

Revista Eletrônica Multidisciplinar Pindorama

Edição v. 16, n. 01



Revista

PINDORAMA

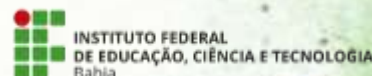


Revista **PINDORAMA**

v. 16, n. 1, Jan. /Jun. 2025

ISSN 2179-2984

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA)



Reitora • President

Prof^ª. Dra. Luzia Matos Mota

Pró-Reitor de Ensino • Provost for Undergraduate Studies

Prof. Dr. Jancarlos Menezes Lapa

Pró-Reitora de Extensão • Provost for Extension

Prof^ª. Ma. Nivea de Santana Cerqueira

Pró-Reitor de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação •

Provost for Research, Graduate Studies and Innovation

Prof^ª. Dra. Hingryd Inácio de Freitas

Diretora Geral do IFBA/Eunápolis • General Director for IFBA/Eunápolis

Prof^ª. Dra. Fabiana Zanelato Bertolde

Diretor Acadêmica do IFBA/Eunápolis • Academic

Director for IFBA/Eunápolis

Prof^ª. Dra. Nadja Núbia Ferreira Leite Cardoso



A *Revista Pindorama* é uma publicação que objetiva publicar artigos científicos, ensaios, debates, entrevistas, resenhas, estudos de casos, ou textos, isto é, textos inéditos redigidos em português, espanhol e inglês, que contribuam para a expansão do conhecimento multidisciplinar educacional, tecnológico, científico e cultural. Os artigos publicados nesta revista são de inteira responsabilidade dos autores.

Editor-Chefe • Editor in chief

Prof^º. Dr. Josaphat Ricardo Ribeiro Gouveia Júnior

Conselho Editorial • Editorial Board

Prof^º. Dr. Ana Carla Costa de Souza, IFBA/Eunápolis

Prof^ª. Dra. Diandra Sousa Santos, IFBA/Eunápolis

Prof^º. Dr. Davi Santiago Aquino, IFBA/Eunápolis

Prof^º. Dr. Josaphat Ricardo Ribeiro Gouveia Júnior, IFBA/Eunápolis

Prof^ª. Ma. Laís Santana Santos Pereira Lira, IFBA/Eunápolis

Prof^º. Dr. Luciano Rodrigues Reis, IFBA/Eunápolis

Prof^ª. Dra. Mariana Fernandes dos Santos, IFBA/Eunápolis

Prof^ª. Me. Marivaldo dos Santos Júnior, IFBA/Eunápolis

Prof^ª. Dra. Rosane Maria Souza e Silva, IFBA/Eunápolis

Prof^ª. Dra. Vitória de Souza Oliveira, IFBA/Eunápolis

Conselho Consultivo • Consultive Board

Prof^º. Dr. Alexandre de Oliveira Fernandes, IFBA/Porto Seguro

Prof^ª. Dra. Ana Carla Percontini, UEFS

Prof^ª. Dra. Bruna Carmo Rehem, IFBA/Ilhéus

Prof^ª. Ma. Celina Rosa dos Santos, IFBA/Ilhéus

Prof. Dr. Cleilton Vasconcelos Moreira, UNEB/Campus XXII

Prof. Me. Hervickton Israel de Oliveira Nascimento, UNEB/Campus XVIII

Prof^ª. Dra. Maraci Gonçalves Aubel, University of Kansas

Prof. Dra. Poliane Sá Argolo, University of Florida

Prof. Dr. Rodrigo Galloti Lima, IFS

Prof^ª. Dra. Rosane Maria Souza e Silva, IFBA/Eunápolis

Capa • Cover

Ualace Lima Nascimento

Editora • Publishing company

Editora do IFBA – EDIFBA

Suporte Técnico • Technical support

Diretoria Geral de Tecnologia da Informação – Instituto Federal da Bahia

Indexada em • Indexed in

Portal de Periódicos

Base de Dados:



Diretórios/Repositórios:



Portais:





2022 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA)

Os autores são responsáveis pela apresentação dos fatos contidos e opiniões expressas nesta obra.

Revista Eletrônica Multidisciplinar Pindorama / Diretoria
Acadêmica IFBA-Eunápolis. - v. 16, n. 1 (2025). - Eunápolis :
IFBA - Eunápolis. 2010-

Semestral, 2010

Publicação da Diretoria Acadêmica IFBA - Eunápolis

Modo de acesso [http://www.publicacoes.ifba.edu.br/
index.php/Pindorama](http://www.publicacoes.ifba.edu.br/index.php/Pindorama)

ISSN 2179-2984

1. Educação. 2. Saberes. 3. Sociedade. I. Gouveia Júnior,
Josaphat R. R., ed. II. Instituto Federal da Bahia Campus Eunápolis.
CDD 370

Nilcéia Aparecida Conceição Santos Campos
CRB 5/1378

Endereço para correspondência • mailing address

Revista Eletrônica Multidisciplinar Pindorama
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da
Bahia – IFBA

Av. David Jonas Fadini, s/n, Bairro Juca Rosa
Eunápolis, Bahia, Brasil

CEP: 45823-431

Telefone: +55 (73)3281-2266 • +55 (73)3281-2267

Site:

[http://www.publicacoes.ifba.edu.br/index.php/
Pindorama](http://www.publicacoes.ifba.edu.br/index.php/Pindorama)

E-mail:

revistapindorama@ifba.edu.br ou
pindoramarevista@gmail.com

Regras de submissão podem ser acessadas em <http://www.publicacoes.ifba.edu.br/index.php/Pindorama>

Revista Pindorama

v. 16, n. 1, Jan./Jun. 2025

Sumário

Table of Contents

DOSSIÊ • DOSSIER

- 07 DOSSIÊ EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, TOMO I**
Edcleide da Silva Pereira Novais; Vanessa Rios Macedo.
- 09 A EDUCAÇÃO POPULAR COMO PRÁXIS CONTRA-APORÓFOBA**
POPULAR EDUCATION AS A COUNTER-APOROPHOBIC PRAXIS
Aldinete Miranda Santos; Luciano Costa Santos.
- 25 CORPOS DO SUL CONTRA EPISTEMICÍDIOS: Ensaios de um percurso doutoral com arte e leituras outras**
SOUTHERN BODIES AGAINST EPISTEMICIDE: Rehearsals on a doctoral path with art and other lectures
Marcela Botelho Brasil; Livia Alessandra Fialho da Costa.
- 44 DOCÊNCIA EM MOVIMENTO: Saberes forjados no cotidiano da educação infantil frente aos desafios da contemporaneidade**
EACHING IN MOTION: Knowledges forged in the daily life of early childhood education facing the challenges of contemporaneity
Mauricia Evangelista dos Santos; Thaís Oliveira Andrade; Ana Paula da Silva Conceição.
- 66 EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A LEI 10639/03: O desafio para outras pedagogias**
EDUCATION FOR ETHNIC-RACIAL RELATIONS AND LAW 10.639/03: The challenge for other pedagogies
Dirceu do Socorro Pereira; Luana Vidal dos Santos Borges; Raphael Rodrigues Vieira Filho.
- 84 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA ROÇA: Uma propositiva com tecnologias digitais**
CONTINUING TRAINING FOR RURAL TEACHERS: A proposal with digital technologies
Jodielson da Silva Pereira; Mary Valda de Souza Sales.

- 102** **NARRATIVAS EM FORMAÇÃO: A Potência Epistemopolítica das (Auto)biografias na Educação Contemporânea**
NARRATING AS A FORMATIONAL PROCESS: The Epistemopolitical Power of (Auto)biographies in Contemporary Education
Elizeu Clementino de Souza; Érica Renata Clemente Rodrigues; Micheli Cruz.
- 118** **PÓS-VERDADE E EDUCAÇÃO: construindo agenciamentos conceituais**
POST-TRUTH AND EDUCATION: building conceptual arrangements
Welber Lima Santos.
- 139** **SE A GESTÃO DAS POLÍTICA EDUCACIONAIS É FEITA POR PROFESSORES, ONDE ESTÃO OS ESTUDOS SOBRE O TEMA?**
IF EDUCATION POLICY IS MANAGED BY TEACHERS, WHERE ARE THE STUDIES ON THE SUBJECT?
Angelo Dantas de Oliveira; Elizeu Clementino de Souza.
- 156** **UNIVERSIDADES DO SUL: Esperançando reformas universitárias populares e emancipatórias para a contemporaneidade**
UNIVERSITIES OF THE SOUTH: Hoping for popular and emancipatory university reforms for today
Jackeline Silva Lopes; Gilmário Moreira Brito; Cristina Ferreira de Assis.



Dossiê

EDUCAÇÃO E

CONTEMPORANEIDADE

Tomo I



DOSSIÊ “EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE”, TOMO I

Edcleide da Silva Pereira Novais¹
Vanessa Rios Macedo²

APRESENTAÇÃO

O que é contemporâneo? Esta é a questão primordial que ancora o presente dossiê. As pesquisadoras e pesquisadores aqui reunidos compartilham de algo em comum: pensam a educação em comunhão com a contemporaneidade. Esta, por sua vez, não é compreendida sucessora da modernidade, mas como possibilidade de superação do eurocentrismo moderno constituído sob processos de colonização, preconceitos e opressão. Situamo-nos, portanto, no terreno da utopia - não como conceito intangível, mas como horizonte de possibilidades.

Pensar a educação contemporânea, neste contexto, exige um exercício dialético e analético. Dialético, pois compreende a educação como indutora de mudanças sociais que, simultaneamente, retroalimentam e transformam a própria prática educativa. Analético porque, em uma perspectiva dusseliana, compele-nos ao encontro do humano em suas diferenças, limites e potencialidades.

Os artigos que compõem esta primeira edição articulam temas fundamentais: relações étnico-raciais, decolonização no ensino de línguas, educação do campo, gestão educacional, corporeidade, comunicação, letramentos, educação infantil, inclusão, pós-verdade e educação popular contra-hegemônica. Embora diversos, tais temas convergem no compromisso com a dignidade humana e no caráter crítico aos

¹ Doutora em Educação e Contemporaneidade (UNEB). Mestre em Educação em Ciências (UESC). Especialista em Políticas Públicas e Gestão Educacional (UESB). Graduada em Pedagogia (FAEM). Membro do Grupo de Pesquisa EDUCATIO - Políticas e Gestão da Educação da Universidade do Estado da Bahia. Professora da rede municipal de ensino de Iguai/BA. Analista Pedagógico Sênior (FGV). Pesquisadora na área de Políticas Públicas Educacionais e Gestão Educacional. E-mail: cleidneuro@yahoo.com.br.

² Pedagoga e Doutora em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Docente do curso de Licenciatura em Computação do Instituto Federal da Bahia (IFBA). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Multiletramentos, Educação e Tecnologias (GEPLET) e do Grupo de Pesquisa em Computação de Jacobina (JaComp). E-mail: vanessa.rios@ifba.edu.br.

modelos vigentes de racionalidade, que desconsideram o corpo, a sensibilidade, e desrespeitam às diferenças. Trata-se de uma “pedagogia desmascaradora”, que tensiona as contradições educacionais em prol de uma sociedade pautada por novos valores e modos de vida.

Assim, o contemporâneo - aqui definido como um habitat social que preza pela dignidade humana em todas as suas peculiaridades - configura-se como um projeto em gestação. Cada artigo deste dossiê é, portanto, um anúncio; uma contribuição reflexiva para a edificação de uma outra educação na construção de um outro mundo. Em suma: É um dossiê que trata da utopia como possibilidade.


A EDUCAÇÃO POPULAR COMO PRÁXIS CONTRA-APORÓFOBA

POPULAR EDUCATION AS A COUNTER-APOROPHOBIC PRAXIS

Aldinete Miranda Santos¹

 <https://orcid.org/0000-0001-6565-3078>

Luciano Costa Santos²

 <https://orcid.org/0000-0003-3864-7590>

RESUMO

Esta investigação, objetiva compreender as especificidades da educação popular que a constitui enquanto práxis contra-aporófoba pelo fato de possibilitar, ao sujeito subalternizado, a reflexão sobre os discursos e estratégias de disseminação e manutenção de ódio e preconceito. Dessa maneira, partimos da práxis educativa freiriana em seu trabalho de alfabetização que, além da leitura da palavra, possibilitava a leitura do mundo. Nesse sentido, metodologicamente, se trata de uma pesquisa bibliográfica, mobilizando os conceitos de aporofobia, cultura popular, hegemonia e educação. Observa-se que a educação popular fomenta um outro mundo possível, em que a liberdade não se caracteriza por ser um mero conceito liberal e individualista, mas comunitário, social, e, portanto, solidário. Assim, destaca-se a sua característica contra-aporófoba, uma vez que combate o preconceito infligido pelas classes dominantes, ao tentarem impor os valores elitistas na consciência das classes populares.

Palavras-chave: Aporofobia. Conscientização. Oprimido. Educação.

ABSTRACT

This research aims to understand the specificities of popular education, which constitute it as a counter-aporophobic praxis by enabling the subalternized subject to reflect on the discourses and strategies that disseminate and maintain hatred and prejudice. Thus, we draw on Freire's educational praxis in its literacy work, which, beyond the reading of words, enabled the reading of the world. In this sense, methodologically, this is a bibliographical study, mobilizing the concepts of aporophobia, popular culture, hegemony, and education. It is observed that popular education fosters another possible world, in which freedom is not characterized by a merely liberal and individualistic concept, but rather by a community, social, and, therefore, solidarity-based concept. Thus, its counter-aporophobic characteristic stands out, as it combats the prejudice

¹ Doutorando no Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade na Universidade do Estado da Bahia - PPGEduc/UNEB. Professor de filosofia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA. E-mail: aldinetomiranda@gmail.com.

² Doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Pós-Doutor em Filosofia Moral e Política pela Universidad Autónoma del Metropolitana (UAM) do México. Professor Titular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professor do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia – PPGEduc/UNEB. E-mail: lucostasantos1@gmail.com

inflicted by the ruling classes, as they attempt to impose elitist values on the consciousness of the working classes.

Keywords: Aporophobia. Awareness. Oppressed. Education.

1. INTRODUÇÃO

Educação popular significa envolvimento e compromisso político com outro modelo de sociedade, que seja realmente democrática, garanta oportunidades e valorize a dignidade humana. Um compromisso como uma práxis sócio-política em que se estabeleça maior igualdade econômica e de oportunidades, suprimindo a verticalização em classes sociais, e que defenda as diferenças e particularidades de cada sujeito humano. Do contrário, não se pode falar em educação genuinamente popular.

Freire (2021) afirma que todo educador possui, necessariamente, uma concepção de ser humano e de mundo, e esta posição reflete-se na sua prática educacional. Pode-se partir de uma falsa posição de neutralidade, que na verdade corrobora uma visão confortável com o status quo, bem como com a ideia de que o educando é um ser pronto, acabado, em uma realidade pronta e acabada. Ou, pode-se, enquanto educador, refletir sobre os sujeitos humanos e os mecanismos sociais de desigualdade e opressão, bem como sua relação com o todo social (econômico, político, territorial), refletindo sobre as desigualdades que o permeiam. Segundo autores como Freire (2021), Brandão (2006) e Arroyo (2023), somente nessa segunda perspectiva, que se pode fazer educação popular.

Dessa maneira, a educação popular se constitui como uma práxis, em que reflexão e a ação estão unidas, entrelaçadas. Não se constitui como um mero transmitir de saberes, se o fosse, seria transmissão, e/ou no máximo, instrução. A educação popular, nessa visão, tem um caráter coletivo, e subversivo (Brandão, 2006). Ao ser subversiva, se insurge contra as formas de preconceito e dominação, dentre elas, a aporofobia. O conceito de aporofobia foi criado pela filósofa espanhola Adela Cortina. Segundo Cortina (2017), aporofobia é o ódio e preconceito contra àquela e aquele considerado pobre, ou seja, alguém que em uma visão classista e elitista do mundo, não teria nada a contribuir socialmente.

A educação popular, em sua condição contra-aporófoba, reafirma a condição de sujeito daquele/a que foi historicamente subalternizado e o/a permite perceber tal condição. Nessa perspectiva, Freire (2022), constatou que a educação pode servir a estruturas de poder, com o objetivo de afastar o povo do direito à participação. No entanto, paradoxalmente, Freire (2022) afirma que ela também pode servir para libertar o povo de uma elite que o enxerga de cima para baixo, verticalmente. Sua proposta de educação popular buscava romper as amarras que verticalizavam a sociedade. Para tanto, seria necessário repensar a educação e o próprio conceito de metodologia de ensino. Nas palavras de Freire (2022):

Daí que não fosse possível ao educador, então, mais do que antes, discutir o seu tema específico, desligado do tecido geral do novo clima cultural que se instalava, como se pudesse ele operar isoladamente. E que temas e que tarefas teriam sido esvaziados e estariam esvaziando-se na sociedade brasileira de que decorressem a superação de uma época e a passagem para outra? Todos os temas e todas as tarefas características de uma 'sociedade fechada'. Sua alienação cultural, de que decorria sua posição de sociedade 'reflexa' e a que correspondia uma tarefa alienada e alienante de suas elites. Elites distanciadas do povo. Superpostas à sua realidade. Povo 'imerso' no processo, inexistente enquanto capaz de decidir e quem correspondia a tarefa de quase não ter tarefa. De estar sempre *sob*. De seguir. De ser comandado pelos apetites da 'elite', que estava sobre ele. (Freire, 2022, p. 65).

A educação “em trânsito”, a que Freire (2022) se refere, tem a ver com uma educação comprometida com as classes populares, que não tem o interesse de colocar-se *sobre* o povo, mas *com* o povo, em um processo de educação coletiva e democrática. Essa proposta se constitui como a “alma” da educação popular e da importância do trabalho freiriano nesse período da história da educação brasileira. Uma empreitada que não se encerra no período, mas ainda continua por meio da obra escrita que deixou como um grande legado. Os escritos de Freire se constituem como uma importante e necessária reflexão filosófica sobre a educação, uma reflexão contra-aporófoba por excelência. Dessa forma, é importante nos determos mais apuradamente sobre como a educação popular se desenvolveu no início da década de 60 no Brasil e sobre

como a ditadura militar de 1964 frustrará o desenvolvimento de iniciativas de educação popular no país.

2. DESENVOLVIMENTO

Em meados do século XX no Brasil, as classes populares clamavam por participação e se organizavam, clamando por direitos e maior inserção social e educacional. No que tange às discussões educacionais, havia dois grupos sociais com pontos de vista diferentes: de um lado os defensores da escola privada, grupo composto de empresários e de setores da Igreja Católica, do outro, se concentravam os defensores da escola Pública, representado por intelectuais como Anísio Teixeira e Florestan Fernandez.

Nesse contexto, com a industrialização do país e com o crescimento da urbanização, houve também o crescimento das favelas, e de mazelas sociais como a fome. Nesse período, o então presidente Juscelino Kubitschek (1956 a 1961) possuía como slogan a meta de desenvolver o país 50 anos em 5. Apesar do forte desenvolvimento industrial do Brasil, essa política desenvolvimentista trouxe como consequências a inflação, aumento da dívida externa e urbanização desorganizada. Em meio a todos esses fatores, iniciativas de educação popular são realizadas na cidade e no campo. Segundo Saviani (2011):

No final de década de 50 e início dos anos 60 intensifica-se o processo de mobilização popular, agitando-se, em consequência, a questão da cultura e educação populares. Em termos de educação popular, os movimentos mais significativos são os Movimentos de Educação de Base (MEB) e o Movimento Paulo Freire de Educação de Adultos, cujo ideário pedagógico mantém muitos pontos em comum com o ideário da Pedagogia Nova. (Saviani, 2011, p. 302-303)

Paulo Freire (2022), em *Educação como Prática de Liberdade*, explica muito bem esse cenário histórico, caracterizado pela industrialização, pelo grande êxodo do campo para as cidades e de um grande entusiasmo pela educação. Freire (2022) ressalta que o país buscava encontrar-se consigo mesmo, superando a inexperiência democrática. Dessa forma, as iniciativas de educação popular, principalmente por meio do seu trabalho de alfabetização, possuíram vital importância.

Freire (1987), salienta que confundir educação popular com educação *para* o povo, pode redundar em uma educação colonizadora. Essa constitui-se como uma questão crucial para diferenciarmos uma educação libertadora e contra-aporófoba de uma prática educativa aporófoba, que parte de um preconceito classista e, por vezes, racial implícito, que enxerga o outro como destituído de cultura, um ente em crisálida, que necessita de uma iluminação externa para constituir-se. A diferença entre educação popular e educação *para* o povo é o que diferencia uma pedagogia *do* oprimido, de uma prática pedagógica *para* o oprimido.

As preposições “do” e “para”, atribuem sentidos diferentes. A pedagogia *do* oprimido, proposta freiriana, possui um sentido horizontal e de aprendizado, na qual, a pedagogia não vem de fora, mas é parte das práticas comunitárias, e emerge a partir do sujeito. Contrariamente, uma pedagogia e/ou prática pedagógica *para* o oprimido, acentua o caráter de doação, de moldar, de ajustar, conformar àquela ou àquele que não tem forma, ou seja, uma prática autoritária e colonizadora. Entender melhor o conceito de educação popular, possibilita que compreendamos o porquê de Paulo Freire, e vários outros educadores, terem sido forçados ao exílio na ditadura que foi empreendida no Brasil em 1964, e os rumos que a educação brasileira tomaria a partir desse período.

3. METODOLOGIA

Para compreendermos de que maneira a educação popular constitui-se como uma práxis contra-aporófoba, optamos por realizar uma investigação bibliográfica. Nesta, utilizamos como fio condutor as reflexões de Paulo Freire, em diálogo com autores como Quijano (2009), Gadotti (2003), Brandão (2002), Arroyo (2014) e outros que nos auxiliaram na compreensão dos fundamentos da educação popular.

A discussão teórica deve considerar sua historicidade. Nesse sentido, destacamos o trabalho de Paulo Freire e de outros educadores na fundação da educação popular e na prática educativa pré-1964. Com a ditadura militar, a educação e a sociedade brasileira foram silenciadas, submetendo-se a um governo autoritário e elitista. Esse autoritarismo se opõe diretamente ao diálogo e à participação popular.

Freire (2021) ressaltou que a práxis educativa popular possibilita um despertar, uma conscientização da condição em que se encontra, ou seja, de “consciência de si, enquanto classe para si” (Freire, 2021, p.77). Quando o autor se refere a sair do “em si”, para tornar-se “classe para si”, utiliza de uma terminologia fenomenológica, provavelmente ancorado em estudos Husserlianos e Sartreanos, para explicar a tomada de consciência. A passagem do “em si” ao “para si”, significa voltar-se a si mesmo, no processo de reflexão/ação e perceber sua própria condição. Em outras palavras, não somente ser classe, mas perceber-se enquanto partícipe de uma classe social, que, sabendo-se subalternizada, pode lutar, coletivamente, por sua libertação. Possibilitar pistas de compreensão sobre esse processo de tomada de consciência e de luta contra-aporófoa são os caminhos escolhidos nessa discussão.

4. DISCUSSÃO

4.1 Educação popular e sua práxis contra-aporófoa

Por que as presenças dos diferentes se tornam um incômodo e provocam reações de controle? Porque como diferentes propõem outro projeto de campo, de cidade e de sociedade, de escola e de universidade. (Arroyo, 2023, p.122)

Arroyo (2023) ao falar sobre os “diferentes” - os Outros sujeitos, os quais historicamente foram relegados ao silenciamento e desvalorizados enquanto sujeitos de seu ser e de sua história - está se referindo aos que se encontram na condição de desconfortáveis, e este desconforto gera a legítima indignação. A modernidade colonial estabeleceu recortes que definem os seres humanos (brancos, europeus, cristãos, burgueses, homens, heterossexuais); estes, considerados como partícipes da ideia de ser, se consideram os sujeitos por excelência, acreditam em sua missão colonizadora.

Os que estão de fora deste recorte, os “diferentes”, são constantemente assediados para se enquadrarem nos modelos estabelecidos pelos “iguais”. No entanto, como muito bem salientou Nêgo Bispo (2023), os “diferentes”, enquanto

sujeitos de sua história, de sua ancestralidade, se levantam e resistem ao processo de colonização.

Dessa forma, a educação popular, além de contra-aporófoba e contra-hegemônica, necessita ser também antirracista. Por muito tempo, pesquisadoras e pesquisadores enxergaram classes populares em abstrato, negligenciando o sujeito concreto com gênero, raça e etnia. No entanto, principalmente nos países da América Latina, não se pode separar o oprimido de sua classe, raça e gênero, pois se está tratando de sujeitos concretos. A interseccionalidade entre classe, gênero e raça torna-se necessária na luta contra-hegemônica. Nesse sentido, Quijano (2009) nos explica:

A população de todo o mundo foi classificada, antes de mais, em identidades 'raciais' e dividida entre os dominantes/superiores 'europeus' e os dominados/inferiores 'não europeus' [...] A cor da pele foi definida como marca 'racial' diferencial mais significativa. [...] Desse modo. Adjudicou-se aos dominadores 'europeus' o atributo de 'raça branca' e a todos os dominados/inferiores 'não-europeus' o atributo de 'raças de cor'. A escala de gradação entre o 'branco' da 'raça branca' e cada uma das outras 'cores' da pele, foi assumida como uma gradação entre o superior e o inferior na classificação social 'racial'.

Esse sujeito concreto, que foi racializado pelo domínio colonial, agora necessita se apropriar dessa racialização na práxis combativa contra os mecanismos sociais que buscam negar a sua condição de ser humano. Esse sujeito é o "diferente", por não se enquadrar numa ideia de totalidade racista, heteronormativa e profundamente aporófoba. Para estes, os "diferentes", a educação pode servir como um mecanismo de opressão ou uma estratégia de luta e libertação. Sob essa ótica, Arroyo (2014) considera que há um mito metafísico a ser combatido, esse mito diz respeito à ideia de que as classes populares (composta em grande parte de descendentes de negros e indígenas) possui uma inferiorização de origem, ou seja, teriam, necessariamente um déficit intelectual por sua origem social, sua condição social, o lugar onde vivem, ou sua origem familiar. Esses fatores, supostamente, os impedia de aprender. Essa teoria, da carência social, é utilizada para defender as discrepâncias sociais. O mito metafísico, de que trata Arroyo, (2014) é uma atualização das ideias racistas de que indígenas viviam em estado de natureza e não possuíam cultura, e de

que os negros não teriam alma e eram destinados, biologicamente, ao trabalho braçal. Nas palavras do autor:

Esse pressuposto metafísico de inferioridade de origem é uma das pedagogias mais perversas de desconstrução de identidades coletivas. Por aí passa uma das funções antipedagógicas da educação. Consequentemente, destruir esse mito metafísico de inferioridade de origem e destruir essas pedagogias passou a ser um dos processos pedagógicos de libertação mais radicais que vem dos próprios coletivos, povos/raças inferiorizados. Mostrar sua humanidade carrega um sentido de libertação do mito metafísico, a-histórico de sua inferiorização como seres humanos. (Arroyo, 2014, p.189)

Muitas iniciativas de educação são denominadas de educação popular, no entanto, algumas destas caracterizam-se como mera instrução, pois desconsideram os saberes populares, ou seja, o conhecimento dos “diferentes”. Essas iniciativas não possibilitam a abertura para ouvir e aprender com o povo. Dessa forma, práticas educativas meramente assistencialistas - como a pregação de entidades religiosas em tribos indígenas, que desvalorizam a cultura e nada contribuem para o fortalecimento de sua identidade, bem como programas de alfabetização alheias à realidade da população - se mostram mais como práticas de colonização popular do que de educação.

Ao contrário do que se possa afirmar, a práxis educativa não deve buscar conformar ou ordenar, por isso deve partir da realidade do educando, nessa perspectiva, compreendemos que a educação popular é uma prática de escuta, com participação coletiva e democrática (Gadotti, 2003).

A educação popular, participativa e coletiva, é criadora, algo novo surge da relação educador-educando/educando-educador. Nessa modalidade de educação, isso ocorre numa relação horizontal: eu educo e, na mesma medida, sou educado. Sou educador e me descubro educando nas relações com os outros educandos, que também se descobrem educadores. A partir desse raciocínio, percebemos a horizontalidade da educação popular: uma práxis educativa que possui essencialmente um teor democrático, mas também subversivo, porque subverte a lógica de um sistema educacional que, a despeito de possuir um discurso democrático, ainda se mantém autoritário e professoral. Nas palavras de Gadotti (2003):

A educação é obra *transformadora, criadora*. Ora, para criar é necessário mudar, perturbar, modificar a ordem existente. Fazer progredir alguém significa modificá-lo. Por isso, a educação é um ato de desobediência. Desordem em relação a uma ordem dada, uma pré-ordem. Uma educação autêntica re-ordena. É por essa razão que ela perturba, incomoda. (Gadotti, 2003, p. 91)

A Educação popular, na perspectiva de Brandão (2006), é, necessariamente, contra-hegemônica. Ao questionar a ordem hegemônica estabelecida, ela está em constante busca de um novo mundo possível. Quando Paulo Freire inicia a sua atuação educativa, a sua práxis se consubstancia em uma prática cultural para a liberdade, não uma liberdade individualista, em que a individualidade é totalmente apartada do mundo social, mas uma liberdade que entende que o indivíduo somente será totalmente livre quando todos os outros homens e mulheres forem livres. Dessa forma, ao ser contra-hegemônica, se constitui também como contra-aporófoba na medida em que possibilita a conscientização dos mecanismos que subalternizam, sejam discursos ou práticas sociais.

Trata-se de uma educação que promove a participação, ou seja, a superação do mutismo (Freire 2022) a que historicamente foi relegado o povo na sociedade brasileira. Por isso, uma educação popular mexe com as estruturas, faz tremer os poderes estabelecidos, supera o classismo e possibilita ao ser humano redescobrir-se como sujeito do seu mundo e da sua história. Nessa descoberta, combate o ódio classista que o faz pensar-se como menor.

Freire (2022) ressalta que o mutismo é parte de nossa inexperiência democrática; não é que o povo não tenha o que falar, nem condições para participar, mas foi-lhes tolhido historicamente a possibilidade de participação. Nesse trabalho, quando nos referimos à aporofobia, geralmente a identificamos como o olhar do outro que julga, machuca e rotula. Sartre (1993), em sua peça “Entre Quatro Paredes” diz: “O inferno são os outros”. O Outro se configura como uma transcendência diversa da minha, e é o único que pode me fazer ser objeto perante seu olhar. A relação com o outro pode ser conflituosa por serem duas liberdades com possibilidades e objetivos diferenciados. O conflito, partícipe da relação entre o Eu e o Outro, pode ser horizontal, no qual dois sujeitos em conflito, podem encontrar harmonia e consenso, ou pode ser uma relação de domínio. A relação dominadora se constitui a partir do olhar, e de um

discurso aporóforo que enxerga o outro como inepto para a participação, pois lhe faltaria a riqueza intelectual necessária.

A educação popular se realiza a partir de um olhar generoso para com o Outro, não um olhar piedoso, e/ou aquiescente, sua generosidade está em compreender o Outro como sujeito histórico, porque possui uma história, e, ao mesmo tempo, influência na história. Por isso a educação popular se constitui como uma prática libertadora, por meio de uma metodologia que parte da organização coletiva, ou seja: uma metodologia ancestral, popular, experiencial. Nessa perspectiva, a educação popular está em um âmbito contra hegemônico, porque está além de uma lógica capitalista, individualista e eurocêntrica, mas está a serviço de outros mundos possíveis, e contra-aporófoba ao se insurgir contra os mecanismos que rotulam e dominam. Sobre a educação popular e sua característica contra-hegemônica, Brandão (2006, p. 95) contribui para a nossa reflexão:

Ora, a possibilidade concreta de produção de uma nova hegemonia popular no interior da sociedade classista é o horizonte da educação popular, do mesmo modo como é aquilo que uma educação tradicional de adultos quer evitar. A possibilidade (a utopia? O projeto histórico realizável?) de que, por efeito também da acumulação de um poder de classe, através da organicidade progressiva das práticas dos movimentos populares e do fortalecimento consequente do seu saber popular, venha a realizar-se uma transformação da ordem social dominando, em um mundo solidário de igualdade e justiça, é o horizonte que se avista do horizonte da educação popular.

Dessa maneira, o papel do educador é de partícipe de um trabalho coletivo, ele contribui com o seu conhecimento. No entanto, seu saber não está sobreposto ao conhecimento popular, mas está, segundo Brandão (2006, p.100) “a serviço” de um projeto político coletivo. O educador é chamado a dar sua contribuição.

A partir desse pressuposto, foi desenvolvido o método Paulo Freire de alfabetização de adultos na década de 60, e em 1964 o trabalho freiriano é interrompido pela ditadura militar. Seu método foi aplicado pela primeira vez em Angicos com trabalhadores rurais, método este que não era somente um programa de alfabetização, mas uma práxis de conscientização coletiva a partir da realidade social, política e econômica dos participantes, e, mais, se caracterizava por ser uma práxis popular e dialógica. Dessa maneira, a educação

popular é oposta à educação hegemônica, por natureza aporófoba. A práxis educativa aporófoba está a serviço da desigualdade e do silenciamento, é antidialógica e autoritária. Nas palavras de Freire (2022, p. 142): “O antidiálogo, que implica uma relação vertical de A sobre B, é o oposto a tudo isso. É desamoroso. É acrítico e não gera criticidade, exatamente porque desamoroso, não é humilde.”

O método de educação desenvolvido por Paulo Freire, conhecido internacionalmente, por ser dialógico e popular, estava em explícito conflito com a ditadura militar de 1964, a qual representou um retrocesso às possibilidades de autonomia e desenvolvimento social do Brasil. Representou uma união da elite conservadora com os militares para frear a inclinação democrática e equitativa que pairava sobre o Brasil naquele momento. Representando também retrocessos no âmbito educacional.

4.2 A ditadura militar: retrocesso nas experiências de educação popular e democrática

Em 1964, quando é realizado o golpe militar no Brasil, vários interesses estão em jogo: o norte-americano, que financiou e apoiou o golpe militar, por terem interesses econômicos nos países da América Latina; o da elite empresarial que via com suspeição a organização dos trabalhadores; e, por fim, os interesses da elite política, que não queria que houvesse mudanças estruturais no Brasil.

O que pairava era o medo de que as classes populares, enxergadas como pobres e destituídas de tudo, pudessem ter direitos, e se conscientizassem do horror da desigualdade, e, conscientizando-se, buscassem o horizonte de um outro mundo possível. Lembremo-nos que aporofobia além de preconceito e ódio também é medo, nesse caso, medo de perder privilégios. O medo é um sentimento eficaz para a manipulação das pessoas em prol do apoio a regimes totalitários. Este sentimento foi muito bem utilizado para a implantação da ditadura no Brasil, bem como a sua manutenção até a redemocratização em 1985.

No campo educacional, o advento da ditadura militar implicará em mudanças que rechaçam qualquer iniciativa popular e libertadora. Ademais, é necessário lembrar que historicamente se estava no contexto da guerra fria,

então, qualquer iniciativa popular era identificada com um alinhamento ao bloco soviético, e, portanto, era rotulado de subversão.

Dentre as mudanças na área educacional, no período da ditadura, pode-se elencar, como umas das principais, a promulgação da Lei de Diretrizes e bases em 1971, para o ensino de 1º e 2º graus, atualizando a LDB anterior, de 1961. Essa lei apresentou dois pontos importantes: 1) a alteração da escolaridade obrigatória de 4 anos para 8; 2) o enfoque no ensino profissionalizante no 2º grau (nível médio). É preciso reconhecer que esta LDB tinha virtudes, a exemplo da abolição das provas de admissão ao ginásio, que eram excludentes.

No entanto, segundo Assis (2012, p. 335) “os problemas crônicos da educação de 1º e 2º grau permaneceram, alguns até se agravaram ao longo dos anos analisados”. Em nome da “Ordem e Progresso”, era importante propalar a imagem de democratização na educação. Realmente houve um aumento do número de matrículas, contudo, era uma democratização meramente quantitativa, em que não havia liberdade de participação política, além da diminuição dos investimentos em educação, quando mais se teria que investir. Nas palavras de Assis (2012, p. 335):

Paralelamente, os gastos do Estado com a educação foram insuficientes e declinaram, o que interferiu: na estrutura física das escolas, que apresentaram condições precárias de uso; no número de professores leigos, que aumentou entre 1973 e 1983, fato que se mostrou mais grave na região do Nordeste, onde 36% do quadro docente tinha apenas o 1º grau; e nos salários e condições de trabalho dos professores, que sofreram um crescente processo de deterioração.(...) Embora significativos contingentes das camadas populares tenham tido acesso à escola, foi ofertada a esse público uma educação de baixa qualidade e de segunda categoria. Isso manteve as taxas de evasão e repetência em níveis elevados.

Nesse contexto, Assis (2012), revela que a propalada democratização assumia uma dimensão exclusivamente quantitativa e excluía a liberdade de participação política da população. O que se percebia era o uso da repressão e da censura ao ensino; a introdução de disciplinas que defendiam a Ideologia de Segurança Nacional; e o encerramento dos diretórios e grêmios estudantis.

Apesar das reformas realizadas, não houve um compromisso com o financiamento da educação pública, abrindo amplo espaço para a privatização

do sistema educativo, além do mais, o 2º grau se tornou tecnicista e instrumental, principalmente em relação a população pobre que, quando alcançava a possibilidade de chegar ao 2ª grau, em boa parte das vezes, estudava um curso técnico com disciplinas estanques, voltadas exclusivamente ao mundo do trabalho, e que, no entanto, possuía qualidade questionável, por vezes ministradas por professores com pouca ou nenhuma formação pedagógica (Assis, 2012). Logo, a educação pública se encontrava em um impasse: não educava para o aprendizado de uma formação geral que possibilitasse a continuação dos estudos, e não tinha, na maioria dos casos, qualidade na preparação para o mundo do trabalho. Sobre esse período Assis (2012) explica:

A iniciativa privada dominou a pré-escola, avançou no 2º grau e predominou no nível superior. Apenas uma pequena parcela da população teve acesso aos mais elevados níveis de escolarização, enquanto significativa fração do povo não teve nem mesmo o acesso à escola. (Assis, 2012, p.10)

Dessa maneira, o regime privilegiou o capital em detrimento do povo, nessa época houve uma grande concentração de renda. Ferraz (2021) explica que este período tinha problemas como edificações escolares em péssimas condições, aumento de professores leigos, além da precarização do trabalho docente.

Nesse contexto, Ferraz (2021) pondera que, apesar de no período da ditadura ter havido, por causa da pressão popular, uma expansão do ensino, os interesses da elite continuavam sobrepostos ao da população em geral, ou seja, foram criados mecanismos de seletividade nos quais somente os “mais capazes” conseguiam subir aos mais altos degraus da educação. Era uma “educação bancária” (Freire, 1987), na qual o estudante tinha que reter informações ao máximo. Naturalmente nesse sistema, àquelas e àqueles que tinham o privilégio do ócio saíam na frente. Os alunos das classes populares foram excluídos de um sistema educação que mantinha um discurso-verniz de que era para todos, quando na verdade se mantinha para poucos.

Portanto, a ditadura militar no Brasil significou um retrocesso que abortou iniciativas de educação popular e, principalmente, iniciativas de organização do povo. A ditadura no Brasil foi realizada contra o povo. Um exemplo disso foi a famosa Marcha da família com Deus pela liberdade, que ocorreu em março de

1964, apoiada por elites empresariais e setores conservadores da sociedade, a despeito de defender o Brasil contra o fantasma do comunismo, buscava na verdade se insurgir contra as organizações populares e os vários movimentos de cultura e educação popular que se desenvolviam no Brasil, movimentos pautados pela organização dos camponeses, operários, jovens e movimentos sociais em busca de um outro mundo possível, por meio da organização comunitária.

Neste íterim, é preciso reafirmar a importância de uma educação que ensine a liberdade social, a vivência em comunidade, e que seja contra-aporófoba. A práxis da educação popular possui essas virtudes por significar uma abertura ao ser e saber do outro, possibilitando o seu desenvolvimento e as ferramentas necessárias para sua libertação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação popular compreende uma práxis coletiva, se constitui como uma visão social de liberdade, no qual o indivíduo somente será livre na medida em que todos sejam livres. Nesse sentido, vai de encontro à uma noção individualista e neoliberal de liberdade. Essa noção de liberdade social, por ser libertadora, também é contra-aporófoba, pois une o povo contra os mecanismos de preconceito social e opressão.

As classes dominantes no Brasil enxergam o povo como objeto. Contrariamente a essa postura, a educação popular, em seu caráter contra-aporófobo e contra-hegemônico, luta contra uma educação alienada e dominadora. Dessa maneira, corroboramos com Brandão (2002) para o qual o papel da educação popular é o de redescobrir os valores populares encontrados difusos e misturados com outros, impostos na cultura do povo. Contribuir, de modo crítico, para que tais valores estejam a favor do povo, e da possibilidade de um outro mundo possível, é um dos objetivos de uma práxis educativa popular.

O diálogo e a horizontalidade das relações é a premissa primeira de uma educação que se quer popular, a outra premissa, a nosso ver, seria, por meio de uma metodologia dialógica, pautada na realidade do educando, propiciar o

desenvolvimento da reflexão crítica sobre esta realidade, possibilitando ao sujeito a compreensão das relações sociais que, por vezes, o subalternizam.

No presente texto, indicamos a importância de Paulo Freire e de seu trabalho de educação popular que serve como referência imprescindível a qualquer projeto de educação. Mostramos também o quanto a ditadura foi nefasta, elitista e de como esse regime abortou as possibilidades de intervenção da educação em prol da autonomia do povo.

Nesse íterim, a Educação popular se constitui como uma práxis contraporófica por destruir alguns mitos, tais como: o mito da neutralidade científica, que foi utilizado historicamente para justificar ideologias nefastas (a exemplo do racismo científico), e o mito da meritocracia, utilizado para tentar explicar as desigualdades sociais. Estes e outros mitos servem para justificar uma sociedade desigual que possui uma “elite do atraso” Souza (2017), que se ancora nessas ideologias para a manutenção da desigualdade. Para Freire (2021, p.170), “[...] toda essa mitificação, principalmente por meio da educação, termina por obstaculizar a capacidade crítica dos homens, em favor da preservação do *Status quo*”.

Preservar o atual estado de coisas, limitando a possibilidade de compreensão da realidade, foi uma constante na história do Brasil. A elite odeia o povo e contamina setores da classe média que, buscando satisfazer-se com as migalhas que caem da mesa dos plutocratas, se unem no preconceito. Porém, além do ódio, há um outro sentimento mais profundo: o medo! Teme-se que os oprimidos se levanten e exijam uma sociedade igualitária. Nesse contexto, a educação popular, ao caminhar pelas margens em sua práxis dialógica, é necessariamente contraporófica e se revolta contra a aporofobia que descarta o sujeito humano visto como pobre por sua condição social, racial e econômica.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis-RJ. Vozes, 2014.

ASSIS, R. M. A educação brasileira durante o período militar: a escolarização dos 7 aos 14 anos. **Educação em Perspectiva**. Viçosa, V. 3, n.2, p.320-339, jul/dez.2012. DOI: 1022294/eduper/ppge/ufv/. v3i2.171. Disponível em:

<https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6512>. Acesso em: 10 agosto de 2025.

BRANDÃO, C. R. **A Educação como Cultura**. Campinas-SP. Mercado de Letras. 2002

BRANDÃO, C. R. **O que é Educação Popular?** São Paulo.SP. Editora Brasiliense. 2006.

CORTINA, A. **Aporofobia**, el rechazo al pobre: um desafio para la democracia. Paidós, Barcelona, 2017

FAUSTO, B. **História Concisa do Brasil**. São Paulo: Editoria da Universidade de São Paulo, 2024.

FERRAZ, M. **Educação Profissional: Entre o acesso e a exclusão**. Curitiba. CRV, 2021 – Coedição. Salvador, EDIFBA, 2021.

FREIRE, P. **Ação Cultural para a Liberdade e Outros Escritos**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2021.

FREIRE, P. **Educação como Prática de Liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra: 2022.

GADOTTI, M. **Educação e Poder**: Introdução à pedagogia do conflito. São Paulo, Cortez, 2003.

MUNANGA, K.; GOMES, N. L. **O Negro no Brasil de Hoje**. São Paulo: Global, 2016.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder e classificação social**. In: Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Ed. Almedina. 2009.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas**. Campinas-SP. Autores Associados, 2011.

SCHWARCZ, L. M.; STARLING, H. M. M. **Brasil**: uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras: 2015.

CORPOS DO SUL CONTRA EPISTEMICÍDIOS: Ensaio de um percurso doutoral com arte e leituras outras

SOUTHERN BODIES AGAINST EPISTEMICIDE:
Rehearsals on a doctoral path with art and other lections

Marcela Botelho Brasil¹

<https://orcid.org/0000-0002-4776-3289>

Lívia Alessandra Fialho da Costa²

<https://orcid.org/0000-0001-5769-8233>

RESUMO

Grita-se: CORPOS! Brinca-se com normas acadêmicas, propõe-se linguagem artística, alia-se a possibilidades da tecnologia digital na educação. EDUCAÇÃO! Outro grito. E uma pergunta: onde encontrar corpo na educação? Ou como dar corpo à educação? Trocadilhos para um resumo como poesia, um artigo como espetáculo, ensaios para um percurso doutoral sobre corpos-memória, corpos-pluralidades, corpos-conhecimento. Dialoga-se com Quijano, Walsh, Dussel, Freire. Indica-se audiovisuais de Marcelo Masagão, Ayrson Heráclito, Clyde Morgan, Boaventura Souza Santos. Expõe-se obras de Munch, Mundano, Tuxá. Cita-se Ailton Krenak, Luiz Rufino, Darcy Ribeiro, Antonio Dias Nascimento. Incorpora-se grifos, propõe-se outras leituras, compartilha-se Arte, por serem notáveis os reconhecimentos das potências destes corpos-falas do Sul. Dança-se, neste texto-espetáculo, a celebração da vivência artística, que é também educativa, a exaltação de artes que não são apenas sensibilização, mas, sim, aprendizado e conhecimento.

Palavras-chave: Corpos. Epistemologias. Arte. Educação.

ABSTRACT

A shout: BODIES! Academic norms are played with, artistic language is proposed, and the possibilities of digital technology are combined in education. EDUCATION! Another scream. And a question: where to find bodies in education? Or how to give bodies to education? Puns for a summary as poetry, an article as a performance, essays for a doctoral course on bodies-memory, bodies-pluralities, bodies-knowledge. Dialogues with Quijano, Walsh, Dussel, and Freire are discussed. Audiovisual works by Marcelo Masagão, Ayrson Heráclito, Clyde Morgan, and Boaventura Souza Santos are recommended. Works by Munch, Mundano and Tuxá are exhibited. Citations include Ailton Krenak, Luiz Rufino, Darcy Ribeiro, and Antonio Dias Nascimento. Emphasis are incorporated, other interpretations are proposed, and art is shared, because the

¹ Mestre em Dança (UFBA). Bolsista CAPES de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (UNEB), anteriormente bolsista CAPES do Programa de Doutorado Sanduiche no Exterior (PDSE), Salvador, Bahia, Brasil. E-mail: marcelabrazil@gmail.com.

² Doutora em Antropologia e Etnologia (EHESS-Paris). Professora titular do PPGEduC (UNEB), Salvador, Bahia, Brasil. E-mail: fialho2021@gmail.com.

recognition of the potential of these bodies-speakers of the South is remarkable. Dancing, this text-show celebrates the artistic experience, which is also educational, in an exaltation of arts that are not only to sensitize, but also learning and knowledge.

Keywords: Bodies. Epistemologies. Art. Education.

1. PRÓLOGO

Corpo, corpos, corpos na educação... CORPOS! Invocando os gritos de Catherine Walsh, trago a minha temática de estudo. Brincando com as rígidas normas da ABNT, revelo a preocupação em desvelar corpos na educação, estes que foram invisibilizados, ocultos, muitas vezes, diminutos. Para quem os nota, são grandiosos, poderosos, mas foram controlados, dominados, disciplinados. Como seria um mundo de corpos livres, conscientes, poderosos?

EDUCAÇÃO! Experimente expressar suas preocupações em gritos e sinta como reverberam ... Os gritos, que da minha garganta ecoam, fazem coro com os pensamentos de decolonialidade do grupo *modernidad/colonialidad*, do qual fazem parte, dentre grande número de intelectuais, o sociólogo Aníbal Quijano, o filósofo Enrique Dussel, a já citada pedagoga Catherine Walsh, que fizeram parte da caminhada que inspirou este artigo³.

Em meio aos gritos, pensamentos, caminhadas - entendendo gritos, pensamentos e caminhadas como possibilidades do corpo, esta rede latino-americana produz também as gretas, que trazem a esperança de construção de um pensamento crítico frente a um sistema do capital, numa discussão que precisa ser pensada sem romantismo ou ingenuidade, para não correr o risco de cair em desesperança, uma vez que *“la desesperanza nos inmoviliza, nos hace sucumbir al fatalismo en que no es posible reunir las fuerzas indispensables para el embate recreador del mundo”*. Por isso, *“la esperanza necesita de la práctica para volverse historia concreta”* (Freire, 2002, p.8, apud Walsh, 2016). É então, que, entre gritos e gretas, surgem as *siembras* para reconhecer a potência das sementes.

³ Produção associada ao Grupo de Pesquisa *Educação, Desigualdades e Diversidades* (UNEB) e relacionada ao projeto guarda-chuva *“Religião na escola e na família: continuidades e descontinuidades em espaços de socialização”* (CNPq Chamada Edital Universal. Processo nº408309/2021-0).

La siembra, en este sentido, no es un acto descontextualizado, desterritorializado, descorporizado o individual. Es un acto persistente, consciente y situado que en su práctica, proceso y continuidad invoca y convoca memorias colectivas, rebeldías, resistencias e insurgencias de todo tipo, incluyendo de lxs ancestrxs y antepasadx, y la colectividad comunidad. En la práctica, proceso y continuidad, se descubren, inventan y realizan métodos de los cómo hacer, pedagogías vivas, de vida y dignidad renacientes, que cultivan semillas de decolonialidad y sus gérmenes, brotes, raíces y crecimientos “muy otros”. (Walsh, 2016, grifo meu)

Esta *siembra* ou sementeira é *corporizada*, é persistente e invoca memórias no seu processo. Os gritos são mecanismos e estratégias de luta, rebeldia, resistência, desobediência, insurgência, ruptura e transgressão frente à condição imposta de silenciamentos prolongados, vozes sequestradas e subjetividades negadas - corpos, natureza e territórios violados. Com o olhar atento ao corpo nestes processos, reflito sobre epistemologias e epistemicídios - sobretudo àqueles relacionados aos saberes considerados *mais corporais*. Isto só é cabível à linguagem pois separamos de forma abrupta: corpo e mente, corpo e pensamento, corpo e conhecimento. Estas dicotomias são algo a se refutar. Permitir ao corpo a fruição de epistemes é garantir esta força pulsante de expressão de um corpo inteiro que grita, se articula pela vida, pela dignidade e pelas reflexões acerca de interculturalidade e decolonialidade.

A proposta para meu percurso doutoral se constitui mais do que a dissecação de um objeto de estudo, mas também a uma reflexão sobre o modo de construção de conhecimentos na academia - e para quem se destina tais conhecimentos. Dando corpo a este modo de fazer, trago a potência das vivências como artista da dança, meu *lugar de fala* - inspirada na obra de Djamila Ribeiro (2017). CORPO-MULHER! Outro grito!

Este lugar artista da dança inspira a utilização de termos comuns à área de Artes como proposição para interlocução com a academia. Prólogo pode ser a primeira parte da tragédia, com referência no antigo teatro grego, quando, em forma de diálogo entre personagens ou monólogo, se fazia a exposição do tema da tragédia. Prólogo também está ligado à música, pois, em certas óperas, constitui sua introdução, em geral estranha ao enredo. Destarte, no estranho monólogo introdutório desta tragédia, apresento uma pergunta disparadora de pesquisa: onde encontrar corpo na educação? Questionar “onde”, uma procura

por lugar, sempre me pareceu incompleta para uma concepção espaço-tempo também indissociáveis. O lugar do corpo na educação é em todo lugar, em toda educação! Então, surge o trocadilho “dar corpo”, como um encorpar, reconhecer “mais corpo” e o conector passa a ser um meio: “como” dar corpo à educação?

Entre devaneios poéticos, outra proposta é contar com possibilidades da tecnologia digital que vieram à tona durante a pandemia. Assim, alguns rodapés podem direcionar a *links* para obras artísticas, reportagens, ou materiais diversos que possibilitam leituras outras - e recomendo fortemente o acesso a estes conteúdos. Intencionada a inundar uma tese com arte e outras epistemes, recorro-me aos gritos deste prólogo, e quando se pensa em grito nas artes, seria comum a lembrança da famosa obra do norueguês Edvard Munch, *O grito* (1893).

Figura1: Imagem do quadro *O grito* (1893), de Edvard Munch.



Fonte: Museu Nacional da Noruega.

Para acompanhar a produção original, ofereço no rodapé um ensaio do que pode ser, não apenas um complemento, mas um poço profundo de conhecimentos que utiliza materiais que têm mais dificuldade de se encaixar nas normas de referências acadêmicas. Uma releitura contemporânea da obra acima referenciada, onde e quando um quadro e um grito ganham som, voz, movimento, dança, na animação dirigida por Sebastian Cosor (2014)⁴.

Consciente, todavia, de que o compartilhamento de arte não pode apenas atender a uma referência eurocentrada, uma vez que fomos educados a contemplar e conhecer melhor tais obras, é preciso desfazer a noção de que as

⁴ Hiperlink para a audiovisual da obra *The Scream* (legendado) de Sebastian Cosor (2014).

referências europeias sejam reconhecidas como arte mais refinadas, enquanto obras e artistas nacionais e locais não alcançam larga projeção ou reconhecimento. Desta vez, o rodapé⁵ traz uma reportagem que revela detalhes sobre a produção da obra, como a homenagem ao cacique Aritana Yawalapiti, a principal liderança do Xingu, que morreu de Covid-19 no início de agosto de 2020 e é representado como gigante, dada a força de seu legado. O uso da lama de Brumadinho para produção da tinta utilizada em toda uma série de pinturas, que estão disponíveis em *links* que levam a conteúdos do Instagram do artista, fazendo (re)pensar nas redes sociais como espaço de construção de conhecimento. Deste modo, partindo para outro grito e outra releitura, apresento - propositalmente em larga escala - a obra *Preservação ou morte* (2020), do artista Mundano, retratação da representação da obra *Grito do Ipiranga* (1888), de Pedro Américo:

Figura 2: Quadro *Preservação ou morte* (2020), do artista Mundano.



Fonte: Conexão Planeta.

E após estes primeiros gritos, dou continuidade à proposta de texto-espetáculo com esta proposição de passeio interativo pelas possibilidades da arte, do movimento e da produção de uma escrita-leitura sensorial com estratégias de inclusão de elementos audiovisuais em meio ao formato textual da obra, uma forma de ampliar a participação do corpo nas leituras.

⁵ Mais sobre a obra *Preservação ou morte* (2020) e sobre o artista Mundano em: *Preservação ou Morte! O artista Mundano homenageia o cacique Aritana em 'releitura' da obra 'O grito do Ipiranga', de 1888.*

2. ENSAIOS PARA O 1º ATO: CORPO, EXISTÊNCIA E PODER

Corpo, logo existo! Esta é uma provocação inicial, o título provisório do trabalho que construo neste percurso doutoral. A partir do anseio de encontrar corpos na educação, comecei pelo meu atual programa: o PPGEduc/UNEB. O levantamento buscou por “corpo” como palavra-chave nos títulos e/ou subtítulos das teses neste lócus, tendo como resultado, em 2021, apenas uma tese que se preocupou com estas questões. Longe de considerar esta única tese encontrada como resposta, direcionei-me aos corpos ocultos em tantas pesquisas, que consideram outros objetos de estudo sem considerar o corpo como constructo do conhecimento. Em outras teses encontramos, por exemplo: negros, putas, educação física, identidade, memória, humanização... e não consigo conceber nenhum destes temas sem passar pelo corpo. Acredita-se que o corpo está em muitas teses – se não em todas - mas, segue invisível, oculto, não reconhecido mesmo por propositores de cada pesquisa.

De minha parte, reconheço o corpo como mediador de todo e qualquer processo educacional. Um dos objetivos do estudo é desvelar epistemologias que sofreram com os epistemicídios, identificando que muitas delas foram relacionadas ao corpo, fato que atribuo à construção de hierarquias corpóreas, prática-teoria e tantas outras fortalecidas pela modernidade e pelo pensamento cartesiano. Grandes aliadas a esta minha busca são as reflexões sobre Epistemologias do Sul, organizadas por Boaventura Souza Santos⁶. Então, proponho aqui nomear Corpos do Sul, a esta possibilidade de pensar corpos em busca de sua política de libertação: corpos latino-americanos, brasileiros, afro-diaspóricos, indígenas e demais diversidades que possam “sulear” essas referências, uma vez que:

Sugiro um caminho de indagação: porque implica algo muito material, o ‘**corpo**’ humano. A ‘**corporalidade**’ é o nível decisivo das relações de poder. Porque o ‘**corpo**’ implica a ‘pessoa’, se se libertar o conceito de ‘**corpo**’ das implicações mistificadoras do antigo ‘dualismo’ eurocêntrico, especialmente judaico-cristão (alma-**corpo**, psique-**corpo**, etc.). E isso é o que torna possível a ‘naturalização’ de tais relações sociais. Na exploração, é o ‘**corpo**’ que é usado e consumido no trabalho e, na maior parte

⁶ Para escutar com sotaque de Portugal: Boaventura de Sousa Santos - Epistemologias do Sul.

do mundo, na pobreza, na fome, na má nutrição, na doença. É o '**corpo**' o implicado no castigo, na repressão, nas torturas e nos massacres durante as lutas contra os exploradores. Pinochet é um nome do que ocorre aos explorados no seu '**corpo**' quando são derrotados nessas lutas. Nas relações de gênero, trata-se do '**corpo**'. Na 'raça', a referência é ao '**corpo**', a 'cor' presume o '**corpo**'. (Quijano, 2010, p.113, grifos meus).

Compreender "corpo" como nível decisivo para as relações de poder traria consequências diretas para os processos educativos. A libertação de corpos-pessoas passaria pela superação de limitações trazidas por crenças religiosas, pelas cores e gêneros que foram criados nas relações sociais, pela relação do corpo como instrumento de trabalho ou exploração.

Além destes pontos, busco a relação do corpo como construtor de conhecimento, ideia que parece ter sido afastada pelo racionalismo e que ainda perdura nos modos de conceber educação, sobretudo nas escolas formais. Ver corpo como ciência, perceber uma atividade física alinhada ao estudo e/ou reconhecer numa dança potentes aprendizados, além dos passos dançantes, é uma configuração que se encontra circunscrita a pessoas atuantes nas áreas do movimento, que foram entendidas como *corporais*, *físicas* - em contraponto com o pensamento, mente e conhecimento.

Desfazer essa cisão e aproximar corpo e epistemologia passa também por questões político-sociais, uma vez que "a ciência hegemônica foi, muitas vezes, segundo Santos (2008b, p. 93-135), usada para justificar "cientificamente" conhecimentos que foram usados para excluir e exterminar determinados grupos étnicos e sociais." (Marcon, 2016, p.35). Perceber que até mesmo teorias nazistas - claramente alinhadas com interesses imperialistas - foram construídas e aceitas sob lastros científicos, demonstra como podem ser tensas as relações de poder ocultas nas corporalidades. Outras tensões nestas relações nos são compartilhadas por Antonio Dias Nascimento (2008):

Os fundamentos epistemológicos sobre os quais os filósofos erguiam seus modelos de natureza humana universal, base para a uniformização e a homogeneização, foram supridos pelas "práticas (ou intenções) coercitivas" dos legisladores. Em contrapartida, "o sucesso dos filósofos em "naturalizar" o artifício cultural (ou antes, administrativo) dos legisladores ajudou a representar o modelo legalmente construído do sujeito do estado como a incorporação e o compêndio do destino humano". Deste modo, estabelece-se a idéia de uma "certa ordem" e de um

"certo progresso", que privilegia uma minoria e deixa a maioria na contramão da história moderna, vivendo como párias, no desconforto e na desesperança, como estados permanentes e como se tivessem sido resultantes da livre escolha, ou como castigo por resistência à "tal ordem" e às "tais leis" dos processos civilizatórios. (Nascimento, 2008, p.26)

As **incorporações**, naturalizações, uniformizações agora estão sendo questionadas. As múltiplas identidades têm vindo à tona, a preservação e revitalização de línguas, costumes e tradições ancestrais quase extintas pela supressão colonizadora estão em alta. A valorização dessas maiorias - transformadas em minorias - é um passo importante na direção de políticas de libertação. Neste processo de re-incorporar, é preciso encorajar este refazimento do poder de corpos-nações, corpos-identidades, corpos-culturas e

o desafio posto à ciência de um modo geral é abrir-se à diversidade e dialogar com tudo o que foge aos parâmetros estabelecidos como verdades. Isso permite relativizar determinadas conclusões e ao mesmo tempo incorporar temas e questões que ficaram à margem ou foram excluídos. A opção pela fundamentação hermenêutica cria condições para produzir estranhamentos em relação ao que foi **incorporado** como natural pelo senso comum, obstaculizando o avanço em relação à compreensão crítica dos processos históricos. (Marcon, 2016, p.38)

Os estudos de processos civilizatórios conduzem ao reconhecimento de corpos em pluralidades diversas, bem como à educação entrelaçada a culturas, memórias e histórias. Essas histórias, memórias e culturas, muitas vezes não escritas, foram resistentemente perpetuadas em suas oralituras (Martins, 2020), onde temos corpos como lugar de memória.

A preservação destas memórias, por vezes, pode sofrer com as apropriações culturais, como nos revela Enrique Dussel (2006) com uma passagem sobre a história dos Estados Unidos da América, que revela como o *Thanksgiving* traz marcas indígenas em sua origem. Essa festa dos povos indígenas foi incorporada pela comunidade, numa continuidade cultural e litúrgica, não como uma festa cristã, mas seguramente, a mais "americana" das celebrações. (Dussel, 2006, p.27-28).

No Brasil, o extermínio indígena foi tão avassalador que a população brasileira atual não sabe reconhecer como as línguas das nações originárias

influenciaram o português brasileiro, como também passam despercebidas grandes cidades que ainda carregam nomes de localidades, como o centro de Belo Horizonte e suas Ruas dos Tamoios, dos Tupis, dos Carijós, e como já observava Darcy Ribeiro, havia um outro Brasil, e

esse outro Brasil, descortinado pela pesquisa, destacou aos seus olhos pelo menos duas heranças indígenas: a herança genética (“creio que umas 200 mil mulheres indígenas foram prenhas para gerar o primeiro milhão de brasileiros”) e a sabedoria de adaptação à floresta tropical. Com isso concluiu que **continuamos sendo índios nos corpos** que temos e na cultura “que nos ilumina e conduz” (Ribeiro, 1996, p. 12-13, apud Gomes, 2010, p.27-28, grifos meus)

O reconhecimento de continuar sendo indígenas nos corpos e na cultura, de continuar sendo diáspora africana nos corpos e cultura, segue em resistências invisíveis e carregadas na pele, nos cabelos, nos trajes e modos de expressar corpo-cosmovisões, como se nota na obra digital da artista e ativista indígena Yacunã Tuxá⁷, de Rodelas - Bahia.

Figura 3: Arte digital *Filhas da terra e suas resistências invisíveis I* (2020), de Yacunã Tuxá.



Fonte: Instituto Moreira Salles.

“O corpo ancestral é chão, é terra, é solo, é território” (Oliveira, 2007, p.99), e neste lugar de memória, outra decisão substancial sobre perspectivas para os marcos teóricos é trazer citações de autores dessas maiorias silenciadas, incluindo povos indígenas, que parecem ter sofrido uma anulação ainda maior na atual sociedade brasileira. Essa estratégia se tece como uma

⁷ Outras obras e mais sobre a artista em Yacunã Tuxá - Instituto Moreira Salles.

rede em trama, como a construção dos mantos tupinambás, onde cada membro da comunidade tem parte de si na obra final. Sob o olhar de Ailton Krenak, é possível dialogar com as impressões de colonização e refletir sobre

a ideia de que os brancos europeus podiam sair colonizando o resto do mundo estava sustentada na premissa de que havia uma humanidade esclarecida que precisava ir ao encontro da humanidade obscurecida, trazendo-a para essa luz incrível. Esse chamado para o seio da civilização sempre foi justificado pela noção de que existe um jeito de estar aqui na Terra, uma certa verdade, ou uma concepção de verdade, que guiou muitas das escolhas feitas em diferentes períodos da história. Agora, no começo do século XXI, algumas colaborações entre pensadores com visões distintas originadas em diferentes culturas possibilitam uma crítica dessa ideia. Somos mesmo uma humanidade?. (Krenak, 2019, p.9)

Considerar uma única concepção de verdade sobre como estar no mundo fez com que povos fossem escravizados e ainda hoje muitas histórias precisam ser recontadas - inclusive aquelas que tivemos acesso nas escolas. O aprisionamento do conhecimento à linguagem escrita e à necessidade europeia em arquivar e produzir documentos, fez com que as versões de lá *norteassem* nossas crenças, nossos ideais, nossa educação. Enquanto isso, povos oriundos da África produziam corpos-narrativas através de suas danças, músicas, batuques, ritos⁸.

*Los esclavos, para sobrevivir y guardar un cierto espacio para afirmar su dignidad siempre menoscabada, mimetizarán el descontento en sus cantos, en sus ritos, en sus **danzas**. El ritmo del tambor, la agilidad de sus esbeltos **cuerpos**, el recuerdo de sus antiguas narrativas míticas alimentarán la alegría en medio de la tristeza agobiante de la vida de esclavos. ¿Quién hubiera imaginado que en la música esos humildes y sufridos esclavos producirían el ritmo con el cual danzará la juventud de todo el mundo desde fines del siglo XX? Los “espirituales” negros (ya que el templo fue también un espacio que les permitía ser humanos), el jazz, el rock y todas sus variantes inspiradas en la cultura africana, pero redefinida por los esclavos, se propagará como un elemento cultural universal. Es un aporte incuestionable del impacto negro en la cultura norteamericana, frecuentemente ocultada – por los Huntingtons. Lo mismo acontecerá en el Caribe, en Brasil, en la Costa Atlántica de Centroamérica, hasta el Pacífico colombiano-ecuatoriano. Una*

⁸ E aqui fica o convite à visita virtual ao terreiro Ilê Obá Lokê em <https://ileobaloke.com.br/tour360/>.

cultura de la danza, del ritmo, del tambor, de la percusión llenará de alegría vital a las masas empobrecidas. (Dussel, 2013, p.33, grifos meus)

Com contribuições inquestionáveis e sofrendo também com as apropriações de suas culturas pelo colonizador, povos de África, tanto os que sobreviveram à violenta viagem pelo Atlântico, assim como aqueles que foram divididos geometricamente em seu continente sem considerar suas diferenças étnicas, ainda buscam a superação de cruéis sistemas estruturais que os desvalorizaram como seres humanos - aqui poderíamos citar o *Apartheid*, medidas segregacionistas, e o racismo estrutural. Aqueles que enfrentaram o Atlântico negro, hoje recontam sua diáspora e, mesmo na Bahia, onde grande maioria da população é negra, ainda se desvaloriza certos discursos, classificando-os como “*mi-mi-mi*” - expressão que deprecia e reduz importantes reivindicações a simples queixumes.

É preciso, por exemplo, atentar-se à linguagem que transformou o negro em ilegal, em pejorativo e tantas outras histórias de desvalorização, como por exemplo a nomenclatura da mesinha que normalmente é usada ao lado da cama, que nunca mais deveria ser chamada de criado-mudo⁹. Então, desculpem-me a repetição, mas, ainda hoje muitas histórias precisam ser recontadas - inclusive aquelas que tivemos acesso nas escolas.

Hoje, a luta contra a exploração/dominação implica, sem dúvida, em primeiro lugar, o engajamento na luta pela destruição da colonialidade do poder, não só para terminar com o racismo, mas pela sua condição de eixo articulador do padrão universal do capitalismo eurocentrado. Essa luta é parte da destruição do poder capitalista, por ser hoje a trama viva de todas as formas históricas de exploração, dominação, discriminação, materiais e inter subjectivas. O lugar central da ‘corporeidade’ neste plano leva à necessidade de pensar, de repensar, vias específicas para a sua libertação, ou seja, para a libertação das pessoas, individualmente e em sociedade, do poder, de todo o poder. E a experiência histórica até aqui aponta para que há outro caminho senão a socialização radical do poder para chegar a esse resultado. Isso significa a devolução aos próprios indivíduos, de modo directo e imediato, do controlo das instâncias básicas da sua existência social: trabalho, sexo, subjectividade e autoridade. (Quijano, 2010, p.113-114, grifo meu)

⁹ A história da mesinha ao lado da cama Etna | #CriadoMudoNuncaMais.

Acreditando nas Artes como lugar de ênfase das corporeidades, compartilho trabalhos do artista, professor, curador e ogã de terreiro Ayrson Heráclito. Suas obras têm forte ligação com referências afrodiaspóricas, transformando absurdos do “holocausto que foi a escravidão” em experiências profundamente sensoriais, como, por exemplo, a performance *Transmutação da Carne* (2000), cuja proposta pode ser percebida no registro da obra¹⁰.

Certa de que descrever a obra não tem a mesma potência do que ter contato com o seu registro audiovisual, — obviamente mais potente seria vivenciar a apresentação da obra — e dada a indicação de absorver os *links* nos rodapés como possibilidades de outras leituras, presumo que os materiais estão sendo acessados, assim como o texto está sendo lido.

Para seguir articulando corpo e epistemes, reflito sobre a fala de Ayrson Heráclito (2015), que declara: “*Ver* isso, *ouvir* isso, *estar presente* nisto, me ensinou coisas que a literatura e que a história não me ensinou, não foi tão eficiente nos seus relatos, nas suas descrições” (grifos meus). E complementa: “Meu maior objetivo como performer, como pessoa, é buscar, justamente, curas.” Nessa perspectiva, podemos questionar: o que se aprende ao assistir um espetáculo ou participar de uma performance? *Ver, ouvir, estar presente... sentir o odor da carne que queima, a dor de quem vivenciou tal fato “na pele”*. Certamente, em experiências que provocam os sentidos de forma tão intensa criamos marcas e aprendizados. Pode-se, então, interrogar: como conectar tais corpo-experiências com as corpo-vivências educativas? Qual seria o objetivo maior da Educação?

Para conectar estas referências de outras cosmovisões às reflexões sobre “novas” epistemologias, seria preciso considerar estudos que

permitem novos olhares que contemplam sujeitos historicamente silenciados, que construíram experiências significativas e inovadoras. Eles contribuem para fundamentar uma perspectiva epistêmica que supere binarismos, polarizações simplistas ou antinomias entre opressor/oprimido; colonizador/colonizado; dominante/dominado; micro/macro; nomotético/ideográfico. As relações socioculturais precisam ser compreendidas em suas múltiplas inter-relações, ou seja, elas não ocorrem dicotomicamente. Ao contrário, são relações

¹⁰ Transmutação da Carne | Ayrson Heráclito | 8 Performances | Terra Comunal - Marina Abramovic + MAI.

contraditórias que se entrecruzam e perpassam as várias dimensões, não apenas econômicas ou políticas. Por isso, as relações de dominação não podem ser pensadas apenas do ponto de vista do opressor, desconsiderando a incorporação pelos oprimidos de valores oriundos da cultura dominante. Freire, há tempo, chamou atenção para esses processos na Pedagogia do Oprimido (1981). (Marcon, 2016, p.32).

E, inserindo Paulo Freire nestas reflexões, chegamos ao ponto do espetáculo em que fazemos a transição para as cenas de um segundo ato, ainda em processo de ensaios e criação, mas que pretende discorrer sobre outros dualismos e que tem a proposta de entrelaçar a educação à esta tessitura.

3. ENSAIOS PARA O 2º ATO: CORPO, ARTE, EDUCAÇÃO

Quão profundo pode ser o impacto gerado pelo contato com um espetáculo? Caberia hierarquia na profundidade das sensações e pensamentos de cada pessoa? E em você, que sensações provoca o contato com os materiais artísticos disponibilizados até aqui? É possível pensar além das sensações e refletir quais os aprendizados possíveis ao ter contato com estas artes? Estas provocações de compartimentalização podem nos orientar de volta à escola “formal” - termo que parece já trazer hierarquia entre saberes - para interrogar se poderíamos conceber escolas sem essa divisão de disciplinas.

Sabemos politicamente que existem diferentes disciplinas. Elas têm organizações com fronteiras, estruturas e corpos de funcionários para definir seus interesses coletivos e assegurar a sua reprodução coletiva. Mas isso nada nos diz acerca da validade das reivindicações intelectuais à separação, reivindicações que presumivelmente justificam as redes organizacionais. (Wallerstein, 1999, p.450).

O ensino compartimentado, as estruturas de trabalho de conclusão compartimentadas, o conhecimento ainda dividido *em caixinhas*. Encontramos este cenário na educação formal, mas cabe aqui ressaltar que estas redes organizacionais atingem também as universidades e os cursos de pós-graduação. Outro adendo é pensar sobre a diferença entre educação e escolarização, sendo esta última, papel da escola, enquanto a educação estaria imersa num contexto mais amplo, alcançando experiências fora das salas de

aula, contando, sobretudo, com a participação das famílias. Além das considerações sobre a participação da família e professores, lembro que existe todo um universo de educação “informal”, em que geralmente encontramos além das ações educativas através da arte, os saberes onde são mais reconhecidos os aprendizados relacionados ao corpo. E se na conjuntura escolar muitas vezes o sistema social não permite uma transformação efetiva, vejo nestes espaços “informais” grandes portas para que a realidade social possa ser percebida de outro modo.

Então, a tal educação, que é a solução para os problemas do futuro do nosso país, dependeria desta interação entre famílias e escolas, entre lições de moral e ética juntamente com as abordagens trazidas pelas disciplinas escolares. Porém, todo este arcabouço construído até aqui tem a intenção de investigar onde estaria a consciência da mediação do corpo nestes processos educativos. Assim, considera-se que

a educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como **“corpos conscientes”** e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (Freire, 1987, grifos meus).

Tornar conscientes e intencionados os corpos comprometidos com uma educação para libertação é também constatar que educação e corpos estarão sempre atrelados. Corpos no plural, para dar força às singularidades, mas também para relembrar o papel político e a participação social. Assim, cabe considerar que

a educação não é neutra. Portanto, devemos decidir se queremos uma educação para a igualdade ou uma educação para a exclusão. Se queremos ser agentes de transformação ou de transmissão. Os agentes envolvidos não são exclusivamente as professoras e os professores, mas toda a comunidade. Cada vez mais, a educação e as aprendizagens dependem de uma realidade contextual mais ampla. (Flecha; Tortajada, 2000, p.29).

Retomando a trama desta tessitura, repenso para quem se fala e para quem é preciso comunicar, que linguagens escolher, que pedagogias utilizar? E, por isto, a proposta de inundar de arte e dança, propondo outras visualidades para este estudo, ao invés de sustentar conhecimentos apenas para os eruditos da academia. Fazer parte de um único clube que reforça um único caminho de pensar a humanidade é uma ideia que já não se sustenta mais.

As crises de identidade e reafirmações de diversidade e lugares de fala são amparadas por Stuart Hall em discussões sobre desconstruções e construções de identidades desta humanidade diversa, que afirma que “as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado”. (Hall, 2005, p.7)

Nessas encruzilhadas, encontram-se recentes construções decoloniais, a exemplo da proposição de Luiz Rufino, que construiu sua pedagogia com inspiração no orixá Exu e na qual se concebe educação enquanto um fenômeno humano implicado entre vida, arte e conhecimento, tornando-se, assim, uma problemática pedagógica”. (Rufino, 2019, p.74). Em pedagogias como esta, tida “como um complexo de experiências, práticas, invenções e movimentos que enredam presenças e conhecimentos múltiplos e se debruça sobre a problemática humana e suas formas de interação com o meio” (Rufino, 2019, p.74), está a possibilidade de usar a perspectiva artística interligada às preocupações educacionais, criando elos para percepção do corpo como protagonista em muitos campos da educação.

4. ENSAIO GERAL

Quando se trata de um espetáculo de artes cênicas, o ensaio geral é aquele momento em que colocamos juntas todas as cenas ensaiadas. O prólogo assume o lugar e função de introdução e contextualização. Os ensaios para cada ato revelam a importância dos processos e não apenas do resultado final, da obra-prima, do artigo publicado. A pesquisa não cabe nas caixinhas que exigem cinco capítulos formais: introdução, referencial teórico, metodologia, resultados e discussão e conclusão. As referências seguem a ABNT mas também as extrapola, ao buscar evidenciar referências outras, igualmente significativas.

Muitas vezes, imagens não são percebidas como referência – ainda que sejam obras de arte. Faz parte dos GRITOS encontrar espaço para inserir na ciência outros conhecimentos. Elaborar este artigo que dialoga com materiais audiovisuais requer uma série de adequações e, dentre elas, a citação das referências irá incluir as imagens, além dos textos escritos. Cada material que integra o artigo, seja ele vídeo, foto ou palavra, é cuidadosamente articulado e traz intenções, que nem sempre precisam de explicações.

CORPO, logo EXISTO! Cada uma das minhas vivências dançantes e artísticas é também educativa! Em várias instâncias, desde o contato com um trecho registrado ou a presença na exibição da obra, até a experiência do processo de pesquisa, montagem e execução de um espetáculo. Celebração de hiperpotências! O trocadilho de ruptura com a máxima cartesiana que desconectou pensamento de corpo, busca o reconhecimento à complexidade do ser e à reparação do apagamento do corpo em nossa sociedade. O que se aprende com corpo, pelo corpo?

À “experiência feita” ao invés de narrada, relaciono estes **corpos** conscientes, considerando que os chamados marginalizados, que são os oprimidos, jamais estiveram fora de. Sempre estiveram dentro de. Dentro da estrutura que os transforma em “seres para outro”. Sua solução, pois, não está em “integrar-se”, em “**incorporar-se**” a esta estrutura que os oprime, mas em transformá-la para que possam fazer-se “seres para si”. Este **incorporar** identifica-se com uma consciência intencionada, que resulta na sua inserção crítica na realidade. Assim como “ninguém liberta ninguém, nem a si mesmo” - ninguém educa ninguém, nem a si mesmo. Educação acontece entre sujeitos, que se educam entre si, mediatizados pelo mundo. (Freire, 1987, grifos meus).

Entendo corpo como este mediador com o mundo, com a relação entre sujeitos, com a educação. Neste lugar de memória, não poderia faltar a dança, percebida como um ponto de encontro, onde os processos de ensino-aprendizagem regados de muita sensibilidade no seu fazer próprio, estabelecem compartilhamentos de afetividades, pluralidades e memórias, que certamente tem muito a inspirar educadores de outras áreas. De forma a trazer à cena referências importantes, desloca-se do rodapé ao corpo do texto este último hiperlink, para encerrar com não apenas com as palavras, como também com o

corpo em movimento de um grande representante das danças negras, Clyde Morgan, que questionado sobre o porquê de dançar, respondeu prontamente: “para não esquecer e para lembrar” (Morgan, apud Luz, 2019, p. 288).

REFERÊNCIAS

- COSOR, S. **The Scream – “O Grito” de Edvard Munch** (*curta animado – legendado*). [Vídeo]. YouTube, 16 jan. 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5gGJfQwL9nM>. Acesso em: 25 jul. 2025.
- DUSSEL, E. **La otra historia del imperio americano: la crisis del colonialismo y de la globalización excluyente**. In: Hacia una política de la liberación. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Docencia, 2013.
- ETNA. **#CriadoMudoNuncaMais**. Campanha publicitária lançada no Dia da Consciência Negra, novembro de 2019. Agência TracyLocke Brasil (Grupo DDB). [Anúncio/filme; mídia digital]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=C2szquntLLs>. Acesso em: 25 jul. 2025.
- FLECHA, R.; TORTAJADA, I. Desafios e saídas educativas na entrada do século. In: IMBERNÓN, F. **Educación para o século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: ARTMED, 2000. p. 21-36.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17.ed. 23. reimpr. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FONSECA, F. **Análise semiótica – documentário “Nós que aqui estamos por nós esperamos”**. [Vídeo]. YouTube, 21 abr. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EbfXvlbyvuc>. Acesso em: 25 jul. 2025.
- GOMES, C. A. **Darcy Ribeiro – Recife**: Fundação Joaquim Nabuco. Editora Massangana, 2010. 152 p.: il. (Coleção Educadores).
- HALL, S. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro, DP&A, 2005.
- HERÁCLITO, A. **Transmutação da Carne**. [Vídeo-performance]. YouTube, publicado por SESC São Paulo, 25 mar. 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jmAcqx8UwIM>. Acesso em: 25 jul. 2025.
- ILÊ OBÁ LOKÊ. **Tour virtual 360º – Terreiro Ilê Obá Lokê**. [Visita virtual]. Disponível em: <https://ileobaloke.com.br/tour360/>. Acesso em: 25 jul. 2025.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LUZ, C.. Sobre não esquecer e lembrar. (2019) (p.287-299) In: BRYAN-WILSON, J.; ARDUI. **Histórias da dança**: vol.2 Antologia. São Paulo: MASP, 2020.

MARCON, T. Epistemologia e política educacional: contribuições de Santos e Wallerstein. **Revista de estudos teóricos y epistemológicos en política educativa**. v.1, n.1. jan. 2016. p.30-55.

MORGAN, C. **Super 8mm – Professor Clyde Morgan**. [Vídeo]. YouTube, publicado por Edfarias33, 19 out. 2011. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Qa9YZTf_4il. Acesso em: 25 jul. 2025.

MUNCH, E. **O Grito**. [Imagem digital]. 1893. Museu Nacional da Noruega. Disponível em: <https://www.nasjonalmuseet.no/en/collection/object/NG.M.00939>. Acesso em: 25 jul. 2025.

MUNDANO. Preservação ou Morte. [Imagem digital]. In: CONEXÃO PLANETA. **Preservação ou morte**: o artista Mundano homenageia o Cacique Aritana em releitura da obra O Grito do Ipiranga de 1888. 21 ago. 2020. Disponível em: <https://conexaoplaneta.com.br/blog/preservacao-ou-morte-o-artista-mundano-homenageia-o-cacique-aritana-em-releitura-da-obra-o-grito-do-ipuranga-de-1888/>. Acesso em: 25 jul. 2025.

NASCIMENTO, A. D. O difícil caminho da ética na contemporaneidade: uma leitura de Zygmunt Bauman. In: PALMEIRA, M. J. O.; ROSEIRA, N. A. F. (orgs.). **Educação e democracia**: fundamentos teóricos para uma abordagem dos valores. Salvador: EDUNEB, 2008.

OLIVEIRA, E. D. **Filosofia da ancestralidade**: corpo e mito na filosofia da educação brasileira. Cap. 4: Corpo. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo; Editora Cortez. 2010. p.73-115.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?**. Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RUFINO, L. **Pedagogia das Encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial. 1. ed. 2019.

SANTOS, B. S. Epistemologias do Sul: Entrevista ALICE 5/9 (PT). [Vídeo]. YouTube, 16 fev. 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=URgY9H2NvZM>. Acesso em: 25 jul. 2025.

TUXÁ, Y. **IMS Convida**: Yacunã Tuxá – Filhas da terra e suas resistências invisíveis. Instituto Moreira Salles, 2022. Disponível em: <https://ims.com.br/convida/yacuna-tuxa/>. Acesso em: 25 jul. 2025.


WALLERSTEIN, I. Análise dos sistemas mundiais. In: GIDDENS, A.; TURNER, J. (Org.). **Teoria social hoje**. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.

WALSH, C. ¿Interculturalidad y (De)Colonialidad? Gritos, grietas y siembras desde Abya-Yala. In: GARCIA DINIZ, A. *et. al.* (orgs.). **Poéticas e políticas da linguagem em vias de descolonização**. Pedro & João Editores: São Carlos - Brasil. 2017.


DOCÊNCIA EM MOVIMENTO: Saberes forjados no cotidiano da educação infantil frente aos desafios da contemporaneidade

EACHING IN MOTION: Knowledges forged in the daily life of early childhood education facing the challenges of contemporaneity

Mauricia Evangelista dos Santos¹

 <https://orcid.org/0009-0005-4377-6604>

Thaís Oliveira Andrade²

 <https://orcid.org/0000-0001-6631-0149>

Ana Paula da Silva Conceição³

 <https://orcid.org/0000-0002-6958-7749>

RESUMO

Considera-se que os saberes docentes na/da Educação Infantil não se restringem ao domínio técnico e pedagógicos adquiridos na formação inicial, mas se produzem na tessitura das relações, dos afetos e das experiências sentidas e vividas, revelando uma profissionalidade que se reinventa no entrelaçamento entre formação, ternura, complexidade e compromisso ético-político com as infâncias. Com base nesta perspectiva, o presente artigo tem como objetivo discutir os saberes docentes forjados diante das exigências e contradições da contemporaneidade, marcado por intensas transformações sociais, culturais e tecnológicas que impactam profundamente as formas de ser, viver e aprender na infância. A partir do problema: como os saberes docentes na Educação Infantil se manifestam e se ressignificam diante das mudanças contemporâneas, o estudo problematiza como os saberes e práticas se constroem e se reinventam no âmbito social, político e epistemológico, tensionando políticas, rotinas e discursos normativos. A pesquisa está alicerçada no terreno da pesquisa qualitativa e sua natureza é de base bibliográfica. Ancora-se em referenciais teórico de base decolonial, nos estudos da sociologia das infâncias e dialoga com pesquisas e discussões do campo dos saberes e da formação docente.

Palavras-chave: Saberes docentes. Educação Infantil. Formação. Contemporaneidade.

ABSTRACT

It is understood that teaching knowledge in/from Early Childhood Education is not limited to the technical and pedagogical competencies acquired during initial training, but is instead forged through the entanglement of relationships, affections and lived and felt

1Graduada em Pedagogia (UNEB). Doutoranda em Educação e Contemporaneidade (UNEB). E-mail: mauriciaevangelista@yahoo.com.br .

2Graduada em Pedagogia e Letras Vernáculas (UESB – UESC). Doutoranda em Educação e Contemporaneidade (UNEB). E-mail: thaios04@gmail.com.

3 Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Professora titular da Universidade do Estado da Bahia. E-mail: apskonceicao@uneb.br.

experiences, revealing a professionalism that is reinvented through the intertwining of training, tenderness, complexity, and an ethical-political commitment to childhood. From this perspective, the present article aims to discuss the teaching knowledge forged in response to the demands and contradictions of contemporaneity, marked by profound social, cultural, and technological transformations that significantly impact the ways of being, living and learning in childhood. Based on the problem – how is teaching knowledge in Early Childhood Education expressed and re-signified in the face of contemporary changes – this study questions how knowledge and practices are constructed and reinvented within social, political, and epistemological dimensions, challenging normative policies, routines and discourses. This study is based on qualitative research, and it is a study with a bibliographic base. It is grounded in decolonial theoretical frameworks, in the field of childhood sociology, and debates in the field of teaching knowledge and professional training.

Keywords: Teaching knowledge. Early Childhood Education. Teacher education. Challenges of contemporaneity.

1. INTRODUÇÃO

A modernidade marcou os últimos cinco séculos com alguns processos históricos que reverberam ainda hoje nos modos pelos quais se constituem as relações entre as pessoas e entre estas com a sociedade e a natureza. E consequentemente a produção de saberes, determinando o que pode ou não ser considerado conhecimento científico. Podemos elencar o tráfico atlântico de escravos e instituições que acompanharam a escravidão, a colonização europeia de África, Ásia e América Latina, bem como o estabelecimento de estados-nação para garantir o crescimento do sistema capitalista de produção, a industrialização, os quais promoveram, ao longo dos séculos, o crescimento das disparidades regionais no sistema-mundo como os principais acontecimentos que marcaram a modernidade.

Outro fator que marca o período da modernidade são as formas de exploração entre as pessoas, a invisibilidade de grupos minoritários, incluindo aqui as crianças e suas infâncias e a estratificação da sociedade. Estas categorias encontram terreno fértil nos marcadores sociais das diferenças, como raça, classe, deficiência e gênero. O próprio conhecimento foi, por muito tempo, racializado e genreficado, quando se tomou a Europa como representante original do conhecimento e o gênero masculino europeu como produtor do conhecimento válido para o “resto do mundo”.

Romper com estas estruturas é o que marca a contemporaneidade. Agora, estamos diante de um convite para refletir sobre novas possibilidades de

produção e valorização dos conhecimentos, trazendo para a centralidade dos processos todos os sujeitos e sujeitas em mútua relações, incluindo as crianças e os bebês. Na contemporaneidade, as práticas e saberes pedagógicos que atravessam a Educação Infantil seguem sendo produzidos dentro de uma matriz sociocultural marcada por relações históricas de dominação e exclusão. Ao longo dos séculos, os sistemas de produção material e simbólica, incluindo o sistema educativo se estruturaram a partir de desigualdades profundas entre os sujeitos, sustentadas por binarismos hierárquicos como masculino/feminino, branco/não branco, normal/anormal, razão/emoção, adulto/criança.

As crianças, nesse cenário, não estão alheias a essas estruturas. Ao contrário do que sustentam discursos que as tratam como "seres puros", dotados de inocências ou "a-históricos", suas experiências são atravessadas pelas desigualdades que perpassam o tecido social. É preciso reconhecer que as infâncias não são homogêneas: são múltiplas, situadas, atravessadas por diferentes marcadores como: raça, classe, gênero, deficiência, território e pertencimento cultural.

As vozes infantis são insurgentes porque desestabilizam o projeto hegemônico de infância idealizada, romantizada, eurocentrada e normativa. Denunciam os silenciamentos cotidianos, como a negação das identidades negras nas histórias infantis, a ausência de acessibilidade nos espaços escolares, o controle moral sobre os corpos das meninas e dos meninos e o apagamento das crianças LGBTQIAPN+ e de suas famílias. Ao mesmo tempo, essas vozes anunciam possibilidades de vida outras, que escapam às formas disciplinadoras do currículo e das práticas pedagógicas. Ouvir essas vozes, acolhê-las e permitir que sejam produtoras de sentido são um ato político-pedagógico que exige ruptura com o modelo tradicional de Educação Infantil, ainda pautados por lógicas adultocêntricas, normativas e coloniais.

Com base nesta perspectiva, o presente artigo tem como objetivo discutir os saberes docentes forjados diante das exigências e contradições da contemporaneidade, marcado por intensas transformações sociais, culturais e tecnológicas que impactam profundamente as formas de ser, viver e aprender na infância, considerando as vozes das crianças, enquanto setas que apontam para diferentes caminhos na construção de uma prática que respeite seus direitos e seus diferentes modos de ser/estar no mundo. Nesta direção, a infância

será compreendida como constructo social, discutindo seu lugar na contemporaneidade.

Desse modo, para desenvolver uma compreensão mais aprofundada da temática abordada, este texto se inicia com uma retomada histórica do conceito de infância e do surgimento do sentimento associado à criança, com base nos aportes teóricos da sociologia da infância. Esse percurso envolve examinar tanto os avanços quanto os limites relacionados à inserção das crianças dentro de uma lógica social contemporânea. Na sequência da análise, empreende-se uma investigação sobre o advento das instituições de educação infantil, com ênfase em seu papel social e em seu impacto na constituição, reprodução e possível desconstrução das concepções vigentes de sociedade e de sujeitos.

Dessa forma, a Educação Infantil, irá ser compreendida para além dos marcos legais, considerando sua trajetória histórica, política e cultural que, apesar dos avanços ainda silenciam vozes e epistemologias plurais. Os saberes docentes serão problematizados com base na consideração de que são ações executadas/vivenciadas/experimentadas pelas/os docentes, caracterizadas/os como um sujeito que mobiliza e constrói estes saberes em sua ação. “Damos aqui a noção de “saber” em sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes, foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser” (Tardif, 2002, p. 255).

No terceiro momento o foco da discussão centra-se nos saberes docentes forjados diante das exigências e contradições da contemporaneidade, marcado por intensas transformações sociais, culturais e tecnológicas que impactam profundamente as formas de ser, viver e aprender na infância. Paralelo a esta discussão emerge os novos modos de construções de conhecimentos, os quais revelam ou tentam revelar respostas formais e informais aos problemas sociais, assim como contradições e disputas, que expressam relações de poder.

Diante do exposto o presente texto apresenta como questão problema a seguinte interrogativa: como os saberes docentes na Educação Infantil se manifestam e se ressignificam diante das mudanças contemporâneas? Na busca de possíveis respostas o estudo problematiza como os saberes e práticas se constroem e se reinventam no âmbito social, político e epistemológico, tensionando políticas, rotinas e discursos normativos.

Em síntese, o estudo visa contribuir para o corpo de conhecimentos sobre a formação dos saberes docentes na educação infantil, onde o papel do educador não é apenas ensinar, mas também aprender e se adaptar, em um ciclo perpétuo de crescimento e ressignificação. Então, coadunamos com Mitotello (2005) quando expõe que, “vozes diversas ecoam nos signos e neles coexistem contradições ideológico-sociais entre o passado e o presente, entre as várias épocas do passado, entre os vários grupos do presente, entre os futuros possíveis e contraditórios” (Mitotello, 2005, p. 172). A análise aqui posta provoca reflexões sobre a diversidade de ecos e contradições evidentes na prática docente, especialmente quando se observa a educação infantil por meio das lentes das mudanças contemporâneas.

2. CONTEXTO HISTÓRICO DO CONCEITO DE CRIANÇA

A investigação histórica acerca do conceito de criança revela-se fundamental para compreendermos os alicerces sobre os quais os saberes foram estruturados, bem como os processos que conduziram à sua transformação ao longo do tempo. A noção de infância, longe de ser estática, passou por significativas modificações ao longo dos séculos, constituindo-se como um campo permeado por disputas simbólicas e ressignificações constantes, que incidem diretamente nas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, a obra de Philippe Ariès, *História Social da Criança e da Família* (1981), representa um marco teórico ao questionar concepções atemporais de infância, evidenciando que tanto a noção de criança quanto os modelos de desenvolvimento infantil são construções culturais, moldadas por determinantes históricos e sociais. Tais abordagens permitem-nos reconhecer que os saberes são igualmente contingentes, sendo continuamente reelaborados em função das mudanças nas representações e nas experiências da infância.

Pesquisas dedicadas à compreensão da infância indicam que essa etapa da vida tem passado por um processo histórico de transformação, influenciado pelas formas como suas representações sociais foram construídas ao longo do tempo. A atenção voltada à infância, tal como a concebemos atualmente, é uma noção recente.

A infância pode ser entendida como uma construção social que reflete as representações elaboradas pelos adultos acerca das fases iniciais da vida humana, baseadas em suas percepções, valores e contextos históricos. Assim, a história da infância corresponde à trajetória das formas pelas quais a sociedade, em diferentes períodos, estabeleceu relações socioculturais com as crianças. A partir dessa perspectiva, Ariès(1981) sustenta a ideia de que “até por volta do século XVIII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se deve à incompetência ou a falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo” (Ariès, 1981, p. 17).

Desse modo, embora a tese de Ariès (1981) sobre a ausência de uma especificidade infantil na Idade Média possa ser considerada, em certa medida, exagerada, não se pode ignorar que, naquele contexto histórico, as condições sociais compartilhadas entre adultos, crianças e jovens apresentavam traços de relativa homogeneidade. Diante disso, o autor interpreta que muitas crianças medievais estavam inseridas no universo adulto de maneira tão intensa que a vivência de uma infância distinta, nos moldes em que hoje a concebemos, tornava-se praticamente inexistente.

A sociedade via mal a criança, e pior ainda o adolescente. A duração da infância era reduzida a seu período mais frágil, enquanto o filhote do homem ainda não conseguia bastar-se; a criança então, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos (Ariès, 1981, p. 10).

Naquele contexto histórico, não se reconhecia a infância como uma etapa com características próprias, nem havia a intenção de criar um espaço social e simbólico destinado especificamente às crianças. Por muitos séculos, a infância foi percebida como um período transitório, cuja principal finalidade era conduzir o sujeito à condição adulta. “As crianças eram vistas como adultos em miniatura, e não como sujeitos com necessidades e modos de ser particulares” (Heywood, 2004, p. 22).

Neste contexto, ao investigar criticamente as concepções modernas de infância e os fundamentos da pedagogia, Moysés Kuhlmann Jr.(1998) engaja-se em um diálogo teórico com a obra de Ariès (1981), especialmente com seu

estudo seminal *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime* (1960). Ariès (1981) foi um dos primeiros historiadores a demonstrar que a infância, longe de ser uma categoria natural ou universal, é uma construção histórica que assume diferentes significados conforme os contextos culturais e sociais. Segundo o autor, “a infância não existia” tal como concebemos hoje, sendo antes uma invenção da modernidade europeia associada a mudanças nas práticas familiares, escolares e nas representações sociais” (Ariès, 1981, p. 14).

Embora reconheça a contribuição pioneira de Ariès ao questionar a naturalização da infância, Kuhlmann (1998) propõe importantes reorientações em relação à sua abordagem. O autor brasileiro destaca, entre outros aspectos, as limitações da periodização adotada por Ariès (1981) e seus adeptos. Problematisa a ênfase conferida exclusivamente ao contexto europeu na análise da formação da infância na modernidade. “A leitura de Ariès tende a atribuir à modernidade europeia o monopólio da invenção da infância, desconsiderando outros modos de constituição da infância em diferentes tempos e espaços” (Kuhlmann., 1998, p. 45). Dessa forma, Kuhlmann (1998) não apenas critica a linearidade presente na narrativa histórica de Ariès, como também problematiza os fundamentos epistemológicos que legitimam a ideia da infância como uma “descoberta” restrita ao contexto moderno e ocidental.

Ademais, o autor destaca que a focalização de Ariès nas representações iconográficas e nos relatos provenientes da elite europeia restringe a apreensão da multiplicidade das vivências infantis, especialmente no que tange às infâncias das camadas populares, periféricas e coloniais. Observa Kuhlmann Jr. (1998) que, é necessário “pensar a infância não apenas como um dado da cultura erudita ou das classes dominantes, mas como uma experiência atravessada por relações de poder, desigualdades sociais e práticas pedagógicas diferenciadas” (Kuhlmann, 1998, p. 48).

Apesar de reconhecer a importância da contribuição de Ariès ao desafiar a concepção essencialista da infância, o autor amplia a discussão ao apresentar uma análise crítica e situada, que visa ultrapassar tanto o universalismo quanto os reducionismos teóricos, propondo uma perspectiva mais atenta à pluralidade histórica, geográfica e cultural das diversas infâncias. “A infância moderna foi, em grande medida, um efeito das estratégias escolares de disciplinamento, controle e vigilância dos corpos infantis” (Kuhlmann, 2003, p. 30).

A crítica levantada pelo autor dialoga com outras interpretações contemporâneas que problematizam a obra de Ariès sob enfoques pós-coloniais e decoloniais. Pesquisas como as de Sarmiento (2005) e Lourdes Gaitán (2006) ressaltam a necessidade de compreendermos a infância como uma categoria relacional, multifacetada e situada historicamente, evitando sua redução aos paradigmas eurocêntricos que ainda permeiam grande parte da historiografia sobre a infância.

Neste íterim, Sarmiento (2005), um dos principais estudiosos da Sociologia da Infância, embora também considere a infância como um conceito multifacetado e em constante transformação, amplia o debate ao incorporar uma abordagem centrada na dimensão cultural e simbólica das infâncias. Para Sarmiento a infância constitui um espaço de disputa por significados e representações sociais, marcado por práticas culturais que geram diferentes interpretações acerca do que significa ser criança. Ressalta a influência das mudanças sociais atuais, como a globalização e a pós-modernidade, que promovem uma maior diversidade e complexidade nas experiências infantis.

Dessa forma, sua perspectiva valoriza as dimensões simbólicas e culturais da infância, entendendo-a como um processo continuamente construído e ressignificado. Adicionalmente, Sarmiento enfatiza que a infância não pode ser reduzida a um estado natural de pureza ou fragilidade, mas sim concebida como um campo onde se articulam distintos regimes de verdade e relações de poder, em interação com políticas públicas, meios de comunicação e discursos sociais. “A infância deve ser analisada como um espaço social específico, marcado por relações de poder, desigualdades e processos culturais que influenciam as formas como as crianças são vistas, tratadas e se reconhecem enquanto sujeitos sociais” (Sarmiento, 2005, p. 45).

Além do mais, Sarmiento também destaca a necessidade de questionar o viés eurocêntrico predominante na historiografia clássica da infância, a qual frequentemente generaliza uma vivência específica da modernidade europeia como se fosse universal. “As análises eurocênticas não consideram a diversidade das infâncias que emergem de outras realidades coloniais, pós-coloniais e periféricas, cujas vivências e significados desafiam os modelos hegemônicos” (Sarmiento, 2005, p. 53). O autor defende, portanto, uma

abordagem que reconheça a pluralidade das infâncias e considere as especificidades locais e temporais em sua constituição.

Por conseguinte, a socióloga espanhola Lourdes Gaitán (2006), configura-se como uma referência fundamental no processo de consolidação da Sociologia da Infância, busca romper com os paradigmas tradicionais que restringem a compreensão da criança à condição de sujeito em desenvolvimento ou à projeção de um futuro adulto. A produção intelectual desta autora contribui de forma decisiva para a formulação de uma abordagem que reconhece a criança como um agente social pleno, dotado de agência, voz e competência para produzir cultura, bem como para participar ativamente das esferas sociais nas quais está inserida.

Vale ressaltar, que em contraposição às abordagens tradicionais que compreendem a infância como uma fase meramente transitória do desenvolvimento humano, Gaitán (2006) propõe uma inflexão paradigmática ao conceber a infância como um grupo social e uma categoria sociológica. A proposta implica no afastamento de uma perspectiva adultocêntrica, que frequentemente invisibiliza ou subordina as experiências infantis, interpretando-as a partir daquilo que a criança supostamente "ainda não é" ou "ainda não sabe". "A infância é um grupo social estruturalmente subordinado, mas com capacidade de expressão própria" (Gaitán, 2006, p. 65).

A concepção de Gaitán (2006) em consonância com os aportes teóricos de Sarmento (2005), integra um movimento crítico mais amplo que questiona o eurocentrismo e a abstração universalizante predominante nas teorias clássicas do desenvolvimento infantil. Enfatiza que as infâncias é social e culturalmente situadas, sendo profundamente atravessadas por variáveis contextuais como as condições econômicas, políticas, institucionais e históricas específicas de cada sociedade. Critica a normatização de tal período, "a infância não é uma essência, mas uma construção social, diversa, heterogênea e relacional" (Gaitán, 2006, p. 67), reforçando a necessidade de abordagens que reconheçam a pluralidade e a complexidade desse grupo social.

Nas reflexões de Gaitán (2006) destaca-se a compreensão de que a infância, nas sociedades modernas, é frequentemente submetida a processos de institucionalização, ou seja, é por meio da escola, da legislação e das políticas públicas que existe a regulação e padronização das vivências infantis. Todavia,

a autora enfatiza que as crianças não devem ser vistas como sujeitos passivos diante dessas estruturas, pelo contrário, elas devem exercer agência, resistência e atribuição a novos sentidos à própria experiência de ser criança.

Outro aspecto fundamental de sua contribuição teórica está na relação entre infância e direitos. A autora figura entre os principais nomes a defenderem a incorporação efetiva dos princípios estabelecidos pela Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989) nos campos sociológicos e pedagógicos. Garantir os direitos das crianças, como o direito à participação, à livre expressão, à proteção e ao desenvolvimento integral, implica não apenas a implementação de dispositivos legais, mas a transformação das estruturas sociais e culturais que sustentam o adultocentrismo e marginalizam as vozes infantis.

Desse modo, ao longo do século XX, o Brasil presenciou o surgimento de movimentos voltados à renovação da educação infantil e do conceito de infância, orientados por princípios mais democráticos e inclusivos. As iniciativas dialogaram com as contribuições teóricas de autores como Jean Piaget e Lev Vygotsky, nos quais enfatizam a substancialidade de compreender a criança em seu próprio processo de desenvolvimento. Sob a influência de uma perspectiva socioconstrutivista, consolidou-se a ideia da criança como sujeito ativo na construção do conhecimento, o que demanda dos profissionais da educação uma reconfiguração de suas práticas e saberes, com vistas a promover experiências pedagógicas que considerem as particularidades e os potenciais de cada criança.

Além do mais, as diversas transformações impulsionaram a criação das diretrizes educacionais de alcance global e nacional, como o caso das Orientações Curriculares para a Educação Infantil, que reafirmam a necessidade de uma prática pedagógica pautada na diversidade, na inclusão e no reconhecimento dos diferentes ritmos de aprendizagem. A implementação de documentos legais voltados para a Educação Infantil contribui para consolidar uma educação voltada à valorização das múltiplas infâncias existentes no país.

A releitura histórica do conceito de infância evidencia, portanto, a evolução das compreensões sobre o ser criança ao longo do tempo, bem como ressalta a necessidade da constante atualização dos saberes docentes. A formação e a prática educacional devem se alicerçar em uma compreensão

profunda da infância contemporânea, permitindo a construção de ambientes de aprendizagens que respeite, potencialize e acolha as experiências singulares das crianças em seus diversos contextos.

3. INSTITUCIONALIZAÇÃO DA INFÂNCIA: CAMINHOS E CONFLITOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A reflexão acerca do surgimento das instituições dedicadas à educação infantil permite compreender as mudanças que vêm influenciando e transformando as práticas pedagógicas ao longo do tempo. Inicialmente voltadas principalmente à assistência, essas instituições passaram a ser concebidas como espaços educativos e formativos, nos quais o papel dos educadores⁴se torna mais complexo diante das demandas sociais, culturais e políticas atuais.

No contexto brasileiro, a educação infantil passou por um processo expressivo de institucionalização, que alcançou importantes reconhecimentos jurídicos e políticos, sobretudo, a partir das últimas décadas do século XX. A promulgação da Constituição Federal de 1988 e a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1996, constituíram-se como marcos fundamentais ao assegurar o direito à educação infantil, incorporando-a nas políticas públicas e promovendo sua universalização. A trajetória normativa representou um avanço crucial na afirmação das creches e pré-escolas enquanto espaços que ultrapassam o cuidado, dedicando-se à educação e ao desenvolvimento integral da criança (Brasil, 1996).

As regulamentações institucionalizaram uma nova concepção para a educação infantil, enfatizando seu caráter educativo e não meramente assistencial. Ressalta Kuhlmann Jr. (2007) que, a passagem da assistência à educação na primeira infância reflete um movimento social e político que

⁴ Utilizaremos essa nomenclatura, pois, concebemos como educadores todos os profissionais envolvidos no cuidado e educação das crianças pequenas, incluindo auxiliares, coordenadores, gestores e outros trabalhadores que atuam diretamente com as crianças nas instituições de educação infantil. Embasamo-nos nas postulações de Tizuko Morchida Kishimoto, em *Fundamentos da Educação Infantil* (2010), ao destacar que a construção do desenvolvimento integral da criança depende de uma equipe educativa plural, que articula práticas pedagógicas e de cuidado, formando um coletivo comprometido com a escuta, o respeito à diversidade e a promoção de ambientes estimulantes. Portanto, o educador, para ela, é um conceito ampliado que ultrapassa o papel tradicional do professor, valorizando a colaboração entre diferentes profissionais para garantir a qualidade da educação infantil.

demanda a redefinição do papel da criança e do educador, bem como das práticas pedagógicas desenvolvidas nesse âmbito.

Argumenta Kuhlmann Jr. (2007) que a transição das práticas assistenciais para uma abordagem educativa no âmbito da educação infantil não se limita a uma simples reorganização institucional ou administrativa. Trata-se de um processo que expressa transformações de ordem social e política, que envolve uma profunda reestruturação nas formas de compreender a infância, redefinir o papel do educador e reformular os propósitos da educação voltada à primeira infância.

Desse modo, as mudanças implicam em uma ressignificação do papel do educador. O cuidado de crianças pequenas, anteriormente associado a práticas assistencialistas e muitas vezes exercido por profissionais com pouca qualificação específica, passa a demandar formação especializada e domínio de saberes pedagógicos direcionados ao desenvolvimento integral da criança. “Nesse novo cenário, o trabalho docente se reconfigura com base na intencionalidade pedagógica, no planejamento didático e na escuta atenta e respeitosa das múltiplas expressões infantis (Kuhlmann Jr., 2007, p. 29).

Considerar as crianças como sujeitos sociais ativos, portadores de cultura, linguagem e competências interativas faz-se preciso, as propostas pedagógicas passam a dialogar com enfoques como o socioconstrutivismo e a pedagogia da escuta. Concebendo por esse viés, essas concepções atribuem papel central à brincadeira, à comunicação, à expressão corporal e às interações sociais nas dinâmicas institucionais, demandando do educador uma postura pautada no diálogo, na escuta atenta e na mediação crítica e reflexiva.

Conforme Kishimoto, (2010) o educador, nesse cenário, assume uma função multifacetada, atuando como mediador do desenvolvimento integral da criança, que envolve dimensões cognitivas, afetivas, sociais e culturais. Nesse sentido, que a formalização das Orientações Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) surge como outro marco que reforça essa abordagem, ao estruturar um currículo que não apenas transmite conteúdos, mas prioriza as interações sociais, as brincadeiras e as múltiplas linguagens das crianças, sejam elas corporais, simbólicas, linguísticas ou artísticas.

Ressalta Kishimoto (2010) que tais elementos são essenciais para a constituição do conhecimento infantil, pois permitem que as crianças expressem sua subjetividade, suas culturas e suas formas próprias de aprender, tornando o processo educativo mais significativo e inclusivo. As práticas possibilitam às crianças a manifestação de suas culturas, subjetividades e modos próprios de aprendizagem, conferindo maior significado e inclusividade ao processo educacional.

Dessa forma, o progresso representado pelas Diretrizes Curriculares ultrapassa a mera formalidade normativa, reflete uma concepção democrática e humanizadora da educação infantil, fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, abrangendo suas dimensões cognitivas, sociais, emocionais e culturais. Nesse sentido, Oliveira (2012) aponta que o que tange essas concepções desafia os modelos curriculares tradicionais, marcados por rigidez e normatividade, ao proporem práticas pedagógicas fundamentadas nas experiências reais das crianças e nos contextos socioculturais que moldam suas trajetórias.

Essas concepções rompem com os modelos curriculares engessados e normativos que predominam historicamente, propondo em seu lugar práticas pedagógicas que partem das vivências concretas das crianças e dos contextos socioculturais que as constituem. Tal perspectiva valoriza o cotidiano infantil como espaço fundamental para o desenvolvimento integral e a construção do conhecimento (Oliveira, 2012, p. 74).

A superação da concepção assistencialista não se restringe a mudanças legais ou estruturais, mas exige uma transformação profunda dos significados e práticas que orientam a ação pedagógica. O processo se inscreve em disputas políticas e simbólicas que envolvem o reconhecimento da infância como etapa legítima da vida humana, dotada de direitos próprios, de valor social intrínseco e a valorização dos profissionais que atuam nesse campo educativo.

As práticas pedagógicas nesses espaços se diversificaram ao incorporar teorias educacionais contemporâneas que reconhecem a criança como um sujeito ativo, competente e de direitos. Entretanto, essa transformação não está isenta de desafios, pois a adoção de uma abordagem que valorize a diversidade cultural, respeite os ritmos singulares de aprendizagem e integre as tecnologias

emergentes na prática educativa exige dos educadores um compromisso permanente com a reflexão crítica e a atualização profissional.

Para tanto, as políticas educacionais frequentemente impõem padronizações curriculares e metodológicas que podem desconsiderar as especificidades culturais e locais das comunidades atendidas pelas instituições. Nesse sentido, Freire (1996) destaca a relevância de uma educação plural e contextualizada, que reconheça as particularidades humanas presentes nos espaços institucionais e se baseie no diálogo construtivo com a realidade das crianças e suas famílias, promovendo práticas pedagógicas sensíveis e significativas.

Por fim, é essencial reconhecer o papel das instituições de educação infantil como espaços democráticos iniciais, que possibilitam às crianças o exercício precoce da cidadania ativa. Esses ambientes devem se configurar como locais de inclusão, respeito e valorização da diversidade, promovendo a participação efetiva de todas as crianças e reconhecendo suas vozes e experiências como elementos centrais do processo educativo. Em síntese, a emergência e o desenvolvimento das instituições de educação infantil são fundamentais para compreendermos a mudança de paradigmas nas práticas pedagógicas. Logo, evoluírem de meros espaços assistenciais para ambientes formativos e inclusivos, essas instituições assumem uma função crucial na ressignificação dos saberes docentes, exigindo constante inovação e adaptação para enfrentar os desafios na contemporaneidade.

4. A CONTEMPORANEIDADE E OS SABERES FORJADOS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A contemporaneidade, marcada por rápidas transformações tecnológicas, culturais e sociais, incide de forma significativa sobre as formas de conceber a sociedade e os atores sociais de modo geral, sobre as especificidades de cada grupo social de modo particular e não sendo diferente sobre as etapas e projetos educativos, uma vez que nos contextos formativos, sobretudo os vinculados à educação formal se constroem ideologias, forjam identidades, tendo em jogo as relações de poder. Em se tratando da etapa da Educação Infantil, a

contemporaneidade incide reconfigurando práticas de construção de conhecimentos, relações e modos de compreender os sujeitos que a compõem. Nesse cenário, bebês, crianças deixam de ser meros receptores de conteúdos ou políticas e assumem a condição de protagonistas na construção e reconstrução de saberes que dialogam com os movimentos mais amplos da sociedade.

Desse modo os bebês e as crianças nos convidam, primeiro a compreender a vida cotidiana em suas flutuantes, fluídas e voláteis formações. E em segundo a nos afastarmos das oposições binárias que ainda atormenta e violenta os sujeitos. Convida-nos a olharmos os processos educativos e as relações entre homem e natureza, adultos e crianças, entre outras, partindo do ponto de vista da qualidade interativa relacional da vida cotidiana, incorporando sentido de contingência e histórias nas práticas sociais.

Dentro deste cenário, as professoras, as auxiliares de sala, as coordenadoras, gestoras, merendeiras e demais pessoas que atuam na Educação Infantil precisam ser vistas e compreendidas como profissionais com saberes plurais, com histórias de vida e identidades próprias que se entrelaçam no fazer docência e cuidar das crianças e de bebês e não como pessoas que apenas materializam políticas, programas de ensino e currículos descontextualizados, que não dialoga com as histórias nem das profissionais, tampouco das crianças e de suas famílias.

No contexto contemporâneo que atravessa a Educação Infantil, esse processo se intensifica na medida em que bebês, crianças e professoras constroem, no cotidiano das creches e das pré-escolas, territórios de trocas simbólicas e culturais que articulam identidades individuais e coletivas. Preservam-se as singularidades de cada sujeito. Trata-se da afirmação de comunidades educativas que se reconhecem em histórias, saberes e práticas de cuidado e educação, revelando a potência de uma pedagogia comprometida com a diversidade, a equidade e a valorização das múltiplas vozes que compõem o cotidiano escolar.

Desse modo, o espaço da creche e da pré-escola torna-se um lugar de cuidado e educação, mas um campo de produção de cultura, de afirmação de identidades e de resistência frente às lógicas hegemônicas que, historicamente, invisibilizam saberes populares, saberes das mulheres e das comunidades

tradicionais. Os espaços das creches e das pré-escolas se tornam um território de disputas e tensionamentos de saberes, relações de poder e insurgências de novos modos de pensar os sujeitos, seus saberes, seus desejos e suas culturas.

Na perspectiva decolonial, os saberes mobilizados pelas professoras construídos na vivência com as crianças ganham centralidade como práticas epistemológicas legítimas, capazes de romper com a hierarquização do conhecimento que privilegia narrativas eurocêntricas. Tais saberes se nutrem das histórias das comunidades, das práticas culturais ancestrais, dos valores ligados à terra, à vida simples e à valorização integral do ser humano. Ao incorporar essas dimensões no currículo, desloca-se o foco de uma Educação Infantil meramente escolarizante para uma educação da vida e para a vida, que respeita ritmos, corporeidades, linguagens e vínculos.

Nessa relação, as crianças, inclusive os bebês, participam ativamente como sujeitos que percebem, sentem, significam e ressignificam o mundo. O cotidiano da Educação Infantil, permeado por gestos, brincadeiras, narrativas orais, cantos, rituais e experiências coletivas, revela-se um potente espaço de formação mútua: professoras aprendem com as crianças e com suas famílias, enquanto estas se apropriam e transformam os conhecimentos e os valores transmitidos.

Compreender os saberes da Educação Infantil sob a lente da contemporaneidade implica, portanto, reconhecer que vivemos um tempo de disputas epistemológicas e de reinvenções culturais, em que a educação de bebês e crianças pequenas pode e deve ser um território de afirmação da pluralidade, de combate às desigualdades e de valorização das identidades em sua plenitude. Esse movimento requer um compromisso político-pedagógico capaz de conjugar o que é local e ancestral com as demandas e possibilidades do tempo presente, formando sujeitos críticos, sensíveis e profundamente humanos.

Na contemporaneidade, a Educação Infantil precisa ser compreendida como um território de disputas epistemológicas e políticas. Quando professoras e bebês interagem, o que está em jogo não é o cuidado físico ou a transmissão de conteúdos pré-estabelecidos, mas a produção de significados sobre o que é aprender, sobre quem é legitimado a ensinar e sobre quais formas de saber são

reconhecidas como válidas. Cada gesto, cada escuta e cada escolha pedagógica se inscrevem em uma rede mais ampla de relações de poder que, historicamente, hierarquizou conhecimentos, silenciou vozes e invisibilizou culturas.

Nesse sentido, o encontro entre professoras e crianças pequenas deve assumir um caráter insurgente, uma vez que tem o potencial para deslocar a educação de uma lógica de reprodução para uma lógica de criação e reconhecimento de múltiplas epistemologias. Assim, a ação pedagógica na Educação Infantil torna-se também um ato político, pois confronta a colonialidade do saber que insiste em classificar, branquear, hierarquizar e controlar os corpos, as subjetividades e os modos de existir. Ao valorizar saberes locais, corporais, sensíveis e relacionais, a professora não apenas cuida ou ensina, mas ressignifica a própria ideia de conhecimento, abrindo espaço para que as vozes historicamente silenciadas, sejam de bebês, de mulheres, de povos negros, indígenas ou periféricos.

Apontam Quijano (2005) e Walsh (2018), que historicamente a colonialidade do saber operou para classificar, hierarquizar, branquear e exercer controle sobre corpos, subjetividades e modos de existir. Tal colonialidade não se restringe a conteúdos, mas infiltra-se nos currículos, nas relações e nos critérios de legitimidade do conhecimento. Ao acolher e valorizar saberes locais, corporais, sensíveis e relacionais, a atuação docente transcende o simples papel de ensinar ou cuidar, torna-se um exercício de ressignificação epistemológica.

As configurações dessa dinâmica pressupõem compreender, conforme postula hooks (2013), que o espaço escolar configura-se como um território de possibilidades, no qual as vozes historicamente marginalizadas, incluindo as de crianças pequenas, mulheres, populações negras, povos indígenas e comunidades periféricas, necessitam ser escutadas e legitimadas enquanto instâncias legítimas de produção de saberes. O reconhecimento implica a desconstrução do monopólio epistemológico de matriz eurocêntrica, favorecendo a elaboração de um currículo dinâmico, plural e inclusivo, capaz de acolher diferentes perspectivas e formas de conhecimento.

Neste íterim, uma das perspectivas de insurgência de uma nova forma de fazer pedagogia, considerando a ruptura com os moldes da colonialidade, da pedagogia tradicional são as possibilidades de escuta e validação do que

sinalizam as vozes, os gestos, os sentidos de ser e estar dos bebês e das crianças e de suas famílias. Nas palavras Lopes, Hetkowski e Conceição (2024, p.2). A incorporação das narrativas infantis em espaços sociais, culturais e educacionais viabiliza expressões que promovem o empoderamento das subjetividades singulares e plurais, além da geração de outros saberes entrelaçados às histórias de vida e dos espaços vividos. Essas expressões se configuram como uma forma de desafiar a lógica de dominação colonial—que aprisiona os corpos e silencia as vozes das minorias, através de vivências que possibilitam o autoconhecimento corporal e a compreensão de sua ancestralidade, favorecendo a construção de múltiplas perspectivas capazes de subverter os padrões de dominação.

A descolonização do saber fazer na/da Educação Infantil não se resume a uma mera reavaliação da infância, a construção de novas diretrizes curriculares conteudistas, nem investimentos em formações precárias e aligeiradas para as profissionais das creches e das pré-escolas, mas constitui um processo contínuo de repensar as concepções de tempo, de criança, de adultos, velhice, sujeitos, de deficiência, de conhecimentos, poder e mundo. Essa nova forma de pensar/sentir estas categorias se faz essencial para construir uma sociedade mais justa, inclusiva, solidária e respeitosa.

Refletem na construção de possibilidades instituintes de uma educação humanizada, conduzida pelas memórias coletivas, pelos saberes dos/das mais velhos/as, da construção das infâncias como dispositivo na luta contra a colonialidade, permitindo uma reconexão do sujeito com as suas origens, com a natureza e com suas raízes culturais. Ao incorporar as memórias e experiências das crianças, dos povos originários, dos povos africanos, as experiências coletivas, os saberes que emergem do contato com a terra, com as águas, comas floresta, a educação pode se tornar mais inclusiva, sensível, curiosa e amorosa, promovendo uma compreensão sobre as diversidade na construção de uma sociedade que tem como pauta os processos de humanização dos povos.

Tomando como referência a criança institucionalizada e a escola sendo uma instituição, chegamos à compreensão de que a criança, nas instituições educativas (creches, pré-escolas, escolas, etc), ainda não é percebida

como o centro dos processos ali deflagrados com vistas aos objetivos intrínsecos aos processos educativos, aos esforços dirigidos com a finalidade de se desenvolver esses processos, tendo em vista o bem estar dessa criança assim como sua autorrealização processual como pessoa. Tal fato implica na emergência de uma pedagogia da possibilidade que assuma caráter de insurgência e que seja seriamente capaz de criar novas possibilidades de se fazer/pensar processos educativos e novas construções socioculturais.

No contexto da Educação Infantil, Kramer (2003) e Barbosa (2010) defendem que a criança deve ser concebida como sujeito de direitos, agente social ativo e produtora de cultura, cujas experiências, saberes e expressões são fundamentais para a construção de práticas pedagógicas significativas. Essa compreensão rompe com concepções históricas de caráter assistencialista ou preparatório, que reduzem a etapa a um período de transição para o ensino fundamental, desconsiderando sua relevância formativa em si mesma.

Nas palavras de Simon (2003) esperança por um futuro diferente, por um horizonte ampliado que permita compreender a contribuição da escolarização para a formação dos cidadãos e o fortalecimento de suas comunidades, exige mais do que uma simples mudança de concepções. Requer a transformação das práticas e das estruturas que sustentam o fazer educativo, de modo a incorporar saberes historicamente marginalizados, valorizar experiências coletivas e reconhecer a escola como espaço de produção de sentidos e de emancipação. Significa assumir uma postura ética e política que, na Educação Infantil, se expressa no respeito à diversidade, na escuta atenta das múltiplas vozes (inclusive as dos bebês) e na construção de currículos que afirmem a dignidade humana e os vínculos comunitários como fundamentos para um futuro mais justo e solidário.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As mudanças sociais, culturais e tecnológicas no mundo atual impõem desafios relevantes e inevitáveis à educação infantil, influenciando diretamente os conhecimentos e práticas dos educadores. Os saberes são constantemente construídos e reformulados, refletindo a complexidade e a fluidez de uma sociedade em transformação contínua. Nesse sentido, o presente estudo

destacou a importância de revisar e atualizar os currículos, as metodologias pedagógicas e os processos de formação permanente dos profissionais da educação infantil, de modo a potencializar a aprendizagem das crianças em um contexto contemporâneo, globalizado e diverso.

A investigação reconheceu que o conceito de infância passou por uma significativa evolução, acompanhando e muitas vezes antecipando as mudanças nas práticas educativas e nas expectativas sociais relacionadas às crianças. A valorização das crianças como sujeitos sociais plenos representa uma mudança paradigmática que impacta profundamente a pedagogia e os saberes dos educadores, exigindo uma reinvenção das abordagens educacionais nos primeiros anos de vida.

Outro aspecto central do estudo foi à consolidação das instituições de educação infantil como espaços fundamentais para o desenvolvimento social e cognitivo das crianças. Essas instituições, que historicamente passaram de centros de assistência para ambientes formativos e integradores, evidenciam a necessidade de ambientes educacionais que sejam inclusivos e atentos às singularidades de cada criança. Os saberes forjados no cotidiano da Educação Infantil e no cenário da contemporaneidade demandam dos/as educadores/as a incorporação de práticas pedagógicas inovadoras, que transcendam os métodos tradicionais e promovam a diversidade e a inclusão.

Contudo, tais transformações não podem ser concebidas como responsabilidade exclusiva das professoras e demais profissionais da área. É imperativo reconhecer o papel do Estado e das políticas públicas na criação de condições concretas para que essas práticas floresçam, seja por meio do financiamento adequado, da valorização e formação continuada dos profissionais, da garantia de infraestrutura adequada, ou da formulação e implementação de diretrizes curriculares comprometidas com a equidade. Nesse sentido, a efetivação de uma Educação Infantil plural, democrática e emancipatória requer um compromisso político que ultrapassa o âmbito individual, configurando-se como uma ação coletiva e institucional, sustentada por uma rede de responsabilidades compartilhadas entre educadores, gestores, sociedade civil e poder público.

Os saberes que nascem e se reinventam no chão da Educação Infantil, entre olhares, gestos e palavras, pedem práticas pedagógicas que ousem romper o previsível e acolham a diversidade como princípio. O Estado, em sua dimensão política e institucional, deve garantir as condições para que esse horizonte se materialize: investindo, formando, escutando e assegurando que cada criança e cada educador encontrem um espaço digno para existir e aprender. Assim, a Educação Infantil que queremos plural, democrática e emancipatória só será possível quando a responsabilidade deixar de ser individual e passar a pulsar como compromisso ético de toda a sociedade.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Orientações Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2009.
- GAITÁN, L. "A infância como construção social." **Pedagogia Social**, n. 10, p. 61–75, 2006.
- HEYWOOD, C. **História da Infância**. São Paulo: Contexto, 2004.
- HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- KISHIMOTO, T. M. **Fundamentos da Educação Infantil**. São Paulo: Moderna, 2010.
- KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. **Educação Infantil: muitos olhares**. Brasília.

KUHLMANN JR., M. **Educação Infantil: Políticas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2007.

KUHLMANN JR., M. Infância e pedagogia moderna: a criança entre a pedagogia e a psicologia. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Orgs.). **História e memória da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2003.

KUHLMANN JR., Moysés. Infância e pedagogia: a construção social da infância e a escola moderna. In: OLIVEIRA, Zilma de M. R. de (Org.). **A criança e o conhecimento: repensando o ensino de ciências e matemática**. São Paulo: Cortez, 1998.

OLIVEIRA, M. T. S. de. **Currículo e práticas pedagógicas na educação infantil: entre o normativo e o vivido**. São Paulo: Cortez, 2012.

ONU – Organização das Nações Unidas. **Convenção sobre os Direitos da Criança**, 1989.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SANTOS LOPES, A.; HETKOWSKI, T. M.; CONCEIÇÃO, A. P. S. da. Narrativas insurgentes: decolonizando conhecimentos e entrelaçando as infâncias na contemporaneidade: Narrativas insurgentes: descolonizando saberes y entrelazando infancias en la época contemporánea **Revista Cocar**, [S. l.], v. 20, n. 38, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/7691>. Acesso em: 13 ago. 2025.

SARMENTO, M. J. “As culturas da infância na pós-modernidade”. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, p. 80–91, 2005.

SIMON, R. I. “A pedagogia como uma tecnologia cultural”. In: SILVA, T. T. da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 61-84.

WALSH, C. **Interculturalidad, Estado, Sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época**. Quito: Abya-Yala, 2018.

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAL E A LEI 10639/03: O desafio para outras pedagogias

EDUCATION FOR ETHNIC-RACIAL RELATIONS AND LAW 10.639/03: The challenge for other pedagogies

Dirceu do Socorro Pereira¹

<https://orcid.org/0000-0002-7662-1992>

Luana Vidal dos Santos Borges²

<https://orcid.org/0009-0000-6001-1674>

Raphael Rodrigues Vieira Filho³

<https://orcid.org/0000-0002-1358-0863>

RESUMO

Este artigo tem como objetivo refletir sobre as possibilidades e os limites da implementação da Lei 10639/03, a partir do desafio de construção de outras pedagogias. Pedagogias essas comprometidas com epistemologias africanas e afro-brasileiras e com a superação da colonialidade na educação brasileira. A partir de uma revisão bibliográfica e de teóricos que entrelaçam os campos da educação e das relações étnico raciais, problematizamos o modo como às práticas têm incorporado, ou não, a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica. O estudo aponta para a necessidade de reposicionar o debate sobre a Lei 10639/2003 no campo das disputas curriculares, compreendendo-a não apenas como um dispositivo legal, mas como uma convocação a reconfigurar os modos de ensinar, aprender e existir na escola. Nesse percurso, são evidenciadas proposições pedagógicas que tensionam o currículo hegemônico e apontam para uma educação antirracista enraizada na valorização das infâncias negras, das ancestralidades africanas e das epistemologias do Sul global.

Palavras-chave: Educação para as relações étnico-raciais. Lei 10.639/03. Currículo. Pedagogias afroreferenciadas. Infâncias negras.

ABSTRACT

This article aims to reflect on the limits and possibilities of implementing Law 10.639/03 in light of the challenge of constructing other pedagogies, committed to Afro-referenced epistemologies and the overcoming of colonial logics still present in Brazilian education. Based on a literature review and theoretical contributions that intersect the fields of education, ethnic-racial relations, and critical pedagogies, this study problematizes how pedagogical practices have (or have not) incorporated the mandatory teaching of Afro-

¹ Doutorando em Educação e Contemporaneidade – (PPGEduC/UNEB) Salvador - Bahia, BR. E-mail: dirpereira@uol.com.br.

² Doutoranda em Educação e Contemporaneidade – (PPGEduC/UNEB) Salvador - Bahia, BR. E-mail: lua.vidalb@gmail.com.

³ Doutor em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Instituição: Universidade do Estado da Bahia (UNEB) Salvador – Bahia – BR. E-mail: rvieira@uneb.br.

Brazilian and African history and culture in basic education. The discussion points to the need to reposition the debate on the Law 10.639/2003 within curricular disputes, understanding it not only as a legal mechanism, but as a call to reconfigure the ways of teaching, learning, and existing within the school environment. Along this path, pedagogical proposals are highlighted that challenge the hegemonic curriculum and point toward an antiracist education rooted in the appreciation of Black childhoods, African ancestries, and epistemologies from the Global South.

Keywords: Education for ethnic-racial relations. Law 10.639/03. Curriculum. Afro-referenced pedagogies. Black childhoods.

1. INTRODUÇÃO

A lei 10.639/03 foi um marco histórico e jurídico para a educação brasileira, ao incorporar à LDB a obrigatoriedade do ensino de História e cultura Africana e Afe-brasileira nos currículos de toda educação básica. Conquista esse resultado de um investimento social dos movimentos negros, intelectuais comprometidos com a justiça racial e educadores que, ao longo dos anos denunciaram o esvaziamento das contribuições africanas e afro-brasileiras para a formação da sociedade brasileira em vários níveis. Mesmo com todo o avanço que a lei representa, a sua efetivação enfrenta também desafios frequentes que vão desde o cotidiano escolar, passando pela formação docente, por falta de material disponível nas escolas e pela própria construção do currículo nacional.

Ainda que já ultrapasse as duas décadas da sua promulgação, observamos em muitas escolas baianas uma presença esporádica, simbólica e muitas vezes carregada de estigmas e estereótipos das epistemologias africanas e afro-brasileiras, frequentemente restritas a datas comemorativas ou dimensões folclóricas. Percebemos ainda que a presença da Lei nos documentos oficiais e sua importância social contrasta com a fragilidade da sua efetivação prática pedagógica, emergindo tensões e disputas entre a legislação e as estruturas coloniais as quais a sociedade brasileira e baiana ainda estão alicerçadas e que organizam o fazer escolar.

A insuficiência de políticas de formação docente voltadas para a efetiva implementação e até mesmo o desconhecimento da Lei 10639/03, a resistência de setores conservadores da sociedade e a centralidade de uma epistemologia norte global no currículo oficial são fatores que dificultam a consolidação de uma

educação verdadeiramente comprometida com o fim do racismo, conforme Pontes (2021).

Diante desses pontos, este artigo tem como objetivo analisar criticamente os limites e as possibilidades da implementação da Lei 10639/03, compreendendo-a não apenas pela sua obrigatoriedade legal, mas como uma convocação para a construção de outras pedagogias. Pedagogias essas que coloquem também as epistemologias africanas e afro-brasileiras no centro da educação brasileira. Buscamos ainda, mapear os desafios recorrentes da aplicação da Lei, identificar experiências pedagógicas afro referenciadas e propor caminhos que fortaleçam práticas educativas comprometidas com o enfrentamento do racismo.

Esse artigo faz uma avaliação de obras que têm como ponto em comum o estudo da lei 10639/03 e os desafios de construir outras pedagogias. Destacamos ainda o esforço e comprometimento com a valorização das epistemologias africanas e afro-brasileiras. Tal escolha metodológica permite compreender as disputas curriculares e epistemológicas em torno da lei, valorizando os textos e registros como territórios de memória e resistência.

A presente investigação se propôs a uma análise crítica das formulações teóricas e normativas sobre a Lei 10.639/03, diante disso a opção metodológica mais consistente foi a documental. Tal percurso possibilita, por um lado, mapear as tensões presentes nos textos oficiais e acadêmicos, e, por outro, problematizar os silenciamentos e ausências que atravessam o debate curricular. Nesse sentido, a pesquisa documental aqui realizada não é neutra: ela se coloca como gesto político de leitura e escrita comprometido com a dignidade das infâncias negras e com a valorização das epistemologias africanas e afro-brasileiras.

A análise foi orientada por categorias críticas construídas a partir de autoras e autores como bell hooks (2013), Lélia Gonzalez (1988), Sueli Carneiro (2005), Luiz Rufino (2019) e Nilma Lino Gomes (2012). O cruzamento dessas referências com os documentos estudados permitiu tecer interpretações que evidenciam os limites e possibilidades da efetivação da Lei. Inspirando-se na pedagogia das encruzilhadas (Rufino, 2019), a metodologia assumiu o movimento de travessia entre saberes acadêmicos, normativos e ancestrais,

recusando hierarquias epistêmicas e produzindo uma análise implicada, situada e comprometida com a transformação social.

Pretendemos com este artigo contribuir com os estudos nos campos das relações étnico raciais e reposicionar o debate sobre a Lei 10639/03, não mais como uma normativa, mas sobretudo, como uma nova forma de pensar, sentir, ensinar e existir nos espaços escolares brasileiros, em especial na Bahia, um estado com um contingente considerável de pessoas negras.

2. POR UMA PEDAGOGIA AFRRREFERENCIADA

A crítica às estruturas epistemológicas eurocêntricas que vem sustentando a educação escolar brasileira vem requerendo o reconhecimento da centralidade do racismo como elemento constitutivo, tanto da sociedade como das práticas pedagógicas, dos currículos e da produção do conhecimento em geral (Moura, 2023) (Souza, 2021). Entendemos assim que qualquer reflexão no campo da educação brasileira precisará se debruçar sobre as dinâmicas raciais para garantir uma análise com aprofundamento teórico-prático.

Repensar a educação para as relações étnico-raciais exige a escuta e a valorização de epistemologias que foram historicamente silenciadas, sobretudo aquelas associadas às populações africanas e afro-brasileiras. Entendemos com isso que uma pedagogia afrorreferenciada, que não apenas tematiza a questão racial, mas se ancora na ancestralidade negra como fundamento ético, ontológico e epistêmico, trará não apenas grandes contribuições para as discussões no campo das relações étnico-raciais, como também permitirá que grandes mudanças aconteçam no cotidiano da educação brasileira (Gomes, 2005; Pontes, 2021; Rufino, 2019).

O epistemicídio, como nos sugere Sueli Carneiro (2005), refere-se à negação sistemática de saberes não ocidentais, considerados inferiores ou inexistentes a partir da racionalidade moderna europeia. Ainda sobre isso nos ajuda a refletir quando afirma que:

O epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso a educação, sobretudo de qualidade; pela produção da

inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da auto-estima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. (Carneiro, 2005, p.97)

A citação de Sueli Carneiro (2005) nos faz compreender o epistemicídio como um fenômeno profundamente enraizado nas estruturas históricas e políticas do colonialismo e do racismo. Ao definir o epistemicídio como “[...] um processo persistente de produção da indigência cultural”, Carneiro (2005, p. 97) não apenas denuncia o silenciamento epistêmico sofrido pela população negra e indígena, mas também evidencia seus desdobramentos no campo da cultura e da educação da nossa sociedade.

A manutenção do epistemicídio não pode ser entendida apenas como a negação de acesso à educação formal, mas como um projeto político de desqualificação e silenciamento de outras formas de saber e de ser. A exclusão não se trará da ausência física de corpos negros nas instituições escolares, pelo contrário, a escola pública, em especial a baiana, é o espaço majoritariamente negro, mas essa exclusão se intensifica pela negação simbólica desses corpos como agentes e legítimos produtores e transmissores de conhecimento. Nesse sentido, a escola moderna, fundada e alicerçada sobre as bases eurocêntricas, constitui-se como um dos aparatos privilegiados de disseminação da lógica racista e colonial, que atribui aos corpos negros a condição de objetos, nunca de sujeitos de saber.

A produção da indigência cultural de que trata Carneiro (2005) é, portanto, uma forma de manutenção das hierarquias raciais tanto simbólica, quanto material. A inferiorização intelectual da população negra, muitas vezes naturalizada pelas instituições escolares, associa-se à ausência de referências positivas nos currículos, à predominância de narrativas brancas nos livros didáticos e à reprodução de estereótipos nas interações cotidianas. Tudo isso impacta na autoestima e confiança desses sujeitos e provoca a contenção das potências intelectuais e criativas de crianças e jovens negros.

Ao que tange a ciência, é necessário compreender que o epistemicídio afeta a própria produção do conhecimento, já que a ausência de referenciais africanos e afro-brasileiros aponta para uma constituição intelectual desigual

(Pontes, 2021). Com isso entendemos que a ausência dessas referências do Sul Global revela o racismo epistêmico e deslegitima o legado histórico e cultural desses povos. É um processo com duas vias, enquanto desqualifica os saberes de determinados povos, naturaliza saberes hegemônicos, como se estes fossem neutros e universais. (Kilomba, 2019)

Autores e autoras negras têm denunciado essas estruturas de exclusão e proposto novos caminhos. Lélia Gonzalez (1988), ao cunhar o conceito de “amefricanidade”, tentou restabelecer uma discussão sobre a identidade política, racial e cultural da experiência comum de africanos e afrodescendentes nas Américas. Sueli Carneiro (2019) evidenciou o papel singular da branquitude na manutenção das hierarquias raciais e defendeu a potência discursiva da população negra como estratégia de reposicionamento epistêmico. Na mesma direção, bell hooks (2013) propõe uma pedagogia engajada, onde o ato de ensinar esteja ligada a uma prática de libertação, em que escuta e cuidado estão em lugares de centralidade. Suas pesquisas nos propõem práticas educativas que reconhecem o afeto, o corpo e o cotidiano como dimensões legítimas do conhecimento.

O campo da educação tem sido historicamente orientado por paradigmas ligados ao eurocentrismo, sustentados pela colonialidade e a negação sistemática dos conhecimentos produzidos por populações africanas e diaspóricas. Na contramão deste movimento, intelectuais comprometidos com a ruptura epistemológica e política frente a este cenário vêm protagonizando a formulação de pedagogias outras, orientadas por princípios afrocentrados.

Dentre esses intelectuais, no campo da afrocentricidade, destacam-se Molefi Kete Asante(2009), Nah Dove(1998) e Oyeronke Oyewumi(2017) cujas contribuições têm sido fundamentais para a construção de projetos educacionais comprometidos com a valorização da ancestralidade, a superação das hierarquias raciais e uma vida mais justa. Além de garantir que o Sul Global tenha reconhecimento do seu legado.

No contexto brasileiro contemporâneo, Luiz Rufino (2019) oferece a pedagogia das encruzilhadas como uma concepção de educação aberta a acolher as experiências vindas das ruas, dos terreiros, das rodas e de todos os lugares em que habitam as populações negras.

É uma proposta que desafia a noção linear e conteudista da escola que temos hoje, convidando ao diálogo entre vários mundos e reinventando práticas pedagógicas. Temos ainda Nilma Lino Gomes (1995), além de atuar na institucionalização das políticas de educação para as relações étnico-raciais, contribui teoricamente ao afirmar que essas práticas devem ser estruturantes ao currículo e não periféricas, integrando de forma central ao projeto político pedagógico das instituições e as principais ações pedagógicas desses espaços.

Por fim, a centralidade das infâncias negras desse debate se faz inadiável, tendo como grandes expoentes desse campo de estudos, as pesquisadoras Anete Abramowicz e Fabiana Oliveira (2013), da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL/MG), tem nos ajudado a pensar as infâncias dentro do espaço escolar, além de problematizar como as diferenças são elementos fundamentais para pensarmos como as relações se constroem neste lugar. Abramowicz e Oliveira (2013) têm apontado ainda um esvaziamento de conceitos importantes como diferença, diversidade e da própria pluralidade, a partir de uma ideia de tolerância em contraposição aos conceitos ligados à diferença.

Podemos verificar na obra das pesquisadoras supracitadas o entendimento da potência infantil, a partir das diferentes relações estabelecidas no espaço da educação infantil. Abramovich e Vandebroek (2013) reivindica ainda, para o espaço da educação infantil, um distanciamento do caráter homogêneo e reafirma que a multiplicidade de infâncias exige uma leitura que parta do entendimento que a educação infantil é um campo complexo, mas extremamente rico de possibilidades, sem esvaziamentos.

Ainda dentro desse movimento epistêmico contra hegemônico, alicerçado na discussão das infâncias, destacamos os estudos do Renato Noguera (2014) utilizando afroperspectiva. A afroperspectiva, assim, seria uma abordagem teórico-metodológica que permite costurar os conceitos e achados do campo, a partir de um olhar que valoriza não apenas as construções euro-ocidentais, mas reivindica um espaço para as contribuições indígenas, africanas e afro-diaspóricas em território brasileiro. “Em linhas gerais, uma abordagem filosófica afroperspectivista é pluralista, reconhece diversos territórios epistêmicos, é empenhada em avaliar perspectivas e analisar métodos distintos.” (Noguera, 2014, p. 68)

Destacamos também as pesquisadoras Eliane Cavalleiro (2000), Amanaiara Miranda (2018) e Marta Alencar (2018) que nos alertam para a importância de reconhecer as crianças negras como sujeitos de saber, cujas experiências e perspectivas devem ser valorizadas no interior da escola. A infância, neste sentido, não é um tempo neutro ou universal, mas uma construção cultural situada e atravessada por marcadores sociais e raciais que moldam as possibilidades de ser e aprender.

Assim, fundamentar-se nas epistemologias afroreferenciadas significa recusar a educação como espaço de produção e reprodução de desigualdades e assumi-la como território de construção de novas existências. Trata-se de um movimento político e ancestral de reexistência, no qual o currículo, a formação docente e a escuta das crianças negras são elementos centrais para a construção de uma escola justa, plural e livre de práticas racistas.

3. CURRÍCULO E RACIALIZAÇÃO: SILENCIAMENTOS E TENSÕES

O currículo escolar brasileiro, é alicerçado em uma perspectiva teórico-prática eurocêntrica, operando como um braço da colonialidade, naturalizando hierarquias raciais e epistemológicas. Mesmo após a publicação, a lei 10639/03, o apagamento, abordagens folclóricas, sazonais e em sua grande maioria restritas ao 13 de maio, e/ou o 20 de novembro são práticas comuns nos sistemas escolares. Isso nos mostra a força das estruturas racializadas que organizam a produção e disseminação do conhecimento no interior da escola.

Como nos lembram Pontes (2021) e Noguera (2014) o conhecimento não é neutro, pelo contrário, ele carrega posicionamentos, marcas e em alguma medida interesses. No caso da escola brasileira, a hegemonia branca e ocidental extermina outras formas de saber, relegando à margem as contribuições intelectuais da população negra, é o epistemicídio mostrando sua face mais cruel (Carneiro, 2005). A racialização do currículo, neste contexto, se mostra tanto pela forma como a população negra é trazida no espaço escolar, quanto pela sua ausência em vários níveis da escola. Seja nos livros didáticos com as suas estereotípias Silva (2011), seja nas ausências de grandes referências negras trazidas para as crianças ao longo do ano letivo.

Ao invisibilizar as experiências negras e reduzi-las a estereótipos, a escola colabora com a produção e reprodução do racismo afetando o pertencimento dessas crianças com a população negra, mas também afetando o seu desempenho e socialização nesses espaços. As mudanças curriculares, portanto, não devem se limitar à inclusão de conteúdos e sim uma reestruturação de toda a experiência escolar dessas crianças, desde o momento em que entram na escola, até o momento em que se retiram. Os valores éticos dessas instituições precisam ser afetados pelas novas mudanças curriculares impostas no momento em que diversidade e raça estiverem na centralidade dos debates. (Mattos, 2003)

A necessidade de constantes revisões curriculares, se faz necessário também pelo entendimento que o ambiente escolar deve se abrir às pluralidades, logo ao passo que outros grupos sociais emergem na centralidade das discussões em nossa sociedade, a escola precisa permitir uma escuta sensível de modo a incorporar as discussões e tudo que compõe esses grupos. Como já dito, a escola precisa estar aberta para incorporar não apenas os corpos que a compõem, mas todas as possibilidades pedagógicas oriundas deles.

3.1 Práticas pedagógicas afrorreferenciadas em contextos escolares

Apesar dos limites estruturais impostos pelo currículo prescrito e pelas políticas de formação docente, educadoras e educadores comprometidos com a justiça racial têm protagonizado experiências pedagógicas significativas, que resistem e reexistem no cotidiano escolar. São práticas que emergem das brechas do sistema, reinventando o ensino por meio de uma escuta sensível às epistemologias afro-brasileiras. Segundo Walsh (2013) “[...] são essas pedagogizações e rachaduras que dão sustentação e progresso às pequenas esperanças, esperanças que quando começam a falar, se aliam a se entrelaçam, se tornam mais fortes e mais imparáveis em seu estímulo, crescimento e progresso.”

O uso da literatura infantojuvenil negra, de músicas de matriz africana, de cantigas e narrativas orais dos terreiros, quilombos e comunidades tradicionais tem se mostrado potente na construção de uma pedagogia que valoriza o corpo, o território, a ancestralidade e o afeto. Tais práticas se articulam à pedagogia

das encruzilhadas proposta por Luiz Rufino (2019), que reconhece as múltiplas formas de aprender e ensinar presentes nas culturas negras.

Formas de aprender e ensinar que atravessam a pedagogia de terreiro, ou seja, uma pedagogia que está centrada na lógica de manutenção dos saberes ancestrais africanos e que contribui no fortalecimento das identidades e das epistemologias forjadas pelos povos africanos.

Entendemos este jeito de ensinar como um modelo de educação oportuna e desveladora, porque cada ensinamento corresponde a um desejo ou algo a ser desvelado pela necessidade de aprender para ser o que se é sendo. Educar na vida. (Machado, 2013, p. 41)

Além disso, há escolas e coletivos que têm desenvolvido projetos integradores com temáticas afrocentradas, envolvendo a comunidade, as famílias e os territórios. Neste artigo iremos dialogar tanto com achados do campo das nossas pesquisas de doutoramento, quanto com pesquisas já consolidadas, como as desenvolvidas pela pesquisadora Vanda Machado (2002), através do Projeto Irê Ayó. Essas ações revelam que a implementação da Lei 10.639/03 não depende apenas de dispositivos legais, mas sobretudo de um compromisso ético-político dos sujeitos que constroem a escola.

O que implica na prática de cada profissional da educação que esteja aberto a outras possibilidades pedagógicas, que valorizem os saberes e conhecimentos legados pelos povos africanos e indígenas e que construa no coletivo, na dinâmica cotidiana dos alunos saberes e conhecimentos que lhes conduzam para leituras de mundo mais próximas das suas histórias e experiências.

São justamente essas práticas mais próximas, mais cotidianas que têm possibilitado o aprendizado das crianças e adolescentes no espaço do terreiro, de forma que o conhecimento não está compartimentalizado, como a dinâmica que ocorre no espaço escolar. Fora, que essas ensinagens se dão respeitando o ambiente composto não só por cadeiras e mesas, mas também rodeado pela natureza, pelos afazeres cotidianos, pela brincadeira, pela musicalidade e tantos outros aspectos que as crianças vivem, experimentam.

Para ilustrar essa questão, cito a fala da professora Oyassi (2025), sobre sua percepção do processo educativo dentro do terreiro, quando direcionado pela pedagogia de terreiro, tendo como foco a criança e suas aprendizagens.

Primeiro a questão da liberdade, do espaço. No terreiro as crianças têm espaço para correr, para brincar, para ficar soltas, livres, o que elas já não têm na sala de aula. Essa é uma questão. A outra questão é que no terreiro, apesar de nós termos os mais velhos, nós temos um tempo, que tem que ser ali meio que consolidado para aquele dia, a gente tem que entregar a função, a obrigação naquele dia, naquele momento. A criança não. A criança tem aquele dia, aquele momento, mas ela tem o outro dia para continuar com aquilo. Uma outra questão é a dinâmica do terreiro, geralmente, ela é uma dinâmica de alegria. Oyassi (2025)

A dinâmica das atividades do terreiro difere das da escola. Uma liberdade das crianças de brincar e fazer suas atividades coletivamente, porém sem o mesmo compromisso dos adultos. Justamente, por terem referência nessa dinâmica e por a infância ser o momento das descobertas, é que a escola precisa atentar a essa realidade, ou seja, o processo de ensino e aprendizagem deve ser atravessado pela leveza que pede as experiências de aprender para a criança. O processo educativo deve primar pela alegria e possibilidade de construir juntos.

3.2 A centralidade das infâncias negras no projeto político-pedagógico

Colocar as infâncias negras no centro do debate curricular é reconhecer sua potência criativa, sua capacidade de narrar o mundo e sua relação ancestral com o saber. Isso significa romper com concepções homogêneas de infância e considerar os marcadores sociais — como raça, gênero, território e classe — como constituintes das experiências infantis. Nesse sentido, como afirma Cavalleiro (2000) toda infância é situada, e a infância negra carrega marcas históricas de subalternização que precisam ser nomeadas e enfrentadas.

Valorizar as infâncias negras significa construir espaços educativos em que essas crianças sejam representadas positivamente, tenham suas narrativas legitimadas e consigam protagonizar os processos de construção do conhecimento com seus pares. para que isso aconteça é necessário um

deslocamento do olhar pedagógico eurocêntrico, que precisa olhar essas crianças negras como sujeitos capazes de produzir sentido ao seu cotidiano e produzir culturas, reconhecendo-a como um sujeito epistêmico, com capacidade de produzir saberes e intervir no mundo.

Rodas de conversa, contação de histórias, brincadeiras tradicionais africanas e expressões corporais ganham centralidade nas experiências pedagógicas das crianças negras em um currículo aberto a outras pedagogias. Não entendemos essas estratégias apenas como técnicas, mas como formas de acolher, reconhecer e reconstruir os vínculos entre escola, cultura e comunidade. A partir daí a escola se torna um campo de reexistência, onde as crianças negras podem aprender, inferir e existir com dignidade, beleza e orgulho de sua história e ancestralidade.

Esse artigo se debruçou além das discussões teóricas, a partir da experiência de projetos como o Irê Ayó e de algumas das escolas em que nossas pesquisas estão sendo realizadas. Essas instituições atendem crianças entre 5 e 10 anos e anunciam em seus currículos serem afrocentradas, afrorefereciadas e/ou anti-racistas.

Dentro dessa discussão sobre a centralidade das infâncias negras em um projeto político-pedagógico, um das experiências mais interessantes é do projeto Irê Ayó, sistematizado pela pesquisadora Vanda Machado(2002), ela vai caracterizar a potência formadora das memórias ancestrais e das práticas comunitárias que estruturam a vida das crianças. No projeto desenvolvido na escola Eugênia Anna dos Santos, a narrativa negra através dos mitos e a oralidade são apresentadas não como paralelo, ou complementar ao currículo e sim como central e fundamental para a consolidação das práticas pedagógicas.

Neste cenário o mito e a oralidade deixam de ser compreendidos como apenas recursos didáticos e passam a serem vistos como tecnologia de conhecimento articulado ao corpo, memória, espiritualidade e vida em comunidade.

Machado (2002) nos mostra que as crianças constroem aprendizagens sobre si e seu entorno e sobre o mundo por meio do movimento, da música, do gesto. Ao ouvir e contar histórias africanas e afro-brasileiras, essas crianças acessam não apenas conteúdos escolares, mas são oportunizadas a

ressignificar a sua própria existência e do grupo étnico ao qual estão inseridas. Ao modelar argila, a partir da história da criação do mundo e dos corpos, por Obatalá as crianças adentram a outras formas de leitura e compreensão do seu mundo e de outros mundos, é um momento de encontros, onde várias e outras possibilidades lhes são apresentadas, constituindo assim a uma pedagogia das encruzilhadas. É importante afirmar, que a palavra, tão cara ao pensamento e as epistemologias africanas, atua como mediadora de pertencimento e de fortalecimento identitário, convocando cada criança a ser agente das experiências pedagógicas.

Essa proposta ecoa, de diferentes modos, em observações realizadas em escolas públicas municipais de Salvador. Em uma escola da região de Pirajá, em Salvador, por exemplo, foi possível observar como, em meio a um currículo ainda rigidamente eurocêntrico, as crianças negras insistiam em trazer suas experiências para a roda de conversa. Em um episódio significativo, uma menina de cinco anos narrou, com brilho nos olhos, sua ida a um espaço que pelas características pareciam um terreiro de religião de matriz africana, com a avó. Ao descrever as danças, o som do atabaque e as comidas partilhadas, ela não apenas trazia sua memória cultural para o espaço escolar, mas produzia conhecimento sobre pertencimento e coletividade. Em oposição a isso, ao ignorar e desviar o relato da criança, a professora revelou o quanto a escola ainda opera pelo epistemicídio (Carneiro, 2005). Mas, ao mesmo tempo, a persistência da criança em contar sua experiência mostra a força das infâncias negras como produtoras de mundos. E como as crianças podem ser disruptivas e transgressoras, mesmo em momentos de tentativa de silenciamento, por que a criança não se aquietou, enquanto não conclui sua narrativa.

Em contraste, outra experiência observada em uma escola na região de Cajazeiras, em Salvador, mostrou como o reconhecimento pedagógico das culturas afro-brasileiras pode fortalecer a presença e a autoestima das crianças. Ali, as paredes exibiam pinturas de figuras negras históricas, murais de adinkras e textos produzidos pelas próprias crianças sobre suas famílias. Em uma experiência, os alunos foram convidados a escolher um familiar para retratar em forma de desenho e narrar uma pequena história e você consegue perceber a utilização de materiais adequados para a representação negra já que se trata de uma comunidade majoritariamente negra, e na própria narrativa você encontra

elementos que demonstram o pertencimento dessas crianças e como eles inferem sobre a experiência proposta, quando por exemplo uma criança a ponta para uma história e diz “ali o homem é igual ao meu pai, trabalha com ferro e é forte”, fazendo referência a um ferreiro negro que esta presenta na narrativa contada pela professora em outro momento. Aqui a negritude transita com fluidez e sem opressão, os corpos negros são respeitados e elas é constituído possibilidade de construir, outras e outras experiências.

Ao articular essas duas experiências, o Projeto Irê Ayó e as escolas públicas observadas, é possível compreender que a centralidade das infâncias negras no projeto político-pedagógico não é uma categoria abstrata, mas uma prática que se realiza na escuta, na legitimação e na incorporação das cosmologias que essas crianças trazem consigo. Trata-se de deslocar a escola de uma pedagogia da tolerância, que apenas admite a diferença como exceção, para uma pedagogia do reconhecimento, em que as crianças negras são reconhecidas como fundamento do currículo, da linguagem e do processo de formação humana.

Assim, a centralidade das infâncias negras exige um projeto político-pedagógico que valorize a ancestralidade como matriz de conhecimento, que acolha a oralidade e o corpo como veículos legítimos de aprendizagem, e que se disponha a construir uma escola onde as crianças possam não apenas aprender, mas se reconhecer, se afirmar e se reinventar coletivamente. A experiência do Irê Ayó, somada às práticas de resistência cotidianas observadas nas escolas públicas de Salvador, evidencia que a infância negra não é destinatária passiva do processo educativo, mas sujeito central na invenção de outras pedagogias possíveis.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo percebemos que a efetivação da lei 10639/03 encontra, mesmo após mais de 20 anos, barreiras políticas e epistêmicas que limitam seu potencial transformador. A permanência de um currículo que só considera os saberes do Norte Global, a formação docente insuficiente neste campo e a resistência dos setores conservadores da sociedade brasileira

contribuem significativamente para que a obrigatoriedade da lei não se constitua em práticas eficazes no cotidiano escolar.

Contudo, também emergem experiências pedagógicas que apontam para outras possibilidades. Educadoras e educadores que tensionam o currículo, incorporam saberes africanos e afro-brasileiros, escutam as infâncias negras e constroem práticas educativas baseadas no afeto, na ancestralidade e na corporeidade, demonstram que a transformação curricular não é apenas necessária, mas possível. Esses sujeitos produzem saberes que impõem novas formas de ensinar, aprender e existir no cotidiano das escolas, criando assim uma pedagogia afroreferenciada alicerçada na ética da escuta, da memória e da reexistência.

Logo, é importante compreender a lei 10639/03 não apenas na sua dimensão jurídica, mas como um projeto político pedagógico que convoca toda a escola a pensar a sua própria existência e tudo que ao longo do tempo essa instituição vem construindo.

Uma perspectiva afroreferenciada não se trata apenas de inserir conteúdos novos, mas principalmente um deslocamento sensível na forma como o conhecimento é construído, transmitido e validado.

Propomos, assim, como desdobramentos ético-políticos deste estudo: a urgência de programas de formação docente contínuos e estruturantes, que dialoguem com as epistemologias negras e incorporem práticas pedagógicas afrocentradas; a reformulação dos currículos escolares com base no pluralismo epistemológico, superando a monocultura do saber ocidental; o fortalecimento de redes e coletivos de educadores(as) negros(as), territórios de partilha e resistência que impulsionam práticas transformadoras; a valorização das infâncias negras como centro das práticas educativas, reconhecendo suas expressões culturais, subjetividades e narrativas como constituintes do projeto pedagógico.

Reafirmamos que a luta por uma escola para todos é também pela dignidade da vida negra em todos os ciclos. A escola precisa perceber-se enquanto território de reinvenção, onde a história, a cultura e os saberes africanos e afro-brasileiros apenas entrem, mas se tornem parte de uma outra possibilidade de mundo.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F. Educação e Diferença: na direção da multidão. In: ABRAMOWICZ, Anete; VANDENBROECK, Michel (orgs.). **Educação infantil e diferença**. Campinas, SP: Papirus, 2013
- ABRAMOWICZ, A.; VANDENBROECK, M. (orgs.). **Educação infantil e diferença**. Campinas, SP: Papirus, 2013
- ALENCAR, M. Educação da primeira infância negra em salvador: um olhar sobre as políticas educacionais. Salvador, BA, 2008. **Dissertação (Mestrado)** - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2018.
- ASANTE, M. K. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 93-110.
- BRASIL. **Lei nº 10.639, de 09 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. Planalto, Poder Executivo, Brasília, 2003. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2003/lei-10639-9-janeiro-2003-493157-publicação-original-1-pl.html>. Acesso em: 16 set. 2023.
- CAVALLEIRO, Eliane. **O processo de socialização na educação infantil – a construção do silêncio e da submissão**. 1999
- CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.
- CARNEIRO, A. S. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. 339 f. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- CARNEIRO, S. **Escritos de uma vida**. São Paulo: Pólen Livros, 2019.
- DOVE, N. Mulherismo Africana: uma teoria afrocêntrica. **Jornal de Estudos Negros**. Filadélfia, p. 515-539. Maio 1998
- FRANCO, S. A. **Xirê e educação: saberes-fazeres em diálogo no Terreiro do Cobre**. Salvador, EDUFBA, 2020.

GOMES, N. L. "Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade". In. CAVALLEIRO, E. (Org). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995 (p. 83-96).

GOMES, N. L. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In. MUNANGA, K. (Org). **Superando o Racismo na escola**. Brasília: Secad, 2005 (p. 125-142).

GONZALEZ, L. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

MACHADO, V. **Ilê Axé**: vivência e invenção pedagógica – as crianças do Opô Afonjá. 2. Ed. Salvador, EDUFBA, 2002.

MACHADO, V. **Pele da cor da noite**. Salvador: ADUFBA, 2013.

MATTOS, W. R. de. Valores civilizatórios afro-brasileiros, políticas educacionais e currículos escolares. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 12, n. 19, p. 229-234, jan./jun. 2003.

MIRANDA, A. C. de S. As experiências aprendizagens com sobre as crianças no cotidiano escolar: a infância e as relações de gênero narradas por uma hermenêutica. Salvador, BA, 2018. 292 f. **Tese (Doutorado)** - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2018.

MOURA, C. Racismo como arma ideológica de dominação. **Lutas Sociais**, São Paulo, vol.27 n.50, p.61-73, jan./jun. 2023.

NOGUERA, R. **O Ensino de Filosofia e a Lei 10639**. 1 ed. Rio de Janeiro: Pallas: Biblioteca Nacional, 2014.

OYASSI. Questionário de sondagem inicial para pesquisa. dez. 2023

OYĖWÙMÍ, Oyèrónké. **La invención de las mujeres**: una perspectiva africana sobre los discursos occidentales del género. Tradução Alessandro Molengo Gonzalez. Bogotá: La Fronteira, 2017.

RIBEIRO, A. M. Análise das dificuldades de implementação da lei 10.639/2003 na educação baiana: uma revisão sistemática: Doi. org/10.29327/217514.7. 1-16. **Revista IberoAmericana de Humanidades**, Ciências e Educação - REASE, v. 7, n. 1, p. 201-216, jan. 2021. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/444/251>. Acesso em: 30 mar. 2025.

RUFINO, L. **Pedagogias das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

RUFINO, L. **Vence-demanda**: educação e descolonização. 1. Ed, Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2021.

SILVA, A. C. da. **A representação social do negro no livro didático**: o que mudou? Por que mudou?. Salvador: EDUFBA, 2011.


SOUZA, J. **Como o racismo criou o Brasil**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2021.

WALSH, Catherine. **Pedagogias Decoloniales**: práticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)viver. Quito, Editora Abya-Yala, 2013.


FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA ROÇA: Uma propositiva com tecnologias digitais

CONTINUING TRAINING FOR RURAL TEACHERS: A proposal with digital technologies

Jodielson da Silva Pereira¹

 <https://orcid.org/0000-0003-0976-6590>

Mary Valda de Souza Sales²

 <https://orcid.org/0000-0003-1315-1054>

RESUMO

Este texto trata da formação continuada de professores da roça, desafiando visões colonialistas e potencializando a roça como identidade de vida envolvida com a terra, com a cultura, com o povo. A pesquisa investiga como a formação continuada de professores da roça, com foco nas tecnologias digitais, pode ser planejada a partir da realidade desses docentes, que com seu jeito de ser, agir e coexistir, fomentam a educação na roça. A investigação é oriunda da pesquisa ampla de doutoramento que buscou compreender quais aspectos dos letramentos e tecnologias digitais contribuem para desenvolver um desenho formativo partindo das necessidades pedagógicas dos professores da escola da roça. O objetivo aqui, é apresentar um esboço inicial dessa propositiva de formação. A metodologia emprega a abordagem qualitativa, instruída da fase preliminar da pesquisa-aplicação. Este texto detalha os pressupostos gerais da fase preliminar, que compreende a investigação do fenômeno social e suas relações no contexto, pontos primordiais para questionamentos de propostas formativas urbanocêntricas para professores que atuam na escola da roça.

Palavras-chave: Formação Continuada. Professores da roça. Tecnologias digitais.

ABSTRACT

This paper addresses the continuing education of rural teachers, challenging colonialist views and highlighting the "roça" as an identity intertwined with the land, culture, and community. The research investigates how a continuing education program for rural teachers, focused on digital technologies, can be planned based on the reality of these educators, who, through their ways of being, acting, and coexisting, foster education in the "roça." This investigation stems from a broader doctoral study that sought to understand which aspects of digital literacies and technologies contribute to developing a formative design based on the pedagogical needs of teachers in rural schools. The

¹ Mestre em Tecnologias Aplicadas à Educação (UNEB). Professor substituto da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Bom Jesus da Lapa, Bahia, Brasil. E-mail: jodielsonpereira@uneb.br.

² Pós-doutora em Educação e Tecnologias Educacionais. Mestre e Doutora em Educação. Licenciada em Pedagogia. Professora Titular do Departamento de Educação I e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia. Salvador, Bahia, Brasil E-mail: marysales@uneb.br.

objective here is to present an initial outline of this formative proposal. The methodology employs a development-oriented design-based research approach, organized into phases: preliminary (study of context and needs), prototypical development (proposal construction), and semi-summative evaluation (impact). This paper details the general assumptions of the preliminary phase, which involves investigating the social phenomenon and its relationships within the context, providing essential points to question urban-centric formative proposals for teachers working in rural schools.

Keywords: Continuing Education. Rural Teachers. Digital Technologies.

1. INTRODUÇÃO

O texto explora o significado de roça para além de sua conotação geográfica, compreendendo-a como uma vereda histórica e cultural que potencializa a vida e a identidade dos sujeitos rurais. Investiga o papel das tecnologias digitais na educação, afastando-se de uma visão puramente instrumental para analisá-las como manifestações da criatividade humana. O objetivo central é caracterizar a roça como um espaço de ressignificação e resistência, ao mesmo tempo que se aprofunda nas concepções de tecnologia como um potencial de transformação social na formação de professores.

A discussão parte do pressuposto de que a roça, embora historicamente marginalizada por uma herança colonial, constitui um lugar de existência, saberes e produção de cultura. Simultaneamente, defende-se que as tecnologias, compreendidas em sua essência filosófica e não apenas como artefatos, podem se tornar ferramentas de emancipação. A articulação entre esses dois conceitos propõe uma nova perspectiva para a formação docente na roça, na qual leva ao professor apropriar das tecnologias digitais de forma crítica e contextualizada, valorizando a cultura e as experiências da roça para impulsionar a transformação social e educacional.

O desenvolvimento deste artigo está organizado em três sessões: a roça como vereda e, em seguida, a discussão sobre as tecnologias como natureza humana. E, por último, a articulação entre esses temas conduz à análise sobre a formação continuada de professores na roça e o papel das tecnologias digitais, culminando nas considerações finais, onde são apresentadas as conclusões e as implicações da pesquisa para o campo da educação da roça.

2. PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

A metodologia deste estudo adota uma abordagem qualitativa, guiada pelos princípios da primeira fase (Fase Preliminar) da pesquisa-aplicação, conforme a modelagem de Plomp (2018). Esta fase inicial é caracterizada pela análise e exploração aprofundada do problema de pesquisa, com o objetivo de construir uma base teórica e contextual robusta. A metodologia da pesquisa-aplicação é composta por mais duas fases, a de desenvolvimento e a de avaliação, que, para este artigo, não contempla a sua desenvoltura. Sendo assim, apresentamos, qualitativamente, as discussões oriundas da fase preliminar da pesquisa-aplicação.

Sendo assim, a metodologia aqui utilizada, concentrou-se na elaboração de um sólido arcabouço teórico-conceitual. Esta base é essencial para, em etapas futuras da pesquisa-aplicação, desenvolver e testar intervenções educacionais que sejam contextualizadas, relevantes e que realmente contribuam para a transformação da realidade na roça.

3. A ROÇA, UMA VEREDA

O termo roça, remete aqui a uma compreensão de *ethos* histórico e cultural que caracteriza a vida autêntica nas ruralidades do Brasil. De acordo com Souza *et al.* (2020), compreende-se ruralidade como uma construção que supera a concepção historicamente construída sobre o rural enquanto espaço marginalizado, um entorno inferiorizado, subalterno e dependente da cidade.

Roça, emprega-se, em outras regiões do Brasil, como sinônimo de sítio, campo, fazenda. Mas, no contexto que se inscreve a presente investigação, não nos pertence com tamanha ênfase os termos supracitados. Inclusive, “a roça comporta diversos sentidos e representa rupturas com terminologias que nos coloniza, a exemplo de campo, conceito externo, não reconhecido pelos sujeitos que vivem na roça” (Macedo; Souza, 2017, p. 286).

Partir de um viés de vida autêntica na roça é compreender este lugar como pertencente à vida em que o próprio lugar, compactado pelo ecossistema natural, nos oferece para labutar a vivência. A roça, é aqui um ato de existência original, de ressignificação de vida do nosso lugar. Importa-se apontar o que comumente se emprega nas narrativas desta região, a roça como o lugar de

moradia (*Onde você mora? Na roça!*), de plantio e criação (*Está plantando este ano? Sim, na rocinha da mancambira!*), (*O gado está na roça de cima*). De criatividade a partir dos insumos que a natureza oferece. Portanto, resulta-se em um espaço de *vida-terra-natureza* que exige um manejo, uma labuta de quem vive nestas bandas.

Estudos apontados por Rios, Souza, Santos (2009, 2015, 2020), tem denunciado o menosprezo e inferioridade instituída aos sujeitos moradores da roça. A herança deixada pelo processo de colonização atravessa gerações roceiras a ponto de perceber concordâncias com a opressão, com a subalternização, permitindo não se veem no lugar como espaço de vida, negando a própria existência e pertencimento de sujeito da roça, pois os pólos de poder situado na cidade, infere que a ruralidade compõe a parte ruim e atrasada do dualismo entre urbano e rural.

Mas, essa concepção que reveste a subalternidade e inferioridade não é meramente um atributo recente, é uma herança do processo de colonização da Bahia, e, neste contexto, a colonialidade do poder (Quijano, 2002) que perpassa a tomada das terras e introjeta na cultura do pensamento exaltando neoliberalismo (só somos gente se morarmos na cidade!).

Segundo a exploração do Oeste da Bahia, no vale do São Francisco, se estruturam as maiores casas senhoriais de toda colônia. Os currais da Casa da Torre (pertencente aos Garcia D'Ávila) e a Casa da Ponte (pertencente a Antônio Guedes de Brito). Isto pois, a originalidade do estabelecimento de roça é instituída até hoje no manejo com a terra, criações de gados, galinhas, cabras, carneiros, bem como, os rios cheios, a forte pescaria que envolve todo povoado da região. Não obstante, a pesca é um patrimônio material e imaterial dos povos originários dessa terra.

Segundo Matta (2013, p. 47):

O original da Casa da Torre era de que a cada avanço, a cada combate e “amansamento” de índios, era montado um curral e instalado um criatório de bois, que também levava à criação de galinhas, carneiros, cabras e ao estabelecimento de roças. A Casa da Torre expandiu suas terras porque implantava um sistema de ocupação sustentável e capaz de, inclusive, aproveitar o índio no que ele mais sabia: lidar com animais e com a terra. (Matta, 2013, p. 47).

O processo de colonização deixa suas marcas na corrente social roceira. O que conhecemos como roça, nas invasões senhoriais, eram propriedades dos currais onde concentravam o latifúndio bovino e a criação de galinhas, cabras etc. De acordo com Carvalho (2019, p. 201), “após serem expropriadas, as terras eram convertidas em enormes fazendas-currais (concessões voltadas para áreas de livre pasto para o gado).” Os movimentos de interiorização da caatinga, eram tomados pelos vaqueiros que cuidavam dos gados, muitos deles ex-escravos, posseiros da região. Em seu manejo também estava a agricultura.

Vale destacar que esses vaqueiros eram escravizados de origem africana que lideravam os currais espalhados pelas redondezas ao lado direito das margens do Rio São Francisco (Nogueira, 2011). Não obstante, as manifestações culturais oriundas desta atividade tão latente nos vaqueiros, como vaquejadas, pegam-de-boi, argolinhas e cavalgadas, permanecem nos dias atuais.

O povoamento na sociedade rural é lugar de vidas, construção histórica que também sofreu os açoitamentos da colonização, mas por resistências, a roça é construção social, cultural e histórica no bojo da condição humana digna de vida e de educação que parta das características deste povo para o mundo.

Sendo assim, para Souza et al (2017, p. 39),

[...] apreende-se um rural contemporâneo, marcado pela diversidade, pelas particularidades, pelo estilo de vida, pelas referências identitárias de seus habitantes e pelas diversas relações que esse espaço estabelece com o urbano, que ultrapassam o sentido de dependência e subalternidade. (Souza et al, 2017, p.39).

Aportar-se da ideologia decolonial, é revestir a compreensão original da roça na existência humana. “O pensamento da decolonialidade, sendo uma consciência de luta e resistência, é uma busca incessante do reconhecimento da vida humana negada pela hegemonia colonial” (Motta; Pereira; Amorim, 2023, p. 4)

Os ranços da colonização aparecem de diversas formas na roça. O processo de civilização urbano mediante ruas pavimentada, praças no centro da localidade, lideranças moradoras na cidade, pior, toda engenhosidade capitalista

que avança a vida roceira, dentre outros traços que colocam a autenticidade da vida na roça como atrasada, subalterno frente a única referência de um sistema-mundo (Wallenstein, 2005) ideologizado pelo mercado.

Chega a tal ponto, que é possível identificar na realidade moradores que negam sua existência na roça, pelo ranço colonial revestido de narrativas que os colocam em condições subalternas, inferior, incivilizado.

Na roça, é possível perceber fazendas e currais que demarcam o lugar que reúne os gados, demarcação colonial da roça. Mas, as extensões das terras atribuem-se aos carrascos, macambira, capoeiras (áreas arbustos de livre pasto para os gados). Uma libertação que coloca em norte um cenário de referências inventivas. São identidades do lugar que fundamentam nas subjetividades e intersubjetividades culturais do ser da/na roça, que não se reduz ao lugarzinho distantes, incivilizado.

É este lugar, o grande palco de criatividade, desde o início da história humana. Dentre o cenário supracitado, a educação é aqui o fenômeno potente para exercer e consolidar o reconhecimento das macambiras como espaço estratégico de inovação humana na sociedade e as culturas com palco de princípios essenciais à vida na roça.

Vale destacar o quão fundamental é a figura do professor no contexto educacional roceiro,

[...] a docência em escolas rurais pode se colocar como promotora da valorização de tempos e experiências que implicarão na (re)construção de sentidos e significados importantes e necessários para a compreensão dos diversos modos de viver a roça. Entretanto, esta condição é atravessada pelos sentidos e significados produzidos por professores/as no seu contato com o mundo cultural, com o qual estabelece enlaces e constitui um modo de ver e de pensar o mundo que incide sobre seu processo formativo. (Mota, 2022, p. 34).

Em sala de aula, o principal mediador é o professor, engendrado pela ação dialética e emancipatória (Freire, 2021), em um processo educacional que tem como objetivo a construção de uma pedagogia própria do lugar, crítica e consciente dos sujeitos da roça, da periferia, do oprimido - rumo à revolução

transformadora no mundo. São pequenos gestos locais que fazem grandes transformações de vidas.

No curso da história da formação de professores no contexto rural, a corrente teórica do Ruralismo Pedagógico marca as trajetórias no interior da Bahia, a partir de uma lógica de uma adequação e permanência à vida na roça.

O Ruralismo Pedagógico buscava uma adequação da pedagogia a essa realidade, com o auxílio de uma formação específica do (a) docente, voltada para a vida no campo e que deveria estar intimamente relacionada ao mundo do trabalho. (Rios, 2015, p. 26).

A atuação docente para e com a realidade, tem uma envergadura de formação de sujeitos para a vida, inclusive, uma educação que esteja atenta às ideologias que caracterizam e movimentam o mundo.

Mas para isto, é fundamental que tenhamos consciência da raiz existencial do sujeito e que assuma a sua identidade. Conhecer todo o percurso da história social e local e definir ações de qualidade de vida “A consciência existe como o meio no qual os sujeitos se encontram de tal modo que, sem ser encontro, eles não poderiam ser na qualidade do sujeito” (Habermas, 2014, p. 40).

O sujeito que instaura sua identidade no compêndio do universal e singular é um sujeito de representações. Isto nos coloca numa consistência de intersubjetividade enquanto experiência na e para a interação, na dialética do conhecimento em grupo, sem perder de vista a dimensão subjetiva de cada sujeito no seu lugar e no mundo social.

A educação na roça tem a sua referência que é o próprio lugar, mas não se encerra aí. Os sujeitos entre-lugares permeiam o mundo e não é necessário o deslocamento físico para o coexistir, sim construção cognoscível para agir nas fissuras de sistemas que os aprisionam (Walsh, 2018).

Portanto, a fissura, isto é, a vereda, neste caso, é a própria roça, tal como é. Sendo, necessariamente, trabalhada como objeto de conhecimento local, referenciando o potencial de viver e criar neste lugar e a educação é o principal percurso de ressignificação humana no contexto da sociedade contemporânea.

4. AS TECNOLOGIAS COMO NATUREZA HUMANA

O avanço tecnológico, não possibilitou apenas a revolução na economia, mas também favoreceu a transformação das relações humanas e com isso apareceram novas formas de ver o mundo, novas de saberes que rompem com a verdade absoluta posta pela ciência que sempre predominou.

A discussão acerca da tecnologia na educação, importa-se inicialmente em entender qual viés é compreendido este fenômeno. Nesta discussão, a epistemologia que sustenta o aprofundamento conceitual da tecnologia, são os aspectos da filosofia, bem como o contorno que ampara o contexto social. A tecnologia como condição humana da natureza criativa no contexto local. (Lima Jr., 2005; Sales, 2018).

Avancemos quando partimos da compreensão da tecnologia para além da tecnologia. Debruçamos em uma ruptura que iniciou no século XIX com o advento da Revolução Industrial no setor econômico mercadológico urbano em que, o trabalho humano nas fábricas fosse substituído pelas máquinas, conotando única e exclusivamente um apreço ao instrumental tecnológico.

Em vista da compreensão prima da tecnologia oriunda da Revolução industrial, em que a tecnologia ocupa o lugar fabril da ação produtiva humana, com a revolução digital das tecnologias instrumentais, digitais e midiáticas, nos primeiros anos do século XXI, a compreensão acerca da tecnologia enverga pela substituição ainda da ação do ser humano, mas em especificidade, o substituir a inteligência do ser humano.

A ideia central do espaço dos processos tecnológicos, chega ainda, por uma parte social, a problematizar a substituição, em sua totalidade, da tecnologia pela inteligência humana. É o caso da Inteligência Artificial (IA). A máquina que pensa (Turing, 1950). O paradigma perigoso acerca do composto máquina-homem, coloca em exposição a ação da máquina perante a inteligência do homem.

E aqui nos retoma ao questionamento de ordem política de Paulo Freire publicado na Revista Bits, em 1984: a máquina está a serviço de quem? De igual modo, é tarefa profunda e incansável consolidar a ideia de que, como afirma Freire (1984, s/n) “o avanço da tecnologia não é tarefa de demônios, mas, sim a expressão da criatividade humana.”

Habermas (2014), assevera o quão a sociedade tem apreciado a face ferramental da tecnologia. Partimos deste posicionamento para firmar o caráter imaterial existente na compreensão do fazer e o interagir com a tecnologia no cenário social. Portanto, não estamos partindo da concepção sólida instrumental técnico da tecnologia, mas toda dimensão essencial do pensamento que exige antes, durante e após a solidez maquinica, como comumente é considerada a tecnologia.

Estamos nos referindo a uma plena concepção epistemológica da tecnologia que foi revestida ainda no período clássico grego, que deva reestruturar uma apreensão cognitiva criativa e responsável da tecnologia em tempos de “explosão tecnológica” Pinto (2005).

O uso da tecnologia para fazer ferramentas viria a aparecer na Grécia Clássica, por volta de 5000 a.C., coincidindo com o final do período Neolítico. A palavra grega que veio definir esse estado de coisas foi τέχνη (techné) que significa arte, entre outras coisas. Para os gregos, a combinação de techné e logos (λόγος = palavra) orientava o discurso sobre o sentido e a finalidade das artes. O vocábulo tecnologia nasce, portanto, com uma boa dose de responsabilidade. (Junior, 2013, p.137).

A finalidade da tecnologia como essencialidade da arte humana, não cessa de se inscrever, senão, única e radicalmente, na natureza responsável do humano que reverbera em uma incessante ação que perpassa gerações em um outro estágio de existência. A tecnologia é a técnica em um outro estágio de intervenção humana responsável. Uma intervenção consciente intencional que é sempre o devir contínuo da ação humana em aprimoramento incessante.

Nesse sentido, a finalidade da arte que, genuinamente, da *techné*, reporta o cunho de uma consciência responsável e ideológica. Sendo a técnica um fenômeno das ideias humanas, a tecnologia está para além deste substrato que existe envolto do ferramental e desemboca no ato representacional, subjetivo e intersubjetivo do humano.

A responsabilidade, encarrega uma outra dimensão cara no contexto social envolvendo a tecnologia: a ética.

Portanto, faz-se necessário entender o insumo da técnica para compreender a tecnologia a qual nos referimos aqui. Trata-se de assegurar a

finalidade da técnica na sociedade informatizada para a vida humana. Mas, esta não é uma tarefa fácil no contexto de uma sociedade em que o produto fabricado ganha mais “curtidas”³ e valorização do que a condição gnosiológica da tecnologia. “O descobridor de uma nova técnica fabricadora aparece desligado dos interesses coletivos, e sobretudo da acumulação do conhecimento, sempre social, que explica o sucesso do trabalho intelectual inventivo. (Pinto, 2005, p. 238).”

Reporta absolutamente, entender que o constructo tecnológico não é o produto final do ato inventivo intelectual, nem tampouco a totalidade do esforço criativo do ser humano, pois a técnica é sempre um modo existencial de ser do homem que nunca se encerra no fazer, mas sempre se inaugura na ação cognoscente.

O nível de complexidade da tecnologia criada na condição gnosiológica da técnica, acontece, muitas vezes, no momento penoso do pensar minucioso sobre o objeto. Um pensar não pela coisa do objeto em seu estatuto, mas pelas suas variações que lhes converterão em representação de um ato pensador.

Neste caso, corroboramos com Sales (2018, p.82), ao afirmar que o conceito de tecnologia “ganha um contorno mais amplo e complexo, tendo em vista que os aspectos filosóficos do conceito e os fatores do contexto social são parte de nossa abordagem.”. Indubitavelmente, o contexto social é o primor da técnica a qual nos referimos aqui em sua condição existencial. É como percebermos a tecnologia na empiria social e não na máquina que rompe o coletivo.

A técnica envolve o processo de racionalização imaterial, de modo que a lógica composta na sociedade eleva a uma valorização suprema apenas ao ato instrumental. Para Habermas (2014), a técnica e a ciência como produto valorável não têm validade na dimensão imaterial, desconsiderando toda a engenhosidade da pesquisa. De modo que, trata-se, portanto, da condição inventiva do processo humano diante de seus constructos no plano que habita.

Os utensílios, instrumentos, dispositivos, aplicativos, nada mais são que a relação simbiótica da racionalidade humana em contraste ou em consonância.

³ Reação estabelecida nos conteúdos em redes sociais digitais, responsável pelo engajamento social em um determinado usuário.

A ideia de os aplicativos serem entidades maiores de domínio da ação humana, uma espécie de endeusamento tecnológico (Pinto, 2005), vai de encontro com a essência da ciência que direciona a solução criativa, inventiva, isto é, trava o potencial de outros estágios da criatividade dos seres humanos.

A relação simbiótica entre o homem e máquina ocorre, única e exclusivamente no plano dos pensamentos, advinda da cultura, das experiências, das interrelações no contexto em que circunscreve o grupo social. Porém, reconhecer e praticar a *logia* da tecnologia incorporada na ciência da técnica requer curiosidade constante.

O esforço do pensar e o agir humano é tecnologia, de modo que sem este minucioso ato cognitivo humano a tecnologia é ideológica, tomando a sua legitimidade na dinâmica viva de interesse da classe que a domina. A natureza humana principia a tecnologia, como o incessante agenciamento do redesenho como produto final dos atos criativos dos humanos, isto é, os atos de representação simbólica do pensamento em expressão de coisas, de instrumentos como fim da criatividade.

A finalidade da técnica em Habermas (2014), é justamente o lado permanente do pensamento simbólico no contexto. Trata-se de problematizar todas as faces que se estrutura um constructo tecnológico, inclusive para tecer qual entidade pertence, qual ideologia posta e interesse direto estabelecido. E, para além do pensar sobre o produto tecnológico, na condição educacional, faz-se necessário criar a própria intencionalidade para determinada atuação no campo escolar.

Os atos cognitivos docentes mobilizados pela tecnologia, colocam a atuação do professor em seu plano de liderança de toda ação, inclusive a de formar opiniões antes mesmo de apropriar-se do aparelho tecnológico sem intencionalidade educacional. O intuito de formar é sempre de preparar a pessoa para atualizar-se naquilo que está inscrito em sua forma interior e exterior. Enquanto, como processos, formar compreende a instrução para a esfera intelectual e a educação para a esfera moral. (Sberga, 2014).

De fato, se as representações simbióticas em forma instrumental operam diretamente nas ações humanas, sem um devir outro da invenção do ser, o que prevalece é intencionalidade primeira do maquínico. Isto é, deixar que a máquina processe ideias e resulte em um resultado de sua decisão. Aqui já não é mais a

ação docente pura e contextualizada, mas a intervenção total da tecnologia para o agir operacional na sala de aula.

É uma espécie de operacionalização remota da mão de obra humana docente sobre a máquina para atingir o interesse de uma tecnologia primeira. A tecnologia pela tecnologia. E aqui reverbera o exponencial das representações tecnológicas na dimensão, inclusive da produção ou da educação.

Isso nos leva a refletir as Tecnologias da Informação e Comunicação, digitais e/ou analógicas, como mais um aspecto que mobiliza ações humanas autênticas ao ato criativo, recreativo, transformador no contexto local social. Isto, essencialmente, conduzido pela ação cognoscente sobre a tecnologia.

Sales (2018, p. 81), compreende a tecnologia,

como processo que constitui o homem enquanto ser ativo e criativo, condição pela a qual o ser humano amplia as possibilidades de utilização e transformação de si e dos recursos materiais e imateriais, a partir daquilo que o contexto, a natureza, a sociedade e sua capacidade intelectual e social lhe dispõem para resolver problemas e propor estratégias e dinâmicas de superação de suas limitações quaisquer que sejam elas. (Sales, 2018, p. 81)

A tecnologia como inerente ao desenvolvimento humano, exige, enfaticamente, um outro posicionamento, que não a inércia operacional ou do instrumento técnico, unicamente. É necessária uma espécie de consciência transformadora da própria tecnologia para que esta não sobressaia a natureza humana de ser. Amplia a condição de ser e agir em meio a qualquer constructo tecnológico que venha a ser criado na sociedade.

Neste sentido, a atuação da natureza docente com tecnologia requer a análise crítica e ativa sobre a tecnologia. Para tanto, a ação transformadora do professor principia na envergadura de sua intencionalidade no trabalho pedagógico, que está sempre atrelada a outras dimensões da docência.

[...] para evitar ou superar o uso ingênuo dessa tecnologia, é fundamental conhecer as novas formas de aprender e de ensinar, bem como de produzir, comunicar e representar conhecimento, possibilitados por esses recursos, que favoreçam a democracia e a integração social (Almeida & Prado, 2006).

Para uma estratégia de utilização do constructo tecnológico no trabalho pedagógico, é fundamental deixar nítido a intencionalidade e esta é oriunda do saber das demandas dos educandos. Atribui-se em um movimento de conhecimento a partir das situações da aprendizagem, que se apresenta, por exemplo, pela avaliação contínua e diagnóstica. Então, a intencionalidade já tem um norte do ensino, que não é a seleção de conteúdo, mas a situações que apontam a demanda de aprendizagem do educando.

A intencionalidade do trabalho pedagógico com constructos tecnológicos, se aprofunda com processos de formação de professores na perspectiva contextual, isto é, o que demanda a realidade e reverbera no planejamento. O aspecto da intencionalidade se inscreve em rever a intensidade do trabalho pedagógico, em um eterno devir análise crítica reflexiva da ação (Alarcão, 2013).

A ideia até aqui delineada acerca da tecnologia, se estende na educação enquanto uma dimensão inventiva que compreende a ação intencional do professor diante da sua atuação mediante a concepção de tecnologia e a utilização de constructo tecnológico no contexto. A este interesse, aportamos para a construção da intencionalidade no trabalho pedagógico com tecnologias através de processos de formação continuada de professores, sessão no seguinte ponto.

5 PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA ROÇA E TECNOLOGIAS DIGITAIS

Nas veredas acadêmicas, existe um exponencial de pesquisas que reportam sobre a formação de professores. Desde a condição formativa que retratam algumas adjetivações como a formação inicial, a continuada e permanente, o processo de reflexão sobre a formação de professores, importamos aqui delinear aprofundamentos reflexivos acerca da formação do profissional professor no contexto da escola como espaço de construção coletiva a partir das demandas insurgentes na dinâmica do ensino e da aprendizagem com tecnologias.

No âmbito da análise acerca de pesquisas que retratam sobre processos formativos docentes, Souza (2020, p.115) afirma que “a formação continuada direcionada à prática com tecnologias digitais exige uma organização das

situações de aprendizagem, criando condições que favoreçam a reflexão-ação da prática docente, partindo do contexto do grupo”.

Na dinâmica de formação no contexto, é fundamental conhecer a realidade dos professores a partir das necessidades docentes que implica a instituição escolar, uma vez que “a elaboração de propostas formativas com viés inovadores e reflexivos, pautados na homologia de processos e com atividades “mão na massa”, é a chave para formar os docentes para atuar na escola com tecnologias” (Souza 2021, p. 114).

No âmbito de uma formação de professores a partir do conhecimento contextual, refere-se, principalmente, compreender quais demandas reportam os sujeitos que estarão imbricados no processo formativo. O contexto que revela o saber contido para posterior, o construído, parte do perfil docente, bem como a realidade que alicerça o cenário de atuação educacional.

Se o contexto não muda, podemos ter professores mais culto e com mais conhecimento pedagógicos, mas não necessariamente mais inovadores, já que o contexto pode impossibilitar-lhes o desenvolvimento da inovação ou pode levá-lo a se recolherem em seus microcontextos, sem repercutirem com sua prática uma inovação institucional (Imbernón, 2013, p. 55).

A formação continuada a qual circunscreve aqui, demarca a compreensão efetiva do contexto. Isso caracteriza uma outra máxima – um processo formativo contrário a problemas genéricos, mas que delineia situações problemáticas (Imbernón, 2013) na escola rumo a mudança inovadora (Farias, 2006).

Dessa forma, faz-se necessário intervir na formação continuada na roça, compreendendo que a sociedade contemporânea é marcada pela avalanche de constructo tecnológicos em várias versões, responsáveis pelo fomento instantâneo de informação e comunicação que suscitam comportamentos diversos da humanidade, mas não podemos generalizar a multiplicação dos aparatos tecnológicos digitais em todos os espaços da sociedade. Como salienta Sales (2018, p. 87):

Por outro lado, não raro, tudo isso permanece distante e inacessível a grande parte da população, tanto para consumo individual quanto para uso educacional: as assimetrias do

capitalismo não desapareceram com a emergência das TIC; antes, se manifestaram nesse campo com toda sua complexidade.

O que é possível considerar é a forte disseminação das manifestações oriunda da cultura digital em contextos sociais, urbanos e rurais. Me reporto a algumas realidades, pois, geralmente alguns instrumentos tecnológicos são proibidos nos espaços, a exemplo das instituições escolares, todavia o modo de ser e agir coerente com os imbricamentos das culturas digital, não é possível repreendê-lo.

As proposições de formação continuada com base apenas em acervos teóricos podem ser inapropriadas, pois o processo de construção da proposta não partiu das condições reais que vivem os professores. Esta evidência demonstra a necessidade dos planos de formação nascer colaborativamente com os sujeitos da formação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A roça não é um espaço de marginalidade ou atraso, mas como uma vereda, isto é, um caminho de existência, resistência e criatividade. Ao desvelar as marcas da colonialidade que historicamente subalternizaram a ruralidade, buscamos reafirmar a roça como um palco de vida autêntica e plural, com sua história, cultura e saberes.

A educação, nesse contexto, emerge como um fenômeno potente para descolonizar narrativas, valorizar as identidades e consolidar a roça como um espaço de inovação e dignidade humana. A essência de uma pedagogia da roça reside em partir das características e experiências locais para conectar os sujeitos ao mundo, fortalecendo sua identidade e senso de pertencimento. A roça não está aquém do mundo globalizado.

Nesta mesma linha, a tecnologia, transcende a visão instrumental para compreendê-la como uma manifestação da natureza humana, inerente à nossa capacidade de criar e resolver problemas. Resgatando o conceito grego de *techné*, argumentamos que a tecnologia não se resume aos aparatos digitais, mas engloba o processo de pensamento, a intencionalidade e a responsabilidade que permeiam o ato criativo. O perigo não reside na tecnologia

em si, mas no seu uso descontextualizado e na sua potencialidade de reproduzir a lógica de dominação e subalternização.

A intersecção dessas duas vertentes – a roça como vereda e a tecnologia como natureza humana – revela a necessidade urgente de uma formação continuada de professores que seja, ao mesmo tempo, contextual e crítica. Não se trata de simplesmente introduzir tecnologias digitais na escola rural, mas de capacitar os docentes para utilizá-las de forma intencional e autônoma. Essa formação deve nascer das demandas reais dos educadores e educandos, promovendo uma prática pedagógica que utilize a tecnologia para valorizar os saberes locais, fortalecer as identidades roceiras e, por fim, romper com os ranços coloniais que ainda persistem.

Portanto, as tecnologias digitais, no contexto educacional, quando compreendida, inicialmente, como um ato de consciência e agência humana, e a educação, quando enraizada na práxis contextual da roça, tornam-se forças integradoras. Juntas, elas podem fomentar um movimento de emancipação, no qual a roça é vista não como um "lugar atrasado", mas como uma fonte de criatividade e um campo fértil para a construção de um futuro mais justo e humanizado.

FINANCIAMENTOS

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

AGRADECIMENTOS

Este estudo não seria possível sem o apoio institucional e financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O fomento concedido foi fundamental para a realização das atividades de pesquisa, permitindo o aprofundamento teórico que embasaram as discussões aqui apresentados.

De igual modo, expressamos nossa sincera gratidão ao Grupo de Pesquisa Formação, Tecnologias, Educação a Distância e Currículo (ForTEC).

A riqueza dos debates, a troca de experiências e o suporte contínuo dos fortequianos, foram cruciais para a construção deste trabalho. O ambiente de colaboração e o rigor acadêmico do grupo impulsionaram significativamente a qualidade e a relevância desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2013.

ALMEIDA, M. E. B. T. M.; PRADO, M. E. B. B. M. (orgs.). **Ambientes virtuais e interativos de aprendizagem: ensinando e aprendendo com as tecnologias de informação e comunicação**. São Paulo: Summus, 2006.

CARVALHO, S. C. Vaqueiros e posseiros no sertão da Bahia: usos da terra, conflitos e luta por direitos (1830-1888). **Tese (Doutorado em História)** - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

FARIAS, P. S. B. A formação continuada de professores: uma proposta de intervenção na escola pública. **Dissertação (Mestrado em Educação)** - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

FREIRE, P. A máquina está a serviço de quem? **Revista Bits**, v. 3, n. 3, 1984. Disponível em: <http://revista.usp.br/bits/article/view/129753>. Acesso em: 22 ago. 2025.

HABERMAS, J. **Técnica e ciência como ideologia**. São Paulo: Unesp, 2014.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**: reflexões sobre o significado de ser professor em tempos de mudança. Porto Alegre: Artmed, 2013.

JUNIOR, A. P. **O conceito de tecnologia**. In: PINTO, A. P. **Tecnologia: uma leitura filosófica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 137.

MACEDO, E. C.; SOUZA, R. S. O conceito de roça na educação do campo. In: SOUZA, R. S. et al. (orgs.). **Educação do campo: caminhos e desafios**. Salvador: Eduneb, 2017. p. 286.

MATTA, A. C. **A Casa da Torre de Garcia D'Ávila: a família, a história e o sertão**. Rio de Janeiro: FGV, 2013.

MOTA, R. J. Docência em escolas rurais: entre o desafio e a valorização. **Dissertação (Mestrado em Educação)** - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2022.

MOTTA, A. P. G.; PEREIRA, M. S.; AMORIM, M. L. Decolonialidade e educação popular: uma análise a partir de Paulo Freire. **Revista de Educação Popular**, v. 22, n. 1, 2023.

NOGUEIRA, V. R. **Os vaqueiros da caatinga: uma história social**. Salvador: EDUFBA, 2011.

PINTO, A. P. O conceito de tecnologia. In: PINTO, A. P. **Tecnologia: uma leitura filosófica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 238.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2002.

RIOS, J. B. et al. **Educação e ruralidade: debates e desafios**. Salvador: Eduneb, 2015.

SALES, A. Tecnologia e educação do campo: um olhar a partir de Paulo Freire. **Dissertação (Mestrado em Educação)** - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

SBERGA, A. M. A formação de professores para o uso de tecnologias digitais. **Revista e-Curriculum**, v. 12, n. 3, 2014.

SOUZA, R. S. et al. **O rural na contemporaneidade**. Salvador: Eduneb, 2017.

SOUZA, R. S. et al. **Educação do campo e ruralidades**. Curitiba: CRV, 2020.

SOUZA, R. S. **Formação continuada de professores e tecnologias digitais**. Curitiba: CRV, 2021.

TURING, A. M. Computing machinery and intelligence. **Mind**, v. 59, n. 236, 1950.

WALSH, C. **Pedagogias decoloniais: entrelaçamentos, rupturas e insurgências**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2018.

WALLESTEIN, I. **Análise de sistemas-mundo**. Lisboa: Edições 70, 2005.

NARRATIVAS EM FORMAÇÃO: A Potência Epistemopolítica das (Auto)biografias na Educação Contemporânea

NARRATING AS A FORMATIONAL PROCESS: The Epistemopolitical Power of (Auto)biographies in Contemporary Education

Elizeu Clementino de Souza¹

<https://orcid.org/0000-0002-4145-1460>

Érica Renata Clemente Rodrigues²

<https://orcid.org/0000-0002-1359-152X>

Micheli Cruz³

<https://orcid.org/0009-0002-5984-6513>

RESUMO

Este artigo tem como objetivo problematizar os vestígios da colonialidade no campo educacional, propondo uma interpretação hermenêutica das narrativas (auto)biográficas de crianças e educadores como possibilidades para repensar a formação continuada. Com base em recortes das pesquisas de Érica Rodrigues e Micheli Cruz, orientadas pelo Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza, a reflexão aqui apresentada examina as dinâmicas que atravessam a experiência de si, sob uma perspectiva epistemopolítica. Inserido no campo da Pesquisa (auto)biográfica, o estudo utiliza a entrevista como dispositivo metodológico para a recolha das narrativas, e, por meio da análise do corpus, aponta caminhos para a reinvenção das práticas formativas na contemporaneidade, contribuindo para a superação das lógicas hegemônicas associadas à modernidade ocidental.

Palavras-chave: Pesquisa (Auto)biográfica. Narrativas de crianças. Formação de formadores. Educação e Contemporaneidade.

ABSTRACT

This article aims to problematize the vestiges of coloniality in the educational field, proposing a hermeneutic interpretation of the (auto)biographical narratives of children and educators as possibilities for rethinking continuing education. Based on excerpts from the research of Érica Rodrigues and Micheli Cruz, supervised by Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza, the reflection presented here examines the dynamics that permeate the experience of the self, from an epistemopolitical perspective. Within the field of (auto)biographical research, the study uses interviews as a methodological tool for collecting narratives and, through corpus analysis, points to ways to reinvent

1 Pró-reitor de Pesquisa e Ensino de Pós-graduação (PPG-UNEB) Bahia, BR. E-mail: esclementino@uol.com.br

2 Doutoranda em Educação e Contemporaneidade – (PPGEduC/UNEB) Salvador - Bahia, BR. E-mail: ericarcrs@gmail.com

3 Doutoranda em Educação e Contemporaneidade – (PPGEduC/UNEB) Salvador - Bahia, BR. E-mail: micheli.cruz.doc@gmail.com

educational practices in contemporary times, contributing to overcoming the hegemonic logics associated with Western modernity.

Keywords: (Auto)biographical research. Children's narratives. Teacher training. Education and Contemporaneity.

1. NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS COMO ALTERNATIVAS PARA REPENSAR A FORMAÇÃO CONTINUADA

A análise das narrativas (auto)biográficas é o ponto de partida deste artigo, que propõe uma reflexão sobre como as marcas da colonialidade, presentes nas enunciações de crianças e formadores de educadores, podem ser problematizadas para sugerir outras epistemologias para o processo de formação continuada nas redes públicas de Educação Básica do Nordeste brasileiro.

A compreensão de que a percepção crítica das evidências coloniais, identificadas nas interações humanas, é fundamental para gerar uma atitude disruptiva e mais consciente, impulsionando a transformação das práticas educativas, orienta a proposta de implementação de processos formativos que reflitam uma lógica decolonial, voltada para a emancipação dos sujeitos, a igualdade de direitos e a promoção da cidadania.

O contexto de análise deste artigo é embasado na pesquisa doutoral de Érica Renata Rodrigues, intitulada “Narrativas e escritas (auto)biográficas de crianças sobre escola rural de Mossoró/RN” (2025), e na tese de Micheli Cruz, que investiga “A formação continuada de educadores na Bahia a partir de narrativas de formadores” (2024).

Rodrigues, ambientada no universo potiguar, e alinhada ao pensamento de Passeggi (2021, p.110), problematiza “o direito de cidadania do sujeito autobiográfico no mundo científico”. Para Rodrigues (2024, p.4 e 5),

esse direito à cidadania científica ainda é uma luta constante no universo do adulto, que sempre precisa reafirmar e defender sua palavra. A situação é mais delicada quando se trata da palavra da criança, frequentemente invalidada e considerada ilegítima, pois o foco tende a ser no que ela ainda não sabe e precisa aprender, e não na capacidade que a criança tem de refletir sobre a própria experiência.

Por outro lado, Cruz (2024) investiga o campo da formação continuada institucional na Bahia, a partir das narrativas (auto)biográficas de educadores que atuaram como formadores no Plano de Formação Continuada Territorial, uma iniciativa da Secretaria Estadual de Educação (SEC-BA) realizada entre 2019 e 2022. A doutoranda destaca a necessidade urgente de incluir as vozes desses formadores na elaboração de políticas públicas, fortalecendo ações de resistência à racionalidade colonial e promovendo a inserção de discursos mais contemporâneos nas narrativas oficiais da Educação Básica pública do estado.

Este artigo de natureza teórica organiza-se em quatro seções, além da introdução. As seções subsequentes abordam: as articulações entre o campo teórico das duas pesquisas e as noções políticas que as fundamentam; a reflexão sobre as narrativas de crianças como alternativas para o redimensionamento das práticas formativas na contemporaneidade; as narrativas de formadores de educadores como agentes de superação das lógicas hegemônicas associadas à modernidade ocidental; e, por fim, as considerações finais, que retomam de maneira articulada as discussões apresentadas ao longo do texto.

2. MARCAS DA LÓGICA COLONIAL NAS RELAÇÕES EDUCACIONAIS

A educação não é neutra. Portanto, devemos decidir se queremos uma educação para a igualdade ou uma educação para a exclusão. Se queremos ser agentes de transformação ou de transmissão.

(Flecha e Tortajada, 2000, p.29)

O trecho acima nos convoca a refletir sobre o poder de decisão que permeia as ações educacionais. Flecha e Tortajada (2000) sugerem a possibilidade de optar por perspectivas educacionais que rompem com modelos tradicionais, os quais preservam elementos de uma lógica convencional, profundamente enraizada no processo de colonização vivido historicamente no Brasil.

A questão central que se coloca é como transformar uma realidade já estabelecida e conhecida, a qual se deseja alterar, propondo uma nova dinâmica baseada no paradigma decolonial. O texto de Flecha e Tortajada, extraído do

trabalho “Desafios e saídas educativas na entrada do século”, discute algumas tendências que, segundo os autores, apontam direções possíveis para a educação no início do século XXI.

Defensores de uma educação transformadora, os autores propõem uma abordagem que esteja em sintonia com as mudanças sociais, atualizada com os desafios contemporâneos e fundamentada na igualdade, no diálogo e na transformação. Eles se mostram críticos das práticas educativas convencionais, que frequentemente se ancoram em premissas antagônicas a essas propostas de renovação.

Este artigo se alinha com o pensamento desses estudiosos, buscando refletir sobre os caminhos que a educação deve trilhar para se comprometer com a emancipação dos indivíduos e, conseqüentemente, com a transformação das práticas sociais que ainda se baseiam na exclusão e nas desigualdades. Antes de avançarmos, é necessário integrar o raciocínio às ideias de Luiz Rigal (2020), que, em seu artigo “A escola crítico-democrática: uma matéria pendente no limiar do século XXI”, apresenta três preocupações centrais para a escola do novo milênio: de ordem ética, política e epistemológica. Para o desenvolvimento deste texto, focaremos na terceira dessas preocupações, que contribui de forma significativa para nossa reflexão.

Rigal, sociólogo e pedagogo argentino, ao abordar a preocupação epistemológica, afirma estar dedicado à “elaboração de um pensamento de ruptura e superação do dado, coerente com a busca ética de gerar pensamento crítico, que situe o conhecimento como momento dialético da práxis” (Rigal, 2020, p. 172). O autor propõe o uso de um dispositivo teórico totalizador, que permita a operação do pensamento crítico, sem que se reduza o totalitário a um conceito dogmático e rígido. Ele sugere, ao contrário, a estruturação das contradições e diferenças no campo social e político, que se referem a relações de dominação, para que seja possível reconhecer e compreender os fragmentos heterogêneos que constituem essas estruturas. Para ele:

a estruturação das contradições e diferenças referem-se a relações de dominação, de modo que permita o reconhecimento e a compreensão dos fragmentos heterogêneos e diversos que constituem essas estruturas. Acreditamos em uma concepção não-totalitária da totalidade como marco de referência

crescentemente complexo e dinâmico organizado como sistema aberto estruturado-estruturante; uma unidade não-violenta do múltiplo, que permita relacionar fragmentos, marcar seus entrecruzamentos e seus vínculos interdependentes. (RIGAL, 2020, p.173)

A concepção totalizante mencionada por Rigal (2020) é formada pela combinação de elementos distintos que contribuem para a configuração de um todo. Isso está em sintonia com o nosso interesse de analisar essas evidências individualmente, verificando como, embora cada uma delas se configure como um componente ideológico, não são excludentes entre si.

Passamos a refletir sobre duas das heranças do colonialismo. A primeira delas se configura como um evento político, engendrador de formas de funcionamento presentes nas relações humanas, particularmente no campo da educação. Em seguida, analisamos como tais vestígios, presentes nas narrativas (auto)biográficas de dois grupos humanos investigados, apontam para comportamentos disruptivos, representativos da contemporaneidade.

Tanto as crianças que narram na pesquisa de Rodrigues, quanto os formadores de educadores, cuja investigação é conduzida por Cruz, apresentam discursos que, de maneira natural, rompem com a lógica colonial, entendida como marca civilizatória da exclusão, que atravessa historicamente a identidade dos sujeitos, desconsiderando o múltiplo, o diferente e o heterogêneo presentes no campo social e político.

Um dos primeiros estigmas a serem rasurado é a compreensão da infância como um território de desvalor, no qual a verticalidade nas relações entre adultos e criança assegura uma comunicação unidirecional, em que apenas o universo dos primeiros é considerado. Essa concepção de valoração exclusiva ao conhecimento racional, atribuído a pessoas adultas, concede-lhes poder hierárquico, distanciando o adulto da criança e estabelecendo uma dependência a um ambiente de autoridade mandatária.

Outro traço de comportamento colonial na educação brasileira, herdado da matriz eurocêntrica, é a ilusão do cientificismo teórico como única fonte de construção de conhecimento. Essa concepção elege o conhecimento acadêmico, sistemático e racional como superior e exclusivo, relegando os saberes experienciais a segundo plano no âmbito educacional. A desimportância a que a racionalidade técnica imputa à reflexão oriunda das interações humanas,

é combatida no exercício da pesquisa formação de natureza qualitativa, que legitima narrativas de formadores a partir do efeito educativo que carregam em si mesmas.

Dessa maneira, para operar a disputa de narrativas de poder no campo ético e político da formação continuada de educadores, adotamos a pesquisa (auto)biográfica. Situada na contemporaneidade, essa abordagem desmantela crenças, valores e princípios cientificistas elitistas, excludentes e antidemocráticos.

Ou seja, analisar e compreender as características do pensamento contemporâneo, preservando sua natureza decolonial, é um exercício epistêmico essencial para enfrentá-lo e reorientar as possibilidades dentro da formação continuada de profissionais da educação. Segundo Quijano (2009), a colonialidade foi imposta nas intersubjetividades do mundo, criando relações desiguais de poder baseadas em indicadores de raça, classe e posição social, configurando um universo de dominação originado pela hegemonia europeia, a qual ele denomina de modernidade.

É na clareza do funcionamento da lógica moderna e na compreensão das intersubjetividades formuladas por ela que se encontram as possibilidades de rompimento com a colonialidade, para pensar novos sentidos, fundamentados em outras possibilidades civilizatórias. Dessa forma, reconhecer a relação autoritária entre formador e aprendente, constituída apenas pela posição social ou pelo capital acadêmico legitimado e acumulado por uma das partes, pode ser vista como uma evidência de herança colonial nas relações educativas.

A de investigação de repertórios, sejam os infantis ou de formadores de educadores, que não são validados pela modernidade, desloca aqueles que estão à margem do circuito científico para o centro das discussões, configurando ato epistemopolítico de produção da ciência na contemporaneidade.

Apoiados nas epistemologias do Sul, que propõem uma nova forma de pensar as relações sociais e, por consequência, a educação, apresentaremos nas próximas seções deste artigo como as narrativas (auto)biográficas de crianças rompem com a lógica colonial, ainda dominante em nossa sociedade.

3. NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS EM ESCOLA RURAL: CAMINHANDO COM AS CRIANÇAS

A pesquisa doutoral⁴ de Rodrigues, propõe o estudo de narrativas de crianças em escola rural da cidade de Mossoró no interior do Rio Grande do Norte-RN. Desde o início de sua trajetória docente, surgiu o desejo de entender de forma mais profunda a infância, refletindo sobre políticas educacionais, os contextos nos quais as crianças estão inseridas e o papel do professor como mediador do conhecimento e do desenvolvimento infantil.

No município de Mossoró/RN, embora exista a Lei Municipal nº 3.677/2018 que institui e regulamenta a Política de Educação do Campo, ainda não há um currículo ou ações por parte do poder público municipal com o intuito de implementação de tal lei nas escolas rurais. Essas instituições continuam seguindo os mesmos parâmetros das escolas urbanas, ou seja, trabalhando de modo urbanocêntrico.

Quando Rodrigues começou a atuar como professora nesse contexto, em 2015, havia um pouco mais de liberdade para escolher conteúdos que dialogassem com a realidade rural, e livros didáticos que propunham uma abordagem mais interdisciplinar, apesar do município em questão trabalhar com uma agenda neoliberal de adesão a inúmeros projetos, programas, currículos prontos, selo de qualidade, política de premiação e competição de docentes e discentes da rede, entre outras.

A práxis mais fluída que podia-se construir em escolas rurais foi sendo substituída por um currículo cada vez mais padronizado e próximo do urbano, engessado, alinhado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a inúmeros projetos interdisciplinares obrigatórios, temas transversais, e adequação das aulas para atender as exigências de avaliações externas como o SAEB.

A invisibilidade das escolas rurais no planejamento educacional do município reforça a urgência de discutir currículos, metodologias e processos de formação que estejam alinhados à realidade rural. Essa invisibilidade causa lacunas e precarização aos processos de ensino aprendizagem das crianças,

⁴ Narrativas (Auto)biográficas de Crianças sobre Escola Rural de Mossoró/RN - Parecer Consubstanciado do CEP Número: 6.255.2016.255.201.

em seus direitos básicos a uma educação de qualidade, e em seu desenvolvimento pleno.

Esse contexto nos trouxe questões iniciais importantes a respeito da vida das crianças nesses espaços: como as crianças percebem seu próprio processo de aprendizagem? Como vivem sua infância dentro das escolas rurais multisseriadas? Quais são suas lembranças, expectativas e percepções sobre a vida escolar? Essas perguntas levaram à construção de uma questão central de pesquisa: como as crianças narram a escola rural multisseriada?

Escolher trabalhar com narrativas das crianças é uma decisão epistemopolítica e metodológica que se insere no campo das pesquisas decoloniais, defendendo a produção de conhecimento junto com os sujeitos, e não sobre eles. Nesse sentido, Passeggi et al. (2014) destacam a importância de reconhecer os relatos das crianças como fonte legítima de conhecimento, valorizando sua capacidade de refletir, interpretar e dar significado às suas experiências. Para as autoras, quando a criança se apropria da sua própria história, ela revela uma compreensão sofisticada do seu mundo, tornando suas narrativas elementos essenciais para a investigação.

Nesse sentido, trazemos para a discussão um trecho da roda de conversa teste da pesquisa de campo de Rodrigues, na qual as crianças interagem com seus pares, com a pesquisadora, e com Marcos e Edy (fantoques que vieram de um planeta no qual não há escolas). Como se tratava de uma roda teste, deixamos as crianças a vontade para falar, interagir, ou não, sem estabelecer previamente um roteiro ou mesmo combinar com eles o funcionamento das rodas. Decidimos deixá-los a vontade, apenas nos apresentamos e apresentamos brevemente nossa pesquisa, e falamos: “Eu, Marcos e Edy queremos saber alguma coisa da história de vida de vocês. Qualquer coisa que vocês queiram contar. O que vocês fazem, do que vocês gostam, do que vocês brincam... um sonho, qualquer coisa”.

Pelé: Apois, apois, eu posso começar?

Pesquisadora: Pode começar Pelé...

Pelé: Eu sou Pelé e gosto de jogar bola.

Pesquisadora: Quem mais gosta de jogar bola?

Crianças: Eu! Eu! Eu!

CR7: Eu sou craque, tia! Eu sou futebolista!

Pesquisadora: Tem alguma menina que gosta de jogar bola?

Os meninos respondem: Stich! Stich! Aline!
Stich: Eu jogo bola, mas não gosto de jogar bola!
Aline: Confirma com a cabeça que gosta de jogar bola.
Gui: eu jogo bola e gosto de jogar bola! Meu sonho é ser jogador!
Lelê: Nam... meu sonho é ser...
Crianças: jogador? Pedreiro?
Lelê: Não... meu sonho é andar de motocross. Meu nome é Lelê e estou tentando ser um 244.
Pesquisadora: E o que é um 244?
Gui – Lelê: É dar grau de moto! Dar grau de moto, numa moto bem perigosa!
Lelê: Meu sonho verdadeiro é ser piloto!
Ana: eu posso falar?
Pesquisadora: Pode! Vamos ouvir Ana?
Ana: Meu nome é Ana e eu gosto de brincar de esconde-esconde.
Pelé: eu não brinco muito não porque os meninos não me chamam... olhando pros colegas...
Gui: Eles não me chamam não! Eles brincam sem me chamar.
Pesquisadora: Fale Gui... Você estava falando sobre seu sonho... você disse que seu sonho é?
Gui: Ser jogador de futebol!
Pesquisadora: Tem alguma posição que você mais gosta de jogar?
Gui: Zagueiro, atacante...
Lelê: Eu gosto de ser atacante...
Pelé: zagueiro e meia
Pesquisadora: Vocês torcem pra algum time?!
Crianças: Flamengo! Flamengo! Flamingooo!
Pesquisadora: Todo mundo aqui é flamenguista?!
Pesquisadora: Quem é flamenguista levante a mão pra eu ver!
Gui: Ouh flamengo velho, famoso!
Gui: Menos ela, tia! Apontando para Aline.
Aline: O Coríntias ganha do Flamengo.
Gui: E você tia?
Pesquisadora: Eu era flamenguista...
Gui: Era? E agora?
Pesquisadora: Vocês sabem que eu moro em outro estado, não é?
As crianças concordam e começam a supor: é vascaína, é Bahia...
Pesquisadora: Agora eu sou Bahia ...
Gui: ahhhhhhhhhhh – com a expressão de não acredito!
Gui: Aí você mora em São Paulo?
Lelê: A tia é baiana.

(Roda de conversa teste, arquivos da pesquisadora, realizada em 10/11/2024)

Como reflexão sobre a narrativa acima construímos duas ponderações gerais. A primeira, diz respeito as narrativas polifônicas – “um procedimento de análises que [...] surgiu da observação do encadeamento das falas das crianças nas rodas de conversa. [...], elas vão construindo coletivamente uma história

sobre o que lhes acontece na escola, no bairro em que moram, em suas famílias” (Furlanetto; Passeggi; Biasoli, 2020, p.72). Nesse sentido, as crianças vão construindo em conjunto suas narrativas em diferentes espaços, é interessante observar que o traço polifônico se evidencia fortemente no contexto rural, pois as crianças além de estudar na mesma escola, moram na mesma comunidade ou em comunidades circunvizinhas, tem bastante parentesco ou proximidade umas com as outras, comungando histórias de vida semelhantes. Assim, elas ajudam umas às outras a construir suas narrativas, lembrando de detalhes esquecidos, concordando ou discordando de suas opiniões, por exemplo. A segunda, antes mencionada no decorrer desse artigo, diz respeito aos processos de heterobiografização. Convém lembrar, que a criança “se constitui narradora ouvindo histórias, portanto mediante processos de heterobiografização, que se realizam tanto nas transmissões intergeracionais, nos contatos com seus familiares[...], por exemplo, quanto nas transmissões intrageracionais no contato com seus irmãos, colegas da mesma geração” (idem, p. 73). No trecho da roda de conversa acima identificamos impressões do processo de heterobiografização na relação intergeracional entre as crianças; ao ouvir as narrativas dos colegas e construir ou retocar sua própria narrativa a partir dessa escuta.

Desde muito cedo, as crianças demonstram habilidades para descrever, refletir e narrar suas próprias experiências. Isso desconstrói a ideia histórica de que a criança é um ser em constante estado de incompletude — *alguém que ainda não sabe, ainda não pode*. Pelo contrário, elas são plenamente capazes de realizar análises complexas sobre sua realidade, sua escola e seu lugar no mundo (Passeggi et al, 2018).

4. NARRATIVAS DE FORMADORES DE EDUCADORES: SUPERANDO LÓGICAS HEGEMÔNICAS ASSOCIADAS À MODERNIDADE OCIDENTAL

As ações formativas de natureza epistemopolítica, ao confrontarem as totalidades impostas, podem ser compreendidas à luz de Walsh (2016), que enfatiza a necessidade de “gritos de resistência ancorados em ancestralidades e consciência histórica” (p. 74). Tais gritos não derivam do conhecimento racional

eurocêntrico, mas da resistência e transgressão, permitindo que iniciativas formativas institucionais rompam a ordem do sistema colonial e abram brechas de autonomia aos sujeitos.

No âmbito desta investigação, o estudo doutoral de Cruz evidencia esse enfrentamento orgânico à colonialidade, destacando a “reflexividade narrativa” proposta por Dellory (2021) como dispositivo de pesquisa científica. O conceito permite compreender como os formadores constroem sentido sobre suas experiências, aprendizados e fracassos. As entrevistas recolheram narrativas (auto)biográficas, nas quais o processo de reflexão sobre a trajetória de vida e formação revela movimentos de transformação nas práticas pedagógicas.

Paulo Henrique Mota, formador de diretores escolares e coordenadores pedagógicos do Plano de Formação Continuada Territorial, exemplifica a relevância do diálogo nas ações formativas, considerando-o gerador de novas estratégias pedagógicas, adaptadas às especificidades territoriais, especialmente em contextos rurais:

Está sendo uma experiência de muito aprendizado. A coisa mais fantástica que pode acontecer pra mim é ter a oportunidade de contribuir com o território que nasci... A gente tem conseguido atingir bons objetivos nessa caminhada.”

“Um faz de um jeito, outro faz de outra maneira, e esse diálogo promove novas ideias, ou o ajuste de ideias que já existia... Isso é fruto do trabalho coletivo, da colaboração, do debate, da troca de experiências. (Entrevista – Paulo Henrique Mota, IAT/SEC-BA, Território do Semi-Árido Nordeste II, 02/05/2021)

Do relato emergem dois aspectos centrais. O primeiro é o caráter dialógico das práticas educativas, fundamentadas na “con-versa” – falar conversar com – como forma de produção coletiva de conhecimento, respeito às diferenças e acolhimento de identidades diversas. Essa abordagem dialoga diretamente com o pensamento freireano, que considera o diálogo como exercício da liberdade e compromisso com a vida em sua dimensão mais ampla, contrariando lógicas coloniais de autoritarismo e hierarquia:

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu... Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não querem... (Freire, 2005, p. 91)

O segundo aspecto é o reconhecimento da transformação pessoal e profissional resultante da experiência com o outro. A escuta das narrativas dos pares inspira novos fazeres, estimula a reflexão sobre atitudes próprias e possibilita redimensionar práticas profissionais, demonstrando que a formação continuada pode gerar conhecimento inovador e contestar a conservação automática de ideologias.

Nesse sentido, o trabalho coletivo e dialógico revela o potencial da flexibilidade formativa, em que nuances políticas, sociais e contextuais delineiam a criatividade e a efetividade das ações educativas. Quando comunidades educativas refletem sobre tradições de ensino e se autorizam a construir práticas emancipatórias, novas atitudes alicerçadas em liberdade, autoria e acolhimento tornam possível avançar na superação de lógicas de opressão.

Passeggi e Souza (2017) destacam que a aposta autobiográfica como objeto de estudo possui caráter epistemopolítico, permitindo estratégias de emancipação e empoderamento capazes de superar interpretações culturais excludentes e elitistas, que desconsideram a reflexividade humana e a percepção crítica de cidadãos comuns.

Janaina Barros, formadora no plano de formação, reforça a importância da escuta sensível à comunidade escolar, articulando os desafios enfrentados por alunos e professores e reconfigurando sua prática pedagógica em direção à inclusão e democratização do ensino:

Eu entendo a escuta na escola como um projeto... Nela eu consigo ouvir a percepção que eles têm sobre si, sobre o outro, sobre o papel da escola e sobre o futuro... Isso me dá condições de discutir melhor sobre projetos de professores, estratégias de avaliação, comunicação nos murais e desafios vividos em sala de aula..." (Entrevista – Janaina Barros, IAT/SEC-BA, Território da Chapada Diamantina, 13/08/2021)

A narrativa evidencia a transformação da prática formativa, ressaltando a subjetividade ascendente – do indivíduo para a sociedade –, e a construção consciente de processos educativos humanizados, inclusivos e emancipatórios. Delory-Momberger (2016) reforça essa perspectiva ao tratar do “caráter

antropológico do fato biográfico”, destacando como a linguagem e suas formas simbólicas mediam a experiência humana:

A temporalidade biográfica é uma dimensão constitutiva da experiência humana... Os seres humanos não têm uma relação direta, transparente nem com sua vivência e nem com o desenrolar de sua vida; esta relação é mediada pela linguagem e por suas formas simbólicas. (Delory-Momberger, p. 26)

Portanto, as narrativas dos formadores demonstram que a reflexão crítica sobre a prática pedagógica rompe com lógicas de poder e autoritarismo, transformando a formação em um espaço de construção coletiva, contínua e emancipatória, respeitando a diversidade e singularidade de cada sujeito envolvido.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O campo da Pesquisa (auto)biográfica configura-se como um espaço privilegiado para problematizar as relações entre sujeito, conhecimento e poder. Essa perspectiva permite analisar como experiências individuais se entrelaçam com estruturas sociais e políticas, evidenciando as marcas da colonialidade que atravessam os processos educativos. Conforme Delory-Momberger (2024), a (auto)biografia atua como dispositivo que articula memória, reflexão crítica e ação, possibilitando a construção de conhecimento sobre si e sobre o contexto social no qual o sujeito está inserido.

No caso das narrativas de crianças, destaca-se a necessidade de reconhecer a legitimidade de sua palavra e de seus saberes. A centralidade da criança como sujeito epistemológico desafia a hierarquia tradicional do conhecimento, que privilegia a experiência adulta e institucional. Passeggi (2021) e Rodrigues (2024) evidenciam que, ao problematizar o direito à cidadania científica da criança, a pesquisa (auto)biográfica se configura como instrumento de resistência às lógicas hegemônicas e à racionalidade colonial presentes nas práticas educativas.

Quanto às narrativas de formadores de educadores, observa-se que esses sujeitos desempenham papel estratégico como mediadores entre a política pública e a prática docente, articulando tensões entre a racionalidade

administrativa e a necessidade de criar espaços educativos que valorizem a reflexão crítica e a autonomia dos educandos. Cruz (2024) demonstra que tais narrativas revelam como a formação continuada pode ser redesenhada, promovendo práticas pedagógicas que dialoguem com os princípios de equidade, emancipação e justiça social.

A articulação entre as pesquisas de Rodrigues e Cruz evidencia convergências teóricas importantes: ambas reconhecem a centralidade da experiência subjetiva e das vozes historicamente marginalizadas como elementos que tensionam as lógicas dominantes e promovem epistemologias alternativas. Essa reflexão crítica sobre experiências vividas permite ressignificar a formação continuada, não apenas como instrumento de transmissão de conhecimento, mas como espaço de experimentação, diálogo e construção coletiva de saberes.

Diante disso, conclui-se que a narrativa, enquanto postura epistemopolítica, abordagem e metodologia de pesquisa, valoriza e visibiliza as experiências de crianças e adultos. Ao mesmo tempo, contribui para a construção de uma escola e de uma sociedade mais democráticas, inclusivas e comprometidas com os direitos da infância, a participação social e a emancipação crítica de seus sujeitos.

AGRADECIMENTOS

Registramos nossos agradecimentos aos/às doutorandos/as da turma de 2022 do Programa de Educação e Contemporaneidade – UNEB pelas trocas, parceria e solidariedade nos momentos mais difíceis dessa formação. Em especial, é importante registrar a nossa sincera gratidão ao Profº Drº Elizeu Clementino de Souza pela cuidadosa e afetiva orientação ao longo do processo.

REFERÊNCIAS

CRUZ, M.; SOUZA, E. C. de. HISTÓRIAS DE VIDA DE FORMADORES: (ÁUDIO)BIOGRAFIAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO BÁSICA DA BAHIA. In: **Anais do X Congresso Internacional de Pesquisa (auto)biográfica**. Anais. Salvador (BA) UNEB, 2024. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/congresso-brasileiro-de-pesquisa->

autobiografica-395675/802612-HISTÓRIAS-DE-VIDA-DE-FORMADORES-(AUDIO)BIOGRAFIAS-DE-FORMACAO-CONTINUADA-NA-EDUCACAO-BASICA-DA-BAHIA. Acesso em: 28/05/2025

COELHO, P. J. S.; SOUZA, E. C. de. Narrativas de crianças sobre a escola rural: experiências e aprendizagens. In: PASSEGGI, M. da C. *et al.* (org.). **Pesquisa auto (biográfica) em educação: infâncias e adolescências em espaços escolares e não-escolares**. Natal, RN: EDUFRN, 2018. p. 219-240.

DELORY-MOMBERGER, C. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 01, n. 01, p. 133-147, jan./abr. 2016.

FLECHA, R. TORTAJADA, I. **Desafios e saídas educativas na entrada do século**. In: IMBERNÓN, F. **Educação para o século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: ARTMED, 2000. p. 21-36.

FURLANETTO, E. C.; PASSEGGI, M. da C.; BIASOLI, K. A. **Infâncias, crianças e narrativas da escola**. Curitiba: CRV, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa**. Colaboração de Ana Cristina de Vasconcellos, Maria Helena de Andrade Magalhães, Stella Maris Borges. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007. p. 32-34, 30-31. (Coleção Leitura).

MOSSORÓ. Lei nº 3677, de 30 de novembro de 2018. Institui a Política Municipal de Educação do Campo no âmbito da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências. **Jornal Oficial de Mossoró**, Rio Grande do Norte, 30 nov. 2018. Seção 1, p. 1. Disponível em: <https://www.prefeiturademossoro.com.br/jom/jom487.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2022.

PASSEGGI, M. da C. *et al.* Desafios epistemológicos da pesquisa (auto)biográfica com crianças. In: PASSEGGI, M. da C. *et al.* **Pesquisa auto (biográfica) em educação: infâncias e adolescências em espaços escolares e não-escolares**. Natal, RN: EDUFRN, 2018. p. 45-72.

PASSEGGI, M. C. y SOUZA, E. C. O Movimento (Auto)Biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. **Revista Investigacion Cualitativa**, 2(1) pp. 6-26, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.23935/2016/01032>.

PASSEGGI, M. da C. Reflexividade narrativa e poder auto(trans)formador. **REVISTA PRÁXIS EDUCACIONAL**, v.17, n.44, p. 93-113, jan./mar. 2021. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i44.8018>.

QUIJANO, A. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições ALMEDINA. SA, 2009. p.73-118.

RIGAL, L. A escola crítico-democrática: uma matéria pendente no limiar do século XXI. In. IMBERNÓN, F. **Educação para o século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: ARTMED, 2000. p. 171-194.

RODRIGUES, É. R. C.; SOUZA, E. C. de. Narrativas de vida-formação-profissão em sala de aula multisseriada. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, [S. l.], v. 6, p. e14261, 2024. DOI: 10.47149/pemo.v6.e14261. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/14261>. Acesso em: 18 ago. 2025.


SOUZA, E. C. de. Educação e ruralidades: olhares cruzados sobre ruralidades contemporâneas. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**. Salvador: UNEB – DEDC I, v. 20, n.36, jul./dez. 2011, p. 15-18. Disponível em: <https://itacarezinho.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/379>. Acesso em: 10 jan. 2022.

WALSH, C. **¿Interculturalidad y (de) colonialidad? Gritos, grietas y sembras desde Abya Yala**. Congresso Brasileiro de Hispanistas, agosto de 2016.

PÓS-VERDADE E EDUCAÇÃO: Construindo agenciamentos conceituais

POST-TRUTH AND EDUCATION: Building conceptual arrangements

Welber Lima Santos¹

 <https://orcid.org/0000-0002-5689-896X>

RESUMO

Propõe-se aqui uma discussão inicial a respeito de uma sociedade imersa no que se tem chamado de pós-verdade apresentando inclusive conceitos necessários que tentam definir o termo, como também, fazendo a distinção entre pós-verdade e fake news. Com a intenção de ser didático, o artigo apresenta 3 características fundamentais da pós-verdade (Negacionismo, autoverdade e relativismo) na tentativa de introduzir este debate no campo educacional especificamente. Para tanto, estabelece uma discussão com os autores D'Ancona(2018), Kakutani(2018) e Keyes(2018), este último representando um dos primeiros autores a notabilizar o debate sobre pós-verdade tanto no mundo acadêmico e/ou em outros espaços de discussões como nos meios de comunicação. Em seguida, na busca de produzir agenciamento conceitual, se propõe, antes, em definir este conceito fundante que produz conexões conceituais significando toda discussão do texto. Estas conexões conceituais partem de autores como Freire(2017), Quijano(2009), Wash(2017), Nascimento(2008), Lermas(2017) e Dussel(2018) que discutem sobre processos decoloniais, educação e contemporaneidade cabendo ao artigo o condão de estabelecer estes fio condutores do debate dando-lhe significação contextual. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica através das leituras e análises dos textos propostos na disciplina Estudos avançados de Educação e contemporaneidade além da investigação sistemática de outras leituras complementares.

Palavras-chave: Pós-verdade. Educação. Contemporaneidade.

ABSTRACT

It is proposed here an initial discussion about a society immersed in what has been called post-truth, presenting necessary concepts that attempt to define the term, as well as distinguishing between post-truth and fake news. With the intention of being didactic, the article presents three fundamental characteristics of post-truth (denialism, self-truth, and relativism) in an attempt to introduce this debate specifically into the educational field. To this end, it establishes a dialogue with the authors D'Ancona (2018), Kakutani (2018), and Keyes (2018), the latter being one of the first authors to highlight the debate on post-truth both in the academic world and/or in other spaces of discussion such as the media. Subsequently, in the pursuit of producing conceptual assemblage, the article first proposes to define this foundational concept, which produces conceptual connections

¹Doutorando em Educação e Contemporaneidade pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia – PPGEduc/UNEB. E-mail: welberpedagogo@gmail.com.

that give meaning to the entire discussion of the text. These conceptual connections draw upon authors such as Freire (2017), Quijano (2009), Wash (2017), Nascimento (2008), Lermas (2017), and Dussel (2018), who discuss decolonial processes, education, and contemporaneity, thus allowing the article to weave the guiding threads of the debate and provide contextual meaning. The methodology employed was bibliographic research through the reading and analysis of the texts proposed in the course Advanced Studies in Education and Contemporaneity, in addition to a systematic investigation of other complementary readings.

Keywords: Post-truth. Education. Contemporaneity.

1. INTRODUÇÃO

O artigo é um desdobramento das atividades da disciplina Estudos avançados de Educação e contemporaneidade, componente curricular do doutorado do programa Educação e Contemporaneidade (PPGEduc/UNEB) oferecido pela Universidade Estadual da Bahia (UNEB), turma 2022.1. A disciplina foi ministrada pela professora doutora Tania Hetkowski e o professor doutor Antônio Dias. Esta, se estruturou em criar as condições para reflexões, leituras, debates, discussões e assim montou a proposição de sistematizarmos todo este contexto a partir de nossos objetos de pesquisa estabelecendo conexões tanto com as leituras próprias da disciplina, mas também com nossas produções e leituras individuais.

A disciplina foi estruturada a partir de leituras coletivas de 10 obras (artigos, capítulos de livros) que foram estudadas, discutidas em sala de aula e individualmente cada doutorando assumiu o compromisso de elaborar um “sinal de leitura”. Este instrumento consiste na escrita de texto livre onde o estudante vai organizando suas implicações, interpretações e dúvidas sobre o texto lido. Estes sinais de leitura foram socializados em pequenas equipes em sala de aula oferecendo condições objetivas e subjetivas para o enriquecimento das discussões quando da socialização das mais variadas interpretações visto que, inclusive, a turma é composta por uma diversidade de alunos oriundos de formações distintas o que contribuiu de forma acentuada na ampliação dos debates.

Ademais, foram indicadas 12 obras completas onde cada grupo de 3 alunos escolheu uma delas para sua leitura, sistematização, reflexão e apresentação num processo de coletivização do conhecimento. Ao todo, nos estruturamos a partir de 22 obras no semestre 2022.1. Importante destacar que

a convergência central das discussões girara a partir de algumas temáticas: contemporaneidade, decolonialidade e educação.

Neste contexto, tendo como objeto de minha pesquisa compreender a relação existente ou as implicações entre a pós-verdade, *fake News* e formação docente, faço um recorte neste trabalho na intenção primeira de tentar conceituar a pós-verdade apresentando suas principais características, em seguida, o texto apresenta o conceito de agenciamento para finalmente produzi-lo através de um diálogo com as leituras realizadas na disciplina estabelecendo conexões diretas com processos educativos.

O primeiro tópico se concentra em trazer os conceitos sobre o que significa pós-verdade contextualizando historicamente a trajetória de utilização do termo. Apresentamos situações em que esta sociedade dita de pós-verdade se apresenta no cotidiano, muitas vezes ou, na maioria das vezes, sem a devida consciência evidenciando a naturalização ou o excesso de relativização de tudo. Embora não seja foco deste artigo, o debate sobre *fake News*, julgamos ser importante fazer uma distinção com a pós-verdade na tentativa de esclarecimento conceitual. Conclui o tópico demonstrando a amplitude do debate, sua atualidade e a necessidade de produzir conexões com outras temáticas apenas aparentemente distintas desta discussão.

Apresenta, em seguida, o conceito de agenciamento a partir de Deleuze e Guatarri(1996) ao tempo que produz esse agenciamento de conceitos e reflexões apresentados relacionando-os inicialmente com alguns processos de educação. Neste sentido, apresenta os perigos que corre os processos educativos diante da pós-verdade e suas dificuldades em arquitetar trincheiras epistemológicas de enfrentamento.

Em seguida, o texto aborda a diversidade de autores e temáticas que, embora não promovam a discussão a partir do conceito de pós-verdade, estão intrinsicamente implicados e este é o foco da discussão. De que forma uma educação emancipadora, debates sobre decolonialidade, feminismo e contemporaneidade se relacionam com as discussões sobre pós-verdade? Onde a diversidade de ações de resistência e insurgência diante do modelo capitalista colonial se coadunam em processos de pôr em cheque a pós-verdade subvertendo-a e produzindo processos de humanização e autonomia? Estes são alguns dos questionamentos levantados sem a intenção de oferecer respostas

conclusivas.

Conclui afirmando da necessidade de avançarmos para além do debate conceitual e criar condições para práticas efetivas que possam propor ações de alteração do atual cenário em que vivemos a partir da concepção de uma sociedade da pós-verdade.

O artigo teve como método de pesquisa a abordagem bibliográfica pela própria natureza da disciplina proponente valorizando esta metodologia e respeitando o critério do espaço e tempo disponíveis.

2. PÓS-VERDADE: CONCEITO E CONTEXTUALIZAÇÃO

O termo *pós-verdade* é embrionário. Segundo D'Ancona (2018), em 1992, aparece pela primeira vez na revista americana *The Nation* a partir do Dramaturgo Sérvio - americano Steve Tesich. Para ele, analisando o comportamento do presidente Richard Nixon como também da própria sociedade americana diante do escândalo conhecido como Watergate², nos diz que:

Estamos rapidamente nos tornando protótipos de um povo que os monstros totalitários só podem babar em seus sonhos. Todos os ditadores até agora tiveram que trabalhar duro para suprimir a verdade. Nós, por nossas ações, estamos dizendo que isso não é mais necessário, que adquirimos um mecanismo espiritual que pode desnudar a verdade de qualquer significado. De uma forma muito fundamental nós, como um povo livre, decidimos livremente que queremos viver em algum mundo pós-verdade (Teshich apud D'Ancona, 2018, p.21).

Em 2004, o escritor norte- americano Ralph Keyes, em seu livro *The Post-Truth Era: Dishonesty and Deception in Contemporary Life*, traz uma discussão do termo. Para este,

² Segundo o Wikipedia, O caso Watergate foi o escândalo político ocorrido em meados de 1972 nos Estados Unidos cujas investigações posteriores culminaram com a renúncia, em agosto de 1974, do presidente Richard Nixon, do Partido Republicano. "Watergate", de certo modo, tornou-se um caso paradigmático de corrupção. No total, cerca de 69 pessoas foram indiciadas, com 48 delas — a maioria oficiais do governo Nixon — sendo condenadas pela justiça. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Caso_Watergate, acesso em 22/08/2022.

Mesmo embora sempre tenha havido mentirosos, as mentiras têm geralmente sido contadas com hesitação, uma pitada de ansiedade, um bocado de culpa, um pouco de vergonha, e, pelo menos, alguma timidez. Agora, pessoas inteligentes que somos, apresentamos razões para manipular a verdade, de modo que possamos dissimular sem culpa. Eu chamo isso de pós-verdade. Vivemos em uma era da pós-verdade. A pós-veracidade existe em uma zona ética crepuscular. Permite-nos dissimularmos sem nos considerarmos desonestos. Quando o nosso comportamento entra em conflito com nossos valores, o que somos mais propensos a fazer é reconhecer nossos valores. Poucos de nós queremos pensar em nós mesmos como sendo antiéticos, muito menos admitir isso para os outros, de modo que desenvolvemos abordagens alternativas da moralidade (Keyes, 2018, p. 20).

Já nesta definição de pós-verdade o autor traça uma diferenciação entre a pós-verdade e as mentiras, entendidas aqui como *fake news*. O diferencial é o modo de aceitação destas, a produção de uma arquitetura comportamental dissimulatória capaz de produzir a sustentação da moralidade falseando a verdade de forma simultânea. A pós-verdade, neste sentido, se revela como modos comportamentais. Cria ambiência para o simulacro da vida cotidiana, alcança desde as instituições até o cidadão comum e assim, ratifica Keyes (2018, p.21) que “ao invés de abrimos as comportas e aceitarmos a mentira como um modo de vida, manipulamos noções de verdade. Nós ‘massageamos’ a veracidade, nós ‘edulcoramos’, contamos a verdade melhorada”.

A partir de 2016, o termo ganha notoriedade, quando o dicionário inglês *Oxford* o elege como palavra do ano. Neste período, houve um aumento de 2.000% na utilização do termo. Complexo, muitas vezes, tido como sinônimo de proliferação de notícias falsas ou “*fakenews*” nas redes sociais, o fenômeno da pós-verdade vai além e se inscreve num ambiente de desprezo pelo conhecimento especializado, negação da ciência e um relativismo simplista. Segundo Priolli (2017), na definição britânica, pós-verdade é um adjetivo que se relaciona ou denota circunstâncias nas quais fatos objetivos têm menos influência em moldar a opinião pública do que apelos à emoção e a crenças pessoais.

O espectro da pós-verdade revela algumas características que nos ajuda em sua compreensão.

Tais sejam:

Negacionismo. Se as emoções passam a ter maior significância do que a

razão uma consequência imediata é o questionamento aleatório do conhecimento mais elaborado. É produzir a negação do conhecimento conhecido ou não, tanto que, Kakutani(2018, p.11) alerta para o fato de que “não só as notícias são falsas: também existe a ciência falsa produzida pelos negacionistas das mudanças climáticas” e outras vertentes desta ciência que ele caracteriza como os “anti-vaxxers” – os ativistas do movimento antivacina, e também a história falsa – daqueles que negam o holocausto e supramacistas brancos. Neste mesmo campo dos cientistas, às avessas, este autor cita os produtores dos perfis falsos de norte-americanos no *facebook* (criados por *trolls* russos) e os seguidores e *likes* falsos nas redes gerados por *bots*. O negacionismo reaparece em força exponencial nesse contexto propondo indiretamente a supervalorização do senso comum transformando tudo numa questão de opinião.

Auto-verdade. Conectada umbilicalmente ao negacionismo, ou, a fonte primária deste, vivemos a era do excesso do eu. As redes sociais, por exemplo, têm apresentado um número crescente de especialistas em tudo a partir desta “emancipação” da auto-verdade. Tudo é transformado em uma questão meramente de opinião ou se ancoram equivocadamente na garantia legal da liberdade de expressão³ inclusive a ciência.

Nos alerta Kakutani(2018) que cogumelos crescem melhor em porões escuros, a desonestidade floresce em cenários anônimos” (Keyes , 2018, p. 46), ou ainda, “a web é o vetor definitivo da pós-verdade, exatamente porque é indiferente à mentira, à honestidade e à diferença entre os dois” (D’Ancona, 2018,p. 55). As redes, neste sentido, têm proporcionado esta ambiência para o fortalecimento da auto-verdade, a verdade ou mentiram não possuem mais nenhuma fronteira o que cria as condições para uma terceira característica, o relativismo, o seu excesso.

Relativismo. Uma sociedade em que se decretou a auto-verdade e o negacionismo como comportamentos naturalizados é “natural” que a ciência, a

³ No artigo 5º da Constituição Federal há a garantia legal deste direito expressa nos incisos IV e IX respectivamente: IV - é livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato; e IX - é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença;

Disponível em <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10641516/artigo-5-da-constituicao-federal-de-1988>, acesso em 22/08/2022.

academia, religião, comportamentos, tudo caia na vala do relativismo já que se trata de uma questão de opinião. Importante destacar que

O relativismo está em ascensão desde o início das guerras culturais, na década de 1960. Naquela época, ele foi abraçado pela Nova Esquerda, ansiosa para expor os preconceitos do pensamento ocidental, burguês e primordialmente masculino; e por acadêmicos que pregavam o evangelho do Pós-modernismo, que argumentava que não existem verdades universais, apenas pequenas verdades pessoais – percepções moldadas pelas forças sociais e culturais de um indivíduo. Desde então, o discurso relativista tem sido usurpado pela direita populista, incluindo os criacionistas e os negacionistas climáticos, que insistem que suas teorias sejam ensinadas junto com as teorias “baseadas na ciência” (Kakutani, 2018, P. 17).

O cidadão comum então, passou a questionar, analisar e emitir uma sentença de verdade para tudo, sem qualquer tipo de constrangimento, por exemplo, sobre os tipos de vacinas que são benéficas ou maléficas e tudo a partir do que venho chamando de “ciência do achismo”³. As redes não realizam o projeto iluminista do esclarecimento, mas vêm sendo utilizadas na promoção de distopias, de deseducação, de difusão do conhecimento banal. Daí, nossa reflexão sobre o que se tem prevalecido na utilização das redes, enquanto habitat de *fake news*, aqui representando o fenômeno da pós-verdade.

Percebe-se também a apropriação maniqueísta das produções de grandes autores do mundo contemporâneo – os “pós-modernos”. As ideias de desconstrução, relatividade e a própria noção de realidade estão se transformando em máquinas de relativismos. Uma quimera diante das intenções reais de autores como Foucault(2019), Derrida (1995). Os novos alquimistas da pós-verdade afirmam: se tudo é possível, o que é falso e o que é verdadeiro?

A pós-verdade é revelada, portanto, a partir de uma sociedade do excesso. Excesso do eu, do negacionismo, da reativização, auto-exposição, inclusive do excesso de informações num processo conhecido como *Firehosing*.⁴

O fenômeno da pós-verdade, caracterizando situações capciosas de modelagem da opinião pública com apelo às emoções e às crenças pessoais, desprezando ou omitindo os fatos configura-se como um novo modo de ser social onde numa crença cega(a partir dos excessos), a ciência e o senso comum emergem como “adversários” em ambiências de comunicação sectárias. Neste sentido,

Entramos em uma nova fase de combate político e intelectual, em que ortodoxias e instituições democráticas estão sendo abaladas em suas bases por uma onda de populismo ameaçador. A racionalidade está ameaçada pela emoção; a diversidade, pelo nativismo; a liberdade, por um movimento rumo à autocracia” (D’Ancona, 2018, p.19).

Autores como D’Ancona (2018), Priolli (2017), Tiburi (2017) afirmam inclusive que, o que está em jogo não é uma mera diferenciação entre o que é mentira ou fatos alternativos (*fake news*) e o que pode significar verdade – mas, a disputa por uma narrativa do mundo. O termo pós-verdade revela que esta disputa reflete os modos de ser, estar e viver na sociedade contemporânea, exigindo em primeira instância a compreensão do fenômeno em si – a pós-verdade- para em seguida vislumbrar alternativas de superação dos excessos e promulgação de uma outra narrativa que reorganize o papel das instituições e de cada sujeito social resguardando sua singularidade.

A pós-verdade atua no campo das emoções e assim, o contra-ataque deve atuar rigorosamente no campo não só da racionalidade, mas também com uma forte carga emocional na inteligência. Nos alerta o mesmo autor para o fato de que

Em seu livro O culto do amador, publicado originalmente em 2007, o empreendedor do Vale do Silício Andrew Keen fez um alerta para o fato de que a internet havia apenas democratizado a informação de maneira inimaginável, como também estava fazendo com que a ‘sabedoria das multidões’ tomasse o lugar do conhecimento legítimo, nublando perigosamente os limites entre fato e opinião, entre argumentação embasada e bravata especulativa (Kakutani, 2018, P. 39).

Isto nos conduz a compreender que *fake news* não é sinônimo de pós-verdade de modo objetivo. Em seu sentido literal, *fake news* significa notícia falsa. Neste sentido já se pode afirmar de que não se trata de um fenômeno novo. Falsas notícias ou, para alguns, mentiras, sempre existiram. E o que há de novo em tempos de pós-verdade?

Um cuidado que precisamos ter é sobre os riscos iminentes de banalização do termo. Assim, qualquer boato de redes sociais ou notícias incorretas são postas no mesmo sentido de *fake news*. Então, optamos por uma delimitação do

conceito evitando um debate genérico.

Para se caracterizar numa *fake news* é necessário haver uma intenção objetiva de subverter a verdade dos fatos. É necessário agir com dolo intelectual. Pode-se compreender daí que nem toda pessoa que repassa *fake news* são necessariamente fraudulentas pois, muitas vezes agem sem a intenção de delinquir, mas, pura e simplesmente porque confiam na fonte que lhe transmitiu a informação, geralmente advinda de um amigo próximo, um grupo de família, um *site* que confirma seus pensamentos ou ainda uma pessoa de referência como um professor, médico, líder religioso, advogado ou celebridade popular.

Desta forma, recorro a uma definição conceitual jornalística para referenciar a discussão sobre *fake news*. Assim,

...alguns autores aqui no Brasil têm procurado traduzir o termo “fake news” como “notícias fraudulentas” ou “noticiário fraudulento” em vez de “notícias falsas”. O Carlos Eduardo Lins da Silva [jornalista e pesquisador da Universidade de São Paulo], por exemplo, tem preferido essa terminologia porque considera mais evidente essa intencionalidade de enganar. Dessa forma, seria possível distinguir o fenômeno das fake news do exercício do jornalismo tradicional quando esse erra — porque infelizmente o jornalismo também erra e, mesmo os profissionais seguindo métodos muito apurados, podem publicar informação incorreta. (PAGANOTTI, 2018).

A arte da enganação, além de não ser um fato novo também não é um ato relacionado especificamente a uma cultura específica ou nação. A enganação sobre si, por exemplo (KEYES, 2018) não se limita aos tempos contemporâneos e se refere a um desejo intrínseco de parecer melhor do que o real apresenta.

Portanto, neste contexto, *fake news* enquanto a arte da enganação com intenção de burlar a realidade não se restringe a políticos ou aos meios de comunicação. Instituições, personalidades públicas e o cidadão comum estão suscetíveis de produzirem *fake news* porém, desde que se tenha clareza de que nem toda notícia equívoca, nem todo boato ou mentira se caracteriza em *fake news* quando não caracterizado seu dolo.

A partir desta compreensão de pós-verdade e suas características aqui apresentadas, é que as *fake news* (notícias fraudulentas) torna-se sua maior representatividade pois produz desinformação, tensionamentos não reflexivos e alimenta toda uma rede de concepção que difunde e alimenta o negacionismo científico, a cultura do ódio ou destruição de reputações, por exemplo. Elas

atuam para além da racionalidade ou, no campo das emoções. Dito de outra forma,

falsas cadeias de referências e reforçada não pelo da ciência (REF), mas pelo modo religioso (REL). O modo religioso, afirma Latour (2013), é o do reforço da palavra e da crença originários, por repetição (re-ligare, os ritos como volta dos momentos fundadores, do resgate da palavra primeira), em uma determinada forma de criação de mundos. Ele não funciona por cadeias de referência auditáveis no mesmo modo da ciência. Querer provar matematicamente a existência de Deus é confundir modos (REF e REL) e errar na abordagem do modo religioso. Se as FN são baseadas em cadeias falsas, simulando o modo REF, seria fácil evitar os malefícios das FN pois não é complicado apontar os simulacros e os equívocos das referências. Mas como elas não funcionam no modo REF e sim no modo REL, elas são nocivas (LE MOS, 2021).

Lemos(2021) propõe uma análise sobre a operacionalização das *fake news* se ancorando no conceito de cadeias de referência de Latour(2001), ou seja, a criação de critérios específicos de análise que resista ao tempo e seja constante capaz de criar uma referência de análise. Desta razão, a análise sobre *fake news* deve também partir de um referencial de critérios para que nos ofereça condições de estudo de toda uma genealogia e seus impactos nos processos de formação docente.

Importante enfatizar que a atmosfera social das *fake news* tem ampliado seus espaços de atuação exatamente porque não atuam na dimensão da racionalidade, ao contrário, se propalam no vínculo com as emoções, trazidas por Lemos como modo religioso; atuam no campo das crenças pessoais e se fundamenta genuinamente não nos fatos em si mas na personalização de quem apresenta qualquer informação não importando a veracidade do que se diz ou demonstra.

Podem ser as maiores representantes da sociedade da pós-verdade. Se convergem quando ambos atuam no campo das emoções e na tentativa de falsear a realidade, porém, a pós-verdade se amplia quando se trata de comportamentos individuais e coletivos envolvendo excessos de autonomia intelectual e relativização de tudo sem qualquer base ou objeto factual. A pós-verdade chega a significar comportamentos niilistas diante do conhecimento mais sistematizado chegando ao nível de sua aversão. Além disso, um grande diferencial entre as *fake news* e a pós-verdade é que as primeiras têm um

histórico milenar enquanto que a segunda se revela como novidade a partir do modo de aceitação e consumo de notícias fraudulentas onde utopia e distopia já não se tem linhas limítrofes formatando uma sociedade que tem desistido de pensar, de refletir para além do aqui e o agora num processo de compressão do tempo e espaço.

3. AGENCIAMENTOS CONCEITUAIS E IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO

Tomando da botânica o conceito de rizoma, (DELEUZE E GUATARRI, 2011) o traz para um debate epistemológico afirmando que as multiplicidades são rizomáticas. Não tem um “pivô” que sirva de objeto ou que se divida no sujeito. Definem-se pelo “fora”, linhas de abstrações. Seus aportes teóricos nos servem para entender as superfícies onde na verdade todos se encontram, no presencial e no on-line.

A realidade é complexa carecendo, portanto, da necessidade da produção de agenciamentos capazes de estabelecerem conexões com suas variadas dimensões ou de algum objeto específico de estudo conferindo-lhe um sentido sempre provisório nesta compreensão da volatilidade do próprio conhecimento e da vida. O agenciamento proposto vai no sentido de apresentarmos conexões entre os conceitos aqui apresentados sobre pós-verdade e *fake News* e suas implicações embrionárias com a educação.

As temáticas em educação são muito diversas. Destacaremos aqui 3 dimensões: Pedagogias de abordagem decoloniais, processos de emancipação e busca de alternativas de enfrentamento a processos educativos que aprisionam outros saberes e as consciências. Estas alternativas podem se configurar enquanto possibilidades de enfrentamento à sociedade da pós-verdade.

Na obra *Pedagogia do Oprimido*, (Freire, 2017) traz ao debate a necessidade de uma outra pedagogia: a que crie condições para que tanto oprimidos como opressores supere a lógica de opressão, uma pedagogia que dê condições, portanto, para que homens e mulheres, em comunhão, tomem consciência de si e do mundo.

Pedagogia do oprimido se inscreve num contexto em que uma concepção

dialética da pedagogia se faz presente de forma tão voraz que Freire vai enfatizar que uma pedagogia do oprimido não significa em nenhuma hipótese em inverter os polos da estrutura social na lógica de que agora os oprimidos passariam a oprimir os antigos opressores. Ao contrário, a proposição é exatamente a superação da dimensão de opressores e oprimidos pois, embora os opressores muitas vezes não tenham consciência de si, estes também precisam tomar consciência para somente assim superar sua condição.

Outro conceito fundante em Pedagogia do Oprimido é o de diálogo. Sem este não é possível o processo de libertação das massas. No diálogo é que se revelam as inquietações ontológicas de cada ser, se criam as possibilidades reais de cada um dizer a sua palavra. O diálogo é espaço de escuta atenta, revela o ser tanto no ser mais mais(no desejo) quanto no ser menos(na condição atual). O diálogo propõe este espaço para a tomada de consciência. Fora de processos dialógicos só resta o simulacro das relações pessoais, a falsa caridade, a tentativa de libertar os oprimidos dando-lhe prescrições ignorando sua visão de mundo e, portanto, uma falsa libertação transformando-os em verdadeiras massas de manobra. A negação dialógica é a representação fidedigna da morte da pedagogia do oprimido em seus processos de libertação, tomada de consciência e fomento permanente de uma pedagogia dialógica que coloque no palco da história o oprimido segundo o próprio Freire.

Esta compreensão numa sociedade da pós-verdade cria condições para compreender que superar as estruturas de dominação é compreender da necessidade de superar uma lógica hodierna ditada pelos algoritmos onde as sociedades são sectarizadas em bolhas de informações, negando todas as possibilidades do diálogo pois falam pra si próprios alimentando egos e cristalizando ideias apenas daquilo que acreditam.

Numa outra abordagem, o artigo “O difícil caminho da ética na contemporaneidade: uma leitura de Zygmunt Bauman”, Nascimento(2008) constrói uma linha de análise enfatizando a importância da moral e sua contextualização na contemporaneidade.

Para ele, por exemplo, a modernidade é caracterizada, a partir de Habermas(1983), como “ um esforço intelectual para desenvolver a ciência objetiva, a moralidade e as leis universais”. A pós- modernidade, por sua vez, caracteriza-se pelo que vem depois da modernidade e não necessariamente no

que lhe é contrário. Neste mesmo sentido, pós-modernidade e contemporaneidade estão no mesmo patamar de significação.

A pós-modernidade é compreendida de forma otimista e, portanto, de forma construtiva em que se espera que este momento histórico tenha a capacidade para superar os mandos autoritários da modernidade fundados na ideia de formulação de constructos teóricos universais suplantando toda forma de existência e epistemologias que pensa e age diferente de modelos universais. Até porque, segundo o autor, esta tentativa de universalização é um projeto falido que nunca se concretizou.

Como resultado desse contexto, a moralidade regulada e vigiada da modernidade através do Estado produziu um ambiente em que o cidadão comum se autoriza em não ter nenhum compromisso com seus deveres morais. Esta desobrigação moral dos indivíduos pode significar o princípio da barbárie. Se não há mais o compromisso com a moral ambivalente de cada um(natural) e ao mesmo tempo não se acredita mais nas instituições, no Estado por exemplo, eis o ambiente perfeito para o que se chama hoje de pós-verdade e também ambiente profícuo para a produção, proliferação e aceitação e consumo de *fake news* pois as linhas limítrofes naturais de uma moral ambivalente foram postas no chão e assim tem-se vivido numa dimensão imediatista suprimindo espaço e tempo decretando a morte da história produzindo um modo de vida quase instintivo. É a morte também da capacidade de pensar, como diria Boaventura de Sousa Santos(2001)⁵, de refletir e, portanto, de sonhar, ter alguma perspectiva de um novo horizonte.

Por sua vez, Dussel(2018) em “La outra historia del império americano. La crisis del colonialismo y de la globalización exclutente” apresenta uma abordagem histórica sobre a construção do império americano e destacamos o aspecto da necessidade de ações contra-hegemônicas, do fortalecimento da autonomia e empoderamento nas lutas que respeitem outros modos de enxergar e viver a vida.

Neste contexto, os EUA foram forjando uma falsa democracia desde sua origem pois nem todos os imigrantes europeus chegados após os primeiros colonos tinham os mesmos direitos pois esta democracia foi erigida de forma elitista e uma pequena minoria se formava uma elite de poder. Primeiro uma elite mercantil, depois financeira e por fim industrial do ponto de vista cronológico e

histórico.

A fotografia apresentada por Dussel é de um Estados Unidos marcadamente constituído de um espírito conservador, mantenedor de privilégios ao longo de toda sua história identificado, dentre outras características, em sufocar todo e qualquer movimento popular de trabalhadores que contestasse a ordem estabelecida criando uma cultura de extermínio de pobres, negros e índigenas, tudo com requintes de crueldade.

A partir do século XX, mais notadamente a partir da primeira guerra mundial e a revolução de 1917 dos comunistas, os EUA se sentiram finalmente ameaçados em seus intentos de serem hegemônicos mundiais e desde então produziram todo tipo de difamação do conceito de comunismo enquanto um mal a ser debelado e cortado suas raízes para não oferecer frutos. Este espírito de hegemonia americano tornou-se patológico.

Creio que já podemos afirmar que uma, senão, a maior *fake News* já produzida no mundo ocidental moderno é a caricatura que se construiu sobre o termo comunismo. Em nome da manutenção da hegemonia dos Estados Unidos, por exemplo, se financiou ditaduras na América Latina através do fantasma do comunismo enquanto um mal que ameaçaria toda sociedade nos bons costumes, preservação da família tradicional; o monstro que tomaria os bens dos cidadãos de bem, comedores de criancinha...a verdadeira representação da perversão social.

Esta *fake News* tem atravessado décadas de existência e ainda possui força capaz de provocar ebulição social mudando resultado de eleições e, tudo em nome da defesa da manutenção de interesses hegemônicos e de cerceamento de qualquer movimento emancipatório de quaisquer sociedades que esteja no raio dos Estados Unidos.

Desta leitura se evidencia a necessidade de um novo olhar fora do pensamento eurocêntrico e norte americano sobre uma nova geopolítica; necessidade de uma nova filosofia de relações com países latinos, africanos, asiáticos mas a partir de um olhar de dentro, pulsando suas alteridades, cultura, necessidades e economias próprias.

Neste sentido, destacamos um conceito importante para o debate sobre a pós-verdade: decolonialidade, direcionando-o especificamente para o campo educacional e, para tanto, recorro aos autores Aníbal Quijano e Catherine Wash

para contribuírem nas reflexões.

Quijano (2009) em seu artigo intitulado “Colonialidade do Poder e Classificação Social” diz que “a colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista”. Para tanto, faz a distinção entre colonialidade e colonialismo. Este, é caracterizado pelo processo de expansão territorial e exploração de riquezas, controle da autoridade política... enquanto que a colonialidade é bem delimitada a partir das américas onde é acrescido um elemento fundante que é o racismo enquanto referência de justificação da produção de desigualdade. Para o autor,

Colonialidade é um conceito diferente de, ainda que vinculado a, Colonialismo. Este último refere-se estritamente a uma estrutura de dominação/exploração onde o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada domina outra de diferente identidade e cujas sedes centrais estão, além disso, localizadas noutra jurisdição territorial. Mas nem sempre, nem necessariamente, implica relações racistas de poder. O colonialismo é, obviamente, mais antigo, enquanto a Colonialidade tem vindo a provar, nos últimos 500 anos, ser mais profunda e duradoira que o colonialismo. Mas foi, sem dúvida, engendrada dentro daquele e, mais ainda, sem ele não poderia ser imposta na intersubjectividade do mundo tão enraizado e prolongado (Quijano, 2009, p. 5).

Este processo de colonialidade se expandiu ultrapassando as fronteiras do racismo e ampliando-se para incorporar outros elementos identitários como índios, feminismo, mestiços...mas também as geoculturais do colonialismo como América, Ásia, Oriente...Nesta simbiose do colonialismo com a colonialidade num processo de atender aos anseios do modo capitalista buscando, dentre outras questões uma hegemonia eurocêntrica no campo do pensamento, dominação cultural, política, geográfica, é que se forja o que conhecemos como o mundo moderno.

Dialogando com Quijano, Catharine Wash estabelece relação direta com o conceito de “colonialidade do poder” afirmando que a partir da instalação desta colonialidade é que houve a tentativa explícita de início de um sistema determinista classificatório de uma racionalidade seletiva, uma classificação em superiores e inferiores sendo os primeiros sempre referentes ao modo de pensar, sentir e viver eurocêntrico(o homem branco europeu). Por outro lado, a parte “inferior” classificada como bárbaros ou selvagem dizia respeito a todo modo de vida dos povos autóctones sejam indígenas ou negros e por isso WASH(2017,

p. 6) vai falar que “ hoy, la colonialidad de la naturaliza representa la conjunción de la colonialidad del poder, saber y ser; es la colonialidad de la existência-vida”.

Neste sentido, em seu artigo “Interculturalidad y (de) colonialidad? Gritos, Grietas y siembras Abya Yala”, Wash (2017) apresenta como referencialidade do debate a concepção da “Abya Yala”, significando Terra em plena maturidade na língua dos povos Kuna-Tule que habitaram a região que hoje seria a Colômbia e Panamá. Abya Yala significa, portanto, um posicionamento político ou “es una opción (no eurocêntrica, no antropocêntrica y no patriarcal), una opción com enraizamento territorial em lacual todos los seres formamos parte” (WASH, 2017, p. 2)

Esta concepção de enraizamento com a terra, a cultura, costumes, formas de viver e pensar, suas ancestralidades sinaliza as condições necessárias para pensarmos na construção de outras pedagogias ou de pedagogias fora de um escopo moderno cientificistas onde estas só possuem existência e significado a partir dos muros das escolas ou da academia. Contestando este entendimento fetichizado e ampliando significativamente a visão do que é pedagógico, LERMA (2017) diz que todos os “procesos de enseñanza-aprendizaje son los que permiten la transmisión de valores culturales, pero también de prácticas de producción y sobrevivencia”. Portanto, são também pedagogias que rompem com uma lógica estagnada em busca da produção de outras epistemologias e outros modos do fazer educação.

A defesa de projetos no Brasil recente como o “escola sem partido” representa muito mais que uma questão de opinião. Significa a disputa de uma narrativa de mundo, de sociedade; a defesa de ações que desestabilizem políticas educacionais emancipatórias como a lei 10.639 e 11.645 bem como a política de cotas nas universidades brasileiras, fazendo parte de um projeto político intencional de fortalecimento da colonialidade do poder. Significa ainda a defesa deste projeto de poder se ancorando neste espectro da pós-verdade numa tentativa de criar um caos epistemológico, confusões conceituais, produção de *fake News* amparados por todo um sistema de poder descendente do colonialismo e da colonialidade.

E assim, na dinâmica capitalista/moderno/colonial, esta, se apropria intencionalmente dos discursos que fazem seu enfrentamento na tentativa de deslegitimá-los, produzindo um caos epistemológico e social, para confundir.

Este é o que pode se chamar de sistema guerra-morte, representando um paradigma de guerra intencional de manutenção do patriarcado, formas de conhecimento e relações sociais; paradigma que, ao fim e ao cabo, pretende dá continuidade ao projeto de eliminação a todos e todas que resistem a estes processos de dominação e “civilização”.

Neste projeto ainda, a mulher passa ser o grande alvo de violência; a violência de seu corpo submetidas a situações de torturas, exploração sexual e morte, simplesmente pelo fato de serem mulheres ou com o agravo de serem mulheres que resistem e lutam pela garantia de ter o direito de viverem a partir de suas visões cosmológicas. O feminicídio neste contexto, vira uma ferramenta principal do capital-patriarcado na manutenção do projeto de colonialidade.

Neste sentido é que Wash, referenciando Paulo Freire, vai tratar sobre pedagogias que abram “grietas” nesse contexto da sociedade moderna/capitalista/colonial/patriarcal. “Grietas” que, além de produzir fissuras no sistema, criem espaços concretos para dizermos nossa palavra. WASH(2017) se posiciona dizendo que os seus gritos, muitas vezes nem ouvidos, são gritos ancestrais, históricos, não sendo resultado da academia ou de algum tipo de conhecimento racionalizado numa perspectiva eurocêntrica mas são gritos que nascem de dores, horror e raiva.

Todos estes sentimentos acrescidos de esperança e desejo de luta é que podem nos conduzir ao estabelecimento de ações, primeiro de compreensão desta sociedade da pós-verdade para em seguida buscar a sua superação não apenas do ponto de vista conceitual mas através de ações pedagógicas que tenham condições de superar o academicismo e construir pedagogias originais ou originárias.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trazer para a ordem do dia o debate sobre pós-verdade é enxergar nas fissurais sociais, históricas e epistemológicas as condições para discutir o cotidiano na sociedade contemporânea em suas variadas dimensões, sejam políticas, culturais, sociais, educacionais; é discutir quais narrativas de mundo estão em jogo num xadrez aparentemente simplório mas que esconde intenções fulcrais de manutenção de uma ordem hegemônica de uma sociedade

moderna/capitalista, colonial e colonialista/machista com intenções de perenidade de poder.

O prefixo “pós” não significa que veio depois de; neste caso, da verdade. Significa que hoje a busca desta tem perdido o significado num espetáculo de relativismos em que as opiniões pessoais se insurgem como verdadeiros compêndios de autoridade e autoritarismo numa exacerbação do eu produzindo auto-verdades e inviabilizando quaisquer possibilidades dialógicas. Neste contexto, a ciência, academia, escola, os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, saberes ancestrais são peremptoriamente ignorados, colocados em cheque não por uma intenção salutar do questionamento criativo, curioso, do ponto de vista gnosiológico, mas são questionados na intenção vil de delinquir a verdade, falsear a realidade em processos concretos de enganação para atingir determinados fins de manutenção de poder.

As *fake News* representam apenas uma face da pós-verdade. Não sendo fenômeno novo, aparecem como novidade a capacidade de alcançar um maior número de pessoas simultaneamente e seu modo de consumo, socialização e aceitação. Atuam no campo das emoções fortalecendo as intenções, ideias e instintos imanentes em cada indivíduo produzindo bolhas sociais representativas deste modo de ser na pós-verdade: o sectarismo intelectual.

O debate se alarga no campo educacional a partir do momento em que as instituições educacionais estão na berlinda necessitando de um novo olhar capaz não só de estabelecer alterações curriculares acadêmicas mas de propor pedagogias que dialoguem ou produzam agenciamentos conceituais com outros campos do conviver social desde o evidenciamento da importância das bandeiras identitárias como a luta racial, lgbtqia+, feminismo, mas também que estabeleça um diálogo profícuo sobre processos de decolonialidade que mergulhe em nossas raízes históricas e ancestrais criando as condições basilares de construção de outras pedagogias.

As “grietas” e frestas significam a construção de pedagogias fundadas numa dialógica que valorize os povos autóctones, a cultura, os saberes, a autonomia, formas de viver e pensar singulares retroalimentando a diversidade, o respeito, tolerância com o diferente contrariando a lógica perversa da pós-verdade pautada nos excessos, na negação, no individualismo, auto-exposição

e na auto-verdade.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição Federal**. Disponível em <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10641516/artigo-5-da-constituicao-federal-de-1988>, acesso em 22/08/2022.
- D' ANCONA, M. **Pó-verdade: a nova guerra contra os fatos em tempos de Fake News**. SZLAK (Trad). 1 Ed. Barueri: Faro Editorial, 2018.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 3. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.
- DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**, Vol.1; tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 2011(2ª Edição).
- DERRIDA, J. **A Escritura e a Diferença**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1971 (e reedições); Brasília: Editora UnB, 1995 (e reedições).
- DIPLOMATIQUE, Le Monde. **Firehosing: a estratégia de disseminação de mentiras usada como propaganda política**. Disponível em <https://diplomatique.org.br/tv/firehosing-a-estrategia-de-disseminacao-de-mentiras-usada-como-propaganda-politica/>, acesso em 18/08/2022.
- DUSSEL, E. LA OTRA HISTORIA DEL IMPERIO AMERICANO: la crisis del colonialismo y de la globalización excluyente. In: **DIPLOMADO INTERNACIONAL LA OUTRA POLÍTICA**. Secretaría de Educación, Formación y Capacitación Política. México, 2018, p.17- 65.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 64. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo. Paz e Terra: 2017.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhe. Petrópolis: Vozes, 2019.
- KAKUTANI, M. **A morte da verdade**. Tradução André Czarnobai; Marcela Duarte. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2018. 272, p.;18cm.
- KEYES, R. **A era da pós-verdade: desonestidade e enganação na vida contemporânea**. Tradução de Fábio Creder. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

KRITNER, R. **Pós-verdade e suas consequências: o que um ensaio de 25 anos nos diz sobre o momento atual**. Disponível em: https://www.thenation.com.translate.google/article/archive/post-truth-and-its-consequences-what-a-25-year-old-essay-tells-us-about-the-current-moment/?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=pt&_x_tr_hl=pt-BR&_x_tr_pto=sc, acesso em 20/07/2022.

LEMOS, A. **Fake news e cadeias de referência. A desinformação sobre Covid-19 e o projeto de verificação do Facebook**. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/fronteiras/article/view/22592>, V.23, N. 2, 2021. Acesso em 3 out. 2021.

LERMAS, B. R. L. **Pedagogías para la vida, la alegría y la re-existencia Pedagogías de mujeres negras que curan y vinculan**, in. Pedagogías decoloniales Prácticas insurgentes de resis; Tomo II: Serie Pensamiento decolonial. Ediciones Abya-Yala - Quito-Ecuador, 2017.

NASCIMENTO, A. D. O difícil caminho da ética na contemporaneidade: uma leitura de Zigmunt Bauman. In: PALMEIRA, M. J. de O.; ROSEIRA, N. A. F. (orgs). **Educação e democracia: fundamentos teóricos para uma abordagem dos valores**. Salvador: EDUNEB, 2008; 290p.

PAGANOTTI, I. **Fake News são notícias fraudulentas**. Disponível em <https://radis.ensp.fiocruz.br/index.php/home/entrevista/fake-news-sao-noticias-fraudulentas>, , acesso em 21/07/2022.

PRIOLLI, G. **A era da pós-verdade**, 2017. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/revista/933/a-era-da-pos-verdade>. Acesso em: 15 maio 2018.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder e classificação social** In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (orgs). Epistemologias do Sul. 2009.

RECUERO, R.; BASTOS, M.; ZAGO, G. **Análise de redes para mídia social**. Porto Alegre: Sulina, 2015. 182p. (Coleção Cibercultura).

SANTOS, B. de S. **Por que pensar?** Disponível em http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/ Porque%20pensar_Lua%20Nova_2001.pdf. Acesso em 17/08/2022.

TIBURI, M. Pós-verdade, pós- ética: uma reflexão sobre delírios, atos digitais e inveja. In. DUNKER, Chistian *et.al*. **Ética e pós-verdade**. Porto Alegre: Dublinense, 2017.

WALSH, C. Interculturalidad y (de) colonialidad? Gritos, grietas y siembras desde Abya Yala. In: GARCIA DINIZ, A. *et. al* (orgs.). **Poética e política da linguagem em vias de descolonização**. São Carlos/SP: Pedro & João Editores: 2017. p. 19 - 53.

WIKIPEDIA, disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Caso_Watergate, acesso em 22/08/2022.

SE A GESTÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS É FEITA POR PROFESSORES, ONDE ESTÃO OS ESTUDOS SOBRE O TEMA?

IF EDUCATION POLICY IS MANAGED BY TEACHERS, WHERE ARE THE STUDIES ON THE SUBJECT?

Angelo Dantas de Oliveira ¹

<https://orcid.org/0000-0001-8276-1214>

Elizeu Clementino de Souza ²

<https://orcid.org/0000-0002-4145-1460>

RESUMO

O presente texto apresenta um levantamento em formato de estado da arte sobre o tema formação de professores, e sua interface com a atuação dos professores na gestão de políticas públicas educacionais perante os sistemas de ensino. O objetivo do mapeamento consiste em identificar e registrar produções acadêmicas que discutam a relação entre formação docente e a gestão de políticas educacionais junto aos sistemas de ensino. O recorte temporal proposto foi o período 2001 a 2022, e a perspectiva metodológica está ancorada num estado da arte construído a partir de teses e dissertações inseridas no Catálogo de Teses e Dissertações, disponibilizado pela plataforma virtual da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Para realizar o levantamento foi utilizado como critérios de referência um descritor para buscar as produções sobre formação de professores, presente nos títulos, resumos e palavras-chave das produções dos mestrados e doutorados em educação. O texto tem como suporte teórico Ferreira (2021), Marli André (2002; 2010); André e Romanowski (1999); Brzezinski e Garrido (2006); Brzezinski (2014); Gatti, André e Barreto (2011); Raimundo e Fagundes (2018), dentre outros. À guisa de considerações, registramos que apesar de uma produção considerável sobre a formação de professores desenvolvidos nas pesquisas realizadas pelas Instituições de Ensino Superior no Brasil, há uma invisibilidade ou desinteresse em estudar a formação e a atuação dos professores como gestores de políticas públicas educacionais.

Palavras-chave: Estado da Arte. Formação de Professores. Políticas Públicas Educacionais. Professores Gestores.

ABSTRACT

This text presents a state-of-the-art survey on the topic of teacher training and its interface with teachers' performance in the management of public education policies

¹Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC - UNEB). Professor da Rede Estadual de Ensino, junto a Secretaria Estadual de Educação da Bahia (SEC/BA), Salvador, Bahia, Brasil. E-mail: angelodantaso@gmail.com.

²Doutor em Educação (UFBA). Pró-reitor de Pesquisa e Ensino de Pós-graduação (PPG-UNEB), Salvador, Bahia, Brasil. E-mail: esclementino@uol.com.br.

within education systems. The objective of the mapping is to identify and record academic productions that discuss the relationship between teacher training and the management of educational policies within education systems. The proposed time frame was from 2001 to 2022, and the methodological perspective is anchored in a state-of-the-art survey based on theses and dissertations included in the Thesis and Dissertation Catalog, made available by the virtual platform of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES). To conduct the survey, a descriptor was used as a reference criterion to search for publications on teacher training, present in the titles, abstracts, and keywords of master's and doctoral theses in education. The text is based on the theoretical work of Ferreira (2021), Marli André (2002; 2010); André and Romanowski (1999); Brzezinski and Garrido (2006); Brzezinski (2014); Gatti, André, and Barreto (2011); Raimundo and Fagundes (2018), among others. As a consideration, we note that despite considerable production on teacher training developed in research conducted by Higher Education Institutions in Brazil, there is an invisibility or lack of interest in studying the training and performance of teachers as managers of public education policies.

Keywords: State of the Art; Teacher Training; Educational Public Policies; Teacher Managers.

1. INTRODUÇÃO

O conteúdo deste texto visa abordar uma reflexão sobre a formação de professores e a sua atuação como gestores de políticas públicas educacionais junto aos sistemas de ensino. Ele consiste em um fragmento da pesquisa doutoral, iniciada em 2022, intitulada “NARRATIVAS DES-VELADAS: trajetória de vida e formação de professores gestores de políticas educacionais na Bahia”, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduC, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

A opção por estudar o tema da formação de professores e a sua atuação como gestores de políticas públicas educacionais foi influenciada pela atuação como professor formador junto ao Programa de Apoio a Educação Municipal (Proam), vinculado à Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SECBA). Nessa atuação laboral surgiram as inquietações sobre a legalidade e a legitimidade da atuação dos professores licenciados, junto a gestão das políticas educacionais indutivas, implementadas pelo Ministério da Educação em forma de pactuação interfederativa junto aos Estados e aos municípios.

Ao tomar como parâmetro reflexivo os dispositivos normativos que regula e regulamentam a formação docente (Constituição Federal, Lei nº 9.394/1996, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Docente), apontamos como objetivo inventariar as pesquisas no formato de estado da arte sobre a formação

de professores, e, a partir delas, identificar os registros ou silenciamentos sobre a formação de professores para a gestão de políticas públicas educacionais junto aos sistemas de ensino, contidos na plataforma Catálogo de Teses e Dissertação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Partimos assim da compreensão de que o estado da arte, ao inventariar uma produção acadêmica específica, se compromete a problematizar a mesma ao conseguir “ordenar uma ‘biblioteca’ formada por um conjunto de documentos (partes) que pode ser organizada e operada por intersecção, ajuntamento, de semelhanças e diferenças e interpretada pelo seu todo” (Ferreira, 2021, p.11).

Para a caracterização do mapeamento sobre as pesquisas sobre a formação de professores para a gestão das políticas educacionais tomamos como referência o pioneirismo das pesquisas realizadas por André (1999, 2002; 2010), Brzezinski e Garrido (2006, 2014); Brzezinski (2014), Gatti e Barreto (2009, 2011), assim como, o trabalho mais recente desenvolvido por Raimundo e Fagundes (2018). Os estudos pioneiros de André, Brzezinski e Garrido, concorreram para a produção da Série Estado do Conhecimento, que teve o apoio institucional do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). Sob a influência dessa Série, que teve como pergunta geradora “O que dizem as dissertações e teses?”, apontamos para a seguinte questão motriz: O que dizem as dissertações e teses sobre a formação de professores para a gestão de políticas públicas educacionais?

Para dar conta, nesse texto, de responder à pergunta motriz acima, apontamos inicialmente para os estudos pioneiros e a construção do estado da arte que culminou na produção da Série Estado do Conhecimento. Em seguida, trazemos outros estudos decorrentes deles e que abrangem um recorte temporal mais recente. Por fim, trazemos um levantamento realizado por nós no Catálogo de Teses e Dissertação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que fez um recorte temporal entre os anos 2001-2022.

2. ESTADO DA ARTE SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Para delinear a cartografia sobre as pesquisas que trazem a formação de professores como tema, partimos da compreensão de que ele está consolidado como campo do saber. Isso pode ser constatado a partir do texto de Marli André

(2010) “*Formação de professores: a constituição de um campo de estudos*”, que traz um conjunto de reflexões produzidas por diversos estudos sobre o objeto a que se destina a formação docente, e conclui que ela ocorre ao longo da vida profissional.

O que podemos concluir das leituras dos autores mais recentes é que a formação docente tem que ser pensada como um aprendizado profissional ao longo da vida, o que implica envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula (Marli André, 2010, p.176).

Em texto recente, intitulado “*Escolas e Professores: proteger, transformar, valorizar*”, em que se propôs a refletir sobre a formação de professores após a pandemia da Covid-19, Nóvoa (2022) reafirma a relevância da formação docente como um percurso, que, para ele deve ser fortalecido na relação entre a formação e a profissionalização.

Por isso, quis chamar a atenção, ao longo deste ensaio, para a relação entre a formação e a profissão e, em particular, para o período entre a formação e a profissão. É neste tempo entre-dois que, verdadeiramente, nos tornamos professores, que adquirimos uma pele profissional que se enxerta na nossa pele pessoal (Nóvoa, 2022, p.103).

Nesse mesmo texto, Nóvoa coloca a formação docente como elemento central para a defesa da escola pública, que, para ele, só será fortalecida com o combate a fragilização da profissão docente, e a sua redução ao aspecto estrito da docência, pois “não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas às disciplinas a ensinar ou às técnicas pedagógicas (Nóvoa, 2022, p.103). O seu posicionamento, ao apontar caminhos para a formação docente para além do ensino, possibilita que nos alinhemos com as inquietações que orientam a escrita desses textos, ao permitir a reflexão sobre a formação de professores para a gestão de políticas públicas educacionais.

Os estudos pioneiros sobre a formação de professores, a partir dos referenciais estabelecidos por André *et al* (1999), foram o fio condutor da *Série Estado do Conhecimento*, produzida pelo INEP, que se constituiu a partir de

momento distintos (1990-1998; 1997-2002; 2003-2010). O primeiro foi conduzido por Marli André e foi publicado em 2002, o segundo foi desenvolvido por Brzezinski e Garrido e publicado em 2006, e o último foi conduzido por Brzezinski e publicado em 2014. Esses estudos contribuíram para uma das funções essenciais do INEP, que é a produção de dados e informações qualificadas para subsidiar as discussões sobre a elaboração de políticas públicas de formação de professores pelo Estado brasileiro.

Ao apresentar uma síntese do primeiro ciclo da pesquisa (1990-1998) sobre a formação de professores, e que se constituiu no relatório *Formação de Professores no Brasil (1990-1998)*, primeiro texto da *Série Estado do Conhecimento*, André (2002) sinalizou que os aspectos enfatizados são muito limitados. Para os objetivos desse texto se observa que, ao não contemplar a formação de professores para além da docência, concorre para o silenciamento da atuação dos professores em outras atividades laborais dentro dos sistemas de ensino, como a gestão de políticas públicas educacionais.

Uma visão geral dos conteúdos abordados pelas pesquisas dos discentes revela que a maioria dos estudos está centrada em aspectos pontuais, como uma disciplina, um curso ou uma proposta específica de formação. As grandes preocupações nesses trabalhos são com o currículo ou com a estrutura e o funcionamento do curso. Essas questões, embora importantes, restringem muito o conhecimento sobre o tema da formação docente, porque apresentam uma visão muito fragmentada e, portanto, parcial da temática. Mesmo quando os trabalhos abordam um conteúdo importante no processo de formação, como o docente ou o aluno, os aspectos enfatizados são muito limitados: representações, concepções, opiniões pessoais. O resultado é um quadro também parcial da formação docente, que deixa muitas questões abertas sobre que processos e práticas de formação seriam mais efetivos no contexto da educação brasileira e que políticas deveriam ser formuladas tendo em vista essa formação (André, 2002, p.31).

Ao retomarmos o texto de André (2010), "*Formação de professores: a constituição de um campo de estudos*", que discute a formação de professores como campo de estudo, notamos que a autora reforça a centralidade da formação na docência. Dessa maneira, ao citar Mizukami *et al.* (2002), Imbernón (2002), Garcia (1999, p.26), a autora aponta a convergência dos seus argumentos e fundamentos para uma narrativa que compreende a atuação dos professores essencialmente na docência. Assim, ao citar Garcia (1999, p.26) ela

indica formação inicial ou continuada “possibilitam aos professores adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades, disposições para exercer sua atividade docente, de modo a melhorar a qualidade da educação que seus alunos recebem”. Dessa forma, reiteramos que os estudos pioneiros sobre a formação de professores silenciaram sobre a formação para além da docência.

O segundo estudo, conduzido por Brzezinski e Garrido, foi publicado em 2006, e trouxe uma inovação no seu título ao substituir a palavra professores por profissionais da educação, sendo então intitulado *Formação de Profissionais da Educação (1997-2002)*. A justificativa para a mudança de nome está numa compreensão do grupo que conduziu os estudos de que houve uma ampliação do campo da investigação sobre a formação dos profissionais da educação no Brasil, ao tomar como referência o período 1997-2002, em virtude da influência da implementação da Lei nº 9.394/1996 e da Resolução CNE nº 3, de 8/10/1997, que definem os trabalhadores da educação como “os profissionais que exercem atividades de docência e os que oferecem suporte pedagógico direto a tais atividades, incluídas as de direção e administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional” (Brzezinski; Garrido, 2006, p.11). A partir dessa mudança normativa, aponta as Autoras, que houve uma mudança no perfil dos estudos sobre a formação de professores no Brasil.

Durante o período 1997-2002 o sistema educacional brasileiro foi marcado por profundas mudanças. Por um lado, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, acarretou um amplo conjunto de reformas políticas visando modificar substancialmente o sistema brasileiro de educação, a concepção de práticas pedagógicas e, em decorrência, a formação dos professores. Por outro lado, o próprio movimento da pesquisa sobre a docência e o trabalho docente colocou em xeque o paradigma da racionalidade técnica que caracterizava a formação inicial e continuada do professor. Essas transformações exigiam, por isso, um profundo repensar sobre as *Concepções de Docência e de Formação de Professores*, categoria que engloba 47 autores no conjunto de 742 dissertações que empreenderam o estudo da questão (Brzezinski; Garrido, 2006, p.28).

Apesar de apontar para essa ampliação da compreensão sobre as pesquisas relacionadas aos profissionais da educação, o resultado do mapeamento temático feito pelas autoras apontam para a quebra de alguns

silenciamentos temáticos (aplicação de tecnologias de informação e comunicação (TIC) e das inovações pedagógicas, avaliações das modalidades de formação de professores a distância, formação de profissionais da educação infantil) e a manutenção do silenciamento de outros (formação pedagógica do professor do ensino superior, do profissional da educação para os ensinos profissionalizante e médio, violência na escola), e aqui acrescentamos, mais uma vez, o silenciamento sobre a formação de professores para a gestão.

O terceiro estudo, conduzido por Brzezinski e publicado em 2014, que traz como título *Formação de Profissionais da Educação (2003-2010)*, além de manter o parâmetro do segundo e as influências por ele apontadas, ressalta que esse último foi produzido no contexto de mobilização para a organização da II Conferência Nacional de Educação/2014 e da votação do Plano Nacional de Educação (2014-2014), no senado federal. Foi nesse contexto que a Autora trouxe, no Capítulo 1 do Relatório, intitulado “*FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: balanço crítico de teses e dissertações (2003-2007)*”, a discussão sobre a construção do conceito sobre a formação de profissionais de educação. Para tanto, fez uma retomada histórica dessa discussão desde a década de 1990 e a formação de professores, e ampliou a discussão a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que traz um título específico tratando “*Dos Profissionais da Educação*”. Aqui há que se ressaltar que o contexto que envolve os movimentos que se dedicam à educação, passa a reforçar a compreensão e o uso do conceito de profissionais da educação, em substituição a professores. Indica Brzezinski (2014, p.18) que isso decorre do “entendimento de que o professor e o pesquisador devem ser formados por meio de um Projeto Político-Pedagógico que promova, articuladamente, a formação do professor-pesquisador”.

O relatório *Formação de Profissionais da Educação (2003-2010)*, também aponta para a discussão sobre a regulamentação dos processos de formação dos profissionais da educação ao citar as deliberações do Conselho Nacional da Educação (CNE) através da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (DCNs), e do Parecer CNE/CEB nº 9, de 2 de abril de 2009, que referendou a concepção de profissionais do magistério trazida pela Resolução CNE nº 3/1997.

São considerados profissionais do magistério aqueles que desempenham as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares de educação básica, em suas diversas etapas e modalidades (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional, Educação Indígena), com a formação mínima determinada pela legislação federal de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1997).

Há que se refletir aqui que, o que normatiza a Resolução CNE/CP nº 1/2006, no tocante a formação dos profissionais da educação, está diretamente vinculada ao curso de pedagogia, e não a todas as licenciaturas. Assim, quando essa Resolução propõe a formação dos profissionais da educação, em nível de graduação, para atuarem na gestão escolar ou dos sistemas de ensino, restringe a possibilidade de ocupar essa função aos pedagogos, referendando o que aponta o artigo 64, da Lei 9.394/1996, que coloca a possibilidade dos demais licenciados como uma excepcionalidade vinculada à formação continuada em nível de pós-graduação.

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia **ou em nível de pós-graduação** (grifo nosso), a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (Brasil, 1996).

Aqui percebemos uma contradição entre o que se constitui enquanto dispositivo normativo, e o que nos aponta a realidade concreta do Brasil, haja vista, seja no contexto da gestão escolar, ou dos sistemas de ensino, com destaque para as redes e sistemas municipais, as atividades de gestão são realizadas por professores licenciados, sem pós-graduação específica na área da gestão, que ocupam cargos comissionados. Isso pode ser inferido da seguinte afirmação feita pela Autora quando se dedica a apresentar os resultados encontrados sobre a categoria de análise “*Políticas e propostas de formação de professores*”.

A análise de conteúdo, por um lado, permitiu identificar pesquisas emergentes em dissertações de mestrado, com os seguintes descritores: impactos das políticas de formação de professores do campo, sob a denominação de Pedagogia da Terra; avaliação da política salarial dos profissionais da educação; impactos das diretrizes curriculares nacionais na prática de um curso de pedagogia; viabilidade do Projeto de Lei de Residência Pedagógica, como política de formação dos licenciados; e avaliação de uma proposta de educação para a diversidade étnico-racial (Brzezinski, 2014, p.114).

Esse conjunto de pesquisas no formato de estado da arte, consideradas pioneiras no Brasil, influenciaram diversos outros estudos e pesquisas (Maia; Hobold, 2014; Raimundo; Fagundes, 2018; Rosa *et al.*, 2020; Shigunov Neto; Yaegashi; Glatz, 2023). Maia e Hobold, (2014, p.3) constroem o seu Estado da Arte sobre as pesquisas de formação e do trabalho docente a partir das produções trazidas pelo Grupo de Trabalho da Psicologia da Educação (GT-20), da ANPED, no período 2000-2011, citando como referências os estudos realizados André (2001 e 2006), e registrando que “no âmbito da formação de professores o componente afetivo, implícito na dimensão relacional entre professor e aluno, têm sido objeto de interesse das pesquisas do GT da Psicologia da Educação”. Rosa *et al.*, 2020 busca fazer o estado da arte sobre a formação inicial de professores, por meio de uma pesquisa bibliográfica a partir de artigos publicados em periódicos Qualis/CAPES com estratos A1 e A2. Seu levantamento identificou os seguintes temas centrais: Estratégias Pedagógicas, Tecnologia da Informação e Comunicação, Estágio supervisionado, Identidade Profissional, Articulação Teoria e Prática e Saberes Docentes. Shigunov Neto, Yaegashi e Glatz, (2023, p.275) trazem um mapeamento de artigos, vinculados às Reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), que tratam da temática da Formação de Professores e aponta para 10 temáticas prioritárias nos artigos submetidos: processos de formação; formação continuada de professores; formação de professores nas licenciaturas; formação de professores na educação matemática; TICs e formação de professores; formação de professores e diversidade; formação inicial de professores; políticas públicas de formação de professores; identidade docente e formação de professores nos cursos de pedagogia.

O Estado da Arte desenvolvido por Raimundo e Fagundes (2018) é o que explicitamente reivindica, cita, e reflete sobre a influência dos estudos pioneiros de André, Brzezinski e Garrido, e da *Série Estado do Conhecimento*, para a construção da sua pesquisa. No texto intitulado *Estado da arte sobre a formação de professores entre 2001 e 2016: um olhar sobre a produção brasileira a partir do Portal de periódicos CAPES/MEC*, os Autores buscam apresentar a ampliação do volume das pesquisas e produções publicadas no sítio do CNPq/Grupos de Pesquisa, considerando os primeiros 15 anos do século XXI. Para tanto, eles como palavras-chave a formação de professores ou formação docente, e, dentre seus objetivos específicos, buscaram destacar “os assuntos recorrentes que emergem dessa temática; as universidades e a representação geográfica de suas localizações; e as revistas e autores que aparecem com maior representatividade nesse período pesquisado” (Raimundo; Fagundes, 2018, p.894). Ao promover a revisão, a partir dos critérios estabelecidos para a pesquisa, no que diz respeito aos assuntos mais recorrentes trazidos pelos artigos sobre formação de professores, os autores construíram uma tabela que apresenta o seu resultado.

Tabela 1: Principais assuntos pesquisados entre 2001 e 2016

Assunto	Quantidade	Assunto	Quantidade
Estética	3	Teoria e prática	6
Experiência	3	Interdisciplinaridade	6
Gestão	3	Educação especial	6
Inovação	3	Identidade	6
Memória	3	História de vida	7
Profissionalização	4	Multiculturalismo	7
Qualidade	4	Psicologia	7
Modelo	4	Pesquisa	8
Saberes docentes	4	Currículo	8
Reflexão	4	Estágio	12
Representações sociais	4	Inclusão	12
Competências	4	Avaliação	13
Didática	4	História	18
Educação do campo	4	Educação a distância	21
Filosofia	4	Tecnologias	25
Gênero e sexualidade	5	Políticas	42
Prática pedagógica	5	Outros	167

Fonte: Raimundo e Fagundes (2018, p.909)

Perante o cenário apresentado, Raimundo e Fagundes (2018) reiteram que os assuntos apresentados são genéricos “visto que cada um deles aborda várias dimensões”, e, assim como os demais Estados da Arte, não faz qualquer menção ao tema da formação de professores para a gestão de políticas públicas educacionais.

3. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR GESTOR: onde estão as pesquisas

Para contribuir com os estudos no formato do Estado da Arte sobre a Formação de Professores ou Profissionais da Educação, buscando a relação da formação com a atuação profissional para a gestão das políticas públicas educacionais, fizemos um mapeamento sobre o tema no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (Tabela 2). O recorte temporal utilizado foi iniciado no ano de 2002, com a formalização da Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, através dos cursos de licenciatura com a graduação plena, e se findou no ano de 2022. A busca procurou associar, de forma específica, a formação de professores com a gestão das políticas educacionais. Para tanto foram utilizados como descritores: formação + gestão educacional, formação de professores + gestão educacional, formação de professores + gestão, formação docente + gestão, docência + gestão, gestão educacional + formação de professores, profissionais da educação + gestão. Registramos que com a utilização dos referidos descritores, não foram encontrados registros de produções sobre a temática nos anos de 2005, 2008, 2011, 2012, 2016.

Tabela 2: Dissertações e teses produzidas no período de 2004 a 2022 que associam formação de profissionais da educação e gestão educacional

Ano/Defesa	Dissertação	Tese	Total/Ano
2004		1	1
2006	1		1
2007	1		1
2009	2		2
2010	2		3

SE A GESTÃO DAS POLÍTICA EDUCACIONAIS É FEITA POR PROFESSORES, ONDE ESTÃO OS ESTUDOS SOBRE O TEMA?

2013	1		1
2014		1	1
2015	6		6
2017	4		4
1018	3		3
2019	2	2	4
2020	1		1
2021	1		1
2022	1		1
Total	25	4	29

Fonte: Elaborado pelo Autor a partir do Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES

Ao promover uma verificação mais específica sobre os títulos, resumos e palavras-chave dos 29 trabalhos encontrados com os descritores que associam formação de professores e gestão educacional foi possível identificar que apenas 14 deles faziam referência ou a formação de professores ou a gestão, e que, necessariamente, não se tratava de gestão de políticas educacionais, mas da gestão de unidades de ensino, ou seja, gestores escolares. Aqui fica patente a aproximação da compreensão de que a gestão das unidades de ensino é tomada como gestão educacional ou de políticas educacionais. Dessa forma, dos 14 trabalhos, 6 deles falam diretamente dos diretores escolares. Outros 5 estudos tratam da formação inicial do pedagogo perante a sua profissionalidade e identidade, com 2 dos 5 estudos refletindo sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação do pedagogo, e, uma das pesquisas de mestrado faz referência à articulação entre a docência e a gestão, contudo, aborda apenas o pedagogo e não traz para a reflexão os professores das demais licenciaturas.

O que se observa no contexto das pesquisas sobre a formação de professores e sua articulação com a gestão educacional é a inexistência de produções acadêmicas sobre o tema, e, mesmo aquelas que buscam, de alguma forma estabelecer essa relação, trata em si da gestão escolar e não da gestão das políticas educacionais nos sistemas de ensino. Desse modo, diante deste vazio, é necessário que se incentive o desenvolvimento de estudos que reflitam

sobre a atuação dos professores licenciados para além da docência, tomando a gestão das políticas educacionais como um espaço ocupado por professores.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escrita desse texto se propôs a contribuir com as em formato do Estado da Arte, tomando este como um instrumento fundamental para cartografar o panorama dos estudos desenvolvidos sobre a formação de professores no Brasil, desde os trabalhos de pesquisa pioneiros desenvolvidos por André (1999, 2002; 2010), Brzezinski e Garrido (2006, 2014), Brzezinski (2014), Gatti e Barreto (2009, 2011). Essas pesquisas, referendamos, deram uma enorme contribuição ao definir parâmetros seguros e consistentes para influenciar outros estudos sobre o tema, por delinear categorias de análise, e princípios metodológicos, alinhados com as transformações que a profissionalização docente sofreu nas últimas três décadas.

Ao optar pelo formato de Estado da Arte, como estrutura investigativa, compreendemos que ela é essencial para traçar o perfil histórico dos temas que envolvem a formação de professores que, gradativamente, passaram a ter a atenção dos pesquisadores. Os Estados da Arte mais recentes (Maia; Hobold, 2014; Raimundo; Fagundes, 2018; Rosa et al., 2020; Neto; Yaegashi; Glatz, 2023). Maia e Hobold, (2014, p.3), trazem consigo a influência dos pioneiros, e, no contexto das transformações normativas e a implementação de políticas de formação de professores, refletem sobre as ressignificações conceituais, temáticas e de abordagem sobre a formação dos profissionais da educação. Contudo, ressaltamos que, apesar da ampliação consistente das temáticas envolvidas nas pesquisas sobre a formação de professores, há um ponto comum entre as pesquisas pioneiras e as mais recentes, que é o silenciamento sobre a formação de professores ou profissionais da educação para atuarem como gestores das políticas públicas educacionais junto aos sistemas de ensino.

Diante do cenário trazido pelas pesquisas em forma de Estado da Arte, o resultado do mapeamento que realizamos sobre a interação entre formação de professores e gestão de políticas educacionais, inicialmente, busca tirar esse tema do silenciamento, e provocar a reflexão sobre a formação dos professores licenciados para além da docência. Em seguida, nos põe diante do desafio de

refletir sobre os processos de regulamentação da profissão docente e das políticas públicas de formação dos profissionais da educação, num contexto em que se faz necessário efetivar as políticas de educação sobretudo nos sistemas municipais de ensino, que contam com um número pequeno de profissionais em suas redes, mas que tem o dever de efetivar as prescrições trazidas nos documentos de gestão como os Planos de Educação.

Essas iniciativas de estudo em formato de Estado da Arte têm contribuído para fortalecer a pesquisa sobre a formação de profissionais da educação como um campo autônomo de pesquisa, além de possibilitar a disponibilização de quadros temáticos capazes de influenciar a condução dos debates e o planejamento das instituições públicas sobre as demandas a serem contempladas pelas políticas de formação dos profissionais da educação, para a docência, e para além da docência.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. de *et. al.* Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro/99. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/TJLC6dqDhsWxMMmYs8pkJJy/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 22 de mai. 2024.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. Disponível em: <https://estadoconhecimento.inep.gov.br/ojs3/index.php/estadoconhecimento/issue/view/415>. Acesso em: 28 mai. 2024.

ANDRÉ, M. E. D. A. de; ROMANOWSKI, J. P. O tema formação de professores nas teses e dissertações brasileiras, 1990-1996. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 22., 1999, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPEd, 1999. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001243826>. Acesso em 28 mai. 2024.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. A. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**. Porto Alegre, PUC/RS, v. 33, p. 6-18, 2010. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/8075>. Acesso em 18 mai. 2025>.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833, 23 dez. 1996. PL 1258/1988.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE nº 3, de 8 de outubro de 1997**. Fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Brasília, DF, MEC, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7050-rceb003-97-1&category_slug=novembro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 20 de mai. 2025

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF, MEC, 2006. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em 20 de mai. 2025

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 9, de 2 de abril de 2009**. Revisão da Resolução CNE/CEB nº 3/97, que fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Brasília, DF, MEC, 2009. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb009_09.pdf>. Acesso em 20 de mai. 2025

BRZEZINSKI, I.; GARRIDO, E. **Formação de profissionais da educação (1997-2002)**. Brasília: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. Disponível em: <<https://estadoconhecimento.inep.gov.br/ojs3/index.php/estadoconhecimento/issue/view/419>>. Acesso em 18 mai. 2025.

BRZEZINSKI, I. **Formação de profissionais da educação (2003-2010)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014. Disponível em: <<https://estadoconhecimento.inep.gov.br/ojs3/index.php/estadoconhecimento/issue/view/422>>. Acesso em 18 mai. 2025.

Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE nº 3, de 8 de outubro de 1997**. Fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Brasília, DF, MEC, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7050-rceb003-97-1&category_slug=novembro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 20 de mai. 2025

Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF, MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em 20 de mai. 2025

Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 9, de 2 de abril de 2009**. Revisão da Resolução CNE/CEB nº 3/97, que fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Brasília, DF, MEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb009_09.pdf>. Acesso em 20 de mai. 2025

FERREIRA, N. S. de A. Pesquisas intituladas estado da arte: em foco. **Revista Internacional de Pesquisa em Didática das Ciências e Matemática**, [S. l.], v. 2, p. e021014, 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/revin/article/view/524>. Acesso em 18 mai. 2025.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

MAIA, T. C. dos S. da; HOBOL, M. de S. ESTADO DA ARTE SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E TRABALHO DOCENTE. **Psicologia da Educação**. São Paulo, 39, 2º sem. de 2014, pp. 3-14. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/26697>>. Acesso em 18 mai. 2025.

NÓVOA, A. **Escolas e professores proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

ROSA, J. R. M. V. da; OHIRA, M. A.; PEREIRA BACCON, A. L.; LUCAS, L. B. O ESTADO DA ARTE SOBRE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES. **Crítica Educativa**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 1–13, 2020. DOI: 10.22476/revcted.v6.id425. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/425>. Acesso em: 19 maio. 2025.

RAIMUNDO, J. A.; FAGUNDES, M. C. V. Estado da arte sobre a formação de professores entre 2001 e 2016: um olhar sobre a produção brasileira a partir do Portal de periódicos CAPES/MEC. **Roteiro**, vol. 43, núm. 3, pp. 891-918, 2018.

Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/17298>.
Acesso em 18 mai. 2025.

SHIGUNOV NETO, A.; YAEGASHI, S. F. R.; GLATZ, E. T. M. de M. Estado da arte da pesquisa sobre formação de professores no Brasil: análise da produção acadêmica entre os anos de 2000 e 2019 nas edições nacionais da ANPEd. **Temas & Matizes**, [S. l.], v. 17, n. 31, p. 253–288, 2024. DOI: 10.48075/rtm.v17i29.32214. Disponível em: <<https://e-revista.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/32214>>. Acesso em: 19 maio. 2025.

UNIVERSIDADES DO SUL: Esperançando reformas universitárias populares e emancipatórias para a contemporaneidade

UNIVERSITIES OF THE SOUTH: Hoping for popular and emancipatory university reforms for today

Jackeline Silva Lopes¹

<https://orcid.org/0009-0002-3493-3274>

Gilmário Moreira Brito²

<https://orcid.org/0000-0001-9349-1993>

Cristina Ferreira de Assis³

<https://orcid.org/0000-0002-7365-6823>

RESUMO

As Universidades foram instituições fundamentais à organização e à solidificação do Sistema capitalista Moderno e da colonialidade, contribuindo para a produção, difusão, hegemonização e manutenção de uma epistemologia burguesa, homogeneizante, eurocêntrica, cristã, científico-positivista, moderna e dita “civilizada”. Entretanto, desde a década de 1960, o modelo de sociedade capitalista moderno hegemônico entra em uma crise que se estende às instituições universitárias que lhe davam suporte, motivando revisões epistemológicas e nos paradigmas educacionais que orientavam as universidades. O presente artigo se baseia na revisão bibliográfica de pesquisadores com afinidades com as epistemologias do Sul para caracterizar essas epistemologias e o paradigma educacional popular emancipatório por elas defendidos e agrupar proposições para a educação superior universitária de alguns deles em “tendências de reformas universitárias do Sul para a contemporaneidade” - alternativas às tendências hegemônicas nortecentradas e vinculadas a projetos populares e emancipatórios de educação.

Palavras-chave: História da Educação. Epistemologias do Sul. Educação Popular Emancipatória. Universidade.

ABSTRACT

¹Mestre em História pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Professora da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Feira de Santana, Bahia, Brasil e doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduc/UNEB), Salvador, Bahia, Brasil. E-mail: jack.lobes.lacerda@gmail.com.

²Pós-Doutor em Educação pela Universidade Sudoeste da Bahia (UESB). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduc/UNEB), Salvador, Bahia, Brasil. E-mail: gilmariobrito@gmail.com.

³ Professora Assistente da área de Prática de ensino de História da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Professora da área de Ensino de História na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Doutora em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail: cfassis@uefs.br.

Universities were fundamental institutions in the organization and solidification of the Modern Capitalist System and coloniality, contributing to the production, diffusion, hegemonization, and maintenance of a bourgeois, homogenizing, Eurocentric, Christian, scientific-positivist, modern, and so-called "civilized". However, since the 1960s, the hegemonic model of modern capitalist society entered into a crisis, affecting the university institutions that supported such model, motivating epistemological revisions and in the educational paradigms that guided universities. This article is based on a literature review of researchers sympathetic to Southern epistemologies to characterize these epistemologies and the emancipatory popular educational paradigm defended by them and to group propositions for university higher education of some of them in "trends of university reforms southern for the contemporaneity" - alternatives to north-centric hegemonic trends linked to emancipatory popular education.

Keywords: History of education. Southern Epistemologies. Emancipatory popular education. University.

1. INTRODUÇÃO

As primeiras Universidades surgiram no período medieval, entre os séculos XI e XIII, na Itália, França e Inglaterra, a partir da livre formação de corporações de escolas catedrais, objetivando a formação de clérigos e o cultivo e transmissão do saber humano acumulado. Entretanto, nos séculos XVIII e XIX, foram sendo apropriadas por Estados burgueses na França, Inglaterra, Alemanha e Estados Unidos, e nos séculos XIX e XX, estendida através do Imperialismo e do Colonialismo a todo o mundo ocidental, acumulando outras funções sociais (Wanderley, 1999; Charle e Verger, 1996).

Partindo dessa breve apresentação, esse artigo é fruto da pesquisa bibliográfica vinculada ao estudo de doutoramento intitulado "O Movimento 'Mais Uefs' na cultura da Universidade Estadual de Feira de Santana (1981-2023)"⁴. Sua relevância reside no levantamento de um número significativo de pesquisadores que, partindo das epistemologias do Sul e adeptos ao paradigma educacional popular emancipatório, estão convictos de que as universidades têm papel fundamental na construção desta nova temporalidade histórica contra-hegemônica.

Diante do exposto, concordamos com Magalhães (2006) quando afirma que as universidades permanecem em crise na primeira década do século XXI.

⁴ Na citada revisão bibliográfica, buscou-se no google acadêmico e no acervo da Biblioteca da UEFS, teses, dissertações, livros e artigos científicos que abordassem o tema "História das Universidades", selecionando os referentes à América Latina pós década de 1970 para analisar a conjuntura em que a UEFS se desenvolve.

Para esse autor, trata-se de uma crise de identidade, pois a educação superior assumiu múltiplas e diversas *selves*, minando os princípios sobre os quais ela se assenta e pondo em crise a forma como entendemos essa modalidade de ensino. Para além da crise das universidades, há ainda a crise da modernidade, que, cujo período, desde a década de 1970 vem sendo definido como Modernidade Tardia (Giddens, 1991) ou como Pós-Modernidade (Bauman, 1998). Nesse aspecto, em concordância com Nascimento (2008) optamos por denominar esse período de contemporaneidade, entendida de modo otimista e alternativo ao iluminista/positivista/moderno, pautada na moral humana, na liberdade e na justiça social que, por sua vez, não se sobrepõe ao moderno, mas convive com ele. Ela se caracteriza pelas mudanças decorrentes das crises da modernidade e pela construção, em curso e de rumos ainda incertos, de novas epistemologias e de novos parâmetros econômicos, sociais, culturais, científicos e educacionais.

Nesse texto, elencamos obras de pesquisadores com afinidades com as epistemologias do Sul para, primeiramente, caracterizar estas epistemologias e o paradigma educacional por elas defendido, e, posteriormente, sintetizar as proposições para a educação superior universitária de alguns deles no que aqui estamos denominando de “tendências de reformas universitárias do Sul para a contemporaneidade” - alternativa às tendências hegemônicas nortecentradas e vinculadas a projetos populares emancipatórios de educação.

2. AS EPISTEMOLOGIAS DO SUL E O PARADIGMA EDUCACIONAL POPULAR EMANCIPATÓRIO ⁵

Convém reiterar que, neste artigo, consideramos as epistemologias do Sul, que defendem: a globalização alternativa (Santos, M., 2002); a ecologia dos saberes – interações sustentáveis, dinâmicas e autônomas entre conhecimentos plurais; a decolonização⁶ (Walsh, 2017; Quijano, 2009); a reapropriação crítica dos conhecimentos endógenos – de cada povo - e dos seus processos de produção (Hountondji, 2009; Freire, 1987); a busca de projetos utópicos

⁵ Baseado em Lopes e Brito (2023).

⁶ Por decolonização, entendemos a luta contra a colonialidade. (Walsh, 2017; Quijano, 2009) Alguns trabalhos que utilizamos, fazem uso do termo emancipação (Freire, 1987; Ribeiro, 1969; Romano, 1992; Santos, C., 1998; Neves, 1992), atribuindo-lhe significado próximo ao de decolonização, pensando a emancipação a partir da práxis dos oprimidos. Assim, consideramos que têm afinidades com as epistemologias do Sul.

emancipatórios (Grosfoguel, 2009); métodos científicos heterogêneos e diálogo entre conhecimentos científicos e não-científicos (Gomes, 2009); visibilizar a pluralidade e diversidade cultural e articular relações interculturais e interepistemológicas horizontais e democráticas - inclusive com o norte (Walsh, 2017); e concepção não-totalitária da totalidade (Rigal, 2000; Freire, 1987).

Esses estudiosos têm evidenciado que o sistema capitalista é um conjunto de elementos heterogêneos relativamente autônomos que se movem numa tendência geral de conjunto e se articulam em torno de um eixo comum (o capital) e a colonialidade é a capacidade histórica de um grupo de impor esse eixo articulador. Porém, como tudo que é histórico/contextual, essa capacidade é factível de mudança (Dussel, 2007; Wallerstein, 1999; Quijano, 2009; Santos, B., 2008; Walsh, 2017; Marcon, 2016). Refletindo sobre a contemporaneidade, Walsh (2017) sustenta que a crise atual torna a violência do poder mais exposta, mas também expõe as *grietas* do muro do Sistema capitalista sobre as quais os de baixo podem incidir sua força de forma articulada para ampliá-las e, assim, comprometer sua estrutura.

Convictos de que é possível transformar esse Sistema, as epistemologias do Sul defendem que, diante do caos da crise da modernidade, não percamos a capacidade de revolta e de espanto e de sentir indignação, raiva, dor e horror, de gritar (gritos de reação), abrindo cracks neste Sistema e semeando mudanças nessas rachaduras (Walsh, 2017). Por isso, segundo essa autora

[...] os gritos, rachaduras e sementes se entrelaçam, nos entrelaçando em uma caminhada cada vez mais crítica e urgente. São os gritos, rachaduras e sementes do povo que, em parte, fazem o caminho; as pessoas que conseguem plantar apesar e nas rachaduras da estrutura- sistema-lógica dominante, fazem um caminho e fazem as pessoas caminharem. De fato, a semente não pode ser separada dos gritos e das rachaduras. Estão entrelaçados na atitude, na cumplicidade e no desejo criativo, proposital e “questionador” do que e como fazer; do que e como gritar, rachar, semear e andar. Como alerta Enrique Dussel (2014. p. 322), “sem práxis, o caminho não se faz” (Walsh, 2017, p. 48).

Nesta base epistemológica, o principal campo de sementeira para a construção da contemporaneidade é a educação pública escolarizada/institucionalizada, pois ela é o caminho de mais fácil de acesso e diálogo formativo

com os oprimidos pela colonialidade do poder. Portanto, é um dos ambientes mais potenciais para cultivar saberes que corroborem na conscientização e emancipação dos “de baixo”, empoderando-os para a insurgência, resistências e re-existência (Walsh, 2017).

Todavia, como a educação dos opressores não serve à libertação dos oprimidos (Freire, 1987), para que ela cumpra esse papel, faz-se necessário resgatá-la como um bem comum e como caminho possível para a emancipação, ressignificando o papel de suas instituições públicas, desvencilhando-as dos interesses do grande capital e reinventando-as a partir da lógica dos “de baixo”, através de uma pedagogia própria, com método e teoria também próprios, contra-hegemônica, libertadora, com fundamentação democrática, crítica, transformadora, política e utópica, denominada por Freire (1987), um dos precursores destas epistemologias, de “Pedagogia do oprimido” (Nascimento, 2008; Rigal, 2000; Walsh, 2017; Freire, 1987).

Essa “outra” ou uma “nova” educação pública escolarizada/institucionalizada, construída por dentro da “velha”, não deixa de preparar os sujeitos para a sobrevivência no sistema capitalista e para sua inserção no mercado, mas seu objetivo maior passa a ser a construção de uma cultura orientada para o pensamento crítico. Nesse ideal, preconizamos que formem “sujeitos históricos”, conscientes e inconformados com o seu lugar no sistema global, cientes de seu potencial papel protagonista na transformação social, ativos e interessados na participação cidadã na vida pública, que lutem por um Estado mais equânime na distribuição dos bens econômicos, sociais e culturais portadores de juízos morais que os tornem capazes de optar em favor da vida, dos direitos humanos, da justiça social, da preservação do meio ambiente, do respeito aos outros e pela convivência pacífica com os diferentes (Nascimento, 2008; Rigal, 2000; Walsh, 2017; Freire, 1987; Marcon, 2016; Pinto, 2008).

Para tanto, estas instituições educacionais públicas devem ser laicas, mas não neutras ao saírem da condição de reprodutoras de conhecimentos disciplinarizados e desconectado de suas realidades para a de construtoras de conhecimentos inter/transdisciplinares e intercontextualizados com o seu entorno, que mobilize “temas geradores”/“universos temáticos”/“temáticas significativas para os oprimidos”. Assim, as instituições educacionais tornar-se-ão um campo cultural de batalhas de ideias entre diversos setores sociais, de

confronto e convivência da diversidade humana, de luta contra a hegemonia e todas as formas de colonialidade do poder (Pinto, 2008; Rigal, 2000; Flecha e Tortajada, 2000; Freire, 1987).

Charlot (2008) e Nóvoa (2019), por sua vez, defendem que as universidades, mesmo com as investidas dos sistemas educacionais neoliberais e globalizantes, ainda gozam de maior autonomia, podendo e devendo corroborar com este processo de reinvenção da “educação pública” numa lógica dos “de baixo” e de um novo modelo de sociedade.

No futuro da universidade define-se também o futuro das sociedades do século XXI, da liberdade, da possibilidade para uma vida *em comum*, em paz com a Terra e em paz com os outros (Nóvoa, 2019, p. 68).

Partindo das reflexões em torno da paz como um dos objetivos futuros para a universidade, a seção seguinte visa demonstrar parcialmente os novos riscos a serem enfrentados pelas universidades com vistas à agenda modernizadora neoliberal.

3. TENDÊNCIAS DE REFORMAS UNIVERSITÁRIAS DO SUL GLOBAL PARA A CONTEMPORANEIDADE

A tendência entre os autores que dialogam com as epistemologias do sul é a defesa de que a universidade deve produzir conhecimentos úteis ao desenvolvimento social, cultural, humanístico, econômico, científico e tecnológico sustentável das nações e a um novo humanismo, contribuindo, assim, para a construção da contemporaneidade. Para tanto, defendem seu caráter público, a ampliação do acesso e das garantias da permanência para as classes/grupos socialmente marginalizados e a adoção de um modelo neo-humboldtiano, priorizando as instituições de educação superior universitárias, que integram ensino, pesquisa e extensão e que oferecem não apenas a formação profissional e científica, mas também a humanística e cultural, porém não na versão homogeneizada/eurocentrada, mas numa perspectiva plural e intercultural, valorizando a diversidade de modelos universitários a partir das

realidades e demandas locais/regionais e da pluralidade cultural de sua comunidade (Buarque, 1994; Belloni, 1992; Brito e Cunha, 2009).

A esse respeito, Belloni (1992, p. 75-76) propõe uma intervenção frontal em algumas questões estruturais da universidade na sua relação com a sociedade, reafirmando seu caráter público, tornando-a acessível a toda a população, objetivando a tomada de consciência de seus direitos e deveres e o desenvolvimento de sua capacidade produtiva para apropriação e transformação da natureza em benefício de toda a população.

Já Certeau (2012), considera que a universidade está em crise por tornar-se cada vez menos interessante e atrativa para seu novo público - as massas (classes populares) -, ao ignorar sua pluralidade cultural e suas demandas socioeconômicas, defendendo que a “nova tarefa” das Universidades deva ser a articulação entre o saber técnico e a relação social onde se efetua o reajustamento entre modelos culturais contraditórios. Em outra obra, o autor complementa a caracterização dessa nova tarefa como “a gênese do plural”, na qual as universidades assumiriam a função de organizar/mediar a criação de uma cultura plural e de massa, através da simbiose das diversas culturas que as compõem e do aproveitamento da criatividade dos seus atores sociais, ajudando-lhes a atribuir sentido às suas práticas sociais e a validá-las nas disputas de poder.

Outra tendência das reformas universitárias que os chamados semeadores do sul consideram fundamental para que as universidades consigam cumprir com a sua função mencionada acima é a adoção de estratégias para atrair o apoio social. Isso demanda que elas estejam presentes no cotidiano da sociedade, se façam necessárias, se mostrem, formando alianças entre si e com a sociedade civil, a cultura nacional, os governos e até mesmo com o setor produtivo, demonstrando competência no atendimento às suas demandas, mas também convencendo da necessidade de priorizar o bem-estar social (Ribeiro, 1969; Belloni, 1992; Neves, 1992; Buarque, 1994; Santos, C., 1998; Almeida Filho, 2007; Wanderley, 1999; Certeau, 2012; Nóvoa, 2019; Martins, 2006, 2021). Estas alianças, por sua vez, não devem representar a perda de autonomia.

Essa adequação universitária às demandas do seu público, da sociedade civil, do Estado e do mercado, por sua vez, aponta para outra transformação

necessária nas universidades na perspectiva dos semeadores do Sul: a reforma na estrutura institucional e na arquitetura acadêmica, a fim de: 1 – democratizar o acesso, os saberes e a gestão, incluindo a sociedade na formulação de objetivos e diretrizes e na avaliação da instituição e possibilitando o desenvolvimento autônomo de saberes não-hegemônicos, gerados nas práticas das classes e dos grupos socialmente oprimidos; 2 - reestruturar as profissões para garantir maior empregabilidade; 3 - flexibilizar os currículos para facilitar a inter/transdisciplinaridade, a mobilidade estudantil (inclusive internacional) e a permanência de estudantes trabalhadores; 4 – ofertar educação geral (humanística, cultural e profissional) e intercultural; 5 – ressignificar a pesquisa e a extensão, comprometendo-as com o benefício social, estimulando a pesquisa-ação e conectando sociedade civil e universitários em “comunidades interpretativas” que lhes permitam comutar saberes, bem como produzi-los conjuntamente (Belloni, 1992; Certeau, 2012; Almeida Filho, 2007; Santos, C., 1998).

Como a reconquista do apoio social perpassa também pelo reconhecimento da competência, qualidade e eficiência das universidades, semeadores de reformas universitárias do sul defendem a necessidade destas instituições submeterem-se a processos avaliativos, porém redefinindo os critérios de avaliação - expandindo-os para além do atendimento aos interesses mercadológicos e governamentais e incorporando a diversidade e complexidade das atividades que ela desenvolve - e imprimindo a militância para incorporá-los aos sistemas avaliativos, pois atualmente não dispõem de poder (social e político) para impô-los (Ribeiro, 1969; Belloni, 1992; Buarque, 1994).

Neste intuito, os autores acima supracitados possuem tendências distintas. Buarque (1994) sugere que a qualidade deva ser medida pela capacidade institucional de contribuir para as melhorias do sistema social e cultural e para a construção da nação. Ribeiro (1969) defende como critérios o respeito aos padrões internacionais de cultivo e de difusão do saber, o compromisso com a busca de soluções aos problemas do desenvolvimento global e autônomo da sociedade nacional e a liberdade de manifestação do pensamento por parte de docentes e estudantes. Belloni (1992) reivindica uma sistemática de avaliação institucional que objetive um melhor conhecimento do

que é feito e ofereça subsídio para a redefinição de rumos, combinando participantes internos (auto-avaliação) e externos (incorporando a perspectiva dos cidadãos).

Todavia, não é fácil intervir nos sistemas avaliativos, especialmente os internacionais, posto que os países detentores da ciência e tecnologia de ponta (do norte geopolítico) reivindicam esse domínio para se autorizarem a definir a régua sobre a qual todas as universidades do mundo devem ser medidas e, assim, se perpetuarem na hegemonia do saber e do poder. Por esse motivo (mas não apenas ele), outro traço característico das propostas de reformas universitárias embasadas em epistemológica do Sul, é a defesa de que os modelos universitários a serem cultivados sejam próprios do Sul geopolítico (dos de baixo), melhor adaptados aos limites que estes territórios, empobrecidos pelos séculos de exploração imperialista, impõem e comprometidos com um paradigma educacional popular, decolonial, contra-hegemônico, intercultural e emancipatório. Defendem, ainda, que este cultivo deva se dar em redes colaborativas, juntando e correlacionando os de baixo para compartilhar conhecimentos, recursos financeiros e humanos e fortalece-los para as disputas nos campos locais, nacionais e internacionais, sem, porém, abrir mão da autonomia (Ribeiro, 1969; Buarque, 1994; Wanderley, 1999; Almeida Filho, 2007; Walsh, 2017).

Sobre este tema, já no final da década de 1960, Ribeiro (1969) ponderava que embora os latino-americanos tenham muito que aprender da experiência alheia, a importação de modelos externos deixaram “cargas negativas” de herança, motivo pelo qual julgava que as reformas universitárias deveriam partir de nossa visão particular e de nossa problemática específica, buscando soluções próprias que resultem num projeto exclusivo e autônomo, porém estabelecendo relações com a comunidade científica internacional, objetivando o domínio do saber contemporâneo para um desenvolvimento autossustentado.

As tendências de reformas universitárias do Sul para a contemporaneidade já vêm gerando brotos de universidades novas ou reformadas na América Latina. Segundo Wanderley (1999), os primeiros brotos de reformas se deram em fins da década de 1980. Nota-se que essas primeiras reformas se dão a partir de iniciativas isoladas de alguns grupos de acadêmicos militantes no interior de algumas universidades em parcerias com movimentos

sociais e sindicais, e não como um processo articulado envolvendo toda a comunidade universitária e conduzido pela gestão. Iniciativas reformistas fragmentadas e pontuais como estas são percebidas na maioria das universidades públicas brasileiras.⁷

Nas duas últimas décadas, surgem movimentos mais articulados de inovação/renovação universitária por tendências próximas às do Sul, como o "Universidade Nova", proposto por Almeida Filho (2007), que com o apoio do programa governamental REUNI, buscou implantar ou reformar universidades pelo país no final da primeira década deste século⁸. Objetivava-se recuperar a concepção de universidade para o desenvolvimento socioeconômico nacional e humano, mas adequando-a a atual conjuntura globalizada, através da adoção de novos processos seletivos para ingresso, da incorporação de uma nova arquitetura acadêmica, de currículos flexíveis, interdisciplinares e pluriculturais, da oferta de uma formação crítica, humanística e artística e comprometida com as necessidades nacionais. Entretanto, acaba fazendo uma bricolagem do modelo unificado europeu e estimulando a manutenção de ideais neoliberais como a meritocracia e a competitividade, ao propor avaliações de desempenho e processos seletivos como critérios para hierarquizar a escolha dos cursos e a progressão entre os níveis.

Resultados de uma pesquisa da UFRGS publicados em Zitkoski, Genro e Arenhaldt et. al. (2021), também evidenciam a emergência de universidades federais com “olhares e experiências Sul-Sul” no Brasil - da Integração Latino-Americana (UNILA - 2007), da Fronteira Sul (UFFS - 2009), do Sul da Bahia (UFSB - 2013), e do Pampa (UNIPAMPA - 2008) -, que contribuem para a interiorização, ampliação e popularização do acesso à educação superior brasileira; têm projetos alternativos aos modelos hegemônicos neoliberais e comprometidos com a educação pública, inclusiva, gratuita e de qualidade e com o desenvolvimento humano e social das regiões onde estão radicadas; ofertarem

⁷ A pesquisa de doutoramento que motivou o presente artigo - “O Movimento ‘Mais Uefs’ na cultura da Universidade Estadual de Feira de Santana (1981-2023)” - inclusive vem dando visibilidade a um destes movimentos de grupos de acadêmicos militantes – O Mais UEFS -, que vem semeando propostas de reforma universitária em consonância com as tendências do Sul na Universidade Estadual de Feira de Santana.

⁸ Aderiram integralmente ou parcialmente ao Programa “Universidade Nova” as universidades federais do ABC, da Bahia, dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, do Rio Grande do Sul, de São Paulo, de Juiz de Fora, do Recôncavo da Bahia, de Santa Catarina, de Alfenas, **Rural do Semiárido, de São João Del Rey e do Oeste do Pará.**

formações referenciadas na realidade brasileira e latino-americana, numa perspectiva de superação das desigualdades e decolonização; focam no diálogo com a sociedade e na interdisciplinaridade; e não dissociam ensino, pesquisa e extensão.

Outra tendência que tem se tornado comum em países do sul geopolítico é a de grupos étnicos (indígenas e afrodescendentes) fundarem suas próprias universidades, buscando empreender uma educação intercultural para a vida e para o bem viver, numa cultura de tolerância, solidariedade e irmandade entre os povos e de harmonia com o meio ambiente, a partir de simbologias, cosmovisões, pedagogias, currículos, formas de avaliação e creditação próprios, preservando a identidade de cada povo, mas agregando outras culturas e saberes para uma formação pluri/intercultural (Declaração da III Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe, 2018).

Na América Latina, destacam-se a Universidade Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN) – Colômbia, a Universidade Indígena Intercultural Comunitária Produtiva Guarani e Povos de Terras Baixas “Apiaguaiki Tüpa” – Bolívia, a Universidade Indígena Intercultural Produtiva Quechua “Casimiro Huanca” – Bolívia, a Universidade Intercultural Amawtay Wasi – Equador, o Centro Educativo Integral QATAXAC NAM QOMPI – IES – CESBI Pampa do Índio Chaco – Argentina, o Instituto de Educação Superior Intercultural “Gloria Pérez” – Argentina e a Universidade das Regiões Autônomas da Costa Caribe Nicaraguense (URACCAN) – Nicarágua.

No Brasil, ainda não há uma Universidade Indígena⁹, mas há universidades afrodescendentes, a exemplo da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, com campi no Ceará (Campus da Liberdade em Redenção, Campus das Auroras entre Redenção e Acarape) e na Bahia (Campus dos Malês – São Francisco do Conde) e da Universidade Zumbi dos Palmares – UZP (em São Paulo).

Também tem sido tática corriqueira que corrobora para a emergência e o fortalecimento destes brotos a formação de redes de cooperação Sul-Sul, também denominadas de cooperações solidárias (em contraposição aos modelos de cooperação hegemônicos neoliberais), as quais, baseadas em

⁹ Em 2014 foi constituído pelo Governo Federal um grupo de trabalho, mas o golpe da extrema direita estagnou este projeto. Em abril de 2024 um novo grupo de trabalho foi composto, com prazo de 180 dias para apresentar o relatório final.

princípios de solidariedade, igualdade e soberania entre os países envolvidos, lutam contra a colonialidade do norte e buscam superar as condições de subalternidade geopolítica e geoeconômica imposta ao sul global. Dentre as redes de cooperação universitárias Sul-Sul, destacamos a Rede de Macro Universidades de América Latina e do Caribe, a Rede de Universidades Indígenas Interculturais e Comunitárias de Abya Yala (RUIICAY) e a Associação das Universidades Africanas (AAU).

Tais redes têm se formado e se apropriado das agendas da UNESCO para se articularem e obterem financiamento, graças ao fato da UNESCO ser a agência de fomento voltada aos objetivos educacionais hegemônicos que menos se distancia dos ideais do sul, com menor inferência norte-americana e mais aberta à filiação de países/territórios fora da ONU, incluindo os mais periféricos.

Assim, desde a década de 1990, a UNESCO vem abrindo agendas voltadas à reformulação da educação superior, realizando conferências regionais e mundiais¹⁰, das quais participam representantes de governos e instituições de ensino superior e sociedade civil, produzindo documentos que orientam as diretrizes, planos de ação e atividades do setor e servindo de palco de disputas para as universidades de grupos étnicos¹¹. Nas conferências mundiais, a hegemonia dos países do Norte na ONU faz prevalecerem as tendências nortecentradas. Mas nas regionais Africana e Latino-Americana, têm prevalecido as tendências reformistas do Sul, como evidencia a Declaração da III Conferência Regional de Educação Superior da América Latina e do Caribe (2018, p. 59-60), ao defender “uma nova e histórica transformação da educação superior” pautada nos seguintes “princípios”:

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As epistemologias do sul vêm nos permitindo compreender a totalidade de forma não totalitária e perceber que quanto mais diversos, articulados e

¹⁰ A primeira e a segunda Conferências Nacionais ocorreram na sede da Unesco, em Paris (1998, 2009), e a terceira em Barcelona (2022). Já as regionais da América-Latina e do Caribe, ocorreram respectivamente em 1996 (Havana-Cuba), em 2008 (Cartagena das Índias-Colômbia) e a terceira em duas etapas: a primeira em 2018 (Córdoba-Argentina) e a segunda em 2024 (Brasília-Brasil)

¹¹ Como na III Conferência Regional de Educação Superior da América Latina e Caribe (2018), na qual se reuniram e redigiram um manifesto denunciando o desconhecimento e desrespeito às suas instituições educativas e culturais.

capazes de semear nas brechas de um sistema hegemônico forem os sistemas oprimidos, maiores serão suas chances de ampliar essas brechas, abrir novas e, em longo prazo, desfazer esta hegemonia. Tal percepção, por sua vez, nos impulsiona a pensar e construir táticas (heterogêneas, anti-opressoras e contra-hegemônicas) de sobrevivência, resistência e renovação, a partir de nossa realidade, porém de forma articulada, dialogando horizontalmente, unindo-nos em torno daquilo que nos aproxima – a condição de opressão.

Universidades públicas latino-americanas estão conseguindo resistir às propostas neoliberais de organismos multilaterais e avançar na construção de projetos institucionais baseados em epistemologia do Sul. Faz-se necessário analisar atentamente cada broto de universidade renovada na perspectiva do Sul por dentro, por sua cultura, posto que é nela que efetivamente se dão as adesões e resistências às reformas, porém sem perder de vista que estas universidades fazem parte de um sistema maior (nacional/internacional), de modo que as propostas de renovações não podem estar desvinculadas das condições conjunturais de sua implementação, ou os brotos podem se tornar inviáveis e “não vingar”.

Assim, fazem-se necessários estudos que, a partir das lupas das epistemologias ao sul, dediquem seu olhar aos processos internos de cada broto de sementes do Sul, visibilizando seus protagonistas e os nutrientes que mobilizam, atraindo novos semeadores.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, N. de. **Universidade Nova: textos críticos e esperançosos**. Brasília: Editora Universidade de Brasília; Salvador: EDUFBA, 2007.

BAUMAN, Z. **O Mal-estar da Pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998

BELLONI, I. Função da Universidade: notas para reflexão. In: BRANDÃO, Z. *et. al.* **Universidade e Educação**. Coletânea CBE. Campinas-SP: Papirus, 1992, p. 71-78.

BRITO, T. T. R.; CUNHA, A. M. de O. Revisitando a História da Universidade no Brasil: política de criação, autonomia e docência. **Aprender** – Cadernos de Filosofia e Psicologia da Educação. Vitória da Conquista. Ano VII, Nº 12, 2009,

p. 43-63. In: file:///C:/Users/10/Downloads/3105-Texto%20do%20artigo-5176-1-10-20180321%20(1).pdf , acessado em 12/02/2024.

BUARQUE, C. **A Aventura da Universidade**. 2ª Ed. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

CERTEAU, M. de. **A cultura no plural**. 7ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

CHARLE, C.; VERGER, J. **História das Universidades**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

CHARLOT, B. O Professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.17, n 30, p.17-31, jul/dez, 2008.

DECLARAÇÃO DA III CONFERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA E NO CARIBE. Córdoba-Argentina: UNESCO/IESALC, 2018. In: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376753>, acessado em 14/04/2024.

DUSSEL, E. La outra historia del império americano. La crises del colonialismo Y de la globalización excluyente. In: DUSSEL, E. **Política de la Liberación: Historia Mundial y Crítica**. Madri: Editorial Trota, 2007, p. 17-65. In: <https://pt.scribd.com/document/63834466/Dussel-E-La-otra-historia-del-imperio-americano-La-crisis-del-colonialismo-y-de-la-globalizacion-excluyente> , acessado em 06/09/2022.

FLECHA, R.; TORTAJADA, I. Desafios e saídas educativas na entrada do século. In: IMBERNÓN, F. **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artmed, 2000, pp. 171-194

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIDDENS, A. **As Consequências da Modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991

GOMES, N. L. Intelectuais negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In: SANTOS, B. de S.; MENEZES, M. P. (orgs). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina/CES, 2009, p. 419-441.

GROSGOUEL, R. Para descolonizar os estudos de Economia Política e os estudos Pós-Coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e

colonialidade global. In: SANTOS, B. de S.; MENEZES, M. P. (orgs).
Epistemologias do Sul. Coimbra: Almedina/CES, 2009, p. 283-418.

HOUNTONDJI, P. In: SANTOS, B. de S.; MENEZES, M. P. (orgs).
Epistemologias do Sul. Coimbra: Edições Almedina. SA; GC Gráfica de
Coimbra LDA. 2009, p. 119-131.

LOPES, J. S.; BRITO, G. M. Pedagogia do Oprimido para a
Contemporaneidade: uma releitura de Paulo Freire. In: BRESSANIN, C. E. F.;
ALMEIDA, M. C. M. de. **90 anos do manifesto da escola nova no Brasil**.
Cachoeirinha: Fi, 2023, p. 249-272.

MAGALHÃES, A. M. A identidade do Ensino Superior: a educação superior e a
Universidade. **Revista Lusófona de Educação**. V. 7, n. 7. 2006, p. 13-40. In:
file:///C:/Users/10/Downloads/713-Texto%20do%20artigo-2808-1-10-
20090907.pdf, acessado em 20/01/2023.

MARCON, T. Epistemologia e política Educacional: contribuições de Santos e
Wallerstein. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos em Política
Educativa**. Vol. 1, n. 1, jan./jun. 2016, p. 30-55.

MARTINS, C. B. Uma reforma necessária. **Educação & Sociedade**. v. 27, N°
96, 2006, p.1001-1020. In:
[https://www.scielo.br/j/es/a/jBGXYt4SYrpNmRcvqM7wvKm/?format=pdf&lang=](https://www.scielo.br/j/es/a/jBGXYt4SYrpNmRcvqM7wvKm/?format=pdf&lang=pt)
pt , acessado em 26/03/2024.

MARTINS, C. B. Reconfiguração do ensino superior em tempos de
globalização. **Educação e sociedade**. Campinas, v. 42, e241544, 2021, p. 1-
17. In: <https://doi.org/10.1590/ES.241544> , acessado em 28/03/2024.

NASCIMENTO, A. D. O difícil caminho da ética na contemporaneidade:
uma leitura de Zygmunt Bauman. In: PALMEIRA, M. J. de
O.; ROSEIRA, N. A. F. **Educação e democracia. Fundamentos teóricos para
uma abordagem dos valores**. Salvador, EDUNEB, 2008.

NEVES, C. E. B. Funções sociais do ensino superior hoje. In: BRANDÃO, Z. *et.*
al. **Universidade e Educação**. Coletânea CBE. Campinas-Sp: Papyrus, 1992,
p. 79-86.

NÓVOA, A. O futuro da universidade: O maior risco é não arriscar. **Revista
Contemporânea de Educação**. v. 14, n. 29, jan/abr. 2019, p. 54-70. In:
<http://dx.doi.org/10.20500/rce.v14i29.21710> , acessado em 22/01/2024.

PINTO, U. de A.. Os Desafios da Escola Pública Contemporânea. **Revista FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.17, n 30, p.89-103, jul/dez, 2008.

QUIJANO, A. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, B. de S.; MENEZES, M. P. (orgs). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina. SA; GC Gráfica de Coimbra LDA. 2009, p. 73-117.

RIBEIRO, D. **A universidade necessária**. São Paulo: Paz e Terra, 1969.

RIGAL, L. A escola crítico-democrática: uma matéria pendente no limiar do século XXI. In: IMBERNÓN, F. **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 171-194

ROMANO, R. As funções sociais da Universidade. In: BRANDÃO, Z. *et. al.* **Universidade e Educação**. Coletânea CBE. Campinas-SP: Papirus, 1992, p. 87-95.

SANTOS, B. de S. A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. In: SANTOS, B. de S.; ALMEIDA FILHO, N. de. **A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova**. Coimbra: Almedina, 2008, p. 13-106. Disponível em <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/A%20Universidade%20no%20Século%20XXI.pdf>, acessado em 07/11/2022.

SANTOS, C. R. A. dos. Da crise à emancipação. In: DORIA, F. A. (Org). **A crise da Universidade**. Rio de Janeiro: Revan, 1998, p. 93-103.

SANTOS, M. **Por uma Geografia Nova**. São Paulo: Edusp, 2002.

WALLERSTEIN, I. Análise dos sistemas mundiais. In: GIDDENS, A.; TURNER, J. (Org.). **Teoria social Hoje**. São Paulo: Ed. UNESP, 1999, p. 447-470.

WALSH, C. ¿Interculturalidad y (de)colonialidad? Gritos, grietas e siembras desde Abya Yala. In: DINIZ, Alai Garcia et. Al (orgs). **Poéticas e políticas da linguagem em vias de descolonização**. São Carlos/Brasil: Pedro & João Editores, 2017, p. 19-53, Disponível em https://issuu.com/anabospi/docs/interculturalidad_y_de_colonialida, acessado em 13/02/2022.

WANDERLEY, L. E. W. **O que é universidade?** 9ª Ed. 1ª Reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 1999.

ZITKOSKI, J. J.; GENRO, M. H.; ARENHALDT, R. **Universidades emergentes no Brasil: olhares e experiências Sul-Sul**. Cirkula: Porto Alegre, 2021.