação e de metodologias como práxis em prol da justiça e da coletividade, uma ideação nova que une a teoria e a prática, além da ação coletiva enquanto política contra as ideias dominantes e em favor das minorias, das pessoas que foram postas pela condição colonial em situação de subalternidade. Esta praxiologia fica evidente nas palavras de Walsh (2013, p. 66-67):

*[...] el esfuerzo ha sido de construir, posicionar y procrear pedagogías que apuntan el pensar 'desde' y 'con', alentando procesos y prácticas 'praxísticas' de teorización — del pensar hacer —*

*e interculturalización que radicalmente desafían las pretensiones teórico-conceptuales y metodológicas-académicas, incluyendo sus supuestos de objetividad, neutralidad, distanciamiento y rigor. Pedagogías que se esfuerzan por abrir grietas y provocar aprendizajes, desaprendizajes y reaprendizajes desprendimientos y nuevos enganchamientos; pedagogías que pretenden plantar semillas no dogmas o doctrinas, aclarar y en-redar caminos, y hacer andar horizontes de teorizar, pensar, hacer, ser, estar, sentir, mirar y escuchar — de modo individual y colectivo — hacia lo decolonial.*

Como um instrumento posto, a interculturalidade corrobora com o pensamento decolonial de tal modo a propor em suas discussões uma prerrogativa analítica de cunho crítico, de modo que delibera questionamentos e modificações dos padrões dominantes estabelecidos pela modernidade, além da desconstituição dos paradigmas que sustentam a intenção dos seus interesses.

Portanto, a dimensão política da interculturalidade e do pensamento decolonial tem como foco o fortalecimento da cultura, da identidade e da coletividade dos povos indígenas, articulando ações políticas, ideias, posicionamentos epistêmicos e teóricos, atitudes praxiológicas em razão da desocultação das riquezas culturais e do protagonismo indígena, com o intuito de romper com as injustiças sociais/culturais/políticas firmadas pela matriz colonial de poder e suas ressignificações estruturais estabelecidas ainda nos dias de hoje (MIGNOLO, 2020).

Sendo assim, cabe-nos enfatizar que a insurgência é ação política para a resistência e sobrevivência destes povos, principalmente por uma questão ancestral e cultural, uma vez que os povos indígenas são ancestralmente os guardiões da floresta e dos biomas que ainda resistem. Mesmo aqueles inseridos em contextos urbanos possuem *modus vivendi* em conformidade com as características da sua cultura materna, todavia essas características acabam sendo ressignificadas pelo contexto urbano.

A terceira dimensão está imbricada nos processos pedagógicos correlacionados com

as pedagogias decoloniais como atitudes que visam romper com a colonialidade presente. Uma vez que a interculturalidade crítica vem sendo pensada para desenvolver ações cuja finalidade é a articulação dos processos educativos voltados para as afirmações identitárias dos povos indígenas, e suas tradições culturais,

*[...] la pedagogía y lo pedagógico aquí no están pensados en el sentido instrumentalista de la enseñanza y transmisión del saber, tampoco están limitadas al campo de la educación o los espacios escolarizados. [...], la pedagogía se entiende como metodología imprescindible dentro de y para las luchas sociales, políticas, ontológicas y epistémicas de liberación. (WALSH, 2013, p. 29).*

Por fim, a interculturalidade se mostra como parâmetro também pedagógico de transgressão e subversão dos povos indígenas diante dos aspectos coloniais, estabelecendo-se como prática social de reformulação do pensamento social, produzindo condições de existência, justiça social, formas próprias de educar, para além das contradições impostas pela colonialidade.

## Marcos legais e contextos da educação escolar indígena no município de Manaus

A Constituição Federal de 1988 é um marco histórico de conquistas legais significativas para os povos indígenas, visto que a Carta Magna outorga a estes o direito a uma legitimação e suporte jurídico legal para o desenvolvimento de políticas públicas direcionadas às suas demandas cíveis enquanto povos originários, destacando-se o direito à educação escolar própria, definido no Art. 215, § 1º e no Art. 231, §1º a 7º (BRASIL, 1988).

Esses marcos legais são importantes conquistas em meio ao processo colonial de violação que os indígenas sofreram durante séculos, porém compreendemos que tais marcos são contraditórios, porque as suas configurações não assentiram o protagonismo, a autonomia

e a voz dos povos indígenas de forma integral e prática. Estes povos até hoje, em certa medida, são perseguidos e violentados em seus direitos, principalmente em poder permanecer em territórios (LUCIANO, 2006).

Entretanto, para a educação, houve garantias estabelecidas, dentre elas a escolarização, tendo como um de seus pilares a interculturalidade, mencionada no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (BRASIL, 1998). Caracterizada, também, como comunitária, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada, a apropriação da educação escolar tornou-se ferramenta estratégica de compreensão da sociedade circundante, bem como de luta e reivindicação por direitos sociais.

Ancorado nos fundamentos legais – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, artigos 78 e 79

(BRASIL, 1996); Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), de 1998 (BRASIL, 1998); Parecer nº 14, de 1999, que dispõe sobre os currículos das escolas indígenas (BRASIL, 1999a); Resolução nº 3, de 1999, que versa sobre a qualificação dos professores indígenas (BRASIL, 1999b); e Resolução nº 05/2012 (BRASIL, 2012) –, o governo municipal de Manaus iniciou a construção de políticas públicas a partir de levantamentos de demandas das comunidades indígenas interessadas em atendimento educacional diferenciado, e da criação do Núcleo de Educação Escolar Indígena, no ano de 2005.

O município de Manaus tenta equalizar, mediante cobrança e luta dos povos indígenas ali residentes, essas demandas educacionais à medida que aumenta sua população indígena na zona urbana, como visualizamos na Tabela 1.

**Tabela 1** – População indígena, por situação de domicílio, segundo a localização do domicílio – Brasil – 2010

LOCALIZAÇÃO DO DOMICÍLIO	População indígenas por situação do domicílio		
	Total	Urbana	Rural
TERRAS INDÍGENAS	517.383	25.963	491.420
FORA DE TERRAS INDÍGENAS	379.534	298.871	80.663
TOTAL	896.917	324.834	572.083

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010).

O último Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, de 2010, evidencia a presença de 315.180 indígenas nas zonas urbanas brasileiras. Na cidade de Manaus, capital do estado do Amazonas, ainda em 2010, foram registrados cerca de 3.837 deles, divididos em várias etnias diversas (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010). Ressalta-se que esse número é crescente por conta dos deslocamentos dos indígenas para a capital amazonense, motivados, principalmente, pela busca de melhores condições de subsistência, saúde e educação escolar. Nessa realidade encontram-se os povos Kokama, do bairro Grande Vitória, e os Tikuna, do bairro Cidade de Deus.

Manaus, sendo a capital do Amazonas, experimentou um processo intenso de migração dos povos indígenas para seu espaço urbano nos últimos anos. No ano de 2010, o Censo Demográfico Brasileiro registrou a presença de apenas 3.837 indígenas na cidade (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010). Passada uma década, a Coordenação dos Povos Indígenas de Manaus e Entorno (COPIME),<sup>2</sup> em 2020, afirma, por ocasião de prestação de assistência aos povos indígenas durante a Pandemia de Covid 19, que existem aproximadamente 35 mil indígenas na capital amazonense, de 45 diferentes povos, que estão

<sup>2</sup> Organização indígena ligada à Pastoral Indigenista da Arquidiocese de Manaus.

organizados em 54 comunidades, ocupações e assentamentos, falantes de pelo menos 15 línguas indígenas (COLLET, 2020).

Ao se estabelecerem na cidade, em busca de melhores condições de subsistência, de saúde e educação escolar, esses povos indígenas vivenciam o que Almeida (2008) conceitua de “territorialidades específicas”, pois constroem contextos peculiares de vida no espaço urbano, ressignificando a partir de suas referências ancestrais. Todavia, a presença indígena na cidade, embora de forma crescente, torna-se “invisível” aos olhos da sociedade e do Estado.

Isso nos leva a ressaltar os mecanismos que permitem aos indígenas manterem os laços sistemáticos com a aldeia e a afirmação de sua identidade étnica na cidade. Podemos fazer referência à concentração de famílias de uma dada etnia ou de várias etnias em um mesmo local de moradia ou bairro, sob a nomenclatura de “comunidade”, bem como a formação das associações indígenas étnicas, multiétnicas e de gênero que têm por objetivos propiciar a prática de rituais, produzir o artesanato, praticar os hábitos alimentares, ensinar a língua materna ou agrupar as etnias na luta em torno das políticas diferenciadas.

Nesse sentido, a vinda para residir na cidade não constitui em quebra de laços culturais com a comunidade/aldeia de origem, uma vez que os deslocamentos cidade–aldeia–cidade são frequentes, seja para manutenção de necessidades das relações parentais ou mesmo relações comerciais que envolvem busca de matérias-primas na aldeia de origem. Além dos esforços de adaptação e resiliência ao espaço citadino, da construção de territorialidades específicas, pautadas em modos de vida peculiares de resistência ao processo colonizador – principalmente por meio da educação –, ainda persistem a hostilidade, intolerância e racismos a serem enfrentados cotidianamente nas relações com os não indígenas. Isso revela a hostilidade do urbano em relação aos povos originários, porque

Historicamente a cidade sempre foi um espaço vedado aos indígenas, sendo apenas local de visitas rápidas para compras ou tratamento de saúde. Com o decorrer do tempo a cidade tornou-se um espaço que pode ser apropriado por essa população através de, pelo menos, dois processos: um é a cidade que cresce e encosta na área indígena, tornando-se um bairro da periferia, ou é a cidade que foi fundada a partir de uma aldeia; [...] o outro, é o processo de migração, que adensara a população urbana em função da industrialização e urbanização, que forma os elementos mais valorizados para se alcançar a meta desenvolvimentista [...] (RANGEL; GALANTE; CARDOSO, 2013, p. 114).

Dessa forma, a inserção dos indígenas no contexto urbano é marcada por inúmeras dificuldades. Isto acaba por silenciá-los de suas identidades nos espaços sociais e, especialmente, nas escolas formais, conforme evidenciam os estudos de Araújo (2015) em Manaus. Nos dias atuais, as ações do Movimento Indígena visam mudar esta realidade, desocultando as identidades culturais e apostando na relação intercultural, utilizando-se da educação escolar indígena, a partir da interculturalidade crítica enquanto ferramenta de decolonização. Logo, para Klintowitz, Correia e Aguiar (2020), pensar o indígena em contexto urbano exige atuar contra estereótipos. E a escola é construída para assegurar que a “cidade também [deva] ser um local de afirmação dos direitos indígenas” (KLINTOWITZ; CORREIA; AGUIAR, 2020).

Em 2005, o empenho dos povos indígenas residentes no município de Manaus na luta pela oferta de educação diferenciada deu início a efetivas conquistas nesse âmbito. Amparadas pelo artigo 14 da Resolução nº 11, de 2001 (AMAZONAS, 2001), do Conselho Estadual de Educação, que garante a escolarização específica aos indígenas desaldeados, doze comunidades solicitaram o atendimento educacional diferenciado, nas quais doze professores indígenas foram escolhidos para lecionar e foram contratados pelo governo municipal, por meio da Secretaria Municipal de Educação.

Alguns dos professores já exerciam práticas docentes nos chamados Espaços

Culturais de suas comunidades, locais onde ocorrem as atividades da cultura tradicional. Atualmente os espaços educativos são denominados Centros Municipais de Educação Escolar Indígena (CMEEI), funcionando como

escola diferenciada intercultural indígena. O município de Manaus atende 26 comunidades, das quais 4 escolas indígenas e 22 CMEEI, envolvendo 36 professores indígenas, conforme o Quadro 1.

**Quadro 1** – Centros Municipais de Educação Escolar Indígena de Manaus

CMEEI	POVO/ ETNIA	LÍNGUA	LOCALIZAÇÃO
<b>Wotchimaücü</b>	Tikuna	Tikuna	Bairro – Cidade de Deus 01
<b>Wanhut’i/</b>	Sateré- Mawé	Sateré- Mawé	Bairro - Dumont/ Redenção 01
<b>Buû-Miri/</b>	Pluriétnico	Tukano	Rua 06 nº 156 – Conjunto Villar Câmara 01(sede da AMARN)
<b>Tsetsu Kamutum Kokama</b>	Kokama	Kokama	Bairro -Grande Vitória 01
<b>Tupãna Yupirunga/</b>	Karapãna	Nheengatú	Bairro-Tarumã
<b>Wakenai Anumarehit/</b>	Pluriétnico	Nheengatú	Comunidade Parque das Tribos -Tarumã.
<b>Amarini Arutã Arini Apurinã</b>	Apurinã	Apurinã	Bairro-Mauazinho
<b>Nusoken II – Tarumã</b>	Sateré- Mawé	Sateré- Mawé	Bairro Tarumã
<b>Wainhamary Apurinã</b>	Apurinã	Apurinã	Bairro - Nova Cidade/Conjunto Cidadão 12.
<b>Yatsi ikira ‘Lua Verde’</b>	Kokama	Kokama	Bairro - Cidade de Deus, nº 116
<b>Nusoken</b>	Sateré- Mawé	Sateré- Mawé	Conjunto Santo - Dumont/ Redenção 01
<b>Karuara</b>	Kokama	Kokama	Bairro-João Paulo
<b>Nossa Senhora de Fátima</b>	Pluriétnico	Nheengatú	Comunidade Nações Indígenas - Tarumã
<b>Atauanã Kuarachi Kokama</b>	Kokama	Kokama	Estrada do Brasileirinho, Ramal: km 08
<b>Bayaroá</b>	Tukano	Tukano	Bairro São João- BR 174
<b>Branquinho</b>	Tukano	Tukano	Igarapé do Branquinho-Tarumã
<b>Gavião</b>	Sateré- Mawé	Sateré- Mawé	Tarumã-Açú - Igarapé do Tiú

<b>Kuíá</b>	Sateré/ Tikuna	Sateré/ Tikuna	Aldeia Inhaã-Bé, Igarapé do Tiú 02, Rio Tarumã Açú
<b>Weku Durpuá</b>	Tukano	Tukano	Comunidade Barreirinha /Rio Cuieiras
<b>Kurasí Weara</b>	Baré	Nheengatú	Comunidade Yamuatiri Anama/Rio Cuieiras
<b>Tupana Ruca</b>	Pluriétnico	Nheengatú	Comunidade do Livramento
<b>Poranga Yasuru</b>	Baré	Nheengatú	Rio Cuieiras

**Fonte:** Elaborado pelas autoras deste artigo com base nos dados da pesquisa.

Os Centros são assessorados pedagogicamente pela Gerência de Educação Escolar Indígena (GEEI), antigo Núcleo de Educação Escolar Indígena. As fontes de orientação para a realização do trabalho pedagógico intercultural dos professores advêm das Diretrizes Municipais da Educação Escolar Indígena de Manaus, que objetivam:

Assegurar a implementação dos princípios da Educação Escolar Indígena nas Escolas Indígenas e nos Centros Municipais de Educação Escolar Indígena; 2) Assegurar que os projetos educativos das Escolas Indígenas e dos Centros Municipais de Educação Escolar Indígena sejam fundamentados nos princípios da especificidade, do bilinguismo/multilinguismo, da diversidade cultural, da reflexão dialógica, da diferença, da organização comunitária e da interculturalidade; 3) Afirmary, por meio de base jurídica, administrativa e pedagógica, que o modelo de organização e gestão das escolas indígenas e dos Centros Municipais de Educação Escolar Indígena leve em consideração as práticas socioculturais e econômicas, suas respectivas comunidades, os processos próprios de ensino e de aprendizagem; 4) Garantir às comunidades indígenas do município de Manaus meios para a efetivação da educação diferenciada, com qualidade social e pertinência pedagógica, cultural, linguística, ambiental e territorial, respeitando as lógicas, os saberes e as perspectivas dos povos indígenas. (MANAUS, 2017, p. 16).

Nessa perspectiva, visando responder ao propósito das Diretrizes, os professores efeti-

vam suas ações educativas e fortalecem suas práticas culturais em suas realidades específicas, por meio das escolas indígenas municipais localizadas nos rios Negro e Cuieiras; e pelos Centros Municipais de Educação Escolar Indígena (CMEEI), localizados no espaço urbano da cidade de Manaus e em algumas áreas rurais/ribeirinhas do município.

É importante salientar que os professores indígenas, em sua maioria, não possuem formação superior (alguns estão em processo de formação ou reivindicando-a, contudo, contam com a oferta de formação pedagógica continuada da Secretaria: a formação em serviço), e são capacitados para esta tarefa de acordo com legislação específica que os assegura neste sentido.

As Diretrizes da Educação Escolar Indígena de Manaus apontam um diálogo de pedagogias na efetivação das práticas de educação diferenciadas nos CMEEI: a *Pedagogia Tradicional Indígena* articula-se à *Pedagogia de Projetos e aspectos da Pedagogia da Alternância*, resignificando em relação à realidade indígena, mediante a utilização de cadernos pedagógicos de pesquisa, planejamento e acompanhamento e registro do aluno. Assim, “Essa proposta pode possibilitar registros mais sistemáticos dos saberes indígenas, subsidiar a produção de materiais pedagógicos diferenciados, a valorização das culturas indígenas e as práticas de avaliação da aprendizagem, dentre outros” (MANAUS, 2017, p. 47).

Com base na elaboração do projeto pedagógico, o planejamento de ações foi se

construindo, no sentido de possibilitar uma visão integrada do trabalho intercultural pelo professor, além da sistematização do mapa de ações com planejamento mensal ou semanal.

Nesse processo, é evidente a importância do acompanhamento e orientação do assessor pedagógico ofertado pelo Município, o que não o exime das contradições nesta dinâmica.

**Quadro 2** – Mapa de ações do projeto pedagógico do CMEEI Tikuna

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDIGENA WOTCHIMAÜCÜ					
	Projeto: Conhecendo e valorizando a cultura Tikuna por meio de grafismos dos Clãs Objetivo Geral: Conhecer e valorizar os conhecimentos da cultura indígena Tikuna por meio de grafismos dos Clãs					
	Ações					
	Fev.	Mar.	Ab.	Mai.	Jun.	Jul.
Conhecer os Clãs Tikuna, seus grafismos e seus significados	Conhecendo o Clã TEMA (Buriti)	Conhecendo o Clã E'CAÂ (Jenipapo)	Conhecendo o Clã BARÜ (Pássaro)	Conhecendo o Clã NAIYÜ'ÜS (Formiga)	Conhecendo o Clã AI (Onça)	Conhecendo o Clã OTA (Galinha)
Participar de oficina de desenho de grafismos para aprender seus significados	Aprendendo a fazer o grafismo do Clã TEMA e de diversas árvores Treinando linhas retas e curvas no papel e no chão	Aprendendo a fazer o grafismo do Clã E'CAÂ diversas árvores Treinando desenhos de grafismos no papel	Aprendendo a fazer o grafismo do Clã BARÜ e de diversos pássaros fazendo desenho e pintura de grafismo no papel	Aprendendo a fazer o grafismo do Clã NAIYÜ'ÜS E de diversos animais pequenos	Aprendendo a fazer o grafismo do Clã AI e de animais grandes	Aprendendo a fazer o grafismo do Clã OTA e de diversos animais Fazendo Pintura de grafismos em tecido.
Praticar a leitura, escrita e oralidade na língua Tikuna	Ouvindo e fazendo registro de diálogos com os mais velhos da comunidade sobre os clãs, seus grafismos e sua importância para o povo Tikuna	Conversando o sobre o significado dos grafismos e suas relações com os clãs do povo Tikuna	Construindo os jogos e brincadeiras com grafismos Tikuna	Realizando atividade escrita de leitura e interpretação de textos	Participando de brincadeiras sobre os grafismos	Participando de Jogo de perguntas e respostas
Conhecer os materiais e sua preparação para serem usados no desenho dos grafismos Tikuna.	Aprendendo a fazer a tinta de jenipapo e seu uso na pintura de grafismos corporais.	Aprendendo a fazer a tinta de jenipapo e seu uso na pintura de grafismos corporais	Aprendendo a fazer a tinta de carvão e seus usos na pintura de grafismos no corpo e rosto.	Aprendendo a fazer a tinta de carvão e seus usos na pintura de grafismos no corpo e rosto	Aprendendo a usar o lápis preto para fazer grafismos no rosto.	Aprendendo a usar o lápis preto para fazer grafismos no rosto.

**Fonte:** Elaborado pelas autoras deste artigo com base nos dados da pesquisa.

Na realização de uma prática pedagógica diferenciada, concomitante à construção da ideia de especificidade e diferenciação, com assessoria da GEEI, os professores indígenas utilizam-se dessa oportunidade e produzem materiais didáticos, paradidáticos, jogos, cartazes, portfólios, dentre outros, nas línguas em que atuam, a partir de pesquisas com anciãos e sábios da comunidade, e ressignificam materiais já existentes em algumas línguas indígenas assentados na interculturalidade.

Assim, a equipe pedagógica municipal e os professores indígenas residentes nesta cidade passam cotidianamente, segundo Baniwa (2012), a conviver com o dilema de atender preferencialmente as demandas de resgate, manutenção e valorização dos conhecimentos, das culturas e das tradições, sem perder de vista o acesso aos conhecimentos, às técnicas e aos valores da sociedade envolvente.

São nesses centros que a comunidade indígena – na representatividade da escolarização específica diferenciada e de seus professores – reivindica, pensa, vive, problematiza nas práxis a discussão da diferença concreta em termos pedagógicos. Em outras palavras, efetivam, segundo Silva (2014, p. 100), uma política pedagógica curricular da identidade e da diferença, na qual se permita “não simplesmente reconhecer e celebrar a diferença e a identidade, mas questioná-las”. Exigem escola com identidade(s) própria(s):

[...] identidade para significar o ponto de encontro, o ponto de sutura, entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos ‘interpelar’, nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode falar. (HALL, 2014, p. 111-112).

A identidade aqui defendida, enquanto diferenciação e ponte, visa aplacar o processo de invisibilidade a que esses indígenas estão submetidos no contexto social da capital manauense. Nesta perspectiva,

Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre ‘nós’ e ‘eles’. Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem, e ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder. ‘Nós’ e ‘eles’ não são, neste caso, simples distinções gramaticais, mas evidentes indicadores de posições-de-sujeito fortemente marcadas por relações de poder. (SILVA, 2014, p. 82).

Por isso, os professores indígenas constroem uma ação identitária cujo pilar são as Diretrizes de Educação Escolar Indígena que dão aspecto próprio ao fazer pedagógico desses docentes na cidade em destaque. São pedagogias próprias de resistência às imposições socioculturais da colonialidade marcadamente predominante nas relações cidadinas. É nesse processo de construção de sua própria identidade, de pedagogias decoloniais que estão as professoras indígenas Kokama e Tikuna.

## A educação diferenciada do povo Tikuna no bairro Cidade de Deus

O povo Tikuna da Comunidade *Wotchimäü-cü*<sup>3</sup> iniciou suas práticas educativas diferenciadas em 2002, por ocasião de um projeto de extensão universitário que abordou a revitalização de línguas indígenas, da Faculdade de Letras, da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Foram escolhidos dois indígenas da comunidade para serem professores, cuja atuação envolveu ensinar os costumes, as tradições, a língua oral e escrita Tikuna para as novas gerações.

A escolha desses educadores se deu pela via da confiabilidade, força identitária (uma vez que além do aval da coletividade, teve a aceitação final da liderança principal, que, às vezes, é o cacique), conhecimento da língua e

3 Nome escolhido em homenagem ao clã *Awaí*, do primeiro indígena a se estabelecer no local. É nome de uma semente muito utilizada pelos Tikuna em seus artesanatos e indumentárias.

da cultura Tikuna, desde que fosse um interlocutor-tradutor em reuniões que exigissem diálogo com os não indígenas, e assim continua.

Chamamos atenção que nesse período não havia espaço específico para esse ensino, a escola funcionava por meio de rodízio nas casas da comunidade, como uma espécie de educação itinerante, o que nos dá o panorama da importância desse processo de resistência e empreendimento decolonial para os Tikuna. A construção do Centro Cultural almejado por meio de doação voluntária da Irlanda a partir de “alianças sociais, econômicas e políticas, as quais demarcaram um novo tempo” (SOUZA, 2014, p. 12). Para a professora da comunidade, o ensino sobre a cultura Tikuna possibilita a efetivação do ensino diferenciado que sistematiza sua cultura e dá possibilidades outras, onde este povo deixa vívida

A importância do povo Tikuna para as crianças [é fundamental] [...] elas [as crianças] estão perdendo a nossa cultura, tem que ensinar elas, tem de resgatar a nossa cultura com as crianças falando para ela não perder, para ela ir conhecendo como é grafismo, como é música, como a gente vive na aldeia, porque aqui na cidade é diferente. (PROFESSORA TIKUNA, entrevista, 2020).

Esta fala corrobora a importância do viver Tikuna na escola, como também entender que sua cultura pensada, projetada e esquematizada através do ensino e aprendizagem requer seu potencial político cultural, em que “esse diálogo de conhecimentos, saberes e culturas, precisa ocupar lugar no currículo e, para tal, faz-se necessário sua decolonização” (MUBARAC SOBRINHO; SOUZA; BETTIOL, 2021, p. 11). Assim, no território da cidade, com muito esforço a educação escolar indígena específica e diferenciada vai sendo ressignificada, ou seja,

[...] aquela compreendida a partir da escola, tendo como fundamento referência os pressupostos metodológicos e os princípios geradores de transmissão, produção e reprodução de conhecimentos dos distintos universos socioculturais específicos de cada povo. Uma educação que garanta o fortalecimento de identidades étni-

cas e a continuidade dos sistemas de saberes próprios da comunidade indígena e a desejável complementaridade de conhecimentos científicos e tecnológicos, de acordo com a vontade e a decisão de cada povo. (BANIWA, 2012, p. 71).

Essa referência e compreensão começa, inclusive, a partir da denominação do espaço educacional, a priori, nominado de Espaço Cultural Yoi, em homenagem à divindade do povo Tikuna, que embebido de suas cosmologias e ancestralidades, traz algo que significa proteção para tudo que envolve a educação escolar Tikuna diferenciada. Esse espaço cultural é a sede da Associação Comunidade Wotchimaü-cü, que na época da pesquisa era composta de duzentas e dezessete famílias, totalizando trezentas e cinquenta pessoas associadas, residentes na comunidade e em outros bairros da cidade. Destina-se às atividades da comunidade, como reuniões, assembleias, confecções de artesanatos, confraternizações, ensino da língua e cultura, recepção de turistas, visitas de saúde, dentre outras.

Em 2017 a nomenclatura mudou para Centro Municipal de Educação Escolar Indígena Wotchimaü-cü, cujo nome homenageia o Clã Awai, em respeito ao primeiro indígena morador da comunidade. Essa comunidade “constrói o seu espaço e assume um protagonismo étnico a partir de ações desenvolvidas em consonância com as dinâmicas culturais e identitárias” (SILVA, 2013, p. 125).

Adentrando no quesito ensino-aprendizagem, ressaltamos que os conteúdos ensinados pela professora Tikuna são provenientes da cultura ancestral, trabalhados de forma interdisciplinar, intercultural e bilíngue na dinâmica da pedagogia de projetos. Deste modo, o tema do projeto é escolhido em assembleia comunitária. A professora tem 37 anos de idade, e é licenciada em Pedagogia. Contudo, aprendeu a docência intercultural mais por suas experiências e práxis que por formação pedagógica, por ter sido escolarizada aos moldes da escola formal.

Na visão de Ghedin (2008, p. 135), a práxis é concebida enquanto ação-reflexão-ação que visa

romper com o paradigma tradicional e construir um novo paradigma que possibilite a emancipação e autonomização, tanto do educador quanto de seus educandos. Na concepção da professora, trabalhar sua cultura é valioso demais para as crianças Tikuna que nascem na cidade:

É importante trabalhar a língua, a cultura. Quem já nasceu aqui não conhece, tem que trabalhar mostrando, explicando, ensinando sobre a cultura, principalmente os clãs. É importante o grafismo, porque até eu como professora, antes eu nem sabia desenhar, eu nem sabia desenhar no corpo, no rosto assim e as crianças também, elas não sabiam. Por isso que é importante na prática junto com elas pegar os materiais que a gente usa pra fazer os grafismos. (PROFESSORA TIKUNA, entrevista, 2020).

Ela demonstra os saberes necessários à sua cultura, ou seja, construídos e reconstruídos, elaborados e reelaborados, a partir do que sabe e do que lhe foi ensinado e que passa adiante no centro cultural; são, portanto, saberes necessários “em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares” (PIMENTA, 1999, p. 29), que no passado fugiu de suas realidades indígenas e que os Tikuna querem projetar na atualidade como possibilidade de uma educação outra.

Outro ponto é a ação intercultural por meio de oficinas, dramatizações, músicas, danças, jogos tradicionais ou não, focando o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita, interpretação e oralidade na língua Tikuna, bem como a apropriação da língua portuguesa.

Para além, mostra-se nesse cenário um projeto intercultural de transformação social e educativa (WALSH, 2007) visando à decolonialidade. Esta que quer dar as cartas e fazer emergir os conhecimentos Tikuna abafados pela sociedade não indígena, estigmatizados pela colonialidade do saber (CASTRO-GOMES, 2007) que está arraigada na vida cotidiana deles. Daí o processo da interculturalidade ser de suma importância, especialmente quando se alinha cultura e educação escolarizada entre povos que saem de suas aldeias e passam a morar nas cidades.

O impacto dessa conjuntura também se apresenta na percepção de um trabalho intercultural no contexto do povo Tikuna, forjado entre a interculturalidade funcional e passos maiores para a prática da interculturalidade crítica, apontada por Candau (2008, 2010) e Walsh (2013, 2019). Paulatinamente, as professoras indígenas empreendem com maior clareza práxis alicerçadas nos anseios do povo que quer fortalecer sua cultura, que atravessa a ponte da visão eurocêntrica que por séculos subjugou (embora ainda o faça) as subjetividades da vida Tikuna, e avança rumo à efetivação de uma educação escolar construída com suas inteligências e visão de mundo. A escola deles é “usada” para isso, reflete seu *modus vivendi*.

O povo Tikuna tem grande articulação que visa valorizar, reinventar e fortalecer sua cultura no processo da educação escolar diferenciada, tendo a pesquisa enquanto ferramenta essencial. Com a ajuda desse instrumento pode-se perceber a efetivação da aprendizagem Tikuna através das músicas, da leitura e escrita, de grafismos, do respeito aos Clãs, dentre outros aspectos. Neste trabalho “diferenciado” a pesquisa tem papel crucial, assim retratada:

A pesquisa é importante, como a gente não sabe muito a cultura indígena Tikuna, é porque é a anciã que tem mais formação, ela que sabe contar história, ela que fala sobre a nossa cultura. E a gente como é nova, tem que perguntar dela, e ela tem que explicar como é que é, depois da gente estar sabendo é que a gente depois leva pra sala de aula falando para as crianças. Além da anciã, a gente pesquisa usa mais livro, apostila, cartilha e os anciãos. A dificuldade é, como é grafismo, a gente tem que pesquisar também qual o significado daquilo que se desenhou. Por isso tem que pesquisar pra saber qual o grafismo e significado do buriti, do jabuti. Não pode tirar da cabeça. (PROFESSORA TIKUNA, entrevista, 2020).

Dessa forma, a pesquisa tem papel fundamental na ação pedagógica da professora indígena. Atribui a ela um encargo de pesquisadora, sistematizadora e mediadora dos conhecimentos tradicionais de seu povo, bem como de interlocutora com os saberes da so-

cidade envolvente, estabelecendo o diálogo intercultural. Demo (1997, p. 16) afirma que “a pesquisa é o processo que deve aparecer em todo o trajeto educativo”.

Essa pesquisa, inferida pela professora Tikuna, está voltada à autoidentificação tradicional, à valoração da cultura e de suas manifestações. Neste sentido, analisa-se pelo lócus decolonial que tal movimento é uma praxiologia decolonial, mesmo que a concepção não seja compreendida como tal pela referida professora, em razão desta não ter tido acesso aos processos cognitivos e formativos da perspectiva decolonial.

Portanto, analisamos e corroboramos essa ação como uma fissura frente à conjuntura colonial, evocando o protagonismo cultural e ancestral desse povo, através do reconhecimento e fortalecimento das suas características culturais. Logo, podemos entender que este é processo de etnogênese, ou seja, um retorno, uma reafirmação e o fortalecimento da cultura tradicional, e das suas características próprias, “[...] conceito que tem sido repensado é o de resistência [...] por meio de uma reutilização própria de tais itens, conduzirem suas lutas e reivindicações” (CARVALHO, 2006), mesmo em contexto adverso, urbano.

Nessa tarefa os anciãos e sábios são incluídos nesse espaço de aprendizagem, no qual estudam crianças, jovens e adultos, convictos da importância dessa escola para a manutenção de sua identidade indígena. Assim, percebe-se que o caminho investigativo e formativo apresenta a possibilidade de “interculturalidade” na relação entre pesquisador (a) e pesquisado(a) (DULCI; MALHEIROS, 2021, p. 185), entre a pesquisa e a escola.

Visualiza-se, portanto, um movimento de etnogênese da professora indígena e seu povo, que consiste no movimento de retorno aos parâmetros epistêmicos culturais de seus ancestrais para a promoção da cultura Tikuna no presente. Nisto se processa a resignificação de sua identidade indígena, nesse contexto de territorialidade específica do ambiente citadino.

## Educação diferenciada do povo Kokama no bairro Grande Vitória

A escola diferenciada intercultural do povo Kokama tem por nome Centro Municipal de Educação Escolar Indígena Tse Tsu Kamutum Kokama, que significa “Estrela da Manhã” na língua materna. Está localizada no bairro Grande Vitória, na periferia da cidade de Manaus. É constituído por famílias imigrantes, indígenas (em sua maioria Kokama) e não indígenas, do interior e de outros estados.

A comunidade Kokama ali presente, cuja designação de sua forma organizativa é Associação Kokama Grande Vitória, é formada por 25 famílias indígenas. A escola diferenciada funciona numa pequena sala atrás da residência do cacique da comunidade. Nesse centro estão matriculadas trinta e cinco crianças. A professora Kokama destaca a importância dessa escola diferenciada para sua comunidade:

É importante porque as crianças hoje em dia só têm conhecimento da língua portuguesa na qual elas foram alfabetizadas e que os pais falam, e a língua materna é a língua dos nossos ancestrais, estava esquecida e hoje nós conseguimos revitalizar, fortalecer, e espero que se fortaleça mais ainda, tanto na oralidade e na escrita. É importante elas aprenderem a relacionar a língua portuguesa e a nossa língua Kokama. (PROFESSORA KOKAMA, entrevista, 2020).

A docente não tem formação superior, possui o ensino médio, com aperfeiçoamento na Ação Saberes Indígenas na Escola, curso ofertado pelo governo federal em parceria com estados e municípios, através da Universidade Federal do Amazonas, que objetivou formar professores indígenas com ênfase nas questões de letramento e numeramento.

Observamos que a professora Kokama realiza um processo de ensino interdisciplinar, bilíngue e intercultural, aspectos intrínsecos à educação escolar indígena (BRASIL, 1998). Deste modo, concretiza um movimento pedagógico de praxiologia decolonial, por

empreender aspectos da interculturalidade crítica e epistemologia decolonial, de forma a colaborar com o fortalecimento da cultura tradicional indígena, através de um processo pedagógico mais autônomo e emancipatório que visa frear os aspectos coloniais latentes na educação.

Ela realiza muitas atividades pedagógicas de forma diferenciada, como oficinas de conhecimentos tradicionais, dramatizações, narração das histórias Kokama, adivinhas, desenhos, pinturas, confecção de materiais específicos na língua, ditados, brincadeiras tradicionais ou não, jogos pedagógicos e músicas, dentre outras. Estes processos são primordiais, cada um tem sua importância

A música é muito importante pra gente desenvolver o trabalho com as crianças, porque elas aprendem muito rápido a cantar, já falam os nomes, os numerais na língua materna. Aprender através da música, das brincadeiras, da dramatização, de pinturas, criações artísticas faz as crianças se sentirem mais à vontade no aprendizado delas, sentem interesse pra aprender coisas diferentes, quando eu faço adivinhas também. (PROFESSORA KOKAMA, entrevista, 2020).

Por tratar-se de um processo crítico de recondução da língua materna, foi detectado que há poucos falantes fluentes da língua Kokama na cidade de Manaus. Estes, geralmente, são os mais velhos da comunidade, os chamados anciãos. Para Mignolo (2020), uma das armas mais poderosas para a construção de comunidades imaginadas homogêneas foi a crença numa língua nacional, ligada a uma literatura nacional, que contribuiu, no domínio da língua, para a cultura nacional. Os Kokama sofreram e sofrem tal imposição colonial.

A própria professora é aprendiz da língua desde que iniciou a docência, contando com o apoio do cacique e dos anciãos da comunidade nesse desafio. As novas gerações nascidas na cidade acabam por serem alfabetizadas na língua predominante nas relações cidadinas: a língua portuguesa. Assim, a língua Kokama é ensinada como segunda língua – a chamada L2.

Ensinar a língua e cultura de seu povo na cidade constitui-se em desafio diário na tarefa de ser educadora Kokama.

Isso nos faz considerar como é preciso repensar essas noções naturalizadas e cristalizadas sobre língua, sobretudo na Linguística – tendo em mente o papel exercido por ela na reprodução e disseminação de ideologias de linguagem –, haja vista a necessidade de problematizar o cerne das questões que envolvem a invenção das línguas, suas contribuições para a colonialidade/modernidade e os impactos reais que trazem para a vida dos sujeitos marginalizados desde a colonização até os dias atuais, pela subalternização de seus corpos, conhecimentos, línguas e culturas, como é o caso dos indígenas no Brasil. E, mais importante, buscar elementos que se aproximem das experiências interculturais contemporâneas dos indivíduos indígenas, negando, assim, a negação de sua contemporaneidade. (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2017, p. 25).

Viver na cidade opera transformações na cultura desse povo. Viver, dialogar, conversar e se comunicar na cidade operam transformações no que tange aos aspectos linguísticos de indígenas que optaram por sua história de vida e anseios ao êxodo para a cidade de Manaus. Na perspectiva de Laraia (2001), a cultura é dinâmica e experimenta transformações internas e externas, de acordo com os significados construídos e internalizados pelos grupos sociais, a partir da simbolização. Tais mudanças ocorrem interna e externamente, resultam da dinâmica do sistema cultural e do contato interétnico, ou seja, de um sistema cultural com outro.

Nesse processo de resgate da cultura, a professora indígena tem papel preponderante, pois é sua responsabilidade sistematizar ou escolarizar os conhecimentos tradicionais de seu povo, de sua cultura, de forma que possam ser aprendidos nesse contexto educativo. Logo, a cultura Kokama é instrumento de humanização, é processo de simbolização, construção de sentidos, significados, construção e expressão dos conhecimentos humanos.

A professora tem como fonte de pesquisa livros, apostilas, aplicativos de dicionário do povo Kokama do Alto Solimões, a internet e os

anciãos indígenas enquanto “bibliotecas vivas” no processo de ensino da língua oral, dos cantos, das histórias, dos ensinamentos acerca de toda a organização social e cultural de seus ancestrais. Seu ato pedagógico diferenciado requer muita pesquisa. Ela afirma: “Faço muita pesquisa, uso muito o tradutor Kokama, um aplicativo que tenho no meu celular, o dicionário Kokama também, e algumas coisas que não tem no dicionário, eu consulto o ancião da comunidade.” (PROFESSORA KOKAMA, entrevista, 2020).

Nessa direção, ela afirma que para ensinar há necessidade de pesquisar e refletir sobre a realidade na construção do conhecimento de sua cultura. O exercício da docência suscita indagar a realidade, refletir suas problemáticas sociais, realizar a práxis (reflexão-ação-reflexão). O que se ensina e se pesquisa são temáticas provenientes da história de vida, dos objetivos escolares, da formação, da cultura, dentre outros aspectos do contexto social e cultural de vida desses sujeitos, como parte de sua luta e resistência, um saber que se configura coletivamente, de forma colaborativa.

Para os indígenas que ousam estar na cidade, resistir é não abrir mão daquilo que é específico e essencial, demonstrar na ação pedagógica investigativa como mobilizam pensamentos e corpos para insurgir contra as opressões, demonstrando também, em nível intelectual, prerrogativa para o debate em torno de sua cultura e da necessidade de investimento de um pensamento crítico e transformador, que é um dos parâmetros das escolas indígenas, pela práxis docente como ponte alternativa.

## Identidade docente indígena e pedagogia decolonial: construindo práticas pedagógicas autônomas e emancipadoras no contexto urbano

O encargo de ser professora indígena traz uma nova identidade para dentro do grupo, a

identidade docente. Ser docente indígena de escolas diferenciadas na cidade pressupõe um compromisso não somente profissional, mas, sobretudo, compromisso étnico e ético com seu povo, uma vez que são interlocutoras entre os conhecimentos indígenas e os da sociedade envolvente.

Além disso, seu papel visa promover a perpetuação das línguas, das tradições orais, dos saberes e artes indígenas no meio urbano, promovendo vivências e aprendizagens em todos os espaços da aldeia ou da comunidade. Por isso, as docentes indígenas demonstram ter autoafirmação de sua identidade indígena e convicção da importância de sua atuação na educação de seu povo:

Nunca tive vergonha de ser Tikuna, sempre eu tenho orgulho da minha língua, da minha fala também, porque não tem como eu vou me esconder porque sou indígena. Já fui muito discriminada por ser indígena na escola onde eu estava estudando no regular que eu tinha vergonha, principalmente a gente não fala português, e na faculdade não muito porque como já tenho tempo aqui, não tenho muita dificuldade. Sendo professora eu aprendi muito com as crianças também, antes eu era insegura, tinha vergonha, mas depois que a gente ganha experiência é muito bom. (PROFESSORA TIKUNA, entrevista, 2020).

Depois que me tornei professora eu ganhei conhecimento, isso é muito bom porque quando eu comecei tive muita dificuldade. Fiquei sozinha, mas fui aprendendo aos poucos, aprendi com as crianças. Hoje eu estou mais desenvolvida na escrita e na oralidade. Quando comecei a cantar no grupo musical me desenvolvi bastante, perdi a vergonha de cantar, de falar. Hoje eu ensino isso para os meus alunos pra não ter vergonha. (PROFESSORA KOKAMA, entrevista, 2020).

Dessa forma, a responsabilidade e o compromisso das educadoras no âmbito de sua atuação são cruciais na construção de uma educação diferenciada de qualidade social e que possibilite a emancipação de seus sujeitos. Realizam uma prática reflexiva que transforma o modo de pensar o mundo, por parte de si e de seus alunos, no processo de conhecimentos

da cultura e de construção de identidades em seus contextos específicos, pois a identidade é produção cultural na medida em que a cultura “molda a identidade ao dar sentido à experiência e ao tornar possível optar; entre as várias identidades possíveis, por um modo específico de subjetividade” (WOODWARD, 2000, p. 18-19).

Nesse sentido, as docentes indígenas elaboram práticas educativas interculturais que visam fortalecer a cultura e a língua materna por meio de atividades de cantos, danças, rituais, brincadeiras tradicionais, desenhos, pinturas corporais, grafismos, dentre outras, pautadas nos princípios da interculturalidade, do bilinguismo/multilinguismo, da diferença e do comunitarismo (BRASIL, 1998).

Os centros ou escolas diferenciadas indígenas são espaços de luta, resistência, autonomia na construção do conhecimento, bem como de formação sociocultural e política dos indígenas, a fim de prepará-los para lidar com os conflitos, preconceitos e imposições da sociedade majoritária. Nesse processo de aprendizagem dos sistemas culturais de seu grupo, operacionalizada pela educação diferenciada – a partir da interculturalidade crítica –, as crianças indígenas constroem suas identidades ancoradas nos símbolos, significados e sentidos que lhes são ensinados. Esse acesso aos conhecimentos de sua cultura muitas vezes “são silenciados e negados no currículo” das escolas formais em que estudam no contraturno (SANTOMÉ, 1995).

Segundo as professoras, no início de seus trabalhos docentes na comunidade elas enfrentaram muitas dificuldades, como a timidez, a falta de conhecimento pedagógico para o ensino, a falta de materiais, dificuldades na produção de materiais didáticos na língua materna, a falta de merenda escolar regular, a necessidade de conhecer mais sua cultura. Nesta última, o processo de pesquisa e interação junto aos anciãos possibilitou muito esclarecimento quanto às tradições socioculturais de seu povo, fortalecendo, inclusive, sua própria identidade étnica enquanto professora indígena.

Nesse cenário carregado de problemas e desafios, as professoras indígenas aprenderam a ser docentes mais a partir de suas próprias experiências e práxis, mesmo participando de formações em serviço e orientação com seus assessores. Isso nos remete ao pensamento acerca da prática educativa, ao pontuar que o professor aprende sua profissão por vários caminhos, tanto com as teorias quanto com a própria experiência.

Dessa forma, as escolas e os centros culturais são desafiados a corresponder ao que enseja a educação escolar indígena, ou seja, um processo pedagógico de experiências próprias de construção de conhecimentos, alicerçados nos processos de construção de políticas, e de reconhecimento da identidade indígena, bem como de decolonização de sua educação.

Dentro de uma perspectiva decolonial, pensar a identidade docente, discute as estruturas das políticas, epistemológicas e culturais, da formação para professores indígenas. Na cidade de Manaus são ofertados cursos para a formação inicial de professores indígenas por três instituições públicas: a primeira é a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC-AM), curso denominado Pirayawara, desenvolvido a nível médio; o segundo é ofertado pela Universidade Estadual do Amazonas, cursos interculturais a nível de licenciatura; o terceiro é propiciado pela Universidade Federal do Amazonas, que também disponibiliza cursos de licenciatura interculturais específicos para professores indígenas.

Entretanto, ainda não há consenso que esses cursos são articulados na medida das necessidades formativas dos professores cursistas; há resistência para o diálogo permanente e intercultural entre as instituições e os povos indígenas, principalmente para a interlocução entre os saberes tradicionais indígenas, as demandas da educação escolar indígena e a formação continuada, especialmente na perspectiva das formações em serviço. Dessa forma, urge a organização de debates e reflexões mais profundos acerca destas formações nas

próprias estruturas organizativas, uma vez que as necessidades formativas ainda são um dos pontos essenciais em questão, tendo em vista a diversidade de povos indígenas presentes no estado do Amazonas: cerca de 65 diferentes povos indígenas, segundo o Plano Estadual de Educação do Estado do Amazonas (AMAZONAS, 2015).

Compreender a identidade de professores indígenas, diante do aspecto formativo em que se constroem e se reconstróem como profissionais, implica, segundo Gomes e Barbosa (2013), entender que este processo foi se constituindo, não levando em conta sua condição específica e diferenciada, pelo contrário, às vezes, escamoteada e negligenciada no decurso histórico, e “no entremeio de uma pedagogia elitista junto a um contexto permeado por diversas reformas que pretendiam atender a situações peculiares de uma determinada conjuntura social e política” (GOMES; BARBOSA, 2013, p. 8961). Segundo esses autores,

Conceber a Formação de professores indígenas e compreender os aspectos históricos da profissão docente implica conhecer a institucionalização do ensino para os docentes indígenas, seus conhecimentos, linguagens, formas de raciocínio, tipos de experiência, percebendo as técnicas normativas vinculadas às relações de poder que se alojam nas consciências e que definem tipos de sujeitos [...] (GOMES; BARBOSA, 2013, p. 8962).

Nesse contexto encontram-se os professores Tikuna e Kokama que, às vezes, levam um tempo significativo e muita discussão política em torno de sua profissionalidade docente na cidade para entender, com sua racionalidade, que

A identidade de uma minoria étnica, por exemplo, não se define apenas pelas características, sentimentos, lutas e conquistas que unem os membros do grupo. A identidade só irá constituir-se plenamente no interior de um contexto. Essa inserção decorre de certos princípios universais que a minoria quer e precisa compartilhar com o resto da comunidade, tais como o direito a uma boa educação, a uma alimentação adequada, a uma vida decente, a um trabalho

dignamente remunerado, a uma participação efetiva nas decisões políticas. (MOREIRA; CUNHA, 2008).

Suas diferenças, seus modos de perceberem o mundo, a resiliência no lidar com os não indígenas e as formas pedagógicas e didáticas de atuarem e pensarem a escolarização indígena são suas identidades, são facetas da interseccionalidade em que estão imbricadas. Assim, não se separa o ser professora do ser indígena. Não se separa o ser educadora do ser liderança, tudo em consonância com suas lideranças tradicionais, com suas linguagens, com suas formas de se organizar para garantir seu bem viver na cidade.

## Considerações finais

Sobre o contexto presente, consideramos que desdobramentos ideológicos de cunho opressivo e dominante, forjados pela modernidade/colonialidade, deixaram profundas marcas e inúmeras violências perante os povos tradicionais da América Latina e, especialmente, do Brasil. O processo colonial concretizou formulações de ideias e estereótipos sobre os povos indígenas que se reafirmaram ao longo dos anos e se ressignificam pela colonialidade, dentre elas, a colonialidade do ser, saber, poder, e da natureza. Seu projeto de violências foi estruturalmente reformulado pelas colonialidades e seus engessamentos.

Os povos indígenas, ao contrariarem o projeto da modernidade ocidental em inúmeros momentos, resistiram e resistem a esse processo porque possuíam e possuem valores, produções de cultura, ciência, existência e modos de vida ancorados na ancestralidade. Apesar desse processo colossal de padrão de poder estabelecido pelo colonialismo/colonialidade, esses povos travaram/travam inúmeras batalhas, e não se deram por vencidos; ainda nos dias de hoje resistem buscando lutar por seus direitos e, sobretudo, buscam o reconhecimento pelo Estado e pela sociedade, por suas terras, saúde, educação e especificamente para

autonomia e emancipação social subsidiadas pelo fortalecimento dos parâmetros culturais da identidade ancestral.

Nesse sentido, reiteramos a relevância do diálogo entre o pensamento decolonial e a educação escolar indígena, especialmente no campo da formação e práxis de seus professores. É possível pensar e consolidar novos plurais a partir do viés da interculturalidade crítica em suas dimensões epistemológicas, políticas e de processos pedagógicos decoloniais pautados na autonomia e emancipação.

Apesar de muitas limitações e contradições sociais na educação diferenciada empreendida pelas professoras Tikuna e Kokama, do engatinhar da construção de pedagogias decoloniais, há um processo de resistência intenso, de construção e fortalecimento da identidade docente dessas educadoras nesse processo rico em experiências, conhecimentos e saberes, que busca construir uma escola verdadeiramente indígena numa perspectiva intercultural crítica e decolonial.

A produção de práxis para desenvolver a educação escolar indígena é complexa e desafiadora, porém riquíssima na construção de conhecimentos, em configurações próprias de disseminação de memórias para valorização da diversidade de línguas, dos saberes e das culturas indígenas do contexto amazônico, que foram dizimadas no processo histórico da colonização. Às professoras indígenas não faltam desafios na implementação de uma educação escolar indígena de qualidade social para suas comunidades, para seu povo indígena. Para isto ocorrer é fato que as políticas públicas sejam efetivamente reais, que saiam do papel: políticas de formação de professores indígenas, de regulamentação dos centros indígenas, de oferta de merenda escolar, da concessão de materiais pedagógicos, da criação de concurso público para professores indígenas, dentre outras providências.

Portanto, apesar de todos os desafios, é evidente um processo de construção de uma prática pedagógica na perspectiva da intercul-

turalidade crítica, do desvencilhar das amarras da colonialidade do saber, configurando uma pedagogia decolonial na perspectiva da emancipação social de seus sujeitos, visando a sua libertação epistemológica, política e social do sistema opressor colonizador de sujeitos e identidades. Impreterivelmente, deve-se contribuir na construção e fortalecimento da identidade docente dessas educadoras e de seu povo, em seu processo rico em experiências, conhecimentos e saberes, na busca de se construir uma escola verdadeiramente indígena no contexto citadino.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Terras de quilombo, terras indígenas, “babaçuais livres”, castanhais do povo, faxinais e fundos de pasto:** terras tradicionalmente ocupadas. 2. ed. Manaus: PPGSCA-UFAM, 2008.

AMAZONAS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE-AM nº 11, de 13 de fevereiro de 2001.** Fixa as normas para criação e funcionamento da Escola Indígena, autorização e reconhecimento de Cursos, no âmbito da Educação Básica no Estado do Amazonas e dá outras providências. Manaus, 2001.

AMAZONAS. **Lei nº 4.183, de 26 de junho de 2015.** Aprova o Plano Estadual de Educação do Estado do Amazonas e dá outras providências. Manaus, 2015. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/PEE/AMPEE.pdf>. Acesso em: 07 out. 2018.

ARAÚJO, Jucinôra Venâncio de Souza. **Centro cultural tikuna:** práticas pedagógicas e identidade étnica no contexto urbano. 2015. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus, 2015.

BANIWA, Gersem. Os desafios da educação indígena intercultural no Brasil: avanços e limites na construção de políticas públicas. In: NOTZOLD, Ana Lucia Vulfe; ROSA, Helena Alpini; BRINGMANN, Sandor Fernando (org.). **Etnohistória, história indígena e educação:** contribuições ao debate. Porto Alegre: Pallotti, 2012. p. 69-88.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 07 out. 2018.

- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 3 maio 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 14, de 14 de setembro de 1999**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar indígena. Brasília, DF, 1999a. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_pceb01499.pdf?query=fundamental](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_pceb01499.pdf?query=fundamental). Acesso em: 07 out. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999**. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Brasília, DF, 1999b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf). Acesso em: 19 abr. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília, DF, 2012. Disponível em: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso\\_2013/PDFs/resol\\_federal\\_05\\_12.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_05_12.pdf). Acesso em: 19 abr. 2021.
- CANAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 abr. 2021.
- CANAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 29, p. 151-169, 2010. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/3076>. Acesso em: 19 abr. 2021.
- CARVALHO, Francismar Alex Lopes de. Etnogênese Mbayá-Guaykuru: notas sobre emergência identitária, expansão territorial e resistência de um grupo étnico no vale do rio Paraguai (c. 1650-1800). **Fênix – Revista de História e Estudos Culturais**, [online], ano 3, v. 3, n. 4, 2006. Disponível em: <https://revistafenix.emnuvens.com.br/revistafenix/article/view/797>. Acesso em: 19 abr. 2021.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOQUEL, Ramón. Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOQUEL, Ramón (org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 9-23.
- COLLET, Andressa. Covid 19: Igreja de Manaus denuncia negligência no atendimento aos indígenas da cidade. **Portal Vatican News**, 28 abr. 2020. Disponível em: <https://www.vaticannews.va/pt/igreja/news/2020-04/coronavirus-igreja-manaus-denuncia-atendimento-indigenas-saude.html>. Acesso em: 28 abr. 2020.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- DULCI, Tereza Maria; MALHEIROS, Mariana Rocha. Um giro decolonial à metodologia científica: apontamentos desde e para a América Latina. **Revista Espirales**, n. especial, p. 174-193, jan. 2021. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/espirales/article/view/2686>. Acesso em: 13 maio 2022.
- GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 129-150.
- GOMES, Vilisa Rudenco; BARBOSA, Ana Clarice Alencar. Componentes da identidade do docente indígena: história e trajetória. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 11., 2013, Curitiba. **Anais eletrônicos** [...]. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), 2013. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7443\\_5808.pdf](https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7443_5808.pdf). Acesso em: 10 jan. 2021.
- GROSGOQUEL, 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. p. 455-491.
- HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da(org.); HALL, Stuart; WOODWARD,

- Kathryn. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 103-133.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo Demográfico 2010. **Indígenas**. Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br>. Acesso em: 12 mar. 2019.
- KLINTOWITZ, Danielle; CORREIA, Fernanda; AGUIAR, Marcos. Indígenas no espaço urbano: não foi a aldeia que chegou na cidade mas a cidade que chegou na aldeia. **ArchDaily Brasil**, 20 abr. 2020. Disponível em: <https://www.archdaily.com.br/br/937793/indigenas-no-espaco-urbano-nao-foi-a-aldeia-que-chegou-na-cidade-mas-a-cidade-que-chegou-na-aldeia>. Acesso em: 02 de jan. 2022.
- LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/indio\\_brasileiro.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/indio_brasileiro.pdf). Acesso em: 13 fev. 2021.
- LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação** - abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2003.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón. **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.
- MANAUS. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Gestão Educacional. Divisão de Ensino Fundamental. Gerência de Educação Escolar Indígena. **Diretrizes Pedagógicas da Educação Escolar Indígena do Município de Manaus**. Manaus: SGE/DGE/DEF/GEEI, 2017.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Trad. de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CUNHA, Regina Celi Oliveira da. A discussão da identidade na formação docente. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 3, n. 5, 2008. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1538/1387>. Acesso em: 26 fev. 2021.
- MUBARAC SOBRINHO, Roberto Sanches; SOUZA, Ádria Simone Duarte de; BETTIOL, Célia Aparecida. Decolonização dos currículos: diálogos possíveis com a escola indígena. **Revista Pedagógica**, v. 23, p. 1-19, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v22i0.6540>. Acesso em: 19 abr. 2021.
- OLIVEIRA, Denise Pimenta; NASCIMENTO, André Marques do. Ideologias de linguagem de docentes indígenas: pluriépistemologia e descolonização do conhecimento nos estudos linguísticos. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL EPISTEMOLOGIAS DO SUL, 2., 2017, Foz do Iguaçu, PR. **Anais eletrônicos [...]**. Foz do Iguaçu, PR: Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), 2017. v. 2, n. 1, p. 18-29. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/aeces/article/view/831>. Acesso em: 19 abr. 2021.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-35.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (org.). **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126.
- RANGEL, Lucia Helena; GALANTE, Luciana; CARDOSO, Cynthia Franceska. A presença indígena nas cidades. *In*: VENTURINI, Gustavo; BOKANY, Vilma (org.). **Indígenas no Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2013. p. 113-128.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 159-177.
- SILVA, Aldenor Moçambique da. **A inserção dos Tikuna no tecido social urbano de Manaus**. 2013. 143 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) – Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus, 2013.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu

da (org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 7-72.

SOUZA, Ilma Regina Castro Saramago de. **“Ainda não sei ler e escrever”**: um estudo sobre o processo de leitura e escrita nas escolas indígenas de Dourados. 2014. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, MS, 2014.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, estado, sociedad luchas (de)coloniales de nuestra época**. Quito, Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar/Ediciones Abya-Yala, 2009.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de**

**Direito de Pelotas**, Pelotas, RS, v. 5, n. 1, p. 6-39, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/revistadireito/article/view/15002>. Acesso em: 26 fev. 2021.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 7-72.

*Recebido em: 10/12/2021*

*Aprovado em: 08/02/2022*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# NOTAS DE UMA METODOLOGIA CONTRACOLONIAL TEÓRICO-BRINCANTE: ENCONTROS DE EDUCADORAS E EDUCADORES A 'QUAL' DISTÂNCIA?

*Lúcia Cavaliéri\**

*Universidade Federal Fluminense*

<https://orcid.org/0000-0003-2443-4308>

*Tatiana de Freitas Ordonhes de Mello\*\**

*Colégio Pedro II*

*Lea Velocina Tiriba\*\*\**

*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro*

<https://orcid.org/0000-0001-9508-5980>

## RESUMO

Este texto compartilha resultados de pesquisa de produção de práticas ecológicas, populares e libertárias na formação continuada de educadoras/es de escolas do campo e da cidade, assim como de territórios originários e tradicionais brasileiros, vividos no contexto de projetos coletivos de extensão de um grupo de pesquisa de uma universidade federal do Rio de Janeiro. Nosso objetivo é apresentar os princípios que inspiram e corporificam uma metodologia *contracolonial* teórico-brincante. Para isso, fazemos um recorte de um curso de extensão produzido e promovido pelo nosso grupo de pesquisa em 2021. Como recurso metodológico de análise, optamos por uma cartografia que traça fios de palavras, imagens, gestos e conceitos expressos por educadoras/es, entrelaçando-os com os rituais e as vivências concebidos nos encontros durante o curso. Observamos que, mesmo a longa distância, a luta pelo direito à natureza nos convoca, nos une e amplia o compromisso com as infâncias e com a natureza.

**Palavras-chave:** metodologia *contracolonial* teórico-brincante, formação de professores, crianças e natureza

---

\* Doutora em Geografia pela FFLCH-USP. Licenciatura, bacharelado e mestrado pela FFLCH-USP. Pós-doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de pesquisa: Práticas Educativas, linguagens e tecnologias (PPGEdu/ Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/UNIRIO). Professora Adjunta à Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (FEUFF). Email: [cavalierylucia@id.uff.br](mailto:cavalierylucia@id.uff.br)

\*\* Mestre em Educação Brasileira pela PUC-Rio. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Especialista em Educação Infantil pela PUC-Rio. Professora do programa de Pós-Graduação em Educação Psicomotora e Professora da Educação Infantil do Colégio Pedro II. E-mail: [tatiana.mello@gmail.com](mailto:tatiana.mello@gmail.com)

\*\*\* Doutora em Educação pela PUC-Rio. Mestre em Educação pela Fundação Getúlio Vargas/RJ. Graduada em Comunicação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ. Pós-doutorado em Educação, Linha de pesquisa: Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEdu/Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/ UFFRJ). Professora Associada à Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). E-mail: [leatiriba@gmail.com](mailto:leatiriba@gmail.com)

## ABSTRACT

### NOTES OF A THEORETICAL-PLAYING COUNTER COLONIAL METHODOLOGY: MEETINGS OF EDUCATORS AND EDUCATORS AT 'WHAT' DISTANCE?

This text shares research results on the production of ecological, popular and libertarian practices, in the continuing education of educators from rural and urban schools, as well as original and traditional Brazilian territories, coined in the contexts of collective extension projects by GiTaKa, at the federal university of the state of Rio de Janeiro/UNIRIO. Our objective is to present the principles that inspire and embody our theoretical-playful countercolonial methodology. For this, we make a clipping of the Conversatório FinaFlôr Course held in 2021 promoted by the group. As a methodological resource for analysis, we chose a cartography that traces threads of words, images, gestures and concepts expressed by educators, intertwining them with the rituals and experiences conceived by the Conversatório. We observe that, even from a long distance, the right to nature connects us, unites us and expands our commitment to childhood and to nature.

**Keywords:** theoretical-playful *countercolonial* methodology, teacher education, children and nature

## RESUMEN

### APUNTES DE UNA METODOLOGÍA TEÓRICO-JUGADORA CONTRACOLONIAL: ENCUENTROS DE EDUCADORES Y EDUCADORAS ¿A 'QUÉ' DISTANCIA?

Este texto comparte resultados de investigación sobre la producción de prácticas ecológicas, populares y libertarias, en la formación continua de educadoras/es de escuelas rurales y urbanas, así como de territorios brasileños originales y tradicionales, acuñados en lo contexto de proyectos de extensión colectiva por un grupo de investigación en una universidad pública del Estado de Rio de Janeiro/UNIRIO. Nuestro objetivo es presentar los principios que inspiran y encarnan nuestra metodología contracolonial teórico-lúdica. Para ello, realizamos un recorte de un curso de extensión realizado en el 2021. Como recurso metodológico de análisis, se eligió una cartografía que traza hilos de palabras, imágenes, gestos y conceptos expresados por los educadores, entrelazándolos con los rituales y vivencias. Observamos que, incluso desde la distancia, el derecho a la naturaleza nos conecta, nos une y amplía nuestro compromiso con la infancia y con la naturaleza.

**Palabras clave:** metodología *contracolonial* teórico-lúdica, formación de educadores, niños y naturaleza.

## Apresentando os fios

A crise ambiental, que vimos ser produzida ao longo dos séculos XX e XXI, assemelha-se a um caleidoscópio, dada sua complexidade marcada por tantas disputas discursivas, rupturas, apropriações e fantasias. Algumas políticas disruptivas pautadas tanto na razão desencantada quanto em epistemicídios e genocídios se estendem desde os séculos coloniais e agravam a chamada crise reveladora da escassez promovida por uma forma hegemônica de ocupar o mundo. Uma das características mais marcantes da chamada sociedade do consumo (LEFEBVRE, 1991) é o sequestro da natureza como objeto a ser decifrado e dominado por meio de técnicas. Nem mesmo a pandemia causada pelo coronavírus SARS-CoV2, dos anos de 2020 e 2021, que já causou a morte de mais de 6 milhões de pessoas ao redor do mundo e, por opções políticas desastradas e comprometidas com a morte, em várias escalas, arrasta outros tantos milhões à fome e à pobreza, impulsionou outras formas de se viver que não são ditadas pela mercantilização da vida e da natureza e pela desigualdade social.

O objetivo do Grupo Infâncias, Tradição Ambiental e Cultural Ancestral (GiTaKa), comprometido com as infâncias e com o cuidado da Terra, tem sido investigar, inventar e difundir metodologias de formação *contracolonial* teórico-brincante, assim denominadas por se situarem na contramão de pressupostos antropocêntricos, racionalistas e individualistas do paradigma moderno que só aprofundam a chamada crise ambiental.

Enfrentamos teoricamente e trilhamos caminhos políticos que contradizem fundamentos iluministas que veem o mundo como uma grande máquina de reprodução de coisas e mercadorias, ao defender, de forma monoepistêmica, a razão branca, racista e eurocêntrica como instrumento exclusivo de conhecimento de uma parcela da humanidade (TIRIBA, 2018).

Este texto objetiva discutir processos e resultados de pesquisa de produção de práticas

ecológicas, populares e libertárias de caráter coletivo, criados como projetos de extensão do GiTaKa, vinculado ao Núcleo Infâncias, Natureza e Arte (NiNa) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro- UNIRIO. Uma das ações de extensão empreendidas neste período foi um conjunto de conversas intitulado Conversatórios FiNaFlor, realizado em diálogo com uma rede de secretarias municipais de educação, grupos de pesquisa e movimentos sociais brasileiros. Cumpre ressaltar que, na origem desse projeto de extensão, há um desejo e um compromisso com a continuidade da vida na Terra, com a saúde, com as crianças e com a natureza, fundamentos do GiTaKa.

A proposição *contracolonial* surge com Nêgo Bispo (2019, 2020<sup>1</sup>). Para ele, na travessia do Atlântico, na diáspora africana com milhares de escravizados ao longo de séculos, os povos afrodescendentes *confluíram* com os povos originários que aqui estavam. Nesse movimento de confluência e na chamada guerra das denominações, Nêgo Bispo cunha a *contracolonialidade* como ideia e prática que afirma formas de produzir e circular conhecimentos dos povos afropindorâmicos como estratégia de sobrevivência em aliança com os povos originários, das favelas e dos quilombos. Tal proposição nos inspira no desenho de metodologias com uma educação que possa reinventar o mundo.

Nessa direção, apresentaremos os princípios que compuseram, neste tempo-espço pandêmico, a ampliação de possibilidades de uma *metodologia contracolonial teórico-brincante*, sustentada agora por telas e fios condutores de sons e de luz e, ainda, por fios e redes que compõem nossa ancestralidade, nossos corpos e memórias. Essa metodologia<sup>2</sup> vem sendo criada e experimentada em espaços de educação de crianças e de formação inicial e

1 Antônio Bispo dos Santos é conhecido como Nêgo Bispo. Como assim ele se chama e se reconhece, optamos em também tratá-lo dessa forma no texto.

2 Consultar SCHAEFER, K. B.; GUEDES, A. O.; TIRIBA, L. (2017).

continuada de professoras/es<sup>3</sup>. Ela intenciona fissurar a lógica racionalista dos processos de formação, fazendo um convite ao conhecer de corpo inteiro, pelo cantar e o dançar, por rituais de proximidade com a terra e com a água, pelo desejo, pela alegria dos encontros.

No artigo em tela, traremos o histórico do Conversatório FiNaFlor procedendo a uma breve descrição de cada encontro e os fundamentos e metodologias criadas para ele. Por fim, anunciamos uma cartografia dos encontros, com imagens e textos expressos pelos convidados e participantes do curso, alinhando-os teórico-metodologicamente com os conceitos fundamentais de nossa proposta.

Em consonância com os conceitos do grupo, interessou-nos observar, nos encontros, em quais linhas os desejos das/os diferentes educadoras/es e crianças se encontravam e se afastavam, ou como confluíam, como nos ensina Bispo (2019, 2020).

## Conversatórios: uma encruzilhada a ser conhecida

Luis Rufino, juntamente com Nêgo Bispo, aportou contribuições profundas aos Conversatórios e à forma como passamos a entender uma metodologia teórico-brincante no campo da educação. A ideia da encruzilhada é uma dessas contribuições:

É nessa perspectiva que venho a propor uma *Pedagogia das Encruzilhadas*, um projeto poético/político/ético arrebatado por Exu. Nessa mirada o orixá emerge como *loci* de enunciação para riscar uma pedagogia antirracista/decolonial assente em seus princípios e potências. Exu, enquanto princípio explicativo de mundo transladado na diáspora que versa acerca dos acontecimentos, dos movimentos, da ambivalência, do inacabamento e dos caminhos enquanto possibilidades, é o elemento que assenta e

3 Optamos, neste artigo, em priorizar a escrita feminina buscando, sempre que possível, dirigirmo-nos ao leitor no feminino plural. Já quando estivermos falando especificamente das atividades investigadas e relatadas aqui, que contaram com a presença de homens educadores, usaremos o masculino plural.

substancia as ações de fronteira, resiliência e transgressão, codificadas em forma pedagogia. (RUFINO, 2018, p. 72)

Apesar dos cortes orçamentários vividos no campo da educação desde o golpe de 2016, o GiTaKa optou por manter vivos os laços de proximidade com os profissionais da Educação Básica dando continuidade aos processos de formação desenvolvidos pelo Ministério da Educação, em parceria com as Instituições de Ensino Superior, IES, de todo o Brasil em anos anteriores. Dirigimos nossa atenção à formação das profissionais que atuam na ponta, tomando nas mãos a educação das crianças brasileiras, em especial, da faixa etária entre 0 e 6 anos, resistindo à precariedade de recursos e de políticas públicas que desde então vigoram.

As 16 edições do Fórum FiNAFlor vividas desde 2011, os Cursos Infâncias Cariocas de 2017, 2018 e 2019, o Curso de Extensão Infâncias Brasileiras, ocorrido de forma *on-line* em 2020, consolidaram uma maneira de fazer extensão em proximidade com a pesquisa e o ensino, em diálogo com a concepção de extensão como comunicação, tal como apreçoada por Paulo Freire (1997).

Ao longo dessas ações de extensão, vividas por mais de uma década, buscamos a construção de uma metodologia *contracolonial* teórico-brincante - como parte inegociável dos cursos oferecidos pelo GiTaKa - enquanto estratégia de trabalho de formação de professoras que articula apropriação teórica com proximidade da natureza (em parques, praias da cidade ou espaços ao ar livre da universidade) - envolvendo vivências corporais, musicais, teatrais, dançantes, literárias, plásticas, proporcionadas por professoras da universidade, estudantes de outros cursos ligados à arte e, também, indígenas e profissionais de outras áreas.

Já os anos pandêmicos de 2020 e 2021 nos convocaram a inventar ações de formação *on-line* que não ficassem restritas às *lives*<sup>4</sup>. Nosso

4 Herdamos da pandemia de COVID-19 uma pandemia de *lives* e *meets* que nos colou nas telas gerando adoecimentos às crianças, a todas, todos e todes que viram sua sociabilidade sequestrada.

esforço metodológico, em detalhe nas próximas seções deste artigo, imaginou uma cartografia *contracolonial* para cada encontro, de modo a promover rodas de conversa, produzir vídeos-relatos, convidar nossos corpos a brincar e a se tornarem presentes, escapando, assim, do formato de *live*, enquanto palestra.

Ao longo do processo de concepção dos Conversatórios, redes de ensino de quase todas as regiões do Brasil buscaram formação continuada às/aos suas/seus educadoras/es. Este foi mais um gatilho em nossa compreensão de que a nova ação de extensão que se desenhava estava grávida de todos esses chamados e convites; grávida também da urgência em apresentar pedagogias mais próximas da ética do cuidado (BOFF, 1999), construídas em múltiplos territórios Brasil afora, em uma relação de parentesco (KRENAK, 2020) entre humanidade e natureza. Várias redes municipais se tornaram parceiras e estiveram presentes conosco: Secretaria Municipal de Educação de Nilópolis -RJ, Secretaria Municipal de Educação de Camboriú, Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis/ Gerência de Formação Continuada, Secretaria Municipal de Educação de Mesquita - RJ, Secretaria Municipal de Educação de Niterói- RJ/ Subsecretaria de Projetos Transversais, Cooperação e Articulação Institucional, Coletivo Educação Infantil de Niterói, Associação Comunitária de Instituições Rosângela Ângelo/São Gonçalo-RJ, Movimento Articulação Infâncias, Sindicato de Professores do Rio de Janeiro/ SinproRio, Secretaria Municipal de Educação de Mocajuba, Rede Araucária, Secretaria de Educação de São Leopoldo, Secretaria Municipal de Educação Itajaí, Secretaria Municipal de Educação Vinhedo, Secretaria Municipal de Educação Parobé. Algumas redes estiveram presentes desde o primeiro Conversatório, outras aderiram à formação mais tardiamente. Grupos de pesquisa também se achegaram ao longo do processo, como: FRESTAS - Formação e resignificação do educador, saberes, trocas, arte e sentidos; GEASUR - Grupo de Estudos em Educação Ambiental desde el Sur; GEECAF

- Grupo de Pesquisa Educação, Cultura, Ambiente e Filosofia; CRIEI - Grupo de Pesquisa a respeito das crianças, Educação Infantil e Estudos da Infância.

Os Conversatórios ocorreram em quatro encontros com cerca de duas horas e meia de duração cada um deles, sempre na última quinta-feira de cada mês, no segundo semestre de 2021, com transmissão ao vivo para o canal do Youtube do NiNa UNIRIO<sup>5</sup>. Cada encontro dos Conversatórios foi concebido a partir de ementas que se entrelaçaram as quais, por sua vez, surgiram dos temas estudados no primeiro semestre em três grupos de estudos do GiTaKa. Ao todo, tivemos cerca de 1700 educadoras/es de diferentes territórios do Brasil em cada um dos encontros.

A partir das ementas, os Conversatórios contaram com a participação de convidadas/os comprometidas/os com pedagogias que acolhem todas as formas de vida (humanas e não humanas), que criticam o individualismo e o antropocentrismo, que propagam a amizade e a solidariedade, que valorizam a autonomia, que afirmam a soberania dos povos e se colocam contra as injustiças ambientais e as desigualdades sociais que assolam o nosso país.

A estrutura dos encontros foi desenhada seguindo os princípios teórico-metodológicos do período presencial, com algumas adaptações que as telas nos impõem. Os seguintes rituais no período remoto foram instituídos: ritual de acolhimento (também chamado de chegada ou ancoragem do eu), anunciações das/os convidadas/os e das/os “anfitriãs/ões”, vídeos com experiências-relato de desemparelhamento em diferentes territórios, a grande roda conversa com as/os convidadas/os e o ritual de despedida.

No primeiro Conversatório, ocorrido em 26/08/2021, intitulado *InfânciasComNatureza: educação como direito à alegria*, tivemos como ementa: reconexão com a natureza, alegria e criação cosmológica; pedagogia imanente, de-

<sup>5</sup> As transmissões ao Youtube do NiNa UNIRIO utilizaram o aplicativo *StreamYard* em sua versão gratuita.

semparedada, biocêntrica e bioflica. Para esse primeiro encontro, convidamos Ailton Krenak<sup>6</sup> e Luis Rufino.

Em 30/09/2021, data de nosso segundo Conversatório, convidamos Paula Henning, Walter Kohan e Diná Ramos, inspiradas/os pela ementa: desemparedar; reconectar, florestar, verdejar, ajardinar; abrir espaços de céu terra e água nas escolas, nos bairros, nas cidades. Seu título foi *Desemparedar a vida, florestar-se, experimentar-se natureza...*

*NaturezaCorpoTerritório* ocorreu em 28/10/2021, dispondo da ementa: ancestralidade; corpo, danças e corpo; biofilia. Para esse encontro, estiveram *on-line* conosco Laura dos Santos, Antônio Bispo dos Santos (Nêgo Bispo) e Stela Caputo.

Encerrando a formação intencionada pelo Conversatório *FinaFlor InfânciasComNatureza*, em 25/11/2021, chamamos mais três convidados para estarem *on-line* em nosso último encontro. Foram eles: Frederico Loureiro, Jader Janer e Márcia Ramos<sup>7</sup>. Para esse encontro, *Redes de Cuidado das Infâncias e da Terra*, respondemos à ementa: viver a infância no mundo atual; experiências de cuidado da terra, de sementes, de rios; agroecologia; práticas escolares comunitárias em escolas da cidade e do campo.

Os certificados de participação foram cuidados pela Pró-Reitoria de Extensão da UNIRIO. Criamos também um grupo de *e-mail* e *WhatsApp* diretamente com as secretarias para que elas recebessem o material de divulgação e textos que complementavam a formação que ocorreria em cada mês. As secretarias os re-

passavam às suas redes, as/os docentes vinham para as formações e se apresentavam no *chat*.

No final dessa caminhada, as redes que nos enviaram pequenos vídeos, textos, materiais artesanais já revelaram mudanças teórico-práticas provocadas nas escolas e territórios. Esse material vem sendo estudado, sendo a partir dele que nos comunicamos (lembrando sempre da concepção de extensão de Paulo Freire, 1997) com as práticas docentes.

## Arranjos conceituais na construção da metodologia

Em cada encontro do Conversatório, como descrito na seção acima, estivemos com intelectuais, filósofos/os, militantes, pesquisadores e pesquisadoras, Mestras/es que falam desde seus próprios territórios e potencializam o diálogo com a Universidade, na medida em que trazem suas epistemologias e ontologias ancoradas em cosmovisões e cosmopolíticas como ferramentas de *r-existência*<sup>8</sup>.

As cosmovisões de comunidades tradicionais, avessas à modernidade, nos convidam a outras imagens do mundo e a imaginar outra educação com a natureza. Essas cosmovisões, além de trazerem alento e poesia, nos provocam a entender os movimentos políticos e epistêmicos advindos dessas imagens. De encantamentos a enfrentamentos (de existências a *r-existências*) palmilhamos o devir de territórios tradicionais e das formas como as crianças neles são cuidadas e concebidas.

Em diálogo, nos Conversatórios, prosemos com essas/es filósofos/os e Mestras/es aproximando-nos de seus próprios termos, ou seja, de suas relações com outras sociedades, com a ética, com a natureza, com a origem e a manutenção da vida e com as crianças. As epistemologias das comunidades tradicionais, de seus territórios e crianças ganharam cen-

6 Nesta semana de agosto de 2021, o Supremo Tribunal Federal iniciou a votação do conhecido Marco Temporal, PL 490, tese que limitaria a ocupação das terras indígenas à sua presença no ano de 1988, ano da Constituição Federal Brasileira. Ailton Krenak, por esse motivo, justificou sua ausência. O tema do Marco Temporal e nossa defesa à vida das comunidades indígenas estiveram presentes no Conversatório.

7 No *Instagram* do NiNa (@ninaunirio), postávamos os cartazes de divulgação com uma minibiografia de cada um dos convidados. Os cartazes também seguiam por *WhatsApp* para os gestores das redes parceiras que, por sua vez, os repassavam às/aos professoras/es.

8 “[...] mais do que resistência, o que se tem é R-Existência posto que não se reage, simplesmente à ação alheia, mas, sim, que algo pré-existe e é a partir dessa existência que se R-Existe. Existo, logo resisto. R-Existo”. (PORTO-GONÇALVES, 2006, p. 47).

tralidade, ou melhor, ganharam movimento e encantamento.

Sublinhamos que a espoliação - com fins à criação de uma América Latina feita tábula rasa para o extrativismo colonial - é um dos motores da moderno-colonialidade que tem, como seus postulados, a separação entre natureza e cultura, o encobrimento do outro, a cosmofobia<sup>9</sup> e o racismo. Ou seja, a crise ambiental - e sua urgente superação - não nasce a partir de diagnósticos e tratados europeus das décadas de 1960 e 1970, sendo, sim, constitutiva de um modo de produção que perdura há mais de 500 anos e se acirra nos tempos atuais.

Nesse mundo em crise sistêmica, a vida dos povos originários e das comunidades tradicionais nos informa outras formas de se viver, quiçá menos destruidoras e suicidas que a nossa, tão violentamente constituída de forma monoepistêmica e subjugada aos ditames do mercado, como nos alertam Ailton Krenak (2020) e David Kopenawa (2015).

Ao dialogar com nossas matrizes epistemológicas, forjadas em séculos de vida e de r-existência à colonialidade, rompemos silêncios e enfrentamos o racismo e a violência epistêmica de embranquecimento de peles, de sentimentos, de pensares, de olhares e de almas. Em oposição à *hybris* ou ao desatino do *punto cero*<sup>10</sup> que caracterizou a linguagem científica iluminista trazida às Américas, como garantidora da imparcialidade do conhecimento e do observador que o produz, tratamos de criar condições para que, de dentro das universidades e dos cursos de formação, as formas de

*sentipensar*<sup>11</sup> e de r-existir, até aqui silenciadas e invisibilizadas, sensibilizem e dialoguem com professoras/es e estudantes.

De acordo com o que vimos construindo em nossas pesquisas e formações, as infâncias e as crianças foram compreendidas como produtoras de cultura tradicional e ambiental; de sujeitos empíricos, protegidos tão arduamente por inúmeros dispositivos legais, as crianças passaram a ser sujeitos epistêmicos. As crianças são ancestralidade, como aprendemos com algumas/uns das/os Mestras/es que conosco estiveram e se tornam cosmofóbicas (ou não) a partir das experiências que vivem desde a cultura que habitam e recriam. Os mapas dos encontros que apresentaremos a seguir trazem imagens de crianças de diferentes locais do Brasil e nos mostram seus saberes corporificados em diálogo com o Cosmos.

Nos grupos de estudos do GiTaKa em 2021, que precederam a concepção e a realização dos Conversatórios, algumas/uns autoras/es nos eram muito queridas/os e nos inspiravam<sup>12</sup> a pensar as crianças e a natureza. Alguns desses autores puderam estar conosco no Conversatório, como Krenak, Rufino e Nêgo Bispo.

Luis Rufino, convidado do primeiro Conversatório, disparou de forma contundente:

O trauma colonial permanece nos ataques aos corpos marcados pelos traços da diferença, na edificação de um modelo de razão monológica e de um modo de linguagem que não comunica, pois tem ânsia de silenciamento. O trauma permanece na produção incessante de desigualdade que nutre os privilégios e prazeres de uma minoria. Porém, há jogo pra se fazer, volta ao mundo pra se dar no terreiro. Cruzando nossas flechas e soprando o pó do bendizer, consagramos no chão nossas apostas para o fortalecimento da travessia. Assim, nossas flechas se lançam para os quatro cantos dessa casa chamada existência. Cada flecha atirada emana um poder de trans-

9 Cosmofobia, um termo cunhado por Nêgo Bispo (2020), refere-se ao medo da natureza como ferramenta de conquista instituída pela máquina colonial. Divorciados da relação mais íntima, diversa e animista com o Cosmos, mais facilmente as culturas e territórios seriam dominados, segundo o autor. Seria, portanto, a cosmofobia uma doença colonial.

10 Esta pretensión, que recuerda la imagen teológica del Deus *absconditus* (que observa sin ser observado), pero también del panóptico foucaultiano, ejemplifica con claridad la *hybris* del pensamiento ilustrado. Los griegos decían que la *hybris* es el peor de los pecados, pues supone la ilusión de poder rebasar los límites propios de la condición mortal y llegar a ser como los dioses. (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 8).

11 Eduardo Galeano (2013) nos apresenta, trazido de sua militância com os pescadores na Colômbia em tempos das Investigações Ações Participantes (IAP), o termo *sentipensar* que alia coração e razão.

12 Para Bispo (2019), na guerra das denominações do modo contracolonial, os povos afropindorâmicos inspiram para transfluir enquanto os colonizadores transportam para influenciar.

formação e de mobilidade do tempo. São quatro setas disparadas em um único tiro: Educação, Cura, Cotidiano e Criança. (RUFINO, 2019, p. 13)

Ao reconhecer os carregos e as marafundas coloniais (RUFINO, 2019), que se fazem tão presentes nas escolas e no cotidiano das instituições educativas, lançamo-nos pelas encruzilhadas ontológicas e epistemológicas em conversas sobre crianças com natureza, desafiando aquilo que nos é negado desde a modernidade (ou desde a fundação da tradição judaico-cristã, como diria Nêgo Bispo nas obras já referidas): a separação entre natureza e cultura, filosofia e arte, ciência e espiritualidade, razão e emoção, corpo e espírito, humano, não-humano.

Nos dias mais recentes, temos ouvido sobre resgate de nossa ancestralidade. Contudo, parece haver um equívoco quando tomamos ancestralidade como correspondente à geração que nos precedeu, ou seja, nossos antepassados. Justo são as filosofias afroameríndias que recolocam a ancestralidade nas relações que nos interessam realçar em processos de formação de professores: a relação criança-natureza.

Para Rufino (2019), a ancestralidade é lida e vivida como política que celebra a existência como um contínuo e o ser como exercício comunitário. Para ele, é a ancestralidade que nos nutre com seu repertório de cura diante da escassez, do desencantamento e do assombro colonial. Nesse sentido, uma criança pode ser nosso ancestral, como nos contou, também no Conversatório, Stela Caputo. Ventos, rios, terra, lama... também podem ser nossos ancestrais. A ancestralidade passa por nosso corpo-território e, presente nas crianças, descortina a circularidade do tempo e a inseparabilidade da natureza e da cultura, de nós e dos outros.

Ao longo dos Conversatórios, a potência da oralidade evidenciou-se com a presença das/os Mestras/es. Para Cavaliere e Monteiro (2019), as palavras, em seu sentido mais estendido, comunicam uma experiência compartilhada ao longo das gerações. A oralidade está viva e não se encerra em folhas de papel em branco,

preenchidas com letras. A oralidade expressa jeitos e gestos de se fazer e estar no Cosmos. Ela acolhe saberes novos, como uma grande roda-gira, na qual, busca-se os fios de interseção e encontros entre os seres e experiências diversas para a composição coletiva, sem a perspectiva de monopolização de uma única verdade possível.

## Anúncios e cartografias de uma metodologia *contracolonial* teórico-brincante

Considerando a riqueza do material audiovisual produzido e gravado durante os quatro encontros dos Conversatórios, interessou-nos investigar como se desenharam nossas práticas de formação pelas telas.

Conceituamos como metodologia *contracolonial* teórico-brincante práticas de formação realizadas, sempre que possível nos espaços abertos, na natureza, nas quais as experiências sensoriais, artísticas e brincantes se entrelaçam e amplificam as reflexões teóricas. Trata-se de práticas realizadas e reavaliadas nas rodas, nos coletivos de educadores, nas quais a troca, a conversa e o diálogo constituem condição de aprender-fazer-sentir. Por essa razão, pelas telas, desejávamos continuar desenvolvendo práticas que valorizassem os afetos bons, os bons encontros (TIRIBA, 2019). Assim, nesse trabalho, desejamos honrar esse processo, buscando cartografar gestos, palavras, olhares, tons de vozes que surgiam nas falas dos convidados e nas manifestações pelo *chat*, construindo linhas que narrassem sobre os afetos que se cruzaram pelas/os diferentes educadoras/es e crianças, compreendendo onde se aproximavam e se afastavam ao longo de cada roda.

Optamos, como exercício metodológico, pela busca pela construção de cartografias dos encontros, entendendo-a como prática que se enreda ao conceito de rizoma de Deleuze e Guattari. Em um rizoma, diferentemente da

ideia de árvore, não sabemos a raiz das coisas e não estamos interessadas/os em fixar nenhuma relação de causa e efeito, somente identificamos os vetores que os atravessam criando territórios. Simonini afirma:

Não seria mais a questão de buscar pela profundidade e/ou pontos de origens das raízes, mas de seguir as linhas que se emaranham na construção de tramas cujas trajetórias são ativadas e/ou abortadas no processo vivo e maquínico de composições, rupturas e alianças. (SIMONINI, 2019, p. 79).

Inspiradas na teoria das Multipheidades de Deleuze (1995), na qual o múltiplo passa ao estado de substantivo e os elementos que o compõem não podem ser analisados separadamente de forma linear, temporal ou mesmo causal, colocamo-nos à disposição das gravações dos encontros *on-line* já com a compreensão de que todos os encontros se atravessam e se integram entre si desde sua concepção, mas na intuição de que fragmentos saltariam aos nossos olhos e aguçariam nossos sentidos.

Nosso intuito foi construir uma cartografia, um plano de composição no qual fosse possível localizar os platôs (zonas de intensidade contínua), em que gestos, palavras e outros elementos se conectariam e fariam sentido para apresentar uma determinada realidade ou ideias pulsantes de nossa ação. Foi a partir da elaboração dos mapas que surgiram algumas linhas que deram contorno aos territórios de nosso desenho de formação teórico-brincante a longas distâncias e, ao mesmo tempo, curtas distâncias entre nossos afetos.

Uma das linhas que define um caminho ético-estético-político do GiTaKa e que atravessou um platô de infinitas criações conceituais em nosso trabalho nos Conversatórios foi a compreensão da *inseparabilidade do corpo e da mente*, visto que não há, absolutamente, uma mente sem corpo<sup>13</sup>.

Defendemos que essa ideia de cognição e de aprendizagens, as quais se dão somente acima

13 Lembrando Nietzsche, Bizzo (2021), ao relacionar a psicomotricidade à filosofia, afirma que o corpo é pensador. É fio condutor para a vida.

do pescoço e com os corpos forçadamente sentados, parados, é pesada e inapropriada demais (MATURANA, 2001). Por isso, adoece professoras/es e crianças há alguns séculos e não podemos permitir essa violência simbólica contra nossa potência de perseverar em nosso ser. Espinoza (1983) afirma que, se uma coisa aumenta ou diminui a potência de agir do nosso corpo, a ideia dessa mesma coisa aumenta ou diminui a potência de pensar da nossa alma, sendo, portanto, absolutamente importante pensar em ações que não dicotomizem corpo e mente, mas que afetem os corpos com afetos alegres, aumentando a potência de agir dos corpos e de pensar das mentes. Isso se o que desejamos é nos tornar sujeitos cada vez mais emancipados, cientes de nossas escolhas e transformadores do nosso cotidiano na educação.

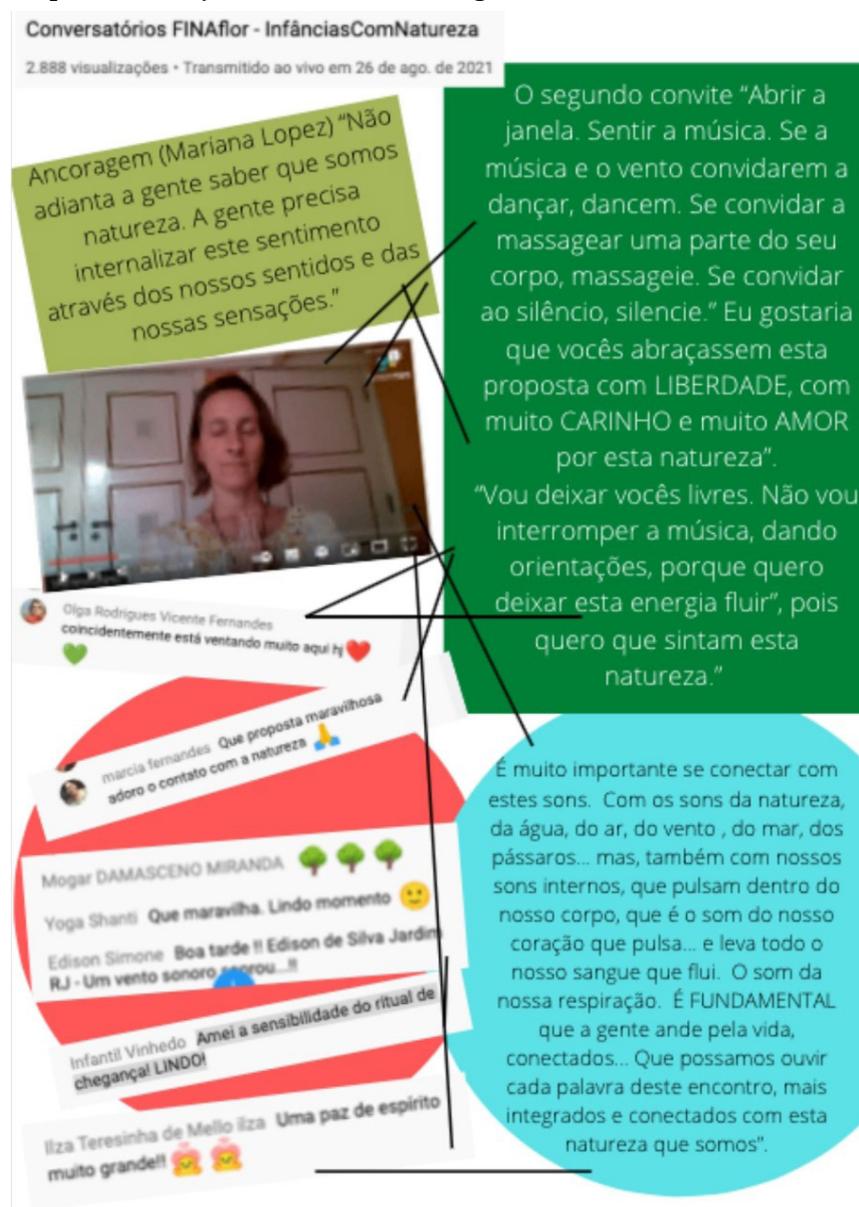
O desejo é a própria essência do homem, isto é, um esforço pelo qual o homem se esforça por perseverar no seu ser. Por isso, o desejo que nasce da alegria, é favorecido e aumentado pela própria afecção de alegria; inversamente, a que nasce da tristeza é diminuída ou refreada pela própria afecção de tristeza. (ESPINOZA, 1983, p. 238)

Na cartografia dos encontros remotos, como a própria metodologia propõe, buscamos nos afastar das tentativas de totalizações para criar um plano de consistência que revelasse as intensidades do brincar, da ginga, do aumento de potência de alegria, de trans(formação) de educadoras, durante os quatro encontros<sup>14</sup> do FiNAFLOR Conversatórios que partilhamos.

Nestas capturas de tela, organizadas nesta cartografia primeira, observamos como as/os educadoras/es presentes no encontro *on-line* demonstravam, por meio de mensagens pelo *chat*, a potência dessas vivências para o desenvolvimento de um desemparedamento do próprio corpo. Reafirmavam a tão conhecida necessidade de parar e de se permitir sentir

14 O material utilizado nos mapas encontra-se nas quatro gravações e nos *chats* dos encontros disponíveis no canal do *Youtube* do NiNa Unirio ([https://www.youtube.com/channel/UCZDq-KdR\\_910glgZZOpAuA](https://www.youtube.com/channel/UCZDq-KdR_910glgZZOpAuA))

### Mapa 1- Educação como direito à alegria



Fonte: Elaborado por Mello, T. (2022), a partir das gravações do Conversatório.

o ar que entra, que alegre e traz paz interior. Ainda sobre esse momento vivenciado no primeiro Conversatório, observamos também que o encontro com os olhos, os sons da voz, a delicadeza nos convites e a abertura para a liberdade, conduzidos por Mariana Lopez<sup>15</sup>, pareceu acolher as/os educadoras/es, pois, mesmo a longas distâncias (e “quais” distâncias...), imediatamente, procuraram formas de retribuir o diálogo, com figurinhas coloridas, escolhidas para demonstrar o vínculo com a temática da natureza e palavras

15 Mariana Lopez é educadora, professora de educação física e psicomotricista.

de afeição, como forma de agradecimento.

Saindo de vivências, como a apresentada acima, com respiração e histórias imaginadas, nos três outros encontros subsequentes ao primeiro Conversatório, aproximamo-nos das práticas de chegada, como nos folguedos e festas populares, como momentos de acender todo o corpo. Katarina Assef<sup>16</sup> convidou todo o povo que assistia ao vivo para dançar com desafios de percussão corporal e músicas de repertório mais popular.

16 Katarina Assef é brincante, cantora, compositora e arranjadora vocal, formada em música pela UNIRIO.

**Mapa 2 - Dizer sim às vontades do corpo**



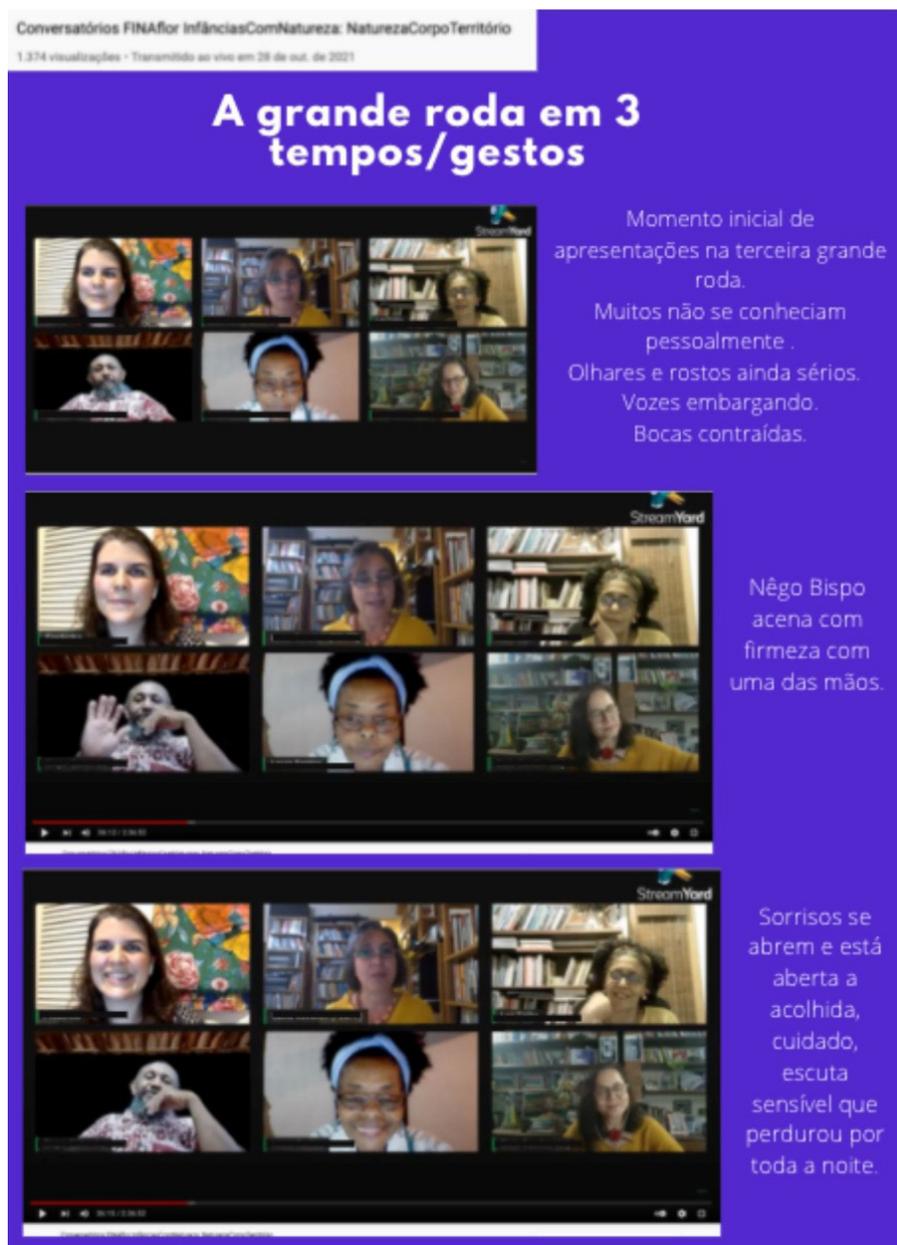
Fonte: Elaborado por Mello, T. (2022), a partir das gravações do Conversatório.

Seguindo nessa direção da escuta dos desejos, destacamos uma segunda linha que atravessa o mapa: *dizer sim às vontades do corpo* (TIRIBA, 2018). Esse platô foi fundamental para a escolha da brincadeira como central em nossa metodologia.

Compreendemos que a suspensão do tempo pelo jogo, com suas múltiplas possibilidades de movimento, tensão, divertimento e alegria pre-

cisam estar integrados, permeando as conversas e os estudos, possibilitando a compreensão e a invenção de conceitos e ideias, com e pelo corpo. Acreditamos que o jogo abre espaços para a manifestação dos diferentes desejos de cada sujeito que compõe nossos grupos, potencializando o nascimento e consciência de novos desejos, destravando medos, curando inseguranças e acendendo caminhos.

### Mapa 3 - Brincar



Fonte: Elaborado por Mello, T. (2022), a partir das gravações do Conversatório.

No terceiro Conversatório, sublinhamos um depoimento importante:

É possível tornar o mundo melhor. Nós que convivemos com as crianças sabemos que as crianças não têm problemas. Quem têm problemas são os adultos. (...) O mundo sempre foi CAOS e CRIAÇÃO.

A criança não está preocupada com o que mundo vai pensar que ela é. ELA É. Ela é e se faz o tempo todo. Ela é ação! (Laura Santos, relato oral no terceiro Conversatório).

A concepção de brincadeira com a qual nos identificamos e nos impulsiona à metodologia

teórico-brincante se baseia na perspectiva de Maturana (2004), Piorsky (2016), Huizinga (1945) e Rufino (2019). Huizinga (1945) assevera que o jogo, em aproximação com nossa ideia de brincadeira, vai além de uma atividade humana. Dessa forma, assim como os bebês humanos, os animais também não precisam ser ensinados à atividade lúdica.

A observação de que a brincadeira não é apenas uma característica dos seres humanos explicita a terceira linha de nossa metodologia: *a brincadeira em si não pode ser explicada por um viés racionalista*. Seja nos espaços edu-

cativos, na floresta ou entre muros de uma instituição, o jogo não é uma consequência da cultura, por mais que esteja conectado e emaranhado com ela. Ele é anterior a ela. As crianças nos apresentam isso o tempo inteiro, desde muito cedo.

Rufino também nos brindou com uma assertiva sobre o brincar:

Nós perdemos a capacidade de brincar, nós perdemos a capacidade de ritualizar a brincadeira. Nós somos povos que perdemos o contato com os tambores encantados. O tambor encantado nesta narrativa dos Ibejis - que quem toca é

Doum - é o nosso corpo. Nós perdemos a capacidade de sermos leitores e ouvintes em múltiplas línguas, nós perdemos a capacidade de espantar a escassez, a tormenta, com uma certa face brincante. Talvez nós estejamos ainda um tanto quanto achatados, buscando soluções em esquemas extremamente ocidentalizados que não conseguem ouvir as crianças, os Ibejis, a floresta. Não conseguem ouvir tantas outras ar-timanhas que são capazes de nos ensinar coisas. Ou talvez essa seja a grande tarefa da educação: desaprender-educando, e isso perpassa por uma educação com as crianças onde elas possam ser nossas professoras. (Luis Rufino, relato oral no primeiro encontro).

#### Mapa 4 - Natureza em vídeos-relatos

**Vídeos-relatos**

CRIANÇAS PEQUENAS NA BAHIA, NO PARÁ, NO RIO DE JANEIRO, NO RIO GRANDE SUL, EM SANTA CATARINA... NOS "QUINTAIS BRINCANTES" PELO BRASIL.

As imagens selecionadas formam um mapa do rastro de como as crianças se alegram e se colocam à disposição da natureza, seja da terra, da areia, das plantas, do ar, do sol... Argila que investiga a textura da pele da criança? Grãos de terra que se fazem feijão? Gangorra que confia no vento para segurar criança. Encontros ancestrais.

**PINTURA DE ARGILA**

Gostamos de brincar na praça.

QUINTAIS BRINCANTES

Fonte: Elaborado por Mello, T. (2022), a partir das gravações do Conversatório.

Este mapa apresenta algumas capturas de outro momento que marcava um tempo de escuta das práticas entre adultos e crianças de nossos encontros: os vídeo-relatos. Essa estratégia abriu a possibilidade de ouvirmos e vermos relatos de diferentes experiências de educadoras que, nos mais diferentes territórios e contextos, criaram movimentos e rotas de fuga contra o emparelamento dos corpos.

Encomendar e receber esses pequenos vídeos de 3 a 5 minutos, de diferentes escolas das redes públicas e particulares do país, de parceiros dos movimentos sociais de diferentes estados do Brasil que nos acompanham e que acompanhamos há algum tempo, nos territórios indígenas, quilombolas e ribeirinhos um pouco mais afastados e também dos centros urbanos, fortaleceram e ampliaram nossa rede.

A organização e a exibição em blocos que misturavam diferentes territórios, em nossa avaliação, provocaram reflexões sobre as semelhanças e as diferenças de concepção de infância, de currículos e de relação com as naturezas nas diferentes culturas. Observamos como, nas crianças pequenas de diferentes lugares do Brasil, pulsa um “eu gosto de mexer na areia, plantar na terra, banhar nas águas do rio ou dos mares e lagos, de correr e dançar com os ventos”, reinventando um mundo do lado de dentro e esticando-o do lado de fora (PIORSKI, 2016).

Huizinga (1945), voltando ao tema do brincar, nos chama a atenção para o fato de que o jogo precisa ser compreendido como uma categoria autônoma, como totalidade, pois sua definição, a partir de outros termos, sempre limita sua condição significativa. Para ele, o jogo não é o contrário da seriedade; o riso, no jogo, não é uma característica obrigatória; o jogo não é, necessariamente, cômico; o jogo não pode ser relacionado às antíteses entre o bem e o mal ou entre a verdade e a falsidade; o jogo não tem relação propriamente dita com a moral, com virtudes ou vícios; o jogo quebra qualquer possibilidade de determinismo do Cosmos e reafirma a natureza supralógica da

situação humana, outro platô nosso. Ele insinua a potência do jogo como possibilidade de mudança no jogo da vida.

É possível negar-se, se quiser, quase todas as abstrações: a justiça, a beleza, a verdade e o bem, o espírito, Deus. É possível negar-se a seriedade, mas, não ao jogo. (...) Mas, ao reconhecer o jogo, reconhece o espírito. Pois o que quer que seja o jogo, ele não é algo material. Ultrapassa, mesmo no mundo animal, a realidade física (HUIZINGA, 1945, p. 4).

Essas experiências nos provocaram a fabricar outros possíveis com nossas crianças, a escavar com elas as brechas necessárias por seu direito ao brincar na natureza, repensando nossas relações com os diferentes tempos e espaços educativos.

Nesse sentido, o “brincante” de nossa metodologia não foi e não é apenas uma escolha por uma determinada área de estudo que, por exemplo, defenda o brincar como descarga de energia, de prazer, mas, sim, como resultado de outra linha nossa: *o cuidado com a vida* (BOFF, 1999). Esse fundamento sustenta a nossa concepção de vida na Terra, e, portanto, nossos múltiplos caminhos pela pesquisa, extensão e ensino. O brincar docente instaura outro platô de nossa experiência: *a busca por comunhão conosco mesmas/os e com outros seres brincantes de nosso Cosmos*.

Não abrimos mão de importantes estudos da psicologia (VIGOTSKI, 1997) que explicam a brincadeira e o jogo como uma atividade essencialmente humana, importante fator no desenvolvimento de funções psicológicas superiores, mediadas por signos culturais. A Sociologia da Infância investiga a cultura de pares, expressa através de jogos como, por exemplo, os de fuga, comuns às crianças de diferentes culturas e lugares do mundo (SARMENTO apud MÜLLER, 2009). Entendemos que este não pode ser o centro de nossas preocupações. A intensidade do brincar e seu poder de fascinação não podem se limitar às análises racionais. A gíngua e a brincadeira são convites à liberdade, à natureza e à vida em grupo.

**Mapa 5 - Redes de cuidado**



**Fonte:** Elaborado por Mello, T. (2022), a partir das gravações do Conversatório.

Mesmo quando não estamos em um momento de jogo propriamente dito, buscamos estar caboclamemente (RUFINO, 2019) em gíngua com o cotidiano que habitamos, aprendendo e potencializando-nos com os ensinamentos de nossas diferentes culturas tradicionais, visto ser elas que nos inspiram.

Invocarmos as crianças como trato, como horizonte de labuta, de exercício de uma sementeira de esperança para espantar a morte, é entender que a gente precisa combater o esquecimento e, talvez, esses que são lidos como os mais novos são os mais velhos nesse tempo que não é uma linha reta, que é outra artimanha deste projeto [colonial]: uma captura do tempo. Esse tempo que é espiralar. Cada um, cada uma que chega está fazendo o retorno nesta espiral do tempo, e é capaz de na brincadeira, no rito, reivindicar;

invocar tecnologias ancestrais de cura e de batalha. (Luiz Rufino, relato oral no primeiro encontro).

Nêgo Bispo ao nos fazer pensar sobre o cuidado e sobre o que aprendemos com a natureza rememora:

[Tio Norberto dizia] (...) o Boi não precisa trabalhar para comer. Somos nós que precisamos. Então, cada vez que você for pegar o boi para trabalhar, peça por favor. Por favor, Boi, me ajude a arar esta terra... Peça por favor, porque ele não precisa.

Então, eu perguntava ao Tio Norberto: Mas tio, você acha o que o boi vai entender isso que eu vou dizer? Ele respondia: Não. Quem precisa entender isso é você. O boi não precisa entender nada disso não. (Nêgo Bispo, relato oral no terceiro encontro).

## Algumas considerações finais para enredar

A formação continuada de educadores é direito homologado no Brasil em leis federais, como na Lei de Diretrizes e Base da Educação (BRASIL, 1996) e em resoluções como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação continuada dos professores da Educação Básica (BRASIL 2020). Como sabemos, a criação de projetos nessa direção devem, obrigatoriamente, fazer parte dos planos anuais de Estados, Municípios e de todas as instituições que firmam um compromisso com a educação de pessoas, sejam elas adultos ou crianças bem pequenas. Interessou-nos e nos interessa questionar o que vem significando esses termos da obrigatoriedade, na prática.

Acreditamos que, ao nos relacionarmos com humanos e, mais do que isso, seres vivos únicos, que compõem um Cosmos e são (trans) formados a cada instante por uma complexa rede de afetos, a obrigatoriedade legal não garante, necessariamente, o que mais precisamos: encontros que nos fortaleçam em nossas práticas transgressoras, que criem gestos e devires mais amorosos na ginga cotidiana e no reconhecimento da espiral do tempo que nos constitui.

Nessa direção, a metodologia de formação do GiTaKa é brincante porque concebida no fluir dos encontros, no que se expressa como desejo e gera alegria, individual e/ou grupal, atravessando nossas vidas, transformando-nos. O grupo pesquisa possibilidades de produção de cotidianos alegres em espaços de convívio entre crianças, adultos e todas as formas de vida (humanas, vegetais, animais, cósmicas) porque a alegria é o sentimento resultante de afetos, encontros, vivências potencializadoras da existência.

As metodologias foram denominadas como *contracoloniais* teórico-brincantes porque atuam na contramão do paradigma europeu dominante, valorizando a proximidade com a natureza, apostando em caminhos de conhe-

cimento que se situam para além da razão, abrindo espaços às vontades do corpo, aos processos criativos/artísticos, aos movimentos de empoderamento político, na perspectiva da democracia. As metodologias *contracoloniais* teórico-brincantes apostam em movimentos fluidos e fruitivos de cada pessoa e dos grupos, em direção ao que lhes interessa conhecer, de acordo com seus desejos. Com Spinoza, desejo que não indica uma carência, pode ser potência, entendida como princípio que orienta a vida afetiva que impulsiona os seres em direção ao que é bom (SPINOZA, 1983). Ampliando a ideia de Espinosa, temos a concepção de Rufino (2019) que aponta que a existência é um contínuo e o ser é exercício comunitário (jamais individual) lançando-nos no jogo, na festa e na ginga que desassombra e enfrentam as políticas de escassez.

Assim, as cartografias produzidas, nesse período remoto, apontaram territórios onde as intensidades dos desejos se revelaram e se aliançaram com algumas linhas conceituais do grupo de pesquisa: *a inseparabilidade do corpo e da mente; o dizer sim às vontades do corpo; a brincadeira em si não pode ser explicada por um viés racionalista; o cuidado, como busca por comunhão conosco mesmas/os e com outros seres brincantes de nosso Cosmos.*

Em relação às distâncias, ao formato remoto e às possibilidades de afetar, acreditamos que a abertura para a escuta de experiências das/os profissionais de diferentes realidades, a abertura constante ao diálogo (SILVA, L.; MELLO, T.; PEREIRA, K., 2019) nas rodas de conversa, a escolha de convidados que atuam em diferentes campos de pesquisa e de saber foram escolhas teórico-metodológicas que alegraram os encontros e, por conseguinte, facilitaram as mediações e encontros.

É importante considerar que a resposta positiva ao projeto se expressa tanto quantitativamente, no número de visualizações, quanto qualitativamente, por meio de escritos no *chat* e de devolutivas que foram enviadas através do grupo de *WhatsApp* formado com os repre-

sentantes de cada secretaria, universidade e movimentos sociais.

Outro aspecto que observamos foi a potência dos encontros *on-line* - mesmo diante das ambiguidades e da impessoalidade das telas - no que diz respeito às possibilidades de conversa e experiências educativas, aproximando territórios distantes. Para as/os profissionais do estado do Rio de Janeiro que moram em outros municípios ou em bairros mais distantes da universidade, o remoto também se revelou como uma oportunidade de inclusão, tema muito necessário e complexo relacionado ao contexto das/os educadoras/es brasileiras/os que vivem nas grandes cidades e/ou trabalham por longas jornadas dentro das instituições.

Desde o debate sobre a *contracolonialidade*, a ancestralidade, o brincar, o cuidado com as infâncias e com a natureza, juntamente com uma cartografia potente, defendemos a intrínseca relação entre a pesquisa, ensino e extensão pautada no diálogo com as epistemologias e as ontologias que são massacradas cotidianamente. Trata-se aqui de defender, na encruzilhada, os encontros pluriepistêmicos na formação de professores, no cuidado das crianças e na defesa da vida.

## REFERÊNCIAS

BIZZO, S. K. **O corpo como vontade de Potência no Cotidiano Escolar**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Corpora Ediciones, 2021.

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020.

BOFF, L. **Saber cuidar: ética do humano - compaixão pela Terra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRANDÃO, C.R.; STRECK, D. (orgs.) **Pesquisa participante: a partilha do saber**. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2006.

CASTRO-GÓMEZ, S. **La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)**. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2005.

CAVALIERI, L.; MONTEIRO, E. O Lugar Dos Mestres

Populares nas Universidades: Uma mirada de pesquisa, ensino e extensão a partir do Encontro De Saberes. **Anais da 39ª Reunião da Anped**. Disponível em [http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos\\_31](http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_31).

DELEUSE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs - Capitalismo e Esquizofrenia**, Vol. 1, 1ª Ed. São Paulo: Editora 34, 1995.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

GALEANO, E. **El libro de los abrazos**. 1ªed. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2013.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens. O jogo como elemento da Cultura**. 9ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

KOPENAWA, D.; ALBERT, B. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, A. **A vida não é útil**. São Paulo: Cia das Letras, 2020.

LEFEBVRE, H. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Ática, 1991.

MATURANA, H. R.; VARELA, F.J. **A árvore do Conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo: Palas Athenas, 2001.

MATURANA, H. R. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia**. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. **Teoria e Prática na Pesquisa com crianças: Diálogos com Willian Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

PORTO-GONÇALVES, C. W. De saberes e de territórios: Diversidade e Emancipação a partir da Experiência Latino-Americana. In: **GEOgraphia. Revista do Programa de Pós-graduação em Geografia da UFF**, v.8, nº16, 20. Niterói, UFF, 2006.

PIORSKI, G. **Brinquedos do Chão: a natureza, o imaginário e o brincar**. São Paulo: Pierópolis, 2016.

RUFINO, L. Pedagogia das Encruzilhadas In: **Revista Periferia**, v.10, n.1, p. 71 - 88, jan./jun. 2018.

SANTOS, A. BISPO. **Colonização, Quilombos: Modos e Significações**. 2ª ed.. Associação de Ciências e Saberes para o Etnodesenvolvimento AYÓ. Brasília, 2019.

SANTOS, A. BISPO. **Metafísica da rede Debate: Cosmopolítica e Cosmofobia**. Disponível em: Canal do PPGu UnB <https://www.youtube.com/>

[watch?v=IBlhkKzzHmo](#). Acesso em: 05 ago. 2020.

SCHAEFER, K. B.; GUEDES, A. O.; TIRIBA, L. Infâncias cariocas: uma experiência de formação em conexão com o corpo, a natureza e o empoderamento político. **Revista Aleph UFF**, nº 29, 2017.

SILVA, L.; MELLO, T.; PEREIRA, K. Formação De Professores e Relações alteritárias: Experiências de professoras-superadoras do PIBID Educação Infantil. In: CRUZ, G. B. (Org.) **Prática, Pesquisa e Formação Docente: Narrativas do Pibid Pedagogia da UFRJ**. Curitiba: CRV, 2019.

SIMAS, L.A; RUFINO, L. **Fogo no mato - A ciência encantada das macumbas**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

SIMONINI, E. Linhas, Tramas, cartografias e dobras: uma outra geografia nos cotidianos das pesquisas. In: **Pesquisa, Alteridade e experiência**. Rio de Janeiro: Ayvu, 2019.

SPINOSA, B. de. **Pensamentos Metafísicos; Tratado de correção do intelecto; Ética; Tratado**

**político; Correspondência / Baruch de Espinosa**; Seleção de Textos de Marilena Chauí, 2ª ed. São Paulo: abril Cultural, 1983. (Coleção Os Pensadores)

TIRIBA, L. **Educação Infantil como direito e alegria - em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias**. 1ª ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2018.

TIRIBA, L. Crianças da Natureza. In: **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento - Perspectivas Atuais** Belo Horizonte, novembro de 2010.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

*Recebido em: 06/01/2022*

*Aprovado em: 04/03/2022*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# A FORMAÇÃO ENTRE PARES COMO AÇÃO ÉTICA E POLÍTICA

*Josiane Jarline Jäger\**

*Universidade Federal de Pelotas*  
<https://orcid.org/0000-0003-1320-8292>

*Marta Nörnberg\*\**

*Universidade Federal de Pelotas*  
<https://orcid.org/0000-0002-9865-7056>

## RESUMO

Este artigo apresenta e discute a formação entre pares no âmbito do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Com base nos princípios e procedimentos do método interpretativo, 34 relatórios de formadoras e orientadoras de estudo foram analisados. A problematização teórica foi amparada por estudos do campo da formação de professores, da teoria pedagógica e da filosofia política. A formação entre pares e o aprender com o outro são tematizadas no plano da ética e da política, dimensões intrínsecas à docência. A análise dos relatórios demonstra que a formação entre pares acontece num espaço entre Escola e Universidade, na imbricação entre comunidade de formadores de professores e comunidade de professores. A formação entre pares é potencializada quando são garantidos espaços de diálogo e de reflexão coletiva, o que permite aprender com o outro e sustentar a formação como troca intelectual, pautada na responsabilidade profissional e política.

**Palavras-chave:** formação de professores; relação universidade e escola; diálogo e reflexão coletiva; PNAIC.

## ABSTRACT

### PEERS' TRAINING AS ETHICAL AND POLITICAL ACTION

This article presents and discusses the peers' training in the scope of the National Pact for Literacy in the Right Age (PNAIC) program. Based on the principles and procedures of the interpretative method, 34 reports from trainers and study guiding teachers were analyzed. The theoretical problematization was supported by studies in the field of teacher education, pedagogical theory and political philosophy. Peers' training and learning from others are discussed in terms of ethics and politics, dimensions that are intrinsic to teaching. The analysis of the reports demonstrates that peers' training takes place in a space between school and university, in the imbrication between the community of teacher

\* Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Bolsista de Doutorado CAPES. E-mail: [josianejager@gmail.com](mailto:josianejager@gmail.com)

\*\* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora Associada da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Bolsista de Produtividade em Pesquisa, nível 2, do CNPq. E-mail: [martanornberg0@gmail.com](mailto:martanornberg0@gmail.com)

educators and the community of teachers. The peers' training is potentialized when spaces for dialogue and collective reflection are guaranteed, which allows learning with others as an intellectual exchange, based on professional and political responsibility.

**Keywords:** teacher education; university and school relationship; dialogue and collective reflection; PNAIC.

## RESUMEN

### LA FORMACIÓN ENTRE PARES COMO ACCIÓN ÉTICA Y POLÍTICA

Este artículo presenta y analiza la formación entre pares en el marco del programa del Pacto Nacional para la Alfabetización en la Edad Correcta (PNAIC). Basándose en los principios y procedimientos del método interpretativo, se analizaron 34 informes de formadores y guías de estudio. La problematización teórica se apoyó en estudios del ámbito de la formación del profesorado, la teoría pedagógica y la filosofía política. La formación entre pares y el aprendizaje con el otro se tematizan en el plano de la ética y la política, dimensiones intrínsecas de la enseñanza. El análisis de los informes muestra que la formación entre pares se da en un espacio entre la escuela y la universidad, en el entrelazamiento entre la comunidad de formadores de profesores y la comunidad de profesores. Se potencia la formación entre iguales cuando se garantizan espacios de diálogo y reflexión colectiva que permiten aprender con el otro y sostener la formación como intercambio intelectual, basada en la responsabilidad profesional y política.

**Palabras clave:** formación de profesores; relación entre la universidad y la escuela; diálogo y reflexión colectiva; PNAIC.

## Introdução<sup>1</sup>

A ação seria um luxo desnecessário, uma caprichosa interferência nas leis gerais do comportamento, se os homens fossem repetições interminavelmente reproduzíveis do mesmo modelo, cuja natureza ou essência fosse a mesma para todos e tão previsível quanto a natureza ou essência de qualquer outra coisa. A pluralidade é a condição da ação humana pelo fato de sermos todos os mesmos, isto é, humanos, de um modo tal que ninguém jamais é igual a qualquer

outro que viveu, vive ou viverá. (ARENDDT, 2017, p. 10).

Nossa condição humana é definida pela pluralidade; nascemos em um mundo habitado por outros. Como afirmou a filósofa Hannah Arendt (2017, p. 9), “[...] homens [e mulheres], e não o Homem, vivem na Terra e habitam o mundo”, o que significa que não somos modelos repetíveis; caso fossemos, a ação seria desnecessária e as leis de comportamento prevaleceriam. A condição humana da pluralidade implica construção de sentidos para o que fazemos, experimentamos e sabemos quando isso pode ser discutido com os outros.

A escola é um dos primeiros espaços no qual nos deparamos com a pluralidade humana. A escola é um lugar pedagógico e político, cientificamente estabelecido, onde ocorre um

1 O estudo que dá origem a este artigo está vinculado ao projeto de pesquisa Pensamento Pedagógico e Desenvolvimento Profissional da Docência, financiado pela Chamada MCTIC/CNPq N° 28/2018, Processo 428579/2018-3, coordenado pela segunda autora. A pesquisa à qual este estudo se vincula segue as recomendações e os procedimentos éticos de investigação científica. No caso deste texto, que decorre de dissertação de mestrado (JÄGER, 2019), os nomes utilizados nas narrativas são fictícios, visando à preservação da identidade dos e das participantes do PNAIC, o que foi estabelecido por meio de acordo e termo de consentimento livre e esclarecido.

processo de abertura do mundo para a criança e, muitas vezes, para a própria família e comunidade na qual se situa. A escola, como espaço público e democrático, é sempre lugar de encontro com o diverso e o contraditório, afinal, “[...] o desejo de homogeneidade é a ruína da escola” (MEIRIEU, 2005, p. 49).

Paulo Freire (1987) sustenta que a formação pressupõe que os sujeitos da ação educativa (docentes e estudantes) se reconheçam como seres inacabados. A condição de inacabamento impele o ser humano a, curiosamente, buscar o conhecimento de si e do mundo por meio do educar-se. De um lado, a educação é permanente na razão da finitude do ser humano e, de outro, na consciência que tem de sua finitude. A busca pelo conhecimento é vocação ontológica e também é método de conhecimento. O patrono da educação brasileira dirá que é preciso perguntar em favor *de que* conhecer e, portanto, *contra que* conhecer; em favor *de quem* conhecer e *contra quem* conhecer. São essas perguntas que levam o mestre Freire a afirmar e defender a natureza política da educação. Conforme conhecemos, percebemos que o destino não está dado e, assim, como homens e mulheres, passamos a ser capazes de reescrevermos nossas histórias, contribuindo para a mudança da ordem social injusta que desumaniza e oprime. Por isso, a formação enquanto ato de conhecimento é também um ato político.

Defendemos que a formação e o desenvolvimento profissional dos professores acontecem no exercício da docência e na escola. Junto com essa posição, também sustentamos que a ação e o pensamento pedagógico se ampliam na relação com outros – as crianças ou os pares com quem se trabalha na escola – e por meio do estudo e da reflexão sobre conhecimentos e fundamentos envolvidos nas práticas realizadas. Embora a formação seja um processo que ocorre na esfera individual, o processo de desenvolvimento profissional é potencializado na esfera coletiva, especialmente quando espaços de estudo e diálogo compartilhados são

garantidos. Por essas razões, a defesa de Nóvoa (2009), de que é preciso passar a formação para dentro da profissão, ecoa como axioma capaz de superar os abismos entre discursos e práticas.

Para expor sobre esse ponto de vista e explorar seus aspectos conceituais e metodológicos, neste artigo, relatórios de formação elaborados por professoras<sup>2</sup> formadoras e orientadoras de estudo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), desenvolvido no âmbito da Universidade Federal de Pelotas (PNAIC-UFPel), são tomados como objeto de análise. Um conjunto de 34 relatórios escritos durante os anos de 2013 e 2014 foram analisados, embasados em princípios e procedimentos do método interpretativo, de base fenomenológico-hermenêutica (GADAMER, 2003), que se preocupa com significações existenciais, visto que sua finalidade é a compreensão dos fenômenos.

Os fenômenos educativos existem no pensamento e na cultura dos sujeitos e não podem ser compreendidos sem que entendamos os valores e as ideias dos que nele participam (PÉREZ GÓMEZ, 1998). Desse modo, o processo de investigação não é definido e conduzido de modo linear, pois a interpretação é definida como uma atividade emaranhada e holística. Os passos do processo transmitem informação uns aos outros para que se atinja coerência através da convergência entre conceitos e empiria (GRAUE, 2003) por meio de um exame que busca relacionar o todo e as partes. Por isso, o encontro entre pesquisadores e textos pode gerar novas percepções e, também, suscitar a busca de outras teorizações. Nessa perspectiva, atribui-se ao conhecimento conceitual um valor instrumental de apoio intelectual capaz de oferecer subsídios teóricos e metodológicos de análise do fenômeno educativo.

---

Nossa defesa é de que a linguagem constrói entendimentos no âmbito da política e da justiça de gênero. Por isso, considerando que o magistério nos anos iniciais é realizado preponderantemente por mulheres, adotamos o feminino como padrão.

No modelo interpretativo, o processo de análise dos dados de pesquisa não se reduz à identificação de padrões, mas sim se preocupa com a compreensão de aspectos diferenciadores e imprevistos (PÉREZ GÓMEZ, 1998). Por isso, visando ultrapassar manifestações imediatamente observáveis e chegar às representações subjetivas, pois são estas que permitem a compreensão dos sentidos e significados dos acontecimentos, é preciso envolver-se cognitiva e emocionalmente com os textos, lendo-os desde sua potência intelectual, isto é, como expressão de uma experiência formativa em que se ativa e se apreende conhecimentos de diferentes naturezas, especialmente os de cunho científico-culturais e pedagógicos. Este movimento foi feito porque entendemos que sem essa implicação não existe autêntico conhecimento de processos latentes dos fenômenos (PÉREZ GÓMEZ, 1998). Para compreender é preciso abrir-se e deixar-se afetar pelos outros, pelo que escrevem e pelo que dizem. Em razão desses princípios, a abordagem interpretativa possibilitou uma abertura de horizontes para desenvolver um movimento compreensivo sobre o encontro com os outros e com os textos, neste caso, os relatórios de formação, e com seu contexto de produção, o programa de formação continuada do PNAIC-UFPEL.

Para operar com o método interpretativo, primeiramente, foram realizadas leituras fluídas dos documentos para obter uma visão mais geral. A seguir, releituras foram realizadas visando observar temáticas e articulações entre os relatórios, para, na continuidade, estabelecer as categorias analíticas que apontam sentidos e significados em torno da formação entre pares. Um operador interpretativo importante é justamente a busca de significados nos quais essas categorias analíticas se inserem, pois a categorização é uma parte da ação interpretativa (GRAUE, 2003). Em razão desse processo, o movimento conceitual foi sendo expandido ao longo do processo de análise dos relatórios.

A interpretação realizada observou dimensões concernentes ao contexto da formação, o

programa PNAIC, e à contribuição teórica proveniente do campo da formação de professores e da filosofia política. Esses dois movimentos fundamentam as interpretações e permitem ver para além dos dados, ao mesmo tempo em que problematizam visões e levantam questões para o campo educacional. Teorias e conceitos permitem-nos ver o que antes era invisível e ver por outro ângulo o que já era visível (GRAUE, 2003), processo que também emerge na própria leitura e análise dos dados, permitindo, desse modo, a construção de novos significados e percepções.

A proposição básica é de que o PNAIC ofereceu condições para instituir um movimento formativo que colocou em interação dialógica professoras da Educação Básica e professoras da Universidade, tomando como objeto de estudo conteúdos e práticas que pertencem ao cotidiano do trabalho pedagógico realizado no ciclo de alfabetização. Ao fazer isso, uma rede de formação entre pares foi sendo estabelecida e desenvolvida por dentro da profissão, por meio de uma dinâmica singular a cada contexto, denotando cuidado à ação e ao pensamento pedagógico das docentes participantes.

Embora a estrutura do programa do PNAIC tenha uma organização hierárquica e multiplicativa, definindo atribuições e tarefas características de quem ensina e quem aprende, ao estar *entre pares* é possível romper com essa estrutura para aprender *com quem* possui diferentes tipos e níveis de conhecimentos. Entre pares é possível romper com um programa prévio de formação e criar um *espaço disjuntivo* (BIESTA, 2013), que ultrapassa o previamente estruturado, instituindo um processo formativo entre as docentes a partir das suas necessidades, impostas pelo cotidiano da escola e da sala de aula. Ao estar com outros no processo formativo, cria-se um espaço que é *intersubjetivo* (BIESTA, 2013), que possibilita romper com o individualismo, para aprender com o outro, pois nossa presença única na educação se dá dentro de uma comunidade profissional marcadamente plural, o que amplia o adentrar

em movimentos (trans)formativos, pois torna possível o afetar-se com o diferente. Os outros – seja pela presença com falas e atos ou com o seu pensamento materializado em um texto – criam um espaço de afetação que não seria possível sem essa outridade. É no espaço *intersubjetivo* que nos humanizamos e mantemos uma realidade comum ao discursar, debater e dirimir em torno dos acontecimentos pedagógicos ou sobre objetos de conhecimento. Dessa forma os horizontes formativos são ampliados no encontro com os outros.

Ao congregarem leitores de textos e da realidade educacional num processo de formação, a palavra é colocada no “lugar público” e, por meio dessa ação, se tece um modo específico de ser comunidade convocada pelo comum (LARROSA, 2016). Algo como uma amizade, não no sentido privado do termo, mas no sentido público da amizade atribuído pelos gregos que viam a sua essência no discurso, na possibilidade de unir os cidadãos da polis em torno de conversas, criando assim o mundo comum compartilhado com outros, humanizando-o através do discurso (ARENDETT, 2004). Um sentido que ao ser recontextualizado para o processo formativo de professores permite colocar em discussão inquietações e conhecimentos a partir da e para a ação pedagógica, criando e ocupando, desse modo, o lugar comum do discurso, abrindo espaço para a pluralidade de formas de compreender, pensar e fazer educação.

Um processo formativo que acontece numa espécie de *entre-lugar* (NÓVOA, 2017), que é motivado pela fertilização mútua da universidade no espaço da profissão e do ser presença da profissão no espaço da formação. Esse *entre-lugar* formado por pares simétricos – em razão de que sua atuação profissional se dá na Escola, lugar em que distintos saberes são colocados em ação – e pares assimétricos – por estarem em constante intercâmbio com outros profissionais, como os que atuam na Universidade, produzindo e socializando saberes especializados – proporcionou que o

foco da formação recaísse, por vezes, na teoria, outras, na prática ou, ainda, na articulação de ambas. Esse aspecto também contribuiu para a própria ampliação do programa de formação do PNAIC, que era previamente instituído pela política nacional, evidenciando, assim, a capacidade de reprodução interpretativa das docentes envolvidas.

Desse modo, sustentamos que a criação de espaços formativos entre pares resguarda condições de novas ações porque há tempo dedicado para se empreender algo novo na formação de professores e na educação. E isso é justamente potencializado nesse *entre-lugar* no qual uma diversidade de sujeitos se insere, por meio de suas palavras e atos, para compartilhar conhecimentos, compreensões, divergências, resistências e questionamentos que surgem desde seu agir-pensar pedagógico entre estar na Universidade e na Escola.

Na sequência, em seções específicas, expomos sobre duas dimensões relativas à formação entre pares que foram inferidas com base no processo de análise dos relatórios. A primeira apresenta a formação entre pares como favorecedor do diálogo e de exercícios de reflexão coletiva. Na segunda seção, a formação como ação humana é tematizada no plano da ética e da política, dimensões precípuas à docência.

## A formação entre pares: diálogo e exercícios de reflexão coletiva

O ‘conhece-te a ti mesmo’, quando supõe que disponho sozinho de todos os recursos necessários para fazer frente a uma dificuldade, é sempre uma impostura: jamais sou, sozinho, a solução... porque não estou só. (MEIRIEU, 1998, p. 37).

A dinâmica formativa do PNAIC proporcionou condições para o diálogo entre a *comunidade de formadores de professores* e a *comunidade de professores* (NÓVOA, 2009). No caso dessa dinâmica formativa, puderam ser observadas as características do que Nóvoa atribui a esse *entre-lugar* (NÓVOA, 2017, p. 1116) da formação de professores na medida

em que foi reforçada “[...] a presença da universidade no espaço da profissão e a presença da profissão no espaço da formação”. Além disso, foram criadas possibilidades para um trabalho colaborativo de (re)elaboração dos conhecimentos desde o entrelaçamento da perspectiva dos especialistas e da perspectiva das professoras, bem como do reconhecimento e valorização aos diferentes saberes. Ademais, esse *entre-lugar* oportunizado pela política de formação do PNAIC parece ter propiciado a formação enquanto ação pública, ampliando os conhecimentos relativos à diversidade cultural típica dos diferentes contextos e sujeitos que habitam o território brasileiro.

A formação continuada no âmbito do PNAIC-UFPEl iniciava entre professoras-pesquisadoras da Universidade e professoras formadoras, todas vinculadas profissionalmente à Educação Básica, as quais atuavam como formadores de pares. Em 2013 e 2014, a equipe era composta por profissionais de diversas áreas (Pedagogia, Letras, Matemática, História, Ciências). Os cargos de coordenação, de supervisão e de formador eram ocupados por linguistas e pedagogas e, em 2014, além desses profissionais, matemáticos. No ano de 2013, cada turma de formação possuía uma formadora e, em 2014, contavam, em sua maioria, com duas formadoras, uma da área da linguagem e outra da matemática.

As formadoras atuavam diretamente com as orientadoras de estudos, docentes efetivas em escolas das redes públicas de ensino, que eram as responsáveis pela formação de suas colegas, as professoras alfabetizadoras das classes do ciclo de alfabetização. No caso do PNAIC-UFPEl, objeto do estudo realizado, momentos específicos de formação entre professoras-pesquisadoras e formadoras; entre formadoras; entre formadoras e orientadoras de estudo; e entre orientadoras de estudo e professoras alfabetizadoras foram estabelecidos.

Assim, no primeiro espaço formativo, entre professoras-pesquisadoras e formadoras, realizavam-se as discussões teóricas e vis-

lumbravam-se os modos de organização da dinâmica de formação a ser conduzida pelas formadoras com as orientadoras de estudo. Num segundo espaço formativo, as formadoras se reuniam por polos de formação para realizar o detalhamento do planejamento dos encontros. Nesse espaço, as discussões teóricas sobre os conteúdos e as propostas aventadas eram novamente problematizadas com base em aspectos decorrentes das necessidades ou expectativas conceituais e didáticas de cada grupo de orientadoras de estudos, que eram observadas ou trazidas das formações realizadas como demandas para os próximos encontros. Entre formadoras, a abordagem didática e os recursos necessários eram definidos, consubstanciando o plano do encontro, além da ampliação da literatura de apoio, procurando, assim, atender às expectativas formativas das docentes alfabetizadoras. Tanto os encontros de planejamento e discussão teórica nos grupos por polos, quanto a condução da formação em duplas de trabalho são reconhecidos como espaços colaborativos de formação em razão do aprender com o outro, seja em dupla ou o grupo de colegas: “[...] grande vantagem para nossa formação enquanto formadores na IES [...]. Aprendi muito com meu grupo [...].” (RELATÓRIO FORMADORA CAMÉLIA, 2013); “[...] contei com a colaboração de muitas colegas quando tinha dúvidas sobre alguns conceitos matemáticos.” (RELATÓRIO FORMADORA GIRASSOL, 2014).

Aprendemos com “os mesmos”, os pares profissionais que se aproximam, pois compartilham conhecimentos, experiências e dificuldades, mas também com aqueles que “são outros em um outro domínio” (MEIRIEU, 2005, p. 124). O outro domínio pode ser estabelecido desde as diferentes trajetórias pessoais e profissionais, as abordagens conceituais, os tipos e níveis de saberes até os conhecimentos tácitos que se tem sobre sujeitos, conteúdos e contextos de atuação. Todavia, aprender com o outro não é um processo espontâneo: exige disposição e criação de um espaço compartilhado

para escutar e falar, o que, no âmbito dos arranjos institucionais, nem sempre acontece de forma natural e equitativa. Por isso, necessita de ações para que seja garantida a participação de cada um em torno de uma tarefa comum, assim como a disposição para a colaboração, em termos de partilha e troca de conhecimentos, aspecto observado como uma preocupação constante entre as formadoras do programa:

Como formadora pude sentir o nível de envolvimento nos momentos de leituras, nos debates se sentiam à vontade para expor o que pensavam e entendiam. Precisei ter sempre o cuidado para que todos pudessem falar e manter o tempo sob controle para que as discussões evoluíssem [...]. O interesse em aprofundar os conhecimentos e dividir o que sabiam foi uma característica marcante desse grupo. (RELATÓRIO FORMADORA CAMÉLIA, 2013).

A garantia desse *espaço intersubjetivo* (BIESTA, 2013) coloca as professoras em relação para dialogar sobre: conteúdos e objetos de ensino no ciclo de alfabetização; recursos didáticos e metodologias de organização do trabalho pedagógico; objetivos educacionais e de aprendizagem; avaliação e progressão escolar. As compreensões, as perguntas ou as experiências do outro possibilitam o remeter-se a si mesmo e reelaborar posições e entendimentos. Somos chamadas a rever nosso sistema de pensamento, a consolidar conhecimentos e a relativizar crenças. A formação entre pares cria um *espaço-ético* (BIESTA, 2013) em que aflora a vontade de entender a posição do outro, de prestar atenção ao modo como está pensando, o que favorece o confronto de ideias, abrindo perspectivas inimagináveis de transformação de concepções e práticas educativas.

Um espaço intersubjetivo e ético não está livre de tensionamentos, conflitos e contradições, elementos constitutivos da própria pluralidade humana, pois é, justamente, no espaço *entre* pessoas que discurso e ação podem aparecer, mostrando quem é a professora que está em processo formativo, quem são as professoras que se formam *com* as outras. Este espaço entre sujeitos, instâncias e institui-

ções, em suas contradições e dificuldades, pode ser ilustrado com o trecho a seguir.

Alguns OEs tiveram total apoio de suas secretarias e prefeituras, outros, ausência total de qualquer tipo de incentivo que se manteve durante todo o processo de formação em 2013. Outras dificuldades como: liberação para as atividades do projeto, diárias em atraso, problemas com as coordenadoras do PACTO, com as direções de escola, turmas com alfabetizadoras de municípios distantes, disputas político-partidárias, falta de infraestrutura básica. Não foram poucos os problemas enfrentados por esses educadores. (RELATÓRIO FORMADORA CAMÉLIA, 2013).

O espaço da contradição e da disputa em diferentes campos e níveis dos sistemas de ensino e da própria estrutura do programa parecem ter constituído certa oportunidade para que as professoras explicitassem suas posições e argumentos ou manifestassem uma crítica. Desse modo, a formação entre pares encontra na reflexão coletiva, por meio do estudo, do debate teórico e do diálogo crítico, a possibilidade do “[...] contraste intersubjetivo e plural, para poder suavizar os efeitos de uma argumentação unilateral, determinada como qualquer outra pelas condições do contexto” (SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 378).

Nessa perspectiva, no caso do PNAIC, a formação entre pares também acontecia quando se rompiam as hierarquias relativas à posição dos sujeitos na estrutura formativa em razão de seu contexto de atuação, o que permitia, inclusive, adentrar em diferentes movimentos que envolviam o aprender com quem mais conhece sobre um determinado assunto, o questionar um posicionamento, o trocar conhecimentos ou compartilhar algo com o outro:

[...] foi possível contar com as OEs da área da matemática que colaboraram muito para a qualificação dos nossos momentos de estudo. Poder trocar conhecimento com estas meninas foi muito significativo e consolidou um dos princípios formativos do PACTO que é a colaboração e a cooperação entre nós professores. (RELATÓRIO FORMADORA GIRASSOL, 2014).

A formação entre pares não se refere a um aspecto puramente relacional, mas sim dis-

cursivo e argumentativo que tem como foco imprescindível os conhecimentos e os sujeitos envolvidos com a docência. Afinal, a relação pedagógica emerge quando os sujeitos se colocam em uma aventura recíproca que vai além dos afetos, o que requer reconhecer o outro e estar disponível para a partilha. É esse espaço relacional e pedagógico constituído que oferece ao docente segurança para questionar as próprias certezas e, assim,

[...] entregar-se a uma série de exercícios intelectuais que lhe permitam aproximar e integrar a alteridade, distinguir progressivamente o 'saber' e o 'crer', atingir 'o que resiste' no cerne das diferentes experiências e concepções e que pode constituir um ponto de acordo, um 'saber' em que se articula 'o que reúne' – e deve ser admitido por todos – e 'o que separa', e que decorre de diferenças legítimas e aceitáveis entre as visões, opiniões e concepções de uns e outros. (MEIRIEU, 2005, p. 124).

A melhoria das práticas está associada à construção e à reelaboração de conhecimentos e, conseqüentemente, à profissionalidade docente, porquanto uma dimensão não se desenvolve sem a outra. Nesse sentido, a formação entre pares se estabelece como troca intelectual quando há esforço e investimento coletivos, por meio de exercícios intelectuais, para avançar na compreensão conceitual, metodológica e prática sobre determinado aspecto, ampliando a ação e o pensamento pedagógico. Em razão disso, a docência precisa ser defendida como atividade humana que ultrapassa a racionalidade técnica e instrumental porque, justamente, acontece entre o pensamento e a ação. Afinal, a docência não se restringe à aplicação de técnicas ou à transferência de conteúdos, tampouco se caracteriza como puro praticismo, teorismo ou condutivismo. A docência é fruto da ação e do pensamento humanos que acontecem *entre* a teoria e a técnica, o prático e o abstrato, os conteúdos e as metodologias, a introspecção e a socialização, a escola e a família, os adultos e as crianças.

Por dentro de uma comunidade profissional é possível aprender com os outros e modificar

a própria cultura profissional (NÓVOA, 2009). Aprendemos através de exemplos que provêm do âmbito teórico ou prático e, sobretudo, das *exemplaridades* (HAMELINE, 1977 apud MEIRIEU, 2002), sejam estas do passado ou do presente, pois com elas pensamentos são elaborados ou compartilhados em razão das experiências derivadas de encontros entre humanos e em torno de objetos de estudo, de interesse ou de necessidade. Exemplos e exemplaridades são como vetores que abrem possibilidades para a reflexão sobre si mesmo e o outro.

O fenômeno educativo é dinâmico e sempre inacabado, demandando o pensar e o fazer como ações interdependentes que se nutrem mutuamente. Na dinâmica formativa do PNAIC, os movimentos de pensar e fazer puderam ser observados quando, por um lado, em seus relatórios, as professoras refletiram sobre a prática ora lendo-a com a teoria, ora com o que resultava da leitura entre teoria e prática; e, por outro, quando tornavam inteligíveis as práticas evidenciando exemplaridades reveladoras de certo tato pedagógico típico de seu modo de agir e pensar as diversas dimensões do fenômeno educativo.

O movimento de ler a prática com a teoria se dava ao estudar textos dos cadernos de formação, artigos científicos, capítulos de livros, e ao analisar aspectos práticos do trabalho pedagógico. Um momento em que por meio da leitura se construía sentidos para o lido ou vivido no contexto da sala de alfabetização. Também observamos nos relatórios analisados anotações demonstrando a resignificação das práticas didáticas ou a modificação da compreensão sobre determinadas teorias em razão da leitura e da interpelação feita por outra colega. Um movimento que envolvia desde o gesto de baixar os olhos para o texto até levantá-los para compartilhar com os pares algo que lhe permitia experimentar o mundo, o saber, a ação pedagógica desde outro ponto de vista. Um movimento de abandonar o que se pensava e fazia para poder pensar e fazer

de outros modos (LARROSA, 2016). No caso da dinâmica formativa do PNAIC desenvolvida na instituição investigada, esse movimento encontrava ressonância no ato de relacionar a teoria e a prática:

As OE [orientadoras de estudo] [...], em grupo, montaram sequências didáticas para compartilhar com o grupo, este foi um momento muito rico, pois tendo em mãos a teoria estudada da organização da sequência didática foi feita a avaliação e os questionamentos entre elas, situação em que perceberam as fragilidades das sequências e entenderam o que era uma sequência didática e seu objetivo. (RELATÓRIO FORMADORA GIRASSOL, 2013).

No caso dessa situação formativa, o espaço de reflexão acontecia em torno de um objeto necessário para realizar o trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização: os conhecimentos sobre a organização de uma sequência didática ocupavam esse espaço em comum permitindo condições para colocar perguntas dantes não feitas, multiplicar e pluralizar sentidos em torno de conteúdos explorados, visualizar possibilidades de organização da prática pedagógica. O espaço do algo em comum é um espaço de diferenças, de ler e aprender com os outros (LARROSA, 2016), de problematizar, ampliar e modificar visões, e isto é possível quando se está envolvido com uma situação, um objeto, uma preocupação... comum a todos.

O pensamento e a ação se iluminam pelo encontro com os outros, com seus exemplos e sua exemplaridade. Em razão da inserção na tradição de conhecimentos e da reflexão sobre a ação, a formação se volta para o passado. E esse movimento implica o escolher as “teorias-cúmplices” e as “experiências-cúmplices” (ALMEIDA, 2011) para, então, poder voltar-se para a contemporaneidade, para o que se experimenta no presente, reconfigurando saberes e sistemas de explicação, adentrando em movimentos (trans)formativos de si e do outro (NÖRNBERG, 2016). Talvez aqui a noção recuperada dos romanos por Arendt (2016) seja instigante para pensar na força das relações que estabelecemos entre humanos em torno

de ideias que compartilhamos ou refutamos. Arendt (2016) lembra que os romanos definiam uma pessoa culta pela capacidade de escolher suas companhias. Seguindo esta esteira, podemos dizer que as professoras que somos também depende, em certa medida, de quem escolhemos para ser nossas companhias, o que se refere tanto às pessoas como às teorias, sejam elas do momento presente ou do passado. Ainda na trilha do pensamento arendtiano, podemos lembrar da força que certas ideias e práticas, quando cristalizadas, exercem sobre nossa ação, incidindo de maneira construtiva ou destrutiva; ou quando há ausência de criticidade e de reflexão teórica sobre o que fazemos na escola, o que, muitas vezes, desencadeia processos educativos marcados pela tecnoburocracia pedagógica.

O olhar atento aos exemplos trazidos pelas colegas acontecia quando as práticas desenvolvidas com as crianças ou quando a formação realizada com as alfabetizadoras se tornava foco de discussão, especialmente em momentos que visavam compartilhar materiais, avanços e dificuldades (RELATÓRIO FORMADORA LIS, 2013, 2014). Essa atenção para a ação caracterizava os encontros formativos, algo trazido pelas formadoras e orientadoras de estudo, em seus relatórios, destacando a relevância desses momentos de relatos de experiência, inclusive em seminários municipais, como dinâmicas que envolviam as professoras alfabetizadoras de uma determinada rede de ensino:

Com relação [ao] relato de experiência [...] sempre é muito bom quando ouvimos professores que fazem um trabalho de qualidade nas suas turmas, o que contribui para que os professores também valorizem os seus saberes e os compartilhem nas formações. (RELATÓRIO FORMADORA LIS, 2014).

Uma professora do grupo tem um trabalho diferenciado com os artistas locais, que são trabalhados em seus projetos. A mesma expôs ao grupo parte de seu trabalho. Esse momento reafirmou a importância das trocas nos encontros de formação continuada. (RELATÓRIO ORIENTADORA DE ESTUDO TULIPA, 2013).

As atividades foram organizadas em relatos de experiências de variadas temáticas (sequências didáticas; metacognição; planejamento; gêneros textuais; ludicidade...). Teve-se 32 cursistas relatando suas práticas permitindo discussões, reflexões e muitas trocas de experiência em dez salas de aulas. (RELATÓRIO ORIENTADORA DE ESTUDO MARGARIDA, 2013).

Nesses momentos, as experiências compartilhadas eram alçadas à posição de exemplos, de boas práticas (CUNHA, 2011), adquirindo um significado singular na medida em que contestavam uma regra geral de aplicação única, instigando, desse modo, a atenção às necessidades e às possibilidades que emergem de cada situação em particular. O exemplo atua como dispositivo capaz de inspirar a faculdade do *judgar* (ARENDRT, 2004), de compreender outras situações, de assumir responsabilidade na formação humana e, por isso, agir. O senso comum que nos insere em uma comunidade profissional é o lugar do *judgar*, pois não julgamos de maneira subjetiva, mas sim considerando o que a comunidade profissional defenderia; trata-se, portanto, de um senso comum que também precisa ser ressignificado pela complexidade e dinamicidade dos processos educacionais.

Isso implica uma presença da profissão na formação, a ser viabilizada e visibilizada entre pares, o que reivindica assumir a ação docente e o trabalho pedagógico como focos de reflexão compartilhada atuando em sua defesa como especificidades da educação pública. O que não denota a desintelectualização da docência ou a vertente praticista de reflexão; pelo contrário, reforça a noção de que a teorização amplia o sentido das práticas quando conectada a partir da reflexão que os professores realizam sobre sua ação (NÓVOA, 2009). Por essas razões, teoria e prática não podem ser hierarquizadas ou dicotomizadas. Teoria e prática são unidades indissociáveis, tanto do pensar e do fazer docente como dos processos de formação acadêmico-profissional.

A dicotomização entre teoria e prática é acirrada em modelos de formação de base instrumental ou comportamental, identificados

com a racionalidade técnica. Nesses modelos, a Universidade – e, recentemente, assim se anunciam as fundações de direito privado – é entendida como o lócus da produção de conhecimento, e os professores da Educação Básica como aplicadores de conhecimentos e teorias (CANDAU, 1996). Nessa perspectiva, os profissionais da educação resolvem os problemas instrumentais aplicando a técnica científica. Entretanto, a lógica da técnica só funciona em uma prática idealizada, pois essa perspectiva é falha e falseia a compreensão da complexidade do ensino, especialmente porque nega a imprevisibilidade e a irrepetibilidade como características típicas dos fenômenos educativos. Quando reconhecemos e consideramos a complexidade da ação educativa, compreendemos a profissão docente como atividade intelectual na qual a professora, por meio da ação e da reflexão sobre ela e, a partir dela, interligada aos estudos teóricos e diálogos entre pares, constrói conhecimentos e desenvolve-se profissionalmente. Essa interconexão entre teoria e prática é ressaltada nos relatórios:

[...] estava sempre presente a articulação entre teoria e prática onde era proposta a reflexão das práticas pedagógicas desenvolvidas nas salas de aula para que as professoras Orientadoras de Estudos (OE) ampliassem seu universo de possibilidades de ensino, sendo capazes de perceber quais de suas práticas deveriam ser abandonadas, quais poderiam ser ressignificadas e quais permaneceriam, mas com uma ampliação da qualidade do fazer pedagógico. (RELATÓRIO FORMADORA GIRASSOL, 2013).

Ao aprofundar os estudos fiz algumas provocações que acabaram levando as cursistas a refletirem sobre sua prática. Uma atividade que contribuiu bastante foi a leitura prévia que promoveu a associação teoria e prática. (RELATÓRIO ORIENTADORA DE ESTUDOS TULIPA, 2013).

A reflexão sobre a prática encontra lugar na construção e compreensão do conhecimento, pois, como lembra Nóvoa (2009), o pensamento não acontece no vazio. Quando a ação docente é compreendida como uma práxis, a teoria emerge entre a elucidação e a transformação

da realidade (HOUSSAYE, 2004). A pedagogia acontece no entremeio da teoria e da prática. A ação constrói sentido quando é *enraizada*: histórica, social, cultural e teoricamente. A partir desse enraizamento da ação, movido pelo desejo de agir, o pedagogo realiza *rupturas*. Contudo, além disso, o pedagogo também está fadado à *mediocridade* no plano do princípio, pois teoria e prática se extrapolam mutuamente e, no cotidiano, a experiência humana abrange o fracasso. Por isso, o fracasso não é de viés puramente negativo; além da falha, o fracasso se coloca como fenda entre teoria e prática e, igualmente, como elo entre elas, assim como oportunidade para se criar o entremeio, ou seja, criar e fazer pedagogia (HOUSSAYE, 2004).

As reflexões de Arendt (2014, 2017) corroboram esse entendimento, pois ela é uma filósofa que questiona a filosofia clássica, que colocava a vida contemplativa como superior à vida ativa. Arendt (2014, 2017) recupera a importância da ação e reitera a necessidade de pensar o que estamos fazendo, pois, para essa autora, o pensar difere do conhecer. Na tarefa de conhecer se realizam processos cognitivos que buscam a verdade; já na atividade do pensar, a busca é pelo sentido e significado das coisas.

O pensar como busca do sentido tem relevância para a docência, afinal, a ação docente não é pura aplicação de conhecimentos, mas demanda um processo de refletir sobre o significado das ações educativas com as crianças. Embora os próprios conhecimentos estejam sempre em processo de reelaboração, pois se inscrevem em comunidades que os produzem e os alteram continuamente, ter um saber e saber fazer não significa que haja exercício de pensar. O pensar na educação tem uma implicação ética que ultrapassa a mera aplicação de um conhecimento, porque exige, também, uma responsabilidade engajada com a educação e o cuidado das crianças e com uma ação humana que as acolhe, insere e prepara para a vida num determinado mundo compartilhado: da escola, da cultura, da sociedade, do trabalho, da vida pública.

Contudo, para pensar na educação, também nos apoiamos em conhecimentos. O professor como um representante da tradição frente às crianças (ARENDR, 2016) precisa conhecer bem o que se ensina, afinal, “ninguém pensa no vazio, mas antes na aquisição e na compreensão do conhecimento” (NÓVOA, 2009, p. 30). Em razão disso, podemos afirmar que o trabalho docente acontece entre as atividades de conhecer, pensar e agir.

Sacristán (2012) expõe que a ação não tem uma relação perfeita com o pensamento, visto que num primeiro nível de reflexividade, o pensamento se alimenta da cultura e não da ciência e, num segundo nível de reflexividade, a ciência é quem ajuda a pensar. Todavia, para esse autor, é justamente no âmbito deste segundo nível que se concentra um dos grandes fracassos da formação. Não avançamos para uma cultura profissional sem pensar com a ciência. Todavia, quais seriam as razões que poderiam explicar esse fracasso?

Uma via de explicação poderia se dar pela escassa problematização das raízes culturais das professoras em formação, problematização que poderia colaborar na desconstrução de mitos e crenças sobre a docência e na ampliação de horizontes formativos, visto que crenças e mitos são ativados na docência quando não são desconstruídos por meio da crítica científico-cultural (NÖRNBERG; OURIQUE, 2018). Outro aspecto explicativo se dá quando entendemos que a pessoa-professora não atua influenciada somente pela razão, mas, também, pela vontade (ARENDR, 2014; SACRISTÁN, 1999), muito mais livre que o pensamento e que, frequentemente, não é definida no âmbito da razão, mas no intercâmbio entre a razão e os impulsos passionais, dos valores de natureza diversa e das próprias emoções. Além disso, há sempre novas ações sendo iniciadas no contexto formativo, geradas a partir da responsabilidade das professoras com a sua ação, especialmente quando elas reconstroem a formação a partir de suas necessidades formativas visando assim qualificar a sua prática. Ao exercer a

docência como uma ação humana entrelaçada com outros, somos provocados a pensar o que estamos fazendo e o significado de nossa ação com outros na educação, o que exige um pensamento (des)construtivo de crenças, mitos e preconceitos que nos constituem, visto que nossas ações interferem na formação e na constituição dos sujeitos.

## A formação como responsabilidade profissional e política

Com base na análise realizada, observamos que pela responsabilidade profissional e com o processo formativo de si e de suas pares, diferentes estratégias foram recriadas e ampliadas pelas docentes envolvidas com o programa PNAIC-UFPEL. Movimentos autônomos de formação foram inventados a partir do momento pedagógico (MEIRIEU, 2002), entendido como instante em que o outro resiste a engajar-se no processo de aprender sobre algo e a transformar sua ação mobilizado por esses conhecimentos, “[...] pois, justamente ao descobrir o obstáculo ‘daquele que não quer’ ou ‘daquele que não entende’ é que se pode retornar aos saberes e buscar novas dimensões, tentar descobrir novos meios” (MEIRIEU, 2005, p. 153). Esse movimento pode ser observado na estratégia criada como inspiração a partir de boas práticas realizadas pelas pares, conforme registro feito por uma formadora:

Ao visitar suas cursistas, a OE [...] encontr[ou] em algumas salas de aula um ambiente ‘morto’. Isso impactou a OE. Como durante nossa formação tratamos de um aspecto importante que é o ambiente alfabetizador, essa OE aproveitou os textos [...] tratando sobre os espaços e as formas organizativas da sala de aula e outro [...] sobre o ambiente alfabetizador, para propor um aprofundamento sobre essa temática a fim de reverter o quadro observado nas salas de aula de algumas alfabetizadoras. [...] pensamos juntas em propor uma atividade que foi muito interessante na nossa formação com os OEs que é o momento de ‘mostra de trabalhos’. Um espaço

criado para socializarmos tudo que as turmas fazem de interessante. [...] É um processo no qual um contamina o outro com possibilidades de um ‘fazer pedagógico’ mais interessante [...]. (RELATÓRIO FORMADORA CAMÉLIA, 2013).

A atenção para com as resistências de engajamento com o processo formativo, seja por meio da experimentação de práticas distintas ou da criação de materiais e espaços alfabetizadores, como é o caso do registro trazido, mobilizou as professoras envolvidas com a condução do processo formativo a explorarem os obstáculos inerentes aos seus discursos e estratégias. A resistência do outro, as colegas de profissão, aguçou a vontade de buscar novos dispositivos e estratégias que oferecessem algum saber de maneira que fosse apropriado ou reconfigurado via inventividade pedagógica. Neste caso, a partilha de boas práticas entre pares foi suscitando reflexões e favorecendo acesso a conhecimentos teóricos e práticos para a ação pedagógica.

No processo interpretativo, observamos outros movimentos autônomos partindo da necessidade formativa que surge desde a prática pedagógica realizada com as crianças, o que oportunizou ferramentas para a transformação no compreender e no agir, especialmente ao trabalhar sobre o saber que se ensina, como ensinar, o atentar para os inúmeros porquês que podem compor uma cena pedagógica. Alguns desses movimentos observados podem ser inferidos a partir do relatório da formadora ao abordar sobre o trabalho com a inclusão:

Ao longo das formações deste ano trabalhei com a turma questões da educação inclusiva, mesmo este não sendo o objetivo [...]. Em muitos momentos as OEs pediam sugestões de como trabalhar com os alunos especiais determinados assuntos/conteúdos [...]. Mas nesta formação em especial trabalhamos com o caderno da educação inclusiva, refletimos sobre o que é inclusão, como promover a inclusão e quais as barreiras físicas, organizacionais e de preconceito ainda necessitamos superar para promovermos uma educação inclusiva e termos uma sociedade inclusiva e não só uma escola inclusiva. [...] Lembramos também que a escolha do que se

trabalha na escola está carregada de valores e princípios que definem o que é ‘escolhido’ e que isto é uma escolha político pedagógica que vai carregar implicitamente o conceito de sociedade que queremos construir. Falar em educação inclusiva é pensar e falar sobre estas questões. (RELATÓRIO FORMADORA GIRASSOL, 2014).

Os cadernos de formação trazem elementos que fazem referência à pluralidade humana, porém, as professoras ampliaram seus conteúdos e suas propostas formativas. Ao agirem dessa forma, criavam um espaço formativo *disjuntivo* (BIESTA, 2013), que iniciava outras ações e reflexões, nem sempre evidentes no desenho inicial do programa. Esse espaço que rompe com o previsto é também um espaço *ético* (BIESTA, 2013), pois a formação é ampliada pela responsabilidade com o outro. Essa responsabilidade se traduz no compromisso em acolher e criar espaço para que as crianças venham ao mundo com seus inícios únicos e singulares e para que acolham os dos outros. Essa responsabilidade se fundamenta na luta contra uma definição essencial do que é a pessoa humana, afinal, a história mostra como mulheres, indígenas, negros, homossexuais, pobres tiveram e ainda têm suas ações impedidas como consequência de uma definição sobre quem conta como sujeito humano e de uma dezena de preconceitos que precisam ser identificados e desconstruídos, na Escola e na Universidade, na sociedade como um todo.

Nessa perspectiva, assumir a escola como espaço *mundano* de vida na pluralidade (BIESTA, 2013) requer condições e garantias de acesso a conhecimentos, objetos e experiências científico-culturais que alarguem os horizontes formativos vinculados a uma determinada temática como, por exemplo, a da cultura negra. Durante os encontros formativos do PNAIC-UFPEL foram criados momentos pedagógicos que retomaram aspectos históricos para que as professoras tivessem informações para refletir e abarcar a cultura negra em sua ação pedagógica. A experiência criada pelas professoras oportunizou o contato com músicas africanas, o resgate da história de Dandara do Palmares,

além de abordar questões de gênero, tema também marginalizado nos currículos escolares e formativos (RELATÓRIO FORMADORA CAMÉLIA, 2014). A seguir podemos acompanhar o momento inventado em torno de um objeto cultural, a boneca “Abayomi”:

[...] contei a história das Abayomis que resgata a história dos navios negreiros, nos quais as crianças aprisionadas choravam a falta de suas mães e eram cuidadas por outros africanos, também aprisionados. As mães, separadas de seus filhos, rasgavam as próprias vestes e confeccionavam uma bonequinha, feita de retalhos e nós, que eram entregues às crianças, como forma de amenizar o sofrimento da escravidão. Quando uma criança recebia uma abayomi com retalhos dos tecidos de sua mãe, entendia imediatamente que a mãe estava viva e que se lembrava dela, mesmo que separadas em navios negreiros. Confeccionar uma aboyomi é muito mais do que resgatar a arte da boneca de pano dessa época, pois ela se constitui de sete nós que vão sendo feitos para dar forma à boneca e a cada nó mentaliza-se um pedido que será oferecido a um amigo querido. Essa oficina encantou pela sua história, pela história afro ainda negada nas instituições de ensino e pelo seu significado, pois Abayomi significa abay=encontro e omi=precioso. Assim, finalizamos com a entrega das abayomis uns para os outros ao som de músicas africanas. (RELATÓRIO FORMADORA CAMÉLIA, 2014).

Esse momento formativo em torno de um objeto que se refere à cultura negra e todos os seus desdobramentos pode ter proporcionado repercussões no pensar-agir das professoras no cotidiano da escola e da sala de aula. A faculdade do *lembrar* (ARENDDT, 2004) é central para que o passado possa ficar vivo na memória dos sujeitos, para compreendermos o que foi feito e o que nunca deveria ser repetido. A professora como uma representante do mundo que o apresenta para as crianças (ARENDDT, 2016) precisa primeiro conhecê-lo, porque sua autoridade se assenta na responsabilidade que assume pelo mundo ao decidir ensinar. Compreendemos que essa responsabilidade pelo mundo tem uma dimensão política quanto à construção dos currículos escolares e à seleção de conteúdos e da cultura a ser apresentados para as crianças.

Por isso, ao se considerar a condição humana da pluralidade, esta torna-se uma categoria que também será constituidora das relações pedagógicas e educativas, assim como o trabalho intelectual exigente que, na docência, é condição basilar para o entendimento do mundo do qual fazemos parte (MEIRIEU, 2002). Enquanto sujeitos humanos, viemos ao mundo e somos educados dentro de uma história, uma cultura, um tipo de interação com diversos espaços e sujeitos, conhecimentos, crenças e preconceitos. Em vista disso, precisamos explicitar os limites e as possibilidades implicados no processo de formação humana, assumindo uma postura dedicada a desconstruir mitos e preconceitos que impedem a vida na pluralidade.

Os movimentos realizados pelas professoras para elaborar e desenvolver ações formativas por meio de experiências culturais, as quais não estavam previstas pelo programa do PNAIC, suscitaram e constituíram um espaço formativo disjuntivo capaz de ampliar os horizontes de formação das professoras. Nessa perspectiva, uma das estratégias formativas propostas foi inspirada na aula passeio de Freinet: a visita à feira do livro. Essa estratégia se tornou um importante momento cultural para as professoras, em especial para quem nunca havia visitado uma feira do livro:

Esta aula passeio foi considerada por mim um momento cultural de grande importância [...]. A leitura dos relatos [sobre a aula passeio] foi emocionante. Uma das grandes surpresas que tive é que uma das OEs relatou que nunca tinha estado na feira do livro e que este foi um momento ímpar em sua vida, agradeceu a oportunidade. No momento deste relato pensei nos alunos, quantas vezes temos crianças que nunca saíram de seus bairros e talvez a escola seja a única, naquele momento, que pode oferecer para esta criança uma experiência inesquecível e tão importante. (RELATÓRIO FORMADORA GIRASSOL, 2014).

Como afirma Sacristán (1999, p. 148), “[...] a cultura adquirida pelos professores, seguida pelas valorizações feitas sobre aquilo que se

acredita que eles devem difundir, são fatores determinantes daquilo que serão suas práticas”. Assim, sustentamos que a ampliação da formação cultural e das experiências das professoras pode significar abertura para explorar modelos em suas práticas com as crianças que, por vezes, só terão esse tipo de oportunidade se esta for oferecida pela escola. Entretanto, nessa direção, uma advertência é essencial, especialmente num país marcado pela desigualdade socioeconômica: as professoras não conseguem dar o que não têm, e isso se aplica também à cultura; o acesso à cultura requer condições de acesso a bens culturais, o que prescinde, igualmente, de melhores condições de trabalho e remuneração.

## Reflexões finais

Os movimentos formativos que aconteceram entre pares no âmbito do PNAIC têm relevância acentuada quando refletimos sobre o individualismo que impera em nosso modelo de sociedade massificada, o qual molda as relações profissionais e formativas. Os diversos *ismos* que caracterizam a sociedade atual – terraplanismo, conservadorismo, neoliberalismo, sexismo, machismo, fascismo, golpismo, conservadorismo, produtivismo, cientificismo, funcionalismo, consumismo – prejudicam a vida na pluralidade e limitam a condição humana e, por isso, precisam ser foco de reflexão crítica da professora sobre sua prática cotidiana. A reflexão crítica é uma espécie de escudo frente ao automatismo típico da tecnoburocracia pedagógica e dos comandos unilaterais e visões intolerantes e restritivas que ganham força em diferentes setores, entre eles no campo da política e das práticas sociais e educacionais.

Criar movimentos de formação que se ocupam e se preocupam com as outridades são modos de resistência às lógicas excludentes, conservadoras e fascistas; são possibilidades de formação ética, de responsabilidade com as crianças e com o mundo numa sociedade

que frequentemente se depara com o vazio existencial movido pelo consumismo de produtos, pela autoexposição digital, pela alegria do entretenimento induzido pelas redes sociais.

Nesse sentido, com base na análise interpretativa dos relatórios de formação do PNAI-C-UFPel, arriscamos dizer que, ao se colocar sobre a mesa do encontro formativo conteúdos voltados para a cultura negra, as questões de gênero, a inclusão, entre outros, possibilidades estabelecidas de conversas e reflexões entre as professoras foram viabilizadas e, em razão disso, fortaleceram certa aposta de que reverberam em práticas que fomentaram a dimensão pública da escola. Além disso, talvez até tenham criado certa suspensão educativa capaz de ultrapassar a dimensão privada de atender necessidades de aprendizagem ou de consumo de conteúdos e habilidades socioemocionais ditadas pela lógica mercadológica, tão recorrentemente trazidas pelas políticas e orientações curriculares em curso.

Reafirmamos a formação entre pares como espaço em que é possível ocupar-se de conhecimentos e objetos científico-culturais numa relação de igualdade; como lugar entre a Universidade e a Escola; um “entre” onde todos podem aprender com o outro, que é diferente e interpela. Apostamos que esses aspectos podem ter reforçado a presença pessoal e pública das professoras que, ao terem espaço de fala, oportunizado seja na formação, seja nos seminários estaduais e municipais, no contexto do PNAIC, redimensionaram sua identidade pessoal e profissional por meio da argumentação compartilhada sobre o trabalho pedagógico.

No entanto, ao longo dos últimos anos, cada vez mais observamos o espaço de fala das professoras ser, gradativamente, solapado, pois seu lugar de quem concebe o ensino, o currículo, as práticas, tem sido ocupado por agentes externos. Além disso, o tempo que deveria ser dedicado ao estudo tem sido substituído por tarefas burocráticas que desconstroem o sentido da escola e da docência como bens públicos. Contudo, seguiremos afirmando que

a qualidade da educação depende de processos desencadeados por dentro da profissão, algo que pode ser potencializado no espaço de formação entre Universidade e Escola, entre professoras-pesquisadoras da universidade e professoras-pesquisadoras da escola básica.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Vanessa Sievers de. **Educação em Hannah Arendt**: entre o mundo deserto e o amor ao mundo. São Paulo: Cortez, 2011.
- ARENDR, Hannah. **A condição humana**. 13. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017.
- ARENDR, Hannah. **A vida do espírito**: o pensar, o querer, o julgar. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.
- ARENDR, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.
- ARENDR, Hannah. **Responsabilidade e julgamento**. São Paulo: Companhia das letras, 2004.
- BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- CANDAU, Vera. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALLI, Aline Maria; MIZUKAMI, Maria da Graça (org.). **Formação de professores**: tendências atuais. São Carlos: Edufscar, 1996. p. 139-152.
- CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 23. ed. São Paulo: Papirus, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**. Vol. 1. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- GRAUE, M. Elizabeth A interpretação em contexto. In: GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel. **Investigação etnográfica com crianças**: teorias, métodos e ética. Trad. Ana Maria Chaves. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003. p. 189-224.
- HOUSSAYE, Jean. Pedagogia: justiça para uma causa perdida? In: HOUSSAYE, Jean; SOËTARD, Michel; HAMELINE, Daniel; FABRE, Michel. **Manifesto a favor dos pedagogos**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 9-46.
- JÄGER, Josiane Jarline. **Formação entre pares**: processos e práticas no âmbito do Pacto Nacional

pela Alfabetização na Idade Certa na Universidade Federal de Pelotas. 2019. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Pelotas, RS, 2019.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

MEIRIEU, Philippe. **A pedagogia entre o dizer e o fazer**: a coragem de começar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender... Sim, mas como?** 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MEIRIEU, Philippe. **O cotidiano da escola e da sala de aula**: o fazer e o compreender. Porto Alegre: Artmed, 2005.

NÖRNBERG, Marta. Formação de professores como ação humana: Reflexão e escrita sobre a prática pedagógica em contextos de ensino e pesquisa. *In*: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED-SUL, 11., 2016, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: Ed. Setor de Educação da UFPR, 2016. p. 1-21.

NÖRNBERG, Marta; OURIQUE, Maiane Liane Hatschbach. Por que a docência? Marcadores sociopedagógicos do desenvolvimento profissional de aspirantes à carreira docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 13, n. 2, p. 348-364, maio/ago.

2018. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 15 dez. 2021.

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

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

PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa. *In*: SACRISTÁN, José Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 99-115.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SACRISTÁN, José Gimeno. Tendências investigativas na formação de professores. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 94-102.

SACRISTÁN, José Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

*Recebido em : 05/01/2022*  
*Aprovado em: 04/04/2022*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# LUTAS E FORMAÇÃO PARA PROFESSORXS OUTRXS

*Sueli de Lima Moreira\**

*Universidade do Estado do Rio de Janeiro*

<https://orcid.org/0000-0002-3511-9007>

*Graciane de Souza Rocha\*\**

*Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo*

<https://orcid.org/0000-0002-3336-0753>

*Aldaléa Figueiredo dos Santos\*\*\**

*Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo*

<https://orcid.org/0000-0001-6912-5264>

## RESUMO

Este artigo compartilha a trajetória, iniciada em 2016, do Grupo de Pesquisa-Ação Pedagógica Coletivo Investigador (FFP/UERJ), seus trabalhos e reflexões, nascidos sob a perspectiva das pedagogias latino-americanas. Com o objetivo de contribuir para a formulação de uma perspectiva epistemológica “outra” (DUSSEL, 1986) para a formação docente, o projeto investe na instauração de um “novo lugar institucional” (NÓVOA, 2017) e na vinculação entre as lutas docentes, o cotidiano escolar, os estágios supervisionados, o ensino e a pesquisa embasada em formulações de autores decoloniais, como Freire (1982), Fanon (2015) e Walsh (2009), e nas Epistemologias do Sul (SANTOS, 2007, 2020). A experiência indica caminhos para uma formação docente decolonial, contextualizada na luta de povos latinos, na pesquisa colaborativa, no trabalho coletivo, numa “outra cultura” para relações pedagógicas, saberes e lugares.

**Palavras-chave:** universidades; capacitação de professor; ensino.

## ABSTRACT

### STRUGGLES AND TRAINING FOR OTHER TEACHERS

This article shares the trajectory, started in 2016, of the Research Group – Pedagogical Action Investigative Collective (FFP/UERJ), its works and reflections, born from the perspective of Latin American pedagogies. Aiming to contribute to the formulation of an “other” epistemological perspective (DUSSEL, 1986) for

\* Pós-doutorado pelo Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora na Faculdade Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail: [limamoreirasueli@gmail.com](mailto:limamoreirasueli@gmail.com)

\*\* Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (PPGEDU/UFF). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPed UERJ). Professora e Supervisora Educacional nas Secretarias Municipais de Educação de São Gonçalo e Búzios. Rio de Janeiro, Brasil. Pedagoga na Faculdade Maria Thereza (FAMATH). E-mail: [gracianevolotao@hotmail.com](mailto:gracianevolotao@hotmail.com)

\*\*\* Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora na Secretaria Municipal de São Gonçalo. Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: [aldaleafotos@gmail.com](mailto:aldaleafotos@gmail.com)

teacher education, the project invests in the establishment of a “new institutional place” (NÓVOA, 2017), promoting articulation between teachers’ struggles, school daily life, supervised internships, teaching, research and the decolonial principles and authors, such as Freire (1982), Fanon (2015) and Walsh (2009), as well as the Epistemologies of the South (SANTOS, 2007, 2020). The experience indicates paths for a decolonial teacher education, contextualized in the struggle of Latin peoples, in collaborative research, in collective work, in an “other culture” for pedagogical relations, knowledges and places.

**Keywords:** universities; teacher training; teaching.

## RESUMEN

### LUCHAS Y FORMACIÓN PARA OTROS PROFESORES

Este artículo comparte la trayectoria, iniciada en 2016, del Grupo de Investigación – Colectivo de Investigación de Acción Pedagógica (FFP/UERJ), sus trabajos y reflexiones, nacidos desde la perspectiva de las pedagogías latinoamericanas. Con el objetivo de contribuir a la formulación de una perspectiva epistemológica “otra” (DUSSEL, 1986) para la formación docente, el proyecto invierte en el establecimiento de un “nuevo lugar institucional” (NÓVOA, 2017), promoviendo la articulación entre las luchas de los profesores, la vida cotidiana de la escuela, las prácticas supervisadas, la enseñanza, la investigación y los principios y autores decoloniales, como Freire (1982), Fanon (2015) y Walsh (2009), así como las Epistemologías del Sur (SANTOS, 2007, 2020). La experiencia indica caminos para una formación docente descolonial, contextualizada en la lucha de los pueblos latinos, la investigación colaborativa, el trabajo colectivo, en una “cultura otra” para las relaciones pedagógicas, los saberes y los lugares.

**Palabras clave:** universidades; formación de profesores; enseñanza.

## 1 Apresentação

O Grupo de Pesquisa-Ação Pedagógica Coletivo Investigador (FFP/UERJ), cujas pesquisas são relatadas neste texto, é constituído por professores de escolas públicas e estudantes da Faculdade de Formação de Professores (FFP). O projeto visa articular a formação inicial e continuada, a fim de contribuir para a formulação de uma perspectiva epistemológica “outra”<sup>1</sup> para a formação docente, por meio da instauração de um “novo lugar institucional” (NÓVOA, 2017, p. 1106) e da vinculação entre as lutas docentes, o cotidiano

escolar, os estágios supervisionados, o ensino e a pesquisa embasada em formulações de autores decoloniais, como Freire (1982), Fanon (2015), Walsh (2009), e nas Epistemologias do Sul (SANTOS, 2007, 2020).

As relações estabelecidas entre universidade e escolas, nas ações de formação docente, em especial a centralidade assumida pelas universidades em trabalho, muitas vezes desvinculado das escolas, são hoje objeto de reflexão. Os desafios são muitos, mas, ao longo dos últimos anos, nos foi possível investigar modelos e epistemologias para a formação de professores. Foi preciso conquistar espaços democráticos dentro de escolas e universidades, de forma a provocar nas instituições a instauração de práticas participativas.

1 A perspectiva decolonial privilegia o outro como distinto, que, segundo Dussel (1986), caracteriza-se como o não habitual, cotidiano. O “outro” é o extraordinário, o que está fora da norma. Esse autor associa-o ao que é próprio da indeterminação dos processos culturais e históricos dos distintos povos e suas essências.

Organizado, inicialmente, como um curso de extensão, o grupo não consentia que a universidade coordenasse o trabalho. Por isso, ganhou o formato de um grupo de pesquisa que efetivou diversas parcerias no campo dos estágios e das pesquisas. O foco do trabalho recai sobre a dimensão coletiva da prática docente, que se realiza por meio da colaboração, reconhecendo a complexidade do trabalho pedagógico, que exige o desenvolvimento de outras diretrizes para a formação docente, orientadas pela pluralidade das vozes no enfrentamento dos desafios comuns no campo da educação pública.

## 2 Nosso lugar de formação: a luta docente

Os movimentos sociais – nos quais estão inseridas a Educação Popular e as pedagogias críticas no Brasil – trabalham por uma América Latina soberana e autônoma e têm enfrentado cenários políticos marcadamente instáveis, entre conquistas e graves recuos, desde os anos de 1960.

Desde o golpe parlamentar que destituiu a presidenta eleita Dilma Rousseff, o Brasil tem vivido uma dramática quebra das condições institucionais. Dois anos depois do golpe, a vereadora Marielle Franco é assassinada, e o ex-presidente Lula é preso (impedido, assim, de ser reeleito) por meio de uma operação realizada pela Polícia Federal, que condenou mais de cem pessoas. A crise política gerada por esses fatores rapidamente provocou o aumento da desigualdade social, a perseguição aos direitos e a ausência de diálogo com lideranças sociais de oposição. A educação pública se vê ameaçada pela implementação de diversas políticas autoritárias. O desmonte é acirrado com a Emenda Constitucional nº 95/2016 (BRASIL, 2016), que determinou que o orçamento para a educação (e outras áreas sociais) fosse congelado por 20 anos.

O contexto sociopolítico no Brasil e na América Latina é extremante desafiante. A disputa entre aqueles que buscam reescrever a história

do continente na perspectiva descolonizadora e os que trabalham por sua recolonização se acirra. Diversos governos conservadores tomam o poder em condições controversas e implementam políticas de restrição de direitos, entre as quais está o ataque ao direito das populações à educação pública.

No entanto, o continente americano é marcado por muita resistência. É desse lugar de resistência que fala nosso grupo de pesquisa. Nele, as lutas docentes ganham ainda mais destaque no centro da disputa entre os que perseguem condições justas para o mundo e os que desejam a manutenção das desigualdades sociais.

A experiência que trazemos neste artigo nasceu em 2016, na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ), em São Gonçalo, Região Metropolitana do Rio de Janeiro (Brasil), onde um grupo de docentes de 18 escolas e estudantes de distintas licenciaturas na UERJ, autointitulado Grupo de Pesquisa-Ação Pedagógica Coletivo Investigador (FFP/UERJ),<sup>2</sup> reuniu-se com o objetivo de pesquisar as epistemologias para formação docente.

2 O Coletivo Investigador, em 2016, era formado por um grupo de professores e estudantes, atuantes nas cidades de São Gonçalo, Itaboraí, Niterói, Maricá e Rio de Janeiro. Na ocasião, 67% eram professores, 22%, estudantes, e 11%, estudantes e professores. O grupo sempre foi bastante diverso em relação às experiências docentes: 8,9% têm de 1 a 5 anos de docência; 13,3%, de 5 a 10 anos; 8,9%, de 10 a 15 anos; 8,9%, entre 15 e 20; 6, 7%, entre 20 e 25; 24%, entre 25 e 30 anos de experiência; 8,9% têm mais de 30 anos; 20% atuam em cargos da gestão municipal. Entre os que estavam nas escolas, 74% atuavam no Ensino Fundamental, 20% na Educação Infantil, 5,7 no Ensino Superior. Em relação à formação, 2% tinham doutorado; 8,9%, mestrado; 49%, cursos de pós-graduação; 29% são graduados e 11% têm graduações não concluídas. Atualmente integram o grupo: Aldaléa Figueiredo dos Santos; Ana Claudia Carvalho Teixeira; Beatriz Gonçalves Azevedo; Carla Marcelle Silva Gonçalves; Claudia Fernanda Assis Saldanha; Evelin Mariana Claro Barbosa; Graciane de Souza Rocha Volotão; Júlio César de Almeida Vidal; Jussara Soares dos Reis; Larissa Lopes de Oliveira; Lorena Rodrigues Areas; Lúcia Angélica Monteiro Lobo; Maria Vitória Ferreira Gonçalves Lopes; Marlucci de Oliveira Consuli Moraes; Michele Barreto Nunes; Monique Suelem Vaz dos Santos; Patrícia Pereira Do Prado; Rafael do Patrocínio Dias; Rejane Baptista do Nascimento; Regina Marinho Falcão e Ruth Bandeira Ramiro.

Desafiados a contribuir para a revisão das epistemologias, modelos e espaços, investimos na dimensão do trabalho coletivo de professores em luta e formação, o que nos possibilita atuar e nos formar como profissionais com base na relação ontológica (quem somos) e epistemológica (o que investigamos), pois, ao compreendermos quem somos, temos a chance de instituir novas práticas (novas condições epistêmicas), e estas nos permitem transformar as condições ontológicas de que dispomos a fim de que possamos ser de outras formas.

Aventuramo-nos no propósito de colaborar na construção de outras dimensões para a formação docente, estabelecendo conexões democráticas entre escolas e universidade, teorias e práticas, sujeitos e funções. Este trabalho apresenta algumas de nossas aprendizagens nesses anos em que investimos em pedagogias decoloniais<sup>3</sup> desde o Sul. No entanto, manter esse processo vivo é mais que um desafio acadêmico, é político. Se a escola precisa da articulação com a universidade para compreender-se como campo de pesquisa, como campo de aventura do conhecimento para a educação, para enfrentar os ataques que sofre e, assim, se legitimar, a universidade precisa reconhecer que não é capaz de promover uma formação socialmente referenciada sem o trabalho em conjunto com escolas. Esse ponto, o da instauração de outro lugar institucional em que escolas e universidades se associem na formação docente, é o que queremos trazer ao debate em curso diante das pedagogias críticas, em especial a perspectiva das epistemologias decoloniais.

### 3 Pedagogias e as práticas sociais desde o Sul

Com Freire (2006) aprendemos que a educação é um lugar de conflito, onde o diálogo

3 Baseada no pensamento decolonial, trata de uma abordagem epistêmica em desenvolvimento principalmente entre estudiosos latino-americanos como o Grupo Modernidade/Colonialidade, entre os quais destacamos Aníbal Quijano, Catherine Walsh, Edgard Lander, Enrique Dussel, entre outros.

precisa ser conquistado. No entanto, Walsh (2009) afirma que é preciso compreender as razões e causas do não diálogo, e para isso há que se fazer a crítica social explicitando as condições educativas, políticas e econômicas em que o diálogo pretendido pode se dar. Nessa perspectiva, a educação é campo de disputas entre sujeitos e conhecimentos.

Nós nos perguntamos se a educação estaria situada na tensa fronteira abissal que divide o mundo contemporâneo em dois, em referência aqui ao pensamento de Santos (2007) quando divide a realidade social em dois universos distintos: de um lado, os colonizados (Novo Mundo/este lado da linha); de outro, os colonizadores (Velho Mundo/outro lado da linha).<sup>4</sup> Trata-se de um modo de estruturar o conhecimento, tomando como inexistente todo e qualquer pensamento que não seja criado pelo outro lado da linha, ou seja, pelo Velho Mundo.

O processo resultou na opressão e no silêncio de grande parte das experiências e saberes produzidos por princípios epistemológicos outros. Santos (2007) refere-se a um epistemicídio – o fim de todas as outras formas de conhecimento – e afirma que as universidades (e por extensão as escolas também) são centros de implantação das bases do pensamento abissal, porque reproduzem-no.

“A luta paradigmática é, no seu conjunto, altamente arriscada” (SANTOS, 2010, p. 17), o que nos induz a pensar que as inovações entendidas como rupturas paradigmáticas exigem de professores a reconfiguração de saberes e a necessidade de conviver com a transformação, com a energia emancipatória. Se pensarmos o problema da educação na sua complexidade, verificaremos que as condições para gerar as mudanças reclamadas e/ou sugeridas só se efetivam se conseguirmos realizar mudanças sistêmicas nos processos educacionais, não mudanças isoladas. Como atingir essa radicalidade? Para esse autor, tratar a inovação como ruptura paradigmática é dar-lhe uma dimensão

4 Não se utiliza aqui como referência o ponto de vista do autor, mas o nosso, de país colonizado.

emancipatória, o que, podemos supor, corresponde à superação do pensamento abissal (MOREIRA, 2018).

A tese defendida por Santos (2020) é de que as lutas contra as opressões continuarão a ter lugar no mundo e serão portadoras de alternativas capazes de responder aos desafios se conseguirmos inverter nossas condições epistemológicas. A transformação dar-se-á se investirmos na reinterpretação do paradigma dominante. Para transformar, e simultaneamente reinterpretar o mundo, é preciso investir em práticas coletivas, segundo esse autor. Práticas em luta (por isso, coletivas) que dependem das condições e contextos que as lutas requerem e que nos cobram diálogos com múltiplas áreas e conhecimentos múltiplos.

Em meio a complexas condições sociais e profissionais marcadas por relações tensas e marcadamente autoritárias, nós professores e estudantes sul-americanos conhecemos cotidianamente a necessidade de avançar na investigação de outros modelos e práticas para a produção de professores outros. Se queremos nos manter em silêncio ou manipulados por complexas operações midiáticas que visam à nossa submissão a interesses alheios aos nossos, sabemos que nossa resistência terá de ser feita não só pela conquista do diálogo nos debates públicos, mas também por meio de outros modelos pedagógicos para as salas de aula, departamentos, grupos de pesquisa, bem como sistemas educativos da educação superior e básica.

Nós, cientistas que trabalhamos em comunidades – científicas e culturais –, aprendemos que o diálogo nos desafia (ele sempre nos desafiou) e que, para conquistá-lo, é preciso reconhecer a existência dos outros que também estão em nós. Reconhecendo os muitos outros que existem em nós (e que fomos obrigados a não ouvir), podemos promover a dúvida, aquela que nos leva a novas perguntas, pesquisas e produção de conhecimentos.

Desde os lugares onde atuamos, aprendemos com Freire (2006), Walsh (2009) e com

Santos (2007, 2020) que as práticas de conhecimentos que nos interessam, por estarem socialmente referenciados, são aquelas que concebemos por meio de nossas lutas e vozes. As investigações coletivas por outros lugares institucionais nos têm possibilitado conseguir articular os conhecimentos científicos aos desafios sociais. E estamos certos de que é deste lugar que podemos nos formar para uma existência outra na formação docente em nosso país e continente.

A dimensão coletiva de professores em luta e formação nos possibilita atuar e nos formar como profissionais por meio das sucessivas revisões acerca de quem somos e como investigamos, pois, ao compreender quem somos, temos a chance de instituir novas práticas, novas condições epistêmicas, e estas nos possibilitam transformar as condições ontológicas de que dispomos a fim de que possamos ser de outras formas (MOREIRA, 2021).

## 4 Desterritorializar a formação docente

Nesse contexto crítico, nós – professores, estudantes e pesquisadores – questionamos a centralidade de universidades nos processos de formação de professores. Somos desafiados a transformar escolas em locais de práticas reflexivas e a transformar universidades em espaços abertos à sociedade. E, mais do que isso, temos de transformar ambas em comunidades epistêmicas ampliadas se queremos formar professores para os desafios que conhecemos na América Latina, em especial no Brasil. Para isso é preciso pesquisar caminhos que nos possibilitem, no enfrentamento dos desafios comuns, conquistar espaços e epistemologias de trabalhos em conjunto, com base numa cultura profissional que favoreça uma relação de uns pelos outros, como num “tecido profissional enriquecido” (NÓVOA, 2011, p. 205). No entanto, vivemos em meio a desafios cotidianos de resistência, atentos a manter direitos conquistados nas condições e espaços

docentes e discentes onde atuamos. Diante de tanta instabilidade, a instauração de espaços participativos e democráticos é ainda mais desafiante, mas temos aprendido que a luta e a resistência por espaços, modelos e epistemologias outras para a formação docente têm sido em si a prática que nos possibilita a conquista que almejamos.

Tendo como ponto de partida a “posicionalidade” (WALSH, 2009), nós nos dedicamos ao nosso cotidiano: o lugar onde buscamos dar forma aos trabalhos desenvolvidos com base nas nossas lutas, projetos pedagógicos e reivindicação de mais participação no espaço acadêmico. Nesse sentido, criar um ambiente de investigação coletiva e democrática entre escolas e universidade corresponde a buscar compreender as práticas que nos levam a ser os profissionais que queremos ser (MOREIRA, 2021). A docência e a luta são aspectos articulados no Brasil. É o que nos possibilita transformar os espaços e nossos contextos de vida, formação e profissão.

Nossas lutas assumem distintos formatos e escalas. Às vezes manifestam-se de formas explícitas e organizadas (sindicatos, partidos, centros acadêmicos estudantis); às vezes são espontâneas nos movimentos sociais, salas de aula, departamentos universitários e grupos de pesquisa. Por serem os professores e estudantes também produtores de conhecimentos, quando se compreendem implicados em processos de luta/formação, instauram outras epistemologias para a formação. Os conhecimentos em luta produzidos por professores e estudantes em luta são conhecimentos que tanto nascem na luta quanto realimentam a luta.

Professores e estudantes reunidos em lutas democráticas e/ou em projetos de pesquisa com os mesmos valores operam por meio de construções coletivas, diferentes vozes e saberes a partir de relações e investigações conjuntas capazes de produzir práxis outras.

Os saberes experienciados por professores e estudantes em luta, na perspectiva das pedagogias decoloniais (WALSH, 2009) e das epis-

temologias do Sul (SANTOS, 2007), produzem uma reação ao que o mundo eurocêntrico configurou entre nós. Por meio de investigações e práticas colaborativas, podemos superar as dicotomias Universidade/pensamento/teorias *versus* Escolas/práticas/ação. O trabalho tem-nos permitido o desenvolvimento de outra postura, capaz de imprimir a solidariedade, a cooperação e a reciprocidade nos modelos e condições do trabalho formativo.

## 5 A pesquisa-ação pedagógica

A pesquisa-ação não é para nós uma estratégia de trabalho, mas uma forma de conceber a educação. No trabalho que desenvolvemos na universidade, a pesquisa-ação orienta as atividades desenvolvidas no campo do ensino, pesquisa e extensão. Nas escolas, a pesquisa-ação tem colaborado para a revisão de espaços e concepção pedagógica do cotidiano escolar.

Metodologicamente, trabalha-se com pesquisa-ação pedagógica conforme Franco (2016), ou seja, buscando articular pesquisa, ação e formação por meio de uma práxis científica contextualizada nas relações entre os distintos sujeitos, instituições e políticas que constituem o campo da formação docente. A pesquisa-ação destinada à formação contínua de professores foi denominada por Franco (2016) de pesquisa-ação pedagógica.

Os trabalhos desenvolvidos pelo grupo desta pesquisa são fundamentados nas experiências e saberes formulados por professores e estudantes de licenciaturas e vivenciados no cotidiano escolar, tanto em práticas pedagógicas quanto em estágios. Investigam a ressignificação da formação de professores por meio da compreensão e problematização coletiva dos desafios experimentados nos distintos contextos educacionais em que atuamos. Inspirados em Nóvoa (2017), interessa-nos a instauração de outras relações para a formação docente, relações baseadas na partilha, na diversidade de experiências e nos contextos de vida e ação profissional dos envolvidos.

Na perspectiva sul-americana (na qual nos situamos), há um enfrentamento epistemológico de duplo desafio: transcender a episteme eurocêntrica dominante e formular-se a si mesmo. Para nós sul-americanos, a pergunta “quem sou eu” foi, durante muito tempo, respondida por um terceiro e, nessa perspectiva, “a presença do outro me impede de ser eu mesmo” (FANON, 2015). Por isso, precisamos atualizar essa pergunta e procurar por respostas. Nesse sentido, a pesquisa-ação tem contribuído para superar a episteme eurocêntrica dominante e para dar voz à experiência sul-americana que nos constitui.

O trabalho aqui descrito é organizado em ciclos, constituídos de etapas, realizadas remotamente, desde o início da pandemia, mas sempre de forma participativa e democrática, conforme descrição a seguir.

### 1º ciclo: constituição coletiva da pesquisa-ação pedagógica

A legitimidade do processo depende da relação que o coordenador desenvolve com os sujeitos/comunidades/instituições. Importante considerar que sua coordenação é relativa, pois deverá se submeter a questionamentos todo o tempo. Em todas as fases da pesquisa, há o desafio de se manter como um coletivo investigador, o que exige uma contínua aprendizagem e autocrítica do coordenador. Embora com responsabilidade diferenciada, o coordenador deve evitar o uso do poder de direção na pesquisa, já que todas as etapas do trabalho devem ser realizadas coletivamente.

### 2º ciclo: mobilização para a partilha de conhecimentos num coletivo investigador

Ao darmos início a uma pesquisa-ação, procuramos, primeiramente, rever seus fundamentos em coletivo, considerando referências, história e finalidades. Em seguida, exploramos as compreensões dos muitos sentidos da ética na pesquisa: negociamos e esclarecemos o termo de consentimento. Em rodas de conversas,

relacionamos os temas da pesquisa com os sentidos e experiências dos integrantes, buscando a convergência para a elaboração do trabalho conjunto. Utilizamos relatos autobiográficos sistematizando as palavras-chave nos discursos com base nos questionamentos: Quem sou? Por que estou aqui? Que experiências tenho para partilhar? Realizam-se, então, mapas conceituais coletivos, identificando a problemática comum aos integrantes.

### 3º ciclo: construção coletiva do objetivo da pesquisa

O objetivo da pesquisa é construído de acordo com experiências e interesses formulados na fase anterior. Com base no objetivo, construímos coletivamente a estratégia de pesquisa e seus instrumentos. Dessa forma, antes de ir a campo, selecionam-se conceitos e autores que possam fundamentar o trabalho. Busca-se o desenvolvimento de formulações criticamente referenciadas (segundo nível de compreensão do problema). Esse trabalho pode ser realizado por meio de diversas dinâmicas (leituras, escritas e debates), todas visando à revisão crítica do objetivo da pesquisa.

### 4º ciclo: trabalho de campo e análise de dados

O campo é imprevisível e, ao mesmo tempo, é a fase da pesquisa em que se busca “segurança” e o desejo de controle do processo. A aventura do conhecimento promove muita angústia e inquietação no grupo de pesquisa. Como podemos nos aventurar e fazer pesquisa? Como proceder nas irrupções no campo? Diante desses questionamentos, promovemos revisões constantes, retornando às referências bibliográficas de que dispomos.

A análise de dados também são experiências coletivas para nós. Os dados não são invenções, mas deduções de métodos; logo, devem ser interpretados coletivamente em diversas reuniões de trabalho. Trata-se de uma fase extensa, mas bastante estimulante se o que se busca é um saber partilhado, um saber que

habita entre nós, uma reeducação do pensar: do singular para o plural.

### 5º ciclo: perspectiva de produção de rupturas em direção à transformação

Com base nesses princípios, a pesquisa em campo, a organização dos dados, a tarefa de sistematizar, de construir sínteses, articulá-las em novas formulações a ser apropriadas pela comunidade acadêmica – aquilo que Franco (2016, p. 522) chama de “produção de rupturas cognitivas” – são os momentos em que o pesquisador/professor/estudante muda sua concepção por meio do trabalho de pesquisa coletivo. Nessa fase, desenvolve-se a redação de textos em coletivo. Uma outra alfabetização acadêmica nos desafia, pois trabalhamos pouco sob bases dessa cultura coletiva.

A pesquisa-ação pedagógica é um campo de “sub-revoluções” (FANON 2015), um processo que nos prepara para as mudanças mais radicais que precisamos conquistar.

Levando em conta esse contexto epistemológico, o grupo de pesquisa vem, desde 2016, desenvolvendo diversas pesquisas e ações que visam colaborar com os desafios para uma formação docente outra, quanto a modelos, estratégias, políticas e reflexões sobre educação no Brasil, em especial na cidade de São Gonçalo,<sup>5</sup> no estado do Rio de Janeiro.

## 6 Resumo de pesquisas realizadas

### 6.1 A Cultura Democrática nas escolas (2016)

A pesquisa nasceu com o objetivo de investigar as condições de que dispunham os professores para atuar em suas escolas no que se refere

<sup>5</sup> O município de São Gonçalo fica no leste metropolitano. É considerada a segunda maior cidade entre os 92 municípios do estado do Rio de Janeiro. Tendo em vista sua estimativa populacional acima de um milhão de habitantes, é o 16º município mais populoso no Brasil. O município foi noticiado em outubro de 2021 no site do G1 como a região mais violenta do estado, com 68 tiroteios nesse ano (ALVES, 2021).

à cultura democrática no ambiente escolar. Inspirados em Ghanem (2004), recorreremos ao artigo 205 da Constituição Brasileira de 1988, que determina que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Com base nesse artigo, estruturamos equipes que, conforme o plano de pesquisa desenvolvido previamente em coletivo, buscaram identificar as práticas pedagógicas nas 12 escolas do ensino fundamental, com IDEB variando entre 2,8 e 4,5. Queríamos identificar o que se oferecia para o pleno desenvolvimento da pessoa, para a sua formação cidadã e para qualificá-la para o trabalho. Também investigávamos se havia condições para o debate livre e democrático nas comunidades escolares (COLETIVO INVESTIGADOR, 2022).

### 6.2 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nas escolas de São Gonçalo-RJ (2017 e 2018)

Prevista na Constituição de 1988, na LDB de 1996 e no Plano Nacional de Educação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é resultado de um longo debate da sociedade brasileira. Entretanto, observávamos que havia por parte dos professores muitas críticas em relação à condução desse debate, bem como no que se refere às condições de sua implementação. Se, por um lado, a BNCC era um documento normativo que buscava definir o conjunto das aprendizagens essenciais que todos os estudantes brasileiros deveriam ter para que seus direitos fossem assegurados, por outro havia, entre os professores, uma preocupação com a diminuição de suas autonomias docentes, bem como um sentimento comum em defesa da pluralidade cultural. Nessa perspectiva, tratar o Brasil como um país homogêneo de condições iguais, com um currículo oficial capaz de atender a todos, exige, no mínimo, o debate sobre o que seria esse todo.

Fundamentados na ideia de que currículos são campos de disputas, afirmamos a urgência na valorização da escola pública diante dos violentos ataques que vem sofrendo. Por meio da instauração de um espaço de pesquisa coletiva, reagimos perante as forças que insistem em gestar a escola pública sempre de fora para dentro e tomamos o cotidiano escolar como campo de pesquisa, apoiados nos conhecimentos científicos atualizados da educação. Nesse contexto, a pesquisa teve o objetivo geral de investigar práticas pedagógicas em desenvolvimento nas escolas que, antes mesmo da implementação da BNCC, estivessem articuladas a ela. A pesquisa foi realizada em 12 escolas do ensino fundamental, com IDEB variando entre 2,8 e 4,5, por meio de distintas ferramentas de pesquisa: rodas de conversas, entrevistas semiestruturadas e análises de documentos das escolas (COLETIVO INVESTIGADOR, 2022).

### 6.3 Formação Docente: outros espaços e práticas (realizada desde 2016)

Considerando que a formação de professores é uma área do conhecimento constituída de investigação teórica e prática, busca-se explorar as relações entre universidade e escolas, suas práticas, epistemologias e modelos (COLETIVO INVESTIGADOR, 2022).

### 6.4 Educação em tempos de pandemia – o que dizem professores, estudantes e responsáveis? (2020 e 2021)

Com o objetivo de compreender os desafios que professores, estudantes e responsáveis da Rede Municipal de São Gonçalo estão enfrentando em razão da pandemia da Covid-19, foram ouvidos professores, estudantes e responsáveis entre 15 de junho e 13 de julho de 2020. Os formulários foram encaminhados virtualmente por meio de diversos grupos a que tivemos acesso, obedecendo às condições exigidas não somente pela Comissão de Ética da Universidade, assim como pela Organização Mundial de Saúde (OMS). Obtivemos 161

respostas de professores da Rede Municipal de São Gonçalo, 114 respostas dos alunos e 205 de responsáveis.

Em junho de 2020, publica-se o *Relatório Técnico de Pesquisa – Educação e pandemia na cidade de São Gonçalo: o que dizem professores, estudantes e responsáveis* (COLETIVO INVESTIGADOR, 2020). Com base no relatório sobre as condições da educação no contexto pandêmico, foi criado o Laboratório de Aprendizagens Remotas, fruto de esforço de professores da escola básica e graduandos em licenciaturas para colaborar com os desafios da educação pública durante a pandemia da Covid-19. As ações são desenvolvidas inteiramente em plataformas virtuais, seguindo as orientações da OMS quanto à necessidade de distanciamento social.

Com base em pesquisa recente realizada pelo grupo, observou-se a necessidade de investimento em práticas que auxiliem a conquista do diálogo democrático nas escolas e nas universidades, no tocante aos desafios que envolvem os estágios supervisionados. Nesse período de pandemia, poucas estratégias foram negociadas com comunidades nas quais as escolas estavam inseridas. Muito foi arbitrado por instâncias distintas às instituições de ensino. Nos cursos de formação de professores, como lidar com o campo dos estágios e, simultaneamente, apoiar a luta docente pelo não retorno presencial das aulas?

Nesse contexto, surge a necessidade de criar um espaço virtual que possibilite experiências dialógicas de trabalho pedagógico entre escolas básicas e ensino superior, integrando agentes/sujeitos, tempos/espacos e, se possível, políticas, de forma a recriar os sentidos das escolas com base nas novas condições de trabalho disponíveis, assumindo de forma mais enfática a dimensão pública, cidadã e cultural nas instituições de ensino.

Importante destacar que a proposta não tem a pretensão de interferir no trabalho da escola nem de substituí-lo, mas, sim, de mitigar os efeitos colaterais que o distanciamento impôs,

colaborando para a ampliação do diálogo e da cultura democrática entre professores e estudantes de escolas e universidades, de forma a ampliar a voz desses atores diante dos desafios impostos no campo da educação.

Tínhamos a intenção de, diante das condições virtuais para a realização de trabalhos pedagógicos, desenvolver diversas experiências dialógicas, democráticas e solidárias entre escolas e universidades públicas para professores, seus alunos do ensino fundamental e estudantes de licenciaturas.

## 7 Considerações para o debate

Buscou-se, neste texto, apresentar as contribuições que o Grupo Pesquisa Ação Pedagógica Coletivo Investigador (FFP/UERJ) tem buscado trazer para a formação docente, resultantes especialmente do seu interesse e compromisso em colaborar com perspectivas outras nesse campo de formação. O objetivo tem sido o de também colaborar com as epistemologias decoloniais por meio da instauração de outros modelos formativos sustentados pelas lutas docentes e discentes e inspirados em Freire (1982), Fanon (2015) e Walsh (2009), assim como nas Epistemologias do Sul (SANTOS, 2007, 2020).

Em nossas experiências, aprendemos que o trabalho de formação de professores, quando concebido em rede, escolas/universidade, levando em conta vozes e saberes de professoras de escolas e estudantes universitários, constitui prática descolonizadora de modelos e epistemologias que marcam essas instituições porque concebe a educação como ato político à criação de alternativas críticas desenvolvidas em pesquisas participativas.

Na perspectiva da universidade, reconhecemos que sem as escolas não é possível recriar os modelos formativos. Esse reconhecimento pressupõe a revisão dos debates sobre as condições epistêmicas e políticas que sustentam as licenciaturas e suas relações na produção de conhecimento para a formação de professores.

A universidade pública nos parece desafiada a aprender a pensar “com”, não só para ampliar sua legitimidade respondendo aos desafios que enfrenta no contexto das lutas latinas, como também para colaborar nas respostas aos sucessivos ataques que o campo da educação vem sofrendo.

Aprendendo a trabalhar com a escola, em redes formativas, ampliamos o poder de resistência docente, bem como as condições de construção de conhecimentos para a reinterpretção de práticas, contextos e desafios a partir da pluralidade de nossas vozes. Estamos aprendendo que investindo em comunidades epistêmicas plurais, constituídas de docentes e discentes de escolas e universidades, avançamos na construção de um espaço formativo formulado em ambiente epistemológico outro, capaz de nos fortalecer nas nossas lutas políticas e teóricas. Transformando escolas em locais de práticas reflexivas, e universidades em espaços abertos à sociedade, experimentamos a construção de um campo ampliado de aprendizagem escolar e universitário, em que a formação docente é formulada por meio de um trabalho cooperativado.

Por outro lado, buscamos, também, trazer para dentro da universidade o que Santos (2010) denominou de “extensão às avessas”, quando se constrói condições para outros saberes e atores atuarem no interior da universidade em espaços de formação continuada, que é a proposta desse projeto.

Para superar as estruturas preestabelecidas que marcam as relações ensino-aprendizagem, é preciso, conforme Santos (2010), que nos perguntemos por que não conseguimos nos reinventar. Não estaríamos precisando nos abrir para novos paradigmas de conhecimento, para outras formas de conhecer o mundo?

Concordamos que são cinco as áreas de ação que podem auxiliar a universidade a reconquistar sua legitimidade diante da crise contemporânea: acesso, extensão, pesquisa-ação, ecologia de saberes, universidade e escola pública em trabalho conjunto, conforme sugere

Santos (2010). Nessa perspectiva, não há como ignorar, hoje, que os contextos de trabalho carregam em si um alto potencial formativo. Por isso, procuramos articular formação universitária e investigação teórica e prática. E destacamos o campo dos estágios como central nas relações entre universidade e escolas, bem como nas relações ensino-pesquisa-extensão, pois o campo traz em si oportunidades de articulação entre teorias e práticas, estudantes e professores, escolas e universidade, ensino, pesquisa e extensão.

Acreditamos na potência de explorar o saber da experiência, ou seja, numa formação que se faça “dentro” dos contextos de trabalho por meio do diálogo com outros profissionais. Acreditamos na instauração de políticas de aproximação entre escolas e universidade que busquem desenvolver, nas escolas, a cultura de analisar suas práticas com apoio da universidade. E que torne possível, nas universidades, uma formação ancorada nos desafios das escolas, constituindo-se, assim, num lugar outro para a formação. As licenciaturas precisam rever continuamente seus discursos críticos acerca da formação docente e para isso interessa o investimento em condições horizontais, participativas e democráticas com as escolas, seja nos estágios, seja nas pesquisas. A experiência da formação em redes colaborativas escolas/universidade tem sido capaz de contribuir para o alcance dessa finalidade, o que nos tem exigido uma formação docente articulada com as lutas políticas descolonizadoras.

Nóvoa (2011) ressalta a dimensão coletiva da prática docente como uma ação que se realiza também por meio da colaboração. Afirma que a complexidade do trabalho pedagógico exige que possamos desenvolver equipes pedagógicas com competência coletiva – mais do que equipes que somem competências individuais –, que possam crescer mutuamente como um “tecido profissional enriquecido” para o enfrentamento dos desafios comuns (MOREIRA, 2018, p. 206).

No Brasil, os estudos científicos sobre educação utilizaram instrumental baseado numa racionalidade eurocentrada. Ao separarem sujeito de objeto de pesquisa, pesquisadores de pesquisados, desconsideraram as subjetividades inerentes às ações humanas, recortaram arbitrariamente contextos de pesquisa, congelando interpretações e afastando-se das possibilidades de compreender as dimensões da prática e da pluralidade de vozes que sustentam uma educação descolonizada. Isso porque todo o referencial teórico existente não revela preocupação em:

[...] abranger o contexto educacional latino-americano: a participação como um processo político-pedagógico; o conhecimento da história de nossa pedagogia em sua vertente crítica; a compreensão das culturas de participação e suas formas de expressão social e política; a reflexão sobre utopias democraticamente transformadoras. (STRECK, 2017, p. 189).

Talvez, para avançarmos na perspectiva da descolonização de nossas pedagogias, tenhamos que aceitar a provocação de Santos (2007, p. 84) quando desafia a universidade a colaborar na estruturação do pensamento pós-abissal por meio de “uma amplificação simbólica de sinais, pistas e tendências latentes que, embora dispersas, embrionárias e fragmentadas, apontam novas constelações de sentido referentes tanto à compreensão quanto à transformação do mundo”.

Na mesma direção, sob uma outra perspectiva, Walsh (2009, p. 24) afirma:

*De esta manera la sociogenia se puede entender como una pedagogía propia de autodeterminación y auto-liberación, con cuatro enfoques o componentes medulares: hacer despertar, alentar la auto-agencia y acción, facilitar la formación de subjetividad y autorreflexión, y fomentar y revitalizar racionalidades política-éticas ‘otras’ que se distancien de la razón moderno-occidental-colonial, se enraizan y apuntan un actuar hacia la libertad, hacia la transformación y la creación de estructuras sociales y condiciones de existencia radicalmente distintas. Conjuntados estos componentes construyen una pedagogía y praxis de liberación, y un humanismo nuevo fundado em una*

*razón 'otra': en la razón, esperanza, posibilidad e imaginario/imaginación decolonial.*<sup>6</sup>

Na perspectiva de Walsh (2009), no que diz respeito às pedagogias decoloniais, o trabalho a ser feito é o de politizar a práxis pedagógica contrapondo-a à geopolítica hegemônica e monocultural, transformando estruturas e instituições estruturadas sob a episteme dominante ocidental de forma marcadamente vertical, excessivamente controladora e competitiva. Isso significa que a ação decolonial no campo da pedagogia deve não somente “descravizar mentes” (WALSH, 2009, p. 24), mas também desaprender o aprendido para voltar a aprender, de forma que o pedagógico e o decolonial constituam um único projeto político a ser construído nas escolas, nas universidades (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018).

Para concluir, queremos destacar a diversidade pedagógica da América Latina (STRECK, 2017) e observar que sempre estivemos sob fortes influências totalizantes que nos impuseram interpretações homogêneas sobre os processos pedagógicos que empreendemos, o que parece indicar que precisamos rever o sentido de nossas participações nos processos educacionais que promovemos. Como concebemos a participação? Ela de fato constitui nossas políticas e práticas educacionais no campo democrático? E nossas pesquisas? É possível promover outras epistemologias sem que possamos alterar as condições de que dispomos para realizar nossas pesquisas? Por

que não somos formados para as pesquisas colaborativas, democráticas e coletivas? Problematizando e ressignificando os sentidos da educação e o papel de suas instituições, bem como suas relações com os conhecimentos produzidos contemporaneamente, pode-se, talvez, na perspectiva da universidade, rever as relações ensino/pesquisa/extensão. E, no que se refere às escolas, repensar sua voz diante da universidade. Reafirmamos o desafio de conquistar e sustentar a construção dialógica e crítica dos conhecimentos por meio de modelos de trabalhos horizontais e solidários no campo da formação docente.

Nesse sentido, quando universidade e escolas, em trabalho conjunto, promovem o diálogo e estruturam-se por meio da participação, podemos exercitar a cultura democrática capaz de promover o sentimento de pertencimento e compromisso nas comunidades educadoras, bem como a justiça, a pluralidade, a solidariedade entre formas de existir, desde os povos latino-americanos. Enquanto os espaços dominantes movem-se por lógicas competitivas e exclusivas, experiências formativas outras se constituem na justa tensão das lutas por solidariedade, coexistência, valorização do comum e da vida plural – experiências que, em processo de amadurecimento, nos cobram debates continuados como o que buscamos promover neste trabalho.

## REFERÊNCIAS

6 “Dessa forma, a sociogenia pode ser entendida como uma pedagogia da autodeterminação e da autoliberação, com quatro abordagens ou componentes essenciais: despertar, encorajar a autoagência e a ação, facilitar a formação da subjectividade e da autorreflexão e fomentar e revitalizar ‘outras’ racionalidades político-éticas que se distanciam da razão moderna-colonial ocidental e que estão enraizadas e visam agir no sentido da liberdade, da transformação e da criação de estruturas sociais e condições de existência radicalmente diferentes para a liberdade, para a transformação e para a criação de estruturas sociais e condições de existência radicalmente diferentes. Juntos, esses componentes constroem uma pedagogia e uma práxis de libertação e um novo humanismo fundado numa ‘outra’ razão: na razão descolonial, esperança, possibilidade e imaginária/imaginação.” (WALSH, 2009, p. 24, tradução nossa).

ALVES, Luana. São Gonçalo é a cidade mais violenta do RJ; 51 pessoas foram baleadas e 21 delas morreram só em setembro. **G1**, Rio de Janeiro, 06 out. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2021/10/06/sao-goncalo-baleadas-setembro.ghtml>. Acesso em: 03 jan. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília,

DF, 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm#:~:text=EMENDA%20CONSTITUCIONAL%20N%C2%BA%2095%2C%20DE%2015%20DE%20DEZEMBRO,Federal%2C%20promulgam%20a%20seguinte%20Emenda%20ao%20texto%20constitucional%3A](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm#:~:text=EMENDA%20CONSTITUCIONAL%20N%C2%BA%2095%2C%20DE%2015%20DE%20DEZEMBRO,Federal%2C%20promulgam%20a%20seguinte%20Emenda%20ao%20texto%20constitucional%3A). Acesso em: 03 jan. 2022.

COLETIVO INVESTIGADOR. Grupo de Pesquisa-Ação Pedagógica Coletivo Investigador. Faculdade de Formação de Professores (FFP). Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). **Pesquisas**. Disponível em: <https://www.coletivoinvestigadorffp.com.br/pesquisas>. Acesso em: 03 jan. 2022.

COLETIVO INVESTIGADOR. Grupo de Pesquisa-Ação Pedagógica Coletivo Investigador. Faculdade de Formação de Professores (FFP). Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). **Relatório Técnico de Pesquisa** – Educação e pandemia na cidade de São Gonçalo: o que dizem professores, estudantes e responsáveis. São Gonçalo, RJ, 2020. Disponível em: [https://380bc72f-0602-4d6d-b844-7f95f1a00bf7.filesusr.com/ugd/0aa350\\_bdfc72ed9457408ab65b21f2402fc0cb.pdf](https://380bc72f-0602-4d6d-b844-7f95f1a00bf7.filesusr.com/ugd/0aa350_bdfc72ed9457408ab65b21f2402fc0cb.pdf). Acesso em: 03 jan. 2022.

DUSSEL, Enrique. **Método para uma filosofia da libertação**. São Paulo: Loyola, 1986.

FANON, Frantz Omar. **Os condenados da terra**. Lisboa: Letra Livre, 2015.

FRANCO, Maria Amélia. Pesquisa-ação pedagógica: práticas de empoderamento e participação. **Revista de Educação Temática**, Campinas, SP, v. 18, n. 2, p. 511-513, 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1982.

GHANEM, Elie. **Educação escolar e democracia no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

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

NÓVOA, António. Nada substitui um bom professor: proposta para uma revolução no campo da formação do professor. In: GATTI, Bernadete

Angelina *et al* (org.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Ed. UNESP, 2011. p. 199-210.

MOREIRA, Sueli de Lima. Ao Sul, um outro lugar, para a produção de conhecimento docente. **Revista Cescontexto**, v. 28, p. 60- 6, 2021. Disponível em: <https://www.ces.uc.pt/publicacoes/cescontexto/index.php?id=32363>. Acesso em: 03 jan. 2022.

MOREIRA, Sueli de Lima. Escolas e universidades em formação docente. **Revista Aleph**, Niterói, RJ, v. 15, n. 30, p. 165-186, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo: afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal – das linhas globais e uma ecologia dos saberes. **Novos Estudos – Cebrap**, n. 79, p. 71-94, nov. 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-33002007000300004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002007000300004&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 23 abr. 2014.

STRECK, Danilo Romeu. Descolonizar a participação: pautas para a pedagogia latino-americana. **Educar Revista**, Curitiba, n. 2, p. 189-202, set. 2017.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) de el in-surgir, re-existir y re-vivir**. 2009. Disponível em: <https://redinterculturalidad.wordpress.com/2014/02/06/interculturalidad-critica-y-pedagogia-decolonial-catherine-walsh/>. Acesso em: 3 mar. 2020.

WALSH, Catherine; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria. Colonialidade e pedagogia decolonial: para pensar uma educação outra. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 83, jul. 2018. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/article/view/3874/2102>. Acesso em: 03 jan. 2022.

Recebido em: 05/01/2022  
Aprovado em: 31/03/2022



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# COMPOSIÇÕES COMPLEXAS DE UMA FORMAÇÃO: ENTRE A MATÉRIA-PRIMA E A OBRA-PRIMA DO PROFESSOR

*Luciana Pacheco Marques\**  
*Universidade Federal de Juiz de Fora*  
<https://orcid.org/0000-0003-2430-831X>

*Alan Willian de Jesus\*\**  
*Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora*  
<https://orcid.org/0000-0001-5896-8928>

## RESUMO

Com base no referencial teórico do pensamento complexo (MORIN, 2007a, 2008a), escrevemos sobre o exercício do professor em meio aos desafios da educação atual. Nosso objetivo se constituiu em problematizar sobre composições da construção do conhecimento do professor e como a conscientização destes pode ser o próprio rearranjo de sua formação. Entre o que ensinar e o que aprender; entre o como, o porquê e o para quê do exercício do professor existe o mundo. Sinalizamos que o exercício do professor precisa ser um percurso atencioso, perceptivo e coerente, compartilhado na relação com o mundo, onde constrói permanentemente a matéria-prima e a obra-prima de seu conhecimento para além de um utilitarismo. Perguntamos: qual(is) seria a matéria-prima do professor? Qual(is) seria a obra-prima do professor? Neste percurso, propomos outras vias que possibilitem o professor compreender e questionar os implícitos de seu ser e saber para além de uma pedagogia da transmissão.

**Palavras-chave:** atenção; complexidade; coerência; percepção; professor.

## ABSTRACT

### COMPLEX COMPOSITIONS OF A FORMATION: BETWEEN THE RAW MATERIAL AND THE TEACHER'S MASTERPIECE

Based on the theoretical framework of complex thinking (MORIN, 2007a, 2008a), we write about the teacher's exercise amid the challenges of current education. Our objective was to discuss about compositions of the construction of the teacher's knowledge and how their awareness can be the very rearrangement of their formation. Between what to teach and what to learn; between the how,

\* Doutora em Educação pela Universidade de Campinas (Unicamp). Professora Titular da Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGE/UFJF). Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil. E-mail: [luciana.marques65@gmail.com](mailto:luciana.marques65@gmail.com)

\*\* Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGE/UFJF). Bolsista CAPES. Coordenador Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora. Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil. E-mail: [alan.faced@yahoo.com.br](mailto:alan.faced@yahoo.com.br)

why and why of the teacher's exercise is the world. We signal that the teacher's exercise needs to be a thoughtful, perceptive and coherent path shared in the relationship with the world, where he permanently builds the raw material and the masterpiece of his knowledge beyond a utilitarianism. We asked what would be the teacher's raw material? What would be the teacher's masterpiece? In this way, we propose other ways that enable the teacher to understand and question the implicit of his being and knowing beyond a pedagogy of transmission.

**Keywords:** attention; complexity; coherence; perception; teacher.

## RESUMEN

### COMPOSICIONES COMPLEJAS DE UNA FORMACIÓN: ENTRE LA MATERIA PRIMA Y LA OBRA MAESTRA DEL MAESTRO

Basado en el marco teórico del pensamiento complejo (MORIN, 2007a, 2008a), escribimos sobre el ejercicio del maestro en médio a los desafíos de la educación actual. Nuestro objetivo fue concebido en problematizaciones sobre las composiciones de la construcción del conocimiento del maestro y cómo su consciencia puede ser la reorganización misma de su formación. Entre qué enseñar y qué aprender; entre el cómo, por qué y por qué del ejercicio del maestro existe el mundo. Señalamos que el ejercicio del profesor necesita ser un camino atento, perceptivo y coherente compartido en la relación con el mundo, donde construye permanentemente la materia prima y la obra maestra de su conocimiento más allá del utilitarismo. Preguntamos: ¿cuál (o cuales) sería la materia prima del profesor? ¿Cuál (o cuales) sería la obra maestra del maestro? En este camino, proponemos otros medios que permitan al maestro comprender y cuestionar lo implícito de su ser y saber más allá de una pedagogía de transmisión.

**Palabras clave:** ejercicio del maestro; complejidad; atención; percepción; coherencia.

## Introdução

Senti progressivamente a necessidade de saber como e por que acredito naquilo que acredito, como e por que penso o que penso e, no fim das contas, reexaminar o que eu penso no seu próprio fundamento. (MORIN, 2003, p. 8).

Os manuscritos que irão se suceder versarão sobre fundamentos da educação que provocam o professor e a professora a se questionarem sobre seu percurso formativo pelo olhar de que o próprio conhecimento e a vida fazem parte do nosso *lócus* de pesquisa e de uma formação que está sempre em movimento.

Em uma Escola Pública situada na Zona da Mata do Estado de Minas Gerais, conversávamos no intervalo das aulas na sala de profes-

sores, e uma das colegas fazia considerações acerca da atividade que estávamos desenvolvendo, cuja proposta era fazer uma interface entre a Literatura e a Arte, tendo como foco a materialização do conhecimento a partir de movimentos emergidos pelas múltiplas temporalidades e linguagens desenvolvidas com 20 alunos do 5º ano do ensino fundamental do tempo integral.

Tratava-se de uma sequência didática com o gênero textual *conto*, que estava sendo trabalhada de forma transversal pela Filosofia para Crianças, isto é, uma proposta que amalgamava um bloco de conhecimentos que visava formar hábitos para que as crianças aprendessem a

ouvirem-se mutuamente, a perceber outras dimensões do mundo social, a fazer cada vez mais perguntas complexas, a confrontar e valorizar critérios, a refletir sobre o ambíguo e o provável, a trabalhar com hipóteses, e construir um espaço físico, intelectual e afetivo seguro para a investigação (KOHAN; WAKSMAN, 1998).

Vínhamos desde o início do ano letivo trabalhando movimentos de meditação, respiração e sua relevância no aprendizado. Estávamos em setembro, e este hábito construído e suas implicações se apresentavam nos efeitos do movimento de como se constituíam a produção de conhecimento. Movimentos de atenção em relação ao porquê das atividades, uma percepção mais sutil da realidade em relação a como construí-la, e uma maior coerência em relação ao conhecimento escolar e a vida cotidiana se construíam naquela turma, paulatinamente, ao longo do ano.

Desenvolvemos uma sequência didática a partir da leitura e exploração do livro *As invenções do Gênio Imêmore* (ROUFI, 2016). Pelas narrativas de Imêmore: isto é, que não se conserva memória, esquecido; esta literatura infantil nos convidou ao mergulho em nós mesmos para pensarmos questões existenciais que constituem o nosso caminho e também o da humanidade, e como podemos construir o conhecimento em torno dessas questões. Exploramos a narrativa, inventamos nossos próprios contos, comparamos formas de gêneros, ajeitamos e aprendemos a cultivar uma gramática e uma escrita com menos erros, e inventamos nossas próprias obras como culminância dessa atividade. O cimo deste trabalho foi, enfim, uma produção de esculturas de barro feitas em duplas, com terra vermelha, folhas secas e gravetos colhidos do quintal da escola, que se daria a quatro mãos, desenvolvidas ao ritmo de músicas polifônicas que vínhamos trabalhando nas disciplinas de História e Geografia como formas de experienciar outras culturas e épocas, cuja composição rítmica produz uma textura sonora específica de caráter melódico. Como a música polifônica se constitui por ao

menos duas vezes, fizemos o movimento de separar os alunos dois a dois, perpetrando a produção do conhecimento pela experiência de vielas complexas. As formas das esculturas seriam compostas pelas vinte crianças vasilhames na sala de aula, que ao som da polifonia emergiriam dez obras-primas pelas mãos e pelas memórias que dão forma, conteúdo, força, poder, e como o ritmo de um aluno pode se afeiçoar ao de seu par numa construção silenciosa sem combinados *a priori*, mas que se constroem durante a produção, através de gestos instintivos, inteligentes e intuitivos. O combinado era o não combinado verbal *a priori* sobre o que fazer. O início da escultura se daria após a meditação, e seu ritmo de produção tomaria extensão pelo máximo de silêncio possível e atenção. Muitas mãos amassavam o barro como se estivessem seguindo a temporalidade da música mesclada com suas temporalidades, onde alguns fechavam os olhos e sussurravam com a polifonia, parecendo se desprender do entorno, envolvidos numa sinergia cuja dança das mãos manifestava o prosaico e o poético na escultura.

Terminada a escultura, individualmente, eles escreveriam e, principalmente, formulariam perguntas sobre o acontecimento.<sup>1</sup> As provocações mediadas por nós professores ajudariam a disparar nos alunos motivos que deram formas àquela escultura e não outra: O que o ritmo musical proporcionou nesta produção? Que memórias tomaram força e poder para se materializarem numa escultura? Que nome poderia ter aquela escultura? Que história ela conta? O que aquela matéria-prima agora poderia contar ao mundo como obra-prima? O conhecimento produzido naquele vasilhame poderia ser transmitido a outro vasilhame vazio? O

1 De acordo com Morin (2008a, p. 111), “[...] este universo nascente nasce em acontecimento e se gera em cascatas de acontecimentos. O Acontecimento, triplamente exco-mungado pela ciência clássica (pois ele era singular, aleatório e concreto ao mesmo tempo), entra pela porta de entrada cósmica, já que o mundo nasce em Acontecimento. Não é o nascimento que é acontecimento, é o Acontecimento que é nascimento, pois, concebido em seu sentido forte, ele é acidente, ruptura, ou seja, catástrofe”.

que estaria sendo transmitido e o que estaria faltando? Que metáforas poderiam emergir a partir desses objetos e acontecimentos? O que há entre o vasilhame, o aluno, a matéria-prima e a obra-prima? Ao retomarem as duplas, analisariam quais aproximações e distanciamentos de ideias, lembranças, vontades, sentimentos, etc., apareceriam em relação ao do seu par. Uma escultura, múltiplos motivos. Aquilo era produto de dois, mas que tomado por outros olhares, poderia se tornar de nenhum dos dois.

Uma colega professora dizia na sala de professores: “Se as crianças fizeram suas obras de arte, nós também já fizemos a nossa! As produções das crianças são a nossa obra de arte, essas produções são o nosso ápice!”

Inúmeras questões me permearam com aquela, que considero uma provocação filosófica educacional. Questionei-me que sentidos e significados de sua fala atravessavam minha concepção de professor e qual seria a minha vivacidade pedagógica diante daquele espanto? Em que medida a produção das crianças seria realmente minha obra de arte? Decidi, então, a partir desses questionamentos e impulsionado pela produção, refletir e escrever sobre a formação do professor à luz de alguns componentes filosóficos educacionais que fervilham no pensamento complexo de Edgar Morin, que irão se suceder nesses manuscritos enquanto um percurso atencioso, perceptivo e coerente compartilhado na relação com o mundo.

Com base no referencial teórico do pensamento complexo arquitetado por Edgar Morin, o objetivo desse manuscrito é problematizar sobre composições da construção do conhecimento do professor e como a conscientização deste pode ser o próprio rearranjo de sua formação.

Se estamos falando de certa materialidade do conhecimento que constitui o exercício do professor, diante desse cenário, perguntamos: Qual(is) seria a matéria-prima do professor? Qual(is) seria a obra-prima do professor? É possível pensar e fazer emergir o que há entre um e o outro como uma via necessária a ser

explorada para uma formação mais pertinente aos anseios da educação atual?

## Desvendando o que se conhece

Temos nos convencido de que o exercício do professor no cenário atual da escola pública vem se amalgamando por paisagens caleidoscópicas de tensões éticas, estéticas, políticas, históricas, relações de poder e saber, cujos movimentos pedagógicos vêm suplicando pela urgência de que ensinar e aprender nos mergulha no mundo, considerando-o seu próprio fundamento. Todavia, entre o que ensinar e o que aprender, entre o como, o porquê e o para que do exercício do professor existe o mundo.

Produzimos conhecimento pela construção de sentidos e significados da relação entre o sujeito e o objeto na relação com o mundo pelas múltiplas tensões que nos atravessam e que estão para além de uma visão unilateral do ser.

O ser humano é múltiplo e diverso. Conforme nos diz Morin (2007d, p. 59), “o ser humano não só vive de racionalidade e de técnica; ele se desgasta, se entrega, se dedica a danças, transe, mitos, magias, ritos; crê nas virtudes do sacrifício, viveu frequentemente para preparar sua outra vida além da morte”. A complexidade das vias do mundo pulsa na formação do professor, forjando uma tapeçaria que entrelaça os fios da vida e do conhecimento, construindo sentidos e significados sobre suas ações.

As composições de matérias-primas do conhecimento constituem o exercício do professor por diversas nuances. No núcleo de seu conhecimento acontece a dança dialógica das certezas e incertezas, da razão e emoção, do real e imaginário, sujeito e objeto, espírito e matéria que se amalgamam pela sua historicidade. Na eletrosfera de seu conhecimento, os paradigmas que vêm nos logrando trazem sua força, seus mitos, poder e ideias. Parece-nos, num primeiro olhar, que tudo ocorre em perfeita harmonia. Entretanto, a matéria evoca em seu seio atômico o cosmos e o caos, provoca certo abandono e certo conservadorismo do

conhecimento. Assim como na realidade dos átomos, apesar de pequena, o conhecimento “produz uma realidade como uma teia de influências mutuamente interdependentes, da qual pouco conhecemos” (GLEISER, 2017, p. 37); digamos que o exercício do professor possui composições múltiplas de conhecimento que emergem o seu todo na realidade, e não apenas suas partes na potência da relação com o Outro. Entrelaça-se no exercício do professor a potência de seu “núcleo” e de sua “eletrosfera”, e não sabemos identificar onde termina um e inicia o outro, embora podendo haver, naquilo que chamamos de vazio, uma abertura que acolhe ritos e crenças.

Conforme Morin (2008d), o conhecimento não é um espelho da realidade e é sempre uma tradução e reconstrução do mundo exterior que permite revisitar o próprio conhecimento sob um ponto de vista crítico. O conhecimento advém de uma relação estabelecida entre o sujeito e o objeto, e desta forma “o conhecimento, sem o conhecimento do conhecimento, sem a integração daquele que conhece, daquele que produz o conhecimento é um conhecimento mutilado” (MORIN, 2008d, p. 53). Há uma relação recíproca entre sujeito e objeto. O que está em jogo é que fazemos parte, como fazemos parte e para que fazemos parte da relação com o objeto no mundo; fazemos, pois, parte de um sistema. Todavia, Morin (2008c) sinaliza que sejamos enriquecidos pelo sistema, sem sermos reduzidos ao sistema.

## Sobre a necessidade de ir sabendo que não se pode chegar

Tomemos a relação de um escultor com o objeto. Em seu relacionamento atencioso com a matéria que o cerca para a execução de sua obra, insurgem desta relação impulsos e condições para seu exercício. A permanente pergunta sobre si e sobre o objeto enquanto se debruça na transformação da matéria lhe

permite aprimorar o trato com ela e, simultaneamente, sua técnica.

A matéria-prima se caracteriza como uma espécie de substância, ou um objeto que se encontra ainda na qualidade do que está em estado bruto. Digamos que o escultor clama pela transformação da matéria-prima, procurando conhecê-la e afeiçoar-se a ela, a fim de que possa elaborá-la, aperfeiçoá-la e torná-la parte de seu uso, seja como “atividade utilitária (*Homo economicus*), seja como necessidades obrigatórias (*Homo prosaicus*)” (MORIN, 2007d, p. 58). Do trabalho debruçado sobre a matéria-prima, o escultor há que se chegar ao objetivo de contemplar sua criação. Burilamentos direcionam a forma da matéria-prima, deixando nela um certo cuidado em cada gesto de seu fazer, que pouco a pouco transforma o prefixo do objeto (matéria). O cuidado pelos detalhes e a atenção em cada manuseio em tornar a matéria-prima em obra-prima, vivenciando cada gesto enquanto um ritmo que se encadeia, sabe-se o escultor que manterá o sufixo (prima) como uma necessidade de enriquecimento do objeto.

Durante o fazer, o escultor despende de si e simultaneamente carrega/despeja no objeto a capacidade de enriquecer-se pela matéria-prima elaborando-a a sua intenção. Toma-se de uma realidade com interesse em torná-la mais do que ela mesma pelo seu uso, e sabe-se, paradoxalmente, que ao final da ação sua obra será menor que a base bruta e, ao mesmo tempo, maior do que ela mesma, jungida pela beleza do sentido e do significado que lhe é atribuída.

A questão é que, se na atividade do escultor a relevância encontra-se na atividade inicial (pela escolha dos materiais apropriados, as ferramentas apropriadas, o cuidado com a matéria bruta) e na atividade fim (sua intencionalidade esculpida), ou melhor, no trabalho que consiste em dar forma à matéria-prima do objeto idealizado à produção de uma fabricação final, no exercício do professor a relevância se dá muito mais em seu percurso. Ao partimos da ideia de que há uma matéria-prima a ser elaborada por um sujeito e este produzirá uma

nova forma a partir dela, estaríamos nos limitando ao encadeamento de uma produção que se sustenta em si mesma como causa e efeito linear. Poderia a possibilidade de transformação anteceder a realidade mesma do objeto que está em acontecimento?

Não nos dispomos ao reducionismo, tampouco limitamos a metaforizar o exercício do professor pela ação do escultor, mantendo a exacerbação de uma formação *homo faber* – “que define o ser humano pela técnica” (MORIN, 2007d, p. 58). Chamamos, pois, a atenção nesses manuscritos para os perigos que pode haver na súplica pelas chamadas competências e habilidades do professor para a educação atual, maquiando os problemas fundamentais situados nas entranhas da formação de professores, perdurando falsos problemas que esgotam em si mesmos no âmbito apenas de tratativas de resultados quantitativos de avaliação e tecnologias na educação que operam sobre bases pedagógicas com um retorno nostálgico de teorias que privilegiam a memorização como fonte inexaurível da realização do ser em um mundo competitivo.

Do percurso da matéria-prima à obra-prima do professor pode haver um exílio e, simultaneamente, uma totalidade, um caminho inesgotável de uma recusa ao acabamento de seu exercício. De maneira linear, apesar de observá-lo e contemplá-lo, pensar o percurso seria uma aposta em chegar ao horizonte sabendo que nunca o alcançaremos. Todavia, o mundo não é plano, logo, o horizonte estará sempre sob nossos pés e a observação e a contemplação a ele se dará no acontecimento, justamente pela consciência do inacabamento. É o bom combate entre as certezas e as incertezas, a ordem e a desordem que nos é constitutivo. “Um mundo totalmente desordenado seria um mundo impossível; um mundo totalmente ordenado tornaria impossível a inovação e a criação.” (MORIN, 2007c, p. 206).

Vivemos uma condição paradoxal que nos constitui como sujeitos, que pode possibilitar a criação e a inovação. Somos transformados e

transformadores da realidade micro e macro. Renascemos nossas formas de pensar, agir e sentir no mundo quando olhamos para nós e percebemos que a mudança é inerente perante o porvir indeterminado.

## Para perguntarmos mais a nossa razão e a nossa paixão

Um dos grandes desafios da educação atual está em pensar o ser e o saber de maneira menos fragmentada e reducionista. Não se trata de darmos simplesmente soluções do que passa por nós e diante de nós, mas atentar ao que se passa conosco no desafio de ensinar e aprender um “conhecimento pertinente” (MORIN, 2002b, 2007d).

Notadamente o Ocidente se arranjou e se desarranjou em meio ao paradigma simplificador, impulsionado pela ideia de que o homem é senhor de si e da natureza (DESCARTES, 1983). O princípio de redução e de disjunção que repousou sobre o século XX, sobretudo pela ciência clássica, procurou destacar a ordem e a lógica matemática, na tentativa de responder às necessidades humanas pautando-se na racionalidade e no pensamento determinante para explicar as questões da ciência, do homem e da natureza. Conforme Morin (2007d), no princípio da redução, para conhecer o todo, foi preciso reduzi-lo às suas partes, e no princípio da disjunção, apresenta-se a proposta de separação dos conhecimentos uns dos outros, que “pode também cegar e conduzir a excluir tudo aquilo que não seja quantificável e mensurável, eliminando, dessa forma, o elemento humano do humano, isto é, paixões, emoções, dores e alegrias” (MORIN, 2007d, p. 42).

Edgar Morin propõe o paradigma da complexidade frente aos desafios do reducionismo e da fragmentação. O termo complexidade, compreendido em seu sentido etimológico – isto é, do latim *complexus* –, significa “aquilo que é tecido junto” (MORIN, 2003, p. 44). Conforme Morin (2007a), a complexidade num primeiro olhar coloca o paradoxo do uno e do múltiplo

e num segundo momento é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos que constituem o nosso mundo fenomênico. Edgar Morin (2007a) diz que para construir as formas não lineares e não compartimentadas, ou seja, para nos ajudar a pensar a complexidade, destacam-se três operadores ou princípios: o *dialógico*, o *hologramático*, e o *recursivo*. O princípio *dialógico* significa entrelaçar coisas que aparentemente estão separadas, como a razão e a emoção, o real e o imaginário. A dialogia permite a associação de noções contraditórias, procurando conceber um mesmo fenômeno complexo, em que podemos ver que não é possível entender a realidade a partir de uma única verdade (MORIN, 2007a). O princípio *hologramático* coloca em evidência o aparente paradoxo dos sistemas complexos, os quais não somente a parte está no todo, mas o todo se inscreve na parte (MORIN, 2007a). E o princípio *recursivo*, que é um anel gerador no qual o produto e os efeitos são produtores e causadores do que os produz (MORIN, 2007a).

Os princípios cognitivos da complexidade nos ajudam a fazer o movimento de nos perguntar e de perguntar ao mundo sobre os implícitos das formas discursivas que nos constituem. O pensamento complexo não perde de vista a realidade dos fenômenos e tampouco separa a subjetividade da objetividade, não excluindo o indivíduo da sociedade e da espécie (MORIN, 2007b). Somos uno e múltiplo, observador e observado. “O princípio da redução é desumano quando aplicado ao humano” (MORIN, 2007b, p. 117).

Como vimos alhures, matéria-prima também pode ser entendida como substância. A palavra substância vem do latim *substantia* e do grego *ousía* (he) / *ουσία* (ή), que significa: ser, essência (GOBRY, 2007). “*Aquilo que é, o que existe realmente fora de nosso pensamento*” (GOBRY, 2007, p. 104, grifo nosso). A forma moderna de pensar o mundo apresentada pelo paradigma cartesiano onde o sujeito e objeto são compreendidos de maneira dicotômica;

considerando-se o sujeito às contingências do meio, sendo o conhecimento uma cópia do mundo externo, levando em consideração o indivíduo como uma tábula rasa (MIZUKAMI, 1986), ou como uma substância que apenas reage e se molda a vontade do sujeito. De acordo com Morin (2007a), precisamos enfrentar a complexidade antropossocial, e não dissolvê-la ou ocultá-la.

Finalmente, viu-se que o caminho não é uma substância, mas um fenômeno de auto-eco-organização extraordinariamente complexo que produz autonomia. Em função disso, desde então, é evidente que os fenômenos antropossociais não poderiam responder a princípios de inteligibilidade menos complexos do que estes requeridos desde então para os fenômenos naturais. (MORIN, 2007a, p. 14).

A dificuldade de se pensar e agir de maneira complexa sobre a realidade é a dificuldade de religarmos o ser e o saber (MORIN, 2007d). O currículo sustentado pela lógica da modernidade acaba sendo um instrumento eficaz na reprodução e manutenção da fragmentação do ser e do saber, no qual as disciplinas fecham-se em si mesmas.

A Atualidade carrega em sua dimensão indícios de uma incerteza na qual estamos envoltos, sendo que a concepção moderna das certezas contempla o homem de forma mecanicista e unilateral. Morin (2007d, p. 58) propõe um novo olhar ao dizer que somos constituídos por caracteres antagonistas:

O homem da racionalidade é também o da afetividade, do mito e do delírio (*demens*). O homem do trabalho é também o homem do jogo (*ludens*). O homem empírico é também o homem imaginário (*imaginarius*). O homem da economia é também o do consumismo (*consumans*). O homem prosaico é também o da poesia, isto é, do fervor, da participação, do amor, do êxtase.

A partir do olhar do pensamento complexo, vemos que o professor possui um caráter existencial na relação com a matéria-prima. O professor referencia sua matéria-prima experienciando a obra-prima, com todo seu requinte, sua marca, sua paixão. O professor referencia

sua matéria-prima intuindo a obra-prima por uma ordem e uma desordem que não são absolutas no movimento de sua razão. Entre um e outro comporta uma dialogia que produz uma organização que, ao inteirar-se com o mundo, releva na sua desorganização uma abertura ao novo, emergindo outras vias do conhecimento. Digamos que a substância ou matéria-prima, que na pura concepção de *homo faber* se limita a moldar a forma, no exercício do professor ganha outras composições que se intercambiam de forma dialógica, recursiva e hologramática, isto é, não há apenas uma única forma de conhecer, agir, pensar e sentir a matéria-prima no mundo. Ao concebermos a matéria-prima como composição do exercício do professor, vemo-la pela premissa de que o ser e o saber se manifestam na unidade e na multiplicidade.

O ser humano é capaz de considerar racionalmente a realidade que o cerca. Mas o princípio da racionalidade só dá uma radiografia da realidade; não lhe dá substância. A realidade humana é o produto de uma simbiose entre o racional e o vivido. O racional comporta o cálculo, a lógica, a coerência, a verificação empírica, mas não o sentimento de realidade. Este dá substância e consistência não apenas aos objetos físicos e aos seres biológicos, mas também a entidades como família, pátria, povo, partido e, claro, deuses, espíritos, ideias, as quais, dotadas de vida plena, retornam imperiosamente para dar plenitude à própria realidade. (MORIN, 2007b, p. 121).

É fundamental que o professor conheça sobre o desenvolvimento humano, sobre as singularidades do aluno e o currículo, a fim de que possa atuar no processo de construção do conhecimento desconstruindo barreiras de aprendizagens historicamente cingidas. Todavia, se este movimento se fechar em ensinar e aprender apenas pela via das certezas e da racionalidade, estaremos trazendo para o centro do conhecimento o risco do erro e da ilusão em seu sentido mais avassalador e menos criador. “Vive-se muito mal sem a razão, vive-se muito mal sem a paixão. A única racionalidade seria conduzir nossas vidas em uma navegação permanente, em uma dialética razão/paixão.”

(MORIN, 2015, p. 37). Entre o declínio de um e o surgimento de outro não há uma completa destruição. Assim acontece com a História, assim acontece com a vida, assim acontece com o conhecimento; mas o que precisamos abandonar e o que precisamos conservar? (MORIN, 2003). Morin (2003) já havia nos inculcado que todo ser humano tem sua *thémata*; e questiona: “De onde elas vêm? Por que são tão poderosas em nós? Que fazem elas de nós e que fazemos nós delas? Podem ser modificadas, e até transformadas pela experiência da vida?” (MORIN, 2003, p. 8).

Sob o paradigma cartesiano o professor repousa sua gestação pedagógica na matéria-prima com vistas a uma via direta e soberanamente racional para se chegar à obra-prima, dando pouca abertura para possibilidades de outras primazias ao sufixo “prima”. Quando partimos do princípio que a matéria-prima do professor se limita ao efeito do ensino e da aprendizagem como fim utilitário, sua intencionalidade se debruça no cotidiano escolar nos liames de formar o aluno muito mais para a sobrepujança econômica, para o utilitarismo, para a fabricação, para a prosa, e muito menos em seu acontecimento, em sua cultura, sua história, sua hereditariedade, seu corpo e sua mente, a ética, a política, a estética e a literatura frente aos desafios da atualidade de relacionar os saberes locais com os saberes globais, os saberes científicos com os saberes cotidianos. “Por toda parte, uma atividade técnica, prática, intelectual testemunha a inteligência empírico-racional; em toda parte, festas, cerimônias, cultos com suas possessões, exaltações, desperdícios, ‘consumismos’, testemunham o *Homo ludens, poeticus, consumans, imaginarius, demens*.” (MORIN, 2007d, p. 59). Junto de ensinar uma pátria, o conhecimento pertinente ensina a cidade que é forjada pela civilização. A escola não tem apenas o papel de divulgar certos conhecimentos, mas também tem um papel de integração na sociedade (MORIN, 2004).

Nesse cenário, é compreensível que as nuances do processo de ensino e aprendiza-

gem que se constitui no cerne do professor se desdobrem em um arsenal de multiplicidades, de possibilidades pelas vias das abordagens do ensino, variantes em combinações possíveis da relação ou não entre o sujeito e o objeto. Temos visto no ir e vir dos conceitos que vêm fundamentando os processos de formação que, “de acordo com determinada teoria/proposta ou abordagem do processo ensino-aprendizagem, privilegia-se um ou outro aspecto do fenômeno educacional. Podem-se verificar, dessa forma, vários tipos de reducionismo” (MIZUKAMI, 1986, p. 1).

Colocamo-nos com o pensamento de Edgar Morin (2008c, p. 93) que se colocou face ao problema que Karl Marx já havia trazido na terceira tese sobre Feuerbach a provocação: “Quem educará os educadores?” Paulo Freire (2005, p. 78), que provoca os nossos caminhos de formação pela filosofia da educação, nos dá pistas sobre este intento ao dizer que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Se Freire (2005) propõe o diálogo como fundamental a uma educação que se pretende emancipatória, a necessidade da incompletude dos sujeitos na educação, tanto do professor quanto do aluno enquanto uma tomada de consciência de algo e a busca pelo ser mais, ainda vem sendo confundida e difundida em ecos pedagógicos que trazem como pano de fundo a concepção de que o Outro precisa ser preenchido por um conhecimento daquele que supostamente está cheio. Temos sentido ainda que a tradição pedagógica que pensa o Outro como um sujeito vazio, que está em falta e fragmentado com a realidade do ser e do saber, encontra-se nas entranhas de nossa formação tal qual um vasilhame (consciência) cuja escultura de barro (conhecimento e experiência) pode ser meramente transferida.

Houve uma intencionalidade pedagógica no Brasil em conservar o olhar e a ação da transmissão do conhecimento. Vemos que nas primeiras décadas do século XX até a década de 1980, as normatizações para o currículo foram

marcadas pela transferência instrumental de teorizações americanas. A tendência tecnicista passou a prevalecer, em sintonia com o discurso de eficiência e modernização adotado pelos militares (LOPES; MACEDO, 2011). Esses autores afirmam que os vínculos entre as concepções curriculares estadunidenses e brasileiras foram tão profundos que, mesmo atualmente, quando o campo do currículo adquiriu grandes dimensões nas pesquisas educacionais de nosso país, é possível notar ainda, sob uma nova camada de maquiagens teóricas, a influência da tendência curricular tecnicista nas políticas da educação pública brasileira. O sistema educacional foi organizado para não deixar o Outro falar. A questão é que o mesmo sistema educacional que mostra a sua força de repressão global também mostra com isso sua fragilidade local. A incapacidade de falar não significa o mesmo que ser despido de linguagem.

Existe uma intencionalidade na ação pedagógica no exercício do professor que não está alheio a sua história, a sua vida e ao mundo de si e do Outro. Ao ensinarmos, estabelecemos métodos, planejamos, avaliamos; mas também trazemos noções de sujeito e de mundo que construímos, quer seja consciente ou inconsciente no próprio circuito do ensinar. Temos percebido que esse ir e vir de um modo de ver o mundo e compartilhá-lo com o Outro não se limita ao desejo do sujeito por si mesmo em simplesmente querer fazê-lo, mas se entrecruza com o paradigma Moderno que vem nos logrando. O conhecimento da atualidade anseia por uma abertura aos elementos suplantados pela cegueira paradigmática.

Se é justo que o professor se pergunte em seu exercício o como ensinar, ocupando-se com as técnicas e abordagens de ensino que melhor atendam as demandas do aluno, é necessário que ele também se pergunte o que fundamenta o seu exercício. Ocupamo-nos, contudo, em transitar pelas fissuras da intercessão entre este justo e este necessário que se pergunta, cujos afetamentos pululam os acontecimentos

que vão produzindo sentidos e significados outros na formação docente. Qual(is) matéria(s)-prima(s) do professor pode(m) emergir entre este justo e o necessário?

## E se a atenção impulsionar a matéria-prima do professor?

Aquilo que orbita o conhecimento do professor tem força, poder e vida para rearranjar o núcleo endurecido pela cegueira paradigmática e os projetos de abordagens do ensino de cunho reducionista e fragmentador. Nessa órbita flutua a atenção. Há na educação uma experiência da autoeducação que se retroalimenta. Construimo-nos numa relação política de si para com o Outro que se forja na atenção que se estabelece com o mundo. “*El estar en el mundo y la atención a él son condiciones primarias de la existencia del hombre, y la atención cobra con elle sentido existencial.*” (FERRATER MORA, 1982b, p. 240). O ato de ensinar e aprender clama por uma atenção na relação entre os sujeitos. Quando o professor se encontra com o aluno estabelece-se uma atenção entre eles, isto é, um elemento da consciência humana que precisa estar atento para conhecer. Para haver o ensino e aprendizagem é necessária a atenção do professor, a atenção do aluno, e uma atenção que flutue entre os dois, como uma espécie de vapor que se desprende de ambos, e que os conecta. Algo que se estabelece na sala de aula, mas que muitas vezes pode e precisa se estender para além daquele encontro, assim, pois, “*la atención puede considerarse como un proceso potencial o como un proceso actual*” (FERRATER MORA, 1982b, p. 239).

A atenção é dotada de intenção e, poderíamos dizer, de tensão. O professor desloca, fornece, atua, e recebe atenção na sala de aula. Tanto a atenção quanto a intenção do professor ajudam os alunos a “passarem de uma condição institucional e posicional à condição existencial e pedagógica de ser estudante” (LARROSA; RECHIA, 2018, p. 32). A atenção orbita durante o ato de ensinar, que se realiza

na apreensão pela experiência de mundos que são compartilhados.

Junto ao professor e ao aluno existe a sala de aula. Um lugar peculiar, com sua materialidade, carteiras, quadro, giz, cartazes, textos, corpos, vozes e arranjos, que possibilita haver aula pelo combinado entre as vidas dos sujeitos que ali estagiam e fazem daquele espaço um lugar qualificado pelo exercício de ser e saber de cada um. A relação com o aluno na sala de aula está entre, aquém e além da relação do ensinar e do aprender. Existe aí um entre, um além e um aquém que se intercambiam. Um exercício de um e do outro como *a priori* e *posteriori* a qualquer gesto, a qualquer fuga, a qualquer aprendizado, a qualquer programação, a qualquer *dever*. Digamos com Corazza (2012, p. 279) que “o professor carrega, encontra-se carregado, há cargas: ao seu redor, nos alunos, no plano de ensino, nos livros, na escola”.

O professor em seu exercício talvez se veja em sua sala de aula oferecendo aos alunos e alunas meios para enfrentar o mundo e, quem sabe, não os deixar se dar por vencidos, ensinando-os que viver requer buscar–construir, construindo–buscando. Uma sala de aula se constrói pela atenção mútua que se estabelece a cada ano letivo com a própria abertura à percepção de seu percurso.

## E se a percepção atravessar a matéria-prima do professor?

Ao perguntar-se mais durante o percurso, os sujeitos entreolham-se, entrecruzam-se e percebem-se; percebem o mundo. Digamos que a percepção se dá e irá se efetivar na relação com o mundo, e os sujeitos captam a percepção conforme sua condição no mundo. Não se trata de algo subjetivo, tampouco que se resume a inteligência.

A percepção é uma modalidade original da consciência; o mundo percebido não é um mundo de objetos como aquele que a ciência concebe; no percebido não há só matéria, mas também há forma; o sujeito que percebe não ‘interpreta’

ou ‘decifra’ um mundo supostamente caótico; qualquer percepção se apresenta dentro de determinado horizonte, e no mundo. Esta concepção da percepção não é só psicológica; ao mundo percebido não se pode sobrepor um mundo de ideias; a certeza da ideia não se funda na da percepção, mas assenta nela. O mundo percebido é o fundo sempre pressuposto por qualquer racionalidade, valor e existência. (FERRATER MORA, 1982a, p. 308).

A percepção não é como um sereno que cai sobre o objeto no descortinar do crepúsculo. “A percepção é uma tradução, mas as próprias palavras são igualmente, traduções de traduções e de reconstruções, discursos, teorias do mesmo.” (MORIN, 2002b, p. 82). Ao se efetivar na relação com o mundo, ela se torna uma abertura para a mudança daquilo que muitas vezes estava fadado ao fatalismo hediondo da não capacidade de aprender do outro. Perceber é deslocar-se da ingenuidade de pensar o Outro e a sala de aula como algo a ser preenchido, assim, pois, “antes mesmo de começar, a aula já está cheia, e tudo está nela, até o próprio professor” (CORAZZA, 2012, p. 279).

A percepção orbita o conhecimento dando fluxo à ideia de integralidade sobre ele. Não se trata de confundi-la com a ideia do superespecialista de determinado saber, trata-se de tomarmos consciência de que “ser especialista em tudo é não ser especialista em nada. [...] Das duas uma: ou nos faltam conhecimentos específicos, ou temos um conhecimento tão específico que acaba não tendo nenhum interesse” (MORIN, 2004, p. 59). Precisamos de uma percepção de si e das disciplinas enquanto uma necessidade de contextualizar sem reduzir; unir sem generalizar, unindo o contexto das partes ao conhecimento do global.

## E se a coerência abalasse a matéria-prima do professor?

E se porventura suspeitássemos que a fundamentação teórica dos cursos de formação não seja o único traço decisivo em nossa estruturação pedagógica no exercício de ser professor?

Somos constituídos por certa visão e também por certa cegueira paradigmática, “mesmo sem vermos que não vemos” (FOERSTER, 1996, p. 60). O exercício do professor vem sendo tecido a partir das múltiplas experiências e pontos de vista que constituem a trajetória de vida e conhecimento, inserindo nessas duas dimensões não apenas os saberes e fazeres que digam respeito à educação escolar, mas também aqueles que estão relacionados à sociedade da qual fazemos parte. O dilema vivido entre o cuidado de si e do Outro na tratativa de ajudar a ensinar para a vida atravessa a construção do conhecimento que se dá na relação.

Temos experienciado uma formação que promove a ideia de que o exercício do professor independe de sua vida, onde bastaria, pois, ter domínio do conteúdo e uma didática para ensinar. Nesta premissa, o conhecimento não é mais do que um recorte estrutural pedagógico e objetivo, no qual se observa que fornece conteúdo, avalia e conclui, se limitando a uma espera tardia dos resultados do aluno para preencher-se, desde que não seja desviante daquilo que esperamos. Nesta premissa, o abismo insondável da coerência se amplia. Muitas vezes sem se dar conta, o aluno copia o professor e guarda seus gestos, que consciente ou inconscientemente poderão ser marcas indelévels no exercício de sua vida, seja para fazer semelhante ou recusar-se a passar uma tradição a diante.

Então, o que pode uma coerência entre vida e conhecimento na educação escolar? É possível uma coerência entre vida e conhecimento no exercício do professor?

Coerência vem “do Latim *cohaerentia*, de *cohaerere*, ‘juntar, unir’; formada por *com*, ‘junto’, mais *haerere*, ‘grudar’, ‘colar’” (ORIGEM DA PALAVRA, 2011). A coerência carrega uma abertura para a ruptura, tensão e transformação. Carrega em si mesma uma abertura a composições que são aparentemente contrárias, tal como aquilo que é tecido junto. A coerência à luz do pensamento complexo é composta por contradições, pois

que elas estão no próprio seio da vida e do conhecimento.

A coerência une, ela junte características unas e múltiplas que compõem a complexidade do ser. Quando o professor ensina, ele transborda toda sua construção de coerência pela sua linguagem, isto é, ele ensina com seu corpo, sua vontade, seu pensamento, sua autoridade, com sua energia criadora. Junto do pensamento, a linguagem e o corpo se articulam com o mundo pelo percurso ao fazer o caminho do ser e saber. A linguagem fez o homem que a fez; assim como fez a cultura que a produziu (MORIN, 2008b). “Se a negação do corpo mutila o humano, essa mutilação é também da linguagem. Não há *logos* senão encarnado e não há existência humana que seja independente do corpo.” (LARROSA, 2004, p. 168). No exercício do professor, a composição do *lógos* [λόγος], a razão e a linguagem (GOBRY, 2007) emergem com a própria vida.

Temos visto a crescente tendência da formação pautada soberanamente nas habilidades e competências que um professor precisa possuir. O que nos forma não são apenas as tendências educacionais e as abordagens de ensino e aprendizagem que aprendemos na faculdade, mas toda uma composição de formas conscientes e inconscientes que viemos aprendendo ao longo de nossa vida e escolarização. Nos parece que as forças epistemológicas dos paradigmas que nos logram estão não somente na sociedade, no currículo, no ser e saber dos professores e na escola, que vem se tornando uma maquinaria que devolve tais conhecimentos para a sociedade através do ensino e aprendizagem. Como romper esse ciclo?

Deparamo-nos com o dilema que Morin (2002a, p. 20) já havia colocado: “[...] a reforma do ensino deve levar à reforma do pensamento, e a reforma do pensamento deve levar à reforma do ensino.” Deslocar-se de um paradigma é um movimento árduo, o qual precisa ser feito tanto nas estruturas minúsculas quanto no âmbito macro da sociedade, bem o sabemos. Contudo, se parte do conhecimento fornecido

está vinculada aos saberes curriculares, outra parte advém de como vemos e sentimos o mundo. Trata-se de deslocarmos de uma formação ideológica de exclusão, fragmentação, simplificação e tradicional que vimos sendo formados. Podemos dizer que a coerência pensada à luz do pensamento complexo não se traduz a uma mera sublimação do encontro entre o que se fala e o que se faz; tampouco uma intempérie que está invariavelmente no percalço do ser e do saber do professor promovendo um sentimento de culpa por não o fazer.

No paradoxo de Zenão, “Aquiles, o mais veloz dos corredores, dá a dianteira à tartaruga em uma corrida. Mesmo assim, Aquiles, jamais será capaz de alcançar a tartaruga, pois seria necessário percorrer a distância da dianteira dada à tartaruga” (MARCONDES, 2010, p. 37); sendo tal distância divisível ao infinito, ela jamais poderá ser percorrida: a diferença irá diminuindo, mas jamais será nula. Assim pensamos as composições da coerência no exercício do professor. Trata-se de uma consciência de inacabamento que nos constitui. Mesmo sabendo que não vamos alcançar uma plenitude da coerência, a própria busca é onde mora o sentido da ação da experiência da vida e do conhecimento, sempre aberto a diminuir a distância epistemológica e ontológica.

## Considerações finais ou sobre uma obra-prima que se move para outros começos

E se, porventura, ao nos perguntarmos mais, fôssemos impelidos a apenas compartilhar um mundo possível, e pensar o nosso exercício de professor não como algo que fornecemos na tentativa de encher o Outro com aquilo que acreditamos que lhe falta, mas trazer para essa fissura composições das matérias-primas do exercício do professor como uma via para repensar o próprio caminho até chegarmos à nossa obra-prima estendida do exercício de nossa formação?

Trata-se de pensar que no percurso da matéria-prima à obra-prima podemos viver apenas o acontecimento do exercício do professor. Na abertura da relação com o mundo, uma certa espera e uma busca permanente coabitam.

A vida ultrapassa as determinações em seu âmbito global e local. A educação ultrapassa as nossas determinações. Apesar de certa tradição permanecer no mundo enquanto patrimônio cultural, a vida e a educação não são efetivamente representação e transmissão do real, mas a própria produção do que passa pelo real, onde os significados adquirem sentidos no relacionamento com um mundo compartilhado.

A caminhada do professor é dotada de “experiência” (LARROSA, 2014). Trata-se de uma experiência dotada de sentido, tal como anunciou Larrosa (2014, p. 18) que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. “A experiência não é uma realidade, uma coisa, um fato, não é fácil de definir nem de identificar, não pode ser objetivada, não pode ser produzida. E tampouco é um conceito, uma ideia clara e distinta.” (LARROSA, 2014, p. 10). O que se encontra com o professor, em seu presente, é um exercício dotado de experiência, multiplicidades de aberturas e fechamentos de sua escolarização, imitações ou a recusa de gestos familiares, de seus professores e outros do cotidiano, numa seletividade enquanto sujeito constitutivo de “consciência reflexiva, que envolve a capacidade de se autoconhecer, autopensar, autojulgar; e a consciência moral” (MORIN, 1999, p. 25).

A contradição está no mundo e Morin (2015) já havia sinalizado que viver é uma aventura. Ao perguntar-se durante o percurso, o professor em seu exercício talvez se veja em sua sala de aula oferecendo possibilidades de recusas conscientes ou inconscientes de um mundo caótico, criando mais assentamentos éticos que possam ser compartilhados.

Talvez precisemos perpassar por desertos e silícios, desnudando nosso gênio imêmore, compartilhando nossas obras-primas dois a

dois, três a três, quatro a quatro... a múltiplas mãos. Ao perguntar-se durante o percurso, o professor em seu exercício talvez encontre com o *Emílio* de Jean-Jaques Rousseau e tente exercitar que viver é o ofício que ele quer ensinar; mas talvez, mesmo que tardiamente, o professor também encontre, por exemplo, com Edgar Morin e tente exercitar que ensinar a viver é excessivo, “pois somente se pode ajudar a aprender a viver. Aprende-se a viver por meio das próprias experiências, primeiro com a ajuda dos pais, depois dos educadores, mas também por meio dos livros, da poesia, dos encontros” (MORIN, 2015, p. 15).

Entre ponto(s) de vista, ponto(s) cego(s), o que vimos sendo, e o que seremos, existe um presente, e talvez aí uma dificuldade de pensá-lo. Tendemos a pensar a formação nos limites de uma salvação da ruína ou nos liames de uma preparação do aluno para o porvir; todavia, na educação do presente, talvez nos falte pensar a própria potência do presente.

Poderíamos dizer que a obra-prima do professor se abre para outros começos. Quem sabe poderemos emergir pela potência da linguagem que nos forma a “pensar a experiência não a partir da distinção entre sujeito e objeto, mas a partir do estar-no-mundo como primeira unidade existencial” (LARROSA, 2018, p. 21). A obra-prima do professor não é estática, pronta e acabada. Ela só se faz quando dela se veste e a põe em movimento com o mundo. Pela via do acontecimento entre matéria-prima, obra-prima, professor e aluno, emergem outras vias que nos formam: mais composições complexas, mais compreensão de que a matéria-prima é unidade, multiplicidade e complexidade do conhecimento, e mais obra-prima como processo inacabado, experiência e acontecimento que valoriza o percurso.

## REFERÊNCIAS

CORAZZA, Sandra Mara. Didaticário de criação: aula cheia, antes de aula. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012,

- Campinas, SP. **Anais** [...]. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 1994. p. 278-284. Disponível em: <http://endipe.pro.br/ebooks-2012/>. Acesso em: 20 jul. 2019.
- DESCARTES, René. **Textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção Os Pensadores).
- FERRATER MORA, José. **Dicionário de Filosofia**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1982a.
- FERRATER MORA, José. **Diccionario de Filosofia**. 4. ed. Madrid: Alianza Editorial, 1982b. Tomo 1.
- FOERSTER, Heinz von. Visão e conhecimento: disfunções de Segunda Ordem. *In*: SCHNITTMANN, D. Fried (org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 59-74.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GLEISER, Marcelo. **A simples beleza do inesperado**: um filósofo natural em busca de trutas e do sentido da vida. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2017.
- GOBRY, Ivan. **Vocabulário Grego da Filosofia**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2007.
- KOHAN, Walter Omar; WAKSMAN, Vera (org.). **Filosofia para crianças na prática escolar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre a experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen. **P de professor**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- MARCONDES, Danilo. **Iniciação à história da filosofia**: dos pré-socráticos a Wittgenstein. 13. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.
- MORIN, Edgar. **Antropologia da liberdade. Margem – ética e o futuro da cultura**, São Paulo, n. 9, p. 13-26, maio 1999.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002a.
- MORIN, Edgar. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. *In*: ALMEIDA, Maria da Conceição; CARVALHO, Edgard de Assis (org.). São Paulo: Cortez, 2002b.
- MORIN, Edgar. **Meus demônios**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- MORIN, Edgar. **Diálogo sobre o conhecimento**. São Paulo: Cortez, 2004.
- MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007a.
- MORIN, Edgar. **O método 5**: a humanidade da humanidade – a identidade humana. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007b.
- MORIN, Edgar. **O método 6**: ética. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007c.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2007d.
- MORIN, Edgar. **O método I**: a natureza da natureza. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2008a.
- MORIN, Edgar. **O método 3**: o conhecimento do conhecimento. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2008b.
- MORIN, Edgar. **Reencontre avec Edgar Morin – pour une réforme de la pensée**. *In*: PETRAGLIA, Izabel Cristina. **Edgar Morin**: a educação e a complexidade do ser e do saber. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008c. p. 87-102. (Coleção Educação e Conhecimento).
- MORIN, Edgar. **Saberes globais e saberes locais**: o olhar transdisciplinar. Rio de Janeiro: Garamond, 2008d.
- MORIN, Edgar. **Ensinar a viver**: manifesto para mudar a educação. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- ORIGEM DA PALAVRA. **Coerência**. 2011. Disponível em: <https://origemdapalavra.com.br/palavras/coerencia/>. Acesso em: 20 jul. 2019.
- ROUFI, Dalila. **As invenções do Gênio Imêmore**. Ilustrações Fernanda Cruzick. Juiz de Fora, MG: Funalfa, 2016.

Recebido em: 28/07/2022  
Aprovado em: 30/11/2022



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# Estudos



# O CENÁRIO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS: O CASO DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO

*Silvana Soares de Araujo Mesquita\**  
*Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro*  
<https://orcid.org/0000-0003-0352-2202>

## RESUMO

Este trabalho tem como objeto de estudo a formação de professores dos anos iniciais na cidade do Rio de Janeiro. Procurou-se compreender como a formação de professores tem se efetivado e identificar a sua influência na profissionalização docente. O texto trata-se de um ensaio teórico que tem como base uma pesquisa quantitativa, realizada a partir do recorte dos microdados do Enade, Censo da Educação Básica e Superior de 2017 e da produção de tabelas e gráficos comparativos. Os interlocutores teóricos são os estudos de formação e profissão docente. O texto mapeia três cenários: os professores dos anos iniciais em atuação; o curso de pedagogia como lócus de formação de professores dos anos iniciais; o curso normal: presente! Identifica-se que é preciso apostar em um processo de universitarização articulado com a escola, visando à identificação de um conjunto de saberes, de elementos identitários e éticos que caracterizem a profissão. Professores em atuação e pesquisadores precisam se aproximar produzindo o novo, resgatando o antigo e articulando experiências para a consolidação de um lugar de formação de professores.

**Palavras-chave:** formação de professores; profissionalização docente; anos iniciais.

## ABSTRACT

### THE SCENARIO OF TEACHER EDUCATION IN THE EARLY YEARS: THE CASE OF THE CITY OF RIO DE JANEIRO

The object of this study is the formation primary school teachers in the city of Rio de Janeiro. It sought to understand how teacher education has been carried out and to identify its influence on the professionalization of teachers. The text is a theoretical essay based on quantitative research, carried out from the microdata of Enade, Census of Basic and Higher Education of 2017 and the production of comparative tables and graphs. The theoretical interlocutors are the studies of formation and teaching profession. The text maps three scenarios: The teachers of the initial years in performance; The pedagogy course as locus of formation

\* Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). Professora do Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: [silvanamesquita@puc-rio.br](mailto:silvanamesquita@puc-rio.br)

teachers of the initial years; The normal course: present! It is identified that it is necessary to bet on a process of universityization articulated with the school, aiming at the identification of a set of knowledge, of identity and ethical elements that characterize the profession. Working teachers and researchers need to approach each other producing the new, rescuing the old and articulating experiences for the consolidation of a place for teacher education.

**Keywords:** formation of teacher; professionalization; primary education.

## RESUMEN

### EL ESCENARIO DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN LOS PRIMEROS AÑOS: EL CASO DE LA CIUDAD DE RIO DE JANEIRO

El objeto de este trabajo es la formación de profesores de los primeros años en la ciudad de Río de Janeiro. Se trataba de entender cómo se ha llevado a cabo la formación del profesorado e identificar su influencia en la profesionalización de los docentes. El texto es un ensayo teórico basado en una investigación cuantitativa, realizada a partir de los microdatos de la Enade, Censo de Educación Básica y Superior de 2017 y la elaboración de cuadros y gráficos comparativos. Los interlocutores teóricos son los estudios sobre la formación y la profesión docente. El texto traza tres escenarios: Los profesores de los años iniciales en desempeño; El curso de pedagogía como locus de formación de los profesores de los años iniciales; El curso normal: ¡presente! Se identifica que es necesario apostar por un proceso de universitarización articulado con la escuela, apuntando a la identificación de un conjunto de conocimientos, de elementos identitarios y éticos que caracterizan la profesión. Profesores e investigadores en activo necesitan acercarse produciendo lo nuevo, rescatando lo viejo y articulando experiencias para la consolidación de un lugar para la formación docente.

**Palabras clave:** formación del profesorado; profesionalización docente; primeros años.

## Introdução<sup>1</sup>

Nesta segunda década do século XXI, pode-se afirmar que a profissão docente está colocada em xeque. A atuação e o próprio sentido do ser professor estão colocados na cena das disputas ideológicas que se polarizam no mundo atual. Os questionamentos sobre os elementos que possam garantir a profissionalização docente deixaram de ser um debate apenas da esfera acadêmica e, hoje, ganham espaço na sociedade civil, nos discursos econômicos e políticos. É bem verdade que, historicamente, a educação formal realizada nas escolas sempre foi palco

de disputas ideológicas e usada como meio de consolidar modelos de sociedade. A trajetória da profissão docente (NOVOA, 1991; SARTI, 2013) mostra um campo de disputas no qual os professores não são os protagonistas nas delimitações dos elementos que compõem a sua própria profissão, sendo historicamente construída de forma exógena.

Os professores da escola mantêm, tradicionalmente, posição pouco privilegiada nesse espaço concorrencial, visto que os capitais que geralmente possuem – diplomas, saberes, círculo de relações etc. – alcançam baixo valor simbólico, não lhes permitindo ocupar um lugar próprio

<sup>1</sup> A pesquisa que deu origem a este artigo possui parecer aprovado pelo comitê de ética da PUC-Rio

[...] de querer e de poder nesse jogo. Grupos que detêm capitais considerados mais valiosos no campo costumam definir o lugar a partir do qual os professores podem jogar. (SARTI, 2013, p. 216).

Esse jogo de influências sobre a definição dos elementos que compõem (ou não) a profissão docente questiona, principalmente, a qualidade da formação inicial dos professores e a quem compete oferecê-la. Todavia, parte desses questionamentos associa-se diretamente à concepção de docência acionada por cada um desses grupos de influência. Historicamente, é possível reconhecer que o professor já foi concebido de missionário a intelectual, de militante político a profissional técnico, de transmissor de conteúdos a cuidador de crianças, e isso, muitas vezes, por influência do perfil de sujeito a ser formado para um modelo de mercado e de sociedade.

No entanto, como afirma Roldão (2017), é no reconhecimento dos elementos que conferem distinção profissional aos professores que se efetivará maior valorização e status profissional ao trabalho docente. Diante disso, a formação de professores precisa assumir papel intencional no processo de profissionalização docente que se caracteriza por um conjunto definido de competências, de saberes, de conhecimentos e de elementos identitários e éticos que caracterizam a profissão (WITTOR-KI, 2014). Para se profissionalizar um ofício é necessário um processo de formação comprometido com a identificação desses elementos e a sua socialização.

Contudo, “onde, como e por quem os professores da educação básica devem ser formados?”, questiona Sarti (2012, p. 332), assim como Nóvoa (2019) e Gatti e outros (2019). Neste artigo, a proposta é reunir elementos, a partir de dados estatísticos de uma pesquisa quantitativa, que possam contribuir para responder esses questionamentos. Parte-se do pressuposto que a associação entre formação de professores e profissionalização pode consolidar um movimento em busca da valoriza-

ção e do prestígio social dos professores da educação básica.

No entanto, é preciso reconhecer que a própria categoria profissional docente também é marcada por hierarquias, tradições e influências endógenas, principalmente se considerados os diferentes segmentos do sistema de ensino nos quais os professores atuam ou vão atuar (educação infantil, ensino fundamental séries iniciais, séries finais, ensino médio, ensino superior). Parte dessa diferenciação profissional é resultado de um processo histórico entre os locais e níveis de formação inicial dos professores, orientados pelas oscilações e contradições impostas pelas formas de regulação da profissão via Estado. Tais heterogeneidades formativas exercem influência direta sobre o status profissional, formando grupos distintos entre os docentes. Inicialmente, podem-se perceber dois grupos de professores na educação básica quanto à área de atuação, formação e salários. O primeiro grupo é formado pelos professores nomeados de *polivalentes*, que atuam na educação infantil e no ensino fundamental I (anos iniciais), lecionando todas as disciplinas do currículo destinadas a essa etapa de escolarização. O segundo grupo compreende os professores *especialistas* que lecionam uma área disciplinar específica para o ensino fundamental II (anos finais) e ensino médio (GATTI, 2010; PIMENTA et al., 2017). No que se refere à formação de professores, cada um desses grupos tem trajetórias históricas distintas que marcam a sua cultura profissional e justificam os atuais processos de profissionalização consolidados.

Diante desse panorama e hierarquias, este trabalho opta por um grupo profissional que teve sua trajetória formativa marcada por ambiguidades, mas também muita luta por espaços de formação que contribuíssem para o processo de profissionalização, os professores da primeira etapa de escolarização. Esses já foram chamados professores primários e/ou professores do jardim de infância, mas neste texto serão nomeados de professores dos anos iniciais, compreendendo os que atuam desde a

educação infantil<sup>2</sup> até o primeiro segmento do ensino fundamental.<sup>3</sup> São profissionais que já tiveram (ou ainda têm) seus títulos de professores substituídos por “tias” e “tios” e se constituíram no processo de feminização do magistério, no qual a profissão foi reconhecida como aquela que permitia conciliar o papel que se esperava da mulher na sociedade, de mãe e dona de casa.

[...] a profissão de professor da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental no Brasil é bastante desvalorizada, não só pelas condições de trabalho, que nem sempre permitem o desenvolvimento adequado das atividades de ensino, mas também e principalmente devido aos baixos salários, que fazem com que a profissão docente nessa etapa do ensino seja pouco almejada pelas pessoas que têm condições de frequentar a universidade. (CASTRO, 2009, p. 403).

[...] a representação do magistério como ‘vocação’ e as premissas da tendência natural feminina para desempenho de uma atividade ‘maior’ e superior às demais profissões – a de ‘educador’ – trouxeram enorme ambiguidade para a formação dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental. (MARAFELLI et al., 2017, p. 991).

A partir das constatações de Castro (2009) e Marafelli e outros (2017), este trabalho procura identificar se as instâncias atuais de formação inicial de professores da primeira etapa de escolarização contribuem (ou não) com a profissionalização docente, buscando de forma endógena a construção de um lugar de prestígio e status profissional.

Assim, questiona-se: Qual é o cenário real da formação de professores dos anos iniciais? Que modalidades/níveis de formação são oferecidos aos novos docentes? O que revelam os reais níveis de formação dos professores em atuação sobre o processo de profissionalização docente? Há diferenças entre o cenário real e o prescrito pela legislação para formação de professores dos anos iniciais? Muito se especula sobre

o fim da formação de professores dos anos iniciais em nível médio, após a LDB de 1996 (BRASIL, 1996), mas este é um cenário real? Após a reformulação dos cursos de pedagogia (BRASIL, 2006), se aposta na universitarização da formação de professores dos iniciais, mas a universidade realmente se consolida como o *locus* de formação desses professores?

Mapear esse cenário no universo nacional ou internacional não é tarefa simples, por isso este trabalho optou por recortar o campo de investigação e realizar um estudo de caso que favorecesse o debate dessas questões a partir de dados de uma realidade específica. Assim, são apresentadas as análises dos dados de uma pesquisa que coloca em cena a cidade do Rio de Janeiro. A opção por investigar uma das maiores capitais do país se justifica pelas especificidades que serão destacadas ao longo do texto. Resumidamente, trata-se da maior rede pública municipal de ensino da América Latina, *lôcus* de atuação dos professores dos anos iniciais, mas que, por outro lado, possui também uma das maiores redes privadas de escolas da educação básica do país. Quem são os seus professores dos anos iniciais? Quem forma professores nessa capital?

Diante do exposto é possível elencar dois grupos de objetivos para este texto, um de mapeamento e outro de reflexão. No que se refere ao mapeamento, os objetivos são identificar as características dos professores dos anos iniciais em atuação, principalmente quanto ao nível de formação, e reconhecer as principais modalidades de formação inicial de professores dos anos iniciais oferecidas na cidade do Rio de Janeiro. A partir desse mapeamento se pretende compreender como, dentro das atuais exigências legais, a formação de professores tem se efetivado no plano do real. Quanto ao segundo grupo de objetivos, pretende-se refletir sobre a(s) formação(ões) inicial(is) oferecida(s) pela cidade em diálogo com os referenciais acadêmicos da área e os campos de disputas sociais e econômicas em cena; identificar os desafios da profissionalização docente pelo viés da forma-

2 A educação infantil, primeira etapa da educação básica, é realizada em creches, para crianças com até três anos de idade, e nas pré-escolas, para crianças de 4 a 6 anos.

3 O ensino fundamental, com duração mínima de nove anos, é obrigatório e gratuito na escola pública.

ção de professores dos anos iniciais na capital do Rio de Janeiro. Assim, espera-se construir um cenário da formação dos professores dos anos iniciais do Rio de Janeiro direcionando o debate sobre a profissionalização docente a partir de dados e análises do real.

Tanto o mapeamento quanto as reflexões são construídos a partir de uma pesquisa quantitativa que produz e analisa dados estatísticos com base em três levantamentos nacionais de 2017 disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP): o Censo da Educação Básica (BRASIL, 2017a), o Censo do Ensino Superior (BRASIL, 2017b) e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) (BRASIL, 2017c). Destaca-se que o Censo da Educação Básica (EB) coleta dados sobre os estabelecimentos de ensino, gestores, turmas, alunos e profissionais escolares em sala de aula, diretamente, de cada unidade escolar no início do ano letivo. Já o Censo da Educação Superior (ES), também realizado anualmente, utiliza as informações do cadastro do Sistema e-MEC sobre a infraestrutura das Instituições de Ensino Superior (IES), vagas oferecidas, candidatos, matrículas, ingressantes, concluintes e docentes, nas diferentes formas de organização acadêmica e categoria administrativa. No que se refere ao ENADE, esse avalia, a cada três anos, o rendimento dos concluintes de cada curso de graduação do país e produz dados quantitativos sobre o desempenho dos cursos, as modalidades e o número de egressos e concluintes, esse informado diretamente por cada instituição de ensino superior.

No que se refere a esta pesquisa, para acesso aos dados do censo da EB e ES utilizou-se das planilhas de *microdados* disponibilizados no site do INEP. Especificamente, apropriou-se dos dados sobre número de matrículas, escolas e instituições de ensino superior, cursos oferecidos e modalidade, tipo de dependência e categoria administrativa das instituições e o nível de formação dos professores. Em especial, no que tange ao censo do ensino superior e ao

ENADE, o recorte dos dados foi em relação aos cursos de Pedagogia. Utilizou-se as ferramentas de tabulação de dados, produção de tabelas e de gráficos do programa SPSS,<sup>4</sup> versão 2.0, e do Excel, versão 2007. Nos três levantamentos realizou-se o recorte dos dados referentes ao município do Rio de Janeiro em comparativo com os dados nacionais, no intuito de trazer um comparativo e identificar o lugar do município estudado no cenário brasileiro.

Destaca-se que esse trabalho se insere na pesquisa institucional *O jogo da formação de professores: tensões entre as práticas docentes, instituições formadoras e as políticas norteadoras* (MESQUITA, 2018) e contou com a colaboração de pesquisadores de iniciação científica<sup>5</sup> na produção e tabulação dos dados. Os principais interlocutores teóricos deste trabalho são os estudos de formação de professores e profissão docente de Gatti e outros (2009, 2019), Sarti (2013, 2019), Nóvoa (1991, 2019), Maués (2003), Pimenta e outros (2017) e Roldão (2017).

O presente texto se estrutura em torno de três cenários: Cenário 1 – Os professores dos anos iniciais em atuação; Cenário 2 – O curso de pedagogia como lócus de formação de professores dos anos iniciais; Cenário 3 – O curso normal: presente! Nas considerações finais, estrutura-se a integração entre os três cenários construídos e procura-se identificar os desafios para a profissionalização dos professores dos anos iniciais no contexto evidenciado.

Para concluir esta introdução, destaca-se que a expressão “formação de professores”, neste texto, será adotada, na maioria dos casos, para direcionar o debate sobre o processo de formação inicial dos professores. Compreende-se, dentro da legislação vigente, a formação inicial como aquela que garante a possibilidade

4 SPSS é um software aplicativo do tipo científico. Originalmente o nome era acrônimo de Statistical Package for the Social Sciences – pacote estatístico para as ciências sociais, mas na atualidade a parte SPSS do nome completo do software não tem significado

5 Agradecimentos aos bolsistas de iniciação científica do PIBIC e FAPERJ: Maria Monica Oliveira e Tamara Oliveira.

de exercício regulamentado da profissão. Entretanto, deixa-se registrado a compreensão de que a formação dos professores, em um sentido mais amplo, se evidencia durante todo o processo de atuação docente, visando ao desenvolvimento profissional.

## Cenário 1 – Os professores dos anos iniciais em atuação

Segundo dados do Censo da Educação Básica de 2017 (BRASIL, 2017a), a cidade do Rio de Janeiro possui um total<sup>6</sup> de 61.094 professores, dos quais cerca de 36 mil atuam nos anos iniciais. Isso mostra que 58% dos docentes do RJ são professores polivalentes, mesmo que alguns deles também possam exercer a função docente em outro segmento de forma concomitante. A constatação de que os professores dos anos iniciais são maioria neste campo profissional não é característica do Rio de Janeiro, pois a média nacional é de 60%. Calcula-se que dos 2,2 milhões de docentes em atuação no país, cerca de 1,3 milhões lecionam nos anos iniciais.

Destaca-se ainda que a categoria de professores dos anos iniciais tende a crescer em todo o Brasil, pois desde o ano de 2009, através da Emenda Constitucional nº 59 (BRASIL, 2009), é dever do Estado oferecer educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de

idade visando à universalização. Contudo, esse atendimento ainda está em fase de ampliação, principalmente para as crianças de 0 a 3 anos nas creches. Em 2018, no país, o atendimento das crianças de 0 a 3 anos era de 35,6%, enquanto na pré-escola (4-5 anos) já alcançava os 93,8%. Com isso, esse processo de ampliação da educação infantil traz, constantemente, demanda por mais professores polivalentes.

No entanto, é preciso parar de improvisar na formação de professores, como vem ocorrendo historicamente no país, sempre que os sistemas de ensino e o Estado se veem diante de demanda por mais professores. Além disso, é preciso considerar que os avanços na incorporação das camadas populares à escola trouxeram novos desafios à docência, exigindo também melhorias na formação dos professores. Para tanto, há necessidade de políticas mais objetivas para a formação de professores (GATTI et al., 2019).

Avançando nos dados, a cidade do RJ se destaca por uma característica bem específica da região, o alto número de escolas privadas, que se consolida como um significativo campo de atuação dos professores dos anos iniciais. A Tabela 1 evidencia que o número de estabelecimentos de ensino da rede privada em relação ao público<sup>7</sup> é sempre superior em cerca 30%, em qualquer esfera dos anos iniciais. Já no Brasil, a média de escolas privadas em relação às públicas nos anos iniciais é sempre inferior.

**Tabela 1** – Número de escolas<sup>8</sup> em atendimento aos anos iniciais – Brasil e Cidade do Rio de Janeiro, 2017

	Pública		Privada	
	Brasil	Cidade do RJ*	Brasil	Cidade do RJ
<b>Creche</b>	40.302	526	27.660	1.397
<b>Pré-escola</b>	76.809	788	28.391	1.352
<b>Ensino fundamental I</b>	92.273	799	23.099	1.137

Fonte: Brasil (2017a).

\* Na cidade do RJ há também 13 escolas Federais e 6 estaduais que atendem a educação infantil/ou séries iniciais totalizando 5.737 matrículas (1% total).

6 No total do Município, os docentes são contados uma única vez em cada Município, portanto o total não representa a soma das Etapas de Ensino/dependências administrativas, pois o mesmo docente pode atuar em mais de uma unidade de agregação (BRASIL, 2017a).

7 Na cidade do Rio de Janeiro, além das escolas municipais, há 13 escolas federais e 6 estaduais que atendem a educação infantil/ou séries iniciais, totalizando 5.737 matrículas (1% do total).

8 O mesmo estabelecimento pode oferecer mais de uma Etapa de Ensino.

No entanto, precisa-se ponderar que a rede pública ainda mantém o maior número de alunos matriculados, mesmo com menor número de escolas; isso se deve ao maior porte das escolas públicas e à proporção mais elevada de alunos por turma, permitindo que essas escolas atendam um número maior de alunos que a rede privada. Na Tabela 2, ao se

contabilizar as matrículas nos anos iniciais, a rede privada no Rio de Janeiro é responsável por 38%, enquanto a rede municipal absorve 61% dos alunos. O que ainda é um número alto se comparado com a média nacional, na qual a rede privada responde por apenas 23% das matrículas desse segmento (BRASIL, 2017a).

**Tabela 2** – Número de matrículas na Educação Infantil e séries iniciais – Cidade do Rio de Janeiro, 2017

	Pública Federal e Estadual	Pública Municipal	Privada	Total
Matrículas Ed infantil e séries iniciais	5.737 1%	405.947 61%	257.347 38%	669.031

Fonte: Brasil (2017a).

A expansão das escolas privadas pela cidade do Rio de Janeiro, como constatam os estudos de Lelis (2019), se caracteriza por uma heterogeneidade de estabelecimentos, filosofias, propostas pedagógicas, modelos de gestão e formas de atuação dos professores, associados a pouca regulação das instâncias governamentais, como também à inexistência de indicadores de qualidade de ensino. Vão desde as pequenas escolas de bairros aos grandes empreendimentos educacionais que constituem as escolas de rede ou os colégios-curso. Parte

dessas escolas é procurada pela “nova classe média” ou, até mesmo, pelas classes populares que possuem o imaginário de que essas escolas privadas superam as escolas públicas municipais em qualidade. O que na prática parece não se efetivar (LELIS, 2019).

Como essa realidade carioca reflete na atuação dos professores polivalentes? A Tabela 3 mostra um comparativo entre o número de professores atuantes nas redes pública e privada no Brasil e na cidade do Rio de Janeiro.

**Tabela 3** – Número de docentes atuantes nos anos iniciais\* – Brasil e Cidade do Rio de Janeiro, 2017

	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil	1.045	109.240	897.574	370.408
Cidade RJ	536	135	17.516	19.003

Fonte: Brasil (2017a).

\* Anos iniciais inclui educação infantil e primeiro segmento do ensino fundamental

Constata-se que a rede privada e a rede municipal são os principais campos de atuação dos professores polivalentes na cidade, uma realidade particular em relação ao Brasil. Na cidade do Rio de Janeiro, mesmo diante da rede municipal considerada a maior rede de ensino da América Latina e com o maior número de alunos matriculados, a rede privada possui maior número de professores em atuação. Uma série de explicações pode ser levantada para interpretar esses números, como a maior

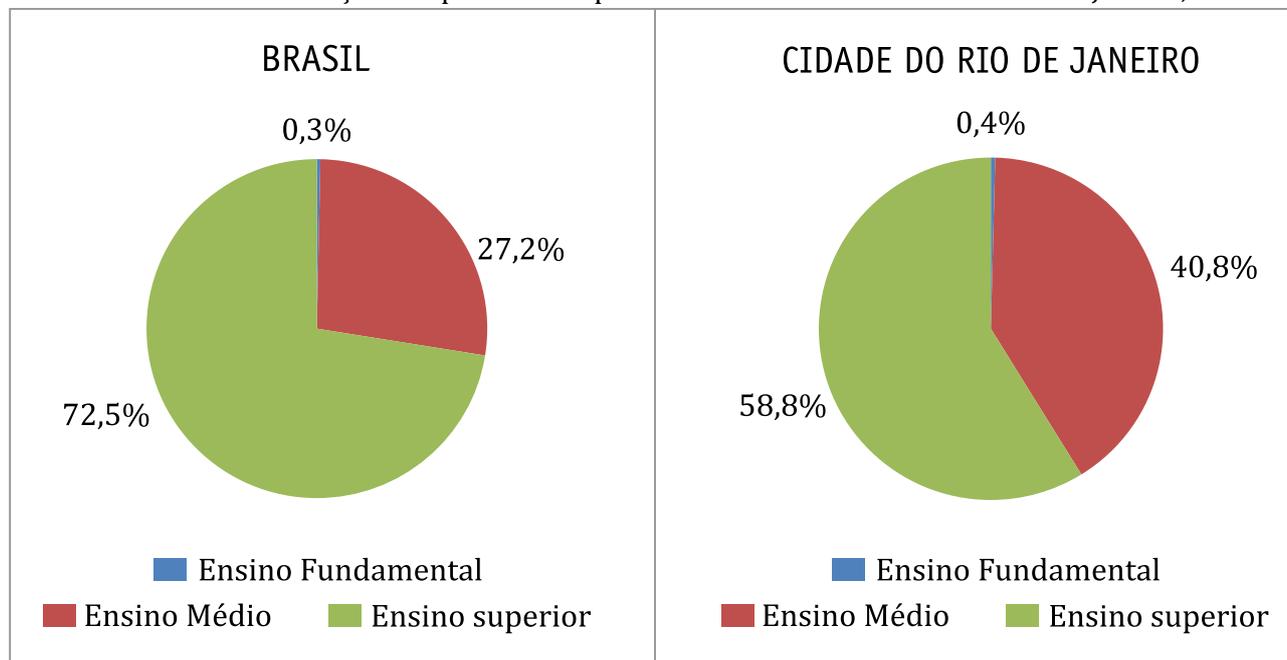
carga horária dos professores na rede municipal, número de professores por turma ou até a carência de docentes na rede municipal. Todavia, a principal justificativa é constatar que nas escolas privadas a relação professor-aluno parece ser menor; isto quer dizer que um professor atende menos alunos, podendo influenciar diretamente no trabalho dos professores. No entanto, a escassez de pesquisas sobre as redes privadas no Rio de Janeiro confere poucos elementos para se refletir sobre os

impactos dessa realidade sobre a atuação dos professores dos anos iniciais. Como apontam Lelis e outros (2016), o trabalho docente em escolas privadas da “nova classe média” pode ser considerado um objeto silenciado.

Outra especificidade dos professores poliva-

lentes em atuação na cidade do RJ se destaca quando comparada aos dados referentes ao nível de formação inicial desses docentes. O Gráfico 1 aponta que os docentes da cidade do Rio de Janeiro possuem menores níveis de formação que a média nacional.

**Gráfico 1** – Nível de formação dos professores polivalentes – Brasil e Cidade do Rio de Janeiro, 2017



Fonte: Brasil (2017a).

Comparando os dados da Tabela 4, é possível verificar a influência da hierarquização entre os próprios professores polivalentes quanto aos níveis de formação inicial. Constatou-se expressiva diferença na formação dos professores entre os segmentos da primeira

etapa de escolarização (creche, pré-escola, ensino fundamental I). Sendo os professores que atuam nas creches os que mais da metade (59,2%) possuem predomínio de formação ainda em nível médio na cidade do Rio de Janeiro.

**Tabela 4** – Comparativo do Nível de Formação dos docentes atuantes – Brasil e Cidade do Rio de Janeiro, 2017

		Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino superior
Creche	Brasil	1.563	90.408	181.668
		1%	33%	66%
	Cidade do Rio de Janeiro	69	4.263	2.866
		1,0%	59,2%	39,8%
Pré-Escola	Brasil	1.222	98.968	220.131
		0,4%	30,9%	68,7%
	Cidade do Rio de Janeiro	33	3.895	4.585
		0,39%	45,75%	53,86%
Ensino Fundamental I	Brasil	1.653	179.451	580.633
		0,2%	23,6%	76,2%
	Cidade do Rio de Janeiro	46	6.931	14.305
		0,2%	32,6%	67,2%

Fonte: Brasil (2017a).

Essa realidade reflete no próprio processo de profissionalização docente, pois se constata que professores da educação infantil, e em especial das creches, são considerados socialmente como os de menor prestígio profissional dentro da categoria. Como aponta Barbosa (2013), as características de mãe, enfermeira e assistente social influenciam a concepção de docência nessa etapa de ensino e impactam na própria legitimação dos conhecimentos específicos que poderiam garantir a distinção dessa profissão. Entretanto, a luta por reconhecimento da profissionalidade dos professores da educação infantil e da elevação dos níveis de formação dos que atuam neste segmento tem sido construída através da produção de pesquisas, evidenciando que o trabalho com crianças de zero até seis anos exige dos professores

amplo conhecimento político, cultural e social, além da compreensão acerca dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humanos.

O estudo com os microdados do Censo da Educação Básica de 2016<sup>9</sup> (BRASIL, 2016), realizado pelo Observatório do Plano Nacional de Educação (2016), contribui para associar os baixos índices de formação dos professores em atuação nos anos iniciais com a expansão da rede privada na cidade do Rio de Janeiro. Os dados da Tabela 5 evidenciam que os professores que atuam na rede privada possuem os menores índices de formação em nível superior. Além disso, é expressiva a diferença entre os professores polivalentes e os professores especialistas, reforçando a tese de desprestígio dos professores dos anos iniciais associada ao seu nível de formação.

**Tabela 5** – Porcentual de professores dos anos iniciais com formação em nível superior por rede de atuação – Cidade do Rio de Janeiro, 2016

	Creche	Pré-escola	Ensino fundamental I	Ensino fundamental II	Ensino médio
Rede pública	33,8%	41,5%	51,4%	97,9%	98,4%
Rede Privada	54,7%	72,4%	80,9%	90,7%	93,8%

Fonte: Brasil (2016).

Procurando compreender essa realidade, podem-se fazer duas ponderações. Uma quanto ao campo social limitado de recrutamento de novos professores que se submetem a atuar em escolas privadas que oferecem precárias condições de trabalhos, principalmente no que tange aos baixos salários. Constata-se que os docentes recrutados para trabalhar nessas escolas são oriundos de classes populares e a maior parte cursou escolas normais públicas da rede estadual que continuam a ser oferecidos na cidade, como será debatido no terceiro cenário que compõe este texto. Esses docentes passam a atuar, principalmente, em turmas de educação infantil de escolas pequenas de bairros com pouca regulação do Estado. Outra possibilidade de interpretação dos baixos índices de formação dos docentes da cidade do Rio de Janeiro pode estar na impossibilidade de continuação dos estudos nos cursos de Pe-

dagogia, principalmente devido aos valores das mensalidades da rede privada, incompatíveis com seus baixos salários, ou à divergência de horários dos cursos oferecidos na rede pública com os seus trabalhos nas escolas. Outra hipótese seria uma não-escolha por parte do próprio professor em atuação de não investir no desenvolvimento profissional devido a um processo de insatisfação e desprestígio da carreira docente.

Esse conjunto de constatações sobre a realidade da atuação dos professores dos anos iniciais na cidade do Rio de Janeiro também aponta para a reflexão sobre a formação desses docentes e a temática da profissionalização. A valorização e a efetivação de níveis mais altos de formação dos professores polivalentes, principalmente em nível superior, apesar de

<sup>9</sup> Os dados de 2017 não foram analisados neste estudo.

parecer ser uma constante no meio acadêmico e até legislativo, mostra-se ainda com poucos avanços no contexto da prática. Compreender os percursos e o status atual da formação de professores para os anos iniciais oferecida na cidade do Rio de Janeiro pode contribuir para a aproximação desses campos e configura-se como a proposta da segunda parte deste texto.

## Cenário 2 – O curso de pedagogia como lócus de formação de professores dos anos iniciais

Para compreender o lugar atual do curso de Pedagogia na formação de professores dos anos iniciais em nível superior e os questionamentos associados à profissionalização dessa categoria, é preciso resgatar alguns marcos históricos, apontando estudos de referência e indicadores legais. Procurou-se destacar as ambiguidades que marcaram a formação dos professores polivalentes para se compreender os impactos desse processo na própria construção da profissão.

### 2.1 A formação de professores dos anos iniciais: uma história de desencontros

Historicamente, se observa que a formalização e regulação da formação de professores polivalentes se estruturam com a consolidação dos ideários da chamada Escola Moderna. Como aponta Fernandes (2017), a partir de um modelo de organização com bases epistemológicas na Modernidade, concebe-se a escola como o lugar da razão, da verdade absoluta, da Ciência Moderna, planejada de forma homogênea para crianças que deveriam pensar da mesma maneira e aprender do mesmo jeito. Essa escola exigia um modelo de professor “primário” também homogêneo que seria então instituído por lei através da criação das primeiras escolas normais para formar os docentes.

Brzezinski (1999) aponta que a primeira escola normal do Brasil, fundada no período imperial, em 1835, na cidade de Niterói, no Rio de Janeiro, foi o lócus formal e obrigatório de preparo dos professores “primários”. Diferentemente do que poderia se pensar, o status do professor primário já nasce desigual. Brzezinski (1999) constata que o baixo prestígio já era percebido no pouco espaço que o curso recebia nas disputas com os liceus, destinados para formar os jovens abastados do sexo masculino. Essa autora aponta ainda que essas Escolas Normais eram criadas primeiramente por decreto e, por falta de condições de se estabelecerem como verdadeiros centros de referência de formação de professores, eram improvisadas para serem logo extintas e depois reabertas, numa interminável sucessão de avanços e recuos.

A escola normal, ao longo dos anos, foi sofrendo reformulações, coexistindo por muitos anos tanto no nível ginásial quanto no nível colegial ou médio, juntamente com a ampliação do sistema educacional brasileiro. Sempre estruturada para servir ao modelo de cidadão que se desejava formar para a sociedade, a escola normal foi se consolidando como o *locus* de formação de professores polivalentes da modernidade (SILVA; DAVIS, 1997; WEBER, 2000).

Passados mais de um século, em 1971, duas alterações legais marcam o perfil da formação de professores dos anos iniciais e, com isso, o seu processo de profissionalização. Através da LDB 5.692/71, todos os cursos de nível médio passam a ser profissionalizantes, incluindo também o curso normal. Para Trojan (1997), ocorreu uma descaracterização do curso normal, e com ela da própria concepção de docência diante do perfil instrumental e técnico atribuído à formação. Por outro lado, pela primeira vez um grau mínimo de formação para o exercício docente é atribuído, além de incluir a recomendação de elevação progressiva do nível de titulação dos professores primários.

No entanto, Weber (2000) constata que tais recomendações não são realmente legitimadas

pela lei, pois tal medida é relativizada no texto da própria lei, com a apresentação de alternativas de complementação de estudos que igualmente permitiam o exercício do magistério. Mais uma vez a improvisação e a necessidade de atender demandas de ampliação da escola levam à secundarização da formação de professores, dificultando a busca por uma distinção profissional regulamentada.

No fim dos anos de 1990, o cenário da formação de professores dos anos iniciais parece realmente mudar com a nova LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), que em sua promulgação passou a estabelecer a necessidade de que todos os professores do país tivessem formação em nível superior. A formação de professores em nível médio, curso normal, passa a ter data para acabar. Como esse processo realmente se efetivou?

Pode-se afirmar que, com a nova lei, se almejava para a formação de professores a sua universitarização relacionada, diretamente, à necessidade de constituição de maior status para a categoria com base na sua profissionalização via formação superior. Compreendia-se que a ampliação dos níveis de formação dos professores dos anos iniciais consolidaria o reconhecimento da existência de um conjunto de saberes específicos para o exercício da docência nessa fase do ensino, contribuindo na valorização desse profissional e no reconhecimento de suas especificidades. Como afirmam Gatti e outros (2010, p. 93), “era preciso colocar a formação de professores para além do improvisado, na direção de superação de uma posição missionária ou de ofício, deixando de lado ambiguidades quanto ao seu papel como profissional”.

No entanto, pode-se verificar que essa trajetória de expansão dos cursos de formação inicial em nível superior para professores polivalentes é longa e com uma série de rupturas. Inicia-se em 1998 a instituição do curso de graduação chamado Normal Superior, nos recém-criados Institutos Superiores de Educação, para formar especificamente professores

da educação infantil e séries iniciais, com uma duração média de três anos. No entanto, o Normal Superior não se consolidou no país, principalmente por conta de seu distanciamento das universidades e do pouco prestígio. Em sua maioria, acabaram se tornando um programa para formar professores em serviço que não tinham as qualificações requeridas pela nova Lei.

Em 2006, é estabelecida uma nova norma nacional para regular a formação dos professores dos anos iniciais em nível superior, através da alteração nos cursos de bacharelado de Pedagogia. A partir desse momento até os dias atuais, os cursos de Pedagogia passam a assumir essa demanda como eixo central. O objetivo era trazer a formação de professores dos anos iniciais para a universidade, levando à extinção dos Institutos Superiores de Educação.

De acordo com as mudanças legislativas propostas (BRASIL, 2006), os cursos de graduação em Pedagogia tornam-se licenciaturas com a centralidade na formação de professores para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, bem como para o ensino médio na modalidade formação de professores, além da formação de gestores e da equipe pedagógica das escolas. Essas determinações criaram tensões e impasses no desenvolvimento curricular dos cursos de Pedagogia nas múltiplas Instituições de Ensino Superior (IES) do país. Estudos recentes (GATTI et al., 2009, 2019; PIMENTA et al., 2017) vêm apontando que esses cursos, em sua maioria, não dão conta de formar o pedagogo, tampouco o professor para os anos iniciais.

Como esse cenário se configura hoje na cidade do Rio de Janeiro?

### **3.2 O curso de Pedagogia: entre a universitarização e a expansão privada**

A ideia de elencar os marcos históricos da formação de professores dos anos iniciais foi construir um contexto para se compreender o momento atual em que essa formação se encontra. Diante disso, como o curso de Pe-

dagogia vem sendo oferecido na cidade do RJ? Quais os números de matrículas? Quais os tipos de instituições que mais oferecem vagas? Pode-se considerar a efetivação de um processo de universitarização da formação de professores polivalentes na cidade?

De acordo com o Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior, o Cadastro e-MEC (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2019), a cidade do Rio de Janeiro possui 126 cursos de Pedagogia cadastrados como iniciados, sendo 64 presenciais e 63 a distância. A pesquisa mostrou que vários desses cursos não possuem efetivamente alunos matriculados quando confrontados com os dados do Censo do Ensino Superior 2017 (BRASIL, 2017b) e do Enade 2017 (BRASIL, 2017c). Outra informação levantada é a de que na modalidade presencial há necessidade de uma mesma IES cadastrar cada novo curso de Pedagogia que passa a oferecer em uma nova unidade. O que não ocorre na modalidade a distância,<sup>10</sup> que permite o uso do mesmo código do curso para o funcionamento em diferentes polos<sup>11</sup> e cidades. Assim, os dados do Censo do Ensino Superior por curso não disponibilizam informações dos cursos na modalidade a distância por município.

No que tange à modalidade presencial, os dados do Censo por município mostram que em 2017, na cidade do Rio de Janeiro, 25 instituições de ensino superior oferecem 47 cursos de pedagogia distribuídos pela cidade em seus *campi*/unidades. A Tabela 6 totaliza 10.790 alunos matriculados nos cursos de Pedagogia presenciais, distribuídos nas redes pública e privada. O comparativo com o Brasil mostra

proximidade dos dados da cidade do Rio de Janeiro com a média nacional de matrículas nas redes pública e privada presenciais, com cerca 2/3 dos alunos matriculados na rede privada. Se comparados com outros cursos, na cidade do Rio de Janeiro, assim como no Brasil, Pedagogia é o segundo curso mais oferecido pelas instituições, sendo Administração o primeiro. Contudo, em termos de matrículas presenciais, o curso de Direto na cidade do Rio de Janeiro tem 39.678 alunos e o de Administração, 24.631, bem acima do total de Pedagogia, 10.790. Todavia, se inseridos os dados da modalidade a distância, essa realidade muda, como será visto no próximo eixo deste texto.

**Tabela 6** – Número de matrículas no curso de Pedagogia presencial, 2017

	Cidade do RJ	Brasil
Pública	3.899 36%	94.781 33%
Privada	6.891 64%	189.449 67%
Total	10.790	284.230

Fonte: Brasil (2017b).

No intuito de construir elementos para o debate da universitarização da formação de professores, há necessidade de se produzir informações sobre a organização acadêmica das IES nos quais os cursos são oferecidos na cidade do Rio de Janeiro. No caso dos cursos de Pedagogia oferecidos na modalidade presencial, a Tabela 7 aponta predomínio de oferta em 11 faculdades. Entretanto, em termos de número de matrículas, são nas universidades que essas se concentram.

Assim, os dados produzidos permitem verificar o lugar de cada organização acadêmica na formação de novos professores dos anos iniciais na cidade do Rio de Janeiro. Constatase que metade do total de matrículas (52%) nos cursos de pedagogia presencial está nas universidades, porém dividido de forma similar entre as instituições públicas e as privadas que possuem essa organização acadêmica reco-

10 Segundo o Parecer CES/CNE nº 301/2003, as Universidades e Centros Universitários que são credenciados para oferta de cursos superiores a distância podem, no uso de sua autonomia, criar novos cursos superiores sem necessidade de autorização do MEC, estando submetidos apenas aos processos de reconhecimento (BRASIL, 2003).

11 Conforme o Decreto nº 5.622, de 19/12/2005, do MEC, os polos de educação à distância são entendidos como unidades operativas, no País ou no exterior, que poderão ser organizados em conjunto com outras instituições, para a execução descentralizada de funções didático-administrativas do curso, quando for o caso (BRASIL, 2005).

nhecida pelo Ministério da Educação (MEC). No que tange à oferta do curso de pedagogia nos centros universitários e faculdades, cor-

responde a 48% do total, porém o número de matrículas se concentra na esfera privada de forma significativa.

**Tabela 7** – Número de IES que oferecem cursos de Pedagogia presencial de acordo com a organização acadêmica – número de matrículas \_ cidade do Rio de Janeiro (2017)

	Universidade			Centro Universitários			Faculdade		
	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada
Nº de IES	8	3	5	6	0	6	11	2	9
Nº de matrículas 10.790	5.564	2.851 51 %	2713 49%	2.229	0	2.229 100%	2.997	1048 35%	1949 65%

Fonte: Brasil (2017b).

O que essas diferenças entre as organizações acadêmicas e as categorias administrativas (redes) pode dizer sobre o local de formação de professores? O que esses dados dizem sobre a universitarização da formação docente dos anos iniciais na perspectiva da Pedagogia presencial oferecida na cidade? Há uma hegemonia com os dados nacionais?

De acordo com o MEC, responsável pelo credenciamento das IES, essas são classificadas em três tipos de organizações acadêmicas que se diferenciam pelo número de cursos oferecidos, estrutura física, níveis de qualificação do corpo docente, mas, principalmente, quanto ao grau de autonomia, ao lugar da pesquisa científica e da preparação profissional voltada para o mercado de trabalho. Assim, as universidades possuem o maior grau de autonomia e ênfase na pesquisa, realizam atividades de extensão junto às comunidades e os professores têm maior nível de titulação e dedicação exclusiva. Os centros universitários podem ou não ter pesquisa e, geralmente, se dedicam às áreas acadêmicas similares. As faculdades são instituições de menor porte, com foco na formação profissional, não têm obrigação de desenvolver pesquisa ou prestar serviço à comunidade.

Neste artigo, a “universitarização” da formação de professores está sendo concebida para além da formação de professores em nível superior, pois essa reivindicação parece já ter ganhado consenso desde a LDB de 1996 (BRASIL, 1996), como apontou o contexto histórico

apresentado. Nesse momento de consolidação do processo de elevação do nível de formação de professores no Brasil, a “universitarização” passa a ser compreendida como “o movimento de absorção das instituições de formação de professores pelas estruturas habituais das universidades” (BOURDONCLE, 1990, p. 137). Para Maués (2003), a universitarização seria uma forma de qualificar melhor a formação de professores e encaminhá-la para a profissionalização, representando a elevação da formação para o nível superior, visando a um aprofundamento dos conhecimentos e um maior domínio no exercício da função.

Junto a esses argumentos, a concentração da formação de professores no lócus da universidade, reivindicada no Brasil com a reforma dos cursos de pedagogia em 2006, associa-se a possibilidade de uma cultura da pesquisa ser inserida nas instituições responsáveis pela formação de professores. Contudo, tanto Sarti (2013) como Nóvoa (2019) reconhecem que não se pode deixar de reconhecer que as instituições universitárias se têm revelado incapazes de formar os professores para as escolas de hoje.

Nóvoa (2019) afirma que as escolas normais, que historicamente marcaram o processo de profissionalização da docência desde meados do século XIX, tinham um forte entrelaçamento com a profissão, nas quais os professores formadores eram muitas vezes antigos professores de educação básica. Até

mesmo a estrutura física das escolas normais mostrava edifícios integrados com as escolas primárias, permitindo que interagissem no mesmo ambiente pedagógico os formadores, o formando e as crianças.

Sarti (2019) incorpora a esses argumentos a análise de que os cursos de pedagogia dentro das universidades não procuraram absorver essas estruturas formativas pré-existentes, como ocorre mais comumente nos processos de universitarização. O que se vê é o isolamento da formação de professores nas instituições superiores de ensino, universidades ou não, acusadas muitas vezes de distanciamento da prática e de se afundarem no universo teórico dos conhecimentos pedagógicos, contribuindo no caminho inverso para consolidar a própria profissionalização da docência.

Nesta pesquisa constata-se que não se tem uma efetiva universitarização, pois os dados, tanto cidade do Rio de Janeiro, como do Brasil,<sup>12</sup> evidenciam que uma parcela significativa dos cursos de pedagogia é oferecida por instituições não universitárias. Observa-se que a busca por constituir a formação de um professor intelectual, reflexivo, pesquisador, ético e estético, em diálogo estreito com a prática docente, via universitarização, não se efetivou. O que se viu no campo da formação de professores foi se estruturar uma crise na identidade do professor dos anos iniciais, marcada pelo surgimento de um neotecnicismo como elemento da profissionalidade docente, pautado em formações de nível superior aligeiradas, oferecidas por faculdade privadas e incompatíveis com o papel social que se quer valorizar para a profissão docente. Um verdadeiro mercado de formação de professores, como apontam Souza e Sarti (2014), se efetivou construído nas lacunas da formação oferecida pelas universidades, na precariedade das condições de trabalho dos professores e na desvalorização da profissão, que afastaram mais ainda a docência como uma

opção de carreira profissional de prestígio.

Para Sarti (2019, p. 1):

Essa universitarização foi marcada por processos de autonomização e de desprofissionalização da formação docente, sobretudo devido ao apagamento sociocultural imposto ao magistério. Contrariando as expectativas que a legitimaram no campo educacional, essa universitarização realizada por transferência institucional mostra-se incompatível com os propósitos de profissionalização do magistério, o qual prevê, entre outros fatores, o aumento do controle que os professores exercem sobre os processos concernentes ao trabalho que realizam, entre os quais se encontra a tarefa de formar as próximas gerações docentes.

No caso do Rio de Janeiro, as universidades públicas e privadas, principalmente as comunitárias, podem ser consideradas como campos de intensa pesquisa e de luta para se constituírem como espaços significativos de formação de professores. Todavia, o cenário de privatização da formação dos professores, principalmente dos cursos de pedagogia, tem fragilizado o processo, principalmente no campo da educação a distância, próximo eixo a ser abordado.

### 2.3 A Pedagogia na modalidade a distância: uma realidade que avança

Pesquisas sobre o cenário nacional e internacional já apontam para números alarmantes da expansão de cursos de pedagogia na modalidade a distância. Os dados da Tabela 9 confirmam um dos cenários mais preocupantes sobre a formação de professores dos anos iniciais no Brasil: o crescimento exponencial dos cursos de pedagogia na modalidade a distância em instituições privadas. Em contrapartida, se considerarmos a expansão do ensino superior que moveu o país nos últimos 15 anos, o número de cursos e matrículas em pedagogia na modalidade presencial faz um movimento contrário.

O que se observa é a consolidação do curso de pedagogia na modalidade a distância como locus de formação de professores dos anos iniciais

<sup>12</sup> O Censo de 2017 mostra que 48% das matrículas nos cursos presenciais de pedagogia no Brasil estão nas faculdades isoladas, 41,9% nas universidades e 8,6% nos centros universitários (BRASIL, 2017b).

pelo país. Em 2017, o número total de matrículas em pedagogia chega ao dobro do ano de 2002, com 729.100 alunos, por efeito dessa modalidade de ensino. No início da década de 2000, os cursos de Pedagogia à distância, principalmente na rede privada, eram menos que uma dezena, alavancando ao patamar de matrículas de cem

vezes mais em 15 anos. Um fenômeno que preocupa e tensiona o debate da universitarização e da valorização da profissão. Dos 729.100 alunos matriculados no curso de pedagogia em 2017 no Brasil, cerca de 60% cursam a distância. Desses, 93% estão na rede privada, que se proliferou no cenário nacional (Tabela 8).

**Tabela 8** – Evolução do número de matrículas nos cursos de Pedagogia nas modalidades presencial e à distância segundo a dependência administrativa Brasil 2002<sup>13</sup> a 2016

	2002			2017		
	Pública	Privada	total	Pública	Privada	total
Nº de cursos presencial	871	832	1703	407	1.103	1.684
Nº de cursos à distância	28	8	36	51	123	174
Matrículas presencial	139.736	177.579	317.315	107.723	191.262	298.985
Matrículas à distância	1.083	6.007	39.338	29.372	400.743	430.115

Fonte: Brasil (2017b).

E o caso da cidade do Rio de Janeiro? Que especificidades são identificadas nessa pesquisa?

É preciso iniciar o debate sobre a modalidade de ensino a distância e o curso de pedagogia da cidade do Rio de Janeiro explicando a dificuldade de obtenção de dados baseados no recorte por município. Isso por conta da própria dinâmica organizacional dos cursos oferecidos nessa modalidade, de não possuir limite geográfico. Identificou-se que, apesar dos polos nas diferentes cidades/estados serem registrados no e-MEC, os dados do censo por curso são catalogados com base em um único código de curso, filiado à instituição de ensino superior responsável e, muitas vezes, com sede fora do município em estudo. Assim, para contornar esse limite, a pesquisa baseou-se no ENADE (BRASIL, 2017c), que oferece dados por município dos cursos a distância que possuem a sede da IES no município e com base nos concluintes.<sup>14</sup> Assim, alguns cursos contabilizados/

sediados em outros municípios e estados, mas que expandem seus polos pela cidade do Rio de Janeiro, não serão considerados neste estudo.

Em 2017, segundo o ENADE (BRASIL, 2017c), 20 IES<sup>15</sup> possuíam 5.130 *alunos concluintes* em Pedagogia, distribuídos em 34 cursos presenciais e a distância na cidade do Rio de Janeiro. Percebe-se já um número significativo se comparado ao total de 10.790 *alunos matriculados* nos cursos presenciais de Pedagogia. Com certeza, essa diferença refere-se aos alunos matriculados na modalidade a distância que passam agora a ser contabilizados (Tabela 9).

A princípio, a oferta de cursos de Pedagogia na modalidade de ensino a distância pode parecer uma realidade ainda pequena, cinco cursos, entre os concluintes do ENADE. Todavia, a lógica estrutural dos cursos a distância permite que um mesmo curso atinja números expansivos de matrículas. Associando as informações sobre as instituições com os dados

13 Os dados sobre número de matrículas nos cursos de pedagogia a distância na rede privada só aparecem a partir de 2002.

14 Estudantes concluintes são aqueles que tenham cumprido oitenta por cento ou mais da carga horária mínima do currículo do curso da IES até o último dia do período de retificação das inscrições do Enade.

15 A pesquisa identificou que seis instituições privadas que oferecem o curso de Pedagogia e com o total de 719 matrículas (BRASIL, 2017c), não teriam participado no ENADE 2017 de Pedagogia por não apresentarem alunos concluintes no referido ano.

**Tabela 9** – Cursos/IES de Pedagogia com concluintes participaram do ENADE 2017 – por Rede e Modalidade de ensino – Cidade do Rio de Janeiro

	Público		Privado	
IES	5		15	
Campus/Unidades	8		26	
	Presencial	Distância	Presencial	Distância
	6	2	23	3

Fonte: Brasil (2017c).

sobre o total de alunos concluintes, é possível reconhecer que a modalidade a distância já se apresenta na capital do Rio de Janeiro com o maior número de formandos. A Tabela 10 evi-

dência que o ENADE 2017 contabilizou 2.652 concluintes em Pedagogia na modalidade a distância, possivelmente novos professores habilitados para atuar nos anos iniciais.

**Tabela 10** – Número de concluintes por esfera administrativa da IES e modalidade de ensino, Cidade do Rio de Janeiro, ENADE 2017

Publico		Privado	
49%		51%	
2.505		2.625	
Presencial	Distância	Presencial	Distância
1.065	1.440	1.413	1.212

Fonte: Brasil (2017c).

Apesar das semelhanças com o cenário nacional, há um contraste significativo nos dados sobre a Pedagogia oferecida na modalidade a distância na cidade do Rio de Janeiro. Primeiro, observa-se que dentre as cinco IES que tiveram alunos concluintes participando do ENADE 2017 na modalidade a distância, apenas uma não oferece também a Pedagogia na modalidade presencial. Essa IES caracteriza-se por ofertar exclusivamente cursos de graduação a distância, uma realidade que se expande. Segundo, é possível reconhecer que a rede pública é responsável por 58% dos concluintes na modalidade a distância, o que difere significativamente da realidade nacional, na qual a rede privada se destaca predominantemente (Gráfico 2).

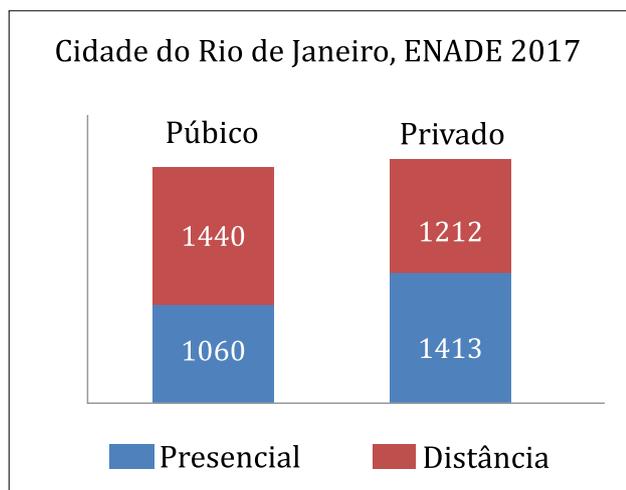
A principal explicação para esses dados está na identificação das instituições responsáveis pelos números. Trata-se de duas universidades públicas cariocas, uma federal (789 concluintes) e outra estadual (656 concluintes) que oferecem o curso de Pedagogia na modalida-

de a distância integrando o Consórcio Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ) e o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB). O consórcio CEDERJ vincula-se à Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CECIERJ)<sup>16</sup> e reúne universidades e instituições de ensino superior públicas do estado do Rio de Janeiro (CEFET/RJ, UENF, UERJ, UFF, UFRJ, UFRRJ e UNIRIO).

Segundo o programa institucional da fundação, ambos os programas têm o objetivo de oferecer educação superior pública, gratuita e de qualidade por meio de cursos na modalidade Educação a Distância (EaD), possibilitando o acesso das pessoas residentes no interior do estado do Rio de Janeiro ao ensino superior, além de oportunidade de flexibilidade de horário e de aumento de oferta de vagas em cursos de graduação.

16 Órgão vinculado à Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação (SECTI).

**Gráfico 2** – Concluintes do curso de Pedagogia por Rede e Modalidade de ensino na Cidade do Rio de Janeiro, ENADE 2017



Fonte: Brasil (2017c).

No que tange às três IES privadas que oferecem Pedagogia a distância no Rio de Janeiro, identifica-se que duas são faculdades que respondem por um pequeno número de alunos concluintes (173) e a outra é uma universidade que representa o maior número de concluintes por IES, na realização do ENADE, de 1.039 alunos. Assim, procurando refletir sobre o lugar que cada uma dessas instituições, redes e modalidades podem ocupar na formação de professores dos anos iniciais no cenário carioca, observa-se que a esfera pública e universitária desempenha papel importante na formação desses professores. Na cidade do Rio de Janeiro parece haver um equilíbrio entre as redes na modalidade a distância e presencial no que se refere aos concluintes.

Contudo, o cenário para a cidade do Rio de Janeiro é de expansão dos cursos de pedagogia na rede privada na modalidade a distância. O acompanhamento realizado no cadastramento de novos cursos no portal do e-MEC mostra isso, além da proliferação de novos polos pela cidade de IES localizadas fora do estado. Crescem as campanhas publicitárias incentivando a entrada na docência como segunda opção de renda, via cursos de pedagogia a distância, e também para os chamados cursos de complementação pedagógica para alunos que cursaram outras graduações.

## Cenário 3 – O curso normal: presente!

Retomando o debate histórico, poderia se supor que a formação dos professores em nível médio, no curso normal, seria uma realidade superada ou a caminho de extinção. Entretanto, no próprio campo acadêmico encontramos análises dicotômicas:

Apesar de mantida a possibilidade da formação desses profissionais em nível médio, na maioria dos estados do país ocorreu à extinção desses cursos e generalizou-se a formação em nível superior nos cursos de pedagogia. (PINTO, 2002 apud PIMENTA et al., p. 25).

O olhar sobre o Curso Normal [...] se justifica pela manutenção da demanda social pelo o curso, indicando que seus egressos ainda encontram inserção profissional, especialmente na Educação Infantil e até mesmo nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Apenas na cidade de Curitiba, três colégios públicos estaduais mantêm a sua oferta, tanto na modalidade de currículo integrado ao Ensino Médio, quanto de aproveitamento de estudos, para os que já possuem a conclusão desta etapa de ensino. (ASSIS, 2015, p. 39982).

Esse cenário parece oscilar entre debates sobre a extinção, retratação, manutenção e até negação das escolas normais pelo país. Todavia, uma realidade que não se pode negar é a existência de significativa parcela de professores polivalentes em atuação ainda com formação apenas em nível médio; são cerca de 1/4 no território nacional, e números maiores na cidade do Rio de Janeiro. Pode-se supor que a dificuldade de atingir níveis mais próximos da universalização da formação superior desses docentes se justifique pela dificuldade de acesso ao ensino superior de uma parcela da população, como também pela própria possibilidade dada pela legislação de manutenção da entrada na profissão de novos professores com nível médio de formação, principalmente nas escolas da rede privada. A baixa atratividade da carreira docente pode ser indicadora da pressão por parte da própria sociedade por manter as instituições de formação de professores de nível médio, a fim de garantir que a demanda

por professores seja atendida nos anos iniciais.

Sarti (2019) aponta que a imprecisão legal<sup>17</sup> mantém a duplicidade na formação dos professores em nível médio e superior, influenciando tanto em termos de valorização da profissão, quanto da própria concepção de docência que transita na multiplicidade de cursos de pedagogia que se expandem pelo país e nos cursos normais que ainda se mantêm em diversos estados.

Para debater a partir de dados, a Tabela 11 apresenta um panorama do número de matrículas no ensino médio na modalidade normal pelos estados do país em 2017. São 94.793 matrículas no curso normal que, se comparadas ao total de matrículas em Pedagogia (presencial e a distância), de 729.100, pode-se afirmar que cerca de 13% dos novos

professores em processo de formação inicial para atuar nos anos iniciais estão matriculados nos cursos normais. Manutenção ou extinção?

Os dados também mostram que nove estados e o Distrito Federal não possuem ou estão em fase de extinção das matrículas no curso normal. Contudo, 18 estados ainda possuem números significativos de matrículas, predominantemente na rede pública estadual. Os maiores números de matrículas se concentram nas regiões Sul e Sudeste, nos quais os estados do Paraná, Rio Grande do Sul, de Minas Gerais e do Rio de Janeiro se destacam com mais de dez mil alunos matriculados no curso normal. Estariam esses estados investindo em políticas de incentivo ao crescimento da formação de professores em nível médio?

**Tabela 11** – Número de matrículas no curso normal, Brasil, estados e Distrito Federal, 2017

	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil	94.793	-	87.649	3.225	3.919
Rondônia	-	-	-	-	-
Acre	-	-	-	-	-
Amazonas	70	-	70	-	-
Roraima	254	-	254	-	-
Pará	691	-	-	-	691
Tocantins	224	-	90	-	134
Maranhão	1.946	-	21	997	928
Piauí	-	-	-	-	-
Ceará	230	-	219	-	11
Rio Grande do Norte	352	-	320	-	32
Paraíba	538	-	1.066	365	107
Pernambuco	4.672	-	4.545	120	7
Alagoas	667	-	667	-	-
Sergipe	-	-	-	-	-
Bahia	721	-	-	620	101
Minas Gerais	27.712	-	27.484	-	228
Espírito Santo	-	-	-	-	-
Rio de Janeiro	21.008	-	19.708	325	975
São Paulo	521	-	36	374	111
Paraná	16.146	-	15.971	-	175
Santa Catarina	5.874	-	5.874	-	-
Rio Grande do Sul	11.722	-	10.879	424	419
Mato Grosso do Sul	254	-	254	-	-
Goiás	-	-	-	-	-
Distrito Federal	-	-	-	-	-
Mato Grosso	21	-	21	-	-

Fonte: Brasil (2017a).

17 “Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.” (BRASIL, 1996).

Na cidade do Rio de Janeiro, o curso normal é oferecido majoritariamente pela rede pública estadual, na modalidade ensino médio integrado em tempo integral, nomeado de Curso Normal em Nível Médio. Há uma tendência de

manutenção no número de matrículas uma vez que as seis escolas que oferecem o curso normal são de grande porte e são mantidas na organização da rede estadual. O comparativo entre

2016 e 2017 (Tabela 12) mostra até mesmo uma tendência de expansão nas matrículas na esfera da cidade do Rio de Janeiro quando comparada à realidade de declínio em âmbito nacional.

**Tabela 12** – Número de matrículas no Curso Normal – Cidade do Rio de Janeiro, 2016-2017

	Total		Federal		Estadual		Municipal		Privada	
	2016	2017	2016	2017	2016	2017	2016	2017	2016	2017
Brasil	102.797	94.793	143	----	95.711	87.649	2.836	3.225	4.107	3919
Cidade do Rio de Janeiro	5.466	5.428	-----	-----	4.677	5.011	-----	-----	789	417

Fonte: Brasil (2016, 2017a).

Poucos são os estudos que se dedicam a compreender esta realidade. Seria esse silenciamento uma estratégia de neutralização? Um cenário que se evidencia refere-se ao campo de recrutamento de novos professores via curso normal, as classes populares. Estudos de contextos geográficos específicos (ASSIS, 2015; BARBOSA, 2013) mostram que esses alunos apostam na formação de professores em nível médio como uma fase de passagem, um trampolim para a entrada mais rápida no mercado de trabalho para posterior processo de profissionalização em nível superior em áreas, muitas vezes, distantes da docência. Na cidade do Rio de Janeiro essas apostas profissionais futuras nem sempre se viabilizam e os jovens professores formados nos cursos normais se submetem a um trabalho precarizado em escolas privadas de bairros periféricos, sob regime de contrato temporário, com baixos salários e nenhuma formação continuada em serviço.

Além disso, a defasagem de aprendizagem dos jovens oriundos de escolas públicas que adentram o curso normal compromete a própria concepção de docência a ser desenvolvida no curso. A necessidade de conciliar o estudo das disciplinas do núcleo comum do currículo de ensino médio com os conhecimentos pedagógicos implica em conflitos de experiências discentes, vivenciados no interior dessas escolas e nas práticas dos professores do ensino médio. Na maioria das vezes, os modelos propedêuticos do ensino e conteudista perpassam

todo o processo de constituição desses futuros docentes, entremeados com uma concepção de docência para crianças ainda muito marcada por uma didática técnica e pouco reflexiva.

Que desenho de curso normal vem sendo oferecido pela rede estadual do Rio de Janeiro?

Desde 2013, a rede desenvolveu o currículo mínimo das disciplinas pedagógicas assim como das disciplinas do núcleo comum que compõe o curso normal. O documento aponta que

[...] as equipes disciplinares se esforçaram para elaborar uma proposta que cumprisse a dupla missão do Curso Normal em Nível Médio de, ao mesmo tempo, fornecer aos alunos (1) a primeira formação profissional para exercerem a função de professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental e (2) o ensino propedêutico que os prepare para prestar exames vestibulares de acesso às universidades públicas, a fim de darem continuidade à sua formação em nível superior. (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO, 2013, p. 2).

O curso normal oferecido pela rede estadual tem duração de três anos letivos, com carga horária total de 5.200 horas, distribuídas em 2.880 horas para as disciplinas do núcleo comum e da parte diversificada do ensino médio regular, 1.640 horas para as disciplinas pedagógicas e laboratórios e 680 horas de práticas de ensino (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO, 2015). Trata-se de um currículo com uma extensa carga horária a

ser desenvolvido por jovens entre 15 e 18 anos.

A rede privada no cenário carioca ocupa um pequeno percentual de oferta de curso normal em nível médio para formação de professores, não chega a 1%, e segue um processo de declínio. Algumas escolas tradicionais privadas da cidade, até alguns anos atrás, ofereciam o curso normal para jovens de classe média que se interessavam pela carreira de professor. No entanto, o cenário de precarização e desvalorização do trabalho docente levou a opção pela docência para outros setores sociais da sociedade. Além disso, parte da população de classe média que ainda se interessa pelo magistério dos anos iniciais opta pela formação em nível superior nos cursos de pedagogia de maior prestígio, seja como primeira opção de carreira, seja como segunda formação superior, realidade que vem crescendo.

Os poucos cursos normais privados que esta pesquisa identificou na cidade do Rio de Janeiro se desenvolvem através do chamado pós-médio de formação de professores; na maioria das vezes, essa modalidade de curso se encontra dentro de instituições caracterizadas por oferecer diversos cursos técnicos profissionalizantes, nos quais a formação de professores é inserida. Trata-se de mais um cenário de aligeiramento e, até mesmo, de improvisado para formação de professores também em nível médio. Não bastam os limites de uma formação média no cenário de disputa por profissionalização da docência, a concepção de docência como atividade meramente instrumental e técnica ainda se mantém em alguns setores.

## 5 Considerações finais

Para concluir é preciso ponderar que, ao revisitar os marcos históricos da formação dos professores dos anos iniciais e refletir sobre o contexto atual na cidade do Rio de Janeiro, percebe-se uma trajetória marcada pela constante dicotomia entre o proposto e o real.

É preciso concordar com Sarti (2019, p. 14) que o processo de formação de professo-

res dos anos iniciais ainda está marcado por uma série imprecisões que resultam em uma “universitarização incomum, tímida”, sendo forçoso reconhecer que vem se mostrando incapaz de impactar mais significativamente o trabalho formativo desenvolvido na universidade e o processo de profissionalização desses professores.

A pesquisa na cidade do Rio de Janeiro mostrou que a passagem da formação de professores dos anos iniciais para o nível superior vem ocorrendo com imprecisões, ambiguidades e fragilidades caracterizadas pela permanência da formação em nível médio, da formação superior em faculdades isoladas privadas junto com a expansão da modalidade a distância e das complementações pedagógicas. A formação de professores polivalentes mantém-se distante do campo universitário, da pesquisa e da escola. Está ausente um lugar comum e coerente que conceba a formação de professores dos anos iniciais em articulação com o contexto da prática e com a própria profissão.

Quem forma professores polivalentes no Rio de Janeiro? Qual o projeto pedagógico e os saberes que estão implicados nessa formação nos cursos de Pedagogia que se expandem nas modalidades a distância e nos cursos normais que ainda se mantêm pela cidade?

Estudos apontam que as dicotomias parecem se manter no quadro da formação de professores dos anos iniciais. Alguns modelos formativos se reduzem a um conhecimento pedagógico abstrato, esvaziado dos conteúdos a ser ensinado; em outros, as situações de aprendizagem não propiciam a articulação dos conteúdos com a transposição didática ou as práticas de ensino se mantêm isoladas e pouco produtivas, pois não conseguem aproximação real com as escolas (PIMENTA et al., 2017). A dicotomia teoria e prática, que sempre foi uma das principais lacunas do processo de formação inicial de professores, ganha agora contorno de precariedade e até de desprofissionalização da docência, principalmente diante das queixas de que os professores não são bem formados

quando associados com as dificuldades de aprendizagens dos alunos.

Como superar essas dicotomias? Como ensinar aos futuros professores a capacidade de aprender e de relacionar a teoria à prática nos cursos de formação de professores? Em qual lugar?

Primeiro, para os professores realizarem essa proeza há de superarem primeiro as contradições no próprio processo formativo. Para isso, as universidades precisam assumir o seu lugar como formadoras de professores, repensando sua própria lógica institucional, pois as escolas e os professores em atuação precisam ser inseridos nesse contexto de formação.

Segundo, é preciso se construir um lugar comum de formação que possa incorporar as tradições das práticas formativas de professores dos anos iniciais sem perder espaços para as inovações que vêm sendo vivenciadas na realidade de uma série de escolas.

Nóvoa (2019) vai apontar que os cursos normais foram arrastados por práticas rotineiras e sem capacidade de pesquisa e de inovação, e que a partir daí deu-se o processo de universitarização da formação de professores, passo histórico de grande importância. Esse autor reconhece que, no entanto, esta aproximação da pesquisa e da incorporação das estruturas universitárias para a formação de professores ainda se encontra distante. Entretanto:

Não podemos voltar atrás, sobretudo nos tempos de retrocesso que estamos a viver, marcados por políticas conservadoras e neoliberais que estão a destruir as instituições universitárias de formação de professores, substituindo-as por seminários curtos de treinamento ou por formações práticas 'no chão da escola'. (NÓVOA, 2019, p. 202-203).

É preciso apostar que a universidade articulada com a escola pode contribuir com a efetiva profissionalização da docência, visando à identificação de um conjunto definido de competências, de saberes, de conhecimentos e de elementos identitários e éticos que caracterizam a profissão. Para isso, universidade, esco-

la e professores precisam buscar unanimidade na concepção de docência comprometida com a aprendizagem e com a distinção e valorização profissional. Com isso, será possível superar o imprevisto da formação e da atuação docente e os constantes retrocessos em torno de uma lógica instrumental e tecnicista que insiste em ser atribuída à docência, mas só bloqueia os avanços pela profissionalização. Enquanto a lógica de mercado assumir a formação de professores essa concepção limitada de docência passa a frente.

Os principais objetivos de uma profissionalização vão além da ampliação do status da profissão via sua valorização junto à opinião pública. Na verdade, estão na busca por uma autonomia profissional com participação do seu próprio processo formativo. O caminho da profissionalização está no resgate das tomadas de decisões para dentro da profissão, por isso trazer os professores em atuação como coautores da formação é iniciar esse processo. Além disso, se espera que esses três elementos: status, reconhecimento e autonomia, contribuam para a melhoria das condições de trabalho do professor, a fim de que o ciclo da profissionalização se complete com maior atratividade para a carreira docente.

Não se pode esperar que a universitarização sozinha garanta a profissionalização docente. Professores em atuação e pesquisadores precisam se aproximar, produzindo o novo, resgatando o antigo e articulando experiências para a consolidação de efetivo lugar de formação de professores.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Leandro; MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria; AMARAL, Alberto; DIAS, Diana. Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. **Avaliação**, Campinas, SP, v. 17, n. 3, p. 899-920, nov. 2012.

ASSIS, Ligia Lobo de. O curso de formação de docentes, modalidade normal, em nível médio – questões atuais em perspectiva histórica. *In:*

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 12., 2015, Curitiba. **Anais eletrônicos** [...]. Curitiba: PUC-PR, 2015. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16309\\_11134.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16309_11134.pdf). Acesso em: 10 dez. 2019.

BARBOSA, Ivone Garcia. Formação de professores em diferentes contextos: historicidade, desafios, perspectivas e experiências formativas na educação infantil. **Póiesis Pedagógica**, Catalão, GO, v. 11, n. 1, p. 107-126, jan./jun. 2013.

BOURDONCLE, Raymond. **L'université et les professions**. Un itinéraire de recherche sociologique. Paris: L'Harmattan, 1994.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 10 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Ensino Superior. **Parecer CNE/CES nº 301, de 03 de dezembro de 2003**. Brasília, DF, 2003. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2003/pces301\\_03.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2003/pces301_03.pdf). Acesso em: 10 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 5.662, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 2005. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/superior/legisla\\_superior\\_dec5622.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_dec5622.pdf). Acesso em: 10 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, 15 de maio de 2006**. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia, licenciatura. Brasília, DF, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em: 10 dez. 2019.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos

programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília, DF, 2009a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm). Acesso em: 10 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo da Educação Básica 2016** (microdados). Brasília, DF, 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores>. Acesso em: 14 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo da Educação Básica 2017** (microdados). Brasília, DF, 2017a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores>. Acesso em: 14 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo do Ensino Superior 2017** (microdados). Brasília, DF, 2017b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 14 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes 2017 (ENADE)**. Brasília, DF, 2017c. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/area-de-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/indicadores-de-qualidade-da-educacao-superior>. Acesso em: 14 out. 2019.

BRZEZINSKI, Iria. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder? **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, ano XX, n. 68, p. 80-108, dez. 1999.

FERNANDES, Claudia. O que a escola pode fazer com os resultados dos testes externos? In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (org.). **Avaliações: interações com o trabalho pedagógico**. São Paulo: Papirus, 2017. p. 115-126.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso

- de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília, DF: UNESCO, 2019.
- LELIS, Isabel Alice Oswald Monteiro (org.). **Formação de professores e experiência docente**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2019.
- LELIS, Isabel Alice Oswald Monteiro; MESQUITA, Silvana; IÓRIO, Angela O exercício do magistério em uma rede privada de ensino: adesão às regras institucionais. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE LA RED ESTRADO, 11., 2016, Cidade do México. **Anais eletrônicos** [...]. Cidade do Mexico: Red Estrado; Universidad Pedagógica Nacional, 2016. Disponível em: [https://www.redeestrado.org/xi\\_seminario/pdfs/eixo1/83.pdf](https://www.redeestrado.org/xi_seminario/pdfs/eixo1/83.pdf). Acesso em: 14 out. 2019.
- MARAFELLI, Cecília Maria; RODRIGUES, Priscila Andrade Magalhães; BRANDÃO, Zaia. A formação profissional dos professores: um velho problema sob outro ângulo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 165, p. 982-997, jul./set. 2017.
- MAUÉS, Olgaíses. As políticas de formação de professores: a “universitarização” e a prática. **Série -Estudos - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**, Campo Grande, MS, n. 16, p. 165-179, jul./dez. 2003.
- MESQUITA, Silvana Soares de Araujo. **O jogo da formação de professores: tensões entre as práticas docentes, instituições formadoras e as políticas norteadoras**. Projeto de Pesquisa. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), 2018.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior - Cadastro e-MEC**. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 14 out. 2019.
- NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019.
- NÓVOA, António. Para um estudo sócio-histórico da gênese e do desenvolvimento da profissão docente. **Revista Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 109-139, 1991.
- OBSERVATÓRIO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (OPNE). **Docentes da Educação Básica - 2016**. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/indicadores-de-contexto#226>. Acesso em: 14 out. 2019.
- PIMENTA, Selma Garrido. FUSARI, José Cerchi; PEDROSO, Cristina Cinto Araujo; PINTO, Umberto de Andrade. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 15-30, jan./mar. 2017.
- ROLDÃO, Maria do Céu. Conhecimento, didática e compromisso: o triângulo virtuoso de uma profissionalidade em risco. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1134-1149, 2017.
- SARTI, Flávia Medeiros. O triângulo da formação docente: seus jogadores e configurações. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 323-338, 2012.
- SARTI, Flávia Medeiros. Pelos caminhos da universitarização: reflexões a partir da masterização dos IUFM franceses. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 4, p. 215-244, dec. 2013.
- SARTI, Flávia Medeiros. O curso de pedagogia e a universitarização do magistério no Brasil: das disputas pela formação docente à sua desprofissionalização. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 45, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Fq6wr95GbRhTBBJW6wnDFmk/?lang=pt>. Acesso em: 10 dez. 2019.
- SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO (SEEDUC). **Resolução Seeduc nº 4.866, de 14 de fevereiro de 2013**. Dispõe sobre a implantação e acompanhamento do currículo mínimo. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/387560295/Resolucao-Seeduc-N%C2%BA-4-866-de-14-de-Fevereiro-de-2013-Curriculo-Minimo-2013-Gestao-Educacao>. Acesso em: 14 out. 2019.
- SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO (SEEDUC). **Resolução Seeduc nº 5.330, de 10 de setembro de 2015**. Fixa diretrizes para implantação das matrizes curriculares para a educação básica nas Unidades Escolares da Rede Pública, e dá outras providências. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/387560038/Resolucao-SEEDUC-N%C2%BA-5-330-10-09-2015-Fixa-Diretrizes-Para-Implantacao-Das-Matrizes-Curriculares-Para-a-Educacao-Basica-Nas-Unidades-Escolares-Da-R>. Acesso em: 14 out. 2019.
- SILVA, Rose Neubauer da; DAVIS, Cláudia. Formação de professores das séries iniciais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 87, p. 31-44, nov. 1993.
- SOUZA, Denise Trento Rabello de; SARTI, Flávia Medeiros (org.). **Mercado da formação docente: constituição, funcionamento e dispositivos**. Belo

Horizonte: Fino Traço, 2014.

TROJAN, Rose Meri. A formação dos professores nos cursos de magistério de segundo grau. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 1, n. 13, p. 67-74, 1997.

WEBER, Silke. Como e onde formar professores: espaços em confronto. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, ano XXI, n. 70, p. 129-155, abr. 2000.

WITTORSKI, Richard. A contribuição da análise das práticas para a profissionalização dos professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 154, p. 894-911, out./dez. 2014.

*Recebido em: 17/12/2019*

*Aprovado em: 07/07/2020*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

## TEMAS E PRAZOS DE SUBMISSÕES DOS PRÓXIMOS DOSSIÊS

Nº	DOSSIÊ TEMÁTICO	PRAZO FINAL PARA SUBMISSÃO	DATA DE PUBLICAÇÃO
67	<p><b>EDUCAÇÃO, ETNOGÊNESE INDÍGENA E INTERCULTURALIDADE</b></p> <p>Daniel Valério Martins- Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) Ángel Baldomero Espina Bárrio (Universidad de Salamanca)</p>	15/04/2022	15/07/2022
68	<p><b>EDUCAÇÃO E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS</b></p> <p>Rosemary Lapa de Oliveira (UNEB) Renata Junqueira de Souza (UNESP)</p>	01/07/2022	01/10/2022
69	<p><b>EDUCAÇÃO, SOCIEDADE E VIOLÊNCIA</b></p> <p>Rosely Giordano (UFPA) Gaudalupe Acle Tomasini (Universidad Autónoma de México)</p>	01/09/2022	02/01/2023

## DEADLINES FOR SUBMISSION FOR THE NEXT THEMED ISSUES

Nº	THEMED ISSUE	DEADLINE	TO BE PUBLISHED
67	<p><b>EDUCATION, INDIGENOUS ETHNOGENESIS AND INTERCULTURALITY</b>            Daniel Valério Martins- Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)            Ángel Baldomero Espina Bárrio (Universidad de Salamanca)</p>	04/15/2022	07/15/2022
68	<p><b>EDUCATION AND STORYTELLING</b>            Rosemary Lapa de Oliveira (UNEB)            Renata Junqueira de Souza (UNESP)</p>	07/01/2022	10/01/2022
69	<p><b>EDUCATION, SOCIETY AND VIOLENCE</b>            Rosely Giordano (UFPA)            Gaudalupe Acle Tomasini (Universidad Autónoma de México)</p>	09/01/2022	01/02/2023

## ABIERTOS LOS PLAZOS DE ENVÍOS PARA LOS PRÓXIMOS MONOGRÁFICOS

Nº	MONOGRÁFICO	FECHA LÍMITE	FECHA DE PUBLICACIÓN
67	<p><b>EDUCACIÓN, ETNOGÉNESIS INDÍGENA Y INTERCULTURALIDAD</b>            Daniel Valério Martins- Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)            Ángel Baldomero Espina Bárrio (Universidad de Salamanca)</p>	15/04/2022	15/07/2022
68	<p><b>EDUCACIÓN Y NARRACIÓN</b>            Rosemary Lapa de Oliveira (UNEB)            Renata Junqueira de Souza (UNESP)</p>	01/07/2022	01/10/2022
69	<p><b>EDUCACIÓN, SOCIEDAD Y VIOLENCIA</b>            Rosely Giordano (UFPA)            Gaudalupe Acle Tomasini (Universidad Autónoma de México)</p>	01/09/2022	02/01/2023

# NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

## Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade

Revista temática quadrimestral do Departamento de Educação I – UNEB  
ISSN 0104-7043

### I – PROPOSTA EDITORIAL

A **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, seguindo as diretrizes nacionais de periódicos qualificados, a partir de 2016, passa a ser quadrimestral, mantendo na sua estrutura uma seção Temática e uma seção Estudos, em ambas publicando artigos inéditos, de natureza científica, resultantes de pesquisas que contribuam para o conhecimento teórico, metodológico e prático no campo da Educação e em interação com as demais Ciências Sociais, relacionando-se com a comunidade regional, nacional e internacional. Aceita trabalhos originais, que analisam e discutem assuntos de interesse científico-cultural. Está organizada nas seguintes seções:

- **Temática**
- **Estudos**
- **Documentos**

Nas seções Temática e Estudos cabem ensaios (estudos teóricos, com análise de conceitos) e resultados de pesquisa (artigos baseados em pesquisas finalizadas ou em andamento), sendo que na primeira caberão artigos articulados necessariamente com a **temática específica** do número (informação sempre disponível na página web), e na segunda, artigos atinentes a diversas temáticas dentro da proposta editorial da revista e recebidos em **fluxo contínuo**. A seção Documentos está aberta à publicação de resenhas (revisão crítica de uma publicação recente), entrevistas (com cientistas e pesquisadores renomados); estudos bibliográficos (análise crítica e abrangente da literatura sobre tema definido) e análises críticas de Projetos e Diretrizes da Área de Educação. Os trabalhos devem ser inéditos, não sendo permitido o encaminhamento simultâneo para outros periódicos. A titulação mínima para os autores é o mestrado. Mestrandos podem enviar artigos desde que em coautoria com seus orientadores.

A revista recebe artigos redigidos em português, espanhol, francês e inglês, sendo que os pontos de vista apresentados são da exclusiva responsabilidade de seus autores. Os originais em francês e inglês poderão ser traduzidos para o português, com a revisão realizada sob a coordenação do autor ou de alguém indicado por ele. Os autores e coautores que tiverem artigos publicados devem ficar, no mínimo, com um intervalo de dois números sem publicar. Os textos não devem exceder a três autores.

A Revista recebe artigos em fluxo contínuo e direcionados para a Seção Temática (temas dos futuros números e os prazos para a entrega dos textos são publicados nos últimos números da revista), assim como no site [www.revistadafaeeba.uneb.br](http://www.revistadafaeeba.uneb.br)

### II – RECEBIMENTO E AVALIAÇÃO DOS TEXTOS

Os textos recebidos são apreciados inicialmente pelo editor executivo, que enviará aos autores a confirmação do recebimento. Se forem apresentados de acordo com as normas da Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, serão encaminhados para os membros do Conselho Editorial ou para pareceristas *ad hoc* de reconhecida competência na área, sem identificação da autoria para preservar isenção e neutralidade de avaliação.

Os pareceres têm como finalidade atestar a qualidade científica dos textos para fins de publicação e são apresentados de acordo com as quatro categorias a seguir: a) publicável sem restrições; b) publicável com restrições; c) publicável com restrições e sugestões de modificações, sujeitas a novo parecer; d) não publicável. Os pareceres são encaminhados para os autores, igualmente sem identificação dos pareceristas.

Os textos com parecer b) ou c) deverão ser modificados de acordo com as sugestões do conselheiro ou parecerista *ad hoc*, no prazo a ser definido pelo editor executivo, em comum acordo com o(s) autor(es). As modificações introduzidas no texto, com o parecer b), deverão ser colocadas em vermelho, para efeito de verificação pelo editor executivo.

Após a revisão gramatical do texto, a correção das referências e a revisão dos resumos em língua estrangeira, o(s) autor(es) receberão o texto para uma revisão final no prazo de sete dias, tendo a oportunidade de introduzir

eventuais correções de pequenos detalhes.

### III – DIREITOS AUTORAIS

O encaminhamento dos textos para a revista implica a autorização para publicação. A aceitação da matéria para publicação implica na transferência de direitos autorais para a revista. A reprodução total ou parcial (mais de 500 palavras do texto) requer autorização por escrito da comissão editorial. Os autores dos textos assumem a responsabilidade jurídica pela divulgação de entrevistas, depoimentos, fotografias e imagens.

Os textos aprovados na Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade serão publicados na seção Temática ou na seção Estudos, e o número de artigos para cada seção dependerá da disponibilidade de espaço em cada número. Artigos podem ser aprovados mas não publicados na Revista em curso. Neste caso, os artigos aprovados passam a compor um “banco de artigos” e poderão integrar um futuro número. Se, depois de um ano, não surgir uma perspectiva concreta de publicação do texto, o artigo pode ser liberado para ser publicado em outro periódico, a pedido do(s) autor(es).

O autor principal de um artigo receberá três exemplares da edição em que este foi publicado, e aos autores que publicarem na Seção Documentos será destinado um exemplar. (No caso de o artigo ser escrito em coautoria, cada autor receberá dois exemplares)

### IV – ENCAMINHAMENTO E APRESENTAÇÃO DOS TEXTOS

Os textos devem ser encaminhados para a Plataforma <http://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/about/submissions#onlineSubmissions> e para o endereço eletrônico do editor executivo ([fialho2021@gmail.com](mailto:fialho2021@gmail.com)/[fialho@yahoo.com.br](mailto:fialho@yahoo.com.br)). O mesmo procedimento deve ser adotado para os contatos posteriores. Ao encaminhar o texto, neste devem constar: a) a indicação de uma das modalidades citadas no item I; b) a garantia de observação de procedimentos éticos; c) a concessão de direitos autorais à Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade.

Os trabalhos devem ser apresentados segundo as normas definidas a seguir:

**1. Na primeira página** devem constar: a) título do artigo; b) nome(s) do(s) autor(es), endereços residencial (somente para envio dos exemplares dos autores) e institucional (publicado junto com os dados em relação a cada autor), telefones (para contato emergencial), e-mail; c) titulação principal; d) instituição a que pertence(m) e cargo que ocupa(m); e) grupo de pesquisa.

**2. Resumo, Abstract e Resumen:** cada um com no máximo 200 palavras, incluindo objetivo, método, resultado e conclusão. Logo em seguida, as **Palavras-chave, Keywords e Palabras clave**, cujo número desejado é de, no mínimo, três, e, no máximo, cinco. Traduzir, também, o **título** do artigo e do resumo, assim como do trabalho resenhado. **Atenção:** cabe aos autores entregar traduções de boa qualidade em inglês e em espanhol.

**3.** As figuras, gráficos, tabelas ou fotografias (em formato TIF, cor cinza, dpi 300), quando apresentados em separado, devem ter indicação dos locais onde devem ser incluídos, ser titulados e apresentar referências de sua autoria/fonte. Para tanto, devem seguir a **Norma de apresentação tabular**, estabelecida pelo Conselho Nacional de Estatística e publicada pelo IBGE em 1979.

**4.** Sob o título **Referências** deve vir, após a parte final do artigo, em ordem alfabética, a lista dos autores e das publicações conforme as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas). Vide os seguintes exemplos:

**a) Livro de um só autor:**

BENJAMIM, Walter. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

**b) Livro até três autores:**

NORTON, Peter; AITKEN, Peter; WILTON, Richard. **Peter Norton: a bíblia do programador**. Tradução de Geraldo Costa Filho. Rio de Janeiro: Campos, 1994.

**c) Livro de mais de três autores:**

CASTELS, Manuel. et al. **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

**d) Capítulo de livro:**

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, Joaquim (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 168-198.

**e) Artigo de periódico:**

MOTA, Kátia Maria Santos. A linguagem da vida, a linguagem da escola: inclusão ou exclusão? uma breve reflexão linguística para não linguistas. **Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 11, n. 17, p. 13-26, jan./jun. 2002.

**f) Artigo de jornais:**

SOUZA, Marcus. Falta de qualidade no magistério é a falha mais séria no ensino privado e público. **O Globo**,

Rio de Janeiro, 06 dez. 2001. Caderno 2, p. 4.

g) Artigo de periódico (formato eletrônico):

TRINDADE, Judite Maria Barbosa. O abandono de crianças ou a negação do óbvio. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 37, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 14 ago. 2000.

h) Livro em formato eletrônico:

SÃO PAULO (Estado). **Entendendo o meio ambiente**. São Paulo, 1999. v. 3. Disponível em: <<http://www.bdt.org.br/sma/entendendo/atual/htm>>. Acesso em: 19 out. 2003.

i) Decreto, Leis:

BRASIL. Decreto n. 89.271, de 4 de janeiro de 1984. Dispõe sobre documentos e procedimentos para despacho de aeronave em serviço internacional. **Lex**: coletânea de legislação e jurisprudência, São Paulo, v. 48, p. 3-4, jan./mar, 1984. Legislação Federal e marginalia.

j) Dissertações e teses:

SILVIA, M. C. da. **Fracasso escolar**: uma perspectiva em questão. 1996. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

k) Trabalho publicado em Congresso:

LIMA, Maria José Rocha. Professor, objeto da trama da ignorância: análise de discursos de autoridades brasileiras, no império e na república. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE: história da educação, 13., 1997, Natal. **Anais...** Natal: EDURFRN, 1997. p. 95-107.

IMPORTANTE: Ao organizar a lista de referências, o autor deve observar o correto emprego da pontuação, de maneira que esta figure de forma uniforme.

5. O sistema de citação adotado por este periódico é o de **autor-data**, de acordo com a NBR 10520 de 2003.

As **citações bibliográficas** ou de **site**, inseridas no próprio texto, devem vir entre aspas ou, quando ultrapassa três linhas, em parágrafo com recuo e sem aspas, remetendo ao autor. Quando o autor faz parte do texto, este deve aparecer em letra cursiva e submeter-se aos procedimentos gramaticais da língua. Exemplo: De acordo com Freire (1982, p. 35) etc. Já quando o autor não faz parte do texto, este deve aparecer no final do parágrafo, entre parênteses e em letra maiúscula, como no exemplo a seguir: “A pedagogia das minorias está à disposição de todos” (FREIRE, 1982, p. 35). As citações extraídas de sites devem, além disso, conter o endereço (URL) entre parênteses angulares e a data de acesso. Para qualquer referência a um autor deve ser adotado igual procedimento. Deste modo, no rodapé das páginas do texto devem constar apenas as notas explicativas **estritamente necessárias**, que devem obedecer à NBR 10520, de 2003.

6. As **notas** numeradas devem vir no rodapé da mesma página em que aparecem, assim como os agradecimentos, apêndices e informes complementares.

7. Os **artigos** devem ter, no máximo, **70 mil** caracteres com espaços e, no mínimo, **45 mil** caracteres com espaços; as **resenhas** podem ter até 30 mil caracteres com espaço. Os títulos devem ter no máximo 90 caracteres, incluindo os espaços.

8. As referências bibliográficas devem listar somente os autores efetivamente citados no corpo do texto.

**Atenção**: os textos só serão aceitos nas seguintes dimensões no processador Word for Windows ou equivalente:

- letra: Times New Roman 12
- tamanho da folha: A4
- margens: 2,5 cm
- espaçamento entre as linhas: 1,5;
- parágrafo justificado.

Os autores são convidados a conferir todos os itens das Normas para Publicação antes de encaminhar os textos.

**Para contatos e informações:**

**Editor Geral:** Emanuel do Rosário Santos Nonato – E-mail: [enonato@uneb.br](mailto:enonato@uneb.br)

**Editoras Científicas:** Livia Fialho Costa – E-mail: [fialho2021@gmail.com](mailto:fialho2021@gmail.com);

Jane Adriana Pacheco Rios – E-mail: [jhanrios1@yahoo.com.br](mailto:jhanrios1@yahoo.com.br)

**Site da Revista da FAEBA:** <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba>

# NORMS FOR PUBLICATION

## Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade

Revista temática quadrimestral do Departamento de Educação I – UNEB

ISSN 0104-7043

### I – EDITORIAL GUIDLINES

Created in 1992, the **FAEEBA: Education and Contemporaneity Journal**, in keeping with national guidelines governing qualified periodicals, in 2016, it will be published quarterly, while continuing to maintain its present structure with both a Thematic section and one devoted to Studies. Both will feature original, previously unpublished articles of a scientific nature, based on research that contributes to theoretical, methodological, and practical knowledge in the field of Education. Our aim is to stimulate dialogues between various areas of the Social Sciences while forging relationships between regional, national, and international communities. The journal accepts original works that analyze and discuss issues of scientific and cultural interest. It is organized into the following sections:

- **Thematic**
- **Studies**
- **Documents**

The Thematic and Studies sections feature essays (theoretical studies, with analysis of concepts) and study results (articles based on ongoing or finalized research). For submissions to the Thematic section, articles must necessarily coincide with the specific topic chosen by that issue (information is available on the journal's web site). For the Studies section, articles exploring various topics that fall within the journal's editorial guidelines can be submitted at any time. The Documents section is open to the publication of reviews (critical reviews of recent publications); interviews (with recognized scientists and researchers); bibliographic studies (comprehensive, critical analysis of literature on a defined theme) and critical analyses of Projects and Guidelines in the Area of Education.

Submitted works should be unpublished and should not be submitted simultaneously to other journal. Papers written in Portuguese, Spanish, French and English are received. Views published remain their authors' responsibility. Texts originally in French and English may be translated into Portuguese and published after a revision made by the author or by someone he has suggested. Authors who published in this journal should wait two volumes to become newly authorized to publish. No paper should have more than 3 authors.

The Journal accepts article submissions throughout the year for the Thematic Section (themes and submission deadlines for future issues are listed in recently published issues as well as on the site: [www.revistadafaeeba.uneb.br](http://www.revistadafaeeba.uneb.br)

### II – RECEIVING AND EVALUATING SUBMITTED WORKS

Texts submitted are initially appreciated by the Editor which will confirm reception. If they are edited in accordance with the norms, they will be sent, anonymously so to assure neutrality, to other member of the editorial committee or to ad hoc evaluators of known competence .

Evaluators' reports will confer the submitted work scientific quality and class them in four categories: a) publishable without restrictions b) publishable with restrictions; c) publishable with restrictions and modifications after new evaluation; d) unpublishable. Evaluators' reports are sent anonymously to the authors.

In the b) or c) case, the works should be modified according to the report' suggestion in the terms determined by the editor in agreement with the authors. Modifications made should appear in red so as to permit verification. After the grammatical revision of the text, the correction of the bibliography, and the revision of the part in English, the authors(s) will receive the text for an ultimate opportunity to make small corrections in a week.

### III – COPYRIGHTS

Submitting text to the journal means authorizing for publication. Accepting a text for publication imply the transfer of copyrights to the journal. Whatever complete or partial reproduction (more than 500 hundreds words)

requires the written authorization of the editorial committee. Papers' authors should assume juridical responsibility for divulging interviews, photographs or images.

Texts approved by the FAEEBA: Education and Contemporaneity Journal will be published in the Thematic or Studies sections; the number of articles in each section will be determined by available space in each issue.

Articles may be approved, but not published in an upcoming issue. In this case, they will be kept in an "article bank" and may be published in a future issue. After one year, if there is no concrete possibility of a text's being published, authors may request permission to publish it in another periodical.

The main author of a paper will receive three copies of the volume in which his paper was published. The author of an abstract or a review will receive one.

## IV – SENDING AND PRESENTING WORKS

Texts as well as ulterior communication should be sent exclusively to the e-mail address of the editor ([fialho2021@gmail.com](mailto:fialho2021@gmail.com)). It should be explicated initially a) at which modality the text pertains; b) ethical procedures; c) copyrights concession to the Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade.

Works should respect the following norms:

**1.** In the first page, should appear: a) the paper's title; b) authors' name, address, telephones, e-mail; c) main title; d) institutional affiliation and post.

**2. Resumo, Abstract and Resúmen:** each with no more than 200 words including objective, method, results and conclusion. Immediately after, the **Palavras-chave, Keywords and Palabras clave**, which desired number is between 3 and 5. Authors should submit high quality translation.

**3.** Figures, graphics, tables and photographs (TIF, grey, dpi 300), if presented separately should come with indication of their localization in the text, have a title and indicates author and reference. In this sense, the tabular norms of tabular presentation, established by the Brazilian Conselho Nacional de Estatística and published by the IBGE in 1979.

**4.** Under the title **Referências** should appear, at the end of the paper, in alphabetic order, the list of authors and publication according to the norms of the ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas). See the following examples:

**a) Book of one author only:**

BENJAMIM, Walter. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

**b) Book of two or three authors:**

NORTON, Peter; AITKEN, Peter; WILTON, Richard. **Peter Norton: a bíblia do programador**. Tradução de Geraldo Costa Filho. Rio de Janeiro: Campos, 1994.

**c) Book of more than three authors:**

CASTELS, Manuel et al. **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

**d) Book chapter:**

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA Joaquim (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 168-198.

e) Journal's paper:

MOTA, Kátia Maria Santos. A linguagem da vida, a linguagem da escola: inclusão ou exclusão? uma breve reflexão lingüística para não lingüistas. **Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 11, n. 17, p. 13-26, jan./jun. 2002.

**f) Newspaper:**

SOUZA, Marcus. Falta de qualidade no magistério é a falha mais séria no ensino privado e público. **O Globo**, Rio de Janeiro, 06 dez. 2001. Caderno 2, p. 4.

g) On-line paper :

TRINDADE, Judite Maria Barbosa. O abandono de crianças ou a negação do óbvio. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 37, 1999. Available at: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 14 ago. 2000.

**h) E-book:**

SÃO PAULO (Estado). **Entendendo o meio ambiente**. São Paulo, 1999. v. 3. Disponível em: <<http://www.bdt.org.br/sma/entendendo/atual/htm>>. Acesso em: 19 out. 2003.

**i) Laws:**

BRASIL. Decreto n. 89.271, de 4 de janeiro de 1984. Dispõe sobre documentos e procedimentos para despacho de aeronave em serviço internacional. **Lex: coletânea de legislação e jurisprudência**, São Paulo, v. 48, p. 3-4, jan./mar, 1984. Legislação Federal e marginalia.

**j) Thesis:**

SILVIA, M. C. da. **Fracasso escolar: uma perspectiva em questão**. 1996. 160 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

**k) Congress annals:**

LIMA, Maria José Rocha. Professor, objeto da trama da ignorância: análise de discursos de autoridades brasileiras, no império e na república. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE: história da educação, 13, 1997. Natal. **Anais...** Natal: EDURFRN, 1997. p. 95-107.

IMPORTANT: Organizing references, the author should take care of punctuation correct use, so as to preserve uniformity.

**5.** This journal use the **author-date** quote system, according to the NBR 10520 de 2003. Bibliographical quotes or quotes from on-line publications, if inserted into the text, should appear between quotation marks or if the quotation is more than three lines long, distanced and without quotation marks with author reference. Examples: 1- According to Freire (1982: p.35), etc. 2-Minority pedagogy is for all (Freire, 1982, p.35). On-line quotes should indicate the URL and access date. Footnotes should only contain explanatory notes strictly necessary respecting the NBR 10520, of 2003.

**6.** Texts can contain footnotes, thanks, annexes and complementary informations.

**7. Articles** must have a minimum of **45,000** characters and a maximum of **70,000** characters (with spaces).

**Reviews** can be up to **30,000** characters (with spaces). Titles should have no more than 90 caracteres including spaces. Reviews are limited to 5 pages. Thesis abstracts should contain no more than 250 words and should include title, number of page, author data, key-words, name of the director and university affiliation, as well as the date of the defense and the English translation of text, abstract and key-words.

**Look out:** texts will only be accepted formatted in Word for Windows or equivalent:

font: Times New Roman 12

paper dimension: A4

margins: 2,5 cm

line spacing: 1,5;

paragraph justified.

Authors are invited to check the norms for publication before sending their work.

#### **Contact and informations:**

**General Editor:** Emanuel do Rosário Santos Nonato – E-mail: [enonato@uneb.br](mailto:enonato@uneb.br)

**Executive Editor:** Livia Fialho Costa – E-mail: [fialho2021@gmail.com](mailto:fialho2021@gmail.com)

Jane Adriana Pacheco Rios – E-mail: [jhanrios1@yahoo.com.br](mailto:jhanrios1@yahoo.com.br)

**Website of the Revista da FAEEBA:** <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba>