

Docência, currículo e processos culturais

Geide Rosa Coelho
Rosianny Campos Berto
Silvana Ventrone
ORGANIZADORES

encontrografia

Docência, currículo e processos culturais

Geide Rosa Coelho
Rosianny Campos Berto
Silvana Ventrone
ORGANIZADORES

encontrografia

Copyright © 2024 Encontrografia Editora.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização da editora.

EDITOR CIENTÍFICO

Décio Nascimento Guimarães

EDITORA ADJUNTA

Carolina Gonçalves Caldas

COORDENADORIA TÉCNICA

Gisele Pessin

Fernanda Luísa de Miranda Cardoso

DESIGN

Diagramação: Nadini Mádhava

Design de capa: Nadini Mádhava

Foto de capa: Freepik.com

REVISÃO

Paula Vigneron (Estagiária)

Leticia Barreto (Supervisora)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Docência, currículo e processos culturais /
organizadores Geide Rosa Coelho, Rosianny
Campos Berto, Silvana Ventorim. -- 1. ed. --
Campos dos Goytacazes, RJ : Encontrografia
Editora,
2024.

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-5456-096-2

1. Educação e cultura 2. Educação - Currículos
3. Formação docente - Metodologias ativas 4. Prática
pedagógica 5. Professores - Formação I. Coelho, Geide
Rosa. II. Berto, Rosianny Campos. III. Ventorim,
Silvana.

24-239898

CDD-370.71

Índices para catálogo sistemático:

1. Formação docente : Educação 370.71

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

DOI: 10.52695/978-65-5456-096-2

encontrografia

ENCONTROGRAFIA EDITORA COMUNICAÇÃO E ACESSIBILIDADE LTDA

Av. Alberto Torres, 371 - Sala 1101, Centro

Campos dos Goytacazes, RJ, 28035-581 | Tel: (22) 2030-7746

www.encontrografia.com | editora@encontrografia.com

Comitê científico/editorial

- Prof. Dr. Antonio Hernández Fernández – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPAÑA)
- Prof. Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza – UENF (BRASIL)
- Prof. Dr. Casimiro M. Marques Balsa – UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA (PORTUGAL)
- Prof. Dr. Cássius Guimarães Chai – MPMA (BRASIL)
- Prof. Dr. Daniel González – UNIVERSIDAD DE GRANADA (ESPAÑA)
- Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo – UFES (BRASIL)
- Prof. Dr. Eduardo Shimoda – UCAM (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Emilene Coco dos Santos – IFES (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Fabiana Alvarenga Rangel – UFES (BRASIL)
- Prof. Dr. Fabrício Moraes de Almeida – UNIR (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Fernanda Luísa de Miranda Cardoso – UFF (BRASIL)
- Prof. Dr. Francisco Antonio Pereira Fialho – UFSC (BRASIL)
- Prof. Dr. Francisco Elias Simão Merçon – FAFIA (BRASIL)
- Prof. Dr. Iêdo de Oliveira Paes – UFRPE (BRASIL)
- Prof. Dr. Javier Vergara Núñez – UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA (CHILE)
- Prof. Dr. José Antonio Torres González – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPAÑA)
- Prof. Dr. José Pereira da Silva – UERJ (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Magda Bahia Schlee – UERJ (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Margareth Vetis Zaganelli – UFES (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Martha Vergara Fregoso – UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (MÉXICO)
- Prof.^a Dr.^a Patrícia Teles Alvaro – IFRJ (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães – UFRN (BRASIL)
- Prof. Dr. Rogério Drago – UFES (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Shirlena Campos de Souza Amaral – UENF (BRASIL)
- Prof. Dr. Wilson Madeira Filho – UFF (BRASIL)

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.

Sumário

Prefácio	10
Apresentação	12
Parte 1: Docência, processos formativos e trabalho docente.....	19
1. Formação de educadores de crianças pequenas: diálogos entre Brasil e Portugal.....	20
Marineide de Oliveira Gomes	
Maria Assunção Folque	
Valdete Côco	
Bruna Ribeiro	
2. Formação continuada de professores da Educação Básica em 23 anos de produção acadêmica.....	36
Silvana Ventorim	
Diego Fernandes Oliveira D' Avila	
Mônica Nikel	
Juverci (Juca) Fonseca Bitencourt	
3. Atributos da docência na Educação Infantil: considerações de estudantes ingressantes no curso de Pedagogia	59
Valdete Côco	
Marle A. Fideles de O. Vieira	
Gleiciele Magela de Almeida	

4. Políticas e programas de formação de professores e professoras na historiografia da educação capixaba: reflexões sobre o Congresso Pedagógico Espírito-Santense no contexto da reforma Gomes Cardim (1908-1909)..... 86

Regina Helena Silva Simões

Maria Anna Xavier Serra Carneiro de Novaes

5. Formação de professoras capixabas em contexto de inovação pedagógica nas décadas de 1920 e 1930..... 109

Rosianny Campos Berto

Rafaelle Flaiman Lauff

6. Degradação histórica da mulher e feminismo marxista: do empoderamento individual à libertação coletiva 137

Míriam da Gama Henrique

Ana Carolina Galvão

Parte 2: Currículos, culturas e processos formativos 165

1. Os signos artísticos nas escolas e na formação de professoras: como a arte movimenta o pensamento para modos diferenciais de currículos, docências, infâncias? 166

Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni

Camilla Borini Vazzoler Gonçalves

2. Experimentações do/no/com um corpo docente aprendente 190

Janete Magalhães Carvalho

Steferson Zanoni Roseiro

Patrick Stefenoni Kuster

3. Encontros entre imagens-cinema e docências inventivas na fabulação de diferentes imagens-escola212

Sandra Kretli da Silva

Ana Cláudia Santiago Zouain

4. Apontamentos de pesquisas produzidas pelo NIPEEA como fluxos de reexistências de uma educação ambiental decolonial..... 228

Martha Tristão
Helen Moura Pessoa
Fernanda Rezende

5. *Currículos-(capixa)bandos: ou sobre a potência dos signos capixabas*.....251

Carlos Eduardo Ferraço
Lucas Borges Soeiro

6. Pesquisar políticas curriculares com Foucault: políticas como discurso e regimes de verdade272

Hugo Souza Garcia Ramos
Geide Rosa Coelho

Sobre os autores 295

Prefácio

A obra *Docência, currículo e processos culturais*, organizada pelos professores Geide Rosa Coelho, Rosianny Campos Berto e Silvana Venterim, reúne um conjunto diverso de pesquisas que vêm sendo desenvolvidas no âmbito da linha Docência, Currículo e Processos Culturais (DCPC) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/Ufes).

A universidade, mais especificamente os programas de pós-graduações, tem sido um espaço científico de produção de conhecimento e, simultaneamente, de sua socialização. Nessa linha, podemos considerar este livro como uma dessas produções que dinamizam os conhecimentos, colocam em análise o campo de estudos e possibilitam a socialização desses conhecimentos sistematizados pela Ufes.

Os textos refletem perspectivas diversas, evidenciando a convivência de diferentes aportes teóricos que se organizam em duas partes: *Processos formativos e trabalho docente* e *Currículos, culturas e processos formativos*, ambas as partes contribuindo com seis capítulos.

A primeira parte dialoga sobre políticas e percursos de formação inicial e continuada e atividade profissional de professores/as; a segunda parte agrega investigações que problematizam a produção curricular na relação com a formação docente em diferentes perspectivas.

As produções foram constituídas em uma dinâmica acadêmica docente-discente, criando condições de aprendizagens mútuas. Refletem momentos recentes das condições cotidianas, seja pela via de sua história de produção acumulada, seja por diálogos com os cotidianos.

De maneira contundente, os textos historicizam, questionam a realidade e evidenciam “possíveis” para a formação docente, seus saberes-fazeres e sobre os currículos.

Agradeço a honra do convite e prazer da leitura. Desejo que os leitores da obra possam se beneficiar de diferentes olhares teóricos para a Educação de todos/as estudantes sobre a formação docente e apostar nas possibilidades dos processos de ensinar e aprender.

Vitória, agosto de 2024.

Denise Meyrelles de Jesus.

Apresentação

Este livro reúne um conjunto diverso de pesquisas que vêm sendo desenvolvidas no âmbito da linha *Docência, Currículo e Processos Culturais* (DCPC), do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/Ufes), que oferta, atualmente, os cursos de mestrado e doutorado acadêmicos em Educação.

Criado em 1978, como desdobramento local do Parecer 977/1965, do Conselho Federal de Educação, o curso de mestrado em Educação do PPGE foi o primeiro da Ufes e do Espírito Santo (Carvalho, 2013). Inicialmente, o programa se organizava em dois núcleos de pesquisa: *Administração de Sistemas Educacionais* e *Avaliação de Sistemas Educacionais*. Diante dos limites apresentados por esse modelo, que já não dava conta da multiplicidade de olhares investigativos e da necessidade de promover uma articulação entre as atividades de ensino e pesquisa, passou-se a debater a reorganização do currículo por meio da criação de linhas de pesquisa, a partir de 1992.

Com o amadurecimento do programa e ampliação do corpo docente, dos estudos e das temáticas em desenvolvimento, bem como com a consolidação de novos campos de pesquisa, o curso de doutorado foi criado em 2004, como resultado da melhoria de condições institucionais e do empenho do corpo docente e dos órgãos de gestão do Centro de Educação e do PPGE. Assim, a partir de 2006, os cursos de mestrado e doutorado passaram a se organizar em quatro

linhas de pesquisa: *Cultura, Currículo e Formação de Educadores; Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas; Educação e Linguagens e História, Sociedade, Cultura e Políticas Educacionais*. Tal mudança fundamentava-se na ideia de que: “[...] o Programa alicerça-se sobre as investigações do corpo de pesquisadores que compõem seu quadro e que esses, articulados, devem produzir estudos que constituam uma base de sustentação científica aos processos de formação de novos investigadores” (Carvalho, 2013, p. 158).

Com a crescente ampliação do corpo docente e, conseqüentemente, da variedade temática das investigações em processo, as quatro linhas de pesquisa existentes foram reformuladas no contexto da reforma curricular realizada em 2017, passando a denominar-se: *Docência, Currículo e Processos Culturais; Educação e Linguagens; Educação Especial e Processos Inclusivos e Educação, Formação Humana e Políticas Públicas*, mantendo-se a vinculação dos docentes que já integravam cada uma das linhas.

A linha *Docência, Currículo e Processos Culturais* reúne, atualmente, 12 entre os 40 professores do quadro do PPGE que atuam em diferentes núcleos de pesquisa, com temáticas como: docência, formação docente, currículo, processos culturais, história da educação, educação ambiental, entre outras, como indica a ementa:

A linha de pesquisa se constitui a partir da articulação de investigações nos campos do currículo, da docência, da formação docente e da história da educação. Investiga as teorias-práticas político-culturais articuladas aos múltiplos contextos das aprendizagens e do meio ambiente, em seus desdobramentos epistemológicos. Abrange questões relacionadas às dimensões ético-estético-políticas das diferentes redes educativas, dos processos de subjetivação, da afirmação da diferença e dos complexos desafios, impactos e movimentos de criação e de resistência aos processos de desigualdade vivenciados na sociedade contemporânea (PPGE, 2024).¹

Assim, entre as 1.012 dissertações e as 369 teses defendidas no PPGE a partir de sua criação, em finais dos anos 1970, e considerando-se como marco

1 Disponível em: <https://educacao.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGE/detalhes-da-linha-de-pesquisa?id=74>.

a criação da linha *Cultura, Currículo e Formação de Educadores* em 2006, foram defendidas, até julho de 2024, 93 dissertações e 58 teses produzidas no âmbito da linha de pesquisa *Docência, Currículo e Processos Culturais*.

Os capítulos que compõem esta obra constituem-se como desdobramentos de uma pequena parte desse múltiplo conjunto de investigações de Mestrado e Doutorado que têm sido produzidas na linha DCPC ao longo das últimas duas décadas. Considerando a diversidade de temáticas que constituem a própria linha de pesquisa, os textos apresentados são também diversos. Por essa razão, estão organizados em duas partes. A primeira, denominada *Docência, processos formativos e trabalho docente*, reúne seis capítulos que tematizam políticas e percursos de formação inicial e continuada e atividade profissional de professores/as, a partir de análises da literatura acadêmica, de pesquisas históricas e de reflexões sobre a prática docente. A segunda parte, intitulada *Currículos, Culturas e Processos Formativos*, agrega outros seis capítulos decorrentes de investigações que problematizam a produção curricular na relação com a formação docente em diferentes perspectivas.

O capítulo de abertura do livro decorre de uma parceria internacional e foi escrito pelas professoras Marineide de Oliveira Gomes, Maria Assunção Folque, Valdete Côco e Bruna Ribeiro. Tematiza a formação de educadores de crianças pequenas, interrogando os desafios atuais nesse campo, no Brasil e em Portugal, com vistas a contribuir com a consolidação de direitos, seja dos professores em relação a uma formação plena, crítica e reflexiva, seja das crianças pequenas por uma formação integral e integrada que as considere como sujeitos. A análise realizada pelas autoras evidencia a complexidade envolvida nos processos de formação de professores nos contextos pesquisados.

O segundo capítulo, produzido por Silvana Venterim, Diego Fernandes Oliveira D' Avila, Mônica Nickel e Juverci (Juca) Fonseca Bitencourt, apresenta a análise de estudos de revisão da literatura que focalizaram a produção acadêmica do campo da formação de professores, no que envolve a formação continuada, a partir da década de 1990. A análise dessa produção possibilita a compreensão da historicidade dessas investigações, considerando os modos de organização do campo da formação de professores e das teorias que orientam as investigações nesse âmbito.

Ao problematizarem a docência na Educação Infantil, Valdete Côco, Marle Fidelis de Oliveira Vieira e Gleiciele Magela tematizam, no terceiro capítulo,

a formação inicial de professores, tendo em vista a constituição da profissionalidade docente. À luz da teoria *bakhtiniana*, a investigação, realizada com estudantes do curso de Pedagogia, apresenta a relação da docência em Educação Infantil com enunciados como afeto e cuidado que caracterizam o trabalho docente, constituindo-se de forma múltipla no contexto da Educação Infantil.

Na sequência, o quarto e o quinto capítulos, desenvolvidos em perspectiva histórica, focalizam políticas e processos de formação continuada de professores. O texto de Regina Helena Silva Simões e Maria Anna Xavier Serra Carneiro de Novaes analisa a formação de professores/as no começo da Primeira República, considerando o Congresso Pedagógico Espírito-Santense, realizado em junho de 1909, no contexto da reforma implementada por Carlos Alberto Gomes Cardim, secretário da Instrução do Governo de Jerônimo Monteiro (1908-1912). Ao examinarem a participação de professores e inspetores escolares em cursos e conferências, o capítulo contribui para a compreensão de questões educacionais e da formação docente que atravessavam o processo de modernização da educação local e nacional e reverberam no presente.

Ao examinarem processos de formação docente nas décadas subsequentes, o quinto capítulo, produzido por Rosianny Campos Berto e Rafaelle Lauff, propõe compreender a formação de professoras capixabas a partir de duas iniciativas de inovação do ensino, entre 1928 e 1930, quando o Espírito Santo viveu diferentes movimentos de reformulação educacional. Nesse contexto, foram realizados o Curso Superior de Cultura Pedagógica, em 1929, no âmbito da reforma da escola ativa (1928-1930), e o Congresso de Aperfeiçoamento Pedagógico, em 1935, pelo governo intervencionista de João Punaro Bley (1930-1937). A análise colabora para problematizar o papel das mulheres na modernização da educação pública capixaba.

Com o foco nos estereótipos e nos papéis de gênero historicamente construídos, a análise documental e bibliográfica, fundamentada no materialismo histórico-dialético, realizada por Miriam da Gama Henrique e Ana Carolina Galvão, fecha a primeira parte deste livro, com a análise do processo de degradação histórica da mulher, buscando indicar que estereótipos e papéis de gênero são incutidos de modo a atender interesses patriarcais de dominação e de opressão aos quais as mulheres são submetidas. As autoras apontam a necessidade urgente de propor uma educação que, ao buscar compreender o sistema capitalista, oriente para a superação de suas mazelas ao invés de reproduzir a lógica liberal de emancipação individual.

Entre os textos que compõem a segunda parte da obra, o capítulo produzido por Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni e Camilla Borini Vazzoler Gonçalves provoca-nos a pensar nas relações entre a formação docente e os signos artísticos produzidos nas escolas. As autoras realizam a cartografia de percursos formativos de professores na construção de um catálogo colaborativo de arte que, hospedado em uma plataforma *on-line*, compõe-se de fotografias, pinturas, grafites, curtas-metragens e músicas. Na interlocução com a filosofia da diferença e ao tomarem redes de conversações como pontos de partida, as professoras são convidadas a problematizar os currículos, as infâncias e a própria vida no encontro com os signos artísticos, abrindo-se, assim, à possibilidade de criação de currículos diversos que se atualizam nos encontros com corpos, signos, afetos e afecções.

Os sentidos atribuídos ao corpo por professores atuantes na Educação Infantil e no Ensino Fundamental é o tema do segundo capítulo, escrito por Janete Magalhães Carvalho, Steferson Zanoni e Patrick Stefenoni Kuster. A partir de uma leitura *spinoziana* e da produção de redes de conversações com professores do município de Serra/ES, o texto indaga a maneira como os corpos docentes afetam e são afetados, buscando compreender o modo como esses movimentos impactam e provocam produções que excedem os currículos prescritivos dominantes e abrem possibilidades para espaços e tempos mais criativos nos processos de educação escolar e de formação docente.

A análise de processos de formação construídos com professoras da rede municipal de Serra/ES é o foco do terceiro capítulo, produzido por Sandra Kretli da Silva e Ana Cláudia Santiago Zouain. Em diálogo com um referencial *deleuziano*, e a partir das cartografias de pesquisa em redes de conversações, as autoras propõem problematizar uma docência dogmática e aprisionadora de corpos-pensamentos de docentes e discentes por meio de imposições curriculares neoliberais e conservadoras. Convidam-nos, dessa maneira, a pensar em outros modos de conceber e viver os currículos, as docências e as aprendizagens, apostando na afirmação da escola como comunidade expansiva capaz de provocar um movimento dos corpos em redes de criações coletivas.

No quarto capítulo, Martha Tristão, Helen Pessoa e Fernanda Rezende problematizam uma educação ambiental decolonial que se articula como máquina *desejanteambiental*, capaz de promover fluxos decolonizadores, articulando-se além de espaçotempos comunitários e escolares. As autoras argumentam que os fluxos cartografados em investigações realizadas no grupo

constituem-se como movimentos de resistências que, ao se articularem, favorecem desterritorializações de conhecimentos fragmentados e reducionistas, para reterritorializar um conhecimento eivado de vida. O texto é, assim, um convite para pensarmos outros modos de produzir, na escola e na comunidade, a educação ambiental.

Ao refletirem sobre/com as produções curriculares na escola, no quinto capítulo, Carlos Eduardo Ferraço e Lucas Borges Soeiro partem da problematização do termo “capixaba” para provocar o pensamento sobre processos colonizadores que, historicamente, têm sido impostos aos grupos étnicos que habitam o Espírito Santo, fortalecendo princípios de produtivismo e imperialismo. Partindo de uma investigação cartográfica realizada em uma escola pública municipal, a análise apresenta modos de re-existência às tentativas de controle e homogeneização e submissão ensejadas por meio de prescrições curriculares locais e nacionais. Consideram, assim, que produções locais, como o Congo, abrem caminho para apostas em um currículo tecido em redes nos cotidianos escolares.

Por fim, o sexto capítulo, escrito por Hugo Souza Garcia Ramos e Geide Rosa Coelho, traz à cena o conceito de políticas curriculares à luz da teoria pós-crítica e do pós-estruturalismo como possibilidade de análise. Ao dialogarem com as propostas teóricas de Foucault e Ball, os autores argumentam que considerar as políticas como dispositivos de regimes de verdade e analisar o modo como se formam os discursos “portadores” de supostas verdades pode contribuir para desnaturalizar o regime na produção de pesquisas que tenham como tema as políticas curriculares, abrindo, assim, caminhos para pensá-las de outros modos.

Com isso, convidamos à leitura deste livro, cujos capítulos publicizam e compõem, no conjunto, uma pequena parte dos trabalhos que têm sido produzidos nos cursos de mestrado e doutorado, nessa linha de pesquisa tão diversa. Esses capítulos decorrem do trabalho conjunto de orientadores/as e pesquisadores/as em formação que têm se proposto a pensar as docências, os processos de formação de professores, os currículos e as produções escolares a partir de olhares e referenciais múltiplos e em diálogos que buscam valorizar os movimentos escolares, curriculares, docentes e de formação que se tem produzido no Espírito Santo. Este livro é um convite ao mergulho na multiplicidade temática, teórica e metodológica que constitui essas pesquisas.

Referências

CARVALHO, Janete Magalhães. Percursos da produção, circulação e avaliação de conhecimentos na pós-graduação no Brasil e no PPGE/UFES. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, v. 19, n. 37, p. 153-166, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://ojs-aula.ufes.br/educacao/article/view/7465#:~:text=Objetiva%20descrever%20percursos%20da%20p%C3%B3s-gradua%C3%A7%C3%A3o%20no%20Brasil%20e%2C,os%20seus%2035%20anos%20de%20exist%C3%A2ncia%2C%20em%202013>. Acesso em: 04 set. 2024.

Parte 1

Docência, processos formativos e trabalho docente

1. Formação de educadores de crianças pequenas: diálogos entre Brasil e Portugal¹

Marineide de Oliveira Gomes

Maria Assunção Folque

Valdete Côco

Bruna Ribeiro

DOI: 10.52695/978-65-5456-096-2.1

Introdução

Neste texto, escrito na forma de ensaio-síntese, ressaltamos alguns desafios da formação de educadores de crianças pequenas que atuam (ou venham a atuar) em creches e pré-escolas (0-5 anos) no Brasil (Educação Infantil) e em creches e jardins de infância (0-6 anos) em Portugal (educação de infância). Nesse propósito, cabe contextualizar que as autoras partilham de uma rede dialógica alicerçada em pesquisas e estudos situados nos contextos de formação do Brasil e de Portugal. Nessa interação, partimos do entendimento da formação como um direito dos educadores, em correlação com a defesa de uma concepção de criança como agente de seu processo formativo e da atenção às características das crianças pequenas, que são crianças no presente, não são um vir-a-ser, pois já são sujeitos de direitos (Gomes, 2023, 2021;

1 As reflexões sistematizadas neste texto foram originalmente apresentadas na mesa *A formação do/a educador/a – professor/a em projeto*, integrante do evento III Encontro a Formação de Educador@s e Professor@s na UniverCidade de Évora e II Jornada Internacional sobre Formação de Professor@s de Educação Infantil e constam nos Anais (Gomes; Folque; Côco; Ribeiro, 2022, p. 57-69). O evento foi realizado entre 13 e 16 de outubro de 2021, numa parceria entre a Universidade de Évora e diversas universidades brasileiras.

Charlot *et al.*, 2023). Com isso, a formação tem papel fundamental na qualificação de um campo de atuação.

Para dar atenção à formação nos dois países, no primeiro tópico, enfatizamos, do ponto de vista histórico-político, as aproximações e os distanciamentos da formação nessa área. No segundo tópico, sistematizamos alguns desafios que estão presentes no processo de formação de educadores, tanto em Portugal como no Brasil. No terceiro tópico, consideramos, nos desafios presentes, a importância de mobilizar a interlocução com os estudantes em formação.

Formação de professores de crianças pequenas no Brasil e em Portugal

Nessa parte inicial, apresentamos fatores que aproximam e distanciam as políticas de formação de professores de crianças pequenas nos dois países, problematizando os contextos de produção dessas políticas na intenção de indicar uma perspectiva crítico-reflexiva e emancipatória de formação de professores.

Iniciamos com as aproximações e os distanciamentos sobre a formação de professores de Educação Infantil no Brasil e de educadores de infância em Portugal com um duplo olhar: i) dirigido aos Cursos de Formação de Professores para a educação de infância/pré-escolar, em Portugal e sua contribuição para a análise dos Cursos de Pedagogia no Brasil, no que se refere à formação de professores polivalentes para a Educação Infantil e ii) para buscar coerência de fundamentos e princípios teórico-metodológicos (homologia formativa) existentes entre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura em Pedagogia no Brasil (que formam professores polivalentes para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental) e as orientações oficiais brasileiras para a organização do trabalho pedagógico em busca de uma homologia de processos formativos.

Perguntamo-nos: como formar professores polivalentes/generalistas para uma ação específica, diversa e complexa como a Educação Infantil com currículos de cursos de nível superior (universitários ou não) “tamanho único” e práticas pedagógicas, de maneira geral, transmissivas – “bancárias” – no dizer de Paulo Freire? (Gomes, 2017).

Do ponto de vista das aproximações, a formação de professores é um tema importante que se apresenta na forma de jogo de percurso (que vai e

volta) e que conta atualmente com formação genérica e pouco especializada. Nesse movimento, as afirmações de Cardona (2011) cabem para a situação brasileira: a história da educação de infância tem registrado desigualdades e indefinições na observação da profissão docente, com consequência para o desenvolvimento desses profissionais.

Sobre os distanciamentos, cabe destacar o tema do atendimento pleno ao direito da criança pequena. A partir da Constituição Federal de 1988 no país (Brasil, 1988), fica garantido atendimento em creches e pré-escolas no campo da educação, entendido como primeira etapa da Educação Básica. Em Portugal, a garantia legal na Educação só ocorre a partir da pré-escola (nos jardins de infância), ficando as crianças muito pequenas, de 0-3 anos, sob a responsabilidade da área da Assistência-Seguridade Social.

Atualmente, os cursos que formam educadores de infância, mesmo sendo em nível de Mestrado (2º ciclo) em Portugal, guardadas as proporções, assemelham-se às Habilitações que existiam nos Cursos de Pedagogia no Brasil, ou, ainda de forma mais genérica, podemos compará-los ao conhecido “Esquema 3+1”, criado na década de 1930 (Brasil, 1939) para os Cursos de Licenciatura em geral (cursos que formam professores no Brasil). Este consistia em três anos de Bacharelado e mais um ano de Licenciatura, em contraposição à formação antes existente em Portugal, na perspectiva profissional específica para a educação de infância, solidamente alicerçada em processos de estágios e de ações colaborativas com jardins de infância, entendendo os educadores de infância do campo profissional como coformadores.

Acerca da homologia de processos formativos (Niza, 1981, 1997; Oliveira-Formosinho, 2005), entendida como o compromisso de guardar coerência entre a forma e o conteúdo da formação do professor com a formação desejável de crianças em instituições educativas (creches ou pré-escolas), perpassando o currículo e as práticas docentes, destacamos desafios que comprometem a qualidade da formação dos futuros profissionais. Com isso, questionam-se as lógicas hoje predominantes e determinantes na sociedade e na Educação, de maneira geral, que são a lógica do produtivismo, a dos isolamentos disciplinares, a da corrida para chegar não se sabe onde, a de se fazer mais com menos (recursos, compromissos, colaboração).

Parece-nos inegável que ampliaram as oportunidades educacionais no Brasil (da Educação Infantil ao Ensino Superior) e em Portugal da mesma

forma, sem se criarem, no entanto, as condições para prover qualidade nesses cursos, salvo honrosas exceções, o que, de maneira geral, não favorece processos socializadores na profissão docente, sobretudo da Educação Infantil (integrante do percurso formativo humano).

A definição legal no Brasil, como primeira etapa da Educação Básica, exige compromissos e responsabilidades efetivos de trabalho coletivo institucional e de apoio pedagógico aos professores da Educação Básica e do Ensino Superior, com mudanças nos paradigmas de educação e de formação para uma lógica integradora, mobilizadora e atuante (Roldão, 2000; Haddad, 2010). Lembramos que a Educação tem tempos próprios e não pode ser tratada como serviço prestado à coletividade tão somente, limitando sua sujeição às lógicas economicistas, orientadas, nas últimas décadas, por organismos internacionais e por lógicas de mercado.

Em Portugal, as reformas educacionais se alinham ao Processo de Bolonha (European Commission Report, 2007), com alterações nos cursos de nível superior como: a flexibilização curricular, a relação diferenciada entre professor e estudante, mudanças nos objetivos de aprendizagem que tiveram obstáculos para se concretizar pelo engessamento curricular, o acompanhamento do processo de aprendizagem dos estudantes (tutoria), a definição do caráter da investigação, o excesso de exigências burocráticas, a não explicitação para o desenvolvimento de competências (conceito amplo e que se efetiva no exercício profissional), entre outros aspectos.

As disputas na agenda política tanto em Portugal como no Brasil, no que se refere à educação dos primeiros anos de vida, impactam na formação dos educadores e nas políticas e práticas educacionais nesse campo, apontando para dois cenários com fundamentações distintas. Um cenário refere-se à educação de infância como direito da criança no campo dos direitos humanos, com centralidade na própria infância e nas crianças como sujeitos de direitos. Outro cenário vê a criança em uma perspectiva preparatória, instrumental, com argumentos econômicos e de retorno nos investimentos feitos nas crianças de zero a seis anos quanto à aprendizagem futura bem sucedida, à produtividade e à empregabilidade na idade adulta. Ambos cenários estão presentes tanto em Portugal quanto no Brasil.

Nessas tensões, cabe observar que o campo da formação de professores de Educação Infantil (no Brasil) e de educadores de infância (em Portugal) é um

campo em consolidação e anuncia a busca de um “*ethos* profissional”, de um fazer que possa ser recomendado ao outro (Gomes, 2013). O compromisso para a formação das novas gerações, ou seja, o compromisso com as crianças, passa por considerar a formação de professores de crianças pequenas no campo da educação de adultos, considerando dados que vêm apontando para uma maioria de mulheres que carregam histórias de vida e experiências a serem ressignificadas com relação ao tipo de profissional que desejam ser reconhecidas.

Desafios no processo de formação de educadores/professores

No contexto da formação inicial caracterizado anteriormente, enunciamos, neste tópico, alguns desafios que se colocam para a formação de professores/as de educação de infância e 1º ciclo do ensino básico (CEB) – Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Brasil.

Sendo esses professores monodocentes ou generalistas, coloca-se o desafio de sermos capazes de conciliar uma formação abrangente e holística com uma formação sólida, ética e cientificamente sustentada. Esses profissionais encarregam-se das aprendizagens das crianças em todas as áreas do saber (artes, humanidades, ciências e tecnologias) e do seu desenvolvimento e bem-estar; ainda, cumpre-lhes trabalhar com as famílias e as comunidades, com profissionais de diversas áreas promovendo redes de apoio capazes de sustentar toda a ecologia de que as crianças pequenas fazem parte. A complexidade dos conhecimentos requer o aprofundamento de cada área e, ao mesmo tempo, um diálogo entre os docentes das várias áreas, numa instituição marcadamente disciplinar (Folque, 2018). Como afirma Teresa Vasconcelos, a profissão deve-se, hoje, assumir em um espaço de fronteiras (Vasconcelos, 2014) entre saberes de diferentes áreas de conhecimento e intervenção.

Constitui igualmente um desafio a afirmação da monodocência como especialidade, dando-lhe o estatuto específico e complexo que ela detém. A formação fortemente disciplinar, caracterizada anteriormente, afasta-se do modo como se exerce uma prática de qualidade na educação de infância e 1º CEB: de forma integrada, significativa e contextualizada. Tornar a monodocência a especialidade é também responder ao nível da pedagogia de forma integrada.

Também a sua (da criança) aprendizagem se realiza de forma própria, assumindo uma configuração holística, tanto na atribuição de sentidos em relação ao mundo que

a rodeia, como na compreensão das relações que estabelece com os outros e na construção da sua identidade (Silva *et al.*, 2016, p. 10).

Para que a monodocência e a infância se tornem a especialidade, é necessário trazer os bebês e as crianças para o centro das unidades curriculares.

Ainda, esse desafio requer que educadores e professores escrevam e publiquem o seu conhecimento específico onde se espelha um conjunto de atributos que identificam a profissão, mas também do conhecimento formal sobre essa: o que fazem, quando fazem, como fazem e por que fazem. Essa escrita profissional, no nosso entender, pode ser trabalhada desde a formação inicial. Por último, esse desafio requer ainda que educadores de infância e professores do 1º CEB se tornem acadêmicos especialistas da monodocência. Quantos educadores/as e professores/as do 1º CEB são formadores nos cursos de formação inicial nas Universidades e Cursos Politécnicos?

Essa questão liga-se a um outro desafio: o da inter-relação entre a formação e a profissão. Vários acadêmicos pensadores da formação de professores reconhecem o fosso ou distanciamento entre o espaço da formação e o espaço da profissão (Flores, 2017; Niza, 2009; Nóvoa, 1992, 2017).

Várias são as tensões nessa inter-relação entre os espaços da formação e os espaços da profissão. Uma dessas tensões refere-se à separação entre a teoria e a prática, ou entre quem pensa e quem pratica (Flores, 2017; Folque; Leal-da-Costa; Artur, 2016; Formosinho, 2009; Vieira, 2005; Vieira; Flores; Ferreira, 2012). Ora, a natureza do saber profissional requer que se procure aprofundar a integração de saberes teórico-práticos, quer no contexto da Universidade, quer nos contextos da profissão. Isso implica romper com a visão aplicacionista universitária (Vieira, 2005) – primeiro se aprende e, depois, aplica-se o que aprendeu –, presente nos estágios concentrados ao final da formação inicial.

Para fazer face a esse desafio, na universidade de Évora, temos vindo a integrar os profissionais na lecionação das nossas aulas; as bibliografias das unidades curriculares contêm textos escritos por profissionais das escolas (e não apenas por cientistas de várias áreas) e muitos projetos de investigação-ação integram equipas de profissionais e de académicos construindo saberes em paridade de estatuto.

Retomamos ainda o desafio de tornar a formação mais isomórfica face à profissão (Niza, 1981, 1997; Oliveira-Formosinho, 2005). Esse aspecto baseia-se na premissa de que aprendemos a ser professores com a nossa experiência de ser estudante (na escola básica e na universidade). Assim, teremos que nos questionar: que tipo de práticas ou experiências de aprendizagem vivenciam os estudantes na universidade? Como se configuram as relações entre colegas e entre estudantes e professores? Quem detém o conhecimento e onde é que ele se encontra localizado? Qual o espaço para a cultura?

Recorremos, de novo, a António Nóvoa (1992) quando afirma que é impossível separar o eu profissional do eu pessoal, o que nos coloca perante um outro desafio: o da formação enquanto construção da identidade profissional. O desenvolvimento da identidade profissional passa, entre outros aspetos, pela componente pessoal e reflexiva do processo de aprender a ensinar, pela centralidade do futuro professor e do seu processo de formação e não apenas pelo conteúdo do currículo; pela indagação e reflexão como eixos fundamentais da formação e pela coerência entre a filosofia, o projeto e o currículo de formação e as práticas dos formadores de professores (Flores, 2015). Isso implica realçar a dimensão ética, social, cultural e política do ensino (Flores, 2017).

Colocamos também, como desafio para a formação, a possibilidade de potenciar a autoria de uma profissão que se quer autónoma. Não é possível uma afirmação e emancipação da profissão docente de crianças nas primeiras idades sem que esses profissionais sejam os principais produtores do conhecimento profissional explícito. Quer isso dizer que a investigação feita por professores deve ser assumida como eixo estruturante da formação.

A ideia do professor investigador tem vindo a ganhar espaço na formação de professores em Portugal, que, por ser a nível de mestrado, requer a produção de um relatório de estágio com uma clara componente investigativa da prática docente. Estudos feitos em diversas universidades vêm reiterar o contributo desse processo formativo para concretizar o carácter transformador da formação e para a afirmação de uma profissão autónoma. Cautelosamente, afirmamos que se trata ainda de um processo que requer aprofundamento (Arcadinho; Folque; Leal-da-Costa, 2020; Vieira *et al.*, 2021).

Por último, enfatizamos o desafio de fazermos uma formação aberta ao mundo complexo, imprevisível e pouco sustentável. “Não é possível formar professores sem uma abertura à sociedade, sem um conhecimento

da diversidade das realidades culturais que, hoje, definem a educação” (Nóvoa, 2017, p. 1117).

Essa abertura ao mundo requer: a compreensão do mundo em que vivemos e, particularmente, da situação das crianças nesse mundo; uma abertura ao questionamento fugindo à busca de receitas pedagógicas rígidas; e o envolvimento na resolução de problemas com outros num mundo humano e mais que humano (Rasteiro *et al.*, 2023). Esse desafio implica possibilitar uma formação de professores em que a flexibilidade, a resolução de problemas, a abertura lúcida ao novo, mesmo que estranho, possam se constituir como uma disposição profissional.

Nos compromissos com a educação das crianças pequenas, as conversas com graduandos

Nas interlocuções no campo da formação de professores, com atenção aos avanços, conquistas, desafios e distinções que marcam os contextos, neste tópico, destacamos a importância dos diálogos com professores em formação inicial, em interface com a observação das normativas e os acúmulos da produção acadêmica. Buscando interagir com os vários elementos que marcam os sentidos circulantes (Bakhtin, 2011, 2014) para a formação, a docência e o campo de trabalho na Educação Infantil no Brasil, destacamos iniciativas de pesquisas que buscam, especialmente, observar o posicionamento desse campo no repertório das perspectivas profissionais dos professores, sobretudo na formação inicial (Côco; Mello, 2023a).

Nesse escopo, é importante lembrar (tal como anunciado no primeiro tópico) que, no Brasil, a Educação Infantil (em creches e pré-escolas) integra o sistema de ensino, requerendo quadros funcionais no âmbito da formação docente (Côco *et al.*, 2021; Côco; Mello, 2023b). Ainda assim, estudos de acompanhamento do campo de trabalho vem assinalando uma composição funcional reunindo professores e profissionais auxiliares, evidenciando distinções relacionadas a requisitos de formação, atribuições e valorização profissional (Côco, 2015; Paulino; Côco, 2016; Almeida; Côco, 2018; Coutinho; Côco, Alves, 2023). Essas distinções tensionam a expectativa de formação no Ensino Superior para todos os docentes que atuam no trabalho direto com as crianças (Côco; Coutinho, 2020).

Nesse quadro, implicadas com as políticas públicas de formação (Côco, 2020), integramos a luta por fortalecer o reconhecimento social da Educação Infantil, incluindo a atenção à formação inicial (Côco; Vieira; Giesen, 2018, 2019; Côco; Bianchi, 2020). Nessa vinculação, destacamos três estudos voltados à aproximação aos estudantes em formação inicial, desenvolvidos no contexto de uma universidade pública localizada na região Sudeste brasileira (Côco; Galdino; Vieira, 2016). Para este texto, recortamos dados decorrentes dos estudos de observação (período 2006 – 2017) da interação com o campo da Educação Infantil no conjunto dos estudos do curso de Pedagogia (Côco, 2018a), de atenção da interação de graduandos com essa área no ingresso no curso de Pedagogia (período 2018 – 2019) e de acompanhamento das perspectivas profissionais na continuidade dos estudos de formação (período 2021 – 2022).

A partir desses estudos, assinalamos o re/conhecimento progressivo da Educação Infantil na formação inicial, considerando os indicadores de surpresa no conhecimento de que o curso também habilita para a atuação nesse campo (Côco, 2013) e que passam a ser superados. Os dados atualizados demonstram a consistência desse conhecimento relativo à possibilidade da habilitação para a docência com as crianças pequenas, ainda no ingresso ao curso de Pedagogia (94,8%).

Contribuindo com a afirmação social da Educação Infantil, esses dados de reconhecimento do ingresso numa formação que abarca a abordagem da educação das crianças pequenas também dialogam com as trajetórias de escolarização, com a ampliação da presença da Educação Infantil (sobretudo na faixa da pré-escola) no histórico escolar dos graduandos. Essas vivências pessoais de terem “cursado” a Educação Infantil dialogam ainda com a possibilidade dos primeiros exercícios profissionais, dada a presença de convites para atuação, decorrentes dos processos seletivos por meio de estágios remunerados, geralmente para as funções de profissionais auxiliares aos professores. Vale lembrar que a expansão da Educação Infantil no Brasil, especialmente a pré-escola (para crianças de quatro e cinco anos), ocorreu a partir da década de 1990, sendo atualmente considerada obrigatória.

Assim, incorporando tensões, conquistas e desafios (Coutinho; Côco, 2022), em associação com os estudos do curso de Pedagogia, os estudantes vão reunindo outras informações desse campo, permitindo considerar, como interesse de pesquisa, os vários intervenientes que vão compondo os (re)posicionamentos na área, no horizonte das perspectivas profissionais dos estudantes, em

interface com as contribuições da formação (Côco, 2018b; Côco, Mello 2023c). De modo geral, os dados relativos às perspectivas profissionais apontam para a baixa atratividade da Educação Infantil como campo de atuação, em especial no que diz respeito à creche (para crianças de até três anos).

Desse modo, assinalamos que o reconhecimento social da Educação Infantil implica investimentos na formação de professores que considerem, nos desafios apontados, também a interlocução com os estudantes em formação (Côco; Mello, 2023d). No conjunto, e em conexão com os debates emergentes (Côco; Mello, 2023e), permanece como um desafio atual o direito à formação, em associação com a observação das dinâmicas configuradoras do provimento dos quadros funcionais no campo de trabalho, abarcando a atenção às condições de trabalho e de valorização profissional (Coutinho; Côco, Alves, 2023). Com isso, cabe avaliar a atratividade da Educação Infantil na conquista de profissionais qualificados que perspectivem a atuação nesse campo.

Considerações finais

O diálogo advindo do encontro de pesquisadoras portuguesas e brasileiras, preocupadas em compreender os desafios e as perspectivas relativos à formação dos/das profissionais que atuam com crianças pequenas em ambos os países, evidenciou que há ainda um caminho a ser percorrido visando ao desenvolvimento, à afirmação e à emancipação desses profissionais.

Ainda que o contexto histórico e político distinto dos dois países reflita características peculiares e singulares, foi possível identificar desafios que precisavam ser enfrentados em ambos os contextos, com maior ou menor ênfase. Temas que vão desde a atratividade da carreira docente até a importância de mobilizar a interlocução com estudantes em formação, a necessidade de aprofundar a compreensão do professor-investigador, passando por aspectos que situam a necessidade imperativa de superação de distanciamentos entre o espaço de formação e o espaço da profissão e entre este e o mundo complexo em que vivemos.

Acerca das perspectivas apontadas por este ensaio, entendem-se a necessidade e a importância da investigação feita por professores como eixo estruturante dos processos formativos, trazendo, concomitantemente, os bebês e crianças (concretas e históricas) para o centro da formação. Nesse sentido, entende-se a homologia dos processos como indispensável na busca por uma formação coerente com os anseios de uma educação de qualidade ancorada

na efetivação dos direitos de formação dos profissionais e no fortalecimento de uma imagem de criança potente e também sujeito de direitos.

Assim, espera-se que o campo de formação de profissionais caminhe no sentido da consolidação de um *ethos* profissional comprometido com a efetivação de uma formação integrada, significativa e contextualizada, uma formação complexa e em sintonia com um mundo também complexo e em constante transformação.

Referências

- ALMEIDA, G. M.; CÔCO, V. Trabalho docente na educação infantil: a participação de auxiliares de creche. **Pedagogical News**, n. 72, p. 97-117, 2018. Disponível em: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap/vol1/iss72/6/>. Acesso em: 15 set. 2021.
- ARCADINHO, A.; FOLQUE, M. A.; LEAL-DA-COSTA, C. Dimensão investigativa, docência e formação inicial de professores: uma revisão sistemática de literatura. **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, v. 22, n. 1, p. 5-23, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.34019/1984-5499.2020.v22.29173>. Acesso em: 30 ago. 2024.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da Criação Verbal**. 6. ed. São Paulo: WMF/Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agos-to-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 31 jun. 2021.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 ago. 2024.
- BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.190 de 04 de abril de 1939**. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Rio de Janeiro: Diário Oficial da União, 1939. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=D%C3%A1%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20C3%A0%20Faculdade%20Nacional%20de%20Filosofia.&text=NACIONAL%20DE%20FILOSOFIA-,Art.,Letras%2C%20instituida%20pela%20Lei%20n>. Acesso em: 28 ago. 2024.

- CARDONA, M. J. Educação pré-escolar ou Pedagogia da Educação Infantil: fundamentos e concepções subjacentes. **Nuances: estudos sobre Educação**. Ano XVII, v. 20, n. 21, p. 144-162, set./dez, 2011. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1102>. Acesso em: 30 ago. 2024.
- CHARLOT, Bernard; VASCONCELLOS, Celso; MOLL, Jaqueline; GOMES, Mari-
neide de Oliveira. **A Pedagogia e Infância que queremos**. São Paulo: Uniprosas/Ed-
Des, 2023. Disponível em: [http://uniprosas.com.br/wp-content/uploads/2023/11/A-
-pedagogia-e-a-infancia-que-queremos.pdf](http://uniprosas.com.br/wp-content/uploads/2023/11/A-pedagogia-e-a-infancia-que-queremos.pdf). Acesso em 17 jul. 2024.
- CÔCO, V. Interfaces da formação inicial com a educação infantil: aprendizagens
recíprocas. *In*: RANGEL, I. S.; NUNES, K. R.; CÔCO, V. (Orgs.). **Educação
Infantil**: Redes de conversações e produções de sentidos com crianças e adultos.
Petrópolis, RJ: De Petrus, 2013. p. 107-123.
- CÔCO, V. Docência na Educação Infantil. De quem estamos falando? Com quem
estamos tratando? *In*: FLORES, M. L. R.; ALBUQUERQUE, S. S. de (Org.).
Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e
pedagógicas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. p. 143-160. Disponível em: [https://
www.ufrgs.br/einaroda/wp-content/uploads/2017/01/implementacaodoproinfancia.pdf#page=144](https://www.ufrgs.br/einaroda/wp-content/uploads/2017/01/implementacaodoproinfancia.pdf#page=144). Acesso em: 10 out. 2021.
- CÔCO, V. Formação Inicial e Docência na Educação Infantil. **Poiésis** - Revista do
Programa de Pós-Graduação em Educação, v. 12, n. 21, p. 95-112, 2018a. Dis-
ponível em: [http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/
view/5906](http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/5906). Acesso em: 14 set. 2021.
- CÔCO, V. Educação infantil: considerações sobre a formação de professores. **Edu-
cação em Análise**, Londrina, v. 3, n. 2, p. 6-26, jul/ dez, 2018b. Disponível em:
<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/33681>. Acesso
em: 10 out. 2021.
- CÔCO, V. Direitos das crianças, universidades e formação de professores: reflexões
iniciais. *In*: SARMENTO, M. J.; FERNANDES, N., SIQUEIRA, R. M. (Orgs.)
A defesa dos direitos da criança: uma luta sem fronteiras. Goiânia: Cànone
Editorial, 2020. p. 113-126.
- CÔCO, V. *et al.* Percursos da Formação Inicial em Pedagogia na legislação brasi-
leira: desafios para a docência na Educação Infantil. **Revista Colombiana de
Educación**, v. 1, n. 83, p. 1-17, 2021. Disponível em: [https://revistas.pedagogica.
edu.co/index.php/RCE/article/view/10811/9597](https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/10811/9597). Acesso em: 23 set. 2021.
- CÔCO, V.; BIANCHI, B. F. M. Docência para educação infantil na pedagogia. **Filosofia
e Educação**, Campinas, v. 12, n. 1, p. 819-846, 2020. Disponível em: [https://periodi-
cos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8659344](https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8659344). Acesso em: 10 out. 2021.
- CÔCO, V.; COUTINHO, A. S. Formação Inicial de professores para o campo da
Educação Infantil: tensões com o campo de trabalho. *In*: ROCHA, S. A.; WILL-
MS, E. E. **Formação de Professores**: entre a esperança e a pandemia. São Paulo:
Edições Verona, 2020. p. 149-164.

- CÔCO, V.; GALDINO, L.; VIEIRA, M. A. F. O. Narrativas de formação: trabalho com memoriais na aproximação à docência na educação infantil. **Revista Cocar**, Belém, v. 10, n. 19, p. 121-139, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/788>. Acesso em: 10 out. 2021.
- CÔCO, V.; MELLO, A.S. Desenvolvimento profissional na EI: formação, reconhecimento e valorização profissional. **Jornal de Políticas Educacionais**. v. 17, e91492, 2023a. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/91492/50124>. Acesso em: 15 fev. 2023.
- CÔCO, V.; MELLO, A. S. Trabalho docente na Educação Infantil: Configuração dos quadros profissionais. In: COUTINHO, A. S. *et al.* (org.). **Acesso e oferta na Educação Infantil: qualidade e desigualdade em debate**. Curitiba, PR: UFPR/Nepie, 2023b. p. 93-114. Disponível em: <https://nepie.ufpr.br/lancamento-de-livro/>. Acesso em: 15 fev. 2023.
- CÔCO, V.; MELLO, A. S. Privatização e mercantilização na educação infantil: diálogos sobre a oferta nas redes pública e privada. **Pesquiseduca**, [S. l.], v. 14, n. 36, p. 847–870, 2023c. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1387>. Acesso em: 5 jun. 2023.
- CÔCO, V.; MELLO, A.S. Com o Círculo Bakhtiniano, reflexões situadas no campo da Educação Infantil. In: FURLEY, K. L. *et al.* (org.). **Quando nossas pesquisas abrem novas frestas**. Itapiranga, SC: Schreiber, 2023d. p. 15-30.
- CÔCO, V.; MELLO, A.S. Educação Infantil: debates emergentes e sinergias de ação. In: WIEBUSCH, A.; ALVES, K. K.; DUARTE, A. L. D. (orgs.). **Gestão e formação de professores na Educação Básica**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2023e. p. 27-76.
- CÔCO, V.; VIEIRA, M. N. A.; GIESEN, K. F. Formação inicial para a docência na educação infantil: indicadores da produção acadêmica. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 27, p. 69-84, 2018. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/4967>. Acesso em: 04 jan. 21.
- CÔCO, V.; VIEIRA, M. N. A.; GIESEN, K. F. Docência na educação infantil: desafios e perspectivas da formação inicial em pedagogia. **Momento - Diálogos em Educação**, [S. l.], v. 28, n. 1, p. 417–435, 2019. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8056>. Acesso em: 30 ago. 2024.
- COUTINHO, A. S.; CÔCO, V. Educação Infantil, políticas governamentais e mobilizações em tempos de pandemia. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-15, 2020. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16266>. Acesso em: 15 set. 2021.
- COUTINHO, A. S.; CÔCO, V. Políticas de formação e políticas curriculares para a educação infantil: perspectivas em disputas. **Debates em Educação**, v. 14, p. 127-148, 2022. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12675>. Acesso em: 12 ago. 2022.

- COUTINHO, A. M. S.; CÔCO, V.; Alves, T. As auxiliares na composição funcional da docência na EI nas redes municipais de ensino. **Cadernos CEDES**, v. 43, p. 130 - 143, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/P56J3RCsvKd-FHZqR3sLn5Vs/>. Acesso em: 22 mar. 2023.
- EUROPEAN COMMISSION REPORT. **From Bergen to London: the contribution of the European Commission to the Bologna Process**: Brussels, 2007.
- FLORES, M. A. Formação de professores: questões críticas e desafios a considerar. *In*: CNE – Conselho Nacional de Educação (Ed.) **Estado da Educação**. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2015, p. 262-277. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/52390?mode=full>. Acesso em: 30 ago. 2024.
- FLORES, M. A. Contributos para (re)pensar a formação de professores. *In*: **Lei de Bases do Sistema Educativo**. Balanço e Prospetiva – Volume II. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2017. p. 773-810.
- FOLQUE, M. A. A formação de educadores/as de infância: da exigência e complexidade da profissão no mundo atual, ao projeto de formação na UniverCidade de Évora. **Poésis**. V. 12, n. 21), p. 32-56, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.19177/prppge.v12e21201832-56>. Acesso em: 18 jul. 2024.
- FOLQUE, M. A.; LEAL-DA-COSTA, M. C.; ARTUR, A. A formação inicial e desenvolvimento profissional de educadores/professores monodocentes: os desafios do isomorfismo pedagógico. *In*: ALVES CORRÊA, C. H.; PESSOA CAVALCANTE, L. I.; BOSSOLI FREITAS, M. (org.). **Formação de Professores em perspectiva**. Amazonas: EDUA, 2016. p. 177-236.
- FORMOSINHO, J. **Dilemas e tensões da Universidade frente à formação de profissionais de desenvolvimento humano**. Cadernos de Pedagogia Universitária – volume 8. São Paulo: USP, 2009.
- GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores de educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- GOMES, Marineide Oliveira. Formação de educadores de infância em Portugal e professores de educação infantil no Brasil: aproximações e distanciamentos. **Educação Unisinos**, v. 21, n. 1, p. 50-59, 2017. Disponível em: <https://www.re-dalyc.org/journal/4496/449650489007/>. Acesso em 05 out. 2021.
- GOMES, Marineide de Oliveira. Notas sobre as infâncias e o direito à Educação em tempos pandemônicos. *In*: CHARLOT, Bernard; VASCONCELLOS, Celso; CAVALLET, Valdo J. **Por uma educação democrática e humanizadora**. São Paulo: Uniproসা/EaDes, 2021. p. 73-76. Disponível em: <https://www.eades.com.br/ebooks/por-uma-educacao-democratica-e-humanizadora.pdf>. Acesso em 17 jul. 2024.
- GOMES, Marineide de Oliveira. As vozes das infâncias, dos educadores e as políticas educacionais: a escuta sensível como dispositivo pedagógico. **Revista Teias**, v. 24 • n. especial, p. 212-228, abr./jun. 2023. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/68199/45906>. Acesso em 17 jul. 2024.

- GOMES, M. O.; FOLQUE, M. A.; CÔCO, V., RIBEIRO, B. Desafios e perspectivas da formação de educadores de crianças pequenas: diálogos entre Brasil e Portugal. *In*: POMAR, C.; ARCADINHO, A.; FOLQUE, M.A.; BALÇA, A. **A Formação de Educador@s e Professor@s na UniverCidade**: Olhares Luso-Brasileiros. Évora: CIEP-EU, 2021, p. 57-68. Disponível em: <https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/32687>. Acesso em: 15 jul. 2024.
- HADDAD, Lenira. Tensões universais envolvendo a questão do currículo para a educação infantil. *In*: SILVA, I.C.S. (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 418-437.
- NIZA, S. Experiências educativas de integração em A-da-Beja. **Atas do Encontro sobre Integração da Criança e do Jovem Deficientes**. Lisboa: Serviço de Educação da Fundação Calouste Gulbenkian, 1981.
- NIZA, S. Formação Cooperada: **Ensaio de Autoavaliação dos efeitos da Formação no Projeto Amadora**. Portugal: Educa e Movimento da Escola Moderna, 1997.
- NIZA, S. Contextos Cooperativos e Aprendizagem Profissional. A Formação no Movimento da Escola Moderna. *In*: FORMOSINHO, J (coord). **Formação de Professores – Aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora, 2009. p. 345-362.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.13-33.
- NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out/dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053144843>. Acesso em: 28 ago. 2024.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Da formação de professores de crianças pequenas: o ciclo da homologia formativa. *In*: GUIMARÃES, C.M. (org.). **Perspectivas para a educação infantil**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005. p. 3-31.
- PAULINO, V. B. R.; CÔCO, V. Políticas públicas educacionais: vozes que emergem no trabalho docente na Educação Infantil. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 24, p. 697-718, 2016. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/1099>. Acesso em: 15 set. 2021.
- RASTEIRO, A.; FOLQUE, M. A.; VALENTE, M.; GOMES, E.; SIMÕES, A.; ILHÉU, M.; PIRES, A. L.; ALMEIDA, T.; ARESTA, F. Do Projeto Outgoing – repensar modos de relação com o mundo. **Infância na Europa Hoje**. N. 5, p. 2-8, 2023. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10174/36182>. Acesso em: 18 jul. 2024.
- ROLDÃO, Maria do Céu. O currículo escolar: da uniformidade à contextualização – campos e níveis de decisão curricular. **Revista de Educação**, v. 9, n. 9, p.81-92, 2000.
- SILVA, I.; MARQUES, L.; MATA, L.; ROSA, M. **Orientações Curriculares para a educação pré-escolar**. Ministério da Educação/ Direção Geral de Educação (DGE), 2016.

- VASCONCELOS, T. (2014). **Tecendo Tempos e Andamentos na Educação de Infância: última lição**. Odivelas: Formalpress, 2012. Disponível em: https://www.ipl.pt/sites/default/files/ultima_licao_0.pdf. Acesso em: 28 ago 2024.
- VIEIRA, F.; FLORES, M. A.; COELHO DA SILVA *et al.* (2021). Inquiry-based professional learning in the practicum: Potential and shortcomings. **Teaching and Teacher Education**, n. 105, 103429. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103429> Acesso em: 28 ago. 2024.
- VIEIRA, F. Pontes (in)visíveis entre teoria e prática na formação de professores. **Currículo sem Fronteiras**, v.5, n.1, p.116-138, jan./jun. 2005. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss1articles/flavia2.pdf> Acesso em: 28 ago. 2024
- VIEIRA, F.; FLORES, M. A.; FERREIRA, F. I. Articulação curricular e pedagógica. **Relatório Interno do Grupo de Trabalho-Inovação Pedagógica**, Universidade do Minho, Instituto de Educação, 2012.

2. Formação continuada de professores da Educação Básica em 23 anos de produção acadêmica

Silvana Ventorim

Diego Fernandes Oliveira D' Avila

Mônica Nickel

Juverci (Juca) Fonseca Bitencourt

DOI: 10.52695/978-65-5456-096-2.2

Introdução

Propomos, na relação com pesquisas realizadas no campo da formação de professores, percursos reflexivos que podem contribuir para alargar a compreensão sobre a formação continuada de docentes da Educação Básica, buscando enfatizar os tensionamentos, provocações, consensos e desvios no campo pelas pesquisas acadêmicas.

É um estudo exploratório que tem por objetivo mapear a formação continuada de professores da Educação Básica e refletir acerca dos seus pressupostos teórico-metodológicos por meio das pesquisas emanadas do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/Ufes), vinculadas ao Núcleo de Estudos em Políticas Educacionais (Nepe/Ufes), entre os anos 2017 a 2022, que investigaram, de diferentes modos, fontes e cronologias, a produção de 1996 a 2022.

Questionamos os sentidos e os desafios da formação continuada de professores a partir da produção acadêmica de diferentes instituições: 31 periódicos científicos A1 e A2 (1996-2014); trabalhos dos 24 GTs da Associação

Nacional dos Pesquisadores em Educação- ANPEd (2008-2019); teses e dissertações do Banco da Ufes (2017-2022).

Este estudo se justifica por apresentar e refletir acerca do campo da formação continuada de professores no país, ampliando a compreensão dos sentidos e evidenciando os desafios dessa formação bem como a necessidade de maiores investimentos acadêmicos no campo.

Nossas fontes foram três pesquisas que apresentaram e refletiram acerca da produção da formação continuada de professores no Brasil e que, ao tomarem estudos acadêmicos como foco, possibilitaram maior inteligibilidade daquilo produzido no campo da formação.

Buscamos maior compreensão acerca da formação continuada e demarcamos posição a respeito da importância da pesquisa nessa temática por meio do pensamento de Certeau (2005, 2012a, 2012b, 2015), que discute a produção textual como aquilo que cria o real discursivo e, para isso, envolve institucionalidade da produção, delimitando a lei do lugar e afastando a neutralidade de quem escreve ou interpreta a escrita.

Salientamos que os estudos enfatizam a importância do PPGE/Ufes e do grupo de pesquisa Núcleo de Estudos em Políticas Educacionais – Nepe/Ufes como instituições que produzem estudos que visam debater a formação continuada como política para a Educação Básica pública e ainda como *lócus* que contribui, significativamente, para o avanço das pesquisas em formação de professores pela produção acadêmica. Nossa ligação com o grupo se estabelece sustentando-se na perspectiva histórico-social e tradução de política educacionais, sob a perspectiva dos estudos documentais bibliográficos e estudos de revisão, articulados às pesquisas com intervenções na formação de professores.

Organizamos a composição do texto apresentando os resultados de cada estudo, tomados como categorias, e, por fim, uma categoria em que são apresentados pontos convergentes elencados pelas pesquisas, seus consensos e desafios da formação continuada. Nessa direção, compomos o texto de modo a refletir a partir da: I) Formação Continuada debatida pelos periódicos científicos; II) Formação Continuada debatida pelos trabalhos apresentados nos GTs da ANPEd; III) Formação Continuada debatida pelas teses e dissertações; IV) Produção acadêmica em Formação Continuada como estratégias e táticas no campo acadêmico.

Aspectos teóricos-metodológicos

Consideramos que formação continuada de professores é uma política fundamental para a profissão, uma vez que se constitui como movimento para o desenvolvimento profissional que deve imbricar a vida desses docentes, ampliada por elementos da profissão, tais como os políticos-emanipatórios (ações que transformam a profissionalidade e se articulam com a transformação de si e dos sujeitos, intervindo na sociedade), os metodológicos-procedimentais (que dizem respeito às formas de ensinar/aprender, planejar, avaliar, ou seja, àquilo que caracteriza uma das bases da atuação docente), os epistemológicos (em que se produzem e se articulam os conhecimentos sobre a profissão e aquilo que é mediado com os sujeitos no exercício da docência) e os formativos, nos quais se conjugam percursos de formação como a pesquisa e a experiência pessoal e profissional (Bitencourt, 2017).

Nessa direção, acreditamos que tornar mais inteligíveis as pesquisas em educação acerca da formação continuada é fundamental para percebermos as discursividades que dinamizam as interpretações e as operações realizadas nesse campo investigativo. Para isso, nossa estratégia, portanto, é mobilizar a teoria do/no campo da formação continuada, fabricante de lugares, e elencar os esquecimentos pelo agir que constitui o discurso de consensos nessa formação para evitar, dentro do possível, que as concepções de formação continuada se engessem em relações totalizantes, visando estabelecer as práticas interpretativas para operarem com a produção de distorções e de desvios teóricos.

Consideramos o nosso movimento analítico como aquele do historiador cujo fazer deve prescindir da sistematização totalizante, ou da criação de verdades únicas, na tentativa de universalizar discursos ou atribuir neutralidade à interpretação histórica, pois “[...] enquanto falam *da* história, estão sempre situados na história (Certeau, 2015, p. 4). Assim, assumir os textos como produção aberta força-nos a compreendê-los não como documentos puros do período de suas produções que irão demonstrar o que se produzia e se publicava de formação continuada, como corpus único, determinado por um único arcabouço teórico ou por ideias fixas acerca das concepções e dos pressupostos de formação continuada de professores. Mas com uma concepção que nos tenciona a reconhecer que aquilo que fazemos dessa produção, os usos, permite-nos apenas garantir construções discursivas em direção àquilo que nos propomos, ou seja, elaborar os nossos sentidos a partir de tantos outros sentidos produzidos sobre a formação continuada de professores.

Assumimos os usos como as “[...] táticas desviancionistas que não obedecem à lei do lugar. As táticas não se definem pelo lugar, [...] só podem utilizá-lo, manipular e alterar” (Certeau, 2005, p. 92). Nessa direção, os usos que fazemos dos textos (lugares/lei) sem sair do lugar promove maneiras de utilização dos conceitos, “[...] instaura pluralidade e criatividade” (Certeau, 2005, p. 93). Pensamos, então, que, de fato que esta ação adentra os textos entre familiaridade e estranhamento, um *quiproquó*.

A reflexão pelos textos é a proposição de se produzir discursos a respeito dos muitos pressupostos de formação continuada de professores desdobrados em distintos escritos dos periódicos. É a reflexividade dos apontamentos feitos e das discussões elaboradas ao longo do tempo na tentativa de construir um panorama que liga “[...] uma prática interpretativa a uma prática social” (Certeau, 2015, p. 6).

Como meio de enunciar distintos sentidos, bem como de provocar a produção de outros tantos que venham a se constituir em múltiplas perspectivas de formação continuada, ressaltamos que o valor dos textos, para nós, dá-se no fato de os compreendermos não como detentores dos fatos externos a si mesmos. Assim, os textos são compreendidos como discursos capazes de formular sentidos não pelos fatos que procuraram demonstrar, mas pelo efeito de verdade¹ que se oculta na sua linguagem. Ou seja, a realidade compreendida é uma realidade textual que, na sua composição, procura produzir as narrativas pelas pesquisas que os textos buscam apresentar, abrangendo inúmeros formatos, tempos, espaços e sujeitos das pesquisas.

Assumimos a perspectiva de Certeau (2005), uma vez que o autor desloca o real da realidade, colocando-nos em direção à afirmação de que os resultados ou achados relacionados às pesquisas são, de fato, dados que se constituem como “efeitos do real” e que revelam mais os sentidos atribuídos pelo percurso da pesquisa que uma verdade encontrada a todo custo. Nessa direção, ao discutirmos acerca de formação continuada de professores pelas publicações

1 Efeito de verdade, em Certeau, configura-se em uma postura em relação à realidade que não a compreende pela sua estrutura, visto que essa estrutura não define movimentos cotidianos que formam a vida como prática da existência. O efeito de verdade, então, trata das relações que mantemos com aquilo que atribuímos como verdade. Assim, a verdade está nas relações. Ela não é um ente definido, acabado, pronto. Ela é uma prática permanente dos trajetos que fazemos, dos usos que fazemos.

textuais escritas, é imprescindível levar em conta a produção de concepções nesse campo que foram formadas pelos/nos inter-ditos (Certeau, 2015).

O diálogo com os textos é desenvolvido pela necessidade de trazer, à sua pele, elementos que estão ancorados no seu sem-fundo, para além das teorias pelas quais eles estão orientados. Isso significa que essa busca se deu na intenção de encontrar e produzir uma análise daquilo que é dado e dos elementos que ainda não estão consolidados no discurso acerca da formação continuada de professores, pois compreendemos que o texto se dá além do que está dito.

Movemo-nos pelas vias dos periódicos, pelos trabalhos dos GTs (ANPED) e pelas teses e dissertações por compreendermo-los como discursos pelos quais inteligibilizamos a produção acerca da formação continuada, tendo em vista que são produções históricas que marcaram a trajetória o campo da formação. Portanto, a produção acadêmica tem uma responsabilidade histórica sobre as nossas ideias de formação continuada de professores, sobre como a praticamos, as verdades que consideramos e os usos que fazemos das epistemologias que nos são apresentadas como legados.

Para essa mobilização teórica, apreendemos que os conceitos não são oposições e nem são tratados de forma dualista, uma vez que, em sua escrita e em suas ideias, existem “tensão, mas não oposição [...]” (Certeau, 2015, p. 27). É nessa tensão que a história, a cultura e o espaço social que nos cercam são estruturantes para nos tornarmos os sujeitos que somos hoje, bem como determinantes para as nossas “maneiras de fazer” (Certeau, 2005).

O tratamento dado aos textos procura mobilizá-los como parte de uma produção que possui densidade capaz de relacionar as análises reflexivas que nos dão a possibilidade de um olhar aprofundado para o campo em articulação com nossas bases teórico-metodológicas, pois se trata de análise de estudo de revisão capaz de favorecer a compreensão de

[...] como se dá a produção do conhecimento em uma determinada área de conhecimento em teses de doutorado, dissertações de mestrado, artigos de periódicos e publicações. Essas análises possibilitam examinar as ênfases e temas abordados nas pesquisas; os referenciais teóricos que subsidiaram as investigações; a relação entre o pesquisador e a prática pedagógica; as sugestões e proposições apresentadas pelos pesquisadores; as contribuições da pesquisa para mudança e inovações da

prática pedagógica; a contribuição dos professores/pesquisadores na definição das tendências do campo de formação de professores (Romanowski; Ens, 2006, p. 39).

Essa compreensão foi compartilhada por André (2009, 2011) e Gatti *et al.* (2019) ao apontarem lacunas nos estudos do campo da formação de professores e elencarem consensos políticos e conceituais para área educação. Portanto, à medida que os resultados são mais disponibilizados com maior inteligibilidade, tornam-se reiterados, ao passo que os desvios são apresentados como possibilidades de realidades discursivas.

Esse trabalho a partir das pesquisas que remetem há mais de 20 anos de produção acadêmica tem em vista os próprios limites desse movimento sobre os textos, pois, como afirmou Certeau (2015), trata-se de operação criativa em silêncio, não importando a relação entre atividade ou passividade, apenas a formalização metódica, uma vez que a ação do pesquisador (para Certeau, o historiador) faz-se entre ciência e ficção (Certeau, 2012a).

Nesse ínterim, nossas fontes foram três trabalhos a partir dos quais sustentamos os 23 anos de produção acadêmica, conforme Quadro 1:

Quadro 1 – Textos analisados sobre os 23 anos de produções acadêmicas

TÍTULO	AUTOR	TIPO DE TEXTO	ANO
A formação continuada de professores na educação infantil: diálogos entre a produção acadêmico-científica e a pesquisa-formação	BITENCOURT, Juverci Fonseca	Dissertação	2017
Apropriações epistemológicas praticadas nos trabalhos da ANPED sobre formação continuada de professores (2008-2019)	ASTORI, Fernanda Bindaco da Silva	Tese	2021
Apropriações e traduções de políticas de formação continuada de professores em municípios do Espírito Santo	NIKEL, Mônica	Tese	2023

Fonte: Os autores (2024).

Formação continuada de professores debatida nos periódicos científicos

A pesquisa realizada por Bitencourt (2017) situa-se entre estudo de revisão e pesquisa-formação. Para efeito de análise, demarcamos o estudo de revisão, porque assim foi assumido pelo autor, com destaque metodológico que compreende o estudo como investimento de pesquisa. Nessa direção, o autor sustentou as análises no pensamento de Walter Benjamin (2013), António Nóvoa (2013) e Michel de Certeau (1994, 2012a, 2012b, 2015), fazendo uso de conceitos principais, tais como: “estratégias/táticas”; “interpretação”; “leitura”; “autoridade”; “institucionalidade dos textos”; “escrita em educação”; “pessoalidade/profissionalidade”; “fazer história a contrapelo”; prática e experiência”.

As análises foram realizadas em 74 textos, extraídos de 31 periódicos, entre os anos de 1996 e 2014, classificados pela Capes, no ano de 2015, como revistas *Qualis* A1 e A2, justificadas pelo autor como revistas mais bem avaliadas e de maior circulação no cenário educacional, fundamentais para a socialização das pesquisas, divulgando, consolidando e/ou questionando as tendências em formação de professores. Além disso, cruzamos com os estados do conhecimento de outros autores apontados por nós com o quantitativo de publicações.

Como objetivo, Bitencourt (2017) aponta que tem a expectativa de contribuir com o campo, propondo uma revisão de literatura que possa ser pretensiosamente expansiva e buscando situar o objeto na produção acadêmica em formação de professores. Ao mesmo tempo, o trabalho compara o contexto geral de publicações dos periódicos com o material publicado sobre formação e, em especial, formação continuada, pois fazia-se notório o aumento de publicações e a densidade dos textos no campo da formação continuada de professores, conforme André (2009, 2011) e Astori (2014).

Dentre os interesses do autor, foram destacados: I) predominância de etapas da Educação Básica; II) crescimento das publicações no campo da formação continuada de professores; III) origem das autorias; IV) as análises de tendências teórico-metodológicas que se consolidam na área da formação de professores; V) tematizações mais significativas dos textos.

Nos 31 periódicos investigados, foram encontrados 692 textos que versaram sobre formação de professores. Desses, 74 debateram a formação continuada, sendo que 68% não definiram a etapa da Educação Básica; 15%

focaram no Ensino Fundamental; 6% concentraram-se no Ensino Médio; 5% na Educação Infantil; 5% misto entre Infantil e Fundamental; e 1% misto entre Ensino Fundamental e Ensino Médio (Bitencourt, 2017). Dados que, para o autor, foram muito preocupantes, pois os textos se arriscaram em tratar a formação continuada como algo abstrato, desconsiderando a modalidade em que os professores atuam bem como os diferentes modos de desenvolvimento profissional e natureza distintas das etapas da Educação Básica.

Os textos que não apresentaram etapa específica da Educação Básica (total de 68%) abordam discussões mais amplas em torno dos pressupostos de formação continuada na educação, focando-se em pesquisas bibliográficas ou em discussões que buscam analisar a formação continuada em toda a Educação Básica, demonstrando uma reflexão que dá unidade às epistemologias dessa formação. Isso pode ser constatado pela existência de um quantitativo expressivo de autores que se repetem como referência para tal discussão, ainda que se trate de categorias textuais distintas.

Bitencourt (2017) observou que, entre os anos de 1996 e 2007, houve crescimentos no quantitativo de publicações na formação de professores, mantendo a média de aproximadamente 20 textos por ano. De acordo com o autor, entre os anos de 2008 e 2014, houve um aumento de publicações, que pode ser reflexo de maior produção acadêmica, ampliada devido à criação de novos programas de pós-graduação, uma vez que as produções se vinculam, em grande parte, às produções de pesquisas em programas de pós-graduação (André, 2009, 2011).

Quanto à metodologia, o autor constatou que foi significativa a quantidade de textos que não anunciam tal elemento ou não o anunciam com precisão. Foi informado, também, que 20% apresentou a metodologia de pesquisa, 54% apresentou-a parcialmente e, 26% não definiu a metodologia. Apontou-se que existiu uma predominância, a partir dos anos 2000, da pesquisa bibliográfica e, entre os anos de 2001 e 2014, um foco significativo em pesquisa intervenção na formação continuada na escola.

Os vínculos institucionais dos autores por macrorregiões do país foram 63% do Sudeste, 21% do Sul, 7% do Nordeste, 2% do Centro-Oeste, 4% regiões mistas e 3% internacionais. O destaque foi para São Paulo, com 60%, seguido pelo Rio de Janeiro, com 21% e Minas Gerais, com 13%.

O autor destaca que esses dados se apresentam justapostos aos locais das revistas que os publicaram, sendo a sua maior parte concentrada na região

Sudeste, entre São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais. Desse modo, existe uma relação entre o local dos vínculos dos autores com os locais nos quais se estabelecem as sedes dos periódicos, uma espécie de localismo de publicação alimentado pela instituição em que estão os vínculos dos autores, a localidade da revista e o campo pesquisado.

Nessa direção, identificamos que os periódicos estão localizados em 5 estados brasileiros. São Paulo é responsável pelos periódicos que publicaram 47% dos textos, cabendo 28,5% ao Paraná, 8% ao Rio Grande do Sul, 7% ao Rio de Janeiro, 5,5% a Minas Gerais, 3% ao Rio Grande do Norte e 1% ao Mato Grosso. Isso também está consonante com o fato de a maior parte das instituições de pesquisas, bem como dos programas de pós-graduação, localizarem-se nesses estados, especialmente no de São Paulo.

As instituições de pesquisa às quais os autores são vinculados são, em sua maior parte, universidades públicas, com 77% dos vínculos; 12% estão vinculados a instituições públicas e privadas (mistas) e 11% a instituições privadas de pesquisa. A maioria dessas instituições se concentrou na região Sudeste, o que nos indica a necessidade de investir em outras regiões e estados do país, como é o caso do Espírito Santo que, apesar de estar na região Sudeste, aparece com grande desproporcionalidade entre os estados que publicam nessa região.

Em relação aos autores que aparecem com mais de seis menções nas referências bibliográficas, do conjunto de 74 textos analisados, apenas 28 autores preencheram esse requisito, em um universo de 884 autores apresentados, tomados pelo autor como dispersão teórica. Dos autores referências, 60% são brasileiros. A pesquisa informou que foi possível observar uma homogeneidade epistemológica de perspectiva de formação de professores. Nesse sentido, evidenciou-se uma busca por um imbricamento simbiótico entre profissionalidade, personalidade, ensino e a instituição de ensino como espaço de formação coletiva, preocupando-se com todos os atores desse estabelecimento.

Os autores mais citados foram: Nóvoa, A.; Tardif, M.; Carvalho, A. M. P.; Freire, P.; Alvarado-Prada, L. E.; Compiani, M.; Schön, D.; Pimenta, S.G.; Canen, A.; Perrenoud, P.; Amaral, I. A.; André, M.; Castelani Filho, L.; Cohen, L.; Candau, V. M.; Libâneo, J. C.; Carvalho, J. M.; Contreras, J.; Lessard, C.; Zeichner, K.M.; Alarcão, I.; Garcia, C. M.; Gil-Perez, D.; Bellochio, C.R.; Canário, R.; Gatti, B. A.; Maldaner, O. A.; Rosa, M.I.P.

De acordo com a pesquisa, a predominância de António Nóvoa, Maurice Tardif e Philippe Perrenoud deu-se pela epistemologia da prática – de modo distinto em cada um, com maiores ou menores aproximações –, centrada no processo de investigação e na figura do professor reflexivo, e pelas suas distintas finalidades e metodologias.

O autor apresentou que os usos de autores nacionais trouxeram, no seu bojo, uma relação com a produção dos autores internacionais. Entretanto, demandam outras invenções pelas apropriações de conceitos e composição da formação continuada, pois contextos, desejos e ideias se condensam produzindo outras relações que se propõem a pensar as perspectivas pelos sentidos das ações de formação. Desse modo, capacitação, treinamento, competências, identidades profissionais, etc., podendo ser criadas de outras maneiras nas vozes dos autores nacionais.

É o caso de autores que se centram na figura de professor como aquele que deve ter seu conhecimento e saber reconhecido, seja por intervenções em pesquisas acadêmicas na escola com o professor, seja pela pesquisa do professor, como em Marli André, Zeichner Kenneth M. e Cohen, L. e Isabel Alarcão. Há também autores com investigação na ação e professor reflexivo ou em políticas docentes, como Bernadete Gatti, Marcelo Garcia, Claude Lessard, José Carlos Libâneo, e ainda nos processos pedagógicos dialógicos, sustentados pela perspectiva da emancipação, como em Paulo Freire.

Também identificaram-se autores(as) como Vera Maria Candau e Ana Canen, na perspectiva culturalista do currículo rumo ao debate pós-crítico, e Janete Magalhães Carvalho e José Contreras, que visam ao aprofundamento em processos de autonomia dos professores. Somam-se ao conjunto de pesquisadores aqueles que destacaram a importância da pesquisa do tipo estudo de revisão em formação de professores, como Bernadete Gatti, Marli André e Iria Brzenzinski. Outros autores foram evidenciados por romper a dicotomia entre formação inicial e continuada, tais como Selma Garrido Pimenta (estágio supervisionado) e Alvarado-Prada (perspectiva autobiográfica e pesquisa-intervenção).

Bitencourt (2017) evidenciou 48 temáticas dos textos analisados. Dentre as que mais circularam, apontamos: “o ensino como foco para realização da formação continuada”; “a formação continuada como partilha e redes de conhecimentos; coletivização dos processos e troca de experiências”; “for-

mação como integração entre profissão, identidade pessoal e profissional e comunidade escolar”; “valor entre a formação e a prática cotidiana do professor, o seu contexto escolar e o seu saber”; “escola como *lócus* privilegiado para a formação continuada”; “formação continuada como integradora da reflexão e prática educacional”; “formação que põe o professor como centro”; “formação que coloca o professor como parte ativa no processo”; “crítica e superação da racionalidade técnica-instrumental”, “usos das TIC’s e EaD na formação continuada”, “importância da universidade integrada à escola básica na produção da formação”, “formação continuada comprometida com a escola e com a sociedade” e a “importância da formação continuada para a profissionalização dos professores”.

Formação continuada debatida pelos trabalhos dos GTs ANPEd entre os anos 2008-2019

A pesquisa realizada por Astori (2021), sob a definição de pesquisa documental bibliográfica, teve como objetivo principal:

Analisar como as apropriações epistemológicas dos trabalhos apresentados na ANPEd têm demarcado o debate em relação aos temas priorizados, às operações metodológicas em uso e às teorizações em circulação, nos contextos das pesquisas sobre a formação continuada de professores (Astori, 2021 p. 29).

Esses trabalhos circularam entre os 24 GTs, totalizando um *corpus* de 165 trabalhos (entre 2008 e 2019). Nesse sentido, ao criar categorias como unidades de compreensão, foram mapeadas e analisadas as temáticas e os referenciais teórico-metodológicos, destacando os pressupostos nos quais estiveram ancorados os estudos acerca da formação continuada em 20 anos de produção dos GTs da ANPEd.

A base teórica da autora estabeleceu a epistemologia historiográfica de Michel de Certeau (1982, 1995, 2011) como referência analítica pelos conceitos de “usos”, “teoria das práticas”, “operações escriturísticas da história e seus procedimentos”, “institucionalidade dos textos, “escrita como relatos”, “apropriação”, “citação”, “classificação/categoria”, “táticas”, “estratégias”, “lugar/espaco”, “estratégia/tática”, “interpretação histórica”, “pistas”, “ditos/

não ditos/interditos dos textos”, “padrão e desvios”, “mapas e percursos”, “real conhecido/real implicado” e “obra de valor”.

A autora informa que assumiu:

[...] os trabalhos apresentados na ANPEd como representantes dos discursos críveis [...] das práticas investigativas autorizadas pela comunidade acadêmica e negociadas em relações de força que tangenciam a constituição dos discursos nesse lugar social ocupado pela instituição e pelos pesquisadores (Astori, 2021, p. 59).

Nessa direção, ao considerar a temática de cada reunião, Astori (2021) aponta que:

[...] cada pesquisa apresentada na ANPEd produziu novos conhecimentos, em um deslocamento intercultural que se deu no plano do singular e do plural, do micro e do macrocontexto, em redes socioculturais que esboçam a geografia das institucionalidades” (Astori, 2021, p. 64).

A centralidade esteve no conceito crítico-reflexivo, político-emancipatório ou crítico-dialético focado na prática docente, no ensino, a partir da própria prática em sintonia com a perspectiva de professor pesquisador articulado à identidade profissional, em alinhamento com a universidade, no desenvolvimento de metodologias. As investigações sinalizaram diferentes níveis de ensino, com menor foco na Educação Infantil e em modalidades educacionais como: Educação Básica Regular, EaD, Educação no Campo, EJA. Sinalizaram também diferentes recursos e métodos para o ensino na relação com o uso de novas tecnologias, tais como: oficinas, meios digitais, TV, rádio, textos pedagógicos. Demonstrou-se, assim, foco no currículo e estrutura do ensino. Além disso, enfatizaram, em menor grau, as políticas de formação e valorização docente articuladas à formação e temáticas como questões étnico-raciais e sexualidade.

Quanto às metodologias do total de 165 textos acerca da formação continuada, há ênfase na abordagem qualitativa em 97% dos trabalhos (Astori, 2021). A maioria se sustentou em estudos empíricos: 77% dos casos. De acordo com Astori (2021), os principais estudos foram por entrevistas, seguidos de pesquisas (auto)biográficas, histórias de vida, pesquisas narrativas, estudos de caso, pesquisa-ação e aplicação de questionários. Assim, informou-nos que as

principais modalidades de pesquisa, ordenadas de acordo com as mais encontradas, são: “pesquisa narrativa, (auto)biográfica e história de vida”; “pesquisa com documentos”; “estudo de caso” e “pesquisa-ação”. Como técnicas de produção dos dados por ordem de importância, conforme usos pelos textos, a autora destacou: entrevista, questionário, observação e grupo focal.

Numa aposta de que os professores pudessem romper com o conformismo e com a perspectiva de treinamento, aperfeiçoamento, reciclagem, cursos ali-geirados, palestras e ações sócios afetivas, Astori (2021) destacou que os referenciais teóricos foram pautados na epistemologia da prática na relação com a ideia de uma formação que favorecesse a reflexão, a crítica e emancipação política do professor. Nesse sentido, os conceitos-chave se concentraram nos saberes docentes, conhecimento-na-ação, reflexão-na-ação, reflexão sobre a reflexão-na-ação, reflexão a partir de observação no cotidiano, construção ativa do conhecimento articulado com o pressuposto do aprender a fazer fazendo, e/ou da pesquisa da própria prática, formação como experiência compartilhada e formação em serviço e formação como importante processo para o desenvolvimento profissional.

De um lado, elencou debates que somaram à formação continuada na valorização e desenvolvimento profissional do professor e meio para ampliar a reflexão crítica, confrontando o praticismo que esvazia o debate ético e político da formação continuada e seu compromisso com a sociedade ao formar os professores. Também houve críticas à aprofundadas à racionalidade técnica instrumental na formação continuada e sinalizou debates centrados na formação continuada como apanágio para resolver as carências dos professores, que colocam sobre esses profissionais uma grande responsabilidade pela qualidade do ensino e, ainda, análises que não fizeram críticas contundentes aos usos das tecnologias digitais na educação e à educação a distância.

Quanto aos autores referenciados pelos textos, Astori (2021) contabilizou 1.567 entre produções individuais e coletivas. Para a compreensão de importância dos autores na produção, estabeleceram-se intervalos de citações, evidenciando 94% de autores citados entre 1 a 4 vezes e 6% entre 5 a 68 vezes. Dentre os autores mais citados e sua circulação pelos GTs, foi identificado Paulo Freire (68 citações distribuídas em 13 GTs), António Nóvoa (67 citações distribuídas em 14 GTs), Jorge Larrosa (35 citações distribuídas em 13 GTs) Maurice Tardif (32 citações distribuídas em 9 GTs), Mikhail Bakhtin (31 citações distribuídas em 13 GTs), Edgar Morin (22 citações distribuídos em 8 GTs).

Do total de autores citados a partir de 5 vezes, 54,3% são autores brasileiros, sendo que 74% são da região Sudeste do país. O Estado de São Paulo reúne mais de 31,4% do total de pesquisadores brasileiros mais citados nos trabalhos. O percentual de 45,7% é estrangeiro, distribuídos entre os países: França, Espanha, EUA, Portugal, Rússia, Alemanha, Canadá, Espanha-México, França-Canadá e Inglaterra. Astori (2021) salientou que, embora o quantitativo de autores referências seja maior entre os brasileiros, os estrangeiros são mais citados.

Para localização das temáticas, Astori (2021) produziu 15 unidades temáticas pelas quais os 165 textos circularam. Essas unidades foram: I) Formação Continuada e Alfabetização (22 trabalhos); II) Formação Continuada e Trabalho Pedagógico (19 trabalhos); III) Formação Continuada e Docência no Ensino Superior (16 trabalhos); IV) Formação Continuada e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (16 trabalhos); V) Formação Continuada e Trabalho e Profissionalidade Docente (13 trabalhos); VI) Formação Continuada e Educação Especial e Inclusão (11 trabalhos); VII) Formação Continuada e Educação de Pessoas Jovens e Adultas (10 trabalhos); VIII) Formação Continuada e Arte e Formação Estética (9 trabalhos); IX) Formação Continuada e Concepções (9 trabalhos); X) Formação Continuada e Educação Ambiental (8 trabalhos); XI) Formação Continuada e Identidade Docente (8 trabalhos); XII) Formação Continuada e Gestão de Políticas de Formação (7 trabalhos); XIII) Formação Continuada e Educação Popular (6 trabalhos); XIV) Formação Continuada e Educação e Relações Étnico-Raciais e Educação Indígena (6 trabalhos); XV) Formação Continuada e Currículo (5 trabalhos).

Pelas unidades temáticas, Astori (2021) destacou que as pesquisas se dobraram mais intensamente ao analisarem a formação continuada desenvolvida pelos cursos e programas institucionalizados por instituições governamentais e/ou pesquisa. Nesse sentido, em sua maioria, os textos buscaram compreender os “Programas, propostas e projetos de formação continuada” (78 textos), distribuídos em “Pesquisas sobre as práticas de formação produzidas pelos professores no trabalho pedagógico” (45 textos); “Teorizações sobre a formação continuada” (12 textos); “Cursos de extensão ofertados por IES (diferentes de especialização)” (7 textos); “Pesquisas e formações com professores produzidas nas escolas” (6 textos); “Formação *stricto sensu* (6 textos)”; “Pesquisas sobre as produções de grupos de pesquisa ligados às IES (relatos das pesquisas de grupos acadêmicos)” (4 textos); “Curso de especialização *lato sensu*” (4 textos); “Revisão de literatura” (3 textos).

As unidades temáticas que ganharam prioridades nos debates na relação com seu núcleo de debates, conforme apontadas por Astori (2021), foram: I) estudo dos programas de formação continuada de alfabetizadores, o PNAIC foi foco dos estudos; II) programas de formação continuada para o trabalho pedagógico nas escolas: formação desenvolvidas com parceria entre universidades e escolas, como intervenção; III) formação continuada e docência no Ensino Superior: formação em distintos contextos e a formação *stricto sensu*, além de evidenciar a formação como responsabilidade individual e institucional; IV) estudos que investigaram a integração entre as TICs e a prática pedagógica pelas mídias digitais; V) análises acerca da formação e trabalho docente: iniciação à docência e autoformação.

Entre elas, também estão: VI) Educação Especial e inclusão pelos marcos regulatórios das políticas e práticas no campo; VII) aperfeiçoamento pelo Proeja, alfabetização de jovens e adultos; VIII) formação estética e práticas educativas em arte em especial pela Educação Infantil; IX) concepções de formação pelos programas e práticas formativas; X) questões ambientais emergentes e práticas formativas no campo; XI) representações da formação continuada para a identidade e saberes docentes; XII) gestão da política de formação continuada (programas) e necessidades formativa dos professores; XIII) modelos formativos da educação popular e rural; e XIV) projetos e programas para formação continuada centrada nos estudos étnico-raciais com maior foco no campo da matemática e etnomatemática.

A autora elenca o questionamento à epistemologia da prática e aos riscos de adesão ao praticismo que se afasta das teorias e que deposita na formação continuada de professores a expectativa de qualificação da prática pedagógica e dos resultados dos processos de ensino-aprendizagem. Nessa direção, os modelos de formação continuada foram denunciados em seu aligeiramento, descontextualizados das referências políticas e pedagógicas da docência. Sobre a dimensão das políticas de formação continuada, os estudos de revisão analisados por Astori (2021) reclamam de carências que fragilizam o campo.

Formação continuada debatidas pelas teses e dissertações PPGE-Ufes (2003-2019)

A pesquisa apresentada por Nickel (2023), intitulada de *Políticas de formação continuada de professores: apropriações e traduções dos gestores*

municipais do Espírito Santo, é um produto de doutorado, qualitativa, qualificada como estudo exploratório-bibliográfico que articulou estudo de revisão, *survey* e entrevistas compreensivas com gestores da formação de professores das redes de ensino do Estado do Espírito Santo.

Nesse sentido, objetivou analisar a formação continuada de professores das redes municipais de educação do estado do Espírito Santo, no contexto de tradução das políticas de formação instituídas a partir das apropriações dos gestores de formação, no período de 2017 a 2020, pelos elementos constituintes da formação, do trabalho e do desenvolvimento profissional dos gestores municipais de formação, considerando o planejamento, a estrutura, as abordagens, conteúdos/temáticas, metodologias, recursos e avaliação. Também buscou compreender o lugar ocupado e o espaço praticado pelo gestor de formação e investigar e analisar as práticas formativas que garantem o direito dos professores à formação continuada.

Como subsídio conceitual, Nickel (2023) se aporta na epistemologia de Michel de Certeau, mobilizando conceitos como “discurso historiográfico”, “estratégias/táticas”, “usos”, “lugar/espacos”, “real conhecido/real implicado”; “tradução”; “maneiras de fazer” e “práticas”. Dos autores Ball, Maguire e Baun (2016), apropriou-se dos conceitos “política”, “contexto de influência da política”, “interpretação da política”; “o contexto de produção da política”, “o contexto da prática da política”, “o contexto dos resultados da política” e o “contexto dos efeitos da política”.

Para compor o estudo de revisão, de interesse de nossa produção, a autora apresenta análise de textos do banco de teses e dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes (PPGE/Ufes) do período entre 2003 e 2019. O foco foram textos disponíveis on-line, no banco digital, a partir dos descritores “formação continuada”, “formação permanente”, “formação contínua”, “gestão da formação” e “gestor de formação”. Os textos analisados foram 37 dissertações de mestrado e 5 teses de doutorado, totalizando 42 trabalhos.

As teses e dissertações apresentaram 295 autores utilizados acima de duas vezes. Desse quantitativo, Nickel (2023) destacou que Antônio Nóvoa e Paulo Freire foram os mais evidenciados. Eles foram seguidos por Mikhail Bakhtin, Janete Magalhães Carvalho, Lev Vygotsky, Isabel Alarcão, Demerval Saviani, Kenneth M. Zeichner e Boaventura de Sousa Santos. De acordo com Nickel (2023), esses autores contribuíram para sustentar

a perspectiva de formação pautada em processos coletivos e individuais que não se esgota na formação inicial.

As metodologias apontadas nas produções indicaram a centralidade nos estudos documentais (8 pesquisas), estudo de caso (8 pesquisas), pesquisa-ação (5 pesquisas), exploratória (5 pesquisas), pesquisa ação-colaborativa (5 pesquisas) e pesquisa-formação (4 pesquisas).

Dos pressupostos que sustentaram a perspectiva de formação continuada, Nickel (2023) acentuou que as pesquisas realizadas no PPGE/Ufes dialogam com a produção nacional que discute a formação como processo contínuo que contribui com o desenvolvimento pessoal e profissional ao longo da carreira, tendo o professor com sua forte presença frente ao seu processo formativo, de modo que tenha a sua experiência profissional valorizada.

Entretanto, apontou-se a importância de pensar a formação continuada ainda mais focada nos saberes e necessidades desses profissionais. Nessa direção, encontraram-se indicações de a formação se vincular à ideia de professor que pesquisa e da pesquisa como formação na prática pedagógica.

A autora aponta que as práticas de pesquisa e de formação continuada revisadas, predominantemente, estão fundamentadas na racionalidade prática, cuja epistemologia tem guiado as abordagens teórico-metodológicas, tendo em vista pressupostos que relacionam a formação continuada como recurso de profissionalização docente no contexto de práticas reflexivas sobre as ações pedagógicas. Nesses espaços-tempos, a pesquisa acadêmica assume o papel de intervenção nos contextos de formação e atuação dos professores.

A formação continuada é, portanto, concebida como processo em que há participação dos professores, com valorização do contexto em que esses atuam, suas experiências e os diálogos que podem ser produzidos a partir das interações. A escola é vista como espaço privilegiado para a formação devido à realização de diálogos acadêmicos sobre as práticas, ou seja, o professor e a escola como ponto de partida dos processos formativos em que se fortalecem a identidade docente e a comunidade escolar.

Ainda que esses elementos circulassem na produção acadêmica, no investimento, na autoria docente e na legitimação dos saberes da própria prática e de processos de formação institucionais alternativos, há silenciamentos acerca dos fundamentos epistemológicos, didáticos e metodológicos da formação continuada. Nessa proposição, do debate sobre a formação continuada

entendida como processo contínuo que articula formação inicial e contínua, emergem os conceitos de identidade e trajetória profissional e percurso de formação, incorporando elementos das dimensões subjetivas e culturais da docência. Também o debate sobre o lócus da formação continuada, ou seja, a formação em serviço toma importante lugar.

A produção acadêmica em formação continuada como estratégia e tática no campo acadêmico

Abordar a produção acadêmica como estratégia e tática (Certeau, 2005) na formação continuada de professores implica assumir o que tomamos como real dado e real implicado (Certeau, 2015). Enquanto o real dado das pesquisas analisa planos e programas e políticas de formação continuada, conforme apresentado por Bitencourt (2017), Astori (2021) e Nickel (2023), o real implicado se envolve em traduzir e interpretar, sob olhar do pesquisador, com suas interferências, as temáticas mobilizadas, dando ênfase aos desafios da formação, bem como indicar armadilhas que podem limitar as políticas ou as ações de formação continuada. Isso é conhecer a própria matéria a qual se investiga. A esse respeito, Certeau (2012b) alertou que “[...] um grupo conhece mal a sociedade onde está inserido quando conhece mal a si próprio como categoria social particular, inserida nas relações de produção e nas relações de força” (Certeau, 2012b, p. 229).

Ao organizar a produção em formação continuada de professores, Bitencourt (2017) enfatiza o lugar da profissionalização dos professores pela formação continuada. Em suas categorizações e tematizações, o autor aponta que os textos indicaram que a produção acadêmica criou grandes e importantes consensos, quer seja para reflexão crítica acerca da formação, dialogando com anúncios e denúncias, quer seja para consolidação do próprio campo da formação.

A contribuição da pesquisa amplia-se para além do olhar sobre o campo; ao se fazer no campo, atualiza-o. Assim também o faz a pesquisa de Astori (2021), que, ao mapear a produção dos GTs da ANPED, sinaliza, em seu real dado, as consensualidades existentes, os movimentos de resistência cuja desenvoltura aponta para a entidade. Todavia, cria um mapa do comportamento conceitual e de pressupostos de formação continuada dentro dos GTs, pois, de acordo com Certeau (2012a), “[...] o valor dos enunciados científicos é, atualmente, relativo à situação hierárquica dos laboratórios que os produzem. Sua seriedade é apreciada a partir da posição de seus autores” (Certeau, 2012a, p. 112).

Nikel (2023), mais localizadamente no banco da Ufes, destaca o cenário de consensualidades no qual a produção da universidade se encontra. Soma-se a isso a possibilidade de compreender o comportamento teórico das linhas de pesquisas a que pertencem ou pertenceram produções, situação que não diverge de Astori (2021), uma vez que a autora destaca universidades e autores mais referenciados nos trabalhos dos GTs e suas afiliações institucionais.

Podemos destacar que as três produções evidenciaram a predominância, até o ano 2020, da racionalidade prática, com análises mais focadas em programas e políticas de formação continuada advindas principalmente do Estado. Essas, por sua vez, fortemente marcadas por ampla responsabilização dos professores, uma vez que o foco maior está no ensino em desalinho com propostas de formação que valorizem as experiências dos professores e as redes compartilhadas de saberes, denunciando a racionalidade técnica que ainda faz parte do mote dos programas de formação continuada ofertados aos professores.

Vale destacar que as pesquisas em evidência afirmam como real implicado que a formação continuada de professores está contida em todos os campos de pesquisa, não se reduzindo a uma linha ou a uma área. Isso implica reiterar que os lugares em que se pesquisa educação contêm sistematização de processos formativos. É possível que esse real implicado, que parece tão óbvio, impulse-nos para colocar em diálogos campos e linhas de pesquisa de modo que os pressupostos da formação continuada possam ser socializados para que não mais encontremos produções acadêmicas que coadunam com a racionalidade técnica instrumental como base de processos formativos, conforme evidenciado por Bitencourt (2017) e Astori (2021).

Ao analisar programas e propostas de formação com matrizes de pensamento que visam à valorização da experiência profissional e à personalidade dos professores, com perspectiva de que a formação é um dentre os fatores na constituição de uma profissionalidade forte, as pesquisas tensionaram não apenas o campo da formação, mas a própria constituição de outros processos formativos. Compreendemos a profissionalidade dos professores como fator que impacta no modo como nos enxergamos enquanto profissionais da educação.

As pesquisas analisadas que constituíram este texto destacaram temáticas importantes para o atual debate educacional no campo da formação continuada de professores da Educação Básica, evidenciando a relação entre formação, experiência e valorização profissional ao longo da carreira do

professor. Vincularam a importância das políticas de formação de professores como elementares para o desenvolvimento da sociedade e para a efetividade de políticas étnico-raciais, inclusivas, demarcando, dentre outras questões, a responsabilidade dos 20 anos de pesquisa como posicionamento político educativo na produção acadêmica.

Indicam, também, que a produção ainda carece de maior rigor metodológico, tornando mais inteligíveis os dados produzidos, bem como a condução das análises. O rigor metodológico pode evitar equívocos ao generalizar dados em que deve prevalecer a diferença ou contribuir com o afastamento do diferencialismo, em que devem predominar as aproximações. Além disso, pode evitar as indolências dos investimentos em pesquisa e trazer à tona a necessidade de políticas aos pesquisadores para que tenham mais tempo e condições para se dedicarem aos estudos com mais rigor acadêmico. Rigor que passa longe da neutralidade. Certeau (1994) enfatiza:

Uma política de leitura deve, portanto, articular-se a partir de uma análise que, descrevendo práticas há muito tempo efetivas, as torne politizáveis. [...] Leio e me ponho a pensar... Minha leitura seria a minha impertinente ausência. Seria a leitura um exercício de ubiquidade? Experiência inicial, até iniciática: ler é estar alhures, onde não se está, em outro mundo; é construir uma cena secreta, lugar onde se entra e de onde se sai à vontade; é criar cantos de sombra e de noite numa existência submetida à transparência tecnocrática e àquela luz implacável [...] (Certeau, 1994, p. 268-269).

Esse mundo é também ético, tem compromisso político com o texto, com sua abertura, com a sua realidade. Assim, podemos tornar inteligível nossa cena secreta, nosso posicionamento; saber que sempre criamos cantos de sombra e uma transparência técnica. Por isso, é importante tomar a pesquisa por aquilo que revela e pelo que esconde.

As pesquisas ainda evidenciaram as disparidades regionais na produção acadêmica em formação continuada de professores no país, que se junta à grande desigualdade existente em diversos setores sociais e campos educacionais. Destaca-se a centralidade da produção nas regiões mais ricas do país, nas quais as universidades públicas se localizam bem como os Programas de Pós-graduação em Educação e Ensino, fatos que não são novos, mas reiterados ao menos desde a década de 1960 (Bitencourt, 2022).

Bitencourt (2017) e Astori (2021) elencaram que, apesar de os autores brasileiros estarem entre os mais referenciados, os autores estrangeiros ainda estão influenciando enormemente as pesquisas em formação continuada de professores, questão que deve ser bastante discutida para que um processo de internacionalização das pesquisas em educação não seja outro processo de colonização do campo da formação continuada de professores. Assim, deve-se ter atenção para com os professores e seus processos formativos, que, para Certeau (2012b), “[...] são aqueles que apresentam um interesse, um significado, que estão ligados, relacionados com aqueles que os fazem, e isso de modo aparente, manifesto, evidente [...]” (Certeau, 2012b, p. 105).

Por fim, a valorização das experiências dos professores não deve ser a determinação do que fazer na educação, mas ponto de partida e chegada para desenvolver percursos reflexivos e críticos na formação continuada. Nesse sentido, elencam-se, como *loci* privilegiados, a escola e a pesquisa do professor.

Todavia, as políticas que visam garantir os processos formativos que tomam a escola e a pesquisa do professor como *loci* privilegiados não devem se restringir a isso, pois seria um engodo que visa justificar a falta de investimentos financeiros e/ou a não criação de condições de formação em articulação com pesquisadores do campo; ou ainda a negação aos professores de ações que contribuam para que ampliem suas pesquisas e obtenham formações em ambientes diferenciados.

Considerações finais

As pesquisas de Bitencourt (2017), Astori (2021) e Nikel (2023), partilhando de um referencial teórico sustentado em Michel de Certeau, pela pesquisa qualitativa, com foco no estudo de revisão e estudo documental bibliográfico, debateram o cenário de mais de 20 anos da produção no campo da formação de professores, com foco na formação continuada de professores.

As considerações dos autores, a partir de bancos distintos e diferentes textos acadêmicos, localizaram as principais temáticas que circularam nessas décadas e que ainda fazem parte eminentemente do debate no campo. As pesquisas sinalizaram o fantasma da racionalidade técnica-instrumental rondando o debate e a racionalidade prática como preferencial dos cursos, programas e políticas de formação continuada ofertada aos professores.

Demonstraram como as políticas estatais impactam na produção dos objetos de pesquisa e influenciam nas metodologias escolhidas. Nesse ínterim, apontaram o maior uso de abordagem qualitativa, com ênfase em estudos narrativos, bibliográfico documental e pesquisa-intervenção. Apontaram a necessidade de atenção para com a rigorosidade metodológica e discutiram a força da produção nacional como referência autoral no montante das produções; porém, há uma ênfase em autores estrangeiros no quantitativo de citações. Além disso, apontaram uma dispersão teórica, com muitos autores referenciados apenas uma vez pelos textos.

Sinalizaram a importância dada pelos estudos às experiências dos professores, e à formação no lócus da escola, sem desprivilegiar a parceria com a universidade. Assim, criticaram os cursos de formação aligeirados e aqueles que desprestigiam a profissionalização dos professores. Todavia, alertaram para pesquisas que não fazem a crítica às ferramentas e à racionalidade que ora esvaziam o papel dos professores para pensar o seu processo formativo, ora responsabilizam excessivamente os professores pela qualidade da educação a partir da formação continuada.

Por fim, destacamos a importância de ambas as pesquisas, emanadas no PPGE/Ufes, vinculadas ao NEPE/Ufes, para mapear e refletir acerca das políticas de formação no cenário nacional e local, demarcando a importância dessas instituições para o desenvolvimento da pesquisa e para o aprofundamento do debate político e acadêmico para a formação continuada de professores no Brasil.

Referências

- ANDRÉ, M. E. D. A. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 41–56, 2009. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/4>. Acesso em: 20 jul. 2024.
- ANDRÉ, Marli. Pesquisa sobre Formação de professores: Tensões e perspectivas do campo. In: FONTOURA, Helena Amaral da.; SILVA, Marco (org.). **Formação de professores, culturas: Desafios à pós-graduação em educação e suas múltiplas dimensões**. Rio de Janeiro: ANPEd Nacional, 2011.

- ASTORI, Fernanda Bindaco da Silva. **Apropriações Epistemológicas Praticadas nos trabalhos da Anped sobre Formação Continuada de Professores (2008 – 2019)**. 2021. 448 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.
- BENJAMIN, Walter. **O anjo da história**. João Barrento (org. e trad.). 2 ed. BH: Autêntica, 2013.
- BITENCOURT, Juverci Fonseca. **A formação continuada de professores na educação infantil: diálogos entre a produção acadêmico-científica e a pesquisa-formação**. 2017. 384 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2017.
- BITENCOURT, Juverci Fonseca. **Pós-graduação *stricto sensu* como lugar/espço da formação continuada de professores da educação básica**. 2022. 281 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2022.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. 11 ed. Tradução Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- CERTEAU, Michel de. **História e psicanálise: Entre ciência e ficção**. 2 ed. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. BH: Autêntica, 2012a.
- CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. 7 ed. Trad. Enid Abreu Dobránszky. Campinas: Papirus, 2012b.
- CERTEAU, Michel de. **A escrita da História**. 3 ed. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. RJ: Forense, 2015.
- GATTI, Bernadete Angelina *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de Brasília**. UNESCO, 2019.
- NIKEL, Mônica. **Políticas de formação continuada de professores: apropriações e traduções dos gestores municipais do Espírito Santo**. 2023. 282 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023.
- NÓVOA, Antônio. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. *In*: GATTI, Bernadete Angelina *et al.* **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Unesp, 2013. p. 199-210.
- ROMANOWSKI, Joana Penha; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, p. 37-50, set/dez de 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275004.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2024.

3. Atributos da docência na Educação Infantil: considerações de estudantes ingressantes no curso de Pedagogia

Valdete Côco

Marle A. Fideles de O. Vieira

Gleicielle Magela de Almeida

DOI: 10.52695/978-65-5456-096-2.3

Introdução

No contexto do desenvolvimento das políticas públicas, em especial no campo da educação, abordamos a formação de professores em interação com a Educação Infantil, considerando o desenvolvimento da profissionalidade docente. Nessa abordagem da formação em articulação com o trabalho docente, focalizamos os atributos requeridos à docência para o trabalho com as crianças pequenas, explorando dados decorrentes de pesquisa coletiva desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores (Grufae).

Com referencial teórico-metodológico bakhtiniano (Bakhtin, 2004; 2011), desenvolvemos três tópicos, acrescidos desta introdução e das considerações finais. Começamos contextualizando o campo de estudos da formação na articulação com a Educação Infantil e, especialmente, com indicadores relativos à configuração de seus quadros funcionais, de modo a situar a nossa abordagem na formação inicial, no horizonte de atenção ao trabalho docente vinculado à docência com as crianças pequenas.

Nesse contexto de vinculação, no segundo tópico, apresentamos a pesquisa que fornece os dados para a abordagem dos atributos requeridos à docência. A

pesquisa, encaminhada pelo Grufae, acompanha o desenvolvimento da Educação Infantil com os propósitos de perscrutar normativas, acompanhar os acúmulos da produção acadêmica e, especialmente no diálogo com professores em formação e em atuação, conhecer (e, eventualmente, interpelar) sentidos circulantes para a formação, a docência e o campo de trabalho na Educação Infantil.

A partir de diálogos em desenvolvimento na formação inicial, no terceiro tópico, abordamos os atributos para docência, explorando dados decorrentes da interação com estudantes ingressantes no curso de Pedagogia. Dialogamos com um repertório de características apontadas como necessárias à docência com as crianças pequenas, composto por enunciados que se referem ao afeto, ao cuidado, à formação e às especificidades dessa etapa da educação como indicadores vinculados à atuação profissional. Os enunciados assinalam diferentes formas de conceber o trabalho docente, instando o desenvolvimento dos processos formativos.

No intuito de desenvolver a arquitetônica proposta, avançamos para o primeiro tópico, destinado à contextualização do campo da formação, recortando a formação inicial, especialmente na sua vinculação com a Educação Infantil.

Formação de professores para a Educação Infantil

Na assertiva da importância do contexto na produção e circulação dos sentidos para as pautas que tomamos parte, proposta pelo referencial bakhtiniano, tematizamos a formação de professores em vinculação com a Educação Infantil, considerando seu pertencimento às políticas públicas e, com isso, atentas à negociação social que delinea sua configuração no contexto brasileiro.

Trabalhamos numa compreensão de que as políticas públicas comportam “um nexo de influências e interdependências” (Campos, 2021, p. 39). Assim, cabe atentar para disputas e intervenientes que marcam os seus contornos, (re)construídos numa processualidade que envolve as inserções de necessidades na agenda pública, os movimentos propositivos e elaborativos (geralmente associados à deliberação de escopos e objetivos, sistematização de orientações e/ou normativas, identificação de responsabilidades e previsão de fonte de recursos), as ações de desenvolvimento (comumente integrando aplicação de investimentos, acompanhamento, avaliação e ajustes) e demais etapas e aspectos que instam as (des)continuidades das iniciativas, assim como seus (re)desenhos.

Nessa perspectiva, realçamos que a pauta da formação de professores para a Educação Infantil vem efetivando seu pertencimento às políticas públicas educacionais, numa conjuntura nacional submetida ao fortalecimento da lógica neoliberal (Dardot; Laval, 2016), repercutindo na imposição de retrocessos nas, ainda que incipientes, conquistas sociais decorrentes da Constituição de 1988 (Brasil, 1988). Enquadramento que impõe redução de investimentos nas políticas públicas, imposição de lógicas privatistas e incidências de controle que, carreando mudanças nas normativas educacionais, acentuam a precarização do trabalho docente, comportando também discursos de negação da ciência (sobretudo na interação com a pandemia da Covid-19) e de desconfiança nos professores.

Nessa conjuntura, a luta pelo direito à Educação Infantil, com garantia e qualificação de sua oferta, demanda considerar as várias mensagens circulantes, reunindo distinções e nuances nas compreensões vinculadas às infâncias, às crianças e ao trabalho educativo (em especial nos contextos institucionais). Nessa complexidade, emergem impactos nas concepções sobre o trabalho docente e, conseqüentemente, nas demandas aos processos de formação de professores e de provimento dos quadros funcionais (Côco, 2015; Coutinho; Côco, 2020; MIEIB; ANPEd-GT07, 2020; Coutinho; Côco, 2022; Côco; Mello, 2023a; Coutinho; Côco; Alves, 2023).

Considerando as demandas dirigidas aos processos de formação de professores, os estudos vêm apontando a necessidade de fortalecer o reconhecimento da Educação Infantil na formação inicial (Côco; Vieira; Giesen, 2018, 2019; Côco; Bianchi, 2020; Côco; Mello, 2023b), no bojo da defesa do curso de Pedagogia. A inclusão da Educação Infantil na educação, com sua inserção no escopo de objetivos da licenciatura em Pedagogia, representa uma conquista, na direção da valorização dos profissionais (formados no ensino superior) em correlação com as lutas pela qualificação desse campo de trabalho. Nesse sentido, afirma-se também a necessidade de avanços para abarcar as demandas decorrentes da especificidade da educação com as crianças pequenas nos processos de formação.

O delineamento da especificidade da Educação Infantil sustenta-se no posicionamento das crianças como centro do planejamento curricular, em correlação com o compromisso com o direito ao desenvolvimento integral, no contexto da observação das peculiaridades presentes nas subetapas da creche e da pré-escola. Nesse escopo, atenta-se também para a configuração dos distintos contextos de oferta (chamando a atenção para particularidades das

ofertas dirigidas às crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta e outros), no bojo da defesa de políticas articuladas para as infâncias (saúde, educação, assistência, cultura, lazer, etc.). Com esses elementos, aponta-se para um entendimento normativo do currículo como “conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico”, implicado com a proposição de propostas pedagógicas que respeitem princípios éticos, políticos e estéticos (Brasil, 2009).

Nessa busca de melhorias no processo de formação de professores para o campo da Educação Infantil, os apontamentos associados às discussões curriculares constituem tópico de intenso debate, especialmente no contexto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) e da imposição do alinhamento da formação de professores aos princípios dessa normativa que, em síntese, reduz o direito à educação ao direito de aprendizagem, configurado a partir das noções de habilidades e competências (Coutinho; Côco, 2022).

Na esteira desse alinhamento, publica-se um conjunto de normativas na direção de ajustes à formação (Brasil, 2019; Brasil, 2020; Brasil, 2021). Na revogação da Resolução 02/2015 (Brasil, 2015), análises apontam para a observação de “[...] normativas que fortalecem a educação a distância, a formação aligeirada, o rebaixamento teórico na formação dos profissionais da educação” (Taffarel, 2019, p. 602-603). Emergem, então, processos de resistências buscando marcar a defesa de uma sólida formação, conforme proposta defendida pelas entidades do campo educacional (Anfope *et al.*, 2019; ANPEd, 2019; Anfope, 2021; Anfope *et al.*, 2021).

Nessa conjuntura, a Educação Infantil é convidada a somar forças na defesa da formação e, em especial, do curso de Pedagogia. No reconhecimento da importância da formação na qualificação dos campos de trabalho (Côco *et al.*, 2021), implicando a atuação na defesa da formação inicial e de sua articulação à formação continuada, estudos sobre a Educação Infantil vêm apontando ainda desafios decorrentes das opções empreendidas na configuração dos quadros funcionais (Ferreira; Côco, 2011; Coutinho *et al.*, 2023).

Observa-se que, neste campo de trabalho, a docência vem se constituindo com a reunião de professores e profissionais auxiliares, no trabalho di-

reto com as crianças, tensionando as proposições de articulação das ações de cuidado e educação (Campos, 1994; Cerisara, 2002; Vieira; Souza, 2010; Haddad, 2013; Côco, 2015) e os propósitos de configurar esse campo com profissionais formados em nível superior (Côco; Coutinho, 2020). Nas distinções de cargos e funções, evidenciam-se diferenças relativas aos requisitos de formação para ingresso, às atribuições e às condições de trabalho e de reconhecimento e valorização profissional (Paulino; Côco, 2016; Almeida; Côco, 2018; Coutinho; Côco; Alves, 2023).

Nota-se ainda que, dado que as funções auxiliares, comumente, requerem um grau de formação circunscrito à educação básica, constituem funções que, por vezes, são ocupadas com recrutamentos funcionais sustentados na estratégia de estágios remunerados. Isso fomenta o ingresso (temporário) de profissionais ainda em formação no ensino superior, podendo se constituir como as primeiras interações de graduandos do curso de Pedagogia com o campo profissional.

Desse modo, assinalamos a complexidade da Educação Infantil como um campo de trabalho implicado com a formação de professores. Com um histórico de vinculação aos setores de assistência social e a iniciativas ligadas aos parques infantis (Kulmann Jr., 2021), a construção de pertencimento ao campo educacional vem mobilizando vários questionamentos, colocando em evidência a defesa da especificidade da Educação Infantil. Nessa defesa, tomam realce as deliberações relacionadas à configuração dos quadros funcionais, com destaque para a formação docente.

Em síntese, nos desafios do tempo presente, no tópico da formação de professores para a Educação Infantil, marcam-se movimentos de sua afirmação social, requerendo a defesa da sua especificidade, em associação ao pertencimento à educação (com atenção à formação dos quadros funcionais e à configuração do campo de trabalho), em meio à necessidade de participação na defesa da formação de professores no seu conjunto, no bojo da luta contra os retrocessos que vêm se impondo ao direito à educação (ANPEd, 2016).

No diálogo com essa conjuntura de desafios, organização de resistências e mobilização de iniciativas de ação, o Grufae vem encaminhando estudos que incluem a abordagem das perspectivas profissionais de licenciandos do curso de Pedagogia, no horizonte de interação com a docência com as crianças pequenas.

Formação inicial e perspectivas para a docência na Educação Infantil

Abordamos o trabalho docente no contexto de afirmação social da Educação Infantil, substancialmente com as metas do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), que aponta para indicadores de ampliação da oferta, repercutindo na expansão e na atenção às conquistas e desafios decorrentes (Côco; Coutinho, 2020). Ainda que sejam evidentes os impactos dos cortes de investimento para as metas estabelecidas nesse plano, retomamos esse documento como um balizador para a observação da busca das famílias pela educação, permitindo reconhecer a função social da primeira etapa da educação básica no horizonte do compromisso com a educação das crianças pequenas (Alves; Côco, 2018).

Em vinculação com a Educação Infantil, no Grufae, ganha centralidade a abordagem da formação e do trabalho docente. Com referências que fortalecem vivências compartilhadas de pesquisa (Côco; Soares, 2016; Vieira; Côco; Venterim, 2017; Vieira; Côco, 2018), o grupo aglutina pesquisadores, docentes e estudantes de graduação e de pós-graduação. No escopo da pesquisa, realizamos quatro iniciativas de ação.

No âmbito mais coletivo, desenvolvemos pesquisas articuladoras tematizando a formação inicial de professores na articulação com o curso de Pedagogia e com o campo de trabalho (Côco, 2015; Côco; Venterim; Alves, 2015; Côco *et al.*, 2015; Paulino; Côco, 2016; Côco, 2018a; Côco; Vieira; Giesen, 2018, 2019; Soares; Côco, 2020; Côco *et al.*, 2021; Dias *et al.*, 2021). Nos escopos próprios, vinculamos pesquisas decorrentes dos subprojetos de cada segmento (Côco, 2012a; Côco *et al.*, 2013; Côco; Alves; Silva, 2014; Côco; Alves; Ferreira, 2016).

Na particularidade dos interesses de cada pesquisador, evidenciam-se os estudos de conclusão de curso de graduação, mestrado e doutorado (Soares; Côco; Venterim, 2016; Vieira; Côco, 2016, 2017, 2018; Manente; Côco, 2017; Côco; Alves, 2017; Almeida; Côco, 2018; Soares; Côco, 2019; Alves; Côco, 2020; Vieira; Côco, 2024). Também mobilizamos a participação em projetos mais abrangentes, geralmente em parcerias com outras instituições (Ferreira; Côco, 2011; Côco, 2012b; Coutinho; Côco, 2020). Esse movimento de pesquisa envolve, ainda, intercâmbios de estudos (Garcia; Côco, 2015; Foerste *et al.*, 2015; Celio Sobrinho; Pantaleão; Côco, 2018; Côco, 2018b), projetos de formação (Côco *et al.*, 2018), eventos e engajamento em associações e movimentos ligados à educação (Côco; Reis; Oliveira, 2017).

Na pesquisa articuladora em andamento, reunimos três eixos de abordagem, considerando os acúmulos, as normativas e os processos interativos emergentes. Assim, no reconhecimento dos acúmulos, buscamos nutrir diálogos com as produções acadêmicas que tematizam a formação, principalmente no recorte da formação inicial, sobretudo na interação com a Educação Infantil (Côco; Vieira; Giesen, 2018, 2019; Côco; Bianch, 2020). No que tange às regulações, desenvolvemos análise documental das normativas e orientações que (re)configuram a formação, especificamente as dirigidas à formação inicial no curso de Pedagogia (Côco *et al.*, 2021). Participando dos processos interativos, encaminhamos procedimentos, visando a aproximações aos sujeitos em formação e atuação, notadamente na observação do posicionamento da Educação Infantil na configuração das perspectivas profissionais (Côco, 2018a).

Em articulação com o eixo das interações emergentes, este texto dialoga com enunciados discentes de ingressantes no curso de Pedagogia, referentes às características apontadas como necessárias ao trabalho docente com as crianças. Além do interesse na escuta de estudantes em formação, elegemos esses enunciados considerando interlocuções que trazem uma forte ressonância da comunidade (dado que são graduandos ingressantes), agregados de atenção à educação (em função do interesse pela Pedagogia), e que, especialmente, permitem tanto levantar indicativos à formação (que podem contribuir na continuidade dos estudos no curso) quanto avançar nos diálogos (na possibilidade de outras oportunidades de interação e de agregar novos interlocutores nessa tematização).

Na compreensão da formação como movimento, investimos no diálogo com os sujeitos em formação inicial (Côco; Galdino; Vieira, 2016, 2017), em conexão com a observação das transformações no curso de Pedagogia (Brasil, 2006, 2015, 2017, 2019) e no delineamento dos quadros funcionais no campo de trabalho. Nessa conexão, integramos a teia dialógica que vem problematizando as políticas de formação de professores, em especial em interação com as discussões relativas ao reconhecimento e valorização da especificidade do trabalho educativo com as crianças pequenas (Côco *et al.*, 2021).

Com referencial bakhtiniano (Bakhtin, 2011), destacamos o desenvolvimento da formação numa complexidade que envolve, também, embates sobre os modos de dizer o mundo e de, singularmente, se dizer nele, em articulação com as reflexões sobre o papel da educação, a função da escola, as responsabilidades docentes e as necessidades dos estudantes.

Com esse posicionamento, buscamos conectar a abordagem da Educação Infantil como um campo de trabalho à problematização das desigualdades sociais, permitindo observar a imposição de mecanismos de controle sobre a educação, com impactos nas instituições, no trabalho pedagógico e, consequentemente, no exercício da docência e no direito das crianças pequenas. Com isso, integramos as discussões sobre a categoria profissional, observando que:

[...] ainda que precariedades nos processos de formação, nas condições de trabalho e nas dinâmicas de constituição das carreiras sejam evidentes, negamos qualquer sugestão em direção à proposição de um estatuto de incompetência dos professores. Nos muitos dizeres sobre a educação, protestamos contra afirmativas na direção da desqualificação, registrando nosso reconhecimento ao trabalho docente na sua diversidade de perspectivas e possibilidades de responder às demandas que se apresentam às instituições educativas. Os professores, com seu trabalho, vivificam o cotidiano institucional no encontro com os outros profissionais, os estudantes e suas famílias. Posto isso, trabalhamos em outra lógica: o direito dos professores de terem, a cada dia, novos investimentos em sua formação e, simultaneamente, de reconhecer que esses investimentos também fortalecem a educação infantil, como um campo de trabalho que se constitui com demandas próprias, no interior dos sistemas de ensino. (Côco, 2018c, p. 13).

Trabalhamos com uma compreensão de que o trabalho docente se movimenta cotidianamente, integrando os novos desafios que se impõem à educação. Decorre, então, que a formação nunca está acabada e, especialmente, requer investimentos, em conexão com os propósitos de qualificação e garantia do direito à educação. Investimentos que abarcam várias ordens, não permitindo apartar as dimensões da pessoalidade e da profissionalidade, as comunicabilidades entre as iniciativas individuais e os projetos institucionais (com suas especificidades), a força intervencionista das normativas (que obrigam determinadas formas de configuração do investimento na formação) e das margens de manobra instadas pelos sujeitos que nutrem os projetos formativos.

Assim, na afirmação da formação e do trabalho docente como uma processualidade em movimento (carreado com vários e distintos contatos), abordamos os julgamentos circulantes na pauta da Educação Infantil, atentas aos

intervenientes que movem pertencimentos a esse campo de trabalho, em especial dos estudantes do curso de Pedagogia. Na focalização das perspectivas profissionais, entendemos que elas vão se (re)configurando nos diálogos com os contextos (de formação, de atuação, de negociação social da valorização e reconhecimento, etc.), de modo que a conjuntura educacional constitui amálgama importante na abordagem do pertencimento à Educação Infantil, contribuindo para mover as reflexões ligadas aos atributos apontados para a docência.

Nos embates emergentes, advogamos a pertinência de projetos de pesquisa que dialoguem com professores em formação, contribuindo para ampliar os processos de interlocução implicados com a construção de políticas públicas de formação (Côco, 2020). Nesse sentido, problematizamos: que repertório de características sobre o trabalho docente na Educação Infantil é possível reunir com enunciados dos estudantes do curso de Pedagogia?

Nesse propósito, encaminhamos procedimentos voltados à aproximação aos sujeitos em formação inicial, com diálogos que foram estabelecidos no momento de ingresso e serão retomados (em nova edição da pesquisa) no meio e ao final do curso. Cabe informar que esse investimento se segue a uma primeira iniciativa (2006-2017), de modo que temos acompanhado, numa periodicidade mais alargada, o movimento de interação dos licenciandos em Pedagogia com o campo da Educação Infantil (Côco, 2018a). Na pesquisa apresentada neste texto — iniciada em 2018 e centrada na vigência da Resolução 02/2015 (Brasil, 2015) —, a abordagem aos graduandos foi concretizada por meio da aplicação de questionário nos primeiros dias de frequência no curso. Em termos de procedimentos, o questionário foi impresso e respondido pelos estudantes (que aceitaram participar da pesquisa) em reunião dos pesquisadores com as turmas ingressantes (entre os anos de 2018 e 2019). Com isso, também foram produzidos relatórios com registros dos processos dialógicos, gerados com as aplicações coletivas. Totalizamos banco de dados com informações referentes a 193 respondentes,¹ correspondendo a seis turmas do curso de Pedagogia (sendo quatro turmas do turno matutino e duas turmas do noturno) de uma universidade do Sudeste brasileiro. O instrumento foi composto por 16

1 No que concerne às questões éticas, os estudantes autorizaram a disponibilidade dos dados informados por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e indicaram nomes fictícios, de modo que cada participante pudesse se reconhecer nas publicações da pesquisa, mantendo protegidos seus dados de identificação.

questões, reunindo dados sobre perfil, perspectivas profissionais com o curso e conhecimentos sobre a Educação Infantil.

Para este capítulo, selecionamos dados atinentes ao perfil dos participantes, ao conhecimento de que a formação em Pedagogia habilita para atuação no campo da Educação Infantil e, maiormente, as características indicadas como necessárias aos profissionais para trabalhar nessa etapa. Em termos de procedimentos analíticos, buscamos dialogar com esse repertório em dois movimentos, no sentido de reconhecer compreensões circulantes e de potencial de instar indicativos à formação.

Assim, seguimos nas problematizações implicadas com os requisitos para a docência na Educação Infantil (Kramer, 2005; Silva, 2013; Haddad, 2013; Côco, 2018a, entre outros), buscando mover interlocuções que incluam os sujeitos em formação. Nesse propósito, assinalamos a importância da formação como espaço de atenção às compreensões circulantes, de proposição de novas problematizações e de mover diferentes e qualificadas discursividades sobre trabalho docente, incluindo a abordagem dos atributos apontados para a docência na Educação Infantil.

Atributos para a docência na Educação Infantil

No quadro de observação da “[...] necessidade de fortalecimento da formação inicial em Pedagogia, sobretudo quando focalizada a docência para a Educação Infantil” (Côco; Vieira; Giesen, 2018, p. 432), reunimos enunciados de graduandos ingressantes no curso sobre os atributos apontados para a docência, no horizonte de promover interlocuções sobre trabalho docente e formação. Na aproximação aos graduandos, conforme assinalado, selecionamos dados referentes ao perfil, ao conhecimento da certificação para atuação na Educação Infantil e às características apontadas para a docência.

No que se refere ao perfil, no tópico sobre faixa etária, a distribuição dos respondentes nos grupos etários permitiu apurar a seguinte gradação de destaques: até 20 anos (n=116), entre 21 e 25 anos (n=35), com 36 anos ou mais (n=20), entre 26 e 30 anos (n=16) e entre 31 e 35 anos (n=6). Com base nesses dados, assinalamos que os ingressantes no curso, em grande parte, integram a faixa etária de até 25 anos, ou seja, são jovens.

Identificaram-se, em sua maioria, como do sexo feminino (n=174), com um menor número de pessoas do sexo masculino (n=16), somados a outro

(n=1) e aos que não responderam a essa questão (n=2). Os dados reafirmam a predominância das mulheres nos cursos de formação de professores, o que sinaliza a continuidade do magistério como uma profissão majoritariamente feminina. Cabe lembrar os estudos que abordam o fenômeno da feminização do magistério (Costa, 2010), colocando em evidência o atrelamento do feminino à atribuição de educar e, problematizando, assim, a associação da docência à responsabilização das mulheres pelo cuidado e educação das crianças pequenas ao longo da história (Cerisara, 2002; Aquino, 2010).

Destacando a importância de reconhecer a majoritária presença de mulheres na formação e no trabalho docente, com indicadores estampados nas estatísticas educacionais e confirmados quando desenvolvemos nossas pesquisas nos contextos locais, passamos a nos referir, a partir deste ponto do texto, às participantes da pesquisa e às professoras no gênero feminino. Assim, esta escrita visa, também, a mover esse exercício de contrastar lógicas de referência, em especial quando dirigidas às trabalhadoras docentes.

Do até então apresentado, referente ao perfil das participantes, situamos nosso movimento de interlocuções com aproximadamente duas centenas de jovens mulheres ingressantes, nos anos de 2018 e 2019, no curso de Pedagogia de uma universidade pública da região Sudeste. Então, dialogamos entre mulheres na pesquisa. Nesse diálogo, passamos a considerar o conhecimento a respeito da formação em Pedagogia para atuação na Educação Infantil.

Apuramos um dado de conhecimento, reiterado em todas as turmas, e, conseqüentemente, de impacto no total da pesquisa. Quando questionadas sobre quando souberam que o curso de Pedagogia forma profissionais para também atuar na Educação Infantil, a maior parte das estudantes (n=183) indicou que sabia, antes de ingressar no curso, dessa finalidade; as demais discentes (n=5) acenaram serem informadas após o ingresso.

Esses dados indicam que as estudantes chegam à universidade, nesse curso específico, com o conhecimento de que sua formação também abarca o trabalho com as crianças na faixa da creche e da pré-escola. Assim, uma vez que o curso de Pedagogia em vigência reúne formação para atuação na docência (Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e formação pedagógica dos cursos de magistério do Ensino Médio), gestão e pesquisa em contextos escolares e não escolares podemos apontar que a Educação Infantil compõe o repertório das possibilidades profissionais, permitindo que

continuemos os investimentos ligados à indagação do seu posicionamento nas perspectivas profissionais das graduandas. Integrando essa indagação, tematizamos os atributos da docência.

Assim, na pesquisa, dialogamos sobretudo entre mulheres, dado que o grupo responsável e as participantes são, em maioria, mulheres. Esses diálogos puderam ser sustentados no conhecimento de que a formação do curso de Pedagogia habilita para atuação na Educação Infantil. Desses pontos de ancoragem, abordamos os atributos da docência.

Numa questão aberta, foram solicitadas indicações de características necessárias aos profissionais para trabalhar na Educação Infantil. A partir dos enunciados das respondentes, organizamos um panorama, compondo categorias com reiteraões e agrupando em “outros”² as indicações mais únicas. Tais categorias não foram estabelecidas previamente, mas delineadas a partir das narrativas escritas das participantes no instrumento da pesquisa.

Na abordagem dessa questão, sustentadas na perspectiva bakhtiniana, consideramos que “não existe nem a primeira nem a última palavra e não há limites para o contexto dialógico” (Bakhtin, 2011, p. 410). Com isso, nossos diálogos se efetivam com as enunciações das graduandas ingressantes, na atenção aos outros estudos e, principalmente, no investimento de mobilizar novas formas de tematizar a complexidade envolvida na caracterização da docência com as crianças pequenas. Em resumo, buscamos nutrir essa teia dialógica, vivificando os debates situados no campo da formação e do trabalho docente, em especial na vinculação com a Educação Infantil.

Nessa atenção, lembramos que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) inclui a Educação Infantil como primeira etapa na educação básica (Brasil, 1996). As diretrizes curriculares da Educação Infantil afirmam a articulação das ações de cuidado e educação como imprescindíveis ao trabalho com a faixa etária da creche e da pré-escola (Brasil, 2009). Essas prerrogativas legais constituem alicerce do pertencimento da Educação Infantil à educação e precisam ser realçadas nos processos de formação inicial e continuada.

2 Sem desconsiderar os enunciados que compõem a categoria “outros”, optamos por não a explorar nessa produção em função da dispersão dos dados.

Refletir sobre isso requer atentar para os projetos em disputa, que marcam a formação de professores na atual legislação brasileira. Nas tensões que marcam a conjuntura, com alinhamentos vinculados à Base Nacional Comum (Brasil, 2017, 2019, 2020, 2021), nossa defesa da Resolução 02/2015 se deve, em parte, justamente à perspectiva de manutenção dos avanços expressos nesse documento:

[...] a aprovação das DCNs para o curso de Pedagogia, licenciatura, resultado de amplo debate, trouxe inovações importantes para a formação de professores, destacando-se, entre outros pontos, a concepção de docência compreendida “como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo” (Brasil, 2015, p. 8).

Assim, na afirmação da importância dos debates e da participação ampliada que nutrem os processos democráticos, nossa pesquisa busca dialogar com as discentes em processo de formação inicial. Recortando a tematização sobre as principais características necessárias aos profissionais para trabalhar na Educação Infantil, elas apontaram um número ampliado de indicadores, evidenciando o reconhecimento da complexidade que marca esse trabalho. Tomando o conjunto dos dados, ganham destaque as seguintes categorias: *paciência* (110 indicações), *amor* (89 indicações), *dedicação* (60 indicações), *reconhecimento das especificidades infantis* (39 indicações), *pesquisar e estudar* (33 indicações), *atenção e responsabilidade* (30 indicações), *empatia* (21 indicações), *criatividade* (19 indicações), *organização* (14 indicações) e *cuidado* (13 indicações).

De maneira geral, essas características têm presença marcante nas pesquisas que tematizam o trabalho docente nesta etapa, mantendo-se também nos nossos investimentos de pesquisa (Côco, 2018a). Ainda que não seja possível, nos limites deste artigo, apresentar a revisão de literatura que sustenta essa abordagem, destacamos as problematizações de Alves (2006), Galvão e Brasil (2009) e Cerisara (2002), que agregam nuances a essa tematização.

O estudo de Alves (2006), realizado com professores e pedagogos atuantes, dialoga com as narrativas das nossas respondentes, ao afirmar que carinho, paciência, simpatia, acolhimento, entre outras características, são apresentados como particularidades da docência. De acordo com a autora, os aspectos associados às qualidades pessoais e ao afeto nas relações com as crianças se tornam eixo central, em que “o amor e o prazer no trabalho são identificados como a principal e indispensável motivação para a busca de aprimoramento profissional, subordinando até mesmo a busca de formação e profissionalização” (Alves, 2006, p. 7).

Esses dados informam que a Educação Infantil carece de um olhar atento e cuidadoso, sobretudo no que concerne à luta pela profissionalização, isto é, como um campo de trabalho que requer formação, carreira, reconhecimento, prestígio e salário digno. Como visto, nem sempre essas categorias são destacadas quando pautadas pelas profissionais que nela trabalham. Por vezes, o que temos visto é um posicionamento que

[...] remete à profissão como sacerdócio, que deve ser realizado sobretudo por amor e vocação, sem interesses materiais, como a remuneração digna, carga horária, condições de trabalho, formação. Possivelmente é por essa razão que, em nossa pesquisa, a necessidade do salário é um fator raramente citado como motivo para a atuação na Educação Infantil, pois essa estaria subordinada ao amor: amor à profissão; amor às crianças; desejo de crescer e servir; necessidade do salário para sobrevivência (Alves, 2006, p. 09).

Nas problematizações associadas, o estudo de Galvão e Brasil (2009), com professores que já possuem uma ampla atuação com as crianças, destaca que

[...] esses profissionais têm consciência do papel que desempenham no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, o que autoriza dizer que aquelas características historicamente associadas ao professor desse segmento, tais como amor, paciência, jeito, gostar de criança, atualmente não são, para eles, suficientes para o professor que pretende atuar nesse início da escolarização. Na percepção dos participantes, ser professor de Educação Infantil é uma atividade complexa, que ultrapassa o domínio de saberes específicos. Implica ter

conhecimentos mais abrangentes, capazes de orientar a formação de uma criança (Galvão; Brasil, 2009, p. 77).

Ao evidenciarmos esses dois estudos, apontamos a importância de um movimento formativo que permita mover reflexões sobre as várias dimensões que marcam a docência com as crianças pequenas, em especial, na correlação com o processo de reconhecimento e valorização da Educação Infantil como um campo de trabalho. Nos desafios que se impõem, Freire (2008), no livro *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*, adverte que

[...] a tarefa do ensinante, que também é aprendiz, sendo prazerosa é igualmente exigente. Exigente em seriedade, de preparo científico, de preparo físico, emocional, afetivo. É uma tarefa que requer de quem com ela se compromete um gosto especial de querer bem não só aos outros, mas ao próprio processo que ela implica. É impossível ensinar sem essa coragem de querer bem, sem a valentia dos que insistem mil vezes antes de uma desistência. É impossível ensinar sem a capacidade forjada, inventada, bem cuidada de amar [...] é preciso ousar, no sentido pleno desta palavra, para falar em *amor* sem temer ser chamado de *piegas*, de meloso de a-científico, senão de anticientífico. É preciso ousar dizer, cientificamente e não blá-bla-blantemente, que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro. Com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com esta apenas. É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional. É preciso ousar para ficar ou permanecer ensinando por longo tempo nas condições que conhecemos, mal pagos, desrespeitados e resistindo ao risco de cair vencidos pelo cinismo. É preciso ouvir, aprender a ousar, para dizer *não* à burocratização da mente a que nos expomos diariamente. É preciso ousar para continuar quando às vezes se pode deixar de fazê-lo, com vantagens materiais (Freire, 2008, p. 9-10, grifos do autor).

Nas interlocuções com as graduandas, buscando considerar ressonâncias sociais e indicativos para a continuidade da formação, colocamo-nos nesta condição de ouvintes e de aprendentes para que, agregando novas interlocuções, possamos movimentar essa cadeia temática, atentando para os já ditos

(em especial, que reiteram a docência com as crianças pequenas na ligação com os afetos e qualidade pessoais), para os ditos em circulação (que chamam a atenção para a necessária profissionalização nesse campo de trabalho) e para novas possibilidades de dizer, principalmente de anunciar, melhores condições de reconhecimento e valorização social da Educação Infantil e, portanto, da docência nesse campo.

Apresentando nossos dados, convidamos às contrapalavras, no sentido de manter aceso o movimento formativo, uma vez que acreditamos que “[...] quanto mais vivemos integralmente esse movimento, tanto mais nos tornamos sujeitos críticos do processo de conhecer, de ensinar, de aprender, de ler, de escrever, de estudar” (Freire, 2008, p. 8).

De maneira geral, nos diálogos com os enunciados, é possível considerar que as estudantes reconhecem a importância do compromisso das profissionais com o campo da Educação Infantil, pois destacam elementos relacionados à dedicação, cuidado, organização, atenção e responsabilidade como fundamentais para o trabalho com as crianças pequenas. Ainda que as categorias *amor* e *paciência* apareçam em intensidade, elas estão combinadas com a indicação do reconhecimento das especificidades das crianças pequenas e da importância da pesquisa e do estudo para atuar nessa área. Ao parear as respostas por unidade de participante, emergem combinações complexas que articulam dimensões ligadas aos afetos, à atenção às crianças e à necessidade de formação e dedicação ao trabalho. Em resumo, trata-se de uma reunião de atributos diversos, por vezes com complementaridades, mas também com sugestão de conflitos.

Assim, reiteramos a observação da emergência de um diálogo potente – não sem tensionamentos – com os processos de formação inicial e continuada e com as premissas legais que orientam os propósitos para esse campo de atuação (Brasil, 1996, 2009, 2015).

Nesse debate, e chamando a atenção para outro olhar acerca do tema, Cerisara (2002) pontuou alguns questionamentos:

Não terá a afetividade um papel fundamental na construção das relações entre os adultos e as crianças? Será possível pensar o trabalho com essas crianças em instituições de Educação Infantil sem atividades que incluam a maternagem e práticas ligadas ao trabalho doméstico?

Serão essas atividades excludentes da competência profissional? Como construir um perfil profissional se as práticas desenvolvidas se mesclam com as práticas domésticas? (Cerisara, 2002, p. 56)

Essas questões nos impulsionam a refletir sobre um campo de trabalho “[...] em que as esferas públicas e domésticas se articulam, se chocam e se combinam de diferentes formas” (Cerisara, 2002, p. 103). Por isso, na abordagem dessa temática, torna-se imprescindível a continuidade de estudos, pesquisas e, singularmente, de mover diálogos com as estudantes ao longo de sua trajetória de formação, com vistas a construir coletivamente processos formativos voltados à compreensão da docência, especificamente na primeira etapa da educação básica, que tem a particularidade de interagir com os processos educativos desenvolvidos com as crianças pequenas. Nesse contexto,

[...] além do reconhecimento das diferentes infâncias, temos um compromisso político como professores, formadores e pesquisadores para com a garantia de efetivação do direito à Educação Infantil a todas as crianças, de formação séria e crítica, de luta por melhores condições de trabalho e valorização dos profissionais da Educação Infantil (Santos; Ferro, 2021, p. 55).

Nesse compromisso, convidamos a manter aceso o diálogo com as estudantes que, generosamente, contribuíram com a pesquisa, com os estudos que vêm tematizando o trabalho docente e, sobretudo, com os investimentos na direção de conquistar avanços no reconhecimento e valorização da Educação Infantil como um campo de trabalho. Essa é uma pauta que requer novas — e cada vez mais consistentes — mobilizações, com vistas a resistir aos ataques que assolam a educação e seus profissionais.

Nesse quadro, importa não desmerecer as problematizações sobre o trabalho docente na Educação Infantil, observando a configuração de categorias de trabalhadores que não integram a mesma carreira das professoras, chamados de auxiliares docentes (Coutinho; Côco; Alves, 2023). Urge também denunciar a intensificação da precarização das condições de trabalho, “que faz renovar os valores da assistência social em detrimento da ação político-pedagógica” (Ferreira; Côco, 2011). Então, nessas indicações de atributos captadas no contexto do ingresso no curso de Pedagogia, também estão presentes as ressonâncias sociais, movidas com os indicadores (im)postos pelo campo de trabalho.

Nessas dialogias, chamamos o conceito de responsabilidade proposto no referencial bakhtiniano (Bakhtin, 2011), para assinalar a importância da partilha das responsabilidades. Sem desprezar os comprometimentos de cada pessoa com a educação das crianças pequenas, importa considerar as responsabilidades das instâncias envolvidas que também fazem mover as concepções, neste caso, sobre os atributos da docência. A afirmação de uma pedagogia própria da Educação Infantil não pode fugir à problematização do posicionamento conquistado por esse campo de trabalho ao encaminhar os indicadores para o provimento dos quadros funcionais, com seus requisitos de atuação e oportunidades formadoras. Cabe lembrar que a conquista de profissionais não se aparta das condições oferecidas pelo campo de trabalho (Côco, 2015).

Nessa conjuntura de tensionamentos, as graduandas participantes da pesquisa têm a oportunidade de continuar o seu processo de formação inicial, dialogando com novas assertivas para o trabalho docente que, na interação com a observação do campo de trabalho, contribuem no itinerário de composição das avaliações sobre a atratividade da Educação Infantil em vinculação com a negociação social dos atributos aventados para atuação nesse campo.

No compromisso de pertencimento às tematizações sobre a formação e o trabalho docente, esperamos manter acesos os diálogos com as estudantes na continuidade da pesquisa, promovendo outros encontros nutridos com os avanços na formação e, com isso, mover novas reflexões na interação com a Educação Infantil.

Considerações finais

Continuando o itinerário de abordagem da Educação Infantil como um campo de trabalho, em correlação com a formação de professoras, no encontro com estudantes ingressantes no curso de Pedagogia de uma universidade pública federal da região Sudeste, tematizamos sobre as características atribuídas à atuação docente com as crianças pequenas. Os dados apresentados materializam enunciados de reconhecimento da possibilidade de atuação nesse campo de trabalho, chamando a atenção para combinação (em graus distintos de reiteração) de elementos ligados aos afetos, à atenção às crianças e à necessidade de formação e dedicação ao trabalho. No conjunto, esses enunciados apresentam indicativos aos processos formativos, em especial na atenção aos processos de reconhecimento e valorização social da Educação

Infantil, implicados com a configuração dos quadros funcionais e com as oportunidades de qualificação.

Na processualidade dos movimentos formativos, entendemos que “não pode haver enunciado isolado. Ele sempre pressupõe enunciados que o antecedem e o sucedem. Nenhum enunciado pode ser o primeiro ou o último” (Bakhtin, 2011, p. 371). Assim, esperamos que os dados apresentados convoquem a novas abordagens que possam acompanhar as (re)definições dos indicadores que caracterizam o trabalho docente na Educação Infantil, em conexão com o direito à formação, valorização e reconhecimento profissional, implicado com o provimento dos quadros funcionais e, notadamente, com o fortalecimento da Educação Infantil.

Para isso, cabe tanto considerar os movimentos próprios do contexto pesquisado — ou seja, as estudantes vão continuar o seu processo formativo, permitindo novos diálogos sobre o tema — quanto as interações que se efetivam numa rede alargada, que impactam essas discussões, visto que os indicadores que caracterizam o trabalho docente com as crianças pequenas agregam intervenientes de várias ordens: da formação, dos requisitos exigidos pelo campo de trabalho, dos processos de valorização social, etc.

Nessa complexidade, que nos convoca a diferenciar sentimentalismos redutores da necessária amorosidade emancipatória proposta por Freire (2008), concluindo este texto, convidamos às contrapalavras, no sentido de manter acesa essa teia dialógica. Na observação dos vínculos de pertencimentos à profissão docente, no encontro com os dizeres dos estudantes, entendemos que “[...] cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (Bakhtin, 2011, p. 272). Então, importante incluir sistematicamente novos dizeres nessa corrente temática, contribuindo para instar as compreensões circulantes e mover novas reflexões, em especial, na direção de fortalecer o trabalho docente na Educação Infantil.

Referências

ALMEIDA, G. M.; CÔCO, V. Trabalho docente na educação infantil: a participação de auxiliares de creche. **Pedagogical News**, n. 72, p. 97-117, 2018. Disponível em: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap/vol1/iss72/6/>. Acesso em: 15 set. 2021.

- ALVES, K. K.; CÔCO, V. Sentidos das famílias sobre o trabalho docente na educação infantil. **Educação em Revista**, v. 34, p. 2-27, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/xwvxxx4WKJpwQVfrBpWb8rk/?lang=pt>. Acesso em: 11 out. 2021.
- ALVES, K. K.; CÔCO, V. Indicadores do contexto brasileiro na materialização do convênio na educação infantil. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, n. 54, p. 1-14, e10581, jul./set. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/10581>. Acesso em: 15 set. 2021.
- ALVES, N. N. L. “Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende”: significados da docência em educação infantil na ambigüidade entre a vocação e a profissionalização. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. **Anais** [...] Caxambu, 2006. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/amor-profissao-dedicacao-e-o-resto-se-aprende-significados-da-docencia-em-educacao>. Acesso em: 20 mai. 2020.
- ANFOPE *et al.* **Contra a descaracterização da Formação de Professores**. Nota das entidades nacionais em defesa da Resolução 02/2015. Anfope, 2019. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/nota_entidades_bncf_outubro2019.pdf. Acesso em: 19 mai. 2020.
- ANFOPE *et al.* **Nota ao CNE sobre Proposta DCNS-Pedagogia**. Anfope, 2021. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Nota-ao-CNE-sobre-Proposta-DCNS-Pedagogia.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2021.
- ANFOPE. **Carta do XX ENANFOPE 2021**. Anfope, 2021. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/02/CARTA-XX-ENANFOPE-5fev2021.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2021.
- ANPED. **Boletim**, ano V, n. 20, maio 2016. Número especial “Conquistas em riscos”. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/educacao-infantil-desafios-e-em-bates-da-area-em-contexto-de-crise-e-retrocessos-de-politicas>. Acesso em: 10 out. 2021.
- ANPED. **Posição da ANPED sobre o texto referência “Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica”**. ANPED, 2019. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de>. Acesso em: 08 abr. 2021.
- AQUINO, L. M. M. L. L. Professor de educação infantil. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/professor-de-educacao-infantil/>. Acesso em: 09 jul. 2024.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da Criação Verbal**. 6. ed. São Paulo: WMF/Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 09 jul. 2024.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96**. Brasília: Senado Federal, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 09 jul. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em 10 out. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 out. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **3ª versão do Parecer**. Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2019/124721-texto-referencia-formacao-de-professores/file>. Acesso em: 07 jun. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 2, de 9 de junho de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho2015%20pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 jan. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>. Acesso em: 15 jan. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 out. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. 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: CNE/CP, 2006. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 10 out. 2021.

- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 412, de 17 de junho de 2021**. Institui o Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares. Brasília: Ministério da Educação, 2021. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-412-2021-06-17.pdf>. Acesso em: 10 out. 2021.
- CAMPOS, M. I. F. Políticas Públicas de Educação Infantil: cenários e implicações. *In: VASCONCELLOS, V. M. R. de; CAMPOS, M. I. F.; GIL, M. O. G. (Orgs.). Políticas Públicas de Educação Infantil*. 1. ed. Petrópolis, RJ: DP et alii, Capes, CNPq, 2021. p. 19-45.
- CAMPOS, M. M. **Educar e Cuidar**: questões sobre o perfil do profissional de Educação Infantil. 1994. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/39461282/educar-e-cuidar-questoes-sobre-o-perfil-do-profissional-de-educacao-infantil>. Acesso em: 10 out. 2021.
- CELIO SOBRINHO, R.; PANTALEÃO, E.; CÔCO, V. Perspectivas teórico-metodológicas e diálogos sobre pesquisas na formação de professores: apontamentos sobre o caráter político e pedagógico da produção de conhecimento em educação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n. 41, 2018. Disponível em: <http://revistaadmmade.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/6114/47966054>. Acesso em: 15 set. 2021.
- CERISARA, A. B. **Professoras de Educação Infantil**: entre o feminino e o profissional. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- CÔCO, V. Direitos das crianças, universidades e formação de professores: reflexões iniciais. *In: SARMENTO, Manuel Jacinto; FERNANDES, Natália, SIQUEIRA, Romilson Martins (org.). A defesa dos direitos da criança: uma luta sem fronteiras*. 1. ed. Goiânia: Cãnone Editorial, 2020. p. 113-126.
- CÔCO, V. Docência na Educação Infantil. De quem estamos falando? Com quem estamos tratando? *In: FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de (Org.). Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas*. 1. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. p. 143-160. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/einaroda/wp-content/uploads/2017/01/implementacaodoproinfancia.pdf#page=144>. Acesso em: 10 out. 2021.
- CÔCO, V. Educação infantil: considerações sobre a formação de professores. **Educação em Análise**, Londrina, v. 3, n. 2, p. 6-26, jul./ dez. 2018c. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/33681>. Acesso em: 10 out. 2021.
- CÔCO, V. *et al.* Na luta pela garantia do direito à educação: reflexões sobre a formação de professores para a educação infantil. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 8, n. 23, p. 21-34, ago. 2018. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/9434>. Acesso em: 15 set. 2021.
- CÔCO, V. *et al.* O Plano Nacional de Educação: desafios no campo da educação infantil. **Eccos Revista Científica**, v. 37, p. 77-92, 2015. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/5553>. Acesso em: 15 set. 2021.

- CÔCO, V. *et al.* Percursos da Formação Inicial em Pedagogia na legislação brasileira: desafios para a docência na Educação Infantil. **Revista Colombiana de Educación**, v. 1, n. 83, p. 1-17, 2021. Disponível em: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/10811/9597>. Acesso em: 23 set. 2021.
- CÔCO, V. Formação Inicial e Docência na Educação Infantil. **Poiésis – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, v. 12, n. 21, p. 95-112, jul. 2018a. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/5906>. Acesso em: 14 set. 2021.
- CÔCO, V. O Programa de Educação Tutorial: conexões de saberes no diálogo com as trajetórias de estudantes de origem popular. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 93, p. 96-119, 2012a. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3584>. Acesso em: 10 out. 2021.
- CÔCO, V. Prefácio. In: CARVALHO, Levindo Diniz; NEVES, Vanessa Ferraz de Almeida (Orgs.). **Infâncias, crianças e educação: discussões contemporâneas**. 1. ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2018b, p. 9-11.
- CÔCO, V. Trabalhador docente na educação infantil no Espírito Santo. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga. **O trabalho docente na educação básica no Espírito Santo**. 1. ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012b. p. 59-80.
- CÔCO, V.; ALVES, K. K. Gestão da dinâmica institucional: aprendizagens formativas a partir das entradas e saídas na educação infantil. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 19, n. 1, p. 187-209, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8635586>. Acesso em: 15 set. 2021.
- CÔCO, V.; ALVES, K. K.; FERREIRA, G. C. Formação, pesquisa e extensão na inserção ao campo da Educação Infantil. **Educação Unisinos**, v. 20, p. 87-95, janeiro/abril 2016. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2016.201.09>. Acesso em: 14 set. 2021.
- CÔCO, V.; ALVES, K. K.; SILVA, L. S. R. Extensão, pesquisa e formação: práticas de escrita na produção da oficialidade das parcerias institucionais. **Revista FACEVV**, v. 6, p. 149-162, 2014. Disponível em: <http://docplayer.com.br/8952619-Extensao-pesquisa-e-formacao-praticas-de-escrita-na-producao-da-oficialidade-das-parcerias-institucionais.html>. Acesso em: 14 set. 2021.
- CÔCO, V.; BIANCHI, B. F. M. Docência para educação infantil na pedagogia. **Filosofia e Educação**, Campinas, v. 12, n. 1, p. 819-846, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8659344>. Acesso em: 10 out. 2021.
- CÔCO, V.; COUTINHO, A. S. Formação Inicial de professores para o campo da Educação Infantil: tensões com o campo de trabalho. In: ROCHA, S. A.; WILLMS, E. E. **Formação de Professores: entre a esperança e a pandemia**. 1. ed. São Paulo: Edições Verona, 2020. p. 149-164.

- CÔCO, V.; GALDINO, L.; VIEIRA, M. A. F. O. Narrativas de formação: trabalho com memoriais na aproximação à docência na educação infantil. **Revista Cocar**, Belém, v. 10, n. 19, p. 121-139, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/788>. Acesso em: 10 out. 2021.
- CÔCO, V.; GALDINO, L.; VIEIRA, M. A. F. O. Trajetórias de formação: perspectivas para a docência na Educação Infantil. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 10, n. 2, p. 272-289, 2017. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/cf4e/f77f2eac935622b6c0528eb2a952ff381d09.pdf>. Acesso em: 10 out. 2021.
- CÔCO, V.; MELLO, A. S.; CÔCO, D.; SILVA, S. A. F. Educação Infantil: debates emergentes e sinergias de ação. In: WIEBUSCH, A.; ALVES, K.K.; DUARTE, A. L. C. (Org.). **Gestão e Formação de Professores na Educação Básica**. 1. ed. São Paulo: Pedro & João Editores, 2023a. p. 57-76.
- CÔCO, V.; MELLO, A. S. Desenvolvimento profissional na Educação Infantil: formação, reconhecimento e valorização docente. *Jornal de Políticas Educacionais*, [S. l.], v. 17, jun. 2023b. ISSN 1981-1969. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/91492>. Acesso em: 09 jul. 2024.
- CÔCO, V.; REIS, M. L. L.; OLIVEIRA, V. M. Z. Políticas públicas de educação infantil: transição de governos municipais e movimentos de articulação. In: ARAÚJO, Vânia Carvalho de (Org.). **Infâncias e educação infantil em foco**. 1.ed. Curitiba: CRV, 2017. p. 93-108.
- CÔCO, V.; SOARES, L. C. Vivências com referenciais bakhtinianos no grupo de pesquisa “Formação e atuação de educadores” (GRUFAE). **Revista Aleph**, n. 25, 31 maio 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/39132>. Acesso em: 12 set. 2021.
- CÔCO, V.; VENTORIM, S.; ALVES, K. K. Políticas públicas de formação continuada na educação infantil. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, Ano 20, n. 32 jan./jun. 2015. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/8626>. Acesso em: 15 set. 2021.
- CÔCO, V.; VIEIRA, M. N. A.; GIESEN, K. F. Docência na educação infantil: desafios e perspectivas da formação inicial em pedagogia. **Momento – Diálogos em Educação**, Rio Grande, v. 28, p. 417-435, 2019. Disponível em: <https://seer.furg.br/momento/article/view/8056>. Acesso em: 10 out. 2021.
- CÔCO, V.; VIEIRA, M. N. A.; GIESEN, K. F. Formação inicial para a docência na educação infantil: indicadores da produção acadêmica. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 27, p. 69-84, 2018. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/4967>. Acesso em: 04 jan. 21.
- CÔCO, Valdete *et al.* Juventude e ensino superior: impactos da inserção universitária na vida de estudantes de classes populares. **Eccos Revista Científica**, n. 32, p. 33-50. set./dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/4294/2692>. Acesso em: 02 set. 2021.

- COSTA, M. V. Feminização do magistério. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (Org.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/5-1.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2021.
- COUTINHO, A. S.; CÔCO, V. Educação Infantil, políticas governamentais e mobilizações em tempos de pandemia. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-15, 2020. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16266>. Acesso em: 15 set. 2021.
- COUTINHO, A. S.; CÔCO, V. Políticas de formação e políticas curriculares para a educação infantil: perspectivas em disputas. **Debates em Educação**, v. 14, p. 127-148, 2022. <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12675>. Acesso em: 15 set. 2023.
- COUTINHO, A. S.; CÔCO, V. As auxiliares na composição funcional da docência na educação infantil nas redes municipais de ensino. **Cadernos CEDES**, v. 43, p. 130-143, 2023. <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/P56J3RCsvKdfHZqR3sLn5Vs/>. Acesso em: 15 jul. 2024.
- COUTINHO, A. S. *et al.* (org.). **Acesso e oferta na Educação Infantil: qualidade e desigualdade em debate**. 1. ed. Curitiba: UFPR/NEPIE, 2023.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DIAS, Uly Rodrigues *et al.* Ensino remoto na educação superior: impactos na vida de estudantes. *In*: Encontro dos Grupos do Programa de Educação Tutorial da Região Sudeste (SUDESTE PET). 21. São Paulo, 2021. **Anais [...]** São Paulo, Unesp, 2021. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/sudestepet2021/338769-ensino-remoto-na-educacao-superior--impactos-na-vida-de-estudantes/>. Acesso em: 15 set. 2021.
- FERREIRA, E. B.; CÔCO, V. Gestão na educação infantil e trabalho docente. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 357-369, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/17>. Acesso em: 10 out. 2021.
- FOERSTE, E. *et al.* (Org.). **Educação do Campo e Infâncias**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2015.
- FREIRE, P. **Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar**. 6. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2008.
- GALVÃO, A. C. T.; BRASIL, I. Desafios do ensino na Educação Infantil: perspectiva de professores. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 61, n. 1, p. 73-83, 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=229019189008>. Acesso em: 12 mar. 2021.

- GARCIA, J. J.; CÔCO, V. Processos formativos: PET EDU em articulação com o Projeto Ufes Presente. **Revista Guará**, v. 2, n. 4 p. 27-30, 2015 [suplemento]. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/guara/article/view/13783>. Acesso em: 15 set. 2021.
- HADDAD, L. Profissionalismo na educação infantil: perspectivas internacionais. **Revista de Educação Pública**, v. 22, n. 49/1, p. 341-359, jul. 2013. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/919>. Acesso em: 10 out. 2021.
- KRAMER, S. (Org.). **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2005.
- KULMANN JR., M. O playground e as propostas para a educação das crianças (da Infant School ao Parque Infantil 1823-1935). **Revista Colombiana de Educação**, v. 1, n. 82, p. 153-174, 2021. Disponível em: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/11383>. Acesso em: 10 out. 2021.
- MANENTE, E. H. S.; CÔCO, V. Práticas pedagógicas e formação docente intermediadas nos encontros com os bebês. **Revista Zero a Seis**, v. 19, n. 35, p. 11-28, jan.-jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2017v19n35p11>. Acesso em: 14 set. 2021.
- MIEIB; ANPED. Levantamento junto aos sindicatos, associações, movimentos e demais entidades que representam trabalhadoras e trabalhadores de instituições que ofertam Educação Infantil. **Relatório**, 2020. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/levantamento-sobre-acoes-de-sindicatos-e-entidades-de-trabalhadores-na-educacao-infantil-no>. Acesso em: 10 out. 2021.
- PAULINO, V. B. R.; CÔCO, V. Políticas públicas educacionais: vozes que emergem no trabalho docente na Educação Infantil. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 24, p. 697-718, 2016. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/1099>. Acesso em: 15 set. 2021.
- SANTOS, L. C. C.; FERRO, M. B. Formação e atuação docente na educação infantil. **Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 8, n. 34, p. 49-60, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/4974>. Acesso em: 12 maio 2021.
- SILVA, I. O. Professoras da educação infantil: formação, identidade e profissionalização. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Boletim Docência na Educação Infantil. **Salto para o Futuro**, ano XXIII, 10 jun. 2013.
- SOARES, L. C.; CÔCO, V. Enunciações docentes sobre a brincadeira na educação infantil: compreensões e interações. **Educação**, Santa Maria, v. 44, p. 1-25, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/33777>. Acesso em: 15 set. 2021.

- SOARES, L. C.; CÔCO, V. Formação continuada na educação infantil: indicadores da produção acadêmica no Espírito Santo. **Educação e Cultura Contemporânea**, v. 17, n.º 49, p. 276-306, 2020. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/5143/47966888>. Acesso em: 15 set. 2021.
- SOARES, L. C.; CÔCO, V.; VENTORIM, S. Formação continuada na educação infantil: interfaces com o brincar. **HOLOS**, v. 1, p. 91-106, fev. 2016. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3953>. Acesso em: 15 set. 2021.
- TAFFAREL, C. N. Z. Base nacional comum para formação de professores da educação básica (BNC-formação): ocultar, silenciar, inverter para o capital dominar. **Formação em movimento – revista da ANFOPE**, v. 1, n. 2, p. 600-607, 2019. Disponível em <http://costalima.ufrrj.br/index.php/FORMOV/article/view/537/837>. Acesso em: 08 abr. 2021.
- VIEIRA, L.; SOUZA, G. Trabalho e emprego na educação infantil no Brasil: segmentações e desigualdades. **Educar em Revista**, Curitiba, n. especial 1, p. 119-139, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/CFRHQD9Dmjt63kTdjY-zytvD/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 10 out. 2021.
- VIEIRA, M. A. F. O.; CÔCO, V. Da educação rural à educação do campo: percursos históricos da educação infantil a partir das produções acadêmicas e da legislação brasileira. In: SOUZA, E. C.; CHAVES, V. L. J. (Org.). **Documentação, memória e história da educação no Brasil: diálogos sobre políticas de educação e diversidade**. 1 ed. Tubarão/SC: Copiart, 2016. v. 1. p. 83-105.
- VIEIRA, M. A. F. O.; CÔCO, V. Educação Infantil do Campo e formação de professores. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 37, n. 103, p. 319-334, set -dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/bmMWnGFwkQhFNyDLBy-7nHqm/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 set. 2021.
- VIEIRA, M. A. F. O.; CÔCO, V. O pensamento de Paulo Freire no contexto da formação de educadores do MST. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 9, n. 1, p. 159-173, jan.-abr. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoem-perspectiva/article/view/7012>. Acesso em: 08 ago. 2021.
- VIEIRA, M. A. F. O.; CÔCO, V. Desafios impostos ao trabalho com as crianças Sem Terrinha no contexto da Educação Infantil do Campo. **Educar em Revista**, v. 40, p. e88346, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/XFfSWPQWsP7Jb-6JrVQv9pqj/>. Acesso em 09 jul.2024.
- VIEIRA, M. N. A.; CÔCO, V.; VENTORIM, S. Pesquisa em educação: desafios teórico-metodológicos e contribuições da perspectiva Bakhtiniana. **Reflexão e Ação**, v. 25, p. 10, 2017. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/9707>. Acesso em: 15 set. 2021.

4. Políticas e programas de formação de professores e professoras na historiografia da educação capixaba: reflexões sobre o Congresso Pedagógico Espírito-Santense no contexto da reforma Gomes Cardim (1908-1909)

Regina Helena Silva Simões

Maria Anna Xavier Serra Carneiro de Novaes

DOI: 10.52695/978-65-5456-096-2.4

Introdução

Nos momentos subsequentes à Proclamação da República no Brasil, a historiografia da educação no Espírito Santo registra a realização de reformas da instrução pública, que elegeram como eixo principal a ênfase à formação de professores/as em serviço (Simões, Salim, 2009; Berto, 2013; Lauff, 2018) como elemento chave para o sucesso das renovações propostas para o ensino escolar. No rastro dessas reformas, este texto aborda a participação de professores e professoras capixabas no Congresso Pedagógico Espírito-Santense (CPES), realizado em junho de 1909, com a finalidade de difundir as diretrizes didático-pedagógicas que orientaram a reforma educacional promovida pelo educador paulista Carlos Alberto Gomes Cardim¹ entre os anos de 1908 e 1909.

1 A contratação de Gomes Cardim se associava ao amplo projeto de modernização e “progresso” do Estado proposto por Jerônimo Monteiro, no qual a instrução pública figurava como alicerce das reformas sociais pretendidas. Cardim integrava a geração dos normalistas republicanos, formada no contexto da reforma educacional de 1893, que buscava difundir o modelo escolar paulista para outros estados brasileiros por meio das “missões de professores”.

Em nosso estado, Cardim foi incumbido de instituir a reforma da Instrução Pública, integrando o programa modernizador instituído pelo governo Jerônimo Monteiro (1908-1910) que abrangeu diferentes áreas de atuação.² No espírito dos “normalistas republicanos”, cuja ação se estendeu pelo território brasileiro, Cardim propunha a atualização dos métodos de ensino em escolas capixabas, destacando-se o método analítico para a leitura (Mortatti, 2006). Nesse contexto, a atuação das chamadas “missões de professores normalistas” não se resumia ao campo pedagógico, uma vez que estava associada à afirmação do modelo escolar paulista como símbolo do progresso republicano que, segundo Carvalho (2000, p. 225), “[...] representava uma estratégia de luta e de legitimação na consolidação da hegemonia desse estado na Federação”.

A reforma do ensino no Espírito Santo foi regulamentada pelos Decretos 108 e 109, de 4 de julho de 1908, 116, de 8 de julho de 1908, e pela Lei nº 545, de 16 de dezembro de 1909. Por meio dessa legislação, criou-se o departamento de ensino, ao qual subordinavam-se todos os serviços referentes à instrução pública, abrangendo todos os níveis do ensino, e às instituições particulares subvencionadas. De acordo com a Lei nº 545, de 16 de dezembro de 1909, que reorganizava a instrução pública primária e secundária, do Cap. XI do Decreto n. 230, de 1º de fevereiro, e com o disposto no Decreto 365, de 19 de junho de 1909, que reorganizou administrativamente o Estado, a Inspeção Geral do Ensino foi instalada em uma das salas da Escola Normal.

No contexto da reforma capixaba, o Congresso Pedagógico Espírito-Santense, organizado em torno de conferências proferidas por professores/as primários/as, inspetores de ensino e lentes da Escola Normal e do Ginásio Espírito Santo, destacou-se como estratégia de formação do magistério público. Ao todo, participaram desse evento 82 professores e professoras, 36 dos quais provenientes de escolas da capital e 46 de instituições escolares do interior do estado.³

2 “[...] durante o quadriênio Jerônimo Monteiro [1908-1912], o Estado experimentou largos benefícios da ação governamental: abertura de estradas, fomento da produção agrícola, melhoria dos rebanhos bovinos, construção da usina de açúcar de Paineiras – ao tempo considerada a melhor do Brasil –, desenvolvimento do ensino público e melhoria do aparelho administrativo” (Oliveira, 1975, p. 442).

3 O congresso foi organizado em sete sessões, realizadas no período de 5 a 14 de junho. O evento contou, ainda, com uma soirée dançante, oferecida pelos professores da capital para os colegas do interior. Assim como as conferências, a confraternização foi realizada no salão nobre da Escola Modelo, anexa à Escola Normal.

Desde a conferência de abertura, intitulada *O ensino analítico em leitura e o ensino analítico em geral* (Espírito Santo, 1909a), os trabalhos apresentados abordavam especialmente matérias didático-pedagógicas e temas associados à educação moral e cívica. Na visão dos organizadores do CPES, as conferências, ministradas por profissionais “de reconhecida competência”, tratariam “[...] de assumptos pedagogicos que de perto interessem e influam para corrigir as lacunas por acaso ainda existentes” no ensino capixaba (Congresso Pedagógico, 1909a, p. 2). Nesse sentido, a reforma projetada previa a periodicidade anual do Congresso Pedagógico, dando continuidade à formação docente em serviço. Entretanto, a concretização desse projeto limitou-se à edição de 1909.

O corpus documental trabalhado na composição deste estudo compreendeu a ata do Congresso Pedagógico Espírito-Santense, relatórios da Instrução Pública, mensagens de governo e matérias publicadas na imprensa local. Com base no método indiciário (Ginzburg, 1989, 2002, 2007), interrogamos essas fontes a partir das seguintes questões: a) Que diretrizes orientavam a reforma proposta para o ensino no Espírito Santo no contexto da reforma Gomes Cardim? b) Em que medida a reforma proposta para o Espírito Santo se articulava com o projeto republicano nacional para a escolarização? c) Quais os temas abordados no ambiente do Congresso Pedagógico? De que maneira os temas apresentados se articulavam com as diretrizes propostas para o ensino capixaba pela reforma Gomes Cardim?

Por meio desta investigação historiográfica, pretende-se contribuir para a problematização de questões educacionais que compunham um amplo projeto de “modernização” da educação no processo inicial de instituição do regime republicano brasileiro, focalizando, no contexto da reforma Gomes Cardim, o papel atribuído à formação de professores em serviço como instrumento de “correção” e recomposição, pela competência técnica, de “lacunas” associadas à formação de professores/as e ao ensino público.

Na composição deste estudo conduzido em escala ampliada, como propõe o historiador italiano Giovanni Levi (2020), partimos de uma compreensão da história

[...] enquanto ciência das perguntas gerais e das respostas “locais”, ou seja, que não mira generalizar respostas, mas que, por meio de um caso, um lugar, um documento, um acontecimento, lidos a partir de um aumento de escala, busca identificar perguntas que possuam valor

geral e que, entretanto, permitam um amplo leque de respostas (Levi, 2020, p. 20).

Nessa perspectiva, analisamos a formação de professores/as em serviço no Congresso Pedagógico Espírito-Santense no contexto da reforma do ensino capixaba, em 1909, momento em que uma república ainda a ser “republicanizada” (Carvalho, J., 2003) buscava estabelecer o ordenamento, a homogeneização e o controle social pela via da instrução pública (Carvalho, M., 2000; Nagle, 2001). A presença de educadores profissionais em estados brasileiros com o objetivo de reformar a educação, como aconteceu com Gomes Cardim no Espírito Santo, fazia parte desse projeto educacional, no qual, como veremos a seguir, destaca-se a formação de professores segundo o ideário de renovação pedagógica.

O Congresso Pedagógico Espírito-Santense como estratégia de formação de professores/as no contexto da reforma Gomes Cardim

Como indicamos anteriormente, a reforma Cardim expressava, em território capixaba, um projeto de modernização, no sentido de alavancar o desenvolvimento nacional. Naquele momento, sob a influência do Positivismo, governantes republicanos tinham em mente o ideal de progresso da nação brasileira, concebendo a instrução pública como dispositivo fundamental e indispensável à participação social de segmentos populacionais significativos que precisavam ser incorporados à “senda do progresso nacional” (Nagle, 2001, p. 134).

Consequentemente, projetada como base de sustentação desse ideário republicano positivista, a instrução pública passou a ocupar palanques políticos, impulsionando iniciativas reformistas em estados brasileiros com o objetivo de aumentar a oferta de escolarização e elevar a qualidade do ensino escolar. Nesse contexto, deve-se compreender a reforma educacional instituída no Espírito Santo em 1908.

Deve-se observar ainda que, nos anos iniciais da república, o Espírito Santo era um estado de economia predominantemente agrícola, ancorada pela cafeicultura, cujos “apreciáveis progressos” culturais, observados na capital do estado, Vitória, compreendiam o funcionamento do Congresso, da Corte de Justiça, de órgãos administrativos superiores, do bispado, da Escola Normal, da biblioteca pública e de dois jornais (Oliveira, 1975, p. 418).

Em princípio, o destaque dado à Escola Normal no conjunto de instituições representativas do progresso local expressa o simbolismo da tradicional instituição, estrategicamente localizada na parte alta da cidade, na vizinhança do Palácio Anchieta, onde o governo estava sediado (Simões; Schwartz; Franco, 2017). Na organização da reforma Cardim, renovam-se a importância e a centralidade da Escola Normal, que foi submetida a reformulações pedagógicas e ambientais, passando a abrigar, em uma das suas salas, a Inspeção-Geral do Ensino, posição ocupada por Gomes Cardim.⁴ Além da Inspeção, a Escola Modelo e o Grupo Escolar Gomes Cardim, o primeiro a ser criado no Espírito Santo, em 1908, compunham o complexo daquela instituição de formação de professores.

Não surpreende, portanto, que essa mesma instituição tenha sido escolhida para sediar, com solenidade, pompa e circunstância, o Congresso Pedagógico Espírito-Santense, que integrava o desenho estratégico adotado para a formação de professores capixabas no programa da reforma do ensino. Nas palavras de Cardim, tratava-se de “um verdadeiro acontecimento a reunião do professorado da capital do Estado **em sessões inteiramente pedagógicas**” (Espírito Santo, 1909b, p. 34-35, grifo nosso). “O escol da sociedade espírito santense correu cheio de intenso entusiasmo para assistir as sessões, resarcindo, com o vivo interesse que demonstrou, os sacrifícios realizados pelos dignos preceptores do Estado” (Espírito Santo, 1909b, p. 35).

Nessa linha de raciocínio, pretendia-se dar visibilidade às diretrizes pedagógicas propostas para o ensino capixaba entre professores e professoras do ensino público. Nas palavras do reformador, devia-se “[...] zelar desveladamente pela homogeneidade e harmonia de vistas no ensino, para que elle não seja arrastado pelo caminho incongruente da anarchia” (Espírito Santo, 1909b, p. 16). Em nome dessa “homogeneidade e harmonia”, procurava-se convencer não apenas o magistério público, mas também a sociedade em geral das “vantagens” dos métodos de ensino a serem utilizados visando à renovação do ensino no Espírito Santo. Nesse processo, evidenciava-se a formação docente pela “competência reconhecida”, segundo o léxico reformador, na aplicação de métodos de técnicas de ensino como elemento não apenas necessário, mas garantidor do sucesso das reformas da instrução pública.

4 Ver Lei nº 545, de 16 de dezembro de 1908, Cap. XI do Decreto nº 230, de 1º de fevereiro, Decreto nº 365, de 19 de junho de 1909.

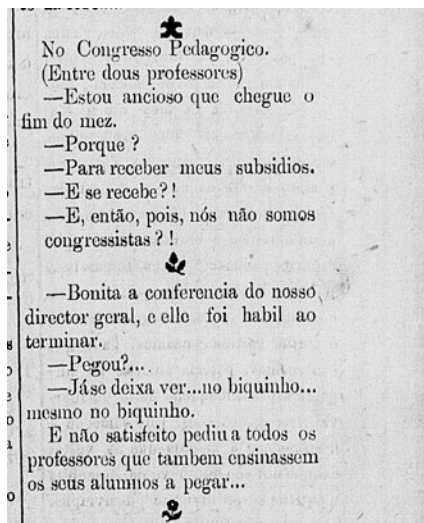
Segundo o *Diário da Manhã*, além de professores, alunas da Escola Normal e suas “distintas famílias”, o CPES contou com a participação de políticos capixabas e representantes da elite local (Congresso Pedagógico, 1909b). Em sua conferência, o lente da Escola Normal Joaquim Fernandes de Andrade e Silva mencionou a numerosa assistência ao evento como evidência de que a instrução pública no Espírito Santo “interessava até aos que não atuavam nela diretamente” (Espírito Santo, 1909a, p. 48). Na mesma direção, Maria Calazans, professora da Escola Complementar, convocava como “testemunhas presencias” dos sucessos da reforma empreendida a “elite notável” ali reunida (Espírito Santo, 1909a, p. 19).

Ao longo do congresso, os participantes frequentavam aulas das escolas Normal e Modelo, do grupo escolar e das escolas isoladas da capital durante o dia e, à noite, assistiam às conferências apresentadas por professores/as primários/as, inspetores de ensino e lentes da Escola Normal e do Ginásio Espírito Santo, no salão da Escola Modelo. Os temas apresentados abrangiam questões gerais sobre educação e ensino, o ensino de educação moral e cívica e questões teórico-metodológicas no campo da pedagogia.

Embora a “homogeneidade e harmonia” parecessem dar o tom do evento, a leitura das fontes possibilita entrever tensões que atravessavam a reforma em curso. Enquanto o *Diário da Manhã* anunciava que “a tribuna do congresso tem sido ocupada por professores primarios e superiores, e nota-se, da parte dos conferencistas, todo o esforço, toda a boa vontade, numa **harmonia de vistas altamente superior**” (Aos Sabbados, 1909, p. 2, grifo nosso), Cardim encerrava a sessão de abertura do CPES com a afirmação de que “o amor à infância espírito-santense [...] o fazia passar com desdém sobre os vermes peçonhentos e desprezíveis que procuravam entibiar o ardor que o anima em tudo que se relaciona com o ensino” (Espírito Santo, 1909a, p. 5).

Essa e outras falas proferidas durante o evento foram alvo de comentários satíricos publicados no jornal *Estado do Espírito Santo*, que fazia oposição ao governo Monteiro (Figura 1). Por outro lado, conferencistas aliados aos reformadores, como o inspetor escolar Archimimo de Mattos, mencionavam a maledicência daqueles que “ficaram atraz e descontentes” após a renovação proposta (Espírito Santo, 1909a, p. 41).

Figura 1 - Coluna “Traços e Troças”



Fonte: Jornal *Estado do Espirito Santo*, de 10 de junho de 1909.

Inicialmente, previa-se que o congresso fosse realizado anualmente, contudo a iniciativa não passou da primeira edição, aberta com uma conferência proferida pelo próprio Gomes Cardim, intitulada “O ensino analítico em leitura e o ensino analítico em geral”. Como pode ser observado no Quadro 1, as conferências abordaram os seguintes temas: a) Educação, pedagogia e ensino (13); Educação moral e cívica (2); Qualidades docentes (1).

Quadro 1 - Conferências apresentadas no CPES (continua)

TEMA	CONFERENCISTA	IDENTIFICAÇÃO FUNCIONAL
O ensino analítico em leitura e o ensino analítico em geral	Carlos Alberto Gomes Cardim	Inspetor Geral do Ensino
A história segundo a concepção moderna	Deocleciano Nunes de Oliveira	Lente da Escola Normal
A Palavra	João Sarmet	Professor primário da escola de Santa Thereza

Quadro 1 - Conferências apresentadas no CPES (conclusão)

A linguagem, estudo crítico sobre os processos de ensino	Carlos Mendes	Lente da Escola Normal
A intuição	Osmedia Borges da Fonseca	Professora do Grupo Escolar Gomes Cardim
A escola antiga e a escola moderna	Manoel Franco	Professor primário da escola de Santa Leopoldina
O ensino de aritmética na escola primária	Joaquim Fernandes de Andrade e Silva	Lente da Escola Normal
Marcha do ensino entre nós	Maria Virginia de Freitas Calazans	Professora da Escola Complementar
A Educação	Francisco Rodrigues de Fraga Loureiro	Diretor do Grupo Escolar Gomes Cardim
Educação escolar	José Nunes	Professor do Grupo Escolar Gomes Cardim
Duas palavras sobre a educação	João Pinto Bandeira	Professor primário da escola de Viana
Um dia letivo	Archimimo de Mattos	Inspetor escolar
O 3º ano da escola primária no interior	Camilla Rios Motta	Professora primária da escola de Cachoeiro de Santa Leopoldina
Educação moral e cívica na escola	João Lordello dos Santos Souza	Lente da Escola Normal
Educação cívica	Amâncio Pereira	Professor da escola noturna
As qualidades indispensáveis para um bom professor	Theophilo Paulino da Silveira	Professor da escola de Jucutuquara

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir da ata do Congresso Pedagógico Espírito-Santense (Espírito Santo, 1909a).

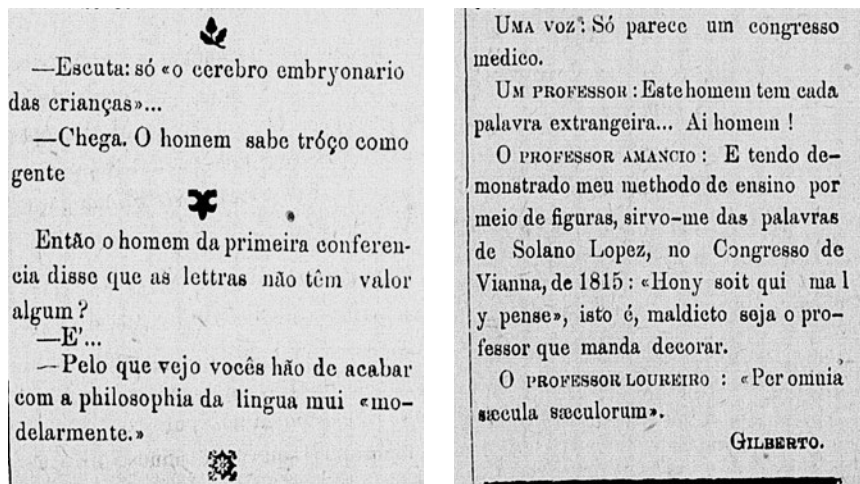
As conferências que abordaram o tema Educação, pedagogia e ensino privilegiaram a divulgação e a defesa do método intuitivo.⁵ Cardim dissertou sobre o método analítico, exaltando suas “vantagens incontestáveis” sobre o método sintético. Após tratar do ensino da leitura, focando especialmente nos processos de soletração, silabação, palavração e sentencição, o orador teceu considerações sobre o ensino analítico em geral, encerrando a sua fala com um apelo ao professorado do estado, a quem dizia confiar a propaganda do ensino analítico e intuitivo moderno.

De fato, em maior ou menor proporção, a maioria dos conferencistas defendia a renovação dos métodos de ensino, respaldando os argumentos apresentados em teóricos como Pestalozzi, Froebel, Buisson e Compayré. Com o intuito de realçar uma racionalidade científica, houve quem mencionasse, ainda, os progressos que a observação e o método indutivo proporcionaram nas áreas da física, da química e da história natural, exemplificando as descobertas de Galileu, Newton e Kepler, entre outros.

Os “novos caminhos” abertos pela psicologia experimental também mereceram a atenção dos conferencistas. Carlos Mendes, por exemplo, lente da Escola Normal, apresentou “a teoria psicológica da instrução e da educação relativamente à língua” para abordar o estudo da linguagem (Espírito Santo, 1909a, p. 28). Para Francisco Loureiro, diretor do recém-criado Grupo Escolar Gomes Cardim, os educadores deveriam “encarar sobretudo a psychologia experimental, subordinar-se á physiologia e encarar o educando, como o resultado de um conjuncto de órgãos em funções simples, complexas, psychicas” (Espírito Santo, 1909a, p. 25). Novamente, o tom “científico” que permeava os discursos acerca da educação e do ensino não escapou à ironia dos comentários encontrados no jornal *Estado do Espírito Santo*, cuja cobertura satírica simulou um diálogo em que um dos ouvintes afirmava: “Só parece um congresso médico!”, entre outros comentários que ironizavam tanto os novos métodos como o tom de erudição dos palestrantes (Figuras 2 e 3).

5 Sobre o chamado “método intuitivo”, Faria Filho (2000) esclarece que a denominação se relaciona à valorização da observação e da intuição como meios para a aprendizagem humana. Com base nas concepções empiristas acerca dos processos de produção e elaboração mental dos conhecimentos, em especial nos escritos de Pestalozzi, os divulgadores do método sustentavam “[...] a importância da observação das coisas, dos objetos, da natureza, dos fenômenos e a necessidade da educação dos sentidos como momentos fundamentais do processo de instrução escolar” (Faria Filho, 2000, p. 143).

Figuras 2 e 3 – Excertos da coluna “Traços e Troças”



Fonte: Jornal *Estado do Espírito Santo*, de 10 e 13 de junho de 1909.

Em linhas gerais, observa-se que tais abordagens pedagógicas expressavam a busca por mecanismos para ordenar e regular os sujeitos por meio do *autogoverno*, quando as sociedades se tornavam mais complexas (Louro, 2001). Dessa maneira, a partir do final do século XIX, as práticas educacionais e as práticas da nascente psicologia infantil se aliam, e a infância torna-se alvo preferencial dos novos discursos científicos. A aplicação da teoria evolutiva à infância confundia-se, então, “[...] com a ideia da Racionalidade Ocidental, da civilização europeia como pináculo” (Louro, 2001, p. 479).

No contexto capixaba, a crença de que os princípios concretos, racionais e ativos do método proporcionariam uma melhor formação dos indivíduos se associava ao projeto modernizador e civilizatório de Monteiro, com vistas ao desenvolvimento do Estado. Nessa direção, tanto nos documentos oficiais publicados durante a reforma Cardim como no CPES, o método intuitivo era exaltado como base da renovação educacional, com o objetivo de superar as práticas de repetição e memorização adotadas nas escolas de primeiras letras do Império, vistas como ineficientes para educação da população em geral.

Para a professora do Grupo Escolar Gomes Cardim Osmedia Borges da Fonseca, “a época de se fazer no departamento do Ensino, em poucos momentos, aquilo que exigia annos, esforço e muito trabalho para ser assimilado”

não estava longe. Em palestra sobre “A intuição”, afirmava: “O methodo é tudo [...]. Hoje poderemos dizer, graças a Intuição, que só não saberá ler, quem não o quizer” (Espírito Santo, 1909a, p. 36).

A abolição das práticas de memorização, porém, não era ponto pacífico. Em discurso sobre “A palavra”, o professor João Sarmet recomendava o uso parcimonioso dos recursos mnemônicos:

As classificações são boas, mas a criança não deve decorar muito: um pouco somente, porque o cerebro se desenvolve com o desenvolvimento da memoria. O systema mnemotechnico auxilia bastante a educação intellectual, e é preciso deixar o menino elaborar, quando comprehende, para não o cansar (Espírito Santo, 1909a, p. 13).

Essa fala foi duramente rebatida pelo palestrante seguinte, José Nunes, professor do grupo escolar Gomes Cardim:

Como adepto fervoso dos methodos modernos da pedagogia, [disse]: maldito o professor que ensina a decorar. Estando, em tal objecto, em completa discordancia com o seu collega, que o precedeu, pede que com animo fervoroso se propague o methodo analytico (Espírito Santo, 1909a, p. 15).

Além dos aspectos teóricos, observou-se o enfoque na aplicação prática dos métodos defendidos. Assim, após dissertar sobre o valor da intuição e descrever o modo como a criança aprendia, demonstrando os meios para “educar a delicadeza de todos os sentidos”, Osmedia Fonseca “ocupou-se de todo o programa de ensino primário e mostrou praticamente como se deve proceder no ensino intuitivo da linguagem, da aritmética, do desenho, da geografia, da história, especialmente do Brasil e especialmente no ensino das ciências fisico-naturais” (Espírito Santo, 1909a, p. 37).

Do mesmo modo, Deocleciano Nunes de Oliveira, lente da Escola Normal, indicou a “forma imaginosa, pitoresca e attrahente” que o professor deveria imprimir ao ensino de história, orientando o “[...] uso das cartas históricas, mapas em relevo, desenhos, pintura das paredes da escola sobre motivos da vida histórico-nacional, estudo por meio da geografia, aplicação do cinematógrafo e da lanterna mágica” (Espírito Santo, 1909a, p. 20). Ao palestrar sobre o ensino da aritmética, Joaquim Fernandes de Andrade e Silva fez orientação semelhante,

passando em revista obras e materiais pedagógicos de interesse para o professor, como as de Trapp e Tillich, precursor das caixas de madeira “tão preconizadas no ensino da matemática”, por meios das quais se buscava explicar concretamente a abstrata relação de 10 para 1 (Espírito Santo, 1909a, p. 47).

Em linhas gerais, defendeu-se o ensino do concreto para o abstrato e do simples para o complexo, com a valorização do conhecimento prático, impulsionado pela experimentação e pelo uso de materiais didáticos apropriados. Vale mencionar que o Decreto nº 230 de 1º de fevereiro de 1909, que regulava a instrução pública, determinava que as lições sobre qualquer matéria fossem “práticas, concretas, essencialmente empíricas e com exclusão completa das regras abstratas”, de modo que as faculdades da criança se desenvolvessem “[...] gradual e harmonicamente, por meio dos processos intuitivos, tendo o professor sempre em vista desenvolver a observação” (Espírito Santo, 1909c, p. 1). Assim, enquanto a atividade do aluno se colocava como base do processo de aprendizagem, os professores e os métodos assumiam o lugar de sujeitos e instrumentos mediadores desse processo, respectivamente (Faria Filho, 2000).

O emprego dos novos métodos era exaltado também por tornar a escola mais atrativa para as famílias e para as crianças. Nesse sentido, Manoel Franco, professor primário da escola de Santa Leopoldina, enalteceu o caráter aprazível das escolas modernas, dedicando-se à valorização dos novos meios disciplinares em detrimento dos antigos castigos corporais. Em conferência abordando “A escola antiga e a escola moderna”, Franco recordou “os requintes de maldade no uso da palmatoria, das orelhas de burro, do quarto escuro, da genuflexão sobre grãos de milho”, defendendo que do “horror à escola” passava-se a um momento em que a instituição era atraente para as crianças e “elevadora” para os educadores (Espírito Santo, 1909a, p. 40).

Via de regra, a propaganda em torno da modernidade e da cientificidade do ensino a ser ministrado em escolas capixabas adquiria a representação de uma “cruzada santa” pelo reerguimento do ensino público espírito-santense (Espírito Santo, 1909a, p. 8). Essa imagem de cunho moral e religioso remetia à moralidade religiosa delineada sob a forte influência da Igreja Católica sobre o Estado republicano brasileiro — que, embora formalizasse a separação entre Igreja e Estado, estabelecendo a laicidade da educação pública, mantinha-se fiel ao ideário religioso pregado pelo catolicismo. A força desse paradoxo pode ser sintetizada no discurso de uma professora do Grupo Escolar Gomes Cardim. Após proclamar “a natureza como mestra, apontando no seu

seio, na sua superfície o caminho da sciencia”, conclui: “estudar a natureza por intuição é procurar a vontade de Deus no livro escripto por sua propria mão” (Espírito Santo, 1909a, p. 38).

Para Maria Virginia Calazans, da Escola Complementar,⁶ a história do ensino começaria no Livro de Gênesis da Bíblia, na qual o “homem recebeu [...], do próprio creador, a noção primordial da moral: a obediencia” (Espírito Santo, 1909a, p. 15). Passando por Moisés e Jeová até chegar a Sócrates e Platão, a professora alegou que, em todos os tempos, o ensino teria sido uma obrigação moral e social.

A ideia da moral como base da educação foi compartilhada por outros conferencistas, como Francisco Loureiro e José Nunes, diretor e professor do Grupo Escolar Gomes Cardim, respectivamente. Para Loureiro, a moral seria basilar para a educação pois “[...] regula os nossos costumes e estabelece os deveres que tem o homem de cumprir para comsigo mesmo, para com os outros homens e para com Deus” (Espírito Santo, 1909a, p. 25). Nunes, por sua vez, argumentou que a educação se dividia em “moral e sythematica”, sendo a primeira responsabilidade primordial da família e a segunda, por seu caráter científico, dos preceptores (Espírito Santo, 1909a, p. 14).

De modo geral, defendeu-se a chamada “tríade da educação integral”, assentada na interrelação entre educação física, moral e intelectual:

As multiplas manifestações de nossa acção exigem que nossos cuidados, como pedagogos, se dividam e subdividam, envolvendo a natureza inteira do menino; aqui, o estímulo e o esforço para o desenvolvimento das energias physicas, de que depende a tonalidade organica necessaria para as manifestações de character mais elevado:— qualidades moraes e intellectuaes; alli, a hygiene mental para determinar o quantum de esforço, de trabalho capaz de aproveitamento; já, o cuidado pela conservação, pela melhoria, ou pelo despertar de sentimentos civicos; já a creação de habitos, muitas vezes,

6 Instalada provisoriamente em 1908 e organizada oficialmente com a Lei nº 642 de 21 de dezembro de 1909, a Escola Complementar tinha como objetivo intermediar a transição entre o curso primário e o secundário. A instituição contava com uma seção masculina e uma feminina, possuía duração de um ano e garantia o ingresso para a Escola Normal, caso o aluno ou aluna fosse aprovado nos exames finais (Espírito Santo, 1909d).

em contrario, que dêem a resultante neutralizadora de máos principios, e façam surgir a supremacia da inclinação para o bem; já finalmente o zelo a empregar para que cada criança seja um individuo capaz de agir como personalidade distincta, livre da rotina nas acções, a qual só póde dar em resultado circular o progresso em acanhada esphera (Espírito Santo, 1909a, p. 25).

Nesse novo *ethos*, o exercício corpóreo se associava às práticas de engrandecimento do espírito, de limpeza dos vícios e de disciplinamento. Junto às práticas cívicas, os exercícios de ginástica proporcionariam a representação material do projeto de governabilidade, constituindo-se como propaganda do novo regime. A chamada “educação integral” assumia, portanto, papel elementar para formação do cidadão republicano (Campos, 2016).

Entre as medidas promovidas pela reforma da instrução pública nesse âmbito, destacamos a institucionalização da ginástica escolar e a introdução das comemorações cívicas em todos os estabelecimentos de ensino. A relação de dependência recíproca entre os trabalhos físicos, intelectuais e morais foi abordada, ainda, nos relatórios da Secretaria da Instrução elaborados por Gomes Cardim e nas mensagens de governo expedidas por Monteiro, nas quais o governador destacava o modo como a educação integral facilitava a formação da criança e “levam-na a receber a instrução com facilidade e com agrado, sujeitando-se alegremente a disciplina escolar e sympathisando-se com a escola” (Espírito Santo, 1910, p. 22).

A “tríade integral” também foi mencionada no CPES a partir de sua aplicação prática no âmbito das disciplinas. O lente Joaquim Fernandes de Andrade e Silva, por exemplo, tratou do valor educativo da aritmética, “fazendo sobressahir a educação physica, pela precisão a que as figuras, os calculos levam os sentidos da creança, a educação moral pelo habito de discernimento entre a verdade e o erro, o bom e o mau caminho e a educação intellectual pelo jogo harmonico de todas as faculdades” (Espírito Santo, 1909a, p. 48).

Tanto a instrução, de modo mais amplo, como as disciplinas específicas foram tratadas a partir de sua “função social”, ou seja, como elemento de conformação do “novo homem” e, conseqüentemente, de promoção do progresso nacional. Nessa concepção, a história seria “[...] por excellencia a escola do patriotismo” (Espírito Santo, 1909a, p. 21); a linguagem, um “[...] instrumento de seguras organizações sociais, como influencia sobre o modo

de pensar e agir de cada povo” (Espírito Santo, 1909a, p. 31) e o ensino de matemática, um modo de “[...] melhorar o elemento de nossa nacionalidade” (Espírito Santo, 1909a, p. 48). Em suma, caberia aos professores “[...] emprehender a encantadora jornada, levando em cada mão, para o futuro, um dos futuros cidadãos da pátria” (Espírito Santo, 1909a, p. 33).

Além da educação escolar, abordou-se a importância da educação doméstica – mais especificamente, o papel da mãe como “primeira mestra” e “arquitecto de nosso destino social”. A educação da mulher era defendida, então, pelo papel cívico que desempenharia por meio da maternidade: “[é] patente a necessidade da instrução e da educação na mulher, [...] o homem aprende a ser bom e honesto, bebe as primeiras noções de civismo, de probidade, de amor á Patria e ao proximo no regaço de uma mãe carinhosa” (Espírito Santo, 1909a, p. 43).

Conforme Louro (2001), à medida que o ambiente doméstico adquiria um conjunto mais amplo de papéis de ordem social, política e cultural, a ideia de que a autoridade moral exercida pelas mulheres em seus lares seria um sustentáculo da sociedade se fortalecia, vinculando-se aos projetos de modernização da sociedade, de higienização da família e de construção da cidadania dos jovens.

A partir desse argumento, Camilla Rios Motta, em palestra sobre “O 3º ano da escola primária no interior”, apelava ao Inspetor Geral do Ensino pelo aumento do curso preliminar para quatro anos. A professora primária, que atuava em Cachoeiro de Santa Leopoldina, iniciou seu discurso comparando a mãe de família da cidade com a do interior: além da superioridade de educação e de costumes, a mãe da cidade ainda disporia de todos os recursos da ciência, enquanto, na maior parte das localidades interioranas, a vida era “quase primitiva” (Espírito Santo, 1909a, p. 44). Em seguida, sustentou que, do mesmo modo, havia diferenças marcantes entre a criança da cidade e a do interior:

[...] aquellas vão para a escola analphabetas, porem civilisadas, não sabem ler, mas estão familiarisadas com os livros e de tudo já têm uma ideia; estas completamente ignorantes, são ums pequeninos selvagens; ignoram os mais rudimentares principios da educação. [...] O primeiro anno escolar é de lucta, no segundo é que já vai compenetrando-se de seus deveres e só no terceiro anno do curso escolar é que a creança comprehende os beneficios que está recebendo e vê a luz sublime da instrucção (Espírito Santo, 1909a, p. 44).

Como a única instrução que as crianças recebiam era aquela do curso preliminar, argumentou ser necessário mais um ano de curso para “firmar os conhecimentos que seus alunos adquiriram”. Dirigindo-se a Cardim, a professora encerrou sua fala pedindo, “[...] em nome das meninas de hoje, futuras mães de família, cheias dos mais complexos deveres, [...] mais um anno de instrução, mais um anno da vossa protecção, mais um anno do vosso amor” (Espírito Santo, 1909a, p. 45).

Salim e Manso (2016) observam que o modelo de organização do ensino proposto pela reforma constituía mais um dos obstáculos para o processo de escolarização.⁷ O curso primário de quatro anos, pré-requisito para o ingresso no secundário, era ministrado apenas no grupo escolar Gomes Cardim e na Escola Modelo, localizados na cidade de Vitória. Dessa maneira, nas localidades do interior o acesso da população à escolarização ficava restrito, de modo geral, aos três anos de curso das escolas isoladas. Além disso, o aumento do número de vagas não atendia à demanda da sociedade, e a maioria da população em idade escolar permanecia excluída do ensino primário.⁸ Os relatórios da Secretaria da Instrução apontavam, ainda, fragilidades diversas nas escolas do interior: a ausência de material, a precariedade das instalações e o número insuficiente de professoras normalistas nesses locais foram pontos mencionados constantemente.

Quanto ao segundo eixo temático destacado, Educação moral e cívica, além de ter sido privilegiado em duas conferências (“Educação moral e cívica

7 O curso primário compreendia três anos nas escolas isoladas e reunidas e quatro anos nos grupos escolares e na Escola Modelo. Os grupos deveriam ter organização idêntica à Escola Modelo, com oito classes de alunos, dispostas em quatro para a seção masculina e quatro para a seção feminina; as escolas reunidas contariam com três classes para cada seção, nas quais seriam replicados os conteúdos dos três primeiros anos da Escola Modelo; e as escolas isoladas funcionariam com três classes simultâneas, podendo ser escolas mistas ou separadas por sexo (Espírito Santo, 1908).

8 Os índices apresentados por Jerônimo Monteiro em um de seus relatórios de governo, ainda que em tom otimista, sinalizam o baixo alcance da escolarização naquele momento: “Tomando-se para base o recenseamento de 1900, em que o Espírito Santo é registrado com 209.000 almas, encontramos uma média de quasi 2½% de alumnos matriculados e de quasi 2% de frequentes sobre a população total do Estado. Se, porém, essas apreciações forem feitas – e aliás, com muito mais propriedade – em confronto com a população escolar, [...] teremos o expressivo resultado de quasi 10% de matriculados e de mais 7% de frequentes sobre 52.245 creanças, que representam o total presumido da população infantil, entre nós” (Espírito Santo, 1910, p. 21).

na escola”, por João Lordello dos Santos Souza, lente da Escola Normal, e “Educação cívica”, por Amâncio Pereira, professor da escola noturna), foi um aspecto abordado por todos os participantes do CPES. Afinal, defendia-se que “todas as disciplinas da escola primária se prestam a educação cívica” (Espírito Santo, 1909a, p. 27). Em síntese, os ministrantes debateram a importância das relações domésticas e sociais para o processo de evolução moral da criança, destacando a afeição e a imitação como um dos meios mais eficazes de “cultural moral”. Na mesma direção, enfatizou-se o valor dos bons exemplos, dos bons hábitos e da disciplina na escola como formas de “aperfeiçoamento do caráter”.

A educação cívica foi abordada especialmente pelo seu papel de formação do “homem republicano”. Defendeu-se a “necessidade de dar à criança uma noção geral da sociedade e dos benefícios extraordinários que ela nos presta e nos vem prestando nas sucessivas gerações”, salientando a importância de transmitir esses conhecimentos de maneira prática. Em suma, a disciplina teria como objetivo “dotar a criança de elementos que permitam encarar os direitos que mais tarde tiver de exercitar, assim como os deveres para com sua consciência e sua pátria” (Espírito Santo, 1909a, p. 10-11). Para tanto, os conferencistas dissertaram sobre a importância da história da pátria, com foco nos “grandes vultos” nacionais, além de práticas como a comemoração das tradições cívicas e o culto à bandeira no ambiente escolar. Quanto ao último, cabe mencionar que os programas escolares previam o estudo da bandeira “como símbolo da pátria”.

À medida que se amplificava o discurso da educação como propulsora do progresso, também se reforçavam os mecanismos de controle sobre a instrução pública e sobre os seus principais agentes, os professores e professoras (Alvarenga, 2018). Nessa conjuntura, além da organização sistemática das escolas primárias, a reforma Cardim caracterizou-se pela tentativa de normatização da docência, tanto por meio do investimento em espaços de formação de professores/as como por medidas que visavam ao controle do Estado sobre o trabalho docente pela via da regulação da moralidade, do civismo e de outras virtudes no exercício do magistério.

Nessa linha de pensamento, o CPES reforçava o discurso da docência como sacerdócio e a ênfase nas qualidades morais do professor. Para Theophilo Paulino, professor da escola isolada masculina de Jucutuquara, amar a infância e “respeitar-se a si mesmo” eram indispensáveis no exercício da profissão. Como virtudes que o educador deveria apresentar, o palestrante

citou gravidade, discrição, prudência, bondade, paciência, polidez e piedade (Espírito Santo, 1909a, p. 35). João Pinto Bandeira, da escola de Viana, argumentava na mesma direção: “O mestre é o modelo do discípulo e o modelo deve ser perfeito. O professor deve ser todo zelo, benevolencia e imparcialidade, communicando encantos ao ensino de modo a attrahir o menino á escola” (Espírito Santo, 1909a, p. 33).

Ao mesmo tempo que a docência era exaltada por seu caráter democrático e patriótico, uma vez que levaria a todos a mesma instrução primária, possibilitando a formação dos “cidadãos do futuro”, chamava-se atenção para os “perigos” da má orientação docente: “Quanta responsabilidade, diz o orador, ao preceptor si uma criança se perde, pela má compreensão de sua missão elevada? quantos crimes individuaes e até collectivos devem ser imputados aos directores do paiz pela entrega do cidadão ao ensino do mundo?” (Espírito Santo, 1909a, p. 26).

Em linhas gerais, observa-se que, independentemente das condições adversas ao exercício do magistério em escolas capixabas, buscava-se responsabilizar professores e professoras em exercício pela “qualidade” do ensino ministrado em escolas capixabas. Vemos delinear-se, desse modo, uma “[...] trágica equação na qual a noção de que nada se fará sem os/as professores/as confundia-se com a ideia de que tudo se fará por meio de professores e professoras tutelados por rígidas normas de controle” (Simões, 2011, p. 299).

Conclusão

Como sinalizamos anteriormente, por meio desta investigação historiográfica, pretendemos contribuir para a problematização de questões educacionais que compunham um amplo projeto de “modernização” da educação no processo inicial de instituição do regime republicano brasileiro, focalizando, no contexto da reforma Gomes Cardim, o papel atribuído à formação de professores em serviço como instrumento de “correção” e recomposição, pela competência técnica, de “lacunas” associadas à formação de professores ao ensino público.

Desse modo, compreendendo a história “enquanto ciência das perguntas gerais e das respostas ‘locais’” (Levi, 2020, p. 20), analisamos o CPES como estratégia de formação de professores capixabas em serviço. Por meio deste estudo, longe de buscarmos generalizações, pretendemos “identificar

perguntas que possuam valor geral e que, entretanto, permitam um amplo leque de respostas” (Levi, 2020, p. 20).

Nessa linha de pensamento, procuramos flagrar, no Espírito Santo, a materialização da “estratégia de luta e de legitimação na consolidação da hegemonia” (Carvalho, 2000, p. 225) que exaltava o modelo escolar paulista como símbolo do progresso republicano. Dessa missão, incumbiu-se o “normalista republicano” Carlos Alberto Gomes Cardim que, no Espírito Santo, propunha a renovação do ensino, destacando a utilização do método analítico para a leitura (Mortatti, 2006). Na execução dessa estratégia, o CPES evidenciava, ao mesmo tempo, a centralidade discursiva atribuída à formação de professores, as expectativas e os limites dessa formação.

Em geral, os trabalhos apresentados durante o CPES indiciam abordagens referentes a assuntos didático-pedagógicos, à educação moral e cívica e às qualidades almejadas para professores e professoras que atuavam em escolas capixabas no contexto da reforma Cardim. Nesse sentido, propunha-se que educadores “de reconhecida competência” apresentassem temas pedagógicos, cujo conhecimento contribuísse para a correção de “lacunas por acaso ainda existentes” (Congresso Pedagógico, 1909a, p. 2) no ensino capixaba.

Nas falas dos conferencistas, percebe-se que tanto as “lacunas” pinçadas “ao acaso” como a sua “correção” pelo acesso ao “discurso competente” sobre a educação, o ensino e a atuação de professores e professoras em serviço extrapolavam o debate técnico e pedagógico, assumindo contornos cívicos, morais e religiosos delineados entre o modelo científico e o ideário escolar republicano a ser disseminado pelo país, por meio de “normalistas republicanos” estrategicamente distribuídos entre os estados brasileiros.

Outro ponto a ser destacado é a descontinuidade da periodicidade anual projetada para o Congresso Pedagógico. Não só a segunda edição não aconteceu, como também Gomes Cardim já havia deixado de ser o Inspetor Geral do Ensino no Espírito Santo, deixando como rastro a forte crítica de segmentos da sociedade capixaba pela perseguição movida à professora Joanna Passos, acusada de “mal comportamento” (Bezerra; Simões, 2020). Como argumentam Bezerra e Simões (2020), o caso Joanna Passos espelha o controle estabelecido sobre o exercício da docência, que incluía fortes elementos de moralidade.

Duas décadas depois, a mesma ênfase à formação de professores/as em serviço, como resposta por si só eficiente para restaurar a qualidade do ensino,

persistia no discurso de um outro reformador da educação no Espírito Santo, Attilio Vivacqua, que recorreu a Fernando de Azevedo para definir a questão educacional como sendo “[...] objetivamente um problema de organização e substancialmente um problema de formação do professorado” (Vivacqua, 1930, p. 29). Nas duas reformas, realizadas em 1908-1909 e 1928-1930, destaca-se, como ponto comum, a formação de professores em serviço, caracterizada pela adoção de novos métodos de ensino e tomada “substancialmente” como resposta às “questões educacionais”, ainda que frequentemente as mudanças pretendidas permanecessem em descompasso com as condições objetivas para o exercício da docência.

Vista do presente, a problematização dessa compreensão “substancial” da formação de professores em frequente desassociação com as condições objetivas do exercício da profissão parece-nos especialmente necessária. Nesse sentido, recorreremos aos argumentos do historiador francês Marc Bloch (2001), para quem o conhecimento histórico poderia servir como ferramenta para a reflexão sobre percursos humanos no *continuum* passado, presente, futuro. Longe de pensar a história como fonte prescritiva ou exemplar, ou de supostas lições moralizantes — prática observada em longo período do percurso da escrita e do ensino da história da educação brasileira em contextos de formação de professores —, a concepção de história defendida por Bloch remete à reflexão acerca de experiências humanas conectadas, compreendidas no passado-presente. Consequentemente, a experiência do Congresso Pedagógico Espírito-Santense convida-nos à reflexão sobre processos de formação de professores na história, especialmente se levarmos em conta que “a ignorância do passado não se limita a prejudicar a compreensão do próprio presente; compromete, no presente, a própria ação” (Bloch, 2001, p. 63).

Nessa perspectiva, procuramos flagrar, em situações locais, processos de formação de professores e professoras na história, tomando-as como um convite à interrogação, ao conhecimento e à ação transformadora no/do presente.

Referências

ALVARENGA, Elda. **A inserção das mulheres no magistério capixaba**: desdobramentos possíveis no trabalho docente no Estado do Espírito Santo (1845- 1920). 2018. 358 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/8536>. Acesso em: 9 jul. 2024.

- BERTO, Rosianny Campos. **A constituição da escola activa e a formação de professores no Espírito Santo (1928-1930)**. 2013. 285 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/2166>. Acesso em: 10 jul. 2024.
- BEZERRA, Ariadny; SIMÕES, Regina Helena Silva. Controle e resistência do magistério capixaba (1908-1909): “o drama da professora Joanna Passos”. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 58, n. 58, p. 1-25, e-21595, out./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/21595>. Acesso em: 9 jul. 2024.
- BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2001.
- CAMPOS, Karen Calegari Santos. **A educação do corpo no projeto republicano na cidade de Vitória (1908-1912)**. 2016. 214 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/8555>. Acesso em: 11 jul. 2024.
- CARVALHO, José Murilo. **A formação das almas: o imaginário da República no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- CARVALHO, Marta Maria de. Modernidade pedagógica e modelos de formação docente. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 1, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000100013>. Acesso em: 11 jul. 2024.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução Elementar no Século XIX. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes VEIGA, Cynthia Greive. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- GINZBURG, Carlo. **O fio e os rastros: verdadeiro, falso, fictício**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- GINZBURG, Carlo. **Relações de força: história, retórica, prova**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- LAUFF, Rafaelle Flaiman. **Diretrizes para formação de professores espírito-santenses na antessala da ditadura do Estado Novo (1930-1937)**. 2018. 251 f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/8537>. Acesso em: 11 jul. 2024.
- LEVI, Giovanni. Micro-história e história global. In: VENDRAME, Maira; KARSBURG, Alexandre (Org.). **Micro-história: um método em transformação**. São Paulo: Letra e voz, 2020. p. 19-34.

- LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. *In: DEL PRIORE, Mary (Org.). ASSANEZI, Carla (Coord. de textos). História das mulheres no Brasil*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2001. p. 443-481.
- MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Conferência proferida durante o Seminário “Alfabetização e letramento em debate”, promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizada em Brasília, em 27-04-2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos>. Acesso em: 15 jun. 2008.
- NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU, 2001.
- OLIVEIRA, José Teixeira de. **História do Estado do Espírito Santo**. Vitória: Fundação Cultural do Espírito Santo, 1975.
- SALIM, Maria Alayde Alcântara; MANSO, Márcia Helena Siervi. O cenário da política educacional no Espírito Santo durante a Primeira República. **Temas em Educação**, João Pessoa, v. 25, n. 1, p. 22-42, jan.-jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/24146>. Acesso em: 11 jul. 2024.
- SIMÕES, Regina Helena Silva. Em busca do futuro perdido? A pesquisa histórica como ferramenta para a problematização da profissão de professores no tempo. *In: SIMÕES, R. H. S.; CORREA, R. L. T.; MENDONÇA, A. W. P. C. (Org.). História da profissão docente no Brasil*. Vitória: Edufes, 2011. p. 285-314.
- SIMÕES, Regina Helena Silva; SALIM, Maria Alayde Alcântara. Conteúdos ensinados na Escola Normal do Espírito Santo no início do século XX: entre a formação geral e a formação pedagógica. *In: SIMÕES, Regina Helena Silva; FRANCO, Sebastião Pimentel; SALIM, Maria Alayde Alcântara (Org.). História da educação no Espírito Santo: vestígios de uma construção*. Vitória: Edufes, 2009. p. 169-193.
- SIMÕES, Regina Helena Silva; SCHWARTZ, Cleonara Maria; FRANCO, Sebastião Pimentel. A gênese, a implantação e a consolidação da Escola Normal no Espírito Santo. *In: ARAUJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de; LOPES, Antônio de Pádua Carvalho. (Org.). As escolas normais no Brasil: do império à república*. Campinas: Editora Alínea, 2017. p. 187-202.
- SOUZA, Rosa Fátima de. Lições da escola primária. *In: SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do século XIX*. Campinas: Autores Associados, 2004.
- VIVACQUA, Attilio. **Escola Activa brasileira**: sua aplicação no Estado do Espírito Santo. Vitória: Separata do Boletim de Educação da Secretaria da Instrução do Estado do Espírito Santo, 1930.

Fontes

AOS SABBADOS. **Diário da Manhã**. Victoria, p. 2, 12 jun. de 1909.

CONGRESSO PEDAGOGICO. **Diário da Manhã**. Victoria, p. 2, 3 jun. 1909a.

CONGRESSO PEDAGOGICO. **Diário da Manhã**. Victoria, p. 2, 9 jun. 1909b.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Acta apresentada ao Exmo. Snr. Dr. Presidente do Estado Snr. Inspector Geral do Ensino Carlos Alberto Gomes Cardim na sessão de encerramento dos trabalhos do Congresso Pedagógico Espírito-Santense**. Victoria: Imprensa Oficial, 1909a.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Decreto nº 230, de 3 de fevereiro de 1909**. Victoria: Diário da Manhã, 1909c.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Lei nº 642, de 21 de dezembro de 1909**. Crêa nesta capital anexa a Escola Normal uma escola complementar e dá outras providencias sobre o ensino publico. Victoria: Diário da Manhã, 1909d.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Lei nº 545, de 16 de novembro 1908**. Dá uma nova organização à Instrução Pública Primária e Secundária. Victoria: Diário da Manhã, 1908.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Presidente de Estado (1908-1912: Monteiro). **Mensagem enviada ao Congresso Legislativo do Espirito Santo em 23 de setembro de 1910** [por] Jeronymo de Souza Monteiro, Presidente do Estado do Espirito Santo. Victoria: Imprensa Estadual, 1910.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Relatório apresentado ao Exmo. Snr. Dr. Jeronymo de Souza Monteiro, Presidente do Estado do Espirito Santo, pelo Snr. Inspector Geral do Ensino Carlos A. Gomes Cardim em 28 de julho de 1909**. Victoria, Imprensa Oficial, 1909b.

TRAÇOS E TROÇAS. **Estado do Espirito Santo**. Victoria, p. 1, 10 jun. 1909a.

TRAÇOS E TROÇAS. **Estado do Espirito Santo**. Victoria, p. 1, 13 jun. 1909b.

5. Formação de professoras capixabas em contexto de inovação pedagógica nas décadas de 1920 e 1930¹

Rosianny Campos Berto

Rafaelle Flaiman Lauff

DOI: 10.52695/978-65-5456-096-2.5

Considerações iniciais

Na década de 1920, ideias escolanovistas estavam em circulação pelo Brasil e diversas iniciativas de renovação educacional estavam em processo em diferentes estados brasileiros, o Espírito Santo, cuja economia era predominantemente agrária, oscilava entre o conservadorismo local e as ideias modernas que chegavam dos vizinhos Rio de Janeiro e São Paulo.

Nesse contexto, as iniciativas do governo de Aristeu Borges de Aguiar dialogavam com o ideário em vigor, especialmente no campo educacional. Assim, em 1928, Attilio Vivacqua assumiu a secretaria da Instrução Pública com os propósitos de expandir a escolarização e modernizar o ensino. Assessorado pelo jornalista e professor Sezefredo Garcia de Rezende,² colocou em prática uma reforma baseada na escola ativa. Não havia recursos suficientes para aparelhamento das quase 1000 escolas em funcionamento no estado (Vivacqua, 1930), entre quais, uma parte significativa se localizava em áreas rurais e en-

1 Uma versão mais detalhada deste texto foi publicada no volume 28 da Revista História da Educação, no ano de 2024, sob o título Processos de formação em serviço em contexto de inovação pedagógica: a atuação de professoras capixabas (1928-1937). Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/137700>.

2 Attilio Vivacqua e Garcia de Rezende compuseram o grupo que assinou, em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, encabeçado por Fernando de Azevedo.

contrava-se em estado precário, regidas por mulheres professoras, de modo que o investimento se voltou para a formação de docentes que estavam em atuação.

Entre as primeiras iniciativas da reforma, foi criado o Curso Superior de Cultura Pedagógica (CSCP), em 1929, para o qual foram escolhidos ou indicados pela secretaria 36 professoras e professores que atuassem em escolas primárias estaduais ou na Escola Normal, diretoras de grupos escolares e inspetores de ensino que estivessem em exercício na educação estadual e que pudessem se tornar um “[...] núcleo inicial de elementos capazes de cooperar eficazmente na realização da reforma do ensino” (Vivacqua, 1930, p. 4). Tomando como propósito principal a difusão dos preceitos da Escola Nova, o curso funcionou como centro irradiador das novas ideias nas escolas do estado.

Entretanto, a reforma foi interrompida pela Revolução de 1930 e consequente deposição de Aristeu Borges de Aguiar, juntamente com sua equipe. O governo foi assumido pelo capitão João Punaro Bley como interventor federal. A educação continuaria, ao longo desse governo, a ocupar lugar de destaque, mas, sob a alegação da ausência de recursos para contratação de técnicos e oferta de cursos de formação, a renovação do ensino ganhou outros ares: o governo financiou a produção da *Revista de Educação* do Espírito Santo (REES) (1934-1937) e realizou, em 1935, o Congresso de Aperfeiçoamento Pedagógico (CAP), entre outras iniciativas. Nesses espaços, destinados a oferecer preparo em serviço aos professores, é possível observar continuidades das bases que sustentavam a reforma escolanovista empreendida no governo anterior, bem como a permanência, na cena educacional, de alguns nomes que receberam formação no CSCP e que continuavam a propagar os aprendizados acessados naquela ocasião.

Havia, entre esses nomes, um número significativo de mulheres que integravam o corpo docente estadual. Tratava-se de professoras e diretoras de escolas reunidas e grupos escolares e professoras da Escola Normal que, após frequentarem o CSCP, em 1929, continuariam a atuar no cenário da renovação educacional do estado. É em busca dos rastros dessas professoras na educação local que este texto se constitui, tendo em vista sua participação em processos de formação em serviço, como cursistas do CSCP, palestrantes do CAP e escritoras na coluna *Vida Educacional* do jornal *Diário da Manhã*, na *Revista de Educação* e em outras publicações. Em todos esses espaços, dialogavam com o ideário de renovação educacional em voga, colaborando para sua propagação no estado.

Desse modo, buscamos compreender, no processo de transição entre a reforma da escola ativa, empreendida durante o governo de Aristeu Borges de Aguiar (1928-1930), e as reformulações educacionais implementadas no governo de João Punaro Bley (1930-1937), continuidades e descontinuidades que envolveram processos de formação em serviço, com base nas ideias da Escola Nova, a partir do que foi apreendido no CSCP, com vistas a analisar o papel das mulheres em espaços educacionais que, em geral, eram ocupados por homens.

Nessa direção, tomamos como fontes relatórios da Secretaria de Instrução, artigos publicados na imprensa local e nacional, mensagens de governo, relatórios de inspeção escolar, matérias publicadas no *Diário da Manhã* e no jornal *A Gazeta*, na *Revista de Educação* e nos anais do CAP. Essas fontes são analisadas a partir de seu entrecruzamento e na relação com os contextos em que foram produzidas (Ginzburg, 2002), buscando reconstituir caminhos para a compreensão da profissão docente e do papel das mulheres nesse espaço, nas relações possíveis entre o passado e o presente (Bloch, 2001).

O CSCP como espaço irradiador das ideias escolanovistas

O Curso Superior de Cultura Pedagógica (CSCP) foi Criado pelo Decreto nº 9.750, de 30 de agosto de 1929. Tinha como finalidade preparar um grupo selecionado de professores/as, inspetores escolares e diretores/as de escolas que atuavam em diferentes localidades do estado e atendessem a determinados requisitos, entre os quais estarem em exercício e disponíveis para colaborar com a formação dos/as demais professores/as e com a propagação das ideias da escola ativa. Como dizia Attilio Vivacqua, seria “[...] impossível pensar-se em reforma de métodos pedagógicos, sem a previa preparação do professor, que deverá applical-os” (Espírito Santo, 1929, p. 86).

Naquela ocasião, atuavam no ensino primário estadual 878 professoras e professores, entre os quais 304 possuíam formação em cursos normais e 574 eram docentes provisórios, admitidos em caráter emergencial e, em geral, sem qualquer formação para atuarem no magistério (Vivacqua, 1929). A maior parte dessas professoras atuava em escolas do interior de difícil acesso que funcionavam em condições precárias. Como pensar processos de formação que dessem conta dessa realidade quando o estado passava por dificuldades financeiras? Como implementar inovações educacionais pela via da escola ativa nas escolas mais distantes?

A partir daquilo que se considerava a mais alta orientação pedagógica e científica em termos educacionais, o CSCP tornou-se espaço de divulgação do ideário escolanovista, por meio da “[...] preparação de um corpo nuclear de propagandistas e aplicadores da escola nova, que serão, amanhã, auxiliados e sucedidos pelas gerações de professores educados dentro dos princípios e práticas da pedagogia moderna” (Vivacqua, 1930, p. 29).

O curso contou com a contratação de Pedro Deodato de Moraes,³ um conhecido educador paulista, que foi o responsável por planejar, dirigir e ministrar as aulas teóricas e práticas do curso, materializadas no prédio do Grupo Escolar Gomes Cardim, construído e aparelhado dentro dos modernos moldes de ensino. A ele, foi anexada a Escola Activa de Ensaio, que passou a funcionar como escola de aplicação na qual os professores matriculados no CSCP pudessem aprender, pela experiência, os novos métodos com as crianças matriculadas no grupo escolar e sob a condução de Deodato de Moraes. O espaço foi organizado em salas-ambiente, com base no método Decroly.⁴

As professoras e os professores selecionados para frequentar o curso receberiam transporte gratuito até a capital, se viessem do interior, e ajuda de custo para que tivessem condições de se dedicar inteiramente ao processo de formação. Os participantes fariam jus, ao final, a um certificado que lhes renderia certos direitos, tais como:

- a. a preferencia para nomeações de directores de grupos e escolas reunidas, para promoções por merecimento e desempenho de comissões;
- b. a preferencia, em igualdade de condições, no caso de concurso, para os cargos de inspectores escolares e professores da Escola Normal Pedro II (Espírito Santo, 1929, s/p).

Com duração de dez meses, o curso teve um extenso programa, organizado em quatro partes, quais sejam: “Pedagogia científica”, “Didática”,

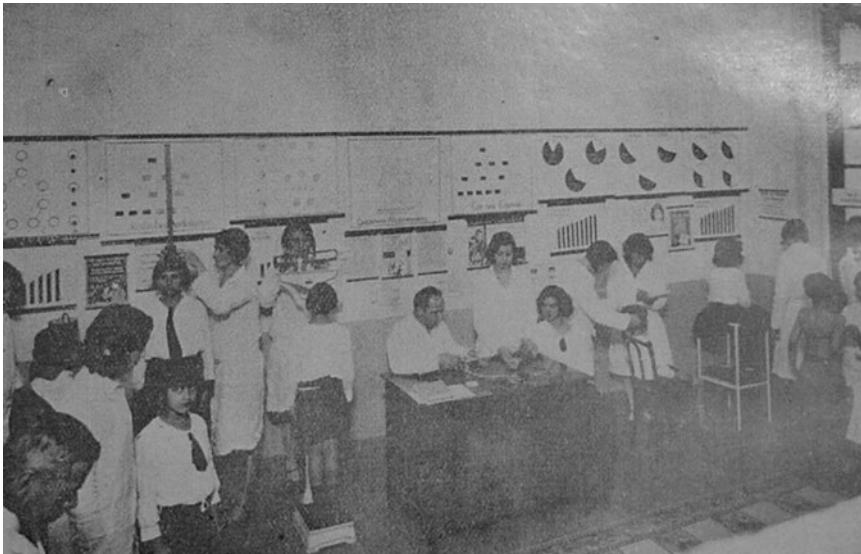
3 Professor paulista vinculado às ideias escolanovistas que tiveram ampla circulação no meio nacional nos anos de 1920 e 1930. Atuou como membro da Associação Brasileira de Educação (ABE) e como superintendente de ensino no Rio de Janeiro (Berto, 2013).

4 Jean-Ovide Decroly (1871-1932), médico e pedagogo belga citado por Ferrière (1929) por ter proposto uma organização da escola em salas-ambiente que tomassem cada ramo das atividades escolares.

“Escola Activa” e “Questões técnicas e sociais”. O ponto de partida foram os conhecimentos científicos sobre a criança, estudada em sua constituição física, psicológica e na relação com suas capacidades.⁵ Nesse primeiro momento, o curso era repleto de ensinamentos sobre testes, fichas e anamneses familiares e individuais e orientações psicológicas de toda ordem.

Na sequência, os cursistas estudariam os procedimentos didáticos, as formas de organização e de inspeção do ensino e, posteriormente, questões teóricas e metodológicas relativas à escola ativa e seus princípios. O curso focalizou um conjunto diverso de temas que envolviam desde os estudos sobre a história da escola ativa, os autores de referência, as filiações de origem europeia e norte-americana, até temas relacionados com as práticas do ensino ativo, envolvendo questões como saúde, higiene, educação ao ar livre, museus, laboratórios, bibliotecas, ensino agrícola etc. (Berto, 2013; Berto; Simões, 2016).

Figura 1 – Exame tecnico-científico na Sala de Saúde da Escola Activa Brasileira de Victoria



Fonte: Vivacqua (1930).

5 Sobre essa primeira parte do programa, Deodato de Moraes preparou um compêndio intitulado *Pedagogia Científica*. Não há registros desse tipo sobre as demais partes do programa.

A parte final do programa envolvia conhecimentos de ordem mais profissional, incluindo o trabalho docente em diferentes espaços e níveis de ensino, além da atuação nas escolas normais e de questões burocráticas, administrativas e políticas da profissão, relacionadas com a inspeção escolar, a participação em conferências educacionais e associações docentes. Esses conhecimentos

[...] não se dirigiam necessariamente aos docentes que aplicariam os métodos da escola ativa em sala de aula, mas aos professores formadores, que ficariam responsáveis pela preparação direta de futuros professores no curso normal, pela orientação aos professores no processo de disseminação e utilização dos preceitos da escola ativa em escolas capixabas e pelo desenvolvimento de grupos escolares, dos quais alguns se tornariam fundadores ou diretores (Berto; Simões, 2016, p. 408).

O foco nessas questões indica o caminho que se pretendia que fosse trilhado pelo seletivo grupo de professoras e professores que frequentaram o CSCP e cuja incumbência era espalhar a boa nova por meio da formação em serviço de outros/as professores/as. Para isso, o curso se organizava em aulas teóricas, práticas e técnicas, de modo que estas últimas eram organizadas e ministradas

[...] pelos próprios cursistas, sob a necessária orientação, [tendo] por fim exercital-os [sic] na experimentação e aplicação dos novos métodos pedagógicos e na técnica dos exames escolares, que compreenderam, entre outros, anamnese, anthroposcopia, cephalometria, espirometria, reflectividade, motilidade, linguagem, dynamometria, pressão arterial, estatura, peso, acuidade sensorial, predisposições mentaes (Vivacqua, 1930, p. 12).

Matricularam-se no curso 36 profissionais da educação, entre professores, professoras, diretores e diretoras de grupos escolares e inspetores de ensino. Desse total, 35 profissionais estavam vinculados ao magistério estadual, e dezoito cursistas eram mulheres. As professoras que frequentaram oficialmente o CSCP e o concluíram foram as seguintes: Rita Tosi Quintaes, Maria Luiza Netto, Maria das Dores Paoliello, Celia Pacheco Gonçalves, Sylvia Neves, Diva Neves, Maria Amália Coutinho, Nea Morgade Miranda, Custódia Gomes de Souza, Hilda Pessôa Prado, Ilda Grijó, Lydia Besouchet, Rita M. Torres, Olavia Ramalho, Maria Durvelina Calmon, Maria Magdalena Pisa, Juracy Machado,

Enóe Rezende e Julia Lacourt Penna. Esta, que participou como ouvinte, era proprietária e diretora de um colégio particular de mesmo nome.

Como parte de uma elite educacional escolhida para participar do maior investimento da reforma educacional, essas professoras eram, também, mulheres com grande inserção social. Em análise sobre sua circulação a partir da revista *Vida Capixaba*, um impresso local de cunho social e cultural, Berto e Costa (2020, p. 85) indicam que boa parte delas eram “[...] apresentáveis filhas dos estratos sociais médios ou da elite capixaba” e costumavam aparecer nas colunas sociais e culturais da revista como organizadoras ou frequentadoras de eventos beneficentes e, também, como participantes de concursos de beleza, festas, peças de teatro e eventos em clubes da cidade de Vitória, como era o caso de Nea Miranda, Juracy Machado e Lydia Besouchet. Esta passaria, nos anos 1930, a colaborar com a revista.

Durante a realização do curso, seus nomes apareceram com grande frequência em outros órgãos de imprensa. O *Diário da Manhã*, que funcionava também como Diário Oficial, noticiou e propagandeou o CSCP durante todo o período de sua realização. Fazia circular notícias sobre as aulas, fotografias, textos e entrevistas com as pessoas envolvidas, veiculando aquela iniciativa como o ponto alto da reforma e mencionando, de forma elogiosa, os nomes dos participantes.

Mesmo o opositor *A Gazeta*⁶ noticiava informações sobre o curso e, ao final, fez circular comentários diários sobre as apresentações dos trabalhos finais produzidos pelos participantes como requisito para a conclusão do curso. Um de seus articulistas dizia sobre o conjunto dos trabalhos que “Constituem, inegavelmente [...] provas reaes e brilhantes do extraordinário cuidado com que se preparam os alicerces dos novos methodos de ensino primário, prestes a serem adotados neste Estado. Muitos são os applausos que colhem, por isso, da assistencia sempre numerosa e selecta” (Spindula, 1930, p. 6).

Nesse jornal, os temas dos escritos dos cursistas e seu desempenho nas apresentações públicas dos trabalhos vinham acompanhados de grandes elogios. Sobre o trabalho de Hilda Pessoa Prado, por exemplo, diziam os editores:

6 Criado em 11 de setembro de 1928 por Thiers Veloso – no mesmo período, portanto, em que se iniciava a reforma.

Occupando-se desse problema essencial que é a cultura physica na escola, o fez a autora com a maior dedicação revelando conhecimentos e pratica que constituem a mais forte documentação da these. Os debates decorreram com entusiasmo fora do commum (Curso..., 1930, p. 6).

Também se destacou Lydia Besouchet. Sobre ela, dizia o colunista:

O seu trabalho foi, sem dúvida, um dos mais interessantes de quantos appareceram até agora. Occupando-se do 'Folk lore na escola activa' a autora, além de dar á sua these o cunho de utilidade indispensável, soube bordá-la de commentarios intelligentes que a tornaram de forma elegante e altrahente (Curso..., 1930, p. 6).

Com a interrupção da reforma e a entrada do Governo Bley, as políticas de formação de professores foram alteradas sob alegação de crise financeira no estado. Assim, em vez de contratarem técnicos de fora do Espírito Santo e de reunirem os professores em cursos conduzidos por esses profissionais, focalizaram-se outras iniciativas, tais como: a) criação e difusão de publicações pedagógicas entre o professorado, por meio da coluna *Vida Educacional* no *Diário da Manhã* e *Revista de Educação* e das Bibliotecas Irradiante e Circulante; b) realização do Primeiro Congresso de Aperfeiçoamento Pedagógico (CAP), em que alguns professores locais – entre os quais estavam muitos do que se formaram no CSCP – ensinavam aos outros por meio de aulas-modelo; e c) envio de professores capixabas para a realização de cursos fora do estado, favorecendo o contato com outros modos de ensinar (Lauff, 2018).

Continuidades e discontinuidades nos processos de formação e atuação de professoras capixabas

A maior parte das professoras que frequentaram o CSCP havia se formado no curso normal e já atuava em escolas reunidas ou em grupos escolares do estado (Berto, 2013). Essa atuação seria aprofundada ou alterada para algumas delas nos anos que se seguiram à realização do curso. Pelo menos, quatro professoras que realizaram o CSCP assumiram a direção de grupos escolares após o curso, indicando que a previsão de prioridade sugerida na legislação parecia estar se concretizando, mesmo com a alteração de governo.

Como instituições que refletiam a ideia de escola republicana a que se pretendia dar visibilidade, os grupos escolares apareciam com frequência nas propagandas governamentais como instituições modelares.⁷ Funcionavam nos melhores prédios — construídos e aparelhados especialmente com essa destinação — e tinham seu quadro de profissionais formado por aqueles/as que eram considerados os/as melhores professores/as, geralmente formados em Escolas Normais (Novaes, 2013). Além disso, foram constituídos, durante a Reforma Vivacqua, como espaços de formação para professores que atuavam em escolas isoladas e reunidas (Berto, 2013). Estas, a depender da localidade, também funcionariam como espaços de irradiação das ideias escolanovistas. Grupos escolares e escolas reunidas eram, portanto, espaços destinados à formação em serviço para aqueles/as professores para quem o estado não pudesse garantir cursos específicos.

Entre as professoras que atuaram nessas instituições, consta que Rita Torres dirigiu mais de uma instituição: esteve, em 1931, à frente do Grupo Escolar Deocleciano de Oliveira, em Veado e, depois, em 1933, comandou o Grupo Escolar de Guandu, na mesma localidade.⁸ Maria Magdalena Pisa também exerceu o cargo de diretora em mais de uma instituição: conduziu o Grupo Escolar de Guandú, em Cachoeiro de Itapemirim, em 1933, e fez uma passagem pelo Grupo Escolar de 3ª Classe Quintiliano de Azevedo, na mesma cidade, de onde foi removida para a direção do Grupo de 2ª Classe “Padre Anchieta”, na capital Vitória, em 1934. Além disso, Olavia Ramalho dirigiu as Escolas Reunidas de Argolas.

Algumas cursistas do CSCP também atuaram como professoras de grupos escolares e escolas reunidas: Maria Durvelina Calmon foi professora das

7 De modo geral, a criação dessas instituições, segundo Novaes (2013, p. 9), “[...] emergiu na confluência da defesa da escola laica, da liberdade de ensino, da obrigatoriedade da instrução do ensino elementar, do direito à educação e do dever do Estado e da família em oferecê-la”. Desse modo, “Os grupos escolares eram descritos, então, como peças centrais na nova organização do País, pois propagariam um ideal civilizatório, com vistas ao progresso”. Também no Espírito Santo buscou-se, segundo a autora, produzir no imaginário social uma ideia de que os grupos escolares eram uma representação da escola primária, quando, na verdade, a grande maioria das escolas capixabas funcionavam em pequenos prédios do interior, muitos deles em situação precária.

8 O município de Veado passou a se chamar Siqueira Campos em 1931, por meio do Decreto Estadual n.º 1.543, de 8 de agosto. A partir de 1943, por meio do Decreto-lei Estadual n.º 15.177, de 31 de dezembro, passou a se chamar Guaçuí, que é a denominação atual.

Escolas Reunidas de Argolas, de onde foi removida para a Escola Feminina de Linhares, em Colatina, em 1935; Maria Amália Coutinho atuou no Grupo Escolar Gomes Cardim, na década de 1930 e também no Jardim de Infância Ernestina Pessoa, dirigido a partir de 1932 por Hilda Pessoa Prado.

Segundo Tavares (2010), a professora Hilda Prado destacou-se no campo da educação infantil em Vitória, atuando no Parque Infantil Ernestina Pessoa.⁹ Consta que, para se preparar para essa atuação, ela foi estudar com Anísio Teixeira, no Rio de Janeiro, os métodos modernos para os Jardins de Infância (Fraga, 1933). Por fim, Ena Morgade Miranda atuou no Grupo Escolar de Muqui, em 1932, onde foi responsável pela Sala de Saúde, o que indica continuidades dos aprendizados do CSCP.

Destacamos também os vínculos de algumas dessas professoras com a Escola Normal D. Pedro II. Rita Tosi Quintaes já atuava na instituição, onde chefiava o Serviço de Educação Physica, quando realizou o CSCP. Ela costumava acompanhar as estudantes em apresentações públicas diversas e esteve à frente da Semana Nacional de Educação que se realizou por meio de concentração de diversas escolas no Parque Moscoso, envolvendo a Escola Normal e anexas, o Gymnasio do Espírito Santo, os oficiais do Gymnasio S. Vicente, os bandeirantes escolares e os escoteiros (Semana..., 1935). Rita Tosi Quintaes participou do Curso de Emergência em Educação Física, realizado em 1931, no recém-criado Departamento de Educação Física do Espírito Santo¹⁰ (Borel, 2012), que teve, entre os/as seis primeiros/as participantes, quatro professoras oriundas do CSCP: Hilda Pessoa Prado, Juracy Machado, Lydia Besouchet e Maria Durvelina Calmon. Essa experiência marcaria a atuação de algumas delas.

Outras professoras aparecem vinculadas a bancas examinadoras e a cursos de adaptação da Escola Normal. Esse foi o caso das professoras Custódia Gomes de Souza, que era docente do curso de Adaptação da escola, de Nea Morgade de Miranda e de Ilda Grijó, que compuseram bancas examinadoras de provas escritas e orais de áreas específicas dos cursos de Adaptação, nos anos de 1934 a 1936. Rita Tosi Quintaes integrou a banca dos exames de 2^a

9 Também promoveu eventos culturais no Teatro Melpomene, Escola Normal, Colégio do Carmo e Cine Central. Além disso, foi uma das fundadoras da Academia Espírito-Santense de Letras e a primeira chefe da Região no Espírito Santo da Escola de Bandeirantes (Tavares, 2010).

10 Criado em 26 de junho de 1931 (Borel, 2012).

época para o Curso de Formação de Professores da Escola. Além disso, Maria das Dores Paoliello atuava na Escola Normal.

Em 1932, Lydia Besouchet, que aparecia no ano anterior como colaboradora da *Revista da Escola Normal D. Pedro II*,¹¹ concorreu à vaga para lente catedrático de Pedagogia na Escola Normal, disputando com Judith Leão Castello¹² e Cristiano Fraga. Castello e Fraga, que não cursaram o CSCP, classificaram-se em primeiro lugar e Besouchet ocupou a segunda posição. O questionamento de Fraga levou a disputa a um longo processo que expôs publicamente a avaliação das teses apresentadas. A tese de Lydia compreendia, segundo o avaliador, um projeto para o futuro por meio da organização de comunas infantis, partindo do pressuposto de que as crianças nascem iguais e que as desigualdades individuais resultavam da organização social.

Em discordância, os avaliadores argumentavam que as desigualdades individuais estavam provadas por testes de inteligência e seriam hereditárias e inatas (Lauff, 2018). Rangel (2016) lembra que a família de Lydia seguia uma linha política mais à esquerda. Ela havia recebido formação escolar tradicional e religiosa e entrou em contato com ideias socialistas por meio de seus irmãos, que integravam a Juventude Comunista, que se reunia clandestinamente desde os anos de 1920. Lydia frequentava essas reuniões desde os 19 anos, o que talvez tenha influenciado o conflito que parecia existir entre seus interesses e as normas convencionais da elite local.

11 Não encontramos até o momento muitas informações sobre esse periódico. Há apenas a indicação de que a revista havia sido criada para suprir “[...] uma grande falta no nosso Ensino [pois] não se admite que num estado como o nosso em que a causa da instrução é olhada com tanto zelo, já pelo governo, já pelos seus disseminadores, não haja uma publicação pedagógica” (Publicações..., 1931, p. 2). O impresso foi dirigido por Aurino Quintaes e redigido por Miguel Daddario e José Paulino Alves Junior. Segundo a lista publicada pelo jornal Diário da Manhã, os textos que compuseram a primeira edição, em novembro de 1931, foram: “‘Nosso aparecimento’; – ‘Grafologia’, Lidia Besouchet; – ‘A Inspeção Escolar na Escola Nova’; Ulisses Ramalhete; – ‘A Leitura’; J. Bandeira; – ‘A Cooperação entre pais e professores’, Honorina Dias da Costa; – ‘Educação Física’, Carlos M. Medeiros; – ‘As sensações e os sentidos’, Miguel Daddario; – ‘Notas’; – ‘A Organização do Departamento de Educação Física’; – ‘Tipo de Educação Primária para o Mexico’ [...]” (Revista..., 1931, p. 2).

12 Essa professora, naquele momento, possuía treze anos de trabalho no magistério capixaba, no qual atuara no Ginásio São Vicente de Paulo, nas cadeiras de Geografia e Educação Moral Cívica e Pedagogia, e havia trabalhado por um ano na cadeira de Pedagogia da Escola Normal Pedro II.

Assim, Judith Leão Castello ocupou definitivamente a cadeira de Pedagogia da Escola Normal Pedro II. Dois meses depois, o jornal *Diário da Manhã* publicava uma matéria na qual procurava mostrar que essa professora – conhecida por ser católica fervorosa e alinhada com ideias conservadoras – lecionava dentro dos princípios da Escola Nova: “Aplicando os modernos ensinamentos pedagógicos da escola ativa [...]” (Domingos, 1932).

Isso indica que aquelas ideias iniciadas com a Reforma Vivacqua se alastraram e tiveram, de algum modo, continuidade na formação de outras professoras, ainda que a promessa — prevista em lei — de priorizar cursistas do CSCP em cargos da Escola Normal não tenha se efetivado. Fraga, defensor de ideias modernistas e da Escola Nova no Espírito Santo, foi eliminado do concurso, e Besouchet, que cursou o CSCP, foi a candidata que ficou mais distante na disputa. No ano seguinte, Lydia deixaria a educação do Espírito Santo e a carreira de professora para seguir outros rumos.¹³

Entre outras atuações, destacamos a participação de algumas dessas professoras nos debates da área educacional. Uma iniciativa nesse sentido foi a fundação da *Associação Espírito-Santense de Educação*, filiada à Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1933.¹⁴ Entre os membros da ABE/ES, identificamos oito professoras que realizaram o CSCP, quais sejam: Custódia Gomes de Souza, Diva Neves, Hilda Pessoa Prado, Ilda Grijó, Maria Amália Coutinho, Maria das Dores Paoliello, Maria Luiza Netto e Rita Tosi Quintaes.

Nacionalmente, a ABE foi criada em 1924 “[...] por um grupo de intelectuais e professores que acreditava na ‘regeneração’ da população pela educação e pretendia difundir suas ideias por todo o País por meio da imprensa, rádio, festas e exposições” (Lauff, 2018, p. 46). Para Carvalho (2000), entretanto, esse grupo parecia mais preocupado com a formação das elites dirigentes do que com a educação do povo. De todo modo, desse meio, emanaram processos de

13 Segundo Rangel (2016), uniu-se à Newton Fraga em 1933 e, pouco tempo depois, mudou-se com ele para o Rio de Janeiro. Junto com seu companheiro, dedicou-se ao jornalismo e à militância política, filiou-se ao PCB e aderiu ao movimento da Aliança Nacional Libertadora. Devido à perseguição da polícia política, embarcaram juntos para o Rio Grande do Sul e, em 1937, tiveram que deixar o país, partindo para o Uruguai. De lá, foram para Buenos Aires, onde permaneceram por doze anos. (Rangel, 2016).

14 Uma versão da Associação havia sido criada em 1928, antes da apresentação dos planos da reforma da escola ativa, o que pode indicar que, no ano de 1933, em vez de criação, tenha havido uma reativação da entidade.

reforma educacional em todo o país, tomando a educação como obra redentora que deveria ser direcionada à manutenção da ordem e à formação para o trabalho. A Reforma Vivacqua integrou esse conjunto de iniciativas, e as reformulações educacionais empreendidas nos anos seguintes dialogavam, de algum modo, com os princípios da ABE, ocasionando a criação de associações locais.

As publicações pedagógicas e o Congresso de Aperfeiçoamento Pedagógico (CAP) como instâncias de formação em serviço: o papel das professoras

Algumas professoras continuaram a divulgar a escola ativa no Espírito Santo em outras instâncias de formação docente em serviço, atuando como formadoras de professores/as por meio de sua participação no Congresso de Aperfeiçoamento Pedagógico (CAP), realizado em Alegre, em 1935, e de publicações pedagógicas. Entre elas, a página *Vida Educacional* do *Diário da Manhã*, na qual publicou Maria Magdalena Pisa, e a *Revista de Educação*, na qual aparecem os nomes de Julia Lacourt Penna, entre os primeiros redatores do periódico e identificada como membro do Conselho de Educação (Lauff, 2007), e Custódia Gomes de Souza e Nea Morgade Miranda,¹⁵ que atuaram nesse periódico como articulistas.

Uma edição especial da *Revista de Educação* foi confeccionada como Anais do Primeiro Congresso de Aperfeiçoamento Pedagógico (CAP). Nela, publicaram-se as palestras e os planos de aula proferidos pelos professores no evento. Custódia Gomes de Souza, Nea Morgade Miranda, Maria Magdalena Pisa e Rita Monteiro Torres tiveram sua participação registrada nessa publicação. Todas elas haviam sido participantes do CSCP em 1929 e dialogam, em seus textos, com os aprendizados do curso.

Trilhando a política de formação de professores/as em serviço por meio de impressos especializados, o Serviço de Cooperação e Extensão Cultural (SCEC), um setor do Departamento de Educação do Espírito Santo, lançou, em 1933, a coluna *Vida Educacional* no jornal *Diário da Manhã*. Claudionor Ribeiro, professor e jornalista, também formado no CSCP, chefiava essa iniciativa.

15 Na *Revista de Educação*, a grafia do nome da autora registra “Nea Morgade Miranda” e não “Ena Morgade Miranda”, como encontra-se no jornal *Diário da Manhã*.

O projeto durou apenas um ano, começando com uma pequena coluna e depois ampliando-se para uma seção de página inteira. Entretanto, nesta etapa, foram publicadas as edições 1, 2, 3, 5, 6.¹⁶ É provável que o projeto *Vida Educacional* tenha sido substituído pela publicação da *Revista de Educação*, cujo redator-secretário era o mesmo Claudionor Ribeiro. *Vida Educacional* findou em 1934, ano em que a revista foi lançada. Ambos os projetos difundiam temas escolanovistas entre os professores capixabas, com referência à escola ativa: cultura física, cinema educativo, educação sanitária escolar, escotismo etc. O próprio Ribeiro dissertou especificamente sobre a metodologia da escola ativa na edição 6 de *Vida Educacional*, em 1934. (Lauff, 2018).

Durante o curto projeto *Vida Educacional*, podem-se identificar quatro artigos de Magdalena Pisa que, naquele momento, atuava como diretora do Grupo Escolar Quintiliano de Azevedo, em Cachoeiro de Itapemirim. Magdalena havia sido enviada pelo Governo do Espírito Santo ao Rio de Janeiro para realizar o “Curso de Professores Regionais da Associação dos Amigos de Alberto Torres”, do qual também participou, por escolha do interventor, Rita Torres. Os escritos de Magdalena Pisa versavam sobre essa Associação, vinculada à Federação dos Clubes Agrícolas Escolares da Sociedade dos Amigos de Alberto Torres, cuja ação voltava-se para a educação na zona rural.¹⁷ No primeiro de seus relatos, Pisa (1933a) associava seus novos aprendizados nesse curso com o que já havia presenciado no CSCP:

[...] o curso [de Professores Regionais da Associação dos Amigos de Alberto Torres] constou de uma parte de cultura geral, através de conferências, outra de aulas práticas, merecendo saliência as dadas no Museu Nacional, e outras de visitas a escolas e instituições sociais. No decorrer dos trabalhos, baseados sempre, no sentido nacionalista, para a realização das escolas regionais, idéas e sugestões, muitas delas já nossas conhecidas do tempo

16 A contagem dos números da seção *Vida Educacional* pulou o n. 4. Durante a escrita da tese (Lauff, 2018) observou-se que: em 3 de dezembro de 1933, confere-se o n. 3; no domingo seguinte, dia 10 de dezembro, aparece n. 5. Na escrita desse texto, observamos mais uma edição de *Vida Educacional* que repete o n. 3: em 26 de novembro de 1933, na qual veicula um artigo de Magdalena Pisa (edições 2570, 2575 e 2581, em 1933, do jornal Diário da Manhã).

17 Mais tarde a *Revista de Educação* veiculou uma seção intitulada “Sociedade dos Amigos de Alberto Torres”, com informes sobre a educação rural, Clubes Agrícolas Escolares, escolas rurais, ensino técnico rural (Lauff, 2007).

do **Curso Superior de Cultura Pedagógica**, em Vitória, foram agitadas; planos e orientações foram delineados e firmados, as nossas possibilidades e necessidades foram balanceadas e estudadas no intuito de se trazer da escola o centro formador e orientador da massa popular rural, fixando-a ao habitat rural brasileiro (Pisa, 1933a, p. 4, grifo nosso).

Nesse artigo, a professora apresenta os argumentos de Edgar Roquette Pinto de que não existe nenhum fundamento na afirmação de que povos mestiços seriam inferiores, rebatendo a afirmação, comum naquele período, de que o Brasil não realizava seu “grandioso destino” porque seu povo era mestiço. Pelo contrário, dizia a professora, não existia no mundo a tal raça pura.

O posicionamento da professora chama a atenção em meio às falas preconceituosas correntes da época, como a do secretário da Instrução do Espírito Santo, João Manuel de Carvalho, em palestra proferida em 1931, na IV Conferência Nacional de Educação, que ocorreu no Rio de Janeiro. Nesse importante evento da educação nacional, Carvalho discursou afirmando a inferioridade do brasileiro: “[...] entre os diversos fatores etnológicos que se mesclavam e se mesclam ainda para a formação do nosso povo, um existe, refratário a toda influência civilizadora, ‘incapaz de evolução e impenetrável ao progresso’” (Carvalho, 1931, p. 1).¹⁸ O secretário comparava a mestiçagem do povo brasileiro ao personagem Jeca, de Monteiro de Lobato: “[...] A fealdade física e moral do Jéca, é verdadeiramente repulsiva. Sorno, apático, indiferente a tudo, na atitude parva dum fatalismo muçulmano” (Carvalho, 1931, p. 1).

Também na *Revista de Educação*, é possível encontrar textos de três professoras formadas pelo CSCP: Custódia Gomes de Souza, Rita Monteiro Torres e Nea Morgade Miranda, que contribuíram com um artigo cada uma. Os artigos de Souza (1935a) e Torres (1935a) foram publicados na edição da *Revista de Educação* que serviu de Anais do CAP. Nessa mesma edição, Souza (1935b), Torres (1935b) e Miranda (1935) também tiveram seus modelos

18 Carvalho (1931, p. 2) considerava, ainda, o brasileiro como “sub-raça”: “[...] deem instrução ao nosso matuto; arranque-o da contingência animal, façam desse bruto um homem, somática e psiquicamente são, e ver-se á o milagre estupendo; a sub-raça que se enrijou na arrancada temeraria das ‘bandeiras’, que dilatou as nossas linhas territoriais, e plasmou o Brasil de outrora, e a mesma, é a do Jéca que guarda no substrato psíquico as mesmas virtualidades. Aproveitemo-las nesse outro momento da civilização [...]”.

de planos de aula divulgados. Esta professora teve um artigo publicado mais tarde, no n. 22 do impresso.

O Congresso de Aperfeiçoamento Pedagógico (CAP) aconteceu na cidade de Alegre, no Espírito Santo, em 1935. Foi promovido pelos professores João Ribas da Costa, inspetor técnico de ensino que frequentara o CSCP em 1929, e pelo professor Jose Celso Claudio, que lecionava na Escola Normal de Alegre — e, em 1935, exercia a função de fiscal na mesma localidade —, além de ocupar paralelamente o cargo de diretor do Grupo Escolar “Professor Lellis”, local que sediou o CAP. Essa iniciativa de formação de professores em serviço pretendia, de forma autoritária, implantar a metodologia da escola ativa entre os/as professores/as capixabas, por meio da apresentação de aulas-modelo. Contudo, observou-se uma crítica dos professores às ideias de Deodato de Moraes por meio de uma sátira publicada sobre o CAP em seus Anais (Lauff; Simões, 2019).

O CAP durou uma semana, com apresentações de palestras e aulas padrão. Maria Magdalena Pisa, Custódia Gomes de Souza, Rita Monteiro Torres e Nea Morgade Miranda participaram ativamente do evento. Apresentaram as chamadas aulas padrão para turmas do ensino primário, em sua maioria, focalizando as disciplinas como Ciências Físicas e Naturais; Linguagem e Alfabetização; História, Geografia e Instrução Moral e Cívica, entre outras. Além disso, Rita Monteiro Torres apresentou uma aula-modelo de Ciências Físicas e Naturais para o curso de Adaptação e Custódia Gomes de Souza apresentou, dessa mesma disciplina, uma aula padrão para escolas isoladas.

Entre as palestras apresentadas, Maria Magdalena Pisa dissertou sobre “A organização das caixas escolares” e o “Correio escolar”; Custódia Gomes de Souza expôs sua opinião sobre o “O ensino das Ciências Naturais”; Nea Morgade Miranda passou para os congressistas a “Mensagem da A. E. N.”; e Rita Monteiro Torres explicou sua concepção sobre “O ensino da Geografia”. Dessas palestras, a *Revista de Educação* publicou apenas a proferida por Souza (1935a) e Torres (1935a) na edição referente aos Anais do CAP.

Entre as palestras e aulas padrão apresentadas durante o CAP, destacamos, na tabela 1, aquelas que foram proferidas pelas professoras que frequentaram o CSCP:

Quadro 1 – Recorte da programação do CAP –
Aulas padrão e palestras (continua)

PROGRAMAÇÃO DO CAP		
Segunda-feira 26 ago. 1935	Aula padrão: Ciências Físicas e Naturais	
	9 horas (sala 6)	Nea Morgade de Miranda (3º ano)
		Rita Torres
		Custódia Gomes de Souza
	Aula padrão: Linguagem	
	9 horas (sala 5)	Maria Magdalena Pisa
	Palestra: Organização dos caixas escolares	
	13 horas (congressistas em conjunto no salão nobre)	Maria Magdalena Pisa
	Aula padrão: Ciências Físicas e Naturais	
	14 horas (sala 6)	Rita Monteiro Torres (curso de adaptação)
	Custodia Gomes de Souza (escola isolada)	
Terça-feira 27 ago. 1935	Aula padrão: Alfabetização	
	14 horas (sala 5)	Nea Morgade de Miranda (1º ano)
		Maria Magdalena Pisa (1º ano)
	Aula padrão: Geografia	
	9 horas (sala 9)	Nea Miranda (2º ano)
	Aula padrão: Ciências Físicas e Naturais	
9 horas (sala 5)	Rita Torres (4º ano)	
Aula padrão: Alfabetização e linguagem		
9 horas (sala 3)	Maria Magdalena Pisa	

Quadro 1 – Recorte da programação do CAP –
Aulas padrão e palestras (continua)

Quarta-feira, 28 ago. 1935	Palestra: O ensino das S. Naturaes	
	8 horas (congressistas em conjunto no salão nobre)	Custódia Gomes de Souza
	Palestra: Correio Escolar	
	13 horas (congressistas em conjunto no salão nobre)	Maria Magdalena Pisa
	Aula padrão: Ciências Físicas e Naturais	
	9 horas (sala 6)	Custodia Gomes de Souza
	10 horas (sala 6)	Rita Monteiro Torres
	Aula padrão: Linguagem	
	9 horas (sala 3 – Alfabetização 1ª parte)	Maria Magdalena Pisa
	15 horas (sala 3 – Alfabetização 2ª parte)	Maria Magdalena Pisa
Quinta-feira, 29 ago. 1935	Aula padrão: Ciências Físicas e Naturais	
	9 horas (sala 6)	Rita Monteiro Torres
	Aula padrão: História, Geografia e Instrução Moral e Cívica	
	9 horas (sala 11)	Nea Morgade Miranda (Estações: 1º e 2º anos)
	Palestra: Mensagem da A. E. N.	
	13 horas (congressistas em conjunto no salão nobre)	Nea Morgade Miranda
	Palestra: O ensino da geografia	
	13 horas (congressistas em conjunto no salão nobre)	Rita Torres

Quadro 1 – Recorte da programação do CAP –
Aulas padrão e palestras (conclusão)

Sexta-feira, 30 ago. 1935 Encerramen- to (turmas organizadas com o pedido individual)	Aula padrão: História	
	9 horas (sala 10)	Rita Monteiro Torres
	Aula padrão: Geografia	
	10 horas (sala 11)	Nea Morgade de Miranda
	Aula padrão: Linguagem	
	15 horas (sala 5)	Maria Magdalena Pisa

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em Resenha... (1935, p. 181-188).

Na palestra *O ensino das Ciências Physicas e Naturais na Escola Primária*, Custódia Gomes de Souza, como aluna do Curso de Adaptação à Escola Normal Pedro II, defendia que o ensino intuitivo cumpriria seu objetivo se estivesse associado à metodologia ativa. Segundo essa professora, a disciplina Ciências Físicas e Naturais passou a fazer parte do currículo da educação primária quando o método intuitivo foi introduzido no Espírito Santo.¹⁹ No entendimento da professora, para melhor aprendizagem, o professor deveria instigar o interesse da criança, dando aulas ao ar livre, em contato com a natureza, conforme sugeria Pestalozzi, a quem citava. Dizia, ainda, que o ensino com maior potencial nesse sentido ocorreria nas escolas rurais, por possibilitarem maior contato com o meio ambiente (Souza, 1935a).

Assim, a junção de ensino intuitivo com a metodologia ativa, segundo a professora e autora, compreenderia aulas com horários flexíveis e abarcaria, além disso, práticas de excursões, museus escolares, campos de culturas agrícolas, aquários, herbários, terrários, além de gabinetes de física e química. Essa flexibilidade dos horários das aulas levaria o foco dos professores para o tema estudado e não para o tempo prefixado para a instrução. “Mudar inesperadamente o assunto pode acarretar a perda de todo o trabalho [...]” (Souza, 1935a, p. 81), de modo que os “centros de interesse” da criança ditariam o ritmo: “É,

19 O método intuitivo tornou-se obrigatório nas escolas do Estado pelo Decreto n. 6.501 de 1925, artigo 25 (Gomes, 2008).

portanto, o interesse dos discípulos que marca o limite da lição [...]” (Souza, 1935a, p. 81), facilitando a compreensão do assunto em todos seus aspectos.

As aulas padrão apresentadas por essa professora seguiam a seguinte divisão: matéria; assunto; parte ativa; objetivo da lição; desenvolvimento da lição; aplicação e documentação. Afora as práticas ativas externas defendidas por Souza (1935a), em sala de aula, o desenvolvimento da metodologia ativa convidaria os/as alunos/as a fazerem experimentos “Parte activa: – quebra do gelo, conveniente disposição do material para as experiências [...] (Souza, 1935b, p. 142) e “Parte activa: – partir os frutos e saboreá-los [...] (Souza, 1935b, p. 143).

Rita Monteiro Torres (1935a), professora do Grupo Escolar Deocleciano de Oliveira, localizado em Siqueira Campos, preferiu não falar sobre didática da Geografia em sua palestra, como João Ribas da Costa havia lhe designado, mas apresentar “um esboço ligeiro” de um estudo que havia feito quando frequentou o CSCP (Torres, 1935a). A professora defendia uma “pedagogia do sentimento” (Torres, 1935a, p. 103), na qual os professores – por meio de conhecimentos biológico, fisiológico e psicológico – deveriam exercer mais sensibilidade sobre as manifestações afetivas das crianças:

Tentar aplicar o ensino sob a influencia do terror, de castigos severos, é encher a alma infantil de tristezas que só lhe servem para ofuscar o brilho de sua actividade, tolhendo-lhe a personalidade, aniquillando-lhe o corpo, uma vez que a affectividade exerce sobre o organismo a mais ampla reflexão [...] (Torres, 1935a, p. 103).

Chama a atenção a defesa de uma educação pela afetividade pela professora Rita Torres. Ela ainda acrescenta que o docente com conhecimentos amplos sobre as crianças faz delas “[...] antes um dedicado do que um obediente [...]” (Torres, 1935a, p. 103), o que soa como um contraponto ao autoritarismo dominante naquele período no Espírito Santo.

Adepta à modernização dos métodos de ensino, a professora também defendeu a metodologia ativa, reafirmando que as práticas das lições fora das salas de aulas são mais proveitosas por serem mais prazerosas, ao contrário dos métodos que utilizam memorização. Também ela fazia referência a Pestalozzi para indicar que “[...] tudo quanto estudamos não vale cinco centímetros se nos faz perder o valor e a alegria (Torres, 1935a, p. 104). Desse modo, em sua concepção, as aulas deveriam ser tão práticas quanto possível, promovendo excursões, jogos, cinema etc. (Torres, 1935a).

Na relação com os estudos realizados no âmbito do CSCP, a professora mencionava ainda, em sua fala, os círculos concêntricos da metodologia da escola ativa, apontando que:

Devemos começar pelo estudo da criança, seguindo o estudo das salas de aulas, da cidade em que moramos, das plantas e dos animaes communs, do município, do Estado, do paiz e continente; das formas de governo, das línguas falladas em nossa terra, superfícies, constituição, forma e divisão da terra e finalmente – o estudo do universo, conforme o methodo dos círculos concêntricos (Torres, 1935a, p. 105).

Como forma de abordar os conteúdos, os planos de aula da professora publicados na *Revista de Educação*, que apresentavam como exemplos aulas de Química e de História, sugeriam a seguinte organização: matéria; assunto; material; parte ativa (experiências ou desenhos, por exemplo); lição (explicação do professor); aplicação (um relatório pelos alunos do que foi aprendido) (Torres, 1935b).

A aula da professora Rita Torres no CAP também foi registrada em uma sátira publicada na parte final dos Anais, que trazia críticas de forma bem-humorada aos ensinamentos de Deodato de Moraes sobre a escola ativa e aos abusos das técnicas de ensino a ela relacionadas. O texto jocoso, lido em uma palestra no penúltimo dia do CAP no momento denominado “Hora Littero Musical”, comparava as demonstrações das aulas padrão dos professores a um show em um picadeiro de circo²⁰ (Lauff; Simões, 2019). Assim descreveram a aula de Química ministrada por Rita Torres:

O congresso se diverte com a Rita Torres. É a transformista da companhia. Os seus trabalhos têm merecido o mais justo e entusiasticos applausos. Dos seus trabalhos, porém, merece um registro especial a transformação do alcool em fogo e do fogo em agua.

A technica com que foi feita essa magica consolidou os dotes da notavel transformista, colocando-a mesmo

20 “[...] O congresso se diverte com a parte pyrotechnica, confiada a um punhado de artistas de circo, concentrados em circulo concentricos, á moda da escola brasileira de Victoria, na expressão scientifica do Deodato, o mestre incomparavel dos picadeiros pedagogicos [...]” (O Congresso..., 1935, p. 191).

num plano destacada entre seus colegas de picadeiro (O Congresso..., 1935, p. 193).

Por meio dos trechos dessa sátira, observa-se que a metodologia utilizada priorizava aulas práticas com experimentações. Nesse texto há, ainda, referência à Maria Magdalena Pisa, que atuou diligentemente no CAP:

O congresso se diverte com a Magdalena. Arrependida do tempo em que ensinou pelos velhos processos, essa artista, que é um bom elemento no picadeiro, deu a sua aula o aspecto reclamista das Casas Pernambucanas. O cartaz é o seu meio de ensino. Na sala em que ella tem se exhibido não há mais parede. É só cartaz. Deante disto, afirma-se, e com razão, que o seu methodo de alfabetizar crianças foi concebido em uma loja de turco, em liquidação...

O que é certo, porém, é que seu conceito de educadora passou muito além da Taprobana, como diria Camões, se também fosse congressista, sendo mesmo considerada, pela sua technica cartaziana, uma professora do outro mundo, embora por lá não existam senão professores em disponibilidade... (O Congresso..., 1935, p. 191).

O texto faz referência às aulas de alfabetização ministradas pela professora no CAP, que totalizaram seis demonstrações. Além disso, Maria Magdalena proferiu duas palestras nesse congresso, de modo que cabe a indagação: por que não foram publicados seus planos de aula e/ou textos nos Anais ou em outras edições da *Revista de Educação*?

Nea Morgade Miranda também publicou na revista planos de aula para o ensino primário, com o tema “estações do ano” para 2ª classe e sobre português para 1ª classe, sistematizando-os da seguinte forma: assunto; métodos; processos; parte activa; verificação e documentação. Em todos os planos, os métodos foram especificados como: “Activo, Attrahente, natural, intuitivo, inductivo” (Miranda, 1935, p. 154). O artigo “Uma aula de Geografia”, publicado na edição nº 22 da *Revista de Educação*, referia-se ao tema estações do ano – mesmo tema da aula padrão que a professora havia apresentado no CAP. Nesse texto, a professora descreve seus ensinamentos na educação primária, que ela dizia incentivar as alunas a costurarem roupas para suas bonecas de acordo com o clima das estações: frio ou calor. Dessa forma, justifica sua adoção aos métodos ativos de ensino.

Uma fotografia publicada nos Anais do CAP registra uma demonstração de aula de Geometria pela professora Ena Miranda, na qual pode-se notar o ambiente fora da sala de aula como recomendavam os princípios e métodos da escola ativa (Figura 2):

Figura 2 – Demonstração pública de aula padrão de Geometria, pela professora Nea Morgade Miranda, no CAP



Fonte: Revista de Educação (1935, p. 129).

Pode-se observar que as professoras difundiam e apregoavam os princípios da metodologia ativa, conjugando-os, principalmente, com o método intuitivo já utilizado no Espírito Santo antes da Reforma Vivacqua. Mostravam preocupação tanto com as emoções das crianças quanto com seus centros de interesse, o que indica que essas professoras, assim como aponta Carvalho (2001), circulavam entre as concepções da educação pela arte (Pedagogia Moderna) e da educação pela ciência (Escola Ativa) sem, necessariamente, se definir por uma delas.

Considerações finais

A atuação das professoras que cursaram o CSCP na propagação das ideias escolanovistas por meio de sua atuação em cargos estratégicos, de palestras, cursos, participação em eventos, publicação de artigos e modelos de aulas, entre outros, esbarravam na complexa realidade das escolas capixabas. Mencionadas por Custódia Gomes de Souza como as escolas com maior potencial

para o ensino ativo, as escolas isoladas rurais eram, também, as mais precárias e carentes em termos estruturais e materiais. Em finais dos anos de 1920 e começos dos anos de 1930, é recorrente, nos relatórios produzidos por inspetores escolares, queixas com relação à ausência de investimento, à falta de materiais e à precariedade da formação das professoras que atuavam nessas escolas (Berto, 2013), o que nos faz retomar o questionamento sobre as reais possibilidades de se implementar inovações pedagógicas pela via da escola ativa nas escolas mais pobres, que eram a maioria.

Em 1935, estavam em atuação nas escolas mantidas pelo estado 949 professoras e professores: 516 normalistas (507 mulheres e 9 homens) e 433 professores de concurso (395 mulheres e 38 homens). Desse modo, o magistério estadual era composto por 902 professoras mulheres e apenas 47 professores homens, o que resultava em cerca de 95% do corpo docente composto por mulheres (Estatística..., 1935). Esse número elevado de professoras não se refletia em cargos de chefia no ensino ou nas publicações em periódicos pedagógicos. Ainda que as professoras egressas do CSCP tenham ocupado importantes espaços no processo de modernização do ensino capixaba, os homens dominavam o campo intelectual, as discussões políticas e as decisões que envolviam a educação nas décadas de 1920 e 1930.

Cabe, entretanto, reafirmar que, se à frente das decisões no campo educacional, estavam os homens, às centenas de mulheres invisíveis que compunham o magistério estadual cabia a responsabilidade pela educação de milhares de capixabas. Temos buscado por essas mulheres, entre as quais estão aquelas que atuaram nas muitas escolas isoladas e reunidas e nos poucos grupos escolares. Leigas ou normalistas, diretoras de escolas, professoras de professores e escritoras que, de diferentes maneiras, atuaram em processos de formação docente em serviço.

Por fim, o estudo de processos de formação em serviço e a atuação profissional das professoras que frequentaram o CSCP colaboram para problematizar não apenas o papel das mulheres na educação capixaba, mas também, em escala ampliada, processos e políticas de formação docente que, nas décadas iniciais do século XX, tinham como propósito expandir e “modernizar” a escolarização pública no Espírito Santo. Suas práticas e trajetórias nos ajudam a questionar o presente em termos de políticas e processos de formação docente e do lugar que as professoras têm ocupado na educação capixaba.

Referências

- BERTO, Rosianny Campos. **A constituição da escola *activa* e a formação de professores no Espírito Santo (1928-1930)**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013. Disponível em: https://sappg.ufes.br/tese_drupal//tese_6787_ROSIANNY%20CAMPOS%20BERTO.pdf. Acesso em: 15 jul. 2024.
- BERTO, Rosianny Campos Berto; COSTA, Maria Fernanda Oliveira da. Trajetórias de professoras que frequentaram o Curso Superior de Cultura Pedagógica: um olhar a partir da revista Vida Capichaba nas décadas de 1920 e 1930. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, a. 17, n. 52, p. 75-95, jul.dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/33819>. Acesso em: 15 jul. 2024.
- BERTO, Rosianny Campos. SIMÕES, Regina Helena Silva. O Curso Superior de Cultura Pedagógica (1928-1930) como estratégia de formação de professores e difusão da escola ativa nas escolas capixabas. **Cadernos de História da Educação**, v.15, n.1, p. 398-421, jan.-abr. 2016. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/34643>. Acesso em: 15 jul. 2024.
- BLOCH, Marc Leopold Benjamin. **Apologia da história, ou o ofício do historiador**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BOREL, Tatiana. **Processos de formação e práticas docentes na constituição histórica da educação física escolar no Espírito Santo, nas décadas de 1930 e 1940**. 2012. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/items/965d5134-bb7d-4ceb-b336-4cc-68f6eeb60>. Acesso em: 15 jul. 2024.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. A caixa de utensílios e a biblioteca: pedagogia e práticas de leitura. In: VIDAL, Diana Gonçalves; HILSDORF, Maria Lúcia Spedo (Org.). **Brasil 500 anos: tópicos em história da educação**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001. p. 137-167.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Reformas da Instrução Pública. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de; LOPES, Eliana Marta Teixeira; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 anos de Educação no Brasil**, Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 225-251.
- GINZBURG, Carlo. **Relações de força: história, retórica, prova**. São Paulo: Cia das Letras, 2002.
- GOMES, Silvia Cunha. **A alfabetização na História da Educação do Espírito Santo no período de 1924 a 1938**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

- LAUFF, Rafael Flaiman. **Diretrizes para formação de professores espírito-santenses na antessala da ditadura do estado novo (1930-1937)**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/items/c2e9de16-2492-4506-9500-fe80f3a69348>. Acesso em: 15 jul. 2024.
- LAUFF, Rafael Flaiman. **Útil e Agradável: a Revista de Educação (1934-1937): remodelização das práticas de ensino e divulgação da política reformista educacional de João Punaro Bley no Espírito Santo**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação, Política, Sociedade) – Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/10605?mode=full>. Acesso em: 15 jul. 2024.
- LAUFF, Rafael Flaiman; SIMÕES, Regina Helena Silva. **Flutuações da galera, (im)perfeições da pedagogia e outros mapas de navegação: a formação em serviço de professores no Espírito Santo (1930-1935)**. **Revista Brasileira de História da Educação**, v.19, e086, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/48622>. Acesso em: 15 jul. 2024.
- NOVAES, Maria Anna Xavier Serra Carneiro de. **Os grupos escolares no Espírito Santo: “imagens” em circulação na revista Vida Capichaba (1930-1943)**. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Centro de Educação, Universidade do Espírito Santo, Vitória, 2013.
- RANGEL, Livia de Azevedo Silveira. **Lídia Besouchet e Newton Freitas: mediações políticas e intelectuais entre o Brasil e o Rio da Prata (1938-1950)**. 2016. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História Social. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-21122016-123136/pt-br.php>. Acesso em: 15 jul. 2024.
- TAVARES, Johelder Xavier. **Escola no Parque: processos de institucionalização da educação infantil na cidade de Vitória (ES) no século XX**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Vitória, 2010.

Fontes

- CARVALHO, João Manoel de. Discurso proferido pelo dr. João Manoel de Carvalho por ocasião do encerramento da 4ª Conferência Nacional de Educação. **Diário da Manhã**, Vitória, ano XXV, n. 2794, p. 1, 24 dez.1931. Disponível em: <https://memoria.bn.gov.br/DocReader/docreader.aspx?bib=572748&pesq=4a%20Confer%-C3%Aancia%20Nacional%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o&pagfis=368>. Acesso em: 15 jul. 2024.
- CURSO Superior de Cultura Pedagógica. **A Gazeta**, Vitoria, p. 6, 5 jun. 1930.

- DOMINGOS José Martins. **Diário da Manhã**, Vitória, ano XXVI, n. 2936, p. 1, 12 jun. 1932. Disponível em: <https://memoria.bn.gov.br/DocReader/docreader.aspx?bib=572748&pesq=4a%20Confer%C3%A4ncia%20Nacional%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o&pagfis=37503>. Acesso em: 15 jul. 2024.
- ESPIRITO SANTO (Estado). Presidente de Estado (1928-1930: Aguiar). **Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo na 2ª Sessão da 13ª Legislatura**. Vitória, 7. set. 1929.
- ESPÍRITO SANTO (Estado). **Decreto nº 9.750, de 30 de agosto de 1929**. Secretaria do Interior. Leis votadas pelo Congresso Legislativo do Estado do Espírito Santo: sessão ordinária de 1929.
- ESTATÍSTICA ESCOLAR do Espírito Santo. **Revista de Educação**, Vitória, ano 2, n. 13, p. 24-30, abr. 1935.
- FERRIÈRE, Adolphe. **A Lei biogenética e a escola activa**. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1929. (Col. Biblioteca de Educação, v. IX).
- FRAGA, Cristiano. Dentro em breve não haverá um só analfabeto no E. Santo. **Diário da Manhã**, Vitória, ano XXVI, n. 3105, p. 1, 4 jan. 1933b.
- MIRANDA N'ea Morgade de. Uma aula de geographia. **Revista de Educação**, Vitória, anno 3, n. 22, p. 23-24, mar. 1936.
- MIRANDA, Néa M. Planos de aulas. **Revista de Educação**, Vitória, anno 2, n. 17-18-19, p. 154-155, ago.-set.-out. 1935.
- PISA, Maria Magdalena. Sobre a Associação dos Amigos de Alberto Torres. **Diário da Manhã**, Vitória, ano XXVII, n. 2559, p. 4, 19 nov. 1933a. Disponível em: <https://memoria.bn.gov.br/DocReader/docreader.aspx?bib=572748&pesq=4a%20Confer%C3%A4ncia%20Nacional%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o&pagfis=39364>. Acesso em: 15 jul. 2024.
- PISA, Maria Magdalena. Sobre Associação dos Amigos de Alberto Torres. **Diário da Manhã**, Vitória, ano XXVII, n. 2570, p. 4, 26 nov. 1933b. Disponível em: <https://memoria.bn.gov.br/DocReader/docreader.aspx?bib=572748&pesq=4a%20Confer%C3%A4ncia%20Nacional%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o&pagfis=39392>. Acesso em: 15 jul. 2024.
- PUBLICAÇÕES. **Diário da Manhã**. Vitória, p. 2, 27 nov. 1931.
- RESENHA de aulas padrão. **Revista de Educação**, Vitória, anno 2, n. 17-18-19, p. 181-188, ago.-set.-out. 1935.
- REVISTA da Escola Normal Pedro II. **Diário da Manhã**, Vitória, ano XXV, n. 2771, p. 2, 27 nov. 1931. Disponível em: <https://memoria.bn.gov.br/DocReader/docreader.aspx?bib=572748&pesq=4a%20Confer%C3%A4ncia%20Nacional%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o&pagfis=3679>. Acesso em: 15 jul. 2024.
- SEMANA de educação. **Diário da Manhã**. Vitória, p. 1, 8 out. 1935.

- SOUZA, Custodia Gomes de. O ensino das sciencias phisicas e naturaes na escola primaria. **Revista de Educação**, Vitória, anno 2, n. 17-18-19, p. 80-86, ago.-set.-out. 1935a.
- SOUZA, Custodia Gomes de. Planos de aulas. **Revista de Educação**, Vitória, anno 2, n. 17-18-19, p. 142-143, ago.-set.-out. 1935b.
- SPINDULA, Ernani A. Escola activa: “Mal das citações”. **A Gazeta**, Vitoria, p. 6, 6 jun. 1930.
- TORRES, Rita Monteiro. O ensino da geografia. **Revista de Educação**, Vitória, anno 2, n. 17-18-19, p. 102-106, ago.-set.-out. 1935a.
- TORRES, Rita Monteiro. Planos de aulas. **Revista de Educação**, Vitória, anno 2, n. 17-18-19, p. 140-141, ago.-set.-out. 1935b.
- VIVACQUA, Attilio. **Escola Activa brasileira**: sua applicação no Estado do Espírito Santo, 1930.
- VIVACQUA, Attilio. **O ensino público no Espírito Santo**: entrevista concedida ao ‘Diario da Manhã’ pelo Dr. Attilio Vivacqua, secretário da Instrucção. Vitória: Typographia do Diario da Manhã, 1929.

6. Degradação histórica da mulher e feminismo marxista: do empoderamento individual à libertação coletiva

Míriam da Gama Henrique

Ana Carolina Galvão

DOI: 10.52695/978-65-5456-096-2.6

Considerações iniciais

Neste capítulo, fazemos um resgate histórico sobre a condição da mulher, seguido da argumentação sobre a “docilização” da luta feminista e a necessidade de uma formação emancipadora da mulher. O texto é parte de uma pesquisa de caráter documental e bibliográfico, conduzida sob o estofado de análise materialista histórico-dialética enquanto método de ação e compreensão sobre a realidade. Assim, iniciaremos pela análise da história de degradação da mulher, buscando a compreensão de que os estereótipos e papéis de gênero não são dados biologicamente, mas construídos social e historicamente.

Perpassando das sociedades pré-históricas até a contemporaneidade, depreendemos que esses estereótipos e papéis de gênero são incutidos com o objetivo de atender a interesses patriarcais de dominação e opressão à mulher e são apropriados pelo modo de produção vigente a fim de aprofundar a exploração imposta a elas.

Em seguida, abordaremos a opressão à mulher sob o ponto de vista da “evolução capitalista”, em que as correntes feministas liberais, vendendo a ideia de um empoderamento individual, assumem um posicionamento meritocrático que apaga a dimensão da luta política e revolucionária e conduzem as mulheres a operarem em completo acordo com a ordem burguesa.

Torna-se urgente pensar uma educação que busque a compreensão das contradições do sistema capitalista, com vistas à sua superação, ao invés de reproduzir a lógica liberal de uma emancipação individual. Pensando o feminismo como a busca por igualdade entre a mulher e o homem e que, para o feminismo marxista, essa busca perpassa a luta de classes, compreendemos ser impossível falar de emancipação da mulher em um contexto que esteja fora da libertação da classe trabalhadora.

Resgate histórico da opressão à mulher

Engels (1984, p. 2) anuncia, logo no prefácio da primeira edição, de 1884, do livro *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*, que “[...] o fator decisivo na história é, em última instância, a produção e a reprodução da vida imediata”. Em concordância, Marx (2011) assinala que os indivíduos fazem a sua própria história, mas sob condições definidas.

Assim, perpassando desde os estágios mais primitivos, do ponto de vista de desenvolvimento da humanidade, até a civilização, Engels (1984) inicia seu tratado. Os estágios que ele chama de “pré-históricos de cultura” são divididos em “selvagem” e “barbárie”, e cada um deles subdividido em fase inferior, média e superior, de acordo com a evolução da capacidade humana de produzir sua própria existência. A evolução lenta e gradual desses dois estágios culmina hoje no que temos por “civilização”.

Sobre a fase inferior do estado selvagem, as suposições são de que os seres humanos viviam, ao menos parcialmente, em árvores, como proteção contra os animais selvagens, e se alimentavam de frutos e raízes. Na fase média, o grande salto para a humanidade é o uso de peixes, raízes cozidas e, ocasionalmente, a caça na alimentação, o que só foi plenamente possível após o domínio do fogo.

A socialização do conhecimento obtido no manejo com a natureza às novas gerações se tornou responsável pelo aprimoramento qualitativo e quantitativo do trabalho. Lessa (2012) sinaliza esse processo como o momento em que “[...] os humanos estão conhecendo um desenvolvimento social, isto é, uma evolução que não é fundada pelo desenvolvimento biológico” (Lessa, 2012, p. 16). Na fase superior, o diferencial começa pela invenção do arco e flecha, o que torna os alimentos obtidos com a caça mais acessíveis e frequentes.

Da fase inferior da barbárie em diante, Engels (1984) afirma que começa a haver, um pouco em função das condições naturais de localização geográfica, uma diferenciação de desenvolvimento entre os povos ao redor do globo. Despontando a fase média no Oriente com a domesticação de animais e culminando, em alguns lugares, em uma vida pastoril. No Ocidente, ele registra o aprimoramento no cultivo de plantas alimentícias e o uso de tijolos secos ao sol e pedras nas construções.

Na fase superior da barbárie, embora não tenha sido uniforme e concomitante para todos os povos, o autor apresenta como marco inicial a fundição do minério de ferro, que possibilitou a criação e aperfeiçoamento de ferramentas, incluindo carros de guerra e o uso artístico do metal. Essa fase culminou com a invenção da escrita alfabética. A civilização, Engels resume como o “[...] período em que o homem continua aprendendo a elaborar os produtos naturais, período da indústria propriamente dita e da arte” (Engels, 1984, p. 28). Ele então começa a discorrer sobre os estágios de desenvolvimento da família.

Engels relata que o etnólogo e antropólogo americano Lewis Henry Morgan encontrou, junto aos iroqueses — povos nativos norte-americanos —, um tipo de união em que o matrimônio se dava por grupos, sendo, portanto, inviável a determinação precisa de paternidade. Nesses arranjos familiares, marcados pela inexistência de individualismo e ciúmes, não havia a noção de moral contemporânea, existindo matrimônio entre consanguíneos. A evolução desse matrimônio por grupos levou à formação da família consanguínea, em que o vínculo sexual se dava por gerações, ou seja, os avós do grupo se relacionavam mutuamente, a geração posterior se relacionava entre si e assim sucessivamente, excluindo, portanto, apenas pais e filhos do vínculo matrimonial.

O segundo momento de evolução das organizações familiares, chamado de família punaluaana, deu-se pela exclusão de vínculo matrimonial entre irmãos. Esse progresso levou à instituição da *gens*, cujo início se deu no estágio intermediário do estado selvagem, chegando ao fim no início da civilização. Assim, segundo o autor, essa forma de organização familiar, a *gens*, “[...] formou a base da ordem social da maioria, senão da totalidade, dos povos bárbaros do mundo, e dela passamos, na Grécia e em Roma, sem transições, à civilização” (Engels, 1984, p. 40). Nesses e em outros povos que Engels também apresenta, à guisa de exemplo, em que as organizações familiares se desenvolviam em torno de algum tipo de matrimônio por grupos, só era possível determinar com exatidão a linhagem pela via materna. Logo, as questões de herança se davam pela via

do direito da mãe. Restringindo-se cada vez mais o parentesco entre as pessoas que poderiam se relacionar conjugalmente, os matrimônios foram caminhando para a união por pares, o que não significava, ainda, monogamia. A poligamia e o adultério eram considerados direito, principalmente dos homens. Essa organização familiar, cada vez mais restrita, Engels chama de família sindiásmica. O autor afirma que essa restrição cada vez maior à união entre consanguíneos foi fator de grande importância para a seleção natural, produzindo tribos cada vez mais fortes e desenvolvidas.

Passada, então, à união por pares, e consideradas todas as restrições a partir das quais se podia contrair matrimônio, as possibilidades se tornaram escassas, “[...] por isso, começam, com o matrimônio sindiásmico, o rapto e a compra de mulheres” (Engels, 1984, p. 50). Gerda Lerner (2019) afirma que, em função de sua capacidade reprodutora, as mulheres eram consideradas trunfos no interior da tribo, de modo que, inicialmente, a troca e compra de mulheres que se dava em “benefício” da família transformou-as em recurso adquirido por homens. A autora afirma ainda que só depois que os homens aprenderam como subordinar e escravizar mulheres é que eles aprenderam a escravizar outros homens.

Engels (1984) afirma que, nas Américas, as organizações familiares não sofreram grandes mudanças até a conquista delas pelas nações europeias. No entanto, no chamado Velho Mundo, as novas possibilidades de acúmulo de riquezas, em função da domesticação de animais e criação de gado, culminaram em novas relações sociais. Os povos pastores, com os diversos tipos de animais que haviam aprendido a criar, viam seus rebanhos se multiplicando sem grandes esforços. Com isso, os alimentos se tornaram abundantes e de fácil acesso. Esse fator, associado à melhoria nos conhecimentos sobre a agricultura e desenvolvimento dos metais, propiciou a formação de um excedente de produção, até então de posse da *gens*.

Contudo, a família não se multiplicava na mesma proporção do rebanho, faltando mão de obra para o trabalho, que era suprida pela exploração e escravização dos prisioneiros de guerra. Segundo a divisão do trabalho no seio da *gens*, os instrumentos necessários à obtenção do alimento pertenciam ao homem e os utensílios domésticos pertenciam às mulheres, pois era delas o domínio da casa. Logo, prisioneiros e todo excedente de produção se convertiam em posses do homem. Essa diferenciação de tarefas, no entanto, não implicava em diferenciação de prestígio para homens e mulheres.

Lerner (2019) argumenta que, a princípio, essa divisão do trabalho se deu pela necessidade de preservação das mulheres, que eram fonte de calor e alimento para as crianças pequenas e, por isso, não eram incluídas nas atividades de caça, tanto em função da possibilidade de choro por parte das crianças, que poderia espantar a presa, como por uma questão de segurança delas enquanto progenitoras. No entanto, dessa necessidade, criou-se e reforçou-se um meio de manter as mulheres afastadas das atividades produtivas e reclusas ao ambiente doméstico. Desse modo, com as riquezas do homem em largo crescimento, este viu seu poder e influência aumentarem na mesma proporção, tendo agora condições de engendrar uma mudança na estrutura social vigente, de forma a beneficiar seus filhos, tornando-os seus herdeiros diretos.

Engels (1984) afirma ainda que não é possível precisar a época dessas mudanças, pois remontam a tempos pré-históricos. Logo, em função da acumulação de bens, de forma que pudessem ser passados de geração em geração, a sociedade deixou, gradualmente, a linhagem matriarcal para passar ao patriarcado. Nesse novo arranjo familiar, de forma a garantir a paternidade dos filhos a quem passar a herança, passou a ser exigida da mulher a completa fidelidade, de modo que o domínio de seu corpo se converteu em mais uma posse do homem, a quem cabia direitos sem reservas. No que a autora Lerner (2019, p. 263) bem conclui: “Uma vez que sua sexualidade, um aspecto de seu corpo, era controlado por outros, as mulheres não apenas estavam em desvantagem, como também restritas psicologicamente”.

O período de transição da família sindiásmica à família monogâmica se inicia pelo domínio paterno e incorporação do trabalho escravo à *gens*, que, até então, se organizava sob uma comunidade familiar composta por várias gerações, vivendo sob o mesmo teto e fazendo uso coletivo da terra. A família monogâmica, que Engels situa como pertencente à civilização, demarca-se pela solidificação dos laços matrimoniais, que já não podiam ser desfeitos por desejo de qualquer um dos cônjuges, apenas pela vontade exclusiva do homem e pelo completo domínio deste sobre a família.

Nesse novo arranjo, a mulher, de figura central da casa, livre e valorizada, se reduz à provedora de herdeiros e propriedade do homem. A terra, até então de uso coletivo da *gens*, espaço de solidariedade e fraternidade, passa ao uso privado da família. Nesse contexto, a união conjugal não podia mais se dar apenas por desejo dos cônjuges, mas era arranjada, por conveniência, de forma

a propiciar cada vez mais acúmulo de riquezas. Surgindo assim a família “[...] como propriedade patriarcal de tudo que é doméstico” (Lessa, 2012, p. 31).

Lessa (2012) afirma que a destruição das sociedades primitivas e exploração do ser humano pelo ser humano só pôde ocorrer por meio da imposição da violência, expressa nesse contexto através das guerras, modo pelo qual se obtinham os escravos e expandiam-se os territórios de exploração. E, sendo a guerra uma atividade predominantemente masculina, a riqueza expropriada através dela era convertida em propriedade dos homens da classe dominante, sendo deles também todo o poder de decisão sobre os aspectos coletivos da vida social. Dessa maneira, as tarefas de âmbito privado, que dizem respeito ao cuidado e à manutenção da vida, ficaram reservadas às mulheres, restringindo sua individualidade e habilidade à esfera doméstica.

A busca do homem por formas de perpetuar e expandir suas riquezas reverberou em perdas, opressão e exploração, não só, mas especialmente, à mulher. Ela foi relegada a segundo plano, sendo vista apenas como reprodutora de mão de obra e herdeiros. Perdeu a direção da casa, a liberdade de escolher os rumos de sua vida e atuar nas escalas decisivas da sociedade. Uma desigualdade tornada legal como efeito da opressão econômica imposta a ela. “A família individual moderna baseia-se na escravidão doméstica, franca ou dissimulada, da mulher, e a sociedade moderna é uma massa cujas moléculas são as famílias individuais” (Engels, 1984, p. 80).

Nesse conjunto de condições, em lugar da coletividade e do comunismo que pautava a *gens*, deu-se espaço ao individualismo, oportunismo, roubo, saque, escravidão e tudo o mais que fosse necessário para garantir o acúmulo crescente de riquezas. E, assim, enquanto um grupo aumentava suas posses às custas de uma “[...] grande maioria explorada e oprimida” (Engels, 1984, p. 109), outro possuía cada vez menos.

Urge, então, a necessidade de uma instância que pudesse não só legitimar, bem como assegurar, o “direito” ao acúmulo de riquezas, independente de quanta exploração e opressão fosse preciso. Uma instância que fosse garantidora dos direitos individuais em detrimento da coletividade que, até então, havia balizado as relações sociais na *gens*. Tem-se então a criação do Estado, composto pelo Direito, pelas forças armadas e a burocracia (Lessa, 2012), como legitimador e garantidor do direito à posse e ao acúmulo de riquezas de uns em detrimento da miséria de outros. Sob a égide de protetor da propriedade

privada, constitui-se para legitimar a divisão de classes e assim chega ao fim o espírito de coletividade e o comunismo primitivo que, até então, havia pautado a vida na *gens*. E a família, enquanto produto do meio, “[...] refletirá o estado de cultura desse sistema” (Engels, 1984, p. 91).

Neste tópico, buscou-se delinear a compreensão de que a opressão de gênero é um produto histórico das relações sociais. Defendemos, em concordância com Lerner (2019), que o conhecimento da história das mulheres, enquanto seu passado registrado e interpretado, é indispensável e essencial para a emancipação de todas. De modo que haja, conforme Heleieth Iara Bongiovani Saffioti (2011), “[...] o empoderamento, não de mulheres, mas da categoria social por elas constituídas” (Saffioti, 2011, p. 103). Em seguimento ao tema de nosso texto, abordaremos as realidades das mulheres da sociedade brasileira.

Mulheres no contexto brasileiro

Em continuidade ao apanhado histórico de desenvolvimento das relações sociais de produção que têm determinado o modo de “ser mulher”, considerando as implicações do patriarcado no contexto brasileiro, a partir da perspectiva cristã dos viajantes europeus (Raminelli, 2004) é que se tem o registro das primeiras mulheres do Brasil. Nesses documentos históricos, além da pouca precisão, tem-se também impregnada a concepção de superioridade do homem branco, que busca estabelecer sua dominação através da imposição de sua cultura e religião.

As primeiras famílias indígenas descritas pelos europeus, segundo Raminelli (2004), apresentavam relações de parentesco pouco rígidas, nas quais apenas pais e filhos eram proibidos de manter relacionamento conjugal. As atividades das crianças começavam a se diferenciar a partir dos 7 anos, quando as meninas acompanhavam as mulheres em suas tarefas domésticas e os meninos aprendiam com os homens arco e flecha e a atividade de caça.

Já as famílias de classe alta da colônia organizavam-se conforme a base patriarcal, somada a forte apelo religioso. Os casamentos, segundo Maria Ângela D’Incao (2004, p. 191), eram “[...] usados como degrau de ascensão social ou manutenção de status” e arranjados pelo pai da moça, que vivia sob forte controle e vigilância. Casamentos entre raças eram extremamente desestimulados, como pressão para preservação da “pureza racial”, que era critério de acesso a

cargos de importância política e social (Figueiredo, 2004, p. 142), reforçando assim a marginalização imposta aos negros e negras da colônia.

Nas mulheres, de modo geral, pesava o estigma de causadoras do pecado original. Por isso, dizia-se que precisavam de constante vigilância, o que reverberava nas mulheres da elite colonial em enclausuramento nos lares ou em conventos. Segundo Araújo (2004, p. 40), “[...] repetia-se como algo ideal, nos tempos coloniais, que havia apenas três ocasiões em que a mulher poderia sair do lar durante toda sua vida: para se batizar, para se casar e para ser enterrada”. Em relação à educação das meninas da elite, era pensada e permitida o suficiente para organizar as necessidades domésticas, o que podia realizar-se em casa ou em conventos.

O programa de estudos delas, diferente do currículo dos meninos, era limitado ao ensino de leitura, escrita, operações matemáticas básicas, coser e bordar, além dos princípios da religião, como forma de “[...] protegê-las contra os defeitos do seu sexo” (Araújo, 2004, p. 40). Assim, a sexualidade feminina era vista como um desvio a ser domesticado e corrigido por meio do rígido controle patriarcal, representado pelo pai, pelo marido ou pela igreja.

As mulheres pobres, no entanto, conheciam de perto a realidade do trabalho, atuando em áreas como panificação, tecelagem, costura ou como lavadeiras, cozinheiras etc. Figueiredo (2004) afirma que, no eixo Salvador, Rio e São Paulo, elas representavam maioria também no comércio ambulante. Nas Minas Gerais, os comércios sob controle feminino, as chamadas vendas, representavam importante ocupação das mulheres pobres.

Outra ocupação era a prostituição, tanto para as escravizadas por imposição de seus proprietários como para as mulheres pobres, como estratégia de sobrevivência diante da miséria e limitadas possibilidades de trabalho remunerado. Figueiredo (2004) afirma que Minas Gerais contava com uma das maiores cargas tributárias da colônia, sendo que negras e negros libertos, mesmo não possuindo escravos, deveriam pagar imposto sobre sua própria pessoa, o que forçava ainda mais as mulheres negras à prostituição, a fim de evitar os confiscos, multas e prisões.

Às mulheres das camadas populares, foi ainda imputado como fardo a disciplinarização familiar, de modo a adequar os trabalhadores aos ideais de disciplina e adestramento necessários à nova modalidade de trabalho instaurado com a ordem capitalista nascente — o trabalho assalariado. Embora

essas mulheres possuísem mais autonomia que as mulheres da elite, em função do trabalho que as empurrava para as ruas, estavam sujeitas às mesmas exigências de submissão e feminilidade que aquelas e também às mesmas aspirações, advindas da própria propagação das ideologias burguesas, como, por exemplo, a idealização do casamento e da maternidade. Não obstante as mulheres populares dispusessem de um pouco mais de liberdade, o que, para Rachel Soihet (2004) parece “[...] confirmar a ideia de que o controle intenso da sexualidade feminina estava vinculado ao regime de propriedade privada” (Soihet, 2004, p. 308), ainda eram responsabilizadas pela manutenção da boa moral de sua família, medida pela sua fidelidade e dedicação ao marido.

A autora Norma Telles (2004, p. 336) chama a atenção para o papel fundamental desempenhado pelos produtos culturais na cristalização do modelo societário inscrito sob o ideário burguês, pois, descrevendo modos de socialização, papéis sociais etc., contribuíam para a construção da dominação e hegemonia burguesa.

Como às mulheres era negado o acesso a uma educação formal que fosse além da utilitária para manutenção doméstica, e também qualquer acesso enquanto produtoras de conhecimento, sempre tiveram que ler sobre si, fosse nos romances ou jornais, sob o ponto de vista do homem da classe dominante. Como resume Lerner (2019), “[...] os homens explicaram o mundo em seus próprios termos e definiram as questões importantes de modo a se colocarem no centro do discurso” (Lerner, 2019, p. 270). Logo, tanto o conhecimento a respeito da sociedade quanto a formulação da própria personalidade das mulheres ficavam circunscritos ao que fomentava e afirmava a moral burguesa.

Nesse cenário, como afirma Telles (2004), a mulher se vê diante de um círculo vicioso: “[...] como não tem instrução, não está apta a participar da vida pública e não recebe instrução porque não participa dela” (Telles, 2004, p. 339). Algumas mulheres, ousando subverter a ordem, educaram-se de forma clandestina, publicizando posteriormente suas ideias e aspirações. Uma das primeiras publicações femininas voltada a pensar a situação das mulheres foi *Direitos das mulheres e injustiça dos homens*, de Nísia Floresta, pseudônimo de Dionísia de Faria Rocha, na qual a autora defende igualdade e direito de educação formal para as mulheres, afirmando que o ensino poderia ser capaz de mudar consciências e a vida material.

Telles (2004) cita também autoras que advogavam pela participação das mulheres na política, na vida social e nas lutas que reivindicavam direitos

como acesso igualitário à educação e mudança no papel social da mulher; escritoras, romancistas e poetisas que eram originais no modo de retratar a vida cotidiana, além daquelas que fundaram jornais visando elucidar suas leitoras por meio de reivindicações para a causa das mulheres.

Esses avanços nos mostram que, mesmo tardiamente em relação aos países mais desenvolvidos, as mulheres do Brasil colonial aspiraram algum grau de acesso educacional e de reivindicação de seus direitos. No entanto, é de se ressaltar que as que chegaram a exercer tal autonomia estiveram sempre em número reduzido e enfrentando grande oposição e preconceito, visto que sua participação na vida pública e na política, como é até hoje, nunca foi bem vista pela sociedade. Renegar o lugar de subalternidade e domesticidade reservado às mulheres pelo patriarcado, de modo a ser essa uma realidade expressiva e extensível a todas, requer luta conjunta.

Segundo Guacira Lopes Louro (2004), era consenso que a educação das filhas da elite, associada à sólida formação cristã, como já dito, além de pensada em função da administração do futuro lar, deveria ter enfoque na educação moral, na constituição do caráter da mulher, visando a sua função social de educadoras dos filhos, além de torná-las “[...] não apenas uma companhia mais agradável ao marido, mas também uma mulher capaz de representá-lo socialmente” (Louro, 2004, p. 373). Currículo este que restringia sobremaneira o universo cultural e de possibilidades das meninas.

Saffioti (1976) afirma que as expectativas sociais em relação aos papéis femininos excluía a necessidade de instrução. Dessa educação, mesmo que precária e restrita, estavam excluídas as crianças negras e indígenas e as meninas pobres, que, desde cedo, eram envolvidas nos trabalhos domésticos, na roça e nos cuidados com os irmãos mais novos. Ou seja, era uma educação com recorte de classe, raça e gênero.

Com as demandas crescentes por modernização nas províncias, o trabalho rompe com o isolamento das mulheres (Saffioti, 1976), demandando maior escolarização delas. Para tanto, são criadas as primeiras escolas normais, visando formar professorado tanto para atender as classes de meninos quanto de meninas. As mulheres, sendo minoria no início, foram se tornando cada vez mais expressivas, visto que o magistério representava, “[...] durante anos, uma possibilidade de desenvolvimento pessoal e de carreira” (Telles, 2004, p. 343).

Outros pontos que explicam a grande procura das mulheres pelo Curso Normal é que elas eram (e ainda são) vistas, em função dos estereótipos de feminilidade que lhe inculcem maternidade como instinto, como “[...] preparadas por natureza para o exercício da docência” (Louro, 2004, p. 376). Além de o magistério, por ser uma profissão que poderia se adequar ao trabalho de meio período, possibilitar que a mulher conciliasse o trabalho com suas ditas obrigações domésticas. Como argumenta Saffioti (1976, p. 356) “[...] como o próprio sistema social capitalista exige também o tipo de mulher economicamente ativa, resulta que a mulher se debate entre duas esferas de atribuição de prestígio: aquela que valoriza a posição de mãe de família [...] e a que valoriza a mulher economicamente ativa”, surgindo dessa contradição a defesa dos empregos de meio período como os mais adequados à especificidade da mulher.

Os fatores que culminaram na feminização do magistério são evidenciados por Louro (2004) como responsáveis pela baixa remuneração das professoras, pois, sendo as mulheres a maioria a exercer a profissão, esta passava a ser associada mais a um dom natural que a um aspecto técnico, ou seja, atribuíam-se ao magistério as características maternas socialmente vinculadas às mulheres, “desprofissionalizando” a atividade docente (Louro, 2004, p. 389). Outro aspecto relevante se dava em função de elas não serem consideradas provedoras dos seus lares, portanto seu salário era pensado como complementar ao do marido e não como um salário que deveria ser capaz de sustentar a família. Além disso, em razão das características socialmente atribuídas de feminilidade, doçura, sujeição etc., não se pensava nelas como categoria que fosse capaz de luta e reivindicação por melhores salários e condições de trabalho.

Vale ressaltar também que, em coerência com o currículo diferenciado previsto para a educação das crianças, as classes de professorados de homens e mulheres também seguiam currículos distintos, o que impactava diretamente na qualidade do ensino recebido pelas meninas. E nas escolas, em consonância com a hierarquia doméstica, eram os homens que ocupavam os postos de comando, como diretor e inspetor, por exemplo, mesmo que as mulheres estivessem se tornando maioria nos cargos de magistério. Ainda assim, Saffioti (1976) defende que as escolas normais representaram relevante papel na formação profissional e na elevação cultural das mulheres brasileiras.

Com a crescente urbanização, industrialização e conseqüente transposição do trabalho escravizado para o trabalho assalariado, as mulheres, principalmente imigrantes, foram se inserindo em diferentes atividades laborais.

No final do século XIX, chegaram a compor grande parte da força de trabalho fabril, embora o preconceito e hostilidade contra as mulheres trabalhadoras nunca tenha deixado de existir, como afirma Margareth Rago (2004). Preconceito este responsável pela redução da presença delas nas fábricas de 76%, em 1872, para apenas 23% em 1950 (Rago, 2004, p. 487).

O trabalho, refletindo outras instâncias da sociedade, continuou apresentando um grande recorte de classe e raça. As mulheres pobres atuavam nas indústrias, nas plantações e colheitas e também trabalhavam no interior das casas nas atividades domésticas. As mulheres negras, a despeito da abolição, continuaram exercendo as funções mais desprestigiadas, informais e com menores salários, sendo retratadas nos documentos disponíveis da época como figuras “[...] extremamente rudes, bárbaras e promíscuas, destituídas, portanto, de qualquer direito de cidadania” (Rago, 2004, p. 487). Isto posto em função da associação do trabalho braçal, realizado antes pelos escravizados, “[...] à incapacidade pessoal para desenvolver qualquer habilidade intelectual ou artística e à degeneração moral” (Rago, 2004, p. 492). Das mulheres das camadas mais abastadas, saíam as profissionais cuja atividade laboral demandava acesso ao ensino ou educação superior,¹ como professoras, engenheiras, médicas, advogadas, jornalistas, pianistas e escritoras (Rago, 2004).

Os primeiros movimentos que se dispuseram a debater a condição da mulher trabalhadora, de viés liberal, propunham um discurso feminista cauteloso, afirmando que quanto mais a mulher desenvolvesse seu lado profissional e seu papel de cidadã, melhor estaria preparada para as funções maternas (Rago, 2004, p. 492). Sendo, no entanto, “[...] insuficientes para proceder à desmistificação da consciência feminina, uma vez que, consciente ou inconscientemente, estavam compromissados com a sociedade de classe” (Saffioti, 1976, p. 282).

Em busca de estruturar as lutas por melhores condições de vida e trabalho, diversas organizações foram surgindo. Os primeiros sindicatos oficiais foram criados por volta do início do século XX. No entanto, suas reivindicações eram vinculadas às vivências dos homens trabalhadores, posto que as atividades laborais das mulheres eram consideradas suplementares às do marido e transitórias, exercidas até o casamento ou até a maternidade. Depois da

1 Fazemos a distinção entre ensino e educação, conforme Saviani (2007), que entende por ensino o processo sistematizado de transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos, e educação como o aprofundamento de uma cultura superior.

década de 1930, com a criação do Ministério do Trabalho e a promulgação da legislação trabalhista, tem-se a primeira organização das práticas produtivas, embora, segundo Paola Cappellin Giuliani (2004), não fosse ainda extensível à especificidade dos trabalhadores e trabalhadoras rurais.

Com o Golpe Militar de 1964, novo arrocho foi imposto aos homens e às mulheres trabalhadores(as), fazendo retroceder direitos e melhorias trabalhistas conquistados até então. Em seu lugar, novas propostas de programas sociais são pensadas, porém tendo em vista apenas os homens em sua posição de chefes de família, deixando, mais uma vez, as mulheres excluídas do processo (Giuliani, 2004). Assim, conflui uma união de grupos de mulheres trabalhadoras, grupos feministas, organizações sindicais e partidos políticos, afirmando a necessidade de se repensar a divisão sexual do trabalho e se unindo no combate à violência, a opressão e a discriminação da mulher (Giuliani, 2004).

Participando de diversos movimentos reivindicatórios, esses coletivos de luta foram primordiais em fomentar o debate a respeito dos papéis socialmente atribuídos às mulheres. Maria Berenice Godinho Delgado (1996) afirma o comprometimento desses grupos com a luta pela democratização do país, e, embora heterogêneos em suas perspectivas teóricas, eles foram fundamentais em associar as lutas por melhorias nas condições sociais e de trabalho à dimensão política. Giuliani (2004) afirma como maiores contribuições desses movimentos: “a politização do cotidiano doméstico; o fim do isolamento das mulheres no seio da família; a definitiva integração das mulheres nas lutas sociais e seu papel de destaque na renovação da própria cultura sindical” (Giuliani, 2004, p. 542).

A partir da década de 1970, o movimento feminista brasileiro ganhou força, embora, de imediato, não tenha contado com grande adesão, e desempenhou relevante papel no que diz respeito a despertar a consciência das mulheres, seja para a subordinação patriarcal, seja para apropriação que o capitalismo faz desta para aprofundar a exploração imposta às mulheres trabalhadoras. Sua contribuição foi reconhecida e registrada nos discursos das dirigentes sindicais da época, como exemplifica Giuliani (2004) através do discurso proferido pela coordenadora da Comissão Nacional da Mulher da Central Única dos Trabalhadores – CUT: “[...] mais ágil que o sindicalismo, o feminismo desnudou a realidade das mulheres trabalhadoras. Deu-lhe visibilidade e apontou a aliança entre exploração de classe e opressão de sexo” (Giuliani, 2004, p. 544).

Compreende-se assim que a realidade das mulheres brasileiras, desde a chegada dos portugueses a essa terra, esteve circunscrita à ordem patriarcal e à forma como a ordem econômica vigente se apropriou dela para impor ainda mais subordinação e exploração às mulheres. É preciso ressaltar também que, em função da classe e da raça, essa subordinação e exploração ganham contornos diferentes, mas jamais deixaram de existir. Mesmo que o perfil de acesso à educação e ao trabalho remunerado das mulheres brasileiras tenha se alterado significativamente (Biroli, 2018), o panorama geral da divisão sexual e racial do trabalho permanece semelhante.

Mulheres brancas se aproximam aos homens brancos na pirâmide de renda e no acesso à escolarização e, conseqüentemente, profissionalização, enquanto as mulheres negras continuam ocupando os postos de trabalho mais precarizados e tendo menos condições de acesso ao ensino formal. Mulheres ocupam menos postos de comando, têm salários relativamente menores que o dos homens nas mesmas funções, são ainda as primeiras responsabilizadas pelas atividades de cuidado e as que gastam mais tempo na divisão sexual do trabalho. No que confirma Biroli (2018) “[...] a divisão sexual do trabalho incide sobre mulheres e homens em conjunto com sua posição de classe e com o racismo estrutural” (Biroli, 2018, p. 22).

Vemos que são diversas as realidades das mulheres no cenário brasileiro, sendo impossível falar de “mulher”, no singular. É notório um carecimento de dados sobre as mulheres indígenas. Os textos históricos só falam delas por ocasião da chegada dos portugueses e depois cessam-se os relatos. As mulheres negras, oficialmente escravizadas no início da colonização e, depois da abolição, ainda submetidas às condições mais pauperizadas de vida, mostram-nos que não se pode falar em opressão de gênero comum sem fazer a interrelação de raça e classe. Assim, reconhecemos o carecimento de aprofundamento sobre a realidade da mulher negra e indígena, o que nos faz perceber como gênero, raça e classe se atravessam na história das mulheres e são apropriados pela ordem econômica vigente de modo a impor mais opressão e exploração.

Desse modo, afirmamos a necessidade de se perceber as mulheres em suas realidades concretas sem perder de vista a dimensão da ação coletiva voltada à emancipação humana, de forma a não ocultar as diversas particularidades atravessadas pelas mulheres sem, no entanto, dar margem a individualização das lutas e debates, favorecendo sua cooptação pela lógica liberal, que usa dessa estratégia para culpabilizar os sujeitos e esvaziar a luta coletiva

contra o capital. Como buscamos demonstrar no tópico seguinte, ao tratar das principais correntes feministas, a libertação das mulheres não se dará em um contexto que não abarque a libertação do gênero humano da opressão e exploração do capital.

Feminismos – do empoderamento individual à libertação coletiva

A partir da análise materialista da história, compreendemos que o capitalismo se apropria da subordinação e opressão às mulheres para aprofundar as formas de exploração e dominação, não só sobre o gênero feminino como sobre toda a classe trabalhadora. Essa dominação se manifesta também pela definição de papéis sociais hegemônicos. Logo, é impossível falar de libertação das mulheres em um contexto que não abarque o fim do modo de produção capitalista como um todo. Como Diana Assunção (2017) conclui: “[...] justamente por essa engrenagem pela qual a opressão consegue aprofundar no sistema capitalista que o marxismo revolucionário considera que é impossível pôr fim às opressões sem terminar com essa sociedade de classes” (Assunção, 2017, p. 13).

Partindo do feminismo burguês, Evelyn Reed (2008), afirma que, no século passado, suas pautas de luta se deram por dentro do sistema, sendo, portanto, um movimento reformista, visto que as mulheres burguesas tinham tanto interesse na conservação do sistema capitalista como os homens de sua classe. Nesse contexto, a principal reivindicação que faziam era pela extensão de direitos políticos às mulheres, como resume Elizabete Rodrigues Silva (2008). Logo, mesmo alcançando algumas conquistas, como participação nas atividades econômicas, possuir propriedade em seu nome, educar-se e ao voto, esse feminismo se fez limitado, dado que essas conquistas não abarcavam o conjunto de mulheres da classe trabalhadora, que continuavam à margem desses direitos, uma vez que a inferiorização e opressão delas se constitui em uma necessidade estrutural desse sistema.

O feminismo liberal, sendo um feminismo burguês, luta por igualdade perante os homens, definindo a questão de gênero dissociada do problema da classe. Faz reivindicações, como mais mulheres na política e na gestão das empresas, sem fomentar um debate sobre as estruturas de opressão e exploração que regem essas instituições. “Isso porque esse feminismo se adapta à agenda da burguesia ao esconder o caráter de classe do Estado e

suas esferas, tornando a tática da conquista de cargos no parlamento ou no executivo como principal estratégia a ser alcançada”, como afirmam Diana Assunção e Flavia Valle (2017, p. 39).

Logo, quando essas mulheres se veem em posição de poder, seja empresarial ou político, continuam a operar segundo a lógica capitalista, usando sua posição para explorar outras mulheres, não representando, portanto, um ganho ou emancipação coletiva para o gênero. As reivindicações do feminismo liberal passam ao largo de exigir mudanças estruturais.

Assim, o feminismo liberal, de cunho individualista, considera a libertação feminina do ponto de vista do indivíduo, buscando incorporar algumas mulheres nas hierarquias da sociedade ao invés de promover emancipação para todo o gênero. Busca melhorias e “igualdade” sem considerar o conjunto das mulheres, pensando a emancipação como algo individual, subjetivo, pregando que a mulher precisa se sentir autoconfiante, se afirmar, tornando o chamado “empoderamento feminino” um nicho de mercado, funcionando como um “[...] mecanismo de atenuação das tensões sociais” (Saffioti, 1976, p. 132).

Dessa maneira, as empresas se apropriam de algumas pautas feministas, distorcendo e esvaziando-as de seu conteúdo “subversivo e revolucionário”, como defendem Assunção e Valle (2017, p. 33), dando uma falsa ilusão de inclusão e representatividade, de forma a cooptar as mulheres como consumidoras de seus produtos.

Como exemplo dessa subversão das pautas revolucionárias em mercado de consumo, podemos citar o 8 de março, Dia Internacional da Mulher, de origem socialista e revolucionária, ponto de partida para a Revolução Russa, como depreendemos de Maria Lygia Quartim de Moraes (2017), que se iniciou com um grupo de mulheres operárias marchando em São Petersburgo contra o Czar e hoje é, muitas vezes, esvaziado de seu sentido revolucionário, se tornando apenas uma data comercial. Nessa data, ao invés de lembrar às mulheres o histórico de lutas e conquistas de seu gênero, de forma a incentivá-las a lutar por mais transformações, a perspectiva do feminismo liberal vende a ideia de que devem comemorar, se mimando e sendo mimadas, com presentes.

É por isso que muitas empresas mundo afora organizaram suas agendas para surfar nesse espaço progressista de expressão de luta das mulheres contra a opressão machista e patriarcal, buscando ressignificar algumas ban-

deiras feministas para uma apropriação padronizada e mercantilizada. [...] Enquanto for possível transformar uma crítica radical em espaço de consumo para aumentar os lucros capitalistas, muitas empresas irão ver nessa saída uma possibilidade de se repaginar frente a fenômenos reais que, por carecerem de estratégias claras, muitas vezes consideram que se trata de conquistas do movimento em si mesmo, sem analisar o significado das relações entre as classes (Assunção; Valle, 2017, p. 33).

Além do esvaziamento e distanciamento das pautas revolucionárias, o feminismo liberal, estando a serviço da economia de mercado, é usado na propagação da ideia de que a mulher, para se sentir bem consigo mesma, precisa exercer sua liberdade feminina e o domínio sobre seu corpo, fazendo uso de todo e qualquer procedimento estético ou produto cosmético que seja necessário para o alcance desse fim. Além de incutir nas mulheres uma necessidade de conformação aos padrões hegemônicos de beleza, vendem o conceito de “empoderamento” e “autocuidado” através de procedimentos cirúrgicos estéticos, muitas vezes invasivos, e do consumo do que a indústria de cosméticos e da moda determinam como última necessidade.

E assim propagam, por meio da indústria cultural, cinema e mídia, um padrão estético que leva as mulheres a não se aceitarem e a viverem em constante busca de “sua melhor versão” que, além de inalcançável, visto que os padrões estão em constante mudança, geralmente demandam um gasto financeiro exorbitante, além do tempo de vida despendido em função desses “autocuidados”.

A autora Evelyn Reed (2008), traçando um breve panorama sobre a evolução no uso de demarcações (pinturas corporais) e adornos, afirma que, primitivamente, não eram usados por razões estéticas, mas como forma de distinção entre os indivíduos, seja em relação ao sexo, idade, comunidade ou grupo familiar a que pertenciam. Na Idade Média, cosméticos e adornos passaram a ser empregados como forma de destacar a classe social, sendo, portanto, a pessoa mais adornada, seja de joias, pinturas ou vestimenta, a mais rica.

Com o desenvolvimento do capitalismo e sua necessidade constante de expandir mercados, as mulheres se tornaram o novo alvo da crescente indústria da beleza, pois representavam uma grande parcela da população, bem superior ao grupo restrito dos ricos. Dessa maneira, difundiu-se, então, o

mito de que o interesse por cosméticos e moda era algo inerente ao gênero feminino. “Assim, a venda das mulheres como mercadoria foi substituída pela venda de mercadorias para as mulheres” (Reed, 2008, p. 117).

Para tornar essa nova indústria hegemônica, era preciso, antes, convencer as mulheres da necessidade de tais produtos e, para dar corpo a esse convencimento, a autora afirma que se fez a propagação de dois mitos: primeiro, da competição feminina como dado biológico, difundindo a ideia de que as mulheres competem entre si pelo sexo oposto e, segundo, que seus atrativos naturais não contam; portanto, deveriam recorrer à indústria da beleza para compensar o que lhes falta naturalmente. No entanto, a autora argumenta que essa competição é um produto da sociedade capitalista.

Resumindo, primeiro o sistema capitalista degrada e oprime massas de mulheres, depois explora o descontentamento e o medo para fomentar suas vendas e benefícios. Porém, este abuso inexorável sobre as mulheres não pode ser superado com uma guerra entre os sexos, e sim com a luta de classes. Portanto, nossa missão é a de esclarecer que a fonte desses males é o sistema capitalista, juntamente com a máquina propagandística que faz as mulheres acreditarem que o caminho que leva ao sucesso e ao amor passa pelo consumo de variados produtos (Reed, 2008, p. 128).

A partir dessas reflexões, vemos que o feminismo liberal, ao invés de conscientizar as mulheres dos mecanismos de opressão existentes na sociedade, vende-se a eles, colocando a verdadeira emancipação cada vez mais distante do conjunto das mulheres. Visto que, além do sofrimento gerado pela busca de uma beleza inalcançável e uma inconformidade em relação ao próprio corpo e aparência, as mulheres que não se submetem aos padrões hegemônicos são tachadas de relaxadas, desleixadas ou masculinizadas. Não se trata de uma oposição, apenas, ao que é vendido sob a forma de “autocuidado”, mas, como Reed (2008) pondera, se não se reflete sobre a diferença entre o direito a possuir todas essas coisas e a pressão social a que as mulheres se veem obrigadas, corre-se o risco de cair na armadilha da propaganda capitalista.

Outro ponto a questionar é que, ao propagar a ideia de empoderamento sob o ponto de vista individual, tendo como fim em si mesmo que algumas mulheres alcancem cargos de liderança, vagas parlamentares e afins, o feminismo

liberal desconsidera a emancipação coletiva do conjunto das mulheres, que continuam sendo oprimidas e exploradas. Ademais, defendendo a libertação das mulheres como algo subjetivo e individual, acabam por culpabilizar aquelas que se veem em situações de opressão, como se só dependesse delas se libertar. Por fim, erram ao associar a emancipação individual às “[...] possibilidades de consumo e a apropriação-transformação subjetiva do próprio corpo”, como afirma Andrea D’atri (2017, p. 205). Esses mecanismos, em conjunto, funcionam como mitigadores das tensões sociais, dissimulando as contradições internas da sociedade de classes, de forma que as mulheres não se reconheçam enquanto coletivo e se unam em oposição ao sistema. A esse ideal liberal de empoderamento, Saffioti (2011) contrapõe:

Empoderar-se equivale, num nível bem expressivo do combate, a possuir alternativa(s), sempre na condição de categoria social. O empoderamento individual acaba transformando as empoderadas em mulheres-álibi, o que joga água no moinho do (neo)liberalismo. Se a maioria das mulheres não conseguiu uma situação proeminente, a responsabilidade é delas, porquanto são pouco inteligentes, não lutaram suficientemente, não se dispuseram a suportar os sacrifícios que a ascensão social impõe, num mundo a elas hostil (Saffioti, 2011, p. 114).

Já o feminismo radical, surgido, segundo Silva (2008), entre as décadas de 1960 e 1970 nos Estados Unidos, após um rompimento do movimento feminista com a Corrente Feminista Liberal, apesar da “heterogeneidade teórica e prática” (Silva, 2008, p. 6), de modo geral, vê no patriarcado o elemento central do debate, definindo a luta das mulheres como uma guerra aos homens e não contra a estrutura sistêmica que sustenta e se alimenta da diferença entre os gêneros. Fato este, segundo Saffioti (1987), que lhe confere o título radical, não por radicalismo político, mas por pura intransigência em opor mulheres e homens. Também não considera as questões de classe como estruturantes à opressão feminina, defendendo que, como o patriarcado é anterior ao capitalismo e tem existido ao longo das transformações nos modos de organização societários, acabar com o sistema capitalista não seria suficiente para extinguir a dominação imposta às mulheres.

Para o feminismo radical, não é possível ter uma mudança social sem uma mudança cultural, sendo necessário empreender uma transformação individual para depois mudar a sociedade. Assim, “[...] dão ênfase à constituição

de organizações sem hierarquias, espontâneas, somente com mulheres, onde o objetivo central seja a autoconscientização, o que permitiria transformar as relações opressivas sem acabar com o capitalismo” (Assunção, 2017, p. 15). Não é um movimento homogêneo, possuindo vertentes que pensam a luta de formas distintas, em que uns se pautam na necessidade de firmar alianças; outros, na de recuperar uma cultura feminina; outros defendem políticas separatistas em que homens são proibidos e considerados inimigos, além de “rejeitar o Estado e todas as instituições formais por ser produto do homem e, portanto, de caráter patriarcal [...] que não é neutra, nem media as forças e não permite que as mulheres atinjam seus objetivos políticos” (Silva, 2008, p. 11).

Por fim, sobre o feminismo socialista, de fundamentação marxista, a partir de Engels (1984), concluímos que o patriarcado é resultado de um processo histórico, desenvolvido em função da propriedade privada, definindo o modo pelo qual o domínio de todos os âmbitos da sociedade, das mulheres, crianças e da família como um todo, passou à posse dos homens. O que significa, nas palavras de Saffioti (1987), “que os homens tomam as grandes decisões que afetam a vida de um povo” (Saffioti, 1987, p. 47). Desse modo, todo o conjunto de mulheres está subordinado, ou seja, posto em situação de inferioridade em relação aos homens. Assim, na definição de Mirla Cisne (2013), o patriarcado se refere:

[...] às relações de dominação, opressão e exploração masculinas na apropriação sobre o corpo, a vida e o trabalho das mulheres. Ou seja, o patriarcado nomeia as desigualdades que marcam as relações sociais de sexo em vigor na sociedade (Cisne, 2013, p. 16).

Ainda segundo a autora, é também por meio do patriarcado que a subordinação das mulheres é incorporada e propagada na sociedade capitalista, funcionando como um sistema que opera mesmo sem a presença de um homem. E age de forma tal que as mulheres o absorvem e reproduzem na educação dos filhos e na vigilância que fazem umas às outras, julgando o comportamento e decisões de outras mulheres a partir do ponto de vista dos homens. Segundo Cisne (2013, p. 17),

[...] isso não ocorre devido à concordância ou à conivência consciente das mulheres, mas devido ao fato de o patriarcado funcionar como um sistema regido pelo medo e embebido de ideologia, concretizado em

uma sociedade permeada de relações de alienação (Cisne, 2013, p. 17).

Enquanto gênero é definido como a construção social que se faz do masculino e feminino, atribuindo características, comportamentos, desejos e anseios que são socialmente imputados às mulheres e homens “[...] por meio de prescrições e julgamentos que responsabilizam e conformam habilidades e preferências, com forte expressão no âmbito da divisão das responsabilidades e do trabalho” (Biroli, 2018, p. 99), o patriarcado, tendo seu processo de instauração e consolidação entre 3100 a. C. e 600 a. C. (Saffioti, 2011), pode ser resumido como uma estrutura de atribuição de poder, que legitima e dá direitos de dominação, opressão e exploração aos homens sobre as mulheres.

Nas elaborações das principais vertentes feministas que desconsideram o eixo da classe em suas análises e reivindicações, vimos que suas pautas não chegam ao conjunto de mulheres da classe trabalhadora. Assunção e Valle (2017) afirmam que “[...] considerar que é possível emancipar-se dentro do capitalismo é uma utopia” (Assunção; Valle, 2017, p. 29), sendo, portanto, impossível pensar a libertação das mulheres fora da destruição do sistema como um todo. No que enfatiza Reed (2008): “Portanto, a luta pela libertação das mulheres é inseparável da luta pelo socialismo” (Reed, 2008, p. 104).

O feminismo socialista, fundamentado nos pressupostos do materialismo histórico-dialético, ao considerar a classe como base fundante, não está, de forma alguma, como depreendemos de Engels (1982), desconsiderando as identidades por meio das quais o sistema capitalista se vale para subordinar pessoas, sejam de raça, gênero, etnia, nacionalidade, pelo contrário, afirma que, por meio da opressão, a exploração é aprofundada nesse sistema, “sendo a classe o eixo que determina a vivência particular de cada sujeito de sua própria subordinação identitária” (D’atri, 2017, p. 217). Saffioti (1987) afirma que o capitalismo se usa do racismo e do patriarcado para maximizar seus lucros, funcionando como um sistema único e simbiótico de dominação-exploração denominado de patriarcado-racismo-capitalismo, de modo que é “impossível transformar um deles, deixando intactos os demais” (Saffioti, 1987, p. 67).

Dessa forma, vemos na revolução socialista, com vistas à construção de uma sociedade comunista, a única possibilidade real de libertação da mulher, das ideologias naturalizantes das desigualdades, da subordinação destas aos homens e da dominação e exploração do capitalismo. Assim, como afirmam

Assunção e Valle (2017, p. 40): “como grande sujeito de transformação social, cabe à classe trabalhadora unida tomar para si a luta contra toda forma de opressão usada pelos capitalistas para nos dividir segundo nosso sexo, gênero, raça, nacionalidade.”

Logo, partindo do que afirmamos, de que a emancipação da mulher está diretamente relacionada à construção de uma nova sociedade, o patrimônio categorial do marxismo se faz indispensável para a luta das mulheres, uma vez que tem como objeto a sociedade burguesa e como objetivo a sua superação.

Várias vertentes reivindicam para si o feminismo. Partindo de diferentes concepções da realidade e de diferentes entendimentos sobre a origem da opressão à mulher, levantam distintas bandeiras e possuem estratégias de luta, por vezes, divergentes. O feminismo socialista, de enfoque político-científico (Saffioti, 1987), busca identificar as contradições fundamentais que estruturam a sociedade regida pelo sistema de dominação-exploração ancorado na simbiose entre patriarcado-racismo-capitalismo, objetivando a construção de uma sociedade justa e igualitária para todas e todos, independente de gênero, raça ou etnia. Não se trata de fragmentar as formas de opressão, mas compreender que o capitalismo se usa delas para aprofundar a exploração sobre a classe trabalhadora.

Assim, coloca-se como primordial uma educação emancipadora também em relação ao gênero, pois a ignorância acerca dos determinantes sociais limita o reconhecimento das mulheres quanto a necessidades mais elaboradas e, conseqüentemente, do conhecimento sobre seus direitos e possibilidades diversas de existência. As mulheres são educadas para se mostrarem emocionalmente frágeis, vulneráveis e dependentes; aceitam a premissa de que não podem ser muito independentes para não afugentarem os homens ou colocar à prova sua masculinidade frágil; veem-se presas ao ambiente doméstico e assim permanecem sem questionamentos por acreditar ser uma função inerente ao seu gênero e a forma mais plena e sublime de exercer sua função na terra.

Sendo a educação escolar, como preconiza a pedagogia histórico-crítica, lugar privilegiado para, de forma sistematizada, poder se dar a apropriação da cultura em suas formas mais desenvolvidas e, também por isso, um campo de muita disputa, seja para o combate ou perpetuação de ideologias que subalternizam e oprimem as mulheres, e pensando que a luta contra as diversas formas de opressão só poderá ser empreendida através do conhecimento de suas contradições, nela também devem se concentrar nossos esforços de construção de uma nova sociedade.

Considerações finais

Os seres humanos nascem pertencentes à espécie *homo sapiens*, mas as características que os tornam propriamente humanos e os diferenciam dos outros animais não são dadas biologicamente, mas adquiridas num processo social e histórico que culmina na humanização dos indivíduos. Leontiev (2004) afirma que esse processo de hominização se engendrou da atividade de trabalho, quando os seres humanos passaram a modificar a natureza, entrando em relação com outros indivíduos nesse processo, a fim de satisfazerem suas necessidades imediatas de sobrevivência, sendo o trabalho, então, uma atividade social, e, como resume Engels (1999), condição básica e fundamental de toda vida humana. Essas relações estabelecidas entre os humanos na atividade de trabalho levaram ao surgimento da linguagem, e esta, por sua vez, promoveu o desenvolvimento qualitativo da consciência, sendo este diretamente dependente da qualidade das relações que os indivíduos estabelecem entre si e com os fenômenos e objetos da cultura.

Visto que as aquisições do gênero humano adquiridas na atividade de trabalho são passadas às novas gerações através de um processo de educação, Saviani (2007) assim resume os fundamentos da relação trabalho-educação:

[...] estão aí os fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho-educação. Fundamentos históricos porque referidos a um processo produzido e desenvolvido ao longo do tempo pela ação dos próprios homens. Fundamentos ontológicos porque o produto dessa ação, o resultado desse processo, é o próprio ser dos homens (Saviani, 2007, p. 155).

Logo, a partir do entendimento do trabalho como atividade vital humana, e que este processo, não sendo inato no ser humano, necessita ser ensinado, Saviani (2007) afirma que “[...] portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo” (Saviani, 2007, p. 154). Isso posto, na sociedade atual, esse processo educativo se dá, primordialmente, através da escola.

Em função da sociedade de classes, os seres humanos, para satisfazerem suas necessidades, veem-se “[...] coagidos a vender a sua força de trabalho, a alienar o seu trabalho. Sendo o trabalho o conteúdo mais essencial da vida, devem alienar o conteúdo da sua própria vida” (Leontiev, 2004, p. 129). Em

decorrência dessa divisão acontece também uma cisão na formação dos indivíduos, uma vez que uma minoria proprietária dos meios de produção explora e vive à custa do trabalho da classe desprovida; a formação humana ofertada à grande maioria dos indivíduos é fragmentada e racionada, pensada apenas o suficiente para que sejam úteis enquanto mão-de-obra para o capital, colaborando, desta maneira, para a desumanização dos sujeitos ao invés de sua humanização, como destaca Ana Carolina Galvão Marsiglia (2020).

A precarização da educação ofertada aos filhos da classe trabalhadora empobrece a formação dos indivíduos, posto que essa se dá em vistas da qualidade das relações que eles estabelecem com outros seres humanos na atividade de trabalho e os fenômenos e objetos da cultura. Em contrapartida a essa educação fragmentada e empobrecida, a pedagogia histórico-crítica, de base socialista e filosoficamente fundamentada no materialismo histórico-dialético, vem advogar pela socialização dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade em prol da máxima humanização de cada indivíduo e do gênero humano e pela escola como lugar privilegiado de transmissão desses conhecimentos de forma sistematizada. Razão pela qual Saviani (2011) define o trabalho educativo como “[...] o ato de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2011, p. 13).

Assim, no interesse de “articular a escola com as necessidades da classe trabalhadora” (Saviani, 2012, p. 8), a pedagogia histórico-crítica prioriza a organização do ensino e a escolha dos conteúdos orientados à transformação da concepção de mundo dos alunos, sendo essa a concepção que direcionará sua conduta e relação com a realidade. Pois, como afirma Saviani (2007), “sem a formação da consciência de classe, não existe a organização e, sem a organização, não é possível a transformação revolucionária da sociedade” (Saviani, 2007, p. 7). Transformação essa que é pensada em direção à “construção de uma nova ética, uma sociedade que tenha em seu centro a formação de todas as pessoas e a promoção da individualidade livre e universal” (Duarte, 2016, p. 4).

Em acordo com Ana Carolina Toffaneli (2016), depreende-se que a percepção da diferença de socialização entre o sexo feminino e sexo masculino trata-se de um conceito espontâneo, apreendido de forma imediata por meio das experiências cotidianas dos indivíduos, sendo função da educação escolar propiciar o desenvolvimento da criança através da apreensão dos conceitos científicos e mediados. Assim, faz-se necessário pensar uma educação que seja

direcionada a formar indivíduos preparados a cumprir, conforme Mészáros (2008, p. 45, grifos do autor), a “grande tarefa histórica do nosso tempo, **romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana**”.

Ao longo das transformações das sociedades, alguns passos foram dados rumo à igualdade de gênero que, na aparência do fenômeno, fazem parecer que a vida das mulheres está melhor, conquistando aspectos importantes como direito ao voto e de participação na vida produtiva. É fato que são conquistas relevantes, mas as instituições que regem a sociedade permanecem as mesmas, pois “as determinações fundamentais do capital são **irreformáveis**” (Mészáros, 2008, p. 27, grifos do autor). O que nos alerta para o fato de que a base da opressão, exploração, as estruturas desiguais, permanecem.

Não há, portanto, espaço para considerar um “evolucionismo ingênuo”, como adverte Duarte (2008, p. 77), das estruturas opressoras, acreditando que, pelo pouco que foi alcançado, um progresso natural de conquistas nos levará para tempos em que o feminismo não seja mais necessário. O que torna urgente pensar não a reforma, mas a construção de uma nova sociedade. E essa nova sociedade requer também novos sujeitos, preparados para construí-la a partir de um novo modo de pensar. Uma educação socialista, que não se conforme com as injustiças sociais, que não aceite as opressões de gênero, de classe, de raça e explorações que se valham de quaisquer que sejam os aspectos. A pedagogia histórico-crítica, ao defender uma educação contra-hegemônica que revele as contradições da sociedade capitalista com vistas à sua superação, coloca-se, assim, a serviço da formação da classe trabalhadora.

A partir do feminismo marxista, apreendemos que a construção a respeito dos papéis sociais não é dada biologicamente, mas, por meio de um processo sócio-histórico, é perpetrada na formação e conformação do comportamento dos indivíduos e, então, apropriada pelo sistema vigente para aprofundar sua exploração sobre a classe trabalhadora. Nesse sentido, concordamos com Mészáros (2008, p. 65), ao destacar o papel da educação para “concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente”, superando a ignorância acerca dos determinantes sociais que limitam o reconhecimento das necessidades mais elaboradas e, conseqüentemente, do conhecimento sobre direitos e possibilidades diversas de existência em cada indivíduo.

Referências

- ARAÚJO, Emanuel. A arte da sedução: Sexualidade feminina na colônia. *In*: PRIORI, Mary Del. (org.). **História das mulheres no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 37-75.
- ASSUNÇÃO, Diana. Feminismo e Marxismo. *In*: D'ATRI, Andrea; ASSUNÇÃO, Diana. (org.). **Feminismo e marxismo**. São Paulo: Edições Iska, 2017. p. 11-30.
- ASSUNÇÃO, Diana. VALLE, Flavia. Feminismo como nicho de mercado e a cooperação capitalista. *In*: D'ATRI, Andrea; ASSUNÇÃO, Diana. (org.). **Feminismo e marxismo**. São Paulo: Edições Iskra, 2017. p. 31-41
- BIROLI, Flávia. **Gênero e desigualdades**: os limites da democracia no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2018.
- CISNE, Mirla. **Feminismo, luta de classes e consciência militante feminista no Brasil**. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Rio de Janeiro: UERJ, 2013. Disponível em: <http://www.bdtd.uerj.br/handle/1/15881>. Acesso em: 20 out. 2020.
- D'ATRI, Andrea. **Pão e Rosas**: Identidade de gênero e antagonismo de classe no capitalismo. Trad. Barbara Molnar, Flávia Toledo, Lara Zaramella. 2. ed. São Paulo: Edições Iskra, 2017.
- DELGADO, Maria Berenice Godinho. **A organização das mulheres na central Única dos trabalhadores** – A comissão nacional sobre a mulher trabalhadora. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1996. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/20244>. Acesso em: 20 out. 2020.
- D'INCAO, Maria Ângela. Mulher e família burguesa. *In*: PRIORI, Mary Del. (org.). **História das mulheres no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 187-201.
- DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.
- ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 9. ed. 1984.
- ENGELS, Friedrich. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. 1876. Fonte Digital. Edição eletrônica Ridendo Castigat Moraes. 1999.

- ENGELS, Friedrich. **Carta a Joseph Bloch em Königsberg, 21-22 de setembro de 1890**. Fonte: Obras Escolhidas em três tomos, Editorial “Avante!”. Tradução: José Barata-Moura. Direitos de tradução em língua portuguesa reservados por Editorial “Avante!” – Edições Progresso Lisboa – Moscovo, 1982. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1890/09/22-1.htm>. Acesso em 17 out. 2020.
- FIGUEIREDO, Luciano. Mulheres nas Minas Gerais. In: PRIORI, Mary Del. (org.). **História das mulheres no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 119-158.
- GIULANI, Paola Cappellin. Os movimentos de trabalhadoras e a sociedade Brasileira. In: PRIORI, Mary Del. (org.). **História das mulheres no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 536-559.
- LEONTIEV, Alexis, **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.
- LERNER, Gerda. **A criação do patriarcado: história da opressão das mulheres pelos homens**. Trad. Luiza Sellera. São Paulo: Cultrix, 2019.
- LESSA, Sergio. **Abaixo a família monogâmica!** São Paulo: Editora Instituto Lu-kács, 2012.
- LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORI, Mary Del. (org.). **História das mulheres no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 371-403.
- MARX, Karl. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**. Tradução e notas: Nélcio Schneider. Prólogo: Herbert Marcuse. São Paulo: Boitempo, 2011.
- MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. Como Educar em Tempos de Barbárie? O caráter humanizador da educação. In: TULESKI, Silvana Calvo; FRANCO, Adriana de Fátima; CALVE, Tiago Morales (Org.). **Materialismo histórico-dialético e psicologia histórico-cultural: expressões da luta de classes no interior do capitalismo**. Paranavai: EduFatecie, 2020. p. 291-305. Disponível em: <https://unifatecie.edu.br/edufatecie/index.php/edufatecie/catalog/view/60/68/436-3>. Acesso em 03 out. 2021.
- MÉSZÁROS, Istvan. **A educação para além do capital**. Tradução: Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MORAES, Maria Lygia Quartim. As origens do feminismo marxista (e a Revolução de 1917). **Revista Margem Esquerda**, São Paulo, Boitempo, n. 28, p. 25-37, mai./set. 2017. (Edição impressa).
- RAGO, Margareth. Trabalho feminino e sexualidade. In: PRIORI, Mary Del. (org.). **História das mulheres no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 484-507.
- RAMINELLI, Ronald. Eva Tupinambá. In: PRIORI, Mary Del. (org.). **História das mulheres no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 10-36.
- REED, Evelyn. **Sexo contra sexo ou classe contra classe**. 2. ed. São Paulo: Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2008.

- SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. Petrópolis: Vozes, 1976.
- SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.
- SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero, patriarcado e violência**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011.
- SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 34. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 04 out. 2021.
- SAVIANI, Dermeval. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX E ENGELS - “Marxismo e Educação: Fundamentos marxistas da pedagogia histórico-crítica”, 7, 2012, Campinas. **Anais** [...] Campinas: IFCH-UNICAMP, 2012. Mesa Redonda. Disponível em: http://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/Demerval%20Saviani.pdf. Acesso em: 01 set. 2020.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- SILVA, Elizabete Rodrigues. Feminismo radical - pensamento e movimento. **Travessias** (UNIOESTE. Online), v. 4, p. 01-15, 2008. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/viewFile/3107/2445>. Acesso em 10 de ago. 2021.
- SOIHET, Rachel. Mulheres pobres e violência no Brasil urbano. *In*: PRIORI, Mary Del. (org.). **História das mulheres no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 304-335.
- TELLES, Norma. Escritoras, escritas, escrituras. *In*: PRIORI, Mary Del. (org.). **História das mulheres no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 336-370.
- TOFFANELLI, Ana Carolina. **Educar para a diferença: uma análise das relações de gênero presentes na literatura infantil sob olhar da psicologia histórico-cultural e do feminismo de orientação marxista**. 2016. 129 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Maringá, 2016. Disponível em: <https://ppi.uem.br/arquivos-para-links/teses-e-dissertacoes/2016-1/ana-carolina-toffaneli>. Acesso em: 20 de out. 2020.

Parte 2

Currículos, culturas e processos formativos

1. Os signos artísticos nas escolas e na formação de professoras: como a arte movimenta o pensamento para modos diferenciais de currículos, docências, infâncias?

Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni

Camilla Borini Vazzoler Gonçalves

DOI: 10.52695/978-65-5456-096-2.7

Linhas iniciais...

Você já parou para pensar quanto a arte compõe os movimentos curriculares nas escolas? A música e a dança presentes nas datas comemorativas, a literatura nos momentos de roda com as crianças, as fotografias para o registro das atividades vividas dentro e fora da escola, o cinema como possibilidade de instaurar movimentos aprendentes, mesmo que, em alguns momentos, os currículos entendidos em sua acepção etimológica (do latim *curriculum*, que significa “corrida, lugar onde se corre”) partam de imagens dogmáticas, tentem manter o pensamento preso a modelos representacionais. Nesse tipo de imagem que se exprime no modelo da recongnição, há a preexistência de um objeto no qual o pensamento se deve alicerçar.

O objeto pensado é menos o objeto de uma descoberta do que o objeto de um reconhecimento, pois o pensamento, não estando em conexão de absoluta estranheza com o que ele pensa ou se esforça por pensar, antecipa-se de algum modo, prejudgando a forma de seu objeto (Zourabichvili, 2016, p. 41).

Embora haja, em alguns momentos, tentativas que indicam caminhos e conexões fixas em busca de garantir o “previsível”, com um ponto de saída e um de chegada, consignando, a priori, um modelo da reconhecimento, apostamos na força dos encontros para instaurar a conexão com o “fora” e movimentar o pensamento para modos diferenciais de currículos, docências, infâncias, aprendizagens.

No livro *Proust e os signos*, Gilles Deleuze (2010) força-nos a pensar a potência dos signos da arte. O encontro da arte com os corpos pode provocar a redescoberta de outros mundos e produzir movimentos para sentir e pensar a diferença pela força do fora do pensamento. Deixar-se afetar pelos acontecimentos do fora força o pensar – ou o pensamento – a instaurar processos de criação ou re(criação) de mundos possíveis.

Este texto objetiva, assim, acompanhar os deslocamentos e fluxos que os signos artísticos provocaram nos encontros de formação continuada de professoras,¹ instaurando movimentos do pensamento para criar modos diferenciais na educação. Cartografa os percursos de formação continuada de professoras de escolas públicas do município da Serra-ES, no encontro com alguns signos disponíveis no catálogo de arte² *Com-Versações*.

Os intercessores teóricos da Filosofia da Diferença, convidados para nos acompanharem neste movimento cartográfico, são Gilles Deleuze, Felix Guatari, François Zourabichvili, Carvalho, entre outros, e as professoras. As redes de conversação (Carvalho, 2009) foram utilizadas para “dar língua aos afetos que pediram passagem” (Rolnik, 2007, p. 23) e criar variações de currículos, docências, infâncias, aprendizagens que se atualizam nos encontros com corpos, signos, afetos e afecções. Fabulam-se, também nessas redes de conversação, movimentos de resistência às prescrições e anunciam mundos outros para habitar, uma vez que, afetadas por uma palavra, um gesto, um olhar, um sorriso, uma imagem, as professoras problematizam a vida e os processos aprendentes nos currículos produzidos nas escolas ou fora delas.

O catálogo de arte, hospedado em uma plataforma on-line e composto por fotografias, pinturas, grafites, curtas-metragens e músicas de autores/artistas

1 Usamos professoras no feminino, pois todas as participantes do grupo pelo qual ficamos responsáveis são professoras.

2 ROSEIRO, Sterferson Zanoni *et al.* **Com-Versações**: catálogo. Disponível em: <https://padlet.com/comversacoes/catalogo>.

brasileiros e estrangeiros, é uma produção coletiva de alguns integrantes do Grupo de Pesquisa “*Com-Versações com a Filosofia da Diferença em currículos e formação de professores*”, coordenado pela professora Janete Magalhães Carvalho (PPGE/Ufes). A ideia do catálogo surgiu em meio aos percursos da pesquisa intitulada “*Imagens, signos artísticos instigando aprendizagens nos currículos em cotidianos escolares: potencializando a constituição de corpos coletivos*”, também coordenada pela professora Janete.

Logo em sua página de abertura, somos provocadas: *O que quer um catálogo? E questionamos: O que quer esse catálogo? Quer ser lido. Visto. Usado. Visitado. Apreciado. Discordado. Discutido. Rodado. Brincado. Descartado.*³ Assim, entramos em relação com o catálogo, com as professoras, com os colegas do grupo de pesquisa, com as leituras, com Deleuze, Guattari, Zourabichvili, Carvalho e... na composição do Projeto de Extensão “*Signos artísticos instigando aprendizagens e potencializando a formação de professores do município da Serra/ES*”.

O projeto foi aprovado na Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), sob o número 2.376, e apresenta este objetivo geral: Potencializar aprendizagens de professores da rede municipal de educação da Serra por meio do uso de signos artísticos – como imagens fílmicas, fotográficas, pictóricas, literárias –, fomentando problematizações para criar possíveis para a realização de currículos menos compartimentalizados realizados no plano de imanência dos cotidianos escolares, visando à constituição de corpos coletivos atuantes em comunidades compartilhadas. Foram realizados cinco encontros síncronos: um geral com todos os participantes e quatro com o grupo subdividido em quatro subgrupos, com os quais partimos sempre da relação e composição entre arte e experimentação.

3 Trazemos em itálico, ao longo do texto, os agenciamentos coletivos de enunciação, pois o que nos interessa são as multiplicidades produzidas nos encontros com o catálogo e com as professoras. Assim, nas redes de conversação estabelecidas com as professoras participantes, não as identificamos com os nomes, uma vez que não acreditamos na individualidade, mas em uma composição. O que interessa, portanto, não é o EU individualizado que remete a um sujeito, mas às multiplicidades, aos agenciamentos coletivos de enunciação que movimentam o nosso pensamento, pois “[...] produzem enunciados em cada um de nós, não se deve a nós enquanto sujeitos, mas a outra coisa, às multiplicidades, às massas, e às matilhas, aos povos e às tribos, aos agenciamentos coletivos que nos atravessam, que nos são interiores e que nós não conhecemos porque fazem parte do nosso próprio inconsciente” (Deleuze, 2006, p. 201).

Cada encontro-experimentação contou com atividades planejadas a serem realizadas de forma assíncrona, no intuito de provocar os corpos docentes e intensificar fluxos e movimentos do pensamento. A relação entre ser afetado e afetar pode provocar linhas de ruptura, de fuga, para que os corpos se deixem impregnar por pequenas percepções (abertura perceptual) desprovidas inicialmente de um conteúdo dotado de sentido. Assim, da ideia de imagem dogmática do pensamento, abrem-se possibilidades para a constituição de modos diferenciais do pensamento.

Ao entrarmos em relação com a multiplicidade que um encontro provoca, propusemo-nos a uma experimentação intensiva: quais afecções são produzidas? De tão violento o encontro com os signos artísticos, a que o pensamento é constrangido a germinar, disparando modos outros de currículos, docências, infâncias, aprendizagens, escolas? Argumentamos que a força do encontro com os signos artísticos pode provocar linhas de errâncias, vibrações, estremecimentos e guinadas para fazer o pensamento se movimentar no encontro com o fora, com a exterioridade, provocando outros sentidos para currículos e docências e aprendizagens e infâncias e...

Ao mesmo tempo que se pensa com Deleuze (2010) a potência dos signos artísticos na produção de possíveis movimentos aprendentes, também se vale de produzir deslocamentos de pensamento nos encontros com a arte-acontecimento, possibilitando a criação de processos formativos que questionam os próprios modelos de aprisionamento dos corpos para as múltiplas e singulares relações de *aprenderensinar*.⁴ Nesta escrita-experimentação, apresentamos os agenciamentos realizados com os intercessores teóricos e as professoras e com os seguintes signos artísticos: os curtas-metragens *Piirongin Piiloissa* e *Proibido cantar* e o poema *A prenda*, de Mia Couto.

O pensamento e seu fora: encontro, signo, afeto

O que nos força a pensar é o signo. O signo é o objeto de um encontro; mas é precisamente a contingência do encontro que garante a necessidade daquilo que ele faz pensar. O ato de pensar não decorre de uma simples possibilidade natural; é, ao contrário, a única criação verda-

4 Aprendemos com Nilda Alves a necessidade de junção de palavras consideradas antagônicas para transpor as dicotomias e os binarismos, conferindo outro sentido às expressões.

deira. A criação é a gênese do ato de pensar no próprio pensamento (Deleuze, 2010, p. 91).

É a violência de um encontro com uma exterioridade que dá lugar à problematização, à criação de pensamento. Para Zourabichvili (2016), “[...] a verdade, levada ao nível dos problemas, liberada de toda conexão de adequação a uma realidade exterior pressuposta, coincide com a emergência do novo” (Zourabichvili, 2016, p. 61). Assim, o que nos tem afetado no encontro com os signos artísticos, como eles podem dar a pensar de outro modo?

Se pensar é pensar de outro modo e só se pensa de outro modo (Zourabichvili, 2016), afirmamos que a força, a violência e o roubo provocados nos encontros com os signos da arte podem engendrar pensamentos intensivos para problematizar modos diferenciais de currículos e docências e aprendizagens e formação continuada e vida.

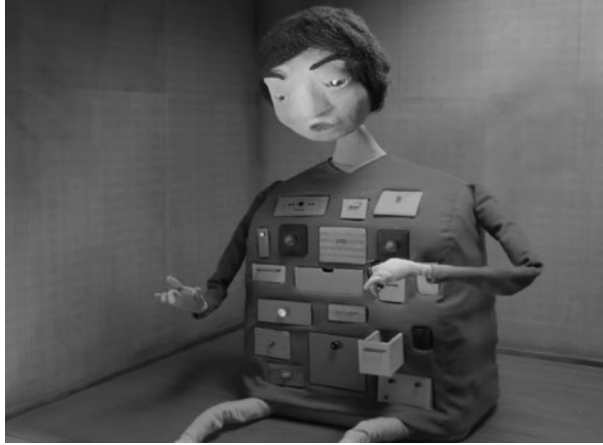
Deleuze (2010) instaura um deslocamento na noção de signo, desviando-o do domínio da significação, da esfera subjetiva e manifestação psíquica, para “[...] se revelar como um afeto ou potência de afetar, relação entre corpos e afecções, efeitos do devir, troca e captura; e implica em relação e experimentação, composição de encontros e variação da potência” (Santos, 2013, p. 123). O signo é feito de encontros, composição de relação e variação de potência, forças, perceptos e afectos, experimentação.

A origem do ato de pensar implica alguma coisa que violento o pensamento, abale-o e arraste-o numa busca, constituindo um problema. Ao invés de uma disposição natural, há forças instigadas fortuitamente, provocadas por um encontro. O que é primeiro no pensamento são o arrombamento e a violência provocados pelo encontro, entendidos como uma relação que se estabelece com o exterior, com o fora.

Poderíamos afirmar que a violência da pandemia provocou em nós deslocamentos e nos forçou a pensar outros modos de currículos, docências, formação continuada, aprendizagens, infâncias, escolas, enfim, de vida? Ao entrar em relação com o fora, o pensamento assume as condições de um encontro efetivo, de uma conexão, e afirma o imprevisível e o impensável, alojando-se sobre um chão movediço, não dominado por ele, para além da imagem dogmática que se assenta, a priori, em uma forma ao fora.

O encontro com o curta *Piirongin Piiloissa*⁵

Imagem 1 – Rotina. Organização. Ordem



Fonte: *Piirongin Piiloissa* (YouTube).

Ao entrarmos em relação com o curta, somos provocadas pela sincronização dos gestos da personagem-cômoda de abrir e fechar gavetas que armazenam ordenadamente aquilo que corresponde à sobrevivência da personagem. Um pequeno despertador toca para avisar que é hora de acordar. A gaveta é aberta para desligar o despertador e, em movimentos ordenados, é fechada para abrir outra onde estão guardados os apetrechos para fazer e tomar café; carretéis de linhas; fitas e adereços estão em outra. Há ainda aquelas que guardam esquadros, réguas, pequenos cartões com fórmulas matemáticas; em outra, encontram-se caixas minuciosamente guardadas por ordem de tamanho. A principal ocupação da personagem-cômoda é manter-se ordenada, organizada e limpa. Sua vida — com suas gavetas e objetos e organização e rotina — cabe em uma caixa cinza.

O que nos violenta no encontro com o signo artístico do curta é o quanto nos reconhecemos na personagem, capturada pela produção de discursos-for-

5 *Piirongin Piiloissa* é um curta-metragem finlandês produzido, em 2011, por Anni Lahtinen, quando se formou no Departamento de Animação da Turku Arts Academy. Traduzido em inglês como *Chest of drawers*, ou *Cômoda*, em português (tradução nossa). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HwUZ2kH1id0>.

mas das imagens dogmáticas do pensamento que operam em planos de subjetivação do indivíduo, no plano individual, em identidades fixas de currículos, docências, infâncias, aprendizagens.

Parece muito a relação que, às vezes, temos com as pessoas, com o trabalho. A gente vê que ela [a personagem] separa cada coisa em sua gavetinha. É uma coisa fechada... Limitada... E é todo dia aquele mesmo processo. Podemos ver que ela não sai daquele local, até ela ser provocada, quando percebe que seus objetos não estão nas gavetas conforme ela tinha arrumado. Dá uma inquietação... (Redes de conversação).

Nossa, esse curta, no início, incomoda tanto... É como se nós, professores, estivéssemos naquela zona de conforto, como saber programar tudo, saber fazer tudo e, de repente, acontece algo novo, inesperado... (Redes de conversação).

Impregnados pelo modo cartesiano do pensamento, uma suposta segurança toma-nos quando já sabemos por onde caminhar e parece que o inesperado nos assusta, apavora. Por mais que outros trajetos se apresentem e o imprevisível nos surpreenda, buscamos incessantemente os percursos previsíveis e um caminhar direcionado. “Quanto mais a segmentaridade for dura, mais ela nos tranquiliza” (Deleuze; Guattari, 1996, p. 109).

Para Deleuze, o pensamento de Descartes “[...] procurou o segredo do contínuo em uma retidão de percursos retilíneos e o segredo da liberdade em uma retidão da alma, ignorando a inclinação da alma tanto quanto a curvatura da matéria” (Deleuze, 1991, p. 14), como se a matéria e a alma caminhassem em direções distintas. O projeto cartesiano, assim, ansiava por um pensamento puro, um modelo de aprendizagem para as crianças, como se o corpo delas devesse refletir os modelos ideais para receber o conhecimento.

O pensamento racional moderno e cartesiano, segundo Gonçalves (2019, p. 17), divorciou a razão da sensibilidade e dos afetos que transpassam os corpos e, ao pretender-se totalitário, advogou a necessidade de o conhecimento vincular-se ao cálculo, ao anseio pela evidência e ao domínio do corpo. Por isso, o pensamento moderno, ao associar a noção de sujeito ao sujeito do saber, do cogito, assinala que há um estado originário de “falta” da razão, entendida como racionalidade, como cognição. Isso uniformiza os sentidos

de infâncias e de crianças, restando a elas ocupar o lugar do não saber e, na separação do pensamento do corpo, há a demarcação por onde e como caminhar, profetizando a sua “chegada”. Há “caixinhas” destinadas aos conteúdos/disciplinas e também às crianças.

Parece a gente separando os conteúdos, colocando cada um na sua caixinha. A gente discute muito a importância de se trabalhar de forma conectada com os conteúdos. Não de forma isolada. Outra questão é olhar essas caixinhas como se fossem os alunos. É você colocar cada criança dentro de uma caixinha, dentro de um modelo organizado. Cada um vai se encaixar dentro de uma gavetinha e, ali, parece que está tudo bem, até que chega uma situação que você precisa reconstruir a prática para você entender. Eu estou me vendo na minha prática. Não tem como ficar colocando coisas na gavetinha e ficar separando, porque cada aluno é um aluno. E também eu tenho que usar os conteúdos juntos, sem ficar separando em caixinhas (Redes de conversação).

Quando a colega falou de separar o aluno em caixinha é algo que tem que ser trabalhado todos os dias na gente mesmo. De certa forma, mesmo que inconscientemente, a gente acaba separando os alunos em caixinhas. Aquele aluno que sabe um pouco mais, aquele aluno que é mais integrado, aquele faltoso, o especial. A gente tem que ter a noção de saber que eles não devem ficar em caixinhas. Pensar o aluno em formas e dentro de caixinhas não tem como, não existe uma padronização. Existe um modelo, as gavetas, mas elas não precisam ser padronizadas em tamanhos iguais; elas podem ter tamanhos diferentes e, obviamente, têm sua importância diferente. Quando a gente vai para uma sala de aula, tem que ter a noção de que não devemos inferir um aluno de forma pejorativa, esse merece mais atenção por causa disso..., menos atenção por causa daquilo. Eles são diferentes porque têm qualidades diferentes (Redes de conversação).

Muitas vezes, vemos no grupo 5 os conteúdos engessados: agora é português, depois é matemática, depois é geografia e não tem a interdisciplinaridade dos conteúdos, ligando um ao outro. Eu tento trabalhar de forma contextualizada, mas, até nas questões dos documentos

que nos enviam para preencher, fica engessado conseguir unir esses conteúdos (Redes de conversação).

Tal modo de pensar as crianças e as infâncias afeta consideravelmente os modos de entender a aprendizagem, bem como a produção de respostas previsíveis e esperadas, tendo em vista que, ao versar sobre as crianças, espera-se que, no mínimo, se comportem e conduzam em linha reta, nas respostas uniformes às perguntas. Quando as crianças se depararam com a árvore do conhecimento curricular, devem escalar até o topo.

Por isso, com o pensamento cartesiano, sustenta-se que as crianças aprendem e se relacionam com o mundo de uma única maneira, como se todas percorressem o mesmo caminho da mesma maneira. Ignora-se a forma como se relacionam com a aprendizagem, na produção de conhecimentos, linguagens, afetos e afecções, reproduzindo, assim, um modo de ser aluno e um modo de ser criança; um modo de pensar o currículo e a aprendizagem; um modo de ser professor, vigorando incansavelmente guias e modelos universais. Forma e fôrma. Molde. Imagens fixas. Imagem dogmática do pensamento. Modos homogêneos de pensar currículos, docências, infâncias, aprendizagens que cabem em “caixinhas”.

Entretanto, defendemos que currículos, docências, infâncias, aprendizagens não cabem em modelos, em prescrições. No que concerne às questões dos currículos e dos processos de *aprenderensinar*, apostamos no que acontece no meio, no fora, nas dobras. Dobras e redobras que atravessam os corpos no encontro de formas singulares de aprender e viver são justamente as dobras que tornam os moldes quebrados e ampliam para outros possíveis.

Nos processos de subjetivação e no encontro com os signos aprendentes, há encontro com um signo no corpo intensivo, e isso movimenta o pensamento em processos de diferenciação aprendente, produzindo dobras que caminhem da virtualidade para a sua atualização e realização. Portanto, variações de aprendizagem na produção de conhecimento, linguagens, afetos, afecções e fabulações derivam-se ao infinito, de modo que não há como prever ou definir os percursos e seus sujeitos a priori.

Por mais insistentes que sejam as tentativas de manter-se intocáveis e imutáveis, no que concerne aos processos aprendentes, às docências, aos currículos, à formação continuada de professoras, os corpos sempre buscam pelos afetos e afecções. Por isso, mesmo que um corpo se mostre sem potência, “[...]”

endurecido em suas ações e pensamentos, e, insensível ante as miudezas da vida, ele pode, no encontro com um signo (uma coisa, uma música, uma poesia, um cheiro, um corpo), ser afetado por outra forma de existência; então, esse pensamento se move” (Gonçalves, 2019, p. 119).

Sempre há o fora que provoca processos de desterritorialização, convidando a seguir outros caminhos aprendentes, mais coletivos e afetivos, cujo tempo não consegue ser demarcado. Por isso, ele escorre pelas mãos, uma vez que as intensidades ocupam outra temporalidade. Como fazer escapar afetos/afecções para intensificar modos outros de escolas, de currículos, de docências?

No curta, a personagem-cômica, mesmo dentro da sua caixa segura, ordenada, modelada e confortável, depara com algo de fora que desorganiza suas gavetas. O inusitado acontece quando uma traça invade o mundo de organização da personagem-cômica, reverberando uma multiplicidade de forças e relações de afetos que se convertem em um pensamento da experiência. Em meio ao caos, a personagem-cômica é instigada a sentir a vida de outro modo, e, nessa desorganização, constroem-se (des)caminhos aprendentes.

As gavetas bagunçadas, desordenadas, com elementos que nunca sequer tinham contato, fazem com que a personagem olhe para si e para fora; é o dentro-fora em conexão, sempre em produção. Uma força penetra, insinua-se em outra forma, na brecha, na exterioridade, no fora. “O de-fora surge dentro como aquilo que o pensamento não pensa, como impensado” (Machado, 2009, p. 177). Violência. Formas e forças travam uma batalha. Por que que a inquietação surge diante do inusitado? A pandemia pode ser considerada o inusitado? Podemos pensar outros modos de ser professoras em meio à pandemia? Como criar outros possíveis para os currículos, docências, aprendizagens?

O inusitado, você pode receber de duas formas. O problema do inusitado é quando a gente tem o hábito de ser tudo padronizado, tudo bonitinho e aparece o inusitado. Isso tira você da estabilidade e pode gerar uma agitação. Quando a personagem procura algo e não encontra no lugar que tinha arrumado, acaba virando uma confusão. O inusitado nunca é bom se você planeja tudo certinho. Mas, no nosso dia a dia, o inesperado pode surgir de repente, e isso pode gerar um aprendizado ao invés de um desespero (Redes de conversação).

Hoje eu me vi muito dentro dessas caixinhas. Não só eu como os alunos. Aquela sala toda marcada. O aluno

tem que ficar aqui, não pode ir ali; não pode isso, não pode aquilo. Está sendo muito difícil trabalhar com esse espaço delimitado que a criança deve estar respeitando. É muito difícil. Então, assim, quando eu vi aquelas caixinhas, abrindo e fechando, eu vi os alunos dentro de cada caixinha. É como se eles estivessem presos ali dentro. Eu me senti assim: Meu Deus, quando todo mundo tiver vacinado, libertos como a última caixinha... Porque fica muito difícil para trabalhar assim. Este ano está muito mais difícil de trabalhar que o ano anterior. Hoje eu disse vários não para as crianças, porque eles perguntam assim: “Tia, posso ir ao parquinho? Não pode! Posso fazer isso? Não pode! Passem álcool toda hora”. Então, a gente tem mais que monitorar a criança do que trabalhar a prática (Redes de conversação).

Imagem 2 — O inusitado. O caos. O fora



Fonte: Piirongin Piiloissa (YouTube).

Os signos que transpassam os corpos intensivos das crianças não se sujeitam às palavras de ordem, nem às prescrições, nem aos não, porque, mesmo não podendo tudo, na pandemia, as crianças criam outros possíveis, outros mundos. Os movimentos de insurreição curricular produzem outras passagens, questionam as formalizações e põem em questão o que foi pensado para elas.

Tais movimentos curriculares são da ordem do acontecimento, de modo que não são previsíveis nem quantificáveis. Nunca sabemos quando um

acontecimento vai ocorrer, pois ele atualiza as virtualidades que são criadas na imanência do pensamento, de modo que o acontecimento está relacionado ao tempo *aion*, o qual excede todas as ordens do tempo *chronos*, este que anseia pela ordem e cumprimento de etapas.

E a personagem começa a espalhar todos os objetos, pois atenta-se de que os seus objetos não estão da forma como ela sempre organizou, e aquilo cria um caos que a abala. E chega a chorar e, nesse meio tempo, ela começa a observar que tem algo diferente do habitual dela porque percebe um buraco ali na grande caixa cinza que é o seu mundo. E quando ela olha, olha, e não vê exatamente o que está procurando, ela abre o buraco para poder olhar para fora e percebe que há um mundo imenso e ela está num quadrado fechado. É essa a interação que, às vezes, a gente tem com o mundo: se fecha, e ali vive aquela mesmice, todos os dias as mesmas coisas, não procurando abrir os olhos para com as coisas que tem do lado de fora (Redes de conversação).

No caos, tudo perde consistência e coerência. Produzem-se vida, conhecimentos, afetos e afecções, pois os currículos conectam-se a percursos intensivos e os trilharam; nessas produções com crianças e professoras, tudo é força, é potência. Mesmo na dureza do currículo, da pandemia, há produção. Nós pensamos o currículo como produção. Nesse sentido, ele vai movimentando-se e tornando-se rede, rizoma, (des)formatado, (in)definido e compõe-se das redes de saberes, poderes e fazeres que circulam, construindo, assim, com outras redes de sentidos, de linguagens, de conhecimentos, de afetos e afecções.

Entendemos que a aprendizagem é produzida nos encontros. Sejam encontros com os signos artísticos, com os filmes, os livros, a arte e outros corpos também. Muitas vezes, estamos tão preocupados com as formas, moldes, modelos, que impedimos a expansão da aprendizagem e da própria vida. Entretanto, vimos com o curta que há um fora, alguma coisa acontece que vem de fora, desestabiliza aquela personagem-cômoda e a faz se sentir sem chão. E, assim, ela se abre para um fora, para um mundo a que, até então, ela não estava aberta. Como a gente pode provocar a aprendizagem, esse movimento do pensamento, nesse momento de pandemia? Como fazer para quebrar essas linhas que tentam modelar e manter cada criança no lugar? Como fica a aprendizagem nesse tempo pandêmico?

Realmente, está difícil. Estou com alunos que não sabem escrever o nome, não conhecem as letras e números, mas estou com aquele medo de ensinar a criança, e a criança parece também que está com medo de chegar perto do professor. E, toda hora, eles vão até a garrafinha e espremem o álcool. Eu estou tentando me adaptar para trabalhar melhor com elas. Eles com medo do lado de lá, eu com medo do lado de cá também (Redes de conversação).

É interessante a fala da colega, e o que pude perceber é que temos realidades diferentes, contextos diferentes. Às vezes, o que funciona em uma escola não funciona na outra. Desde que assumi a turma, eu fiz uma aposta na família porque vi que a professora da minha filha fez uma ponte muito legal comigo e deu certo, porque eu também estava cheia de tarefas, trabalhando, não dava conta. Mas eu fiz busca ativa. Para a família que não queria participar do grupo, eu mandei recadinho carinhoso e fui me preparando para o retorno junto com a família. E aí, nesse período de preparação para voltar, eu fiquei pensando, angustiada, medo de chegar à escola, medo das crianças não gostarem de estar na escola por conta das diferenças, de como era antes para hoje, do espaço limitado. Mas posso dizer que fui surpreendida porque uma boa parte da minha turma aderiu ao retorno. Outros pais começaram a mandar mensagem que iam fazer adesão, e acredito que vou estar com mais crianças. Minha aposta é na família. As crianças chegaram com garrafinha, álcool, nenhuma criança sem máscara e tentei interagir dentro dos protocolos, fiz contação de histórias, músicas, procurei conhecer essa criança, o que está acontecendo com ela. No segundo dia, fiz uma atividade dinâmica, mandei um recadinho para as famílias, quis saber como essa criança chegou à casa, qual foi o relato dela (Redes de conversação).

“Tia, você fez assim na sala?” E eu falo: “Fiz”! “E, depois, você fez isso e aquilo?” E ela vai falando o modo como a gente fez a atividade. Aí você vê que realmente aquela criança te observa. E, se ela te observa, é porque você está em relação com ela. A criança, contando as coisas que aconteceram na sala de aula, indica que a gente faz diferença na vida dela (Redes de conversação).

Em meio às linhas duras dos protocolos de segurança durante a pandemia, dos medos e insegurança, há possibilidades de criar movimentos outros para

entrar em relação com o que as crianças – e a própria vida – trazem e nos convocam. Nesse encontro-experimentação com o curta *Piirongin Piiloissa*, tentamos provocar um movimento para liberar os fluxos, intensificar as linhas de fuga, fazer a língua delirar. Assim, podemos trazer outros sentidos para os currículos, as docências, as infâncias e as aprendizagens como experimentação, apostando nos encontros, nos agenciamentos, nos acontecimentos.

O encontro com o curta *Proibido cantar*⁶ e com o poema *A prenda*⁷

No curta *Proibido cantar*, temos a personagem cegonha-cantora que retorna à sua cidade natal para fazer expandir a alegria por meio da música. Ela chega cantando e animando todos aqueles que ela vai encontrando pelo caminho. Eles se abrem a variações da música, dos acordes, do encontro, da alegria e sentem quanto é bom ser surpreendido! Mas eis que surge um policial apontando para uma placa que indica “proibido cantar” e quebra o violão para instaurar a “ordem” no local. Silêncio. Tristeza. Potência de vida diminuída. Os vizinhos, ao depararem com a tristeza da personagem diante de seu violão quebrado e com a tristeza da cidade, põem-se a criar modos possíveis de fazer a música habitar o vilarejo, para dar passagem à alegria, no encontro dos corpos, das vozes, das singularidades.

Imagem 3 — É proibido cantar



Fonte: *Proibido cantar* (YouTube).

6 O título original é *L’American returns*, dirigido por Ricky Renna. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=B_PKQKspcW0.

7 COUTO, Mia. **Vagas e lumes**. Lisboa: Caminho, 2014.

A força micropolítica dos habitantes da cidade foi produzida nos movimentos, nos fluxos, nas intensidades, nos afetos, afecções e desejos, enfim, nas relações em que os processos e modos de subjetivação criam um movimento de criação de vida coletiva, que pulsa nos encontros dos corpos que afetam e são afetados. Entendemos o encontro como acontecimento, com diferentes intensidades e pulsão de vida, que supõe diferença, divergência, dissonância: encontro como política, e a política está na invenção de possíveis, de movimentos que possibilitam produzir um *ethos*-político na criação de outras formas de vida, na criação da vida na e/ou da escola (Delboni, 2011).

E o que o curta provoca? O que o encontro com o signo faz delirar e, de tão intenso, desloca o pensamento e germina modos outros de currículos, docências, infâncias, aprendizagens, escolas? Embaladas pela força do encontro, propusemo-nos, então, a produzir fabulação, composição, agenciamento com o curta e o poema. Curtapoema. Poemacurta. Para *poemar* com o curta. Que forças fazem vibrar o pensamento a partir da imagem literária? Que afetos pedem passagem no encontro com os signos artísticos?

A prenda

(Mia Couto)
O menino
recebeu a dádiva.
Era o seu dia, assim disseram.
Estranhou:
os outros dias não eram seus?
Se achegou.
Espreitou.
A oferenda,
era coisa nenhuma
que nem parecia existir.
– O que é isso? perguntou.
– É uma prenda, responderam.
Que prenda poderia ser
se tinha forma de nada.
– Abre.
Abrir como
se não tinha fora nem dentro?
– Prova.
Como provar
o que não tem onde se pegar?

Olhou melhor.
Fixou não a prenda,
mas os olhos de quem a dava.
Foi, então:
o que era nada
lhe pareceu tudo.
Grato,
retribuiu com palavra e beijo.
O que lhe ofereciam
era a divina graça do inventar.
Um talento
para não ter nada.
Mas um dom
para ser tudo (Couto, 2014, p. 105-106).

O pensamento não é exercido ao extrair o conteúdo explícito de uma coisa, mas ao tratá-la como um signo: o signo de uma força que se afirma ao traçar uma diferença. Assim, “[...] o encontro com um signo em um corpo intensivo movimenta o pensamento em processos de diferenciação aprendente, produzindo dobras que caminham da virtualidade para a sua atualização e realização” (Gonçalves, 2019, p. 22). O que antes de tudo interessa ao pensamento é a heterogeneidade das maneiras de viver e pensar, para decifrar as suas implicações e atravessamentos e fazer emergir o novo.

O poema e o vídeo me falaram de fantasias, de sonhos e, ao longo da vida, vamos perdendo, retirando a capacidade de sonhar, de inventar, vamos engessando. Já ouvi várias vezes as pessoas dizerem assim: “Ah, essa pessoa vive no mundo de faz de conta”. Como se não pudessemos ter sonhos. Se você sonha, se você sai daquilo ali, daquela caixinha, você é visto com estranheza. E, na escola, a gente, muitas vezes, poda a criança, tira dela essa capacidade criadora de pensar que ela pode sonhar, de querer algo, fazer acontecer. Quando a gente para de pensar, de sonhar, de querer algo, a gente morre (Redes de conversação).

Para Deleuze (2010), o pensamento só pensa sob a condição de um encontro; “[...] sem algo que force a pensar, sem algo que violento o pensamento, este nada significa; e, se mais importante que o pensamento é o que dá a pensar” (Deleuze, 2010, p. 89), apostamos que o encontro com os signos artísticos pode produzir deslocamentos. Por meio dos movimentos, encontros, afetos, afecções

e desejos vividos por professoras e crianças, podemos pensar os currículos por meio da invenção, os quais engendram mobilidades para além do materializado pelas grades, programas, projetos. Pensar em currículos como fluxos, como movimentos, desejando articular “[...] um conhecimento sobre a vida, comovente, aquele que move-mente” (Garcia, 2007, p. 104), movimentando, deslocando conceitos, ideias, conhecimentos fazendo-os “[...] dançar antes do que marchar axiomas plenos de certeza” (Garcia, 2007, 104).

Quando eu li “A prenda” eu comecei a pensar o quanto a invenção é importante para a criança. Por exemplo, quando uma criança está brincando e fala: “Aqui tem um castelo e vou entrar nesse castelo”. “Sim, vamos entrar”. Mas, às vezes, você fala: “Onde é que está o castelo? Você não vê, mas a criança está vendo. Então, quando eu comecei a entrar nesse poema, percebi o quanto de prazer a gente pode proporcionar para essa criança. Eu tive dificuldade porque eu tive que tirar da minha cabeça a construção que eu tinha de prenda e abrir para outro sentido (Redes de conversação).

A criança fabula o tempo todo, pois ela “[...] não para de dizer o que faz ou tenta fazer” (Deleuze, 1997, p. 73). As crianças falam pensando, pensam fazendo, produzem criando. De fato, elas não param. Mas por que deveriam? Estão em devir, tracejando mapas intensivos e extensivos. São cartógrafas, visto que exploram os meios, buscam as dobras, investigam as aulas, a escola, o pátio, a cidade, criam castelos e trajetos nos seus percursos, “[...] traçam mapas virtuais dos currículos, projetos político-pedagógicos, em extensão e intensão, os quais remetem uns aos outros; e que elas superpõem aos mapas reais, cujos percursos, então, são transformados” (Corazza, 2013, p. 20).

Imagem 4 — Agenciamento. Afetos. Afecções



Fonte: *Proibido cantar* (YouTube).

Mas será mesmo que, ao entrarmos em relação com os cotidianos escolares, estamos atentos aos modos como as crianças produzem no plano de imanência? Ou produzimos linhas duras no sentido de marcar o que é proibido? “Isso não pode! Não é assim!” Nos infinitos mapas tracejados, entendemos que as crianças também produzem currículos, sons, sonhos e, ao produzi-los, agenciam com as professoras outros modos de currículos, docências, aprendizagens? Como as crianças experienciam suas infâncias nos compartimentos escolares que habitam?

O curta e o poema me provocaram no sentido de pensar as singularidades. As crianças têm desejos diferentes, e nós não podemos limitar as crianças. Cada criança é única. E não podemos colocar as crianças em um padrão. Não fazer um planejamento com características únicas. Através das atividades, percebemos como cada criança tem características, modos, jeitos diferentes. São as singularidades (Redes de conversação).

Em meio às tramas pelas quais as subjetividades são capturadas, em meio às tentativas de capturas, precisamos “[...] sempre liberar a vida lá onde ela é prisioneira, ou tentar fazê-lo num combate incerto” (Deleuze, Guattari, 2000, p. 222). Há, então, em coexistência às tentativas de aprisionamentos, resistências “[...] possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis, prontas ao compromisso, interessadas ou fadadas ao sacrifício [...]” (Foucault, 2010, p. 91).

A vida insiste em perseverar de forma intensiva e inventiva; por isso, nos encontros com as crianças, há multiplicidades, há diferentes formas de produzir dobras nas relações de forças, para produzir e ampliar o campo dos possíveis dos currículos, docências, infâncias, aprendizagens, enfim, da vida!

Ao ver e ouvir a poesia, fiquei pensando a minha situação na sala de aula quanto ao olhar e ao afeto. Às vezes, naquele momento, não estamos dando nada que as crianças possam pegar. Mas um olhar, um gesto, um sorriso podemos dar e serão muito para a vida das crianças. As crianças observam a gente em tudo. Damos para a criança um olhar de possibilidades. O artigo me tocou muito quanto à criação, à inventividade, me fez pensar e fiquei me perguntando: “O que tenho feito enquanto educadora no sentido da criação? Minhas aulas têm sido repetitivas?” Eu fico pensando que tenho que rever meu armário para reinventar algo novo. Eu tenho que rever meus armários e jogar um pouco de coisa fora para reinventar algo novo (Redes de conversação).

Há agenciamentos também pelo olhar, sorriso, gesto, acolhimento. Nos encontros com as crianças, podemos engendrar dobras nos processos de subjetivação-singularização como modificação daquilo que nos sujeita, para nos reconstruirmos com outras experiências de currículos e docências: “[...] é preciso conseguir dobrar a linha para constituir uma zona vivível onde seja possível alinhar-se, enfrentar, apoiar-se, respirar – em suma, pensar” (Deleuze, 1992, p. 138).

Ao experienciar, com as crianças, movimentos criados em momentos nos quais não se aspira a uma representação ou decodificação, instaura-se um conjunto de potência devindo, borrando os dispositivos de controle e as capturas das subjetividades. Assim, elas produzem, criam linguagens, conhecimentos e aprendizagens nas diferentes experiências, isso porque aprender é uma questão tanto de cognição quanto de afetos e perceptos.

Nós estamos trabalhando de forma híbrida, as crianças vão para a escola em alguns momentos e em outros não. E, nas aulas pelo Google Meet, eu via o brilho no olhar das crianças. Sinto que elas almejavam estar na sala de aula. Elas querem algo mais: a questão do afeto, a vontade delas de chegar e contar a experiência, o desabafo. É um desafio para gente e uma grande responsabilidade.

Olhando essa poesia, penso, também, que algo vai além de dar o que temos de concreto (Redes de conversação).

É isso! A colega falou da força do encontro! Temos a alegria das crianças, o olhar, a conversa das famílias... A alegria das crianças nos potencializa (Redes de conversação).

O que mais me afeta na escrita do Mia Couto é a questão da invenção. Ele fala da divina graça de inventar. Inventar no sentido de fabular, de criar outros mundos. Mundos possíveis... Movimentos inventivos... Oferecer a possibilidade de invenção junto às crianças. Produzir fabulações, outros mundos possíveis, movimentos aprendentes, movimentos inventivos... (Redes de conversação).

As crianças traçam seus mapas extensivos e intensivos por meio dos encontros e dos afetos. Cada uma a sua maneira, pois seus corpos afetam-se por signos virtuais que buscam atualização, nos quais suas invenções são criadas. Elas resistem aos percursos previsíveis, devindo e sinalizam: “Já estamos cansados das estradas à nossa frente, para preencher o tempo de uma vida, e é justamente o tempo de *uma vida* que quero aproveitar para terminar a minha viagem” (Deleuze; Parnet, 1998, p. 119).

Ao percorrerem os meios, as dobras, as linhas moleculares, as crianças criam linhas de fuga, visto que produzem suas aprendizagens inventivas com o corpo intensivo. E, dessa maneira, desejam experienciar as suas infâncias, que correspondem justamente à “[...] intensidade, um situar-se intensivo no mundo; um sair sempre do ‘seu’ lugar e se situar em outros lugares, desconhecidos, inusitados, inesperados” (Kohan, 2007, p. 95). Desse modo, ao produzirem suas aprendizagens, linguagens e conhecimentos, são movidas pelas intensidades que experimentam em seus corpos. Corpos intensivos. Multiplicidades. *Uma vida*.

Precisamos nos abrir também para as multiplicidades e para a sensibilidade, para deixar-nos afetar com o que as crianças criam. Às vezes, esquecemos um pouco de sentir. Até que ponto deixamos nossa sensibilidade fluir? Até que ponto nós permitimos que o outro expresse sua sensibilidade? Até que ponto a sensibilidade tem espaço no currículo escolar, no plano de ensino, nas atividades? (Redes de conversação).

Eu acho que as crianças nos ensinam muito. Como não deixar a capacidade de sonhar e inventar ao longo do percurso da nossa vida? Precisamos nos abrir, sair do “é proibido” para permitir pensar e fazer diferente (Redes de conversação).

As professoras experimentam as intensidades dos signos em seus corpos, que se apresentam como forças com outros sentidos de vida e de existência que, no encontro com outras forças, produzem potência. Ainda que um corpo se mostre aparentemente despotencializado, endurecido em suas ações e pensamentos e insensível ante as miudezas da vida, ele pode — no encontro com um signo (uma coisa, uma música, uma poesia, um cheiro, um corpo) — ser afetado por outra forma de existência; então, esse pensamento se move. Há aí o rompimento da ideia do pensamento racional, preconcebido pela ciência moderna hegemônica que, por vezes, delimita o corpo à sua dimensão orgânica. Esse corpo, no encontro com outros corpos, entrega-se às afecções e busca, então, construir outros sentidos de vida, outros conhecimentos.

O conhecimento age produzindo afetos e os afetos produzem conhecimento. Se conhecer é afetar e ser afetado, qual a relação entre conhecimento e afeto? Quais as intensidades e possibilidades para a criação de vida que pulsa e torna possível a invenção?

O modo como nós pensamos, como nós conhecemos implica o modo como vivemos, isto é, qualquer que seja a forma de conhecimento, esta reflete uma maneira de viver. Assumir uma postura ética, estética e política leva-nos a pensar na dignidade de viver o que somos, assumindo nossos problemas, anseios, desejos, sonhos, o que nos motiva a criar um estilo de vida próprio, singular, o que implica sempre uma invenção.

Por fim, em movimentos intensivos do pensamento...

Nesta escrita-experimentação, produzida nos encontros com as professoras e com os signos artísticos, apostamos nas diferentes linhas que compõem um corpo vibrátil, corpo coletivo que move o pensamento, impulsiona-o, tenta fazer de outro modo, um mundo novo. Novo pensamento, inventivo e intensivo, para experimentar currículos e docências e infâncias e aprendizagens e escolas e vida.

Numa coexistência, os encontros com os signos da arte produziram afecções e provocaram arroubos, fissuras, rachados. Violentaram o pensamento

para dar lugar a outros movimentos, um pensamento novo. Nas relações com outros corpos, diferentes tipos de conhecimento ou de pensamento são gerados.

Assim, continuamos com nossos questionamentos: que movimentos, encontros, afetos, afecções e desejos têm sido vividos por professoras e crianças, possibilitando a invenção de currículos, docências, infâncias, aprendizagens na relação com o outro? É possível pensar em modos diferenciais por meio dos fluxos, conexões, relações, encontros e existências singulares? Como pensar em modos diferenciais na educação mediante as experiências, aquilo que aumenta a potência de agir e potencializa os fluxos curriculares? Como “[...] pensar o involuntário do pensamento, ao invés de se intoxicar com verdades, filhas apressadas da percepção, meninas, meninos bem-comportados de uma verdade que pensa somente os possíveis, verdade-guarda-sol?” (Lins, 2009, p. 70).

Os signos artísticos atuaram como disparadores para fazer a língua delirar, ou seja, para forçar o pensamento, pondo-o em movimento e produzindo o novo, a diferença. Os agenciamentos no encontro com os signos, os intercessores teóricos e as professoras intensificaram a gagueira da língua, fazendo-a pegar delírio e gerando outros/novos modos de pensar, outras problematizações concernentes aos currículos, às docências, às aprendizagens e à vida. Geraram intensidades, multiplicidades, inventividade.

Assim, apostamos que a vida pulsante está nos encontros engendrados com o outro, possibilitados no *espaçotempo* da escola e fora dela, o que produz diferentes modos de existência, alteridade, formas de pensar os movimentos curriculares praticados no cotidiano escolar e sua relação com as docências e com as aprendizagens e com a vida. A potência de vida presente nas relações impulsiona a problematização dos modos de constituição de si, surgidos na relação com o outro e consigo mesmo. Dessa forma, problematizamos a potência dos encontros para dar a pensar outros sentidos para currículos e docências e aprendizagens enredados à vida imanente, engendrada por meio dos afetos, afecções, linguagens e conhecimentos que emergem nas e/ou das relações.

Os agenciamentos produzidos no encontro com os signos artísticos são forças que levam ao movimento do pensar, propiciam encontros, experimentações e possibilitam surpresa, indagação, questionamentos. Entre capturas e fugas, o encontro com o fora do pensamento, por meio dos signos da arte, engendrou modos diferenciais de currículos, docências, infâncias, aprendizagens, formação continuada, escolas, enfim, de vida!

Referências

- CARVALHO, J. M. **O cotidiano escolar como comunidades de afetos**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Brasília, DF: CNPq, 2009.
- CORAZZA, Sanda Mara. **O que se transcria em educação?** Porto Alegre: Editora Doisa, 2013.
- COUTO, Mía. **Vagas e lumes**. Lisboa: Caminho, 2014.
- DELBONI, Tania M. Z. G. F. **A potência da estética da existência no cotidiano escolar**. 2011. 161 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.
- DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. São Paulo: Editora 34, 1997.
- DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Ed. 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles. **A Dobra**. Leibniz e o Barroco. Campinas, SP: Papyrus Editora, 1991.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 2000.
- DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Felix. **Mil platôs 3**. São Paulo: Ed. 34, 1996.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Editora Escuta, 1998.
- FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 2010.
- GARCIA, W. A. C. Entre paisagens. **Pro-Posições**, v. 18, n. 2, p. 103-114, maio/ago. 2007.
- GONÇALVES, Camilla Borini Vazzoler. **As fabulo invenções das crianças nos agenciamentos dos currículos**. 2019. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.
- KOHAN, Walter Omar. **Infância, estrangeiridade e ignorância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- LINS, D. S. **Expressão: Spinoza em Deleuze, Deleuze em Spinoza**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.
- MACHADO, Roberto. **Deleuze, a arte e a filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.
- ROLNIK, S. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2007.

SANTOS, Zamara Araujo dos. **A geofilosofia de Deleuze e Guattari**. 2013. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2013.

ZOURABICHVILI, François. **Deleuze**: uma filosofia do acontecimento. São Paulo: Editora 34, 2016.

2. Experimentações do/no/com um corpo docente aprendente

Janete Magalhães Carvalho

Steferson Zanoni Roseiro

Patrick Stefenoni Kuster

DOI: 10.52695/978-65-5456-096-2.8

Os corpos de professores em composição coletiva em uma pesquisa-experimentação

Spinoza (2007, p. 6) propõe esta questão: “[...] o que pode um corpo?”, corpo este em relação com o *conatus* (esforço para perseverar na existência). Para o filósofo, um indivíduo é sempre composto de uma infinidade de partes extensivas, enquanto estas pertencem a uma essência singular de modo, numa relação característica. Essas partes (*corpora simplicissima*) não são indivíduos; não há essência de cada uma. Definem-se unicamente pelo seu determinismo exterior e são sempre numerosíssimas, mas constituem um indivíduo existente, uma vez que uma infinidade delas entra nesta ou naquela relação que caracteriza esta ou aquela essência de modo. Elas “[...] constituem a matéria modal infinitamente variada da existência” — individual e coletiva (Deleuze, 2002, p. 86).

Desse modo, conforme afirma Spinoza (2007) em sua *Ética*, os corpos são uma multiplicidade infinita e a natureza inteira, uma multiplicidade de multiplicidades perfeitamente individuadas. O plano de consistência da natureza é como uma imensa máquina abstrata, cujas peças são os agenciamentos ou os indivíduos diversos que agrupam, cada um, uma infinidade de partículas sob uma infinidade de relações mais ou menos compostas.

Justamente com base nessa questão spinozana, pomo-nos em redes de conversações com professoras e professores da rede municipal da Serra-ES, para indagar sobre essas infinitudes da variação da existência. Em Spinoza (2007), não sabemos nada de um corpo enquanto não sabemos o que pode ele, isto é, quais são seus afectos, como eles podem ou não se compor com outros afectos, com os afectos de outro corpo, seja para destruí-lo, seja para ser destruído por ele, seja para trocar com esse outro corpo ações e paixões, seja para compor com ele um corpo mais potente.

Assim, partimos da questão de indagar acerca das forças que afetam as docências e reverberam nela, afetando outros. Quais corpos afetam os corpos docentes? Como os corpos docentes se deixam afetar? Que outros afetos passam por esses corpos, transitando numa relação de dentro-fora dos corpos em direção a outra coisa que não pode mais ser afirmada como *meu* corpo? É preciso não comparar órgãos ou corpos individualizados, já nos alertava Spinoza (1988), mas inserir elementos ou materiais numa relação em que arranquem o órgão, o corpo à sua especificidade para fazê-lo *dever com o outro*. A liberdade, portanto, não é o poder da vontade para extirpar os afetos, nem para escolher entre alternativas contrárias, *mas a aptidão do corpo e da mente para o plural simultâneo*.

Em Spinoza, a multidão – corpos sempre em *dever plural simultâneo* – cria um indivíduo coletivo cujo *conatus* é sempre mais forte e superior do que o de cada um dos indivíduos isolados.

Questão a perguntarmo-nos: nos contextos escolares, há espaço para *deveres coletivos*? As forças dos currículos prescritivos dominantes conseguem ser rachadas em conversas para além dos individualismos e dos trabalhos isolados em salas de aula? Há vida coletiva na escola?

Do ponto de vista social, para Spinoza, nosso direito vai até onde possuímos poder para realizá-lo e força para garanti-lo. Assim, a noção de individualidade é relativa, já que, como vimos, todo indivíduo é sempre composto de uma infinidade de partes extensivas que se definem por seu modo singular e pelo seu determinismo exterior, sendo a autonomia a aptidão do corpo e da mente para o plural simultâneo e/ou para o coletivo (Spinoza, 2007), e a busca de pertencimento faz-se mediante os encontros dos corpos em afetos e afecções. O corpo tenderia (pelo paralelismo entre razão e afetos), quando fora do seu estado de servidão, para a constituição de um coletivo singular.

Em Foucault (2013), a perspectiva de um corpo utópico remete para a constituição de espaços e tempos diferentes que também buscam a constituição de corpos coletivos singulares, pois

[...] a utopia é um lugar fora de todos os lugares, mas um lugar onde eu teria um corpo sem corpo, um corpo que seria belo, límpido, transparente, luminoso, veloz, colossal na sua potência, infinito na sua duração, solto, invisível, protegido, sempre transfigurado; pode bem ser que a utopia primeira consista precisamente na utopia de um corpo incorpóreo (Foucault, 2013, p. 7).

Mas há também uma utopia que é feita para apagar os corpos (assim como as paixões tristes em Spinoza), visto que, para Foucault (2013), não se vive em um espaço neutro nem branco; não se vive, não se morre, não se ama em espaços somente lisos, pois se vive, se morre e se ama em espaços-tempos matizados entre zonas claras, escuras e sombras. Lugares distintos uns dos outros, há os que afirmam as utopias, os que se opõem a todos os outros, como também há espaços que fogem ao idealizado e buscam apagar o universalismo das utopias, propondo-se, de certo modo, a neutralizá-las ou purificá-las e atuando como *contraespaços* nos quais a fuga ao estabelecido e/ou à diferença são possíveis.

Assim, diante da inquietante pergunta espinosista “[...] o que pode um corpo?”, encontramos, logo de início, surdas ressonâncias com a concepção foucaultiana de *corpo utópico*. E, à medida que, com essa pesquisa, nos encontramos com professoras de uma rede municipal, essas ressonâncias re-tumbaram com maior clareza no que David Lapoujade (2002) chamou de *o corpo que não aguenta mais*.

Objetiva, assim, este *textoexperimentação* pesquisar os sentidos de corpo, partindo do conceito foucaultiano de utopias como um lugar que teria um corpo sem corpo, que tanto são produzidas como espaço de realização quanto são fabricadas para apagar os corpos, estes negados e transfigurados, constituindo um amplo espectro que tem por termômetro o *corpo docente que não aguenta mais*.

Nesse sentido, engloba os conceitos de *corpo utópico* e de *heterotopias* como *contraespaços* (utopias localizadas) que podem não só apagar senão incitar os corpos nos processos de aprendizagem, focalizando o potencial

crianceiro das *potências do falso*, para questionar a verdade como modelo único de conhecimento, visando possibilitar o movimento do pensamento docente. Usa como caminho metodológico as redes de conversações, disparadas pelo curta-metragem *O fim do recreio* e pelo conto *A menina de lá*, de Guimarães Rosa (1975), assim como pelo poema *A prenda*, de Mia Couto (2014).

A pesquisa¹ foi realizada com professoras de uma rede municipal ensino, de modo virtual via *GoogleMeet*, no período noturno, em 2021, em pleno ano de pandemia da Covid-19. Inteiraram a pesquisa um total de 42 professoras inscritas e divididas em três grupos. Para o texto aqui apresentado, selecionamos apenas parte do material produzido com um dos grupos de formação, contendo um total de 14 professoras.

Ao longo do texto, os resultados (enunciados das professoras participantes nas redes de conversações) são apresentados de modo entrelaçado com o próprio texto. Assim, as falas produzidas na pesquisa aparecerão em itálico, no corpo do texto, não fazendo recuo à esquerda, mas, sempre que possível, fazendo-as conversar com os intercessores teóricos que balizam essa *escritatexto*. Para fazer jus a nosso referencial teórico, cumpre também informar que de forma alguma daremos quaisquer modos de identificação das falas, não apenas por uma questão ética de anonimato, senão principalmente pela afirmação da potência dos agenciamentos coletivos de enunciação (Deleuze; Guattari, 1995).

Partimos da premissa de que nenhuma fala ocorre apenas no campo individual, isto é, não é um ser falante que exprime suas ideias isoladamente. “Um indivíduo tal ou qual, tomado numa massa, tem ele mesmo um inconsciente de matilha que não se assemelha necessariamente às matilhas da massa da qual ele faz parte”, dizem Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995, p. 63). E vão mais além: “Cada um de nós é envolvido num tal agenciamento, reproduz o enunciado quando acredita falar em seu nome ou antes fala em seu nome quando produz o enunciado” (*Ibidem*, p. 64-65). Por esse motivo, não apostamos em uma escrita de criação de nomes fictícios a professoras, e sim nos arriscamos aos próprios enunciados para aparecerem com força e vivacidades puras. Aqui,

1 A pesquisa é um subprojeto de pesquisa mais ampla, cadastrada no Diretório de Pesquisas do CNPq, “Imagens, signos artísticos instigando aprendizagens nos currículos em cotidianos escolares: potencializando a constituição de corpos coletivos”, aprovada no CNPq para o período 2020-2025.

importam mais as forças que as acompanham em suas enunciações e os modos pelos quais elas se expandem em conversas com outras forças.

Desse modo, começamos o encontro com a arte, retomando a questão espinosana dos possíveis do corpo. Há corpo nas escolas? Ou são os corpos meras utopias ficcionadas no limite de uma revolução impossível? Questão com a arte: quais cortes são traçados em nossos corpos a partir de experiências que fabulam o real? Isto é, ante uma aposta em afirmar a vida pela potência do falso, quais corpos entram em devires na/com a escola?

Entrecortes da arte e da docência

Conto de João Guimarães Rosa, *A menina de lá* focaliza aspectos da infância e do fantástico na personagem principal em seu território e em seus processos de desterritorialização e fabulação. Ao utilizar imagens de uma menina que quase não fala, que quase não reage, Guimarães Rosa cria uma infância que vive sempre o *entre*: o entre das infâncias, o entre da realidade, o entre dos tempos.

A escrita de Guimarães Rosa aborda a vivência de uma criança que não habita em grandes centros urbanos, que atua e é influenciada diretamente pelos aspectos da religiosidade popular, pelos costumes e modos culturais defendidos e naturalmente repassados pelos familiares mais velhos, mas que, mesmo nesse liame de linhas duras, põem-se a tensionar os limites do real e da criação.

Há em *Nhinhinha* — protagonista do conto — uma tendência que extrapola, em muito, toda a lógica do *mundo da verdade* (Nietzsche, 2017). Ao criar uma personagem com uma sensibilidade fora do comum, imersa no seu mundo particular, desvelando a categoria do fantástico, Guimarães Rosa acaba por nos fazer indagar o que é *possível* nos limites da vida.

E como começa esse resíduo do real e do limite da vida? Ora, por intermédio de uma personagem caracterizada desde o lugar que habita e as incoerências da infância:

[...] sua casa ficava para trás da Serra do Mim, quase no meio de um brejo de água limpa, lugar chamado o Temor-de-Deus. O pai pequeno sitiante lidava com vacas e arroz; a Mãe, urucuiana, nunca tirava o terço da mão, mesmo quando matando galinhas ou passando descompostura em alguém. E, ela, menininha, por nome Maria

Nhininha, nascera já muito para miúda, cabeçudota e com olhos enormes. [...] Em geral, porém, Nhininha, com seus quatro anos, não incomodava ninguém, e não se fazia notada, a não ser pela perfeita calma, imobilidade e silêncios. Nem parecia gostar ou desgostar especialmente de coisa ou pessoa nenhuma (Rosa, 1975, p. 65).

Maria Nhininha, criança dotada de extrema sensibilidade, leva sua pequena existência a contemplar a vida, o cosmos apresentado pelo narrador como o casacão da noite, quando passava horas a observar o céu cheio de estrelas. O conto de Rosa (1975) mostra uma criança que se deleita na contemplação — e já dizia Deleuze (2020) que *contemplar* é da ordem de contrair as virtualidades e os devires no tempo de um agora que se põe a vislumbrar a vida — e observa o mundo além do palpável, tornando-se, assim, uma estranha no próprio grupo. “O que pode o mundo?” Essa parece ser a pergunta de Nhininha a todo o momento, ainda que ela quase nada fale, ainda que ela apenas permaneça sentada em sua banqueta que mal comporta o peso de uma ideia.

Nhininha vive o *lugar* como uma contração e uma ampliação do real.

A cada momento que a narração avança, vamos percebendo em Maria Nhininha uma criança que faz presságios, contrai a vida, o mais forte da própria vida, pressagiando, inclusive, que seria o de sua morte:

Agora, precisava de mandar recado, ao arraial, para fazerem o caixão e aprontarem o enterro, com acompanhamento de virgens e anjos. Aí, Tiântonia tomou coragem, carecia de contar: que naquele dia, do arco-íris da chuva, do passarinho, Nhininha tinha falado despropositado desatino, por isso com ela ralhara. O que fora: que queria um caixãozinho cor-de-rosa, com enfeites verdes brilhantes...A agouraria! Agora, era para se encomendar o caixãozinho assim, sua vontade? (Rosa, 1975, p. 69)

Assim, a história da menina que prevê acontecimentos e tem morte tão prematura apresenta aspectos de fantástico que se fazem presentes nos contos de Guimarães Rosa: são crianças, meninas que, em suas famílias, apresentam um comportamento diferenciado; meninas com características de seres sobrenaturais poetizam a vida e a morte num jogo em que ambas se mesclam, não determinando os limites e modos de se apresentarem; apresentam temas semelhantes, são crianças que, no outono da vida, desfalecem. A morte anuncia um

mundo que desfalece e simultaneamente ressurgem nas histórias, nas narrativas silenciadas pela dor, pelo neocolonialismo, nas novas formas de submeter os povos à tirania dos que, por séculos, subalternizaram povos e nações.

Há, deveras, muita dor na escrita de Guimarães Rosa. Enquanto líamos o conto com as professoras, sentíamos os corpos se emudecerem, ganharem mais rigidez. Uma professora escreveu no *chat*: “Que pesado! Será que queremos crianças assim?”. A professora indaga se queremos mesmo essa imagem das crianças quietas, de tão pouco movimento. É isso o que queremos?

Quase respondendo à questão levantada no momento do encontro com Nhinhinha, somos provocados, no curta-metragem *O fim do recreio*, por outra ordem de corpos-crianças: aqui, ao contrário, deparamos com crianças que reagem democraticamente ao imposto. O aluno Felipe assiste, no telejornal, que um senador desenvolveu um projeto de lei para acabar com o recreio nas escolas, como forma de aumentar a produtividade das crianças durante o tempo escolar.

Os brados do produtivismo são cenas fortes e, tão logo são apresentados, trabalham na diminuição da imagem da criança. Afinal, para que uma criança quer recreio? Escola é lugar de aprender, de um aprendizado que é contado pelo tempo e pelos saberes quantificáveis. Na fala do senador, vemos a escola assumir um lugar específico e que requer modelação.

A escola como lugar de modelação busca introduzir nos corpos a imagem do já conhecido. O discurso do senador evoca, a todo o momento, o intuito de uma verdade universal única: a produção como fim da vida. O estranhamento com o recreio é marcado justamente por não haver ali a previsibilidade indispensável dos números duros. Afinal, a vida torna-se calculável quando vemos o que já é conhecido. “Ficamos admirados, inquietos, e buscamos aí algo de conhecido a que possamos ater-nos” (Nietzsche, 2017, p. 410).

Indignado, Felipe comenta com seus colegas. Durante uma brincadeira de esconde-esconde, entra em um lugar proibido na escola — o almoxarifado, o cantinho das bagunças? — e encontra uma câmera em meio a tantas outras quinquilharias que parecem apenas aguardar o seu fim, tendo há muito já perdido seus usos. Tão logo ele e outra criança saem de lá, põem já a escola em imagens de outras virtudes. Começam a filmar o recreio: as rodas, a corda, os jogos de mão e tudo o que, para eles, faz do recreio um momento importantíssimo.

A filmagem continua, e não apenas as imagens de recreio aparecem, como também depoimentos dos colegas sobre o projeto de lei. Em que mundo o recreio não é importante? Se a escola é lugar de produção de quantitativos, é possível então pensarmos o recreio escapando às quantidades? Pensarmos o recreio como ampliação dos números duros ou, pelo menos, trabalhando sob as superfícies imperiais da ordem produtivista em outra direção ainda não conhecida? A filmagem, todavia, é cortada. A inspetora descobre a “infração” de Felipe e Lucas e os leva até a diretora, em cujas mãos a gravação terá um final inesperado.

Retomemos a pergunta: o princípio de um devir-coletivo é possível?

Ora, acreditamos justamente nessa aposta quando somos atravessados por esse curta. Se Nhininha marca a vida fazendo-nos questionar o que dela é possível, Felipe e Lucas fazem-nos estranhar como viver uma vida em comunidade é tão difícil. Por que, afinal, não nos damos aos outros corpos em uma relação de criação coletiva? Por que optamos, quase como regra, a tentar definir o que nos afeta e tornar isso em lógicas de particularismos triunfantes? Se, conforme anunciava Suely Rolnik (2018), a vida controlada — vida reativa — “consiste em ‘ensurdecer-se’ aos afetos [...] [e] ‘refletir’, como um espelho, uma suposta verdade que estaria oculta na escuridão da ignorância” (Rolnik, 2018, p. 91), não é preciso intensificar as indagações contra todos aqueles discursos de verdade que se alastram sobre os corpos?

Aos modos da professora que indaga se o que queremos são mesmo crianças quietas, outra professora escreve no *chat*, no contato com o curta-metragem, por que *nós* estamos tão quietos. Como sobrevivemos à onda de ataques à escola pública? Como conseguimos continuar a trabalhar? A pisar na escola e continuar a apostar nela?

Uma vez mais, Rolnik (2018) nos alerta: “[...] pelo fato de a subjetividade estar reduzida ao sujeito [...], o que se gera nesse processo são formas de existências das quais se extrai livremente o capital econômico, político e cultural” (Rolnik, 2018, p. 77). Não para menos, a autora afirma que, nesse jogo de enfraquecimento do coletivo e de redistribuição de toda vida à lógica do indivíduo, somos *cafetizados* por uma máquina abstrata de potencial infinito que é o capitalismo. Somos muitas, muitos e, todavia, organizamo-nos em uma sociedade de indivíduos, na qual se permite apenas a sobrevivência do *conatus* individual. E talvez nem mesmo esse tenha assim tanta vida.

Bastaria, então, que todos nós, corpos diminuídos em nossas potências pelas forças capitalísticas, encontrássemos-nos em um mesmo lugar (espaço de produção) para que fôssemos capazes de fazer nascer outras existências? Em absoluto que não. Afinal, “nada garante que os subalternos sejam todos eles, por princípio, agentes em potencial de insubordinação micropolítica, já que sua subjetividade pode estar sob o feitiço do inconsciente próprio do regime dominante” (Rolnik, 2018, p. 130).

É preciso nos darmos a outro modo de relação que vê no mundo não a falta, não a carência, mas a invenção, a abertura para outros mundos.

O convite de Mia Couto (2014) parece-nos ser justamente este: como ler o espaço em branco — aparentemente vazio — como uma dádiva para criar?

O curta-metragem, o conto e o poema são debatidos nas redes de conversações estabelecidas com professoras num “[...] plano coletivo, que surge como plano de criação, de co-engendramento dos seres” (Escossia; Kastrup, 2005, p. 303). Coletivo como multiplicidade, para além do indivíduo, aquém da pessoa, “[...] junto a intensidades pré-verbais, derivando de uma lógica dos afetos mais do que de uma lógica de conjuntos bem circunscritos” (Escossia; Kastrup, 2005, p. 303).

Que invenções de lugares são possíveis a partir daí?

Os corpos e as *heterotopias* como *contraespaços* (utopias localizadas) que tanto podem apagar quanto incitar os corpos nos processos de aprendizagem

Para Foucault (2013), as crianças conhecem perfeitamente esses *contraespaços*, essas *utopias localizadas*. Nesse sentido, afirma:

E o fundo do jardim, com certeza, e com certeza o celeiro, ou melhor ainda, a tenda de índios erguida no meio do celeiro, ou então – na quinta-feira à tarde – a grande cama dos pais. É nessa grande cama que se descobre o oceano, pois nela se pode nadar entre as cobertas; depois, essa grande cama é também o céu, pois se pode saltar sobre as molas; e a floresta, pois pode-se nela esconder-se; e a noite, pois ali se pode virar fantasma entre os lençóis; e, enfim, o prazer, pois no retorno dos pais, se será punido (Foucault, 2013, p. 9).

Portanto, se um corpo utópico pode referir-se a um lugar de corpo sem corpo ou a espaços-tempos que tanto apagam quanto incitam os corpos; se o corpo em Spinoza nasce do paralelismo corpo e mente, por *corpores simplicias* que se afetam, produzem afecções e potencializam corpos em afecções para um plural simultâneo e a constituição de um comum, deve-se considerar a diferença entre essas conceituações/posicionamentos filosóficos.

Assim, cumpre destacar que, se em Spinoza a noção de potência coletiva é sempre afirmativa, o mesmo não acontece na perspectiva foucaultiana, para quem um ideal utópico, ainda que coletivamente concebido, pode-se realizar sob operadores de opressão e adestramento dos corpos, penetrando insidiosamente os corpos a ponto de assujeitá-los, quando o corpo, dessa maneira, não esboça mais uma resistência às realidades preestabelecidas no tempo-espaço. Por outro lado, nessa perspectiva foucaultiana, utópicas corporificações coletivas também podem ser a expressão de espaços-tempos de singularização e/ou fuga aos espaços-temporais do poder dominante.

Portanto, para Foucault (2013), há também uma utopia que é feita para apagar os corpos. “Essa utopia é o país dos mortos, são as grandes cidades utópicas que nos foram deixadas pela civilização egípcia. Afinal, o que são as múmias? Elas são a utopia do corpo negado e transfigurado” (Foucault, 2013, p. 8). Assim, para Foucault (2013), o corpo é penetrável e opaco, é corpo aberto e fechado. Enfim, corpo utópico, visto que, para que um corpo seja utópico, basta ser um corpo. “Enganara-me, há pouco, ao dizer que as utopias eram voltadas contra o corpo e destinadas a apagá-lo: elas nascem do próprio corpo e, em seguida, talvez, retornem contra ele” (Foucault, 2013, p. 11). Nesse sentido, sob o jugo de grosseiras forças que buscam o apagamento dos corpos e em meio a um difuso e disseminado assujeitamento na educação, as enunciações das professoras evidenciam a presença contrastante de um *corpo que não aguenta mais*, um *corpo utópico*:

- Eu não estou dizendo que não deveriam existir diretrizes curriculares nacionais, mas essas diretrizes deveriam ser amplas e dar margens para uma participação efetiva dos professores em seus cotidianos, elaborando a partir da sua realidade as linguagens, os conteúdos, as estratégias, principalmente as experimentações necessárias para o desenvolvimento infantil.
- O professor, de modo geral, ele quer o modelo, e eu falo isso com uma certa segurança porque, há algum tempo, eu venho trabalhando com

formação de professor. Ele quer o modelo, ele não quer produzir e criar. Eu falo isso generalizando, mas a gente sabe que tem um grupo com um olhar mais crítico em relação a esse sistema educativo, mas eu vejo isso.

- Quero dizer que eu sou uma professora que tenho uma resistência muito grande em reproduzir, eu quero fazer algo diferente do que já estão reproduzindo na escola há muito tempo. Então, como que eu posso pensar isso? Considerando os diferentes contextos que cada um tem, o seu lugar, a sua escola, as crianças e o que elas trazem. E, quando passou o curta-metragem, eu fiquei pensando muito numa autora que eu gosto, que é a Maria Manuela Martins Ferreira, uma autora portuguesa, e ela fala sobre levar a sério a voz das crianças, reconhecendo-as como seres dotados de inteligência, capazes de produzir sentido e com direitos de apresentar; como sujeitos do conhecimento, ainda que o possam expressar diferentemente de nós, adultos, eles tratam de assumir como legítimas as suas formas de comunicação e relação.

Corpos que não aguentam mais. Mas, afinal, o que eles não aguentam mais? Minoritariamente não aguentam mais um exacerbado arbítrio curricular que subjuga as experiências escolares mais cotidianas a um aviltamento. Não aguentam mais as prescrições de modelos sociais escolares que circulam pela educação, escarnecendo as experimentações que a elas não se reduzem. Não aguentam mais a ordem imperiosa do mundo-verdade que quer tudo codificar, quantificar, fazer algo ser reconhecível. Ainda que uma professora fale que o professor quer modelo, outra vem e rebate: “[...] tenho uma resistência muito grande em reproduzir, eu quero fazer algo diferente”. O que vaza por seu corpo não é um enfrentamento à prescrição? À vida prescrita? Não é possível lermos essa afirmação como uma professora que diz não aguentar mais o enclausuramento da vida?

Quando inicialmente com Spinoza perguntamos “[...] o que pode um corpo?”, não nos referimos a um corpo que, situado em condicionantes tópicos, seria medido por desempenhos conformados, nem mesmo nos limitamos às suas ativas performances ou a uma muscular ação que ele atualiza. Antes, fazemos alusão às potências liberadas da ação do corpo, às virtualidades não tópicas que o atravessam, aos possíveis que nele se inscrevem como marcas de cicatrizes acidentais.

O que o corpo não aguenta mais? Fazendo alusão ao corpo que não aguenta mais, podemos dizer de um corpo que não aguenta mais as apaziguadas corporificações tópicas, um corpo que se abre a virtualidades não tópicas, às insurreições utópicas.

Um só ou vários corpos? Segundo Foucault (2013), os gregos não tinham uma palavra para designar a unidade do corpo, só aparecia uma palavra grega para dizer corpo em Homero e designar cadáver. Segundo o autor, o cadáver e o espelho foram os que ensinaram aos gregos, e agora ensinam às crianças, que temos um corpo, que esse corpo tem uma forma, que essa forma tem um contorno, uma espessura, um peso; ou seja, que o corpo ocupa um lugar. Ora, se considerarmos que a imagem do espelho está alojada para nós em um espaço inacessível, que jamais poderemos estar lá onde estará nosso cadáver, e, se considerarmos que o espelho e o cadáver estão, eles próprios, em um inatingível outro lugar, descobriremos, então, que unicamente as utopias podem fazer refluir em si mesmas e esconder, por um instante, a utopia profunda e soberana de nosso corpo.

As falas das professoras pontuam a necessidade de olhar além do espelho, ao afirmarem:

- Então, às vezes, a gente acha que esse conhecimento está tão concentrado no professor, que a gente perde tanta chance de produzir algo diferente na escola, de produzir algo que possa nos tirar deste modelo formatado. Eu penso que a BNCC, (...) todos os países devem ter a sua organização, mas a nossa não considerou as nossas vozes.
- A BNCC não considera as diversas especificidades que tem um país como o Brasil; todas as populações, essas crianças com tantos níveis diferentes de experiências, de conhecimentos, as culturas, enfim, acho que não nos representa. Mas como romper com isso? Não é fácil, sabe? Você está numa escola... porque a gente tem muita resistência, da mesma forma que eu tenho resistência em reproduzir algo que já vem pronto, os colegas têm resistência em produzir algo novo porque dá muito mais trabalho você elaborar.
- Acho que tem muita coisa para a gente discutir aqui hoje, mas isso que eu queria trazer agora puxando um pouco o filme, o curta “O fim do recreio”, que foi apresentado, esse tempo da infância, de ser criança, os direitos que elas têm do brincar, do estudar, de se alimentar... de falar: a

gente está sem recreio, como que eles vão à luta? Por que a gente está parado? Que luta seria essa? É uma luta que pode ser localizada no espaço escolar e ir, como no filme, irradiando a luta por outra forma de ser e estar escola.

Algo estranho se passa com o corpo, de modo que ele já não consegue se sustentar sob as injunções que nele se abatem (o lugar marcado do professor, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, decisões políticas espúrias...) e, por isso, já não consegue agir com a destreza de antes, ele não consegue agir.

[...] o corpo não aguenta mais. Tudo se passa como se ele não pudesse mais agir, não pudesse mais responder ao ato da forma, como se o agente não tivesse mais controle sobre ele. Os corpos não se formam mais, mas cedem progressivamente a toda sorte de deformações. Eles não conseguem mais ficar em pé nem ser atléticos. Eles serpenteiam, se arrastam. Eles gritam, gemem, se agitam em todas as direções, mas não são mais agidos por atos ou formas. É como se tocássemos a própria definição do corpo: o corpo é aquele que não aguenta mais, aquele que não se ergue mais (Lapoujade, 2002, p. 82).

Corpo inapto, corpo desajeitado que hesita diante do insuportável, como o *artista da fome* (Kafka, 1991) que jejuava por não ter encontrado ainda o alimento que o satisfizesse. Sem poder agir seria como se, por essa mesma condição, o corpo pudesse acessar as sutis potências que o assediam.

Foucault chamará de “corpo utópico”, dando à utopia sentidos outros em meio à nossa vida-travessia recheada por fluxos de contradições. “Corpo incompreensível, corpo penetrável e opaco, corpo aberto e fechado: corpo utópico” (Foucault, 2013, p. 10). Ao falarem do espaço escolar como espaço de luta, as professoras reconhecem a sonicação dos direitos das crianças e de si mesmas.

Para além dessa luta, porém, há que se considerar a estigmatização de muitos dos corpos infantis fora do padrão utópico, pois, no chão das escolas, encontramos e recusamos alguns corpos, considerando-os como abjetos-dejetos, de pouca ou nenhuma importância. Sim, porque alguns desses corpos que fogem ao padrão estabelecido são vistos e rejeitados, tais como os corpos das “crianças especiais”, corpos de “crianças travestis”; corpos laudados, rotulados e/ou colocados num entre de ser humano e de ser monstro para os

olhos alheios ditos normais e/ou heteronormativos, esses e outros tantos outros corpos de crianças nos cotidianos escolares (Foucault, 1987).

Reconhecendo as diferenças que habitam o chão das escolas, com base na literatura apreciada de Guimarães Rosa (2001) e Mia Couto (2014), as professoras ponderaram:

- Guimarães Rosa foi um dos maiores escritores brasileiros. Ele escreve a partir de uma realidade, de uma vivência nordestina, sertaneja. Mas vocês percebiam como, nessa história, estão entrelaçados uma infância em toda sua plenitude, rodeada de todo um encanto de um mundo infantil fabulado que os adultos, no seu dogmatismo, não conseguiam capturar, sendo essa fabulação tomada como uma capacidade milagreira. Na verdade, a qualquer movimento de Nhinhinha, os adultos produziam nela imobilidade: “senta, fica quieta”, ignorando toda a exuberância dos virtuais de uma vivência de uma fabulação infantil, e acabam por conduzir ao sufocamento. Nhinhinha é tomada como uma santa milagreira, mas a possibilidade de ela fabular o mundo, de ela ver coisas que escapavam dos olhares adultocêntricos, foi sufocada. Mas a gente faz muito isso também na escola, a gente sufoca e, ao sufocar, a gente produz a morte.
- Porque, às vezes, a gente fala assim: “como furar essa docência dogmática? Como pensar na aprendizagem inventiva?”. E a gente pensa que, para fazer isso, tem que mover céus e terra, fazer um milagre de Nhinhinha (risada) para a coisa acontecer, mas não é isso. Com gestos pequenos, com pequenos movimentos, mas com grandes intensidades. Aparentemente, pequenos gestos, mas que provocam movimentos diferenciais na escola. A questão é esta: o que possibilita movimentos diferenciais?

“*O que possibilita movimentos diferenciais?*”, indagou a professora, e, de imediato, vemos que a escola *tem* outros possíveis. O corpo não é apenas a utopia da perfeição ou os efeitos de uma distopia final destruidora. Conforme dizia Foucault (2013, p. 14), o corpo está, “de fato, *sempre* em outro lugar, ligado a todos os outros lugares do mundo e, na verdade, está em outro lugar que não o mundo”. O que afinal quer dizer isso? Quer dizer que há um muito além ou um muito aquém na relação de nossos corpos. Virtualidades? Vazios? Um fora do tempo? Não sabemos. Talvez tudo isso ou nada disso. Todavia, temos pensado

sempre que a escola pode evocar esses outros lugares e esses lugares que não são o mundo para ampliar nos corpos suas possibilidades afetivas.

Começaríamos, aí, por fabular heterotopias.

Mas o que seriam as heterotopias? Para Foucault (2013), seriam espaços diferentes, outros lugares, contestações míticas e reais do espaço em que vivemos, espaços absolutamente outros, que o autor chamará de “corpo utópico”, dando à utopia sentidos outros, mais plurais porque múltiplos.

No entanto, partimos com Foucault (2013) da crença de que existem, em toda sociedade e, portanto, em todo processo educacional e escolar, utopias que têm um lugar preciso e real, um lugar que podemos situar no mapa; utopias que têm um tempo determinado, um tempo que podemos fixar e medir conforme o calendário de todos os dias. É bem provável que cada grupo humano, qualquer que seja, demarque, no espaço que ocupa, onde realmente vive, onde trabalha, lugares utópicos e, no tempo em que se agita, momentos ucrônicos, no sentido de fabularem outros possíveis lugares na/para/com a educação. Lugares que se distinguem uns dos outros, há os que são absolutamente diferentes: lugares que se opõem a todos os outros, destinados, de certo modo, a apagá-los, neutralizá-los ou purificá-los. São como que contraespaços e estes contraespaços de resistência que conseguimos capturar nesta pesquisa, nas redes de conversações estabelecidas.

— *Gente, você leva uma flor e você dá uma aula todinha, tem inúmeras possibilidades, você pode fazer muito mais. Vou contar brevemente: num CMEI, em 2019, um aluno levou uma formiga para a sala. Sabe como ele fez? Vou aparecer para vocês (risada). Ele levou a formiga dentro do potinho do apontador. Aquela formiga cortou (fez gestos de aspas com as mãos) o meu planejamento escrito todinho, aquela formiga virou aula de ciências, virou aula de português (risos) porque dela ali a gente tirou uma história da formiga... Eu até tenho fotos, vou enviar para vocês. E aí eu falava: vamos colocar o nome para a formiga? Eles foram contando a história, narrando... “Mas pode manter a formiga presa?” “Não! Porque a gente não quer ser presa, então a formiga também não pode ficar presa”. Então, fomos todos lá no pátio do CMEI soltar a formiga. Aí, o Nicolas: “Mas ela era minha amiga...”, e as crianças falavam: “mas você não quer ficar só preso dentro da sala, então ela também não pode”.*

- *É uma coisa que eu uso para mim: ouvir mais a criança. Eu parto do sentido, no meu dia a dia de sala de aula, de como dar espaço a essa criança para que ela não seja tão limitada por mim como professora. A gente já tem pouco tempo, a gente tem um conteúdo a desenvolver que já foi diminuído devido ao pouco tempo que a gente tem; então, eu escolhi dar voz a essa criança, ouvi-la. “Como eu posso brincar, tia? Eu posso trazer alguma coisa nova para a gente estudar?” Então, é isso. Dar esse espaço para, pelo menos, não sufocar a infância, não sufocar as crianças com o que a gente tem que cumprir, que, querendo ou não, é o nosso papel.*
- *Tem um ditado que diz assim: se as crianças fossem ouvidas, a gente teria uma revolução, o mundo não seria o que é. As falas da Nhinhinha demonstram isso, como a religiosidade do sertanejo abafou a voz de Nhinhinha, como cada vez mais a gente escuta menos as crianças e os professores são tratados como crianças. Não no sentido do devir-criança, mas como criança que não tem direito a voz, mas que são silenciados, não têm espaço-tempo para se encontrar, para partilhar e acabam indo para o caminho mais fácil da docência dogmática porque estão exaustos. Não vou culpar professor, mas eu acho que os professores têm que ser ouvidos; mas, por outro lado, têm que estar atentos à voz do outro, colegas professoras e alunos.*
- *A aprendizagem inventiva de professores e alunos envolve um lugar de fala, um lugar de prestígio ou um espaço-tempo que não seja um espaço-tempo fechado em si mesmo, que não se abre, não se expanda para o mundo da vida, e é assim que devemos pensar os espaços e tempos da docência e da aprendizagem nossa e dos nossos alunos.*

O corpo que não aguenta mais e, por isso mesmo, já não pode corresponder aos imperativos ideais de ação e não está, da mesma forma, à espera de um abstrato ideal revolucionário num porvir. É que ele adquire um nojo irremediável por ideais (sejam opressivos, sejam libertários) dos quais, a contrapelo, se despe peça por peça, de maneira que, a cada vez nu de ideais, pode sentir as sutis potências que flamejam nos encontros imprevisíveis dos cotidianos (uma criança que traz uma amiga formiga dentro do pote do apontador), em que se anunciam germes de mundos que, em linhas crianceiras, nos põem em devir, um devir-revolucionário.

No decorrer da sua obra, Foucault (2013) reconhece que se enganou ao dizer que as utopias se voltavam contra o corpo e tinham como objetivo apagá-lo. Para ele, as utopias nascem do próprio corpo e talvez retornem contra ele. Certeza somente de que “o corpo humano é o ator principal de todas as utopias” (Foucault, 2013, p. 12). Das utopias dos gigantes, o autor passa para a reflexão sobre as máscaras, a maquiagem e a tatuagem. Utopias que fazem o corpo se comunicar com poderes secretos e forças invisíveis, passando de seu espaço próprio para um espaço outro, um espaço *com* o outro. Nesse sentido, parece afirmar a fabulação como potência, para movimentar o pensamento e evitar o apagamento do corpo. E, nesse sentido, as professoras afirmaram:

- *Sei do papel político que minha profissão exerce. Sei da importância das minhas ações para a garantia dos direitos de aprendizagem das crianças. Mas sei também que somos seres sociais. E que, muitas vezes, movimentos individuais não são capazes de promover mudanças expressivas. Acredito que juntos somos mais fortes e que sozinhos ficamos enfraquecidos. Acredito na riqueza da junção dos olhares sobre uma mesma situação, mas, a cada dia, temos menos tempo para o diálogo e a escuta qualificada uns dos outros(as).*
- *O diálogo propicia reflexão sobre a própria prática e a prática dos demais colegas! Como dizia Einstein: “A única fonte do conhecimento é a experiência”. E a troca dessas experiências, por meio dos nossos encontros, movimenta o nosso pensamento. A aposta nos signos artísticos, na minha concepção, promove uma ruptura com o imóvel, amplifica o processo cerebral, desmistifica a ideia de produção de conhecimento por meio apenas da palavra, possibilita comunicação, sensações, percepções e experiências estéticas! No dia a dia da escola, não somente o estudante é presenteando com as possibilidades das práticas por meio dos signos, mas o professor consegue perceber, compreender e intervir no ato da prática, refletindo e avaliando todo o processo de evolução da criança!*
- *Penso em como precisamos, mais que nunca, valorizar a produção do outro e, coletivamente, buscar caminhos possíveis na efetivação de novas práticas sobre a construção de processos humanizados que valorizam as experiências dos sujeitos. Diálogos profícuos e composições/ações dos sujeitos e seus modos de pensar/agir/produzir. Os textos, contos e vídeos (curtas) que oxigenam e movimentam o pensamento sobre*

o que estamos propondo e realizando com nossas crianças. O texto “A menina de lá”, de Guimarães Rosa, me fez refletir sobre como é importante olhar para além da superfície, nas entrelinhas. Um outro texto, de Mia Couto, “A prenda”, nos provoca a pensar que se tratava de um presente quando a essência do texto no diz mais sobre o outro, a escuta, o agradecimento, o tempo vivido, o hoje.

Observamos, portanto, nas conversas das professoras, a abertura da percepção pela instauração de *contraespaços* que viabilizem uma educação forte, livre e dirigida e/ou voltada para possibilitar que mais pessoas façam uso de suas potências coletivas de pensar.

Heterotopia? Possível abrir para a diferença, para o outro e o seu lugar (topos)

Haveria, na educação, nos currículos escolares e na docência, espaços outros e/ou lugares outros, diferentes dos normalizados pelas políticas públicas educacionais?

As conversas indicaram que as professoras reconhecem o predomínio dos espaços previamente delimitados para a aprendizagem dos docentes e, conseqüentemente, das crianças por meio de uma docência dogmática. Entretanto, também focalizam, para além dos mapas que constroem os corpos, *contraespaços* como lugares não fechados que criam outras possíveis experimentações em que as potências do falso produzem aberturas para a pluralidade de relações e aprendizagens criativas potencializadas pela constituição de coletivos orientados pelas potências do corpo em movimentos ético-estético-políticos.

Foucault (2013) também discorre sobre a ligação do corpo com o restante do mundo e com mundos imaginados. Graças a eles, o corpo não é simplesmente utopia. Para o filósofo, o amor, assim como o espelho e a morte, abraça a utopia do nosso corpo. Embasado nesses pressupostos, o autor fornece, então, alguns princípios nessa direção: o primeiro consiste na ideia de que não existe possivelmente nenhuma sociedade que não crie suas heterotopias, as quais, entretanto, adquirem formas diversas. Foucault também menciona que talvez não exista uma só heterotopia que tenha ficado sempre a mesma. O segundo consiste na ideia de que uma sociedade pode fazer uma heterotopia sumir ou então criar outra que ainda não existe.

O terceiro seria a compreensão de que a heterotopia dispõe, em um lugar real, diversos espaços que frequentemente mostrariam incompatibilidades, como o teatro ou o cinema. O quarto está relacionado às heterotopias do tempo ligadas à eternidade, como os museus e as bibliotecas, ou às heterotopias ligadas ao tempo, mas não à eternidade, tais como: as feiras e as colônias de férias. O quinto destaca a ideia de que as heterotopias “[...] possuem sempre um sistema de abertura e de fechamento que as isola em relação ao espaço circundante” (Foucault, 2013, p. 26), ou seja, que se entra numa heterotopia por obrigação ou por submissão a ritos ou à purificação. No entanto, existem heterotopias que são um livro aberto, porém têm “[...] a propriedade de nos manter de fora” (Foucault, 2013, p. 27). E existem outras que parecem abertas, mas só quem entra são os iniciados.

Ser-nos-ia, então, possível pensar a heterotopia como um lugar fabulado-fabulador?

Ora, primeiro é preciso que pensemos a fabulação como um ato de criação no tempo, mas contra seu tempo (Deleuze, 2013). Isto é, ela acontece no agora, mas sempre evocando outras sínteses do tempo; fabula-se para criar outros povos, outros tempos e, por conseguinte, outros lugares.

Mas por que isso?

A fabulação, em Deleuze, assume a força necessária à vida para enfrentar toda a limitação que se impõe contra ela. Se Deleuze (2018) via em Nietzsche o conhecimento *verdadeiro* como regra que poda as potências da vida, foi preciso, então, roubar o conceito de Henri Bergson da fabulação para fazer com que a vida voltasse a se encontrar com os mundos imaginados e inimagináveis.

A partir desse ponto, a fabulação passa a ser uma potência falseadora do mundo: não por evocar mentiras nem erros, mas para criar imagens da vida que nos fazem questionar os seus limites. A fabulação mantém-nos naquela relação de não saber se algo é concebível ou não. Há algo de delirante num mundo fabulado; todavia, há também algo de estranhamente pensável.

A fabulação rasga as imagens do mundo-verdade, mas não em uma direção absurda! Põe-nos a delirar os próprios dizíveis da vida.

Diante da sutileza do livro escrito por Michel Foucault, podemos observar que a discussão sobre corpo e espaço tecida pelo autor se aproxima de alguns posicionamentos de Spinoza (2007) sobre a relação do corpo com o mundo,

trazendo também à cena a espacialidade do corpo e sua capacidade de se expressar, diferentemente de um corpo visto somente como um objeto.

Outra relação que podemos estabelecer é a superação da compreensão de que o espaço é absoluto e descontextualizado, criticada por Spinoza (1988) quando, em seu *Tratado Teológico-Político*, pontua como os poderes públicos que se apoiam na ilusão da transcendência para exercer o poder não passam de construções naturais ou passionais que engendram formas sociais caracterizadas pela passividade e impotência.

Para ambos, os espaços são situados e heterogêneos. Ao superar também uma visão mecânica de corpo e de espaço, Foucault se dirige com muita astúcia para os *contraespaços*, ou seja, para os espaços diferentes capazes de aglutinar corpos diversos que não são levados em conta dentro de sistemas normalizadores. Em sua obra, o autor traz contribuições relevantes para a educação ao superar a naturalização do corpo e do espaço, demonstrando as resistências do diverso perante a normalidade.

Entre um e outro (Spinoza e Foucault), num influxo improvável, um plano de consistência é forjado com a definição de *corpo que não aguenta mais* (Lapoujade, 2002) que, sob os intensos efeitos suscitados na rede de conversações com professores de uma rede municipal de ensino, pode-se evidenciar, em alguma medida, o que pode um corpo, o que pode um corpo docente no encontro com linhas crianceiras.

Espacialidades e temporalidades diferentes, diferidas: outras. Um mesmo espaço, constituído por um conjunto de elementos singulares que são percebidos e espaçados em sua materialidade e extensão, pode ser outro de si mesmo em diferentes tempos, embora alguns desses elementos, seus atributos e relações permaneçam relativamente estáveis. A um mesmo tempo, em um mesmo instante, nele convergem e sobrepõem-se diferentes alocações, temporalidades e territorialidades, acoplando-se e fazendo com que, em uma mesma localidade, múltiplas espacialidades e tempos coexistam e inúmeras interpretações e projetos sejam construídos (Foucault, 2001).

Sabendo que os sonhos de uns podem não ser os de outros, podemos perguntar: entre essas interpretações e projetos, quais seriam os mais propícios às práticas da liberdade e à realização educacional? É com essa questão que encerramos este capítulo, acreditando que a consideração das heterotopias, de processos heterotópicos e de *contraespaços* nos auxiliam a imaginar outros

espaços e tempos mais criativos, de todo modo revolucionários, para a educação escolar e a formação dos professores.

Referências

- COUTO, Mia. A prenda. *In*: COUTO, Mia. **Vagas e lumes**. Lisboa: Editorial Caminho, 2014. p. 105-106.
- DELEUZE, Gilles. **A imagem-tempo**. Tradução de Eloisa de Araújo Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 2013a.
- DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.
- DELEUZE, Gilles. **Espinosa: filosofia prática**. Tradução de Daniel Lins e Fabien Pascal Lins. São Paulo: Escuta, 2002.
- DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a filosofia**. Tradução de Mariana de Toledo Barbosa e Ovídio de Abreu Filho. São Paulo: n-1 Edições, 2018.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. A geologia da moral (Quem a Terra pensa que é?). Tradução de Célia Pinto Costa. *In*: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. p. 53-92.
- ESCOSSIA, Liliana da; KASTRUP, Virginia. O conceito de coletivo como superação da dicotomia indivíduo-sociedade. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 295-304, mai./ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/q5rCtwDCZ-gpC84gJTcKY8v/#:~:text=Conceber%20um%20conceito%20de%20coletivo%20para%20al%C3%A9m%20das,processo%20que%20antecede%2C%20integra%20e%20constitui%20os%20seres>. Acesso em: 27 ago. 2024.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FOUCAULT, Michel. Outros espaços. Tradução de Inês Autran Dourado Barbosa. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ditos & Escritos III - Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. p. 411- 422.
- FOUCAULT, Michel. **O corpo utópico, as heterotopias**. Tradução de Salma Tannus Muchail. São Paulo: n-1 Edições, 2013.
- KAFKA, Franz. **Um artista da fome e A construção**. Tradução de Modesto Carone. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- LAPOUJADE, David. O corpo que não aguenta mais. Tradução de Daniel Lins. *In*: LINS, Daniel; GADELHA, Silvio (Orgs.). **Nietzsche e Deleuze: que pode o corpo**. Rio de Janeiro; Fortaleza: Relume Dumará, 2002. p. 81-90.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Vontade de potência**. Tradução de Mário Ferreira dos Santos. Petrópolis: Vozes, 2017.

ROLNIK, Suely. **Esferas da insurreição**: notas para uma vida não cafetinada. São Paulo: n-1 Edições, 2018.

ROSA, João Guimarães. A menina de lá. *In*: ROSA, João Guimarães. **Primeiras estórias**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1975. p. 67-72.

SPINOZA, Benedito. **Tratado teológico-político**. Tradução de Diogo Pires Aurélio. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1988.

SPINOZA, Benedito. **Ética**. Tradução de Tomás Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

3. Encontros entre imagens-cinema e docências inventivas na fabulação de diferentes imagens-escola

Sandra Kretli da Silva

Ana Cláudia Santiago Zouain

DOI: 10.52695/978-65-5456-096-2.9

Vamos conversar? Um convite para entrar nas redes de afetos e fabular novas imagens de escolas com professoras

“Tempo de entusiasmo e coragem
Em que todo o desafio
É mais um convite à luta que
a gente enfrenta com toda a disposição
De tentar algo novo
De novo e de novo
E quantas vezes for preciso”.
(Mario Quintana, 2012).

A escola convida: vamos conversar com as professoras? Nossa rede se amplia. Um convite para o diálogo com as professoras é sempre uma convocação. Não dá para recusar um chamado das escolas para pensar coletivamente o seu cotidiano. Durante a pandemia de Covid-19, o nosso grupo de pesquisa recebeu muitos convites para os encontros virtuais com as escolas, repletos de desejos de encontros para pensar os desafios e os inusitados que a vida nos apresenta, potencializando e fortalecendo, assim, as criações e as invenções cotidianas. Trata-se de convites à luta, mas com a certeza de que somente em conjunto podemos criar uma ética, uma estética e uma política da existência.

Este capítulo desdobra-se de uma pesquisa desenvolvida pelo nosso grupo de pesquisa,¹ que buscou compor encontros com professores e professoras para pensar a força dos signos artísticos, potencializando a criação coletiva de outras imagens-escola. Escolhemos compor com as experimentações docentes nos encontros com as imagens cinematográficas em redes de conversações, pois apostamos na força do pensamento movente que insurge no encontro com o signo da arte do cinema.

Para tanto, procuramos afirmar a escola como comunalidade expansiva (Carvalho, 2009), que se fortalece nas redes de afetos cotidianas em meio aos acontecimentos que vibram os corpos na produção de resistências e de invenções curriculares nos/dos/com os encontros de professoras. Nesse contexto, problematizamos os pressupostos de uma educação dogmática que objetiva aprisionar os corpos-pensamentos de docentes e discentes em tentativas de subordinação por entre as forças e as formas das imposições educacionais neoliberais e neoconservadoras, que tentam controlar os processos formativos, os currículos e as docências.

Como metodologia, realizamos uma cartografia dos afetos (Spinoza, 2009), produzida nas redes de conversações (Carvalho, 2009) com professoras de educação básica da rede municipal de ensino de Serra/ES, no encontro com as imagens cinematográficas do curta-metragem *L3.O*, disparadas nas formações docentes ao longo de 2021, via Google Meet devido ao distanciamento necessário pelos protocolos de saúde contra a pandemia da Covid-19.

Desejamos compor com as imagens-cinema na tentativa de criar possibilidades de romper com as imagens dogmáticas dirigidas para as escolas e expandir a força do pensamento pela invenção de novas experimentações curriculares a serem realizadas no encontro com a arte. Para isso, percorremos as imagens e narrativas das professoras, enunciadas nos encontros de formação, nas quais apontam para uma docência inventiva que se impulsiona em devir-criança (Deleuze; Guattari, 1997) na composição de um

1 Somos membros do Grupo *Com-versações com a filosofia da diferença em currículos e formação de professores*, cuja pesquisa em desenvolvimento, coordenada pela professora Dr^a Janete Magalhães Carvalho, intitula-se *Imagens, signos artísticos instigando aprendizagens nos currículos em cotidianos escolares: potencializando a constituição de corpos coletivos*, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PPGE/CNPQ).

tempo outro da infância, que não se pode controlar e nem representar, desejando-se, portanto, fabulá-lo.

O argumento aqui desenvolvido é o de que os encontros com as imagens cinematográficas, em redes de conversações com as professoras, possibilitam a criação de forças intensivas por uma potencialização da coletividade na invenção de novas experimentações curriculares com o outro do pensamento. Um pensamento que rompe com a hegemonia da representação e se lança em busca de sua potência criadora. Nosso objetivo é potencializar diferentes linhas de *fabulação* provocadas nos momentos formativos com professoras e os signos artísticos do cinema para mostrar possibilidades de diálogos a partir das afecções dos corpos, a fim de criar resistências coletivas que possam ampliar a força dos movimentos inventivos curriculares para fabular possíveis para a educação.

A força coletiva atua como fonte de vida para as escolas em busca de composições e experiências com a multiplicidade e com a pluralidade de ideias. Em diálogo com Deleuze (2007), argumentamos que a fabulação, entendida como devir que metamorfoseia a vida incessantemente, possibilita que as professoras, em encontro com as *imagenscinema*, problematizem as suas docências e as práticas e políticas para que, com um olhar atento e sensível, vibrem com as criações cotidianas das escolas. A fabulação é o poder do falso e do seu poder artístico e criador, pensado por Nietzsche, para desestabilizar a forma da verdade.

Assim, a composição desse texto se constitui com narrativas de professores em momentos formativos, quando eles/elas puderam relatar as afecções suscitadas nos encontros com as imagens de alguns curtas-metragens ou fragmentos de longas-metragens, narrativas de suas vivências e experimentações cotidianas que se constituíram *no acontecimento* e lhes possibilitaram pensar pela potência do falso das imagens, distanciando-os/as de uma representação clichê da prática habitual e meramente recongnitiva, pois procurou-se agenciar consequentemente diferentes imagens de escola, impulsionadas com a ordem do devir inventivo.

Para Deleuze (2015), o *acontecimento* constitui-se de efeitos apreendidos no instante em que se passam, os quais reverberam no pensamento. As experimentações cotidianas e os movimentos curriculares inventivos se constituem nos acontecimentos que expandem linhas de fabulação nos corpos-pensamentos de professoras em composição com as imagens.

As imagens-cinema provocam percepções e afecções, que são transformadas em enunciações coletivas, criadoras de processos de resistências e de invenções coletivas. As narrativas das professoras fazem reverberar sensações e emoções que incitam o questionamento de processos enrijecidos e puramente representativos, que tentam perpetuar-se nos currículos nacionais e nas prescrições docentes; portanto, as professoras, ao entrarem em relação com as imagens cinematográficas, liberam-se das palavras de ordem e dos modelos e começam a pensar e fabular possíveis para a educação.

Nos encontros com as imagens cinematográficas em formação inventiva com as professoras, “[...] nada é antecipado, deixamos as imagens agir, falar, fluir, **violentar o pensamento**, pois a nossa intenção é que as imagens nos deem a falar, nos façam pensar, que provoquem o desalojar do pensamento” (Silva, 2019, p. 289, grifo da autora). Dessa forma, as narrativas das vivências das professoras em suas redes afetivas com as crianças, potencializadas pelas imagens dos filmes, afirmam a força de criação coletiva presente nos cotidianos das escolas. Tais forças atuam incessantemente na produção de processos de resistências às tentativas de normatização e padronização das docências, dos currículos e dos processos aprendentes, como vemos na enunciação que se segue:

Vimos de uma formação engessada, de controle de corpos, embora tivesse professores que me permitiram ousar. Mas penso que uma coisa positiva para não nos deixarmos capturar é participar de movimentos como esse, não é? Um curso como esse que nos movimenta. Assistir a um vídeo como esse para pensar [...] eu precisava respirar. Vim aqui ouvir vocês. Para não deixar me capturar pelas provas, pelo currículo. Essas leituras de outros olhares nos provocam e nos tiram do nosso lugar cômodo, fazem pensar outras possibilidades. É possível para nós estarmos sempre em contato com outras provocações.²

Em redes de conversações, percebemos que as professoras não desejam acabar com o currículo prescrito ou desacreditar as orientações educacionais. O

2 As enunciações das professoras foram cartografadas como imagens e narrativas em nosso diário de campo de pesquisa e são entendidas como forças intensivas e inventivas que nos fazem fabular novas imagens de escola. Elas estão embricadas ao texto em itálico, entre aspas, sem recuo e com espaçamento entre os parágrafos.

desejo que as movem constitui-se na fabulação de vidas que não se aprisionam por um ou outro pensamento habitual, mas que se expandem por um conjunto envolvente de encontros, sorrisos, brincadeiras, aprendizados, barulhos, silêncios, interações, experimentações, pois, como afirma Deleuze (2001), nunca desejamos alguém ou algo, mas desejamos sempre em um conjunto, formado por múltiplos agenciamentos. Assim, a nossa potência de agir é aumentada (Silva; Werneck, 2020).

Nesse sentido, o desejo de viver com a intensidade e a inventividade dos encontros expandia a rede de amizade e de solidariedade criada nos encontros virtuais. O desejo, entendido como criação, impulsiona e expande a força de ação coletiva para criar resistências às normatizações e às políticas curriculares a fim de inventar novas experimentações curriculares. Esse desejo potencializa a experimentação e o pensamento sem imagem (Deleuze, 2006) como força para nos deslocar dos pontos de subjetivação que nos atêm, produzindo fissuras nas formas fixas do currículo, bem como rupturas nas imagens dogmáticas do pensamento, e possibilitando o coletivo a pensar novas imagens de escolas, de docências e de currículos.

Esses compartilhamentos têm enriquecido nossa prática. É bom ouvir o relato de experiência de professores, a vivência cotidiana. Isso tem enriquecido o processo de formação. Como começamos a pensar com o poema de Manoel de Barros, aquele do menino que carregava água na peneira, que deixava escorrer a água na peneira. Como os professores começaram dar importância e voz para esses meninos. E conversando com uma professora sobre a Educação Física na Educação Infantil, falando um pouco dos referenciais teóricos, eu dizia que a crítica só pela crítica não constrói nada na escola. E, muitas vezes, a gente fica triste de ver o contexto da sociedade atual, então precisamos valorizar as delicadezas, dar visibilidade para elas.

As imagens e as intensidades desejantes, vivenciadas num cenário pandêmico caótico, só fazem reverberar as criações cotidianas de professores e professoras que não se deixam aprisionar pelas tentativas de padronização e/ou regulação da educação. Elas transformam as práticas e políticas por meio dos encontros com o inusitado do pensamento. Percebemos que os efeitos das imagens-cinema em encontros formativos acionavam os afetos alegres,

fazendo com que o coletivo se reinventasse com a criação de diferentes imagens-escola. Formaram-se redes de conversações que violentaram o pensamento, para criar outras maneiras de estar coletivo no cotidiano escolar e de inventar novas imagens de docências, de aprendizagens e de currículos, na afirmação da escola como lugar de vida.

Nos encontros, tendo as imagens cinematográficas como disparadoras de pensamentos, as professoras criam conexão e agenciamentos que atuam no coletivo como força subversiva revolucionária, que faz transbordar desejos de novas experimentações e de criações coletivas. Mesmo com todos os momentos de tristeza com que o mundo se depara, especialmente em tempos de pandemia, as professoras problematizam coletivamente a precariedade e o adoecimento do trabalho docente nesse cenário e as desigualdades sociais, que ficaram cada vez mais visíveis. No entanto, em movimentos de luta, perseveraram afirmando a vida que pulsa e insurge na escola.

Disparando conversações docentes no encontro com as imagens de L3.0

Figura 1 – Desejos ao vento



Fonte: L3.0 (2014).

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dQT3wD9gweE>.

No momento que estava vendo as imagens, eu viajei. É como se nós, professores, estivéssemos naquela zona de conforto, como saber programar tudo, saber fazer tudo e, de repente, acontece algo novo, inesperado e dá uma

inquietação. Porém, saímos da zona de conforto para buscar caminhos para poder resolver as coisas, buscar novas possibilidades.

A imagem perturba, provoca desconforto, inverte a ordem habitual das coisas, produz um efeito no pensamento. Deleuze (2007) nos faz pensar que, para sairmos do repouso, algo nos força e impulsiona nossos corpos-pensamentos em uma atitude criadora. Essa força vem do encontro com os signos artísticos que deslocam nossos corpos com o efeito que produzem em nós, naquilo que nos afeta e nos choca. “Trata-se de algo poderoso demais, ou injusto demais, mas às vezes também belo demais, e que, portanto, excede nossas capacidades sensório-motoras” (Deleuze, 2007, p. 29).

A força da imagem cinematográfica mobiliza professoras a fabularem novas imagens de pensamento para a escola e cria acontecimentos. Seus corpos são chacoalhados por um instante que toca e produz sentidos. Novas imagens de escola vão se desdobrando à medida que as redes de conversações vão se constituindo entre docentes, imagens, conversas, experiências, sons, silêncios, choros, sorrisos, enfim, entre múltiplas sensações que emergem *no acontecimento* dos encontros formativos, potencializando, dessa forma, a crença na escola como lugar de vida.

Penso na palavra esperança: esperança no sentido de lutar, renovar, esperançar [...] A imagem me traz a expectativa do futuro, da esperança e da luta.

Ao ver e ouvir a poesia, fiquei pensando a minha situação na sala de aula quanto ao olhar e ao afeto. Às vezes, naquele momento, não estamos dando nada que as crianças possam pegar. Mas um olhar, um gesto, um sorriso, podemos dar e serão muito para a vida das crianças. As crianças observam a gente em tudo. Damos para a criança um olhar de criação, de possibilidades.

O que nos interessa e nos movimenta nos encontros formativos em redes de conversações com docentes e imagens-cinema são os processos de criação coletiva. Docências são deslocadas de seus lugares habituais de existência para tecerem novas composições com o coletivo, que cria e fabula diferentes imagens de escola. Diferentes criações curriculares emergem entre os corpos-pensamentos de docentes que se permitem afetar com os signos na afirmação das redes coletivas de afeto. “Porque o pensar nasce de conexões,

encontros, relações. Porque não se pensa sem ser sensível aos signos. Porque não se faz educação sem pesquisa, sem investigação, sem investimento, sem aposta coletiva, sem criação (Silva, 2019, p. 298).

A sensibilidade me marcou muito. Esquecemos um pouco de sentir. Até que ponto deixamos nossa sensibilidade fluir? Até que ponto nós permitimos que o outro expresse sua sensibilidade? Até que ponto a sensibilidade tem espaço no currículo escolar, no plano de ensino, nas atividades?

As problematizações surgem em meio às provocações com as imagens. Professoras encaram o desafio de praticar docências para além da estagnação do pensamento. Embora o corpo habitual tenda à reprodução daquilo que lhe é imposto, o pensamento movente abre-se pela força criadora das imagens a disparar diferentes possibilidades para o fazer docente.

Nesse sentido, afirmamos que o corpo coletivo produz diferentes imagens de currículos, docências e infâncias quando permite entrar em afecção com as redes de conversações com as quais se relacionam e pelas quais, por meio dos signos artísticos do cinema, ampliam possibilidades de vida e de existências na escola. Isso se dá pela ruptura com as imagens estanques e clichês de uma educação dogmática que tenta modelar os sujeitos por meio de currículos prescritivos e limitados aos campos hegemônicos do conhecimento.

No entanto, pensar para além das imagens clichês é uma condição da afecção dos corpos. Envolve encontros. Acontecimento. O pensamento fura o clichê quando se põe a delirar diferentes possibilidades de invenção. Quando o inusitado ganha força e as ações motoras são contestadas pelas imagens puras e livres de representação. Quando currículos são pensados para além de sua normatização, enredando práticas fluidas e imprevisíveis pela força do acontecimento.

Posto isso, não pretendemos negar ou desconsiderar as imagens clichês do pensamento, pois “[...] não basta, decerto, para vencer, parodiar o clichê, nem mesmo fazer buracos nele ou esvaziá-lo” (Deleuze, 2007, p. 33). Compreendemos que há uma correlação de forças que coabitam as imagens. Estamos envolvidos por imagens habituais sensório-motoras e imagens-tempo inventivas que distanciam os corpos desse mecanismo sensorial. Ambas são indiscerníveis. Vivemos no entre, na tentativa de movimentar o pensamento nesse coengendramento de imagens a fim de praticar um pensar livre da representação.

Por isso, consideramos importante problematizar se estamos reproduzindo uma docência dogmática e/ou nos deixamos afetar pelos encontros inusitados com os signos artísticos que mobilizam o pensamento e expandem a nossa vontade de potência. Redes de afetos e de afecções que embalam os encontros com as infâncias, com as docências inventivas e fazem reverberar outros possíveis para as escolas e para os currículos. Assim, as imagens de escola se constituem entre imagens fixas e imagens inventivas que habitam os cotidianos escolares.

Nós estamos envolvidos nos dogmas. Hoje mesmo, na sala de aula, eu dei uma atividade direcionada e, enquanto eu aguardava alguns terminando, outros chegavam com ela pronta e eu falava: ‘Eu preciso direcionar vocês’. E pensava: ‘Opa, não posso, senão estarei prendendo esse aluno’. Então, a gente ainda vive agarrado aos dogmas, a gente vive um momento de tentar se libertar e colocar em prática o que nós temos debatido esses dias.

Eu fiz uma atividade de releitura com meus alunos da obra de Alfredo Volpi, ‘Barco com pássaros’. Na hora de apresentar, eu não me preocupei com a estética do meu trabalho de apresentação. A preocupação maior era mostrar o trabalho dos alunos. Então, eu montei o painel. As letras não ficaram tão perfeitinhas, porque nosso tempo é corrido, não é? E, quando coloquei o painel, o que as pessoas estavam preocupadas era com a perfeição do painel e não com o trabalho dos alunos. Aquilo me machucou muito e fiquei muito chateada. Mas o consolo foi ver que, ao descer, os alunos corriam à procura de seus trabalhos com alegria, olhos brilhando de ver o seu trabalho em exposição.

Nosso desejo de apostar na força das imagens em redes de conversações com professoras se justifica pela potência dos agenciamentos coletivos que se produzem nos momentos formativos, afirmando a escola como comunalidade expansiva (Carvalho, 2009), que se tece em redes de criação coletiva. Nessas redes, o currículo é constituído “[...] por tudo aquilo que é vivido, sentido, praticado no âmbito escolar e que está colocado na forma de documentos escritos, conversações, sentimentos e ações concretas vividas/praticadas pelos praticantes do cotidiano” (Carvalho, 2009, p. 179).

Os currículos-acontecimento emergem do encontro dos corpos-pensamento de professoras e professores com o devir intempestivo das imagens.

Os acontecimentos deslocam as linhas molares de uma educação dogmática com a flexibilização das linhas moleculares e inventivas que vibram os corpos à criação. Assim, os acontecimentos nos passam e nos tocam

[...] *quando* desacostumamos nossos corpos às práticas reprodutivas, *quando* permitimos nossos impulsos criadores entrarem em devaneios, *quando* desejamos resistir àquilo que nos despotencializa, *quando* dançamos os corpos em movimentos outros, *quando* fabulamos imagens escola pela potência do falso das imagens cinema, *quando* produzimos pensamentos com as crianças, *quando* acreditamos, sonhamos, imaginamos e vivemos uma vida imanente na Educação (Zouain, 2019, p. 149, grifos da autora).

Escolhemos compor com as imagens e narrativas das professoras, pois engendram práticas inventivas que se põem a fabular na composição de um tempo outro da docência, movido pelo tempo da infância, um tempo que não se pode controlar e nem representar, desejando-se, portanto, fabulá-lo.

Como a gente potencializa os conhecimentos? Como vamos fomentando saberes na escola? Às vezes, vamos adormecendo novos pensamentos e possíveis quando a gente só faz repetição, quando queremos colocar tudo dentro dos modelos, padrão, domesticação. Passamos a agir só no automático. Então, eu fiz uma relação com o trabalho pedagógico que a produção cultural dos currículos traz para a escola. Essa relação de manter no canto, guardado, isolado, dificulta as possibilidades de ampliar, de diversificar, abrir-se ao novo, aos possíveis.

Na tentativa de tecer uma formação docente inventiva por meio do encontro de professoras com o cinema, escolhemos disparar as imagens do curta-metragem “*L3.O*” ou *Leo*, produzido pela ISART Digital e dirigido por Alexis Decelle no ano de 2014.³ O curta se passa na cidade fria e acinzentada

3 O curta-metragem *L3.O* foi selecionado para fazer parte do catálogo de signos artísticos criado por pesquisadores do Grupo *Com-versações*. A força do catálogo está na rede de afetos que se estabelece, pois, em cada encontro e compartilhamento das experimentações com as imagens sugeridas, outras imagens e ideias entram em conexão e composição ampliando a potência inventiva e a coletividade. Disponível para acesso livre em: <https://padlet.com/comversacoes/catalogo>.

de Paris, na França. Sua trilha sonora apresenta uma melodia envolvente e poética que revela o silêncio assustador das cenas, que se intercalam com ranhuras de máquinas e toques de um tempo que se tange cronologicamente.

Nesse cenário, as imagens voltam-se para uma casa onde acontece o cotidiano solitário de um robô, o Leo. Cansado de brincar sozinho em meio ao tédio vivenciado pela repetição constante de suas ações, Leo solta aviõezinhos de papel pela cidade com um pedido: “Olá, meu nome é Leo, por favor venha brincar comigo”, na busca de encontrar alguém para brincar. Nesse momento, um encontro afeta seu corpo: uma borboleta pousa em sua mão e ali o inusitado acontece.

Uma pausa. A tela preta cria um corte na cena e produz novas sensações. O silêncio invade o filme. O que acontecerá em seguida? O inesperado. Leo revela um desejo sombrio pela contemplação dos corpos ao aprisionar a borboleta dentro de um pote de vidro. O robô observa cada detalhe do seu prisioneiro para reproduzi-lo em uma dobradura de papel. A dominação do corpo da borboleta a conduziu à morte, uma representação sufocante tirou seu fôlego de vida, em que não mais encontrou possibilidades para respirar.

Figura 2 – Quando o encontro produz o sufocamento dos corpos



Fonte: L3.0 (2014).

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dQT3wD9gweE>.

Nesse momento, outro corte e uma nova pausa surgem para o espectador: a reprodução produz sufocamento? É possível perpetuar a vida nos moldes

enrijecidos da reconhecimento? Eis o desfecho surpreendente: a cena se expande e novas dobraduras de animais de papel são apresentadas; ao fundo, um amontoado de corpos sem vida é focalizado, encerrando assim o curta-metragem, mas não as sensações produzidas nos corpos-pensamento de quem se lançou no encontro com as imagens e com o convite do Leo, que reverbera em nossos pensamentos: Venha brincar comigo?

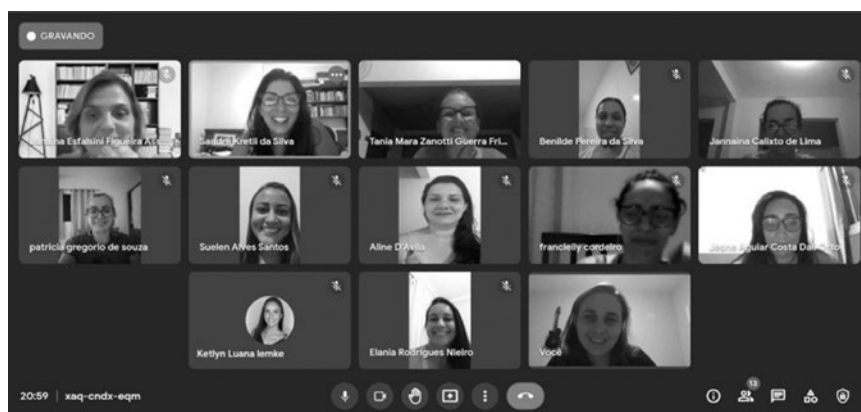
Ao deparar com o curta — um robô dentro de uma casa em que não há vida —, ele me faz refletir sobre as nossas relações com o outro e, num momento, ele encontra uma vida. A partir desse momento, como ele conduz isso? Porque, até então, tudo era morto e, ao deparar com a vida, ele acabou sufocando-a porque ele colocou a borboleta dentro de um pote até que ela chega ao ponto de morrer. E quais são as relações que nós criamos ao deparar com a vida? Como conduzimos isso? Será que a gente sufoca essa vida a ponto de ela morrer? Ou a gente conduz para que essa vida aumente? Como ele, trouxe vários animais ali, será que se ele tivesse conduzido de outras formas aqueles outros animais também teriam morrido? A gente supõe que isso também aconteceu com os outros animais. Então, quando eu assisti, me remeteu a isso. Quando eu deparo com a vida, será que eu estou sufocando essa vida a ponto de matá-la? Ou eu consigo dar mais vida e contribuir para que essa vida aumente, para que produza outras vidas?

Professoras buscam uma abertura no campo dos possíveis para pensar uma educação que não produz sufocamento dos corpos, pensar uma educação criadora que aumenta a potência de agir de seus praticantes — professoras e crianças —, as quais refletem por meio dos afetos produzidos nas redes compartilhadas de fazeres, saberes e poderes, tecidas nos cotidianos escolares.

É possível tratar maneiras, estratégias de proporcionar a aprendizagem, brincar com a criança, interagir, mesmo dentro desse protocolo [referindo-se aos protocolos de saúde contra a pandemia]. Não ficar só pensando no engessamento em que a criança não pode sair do lugar; mesmo naquele quadrado, ela pode brincar, dançar. Hoje, por exemplo, tive um aluno muito engraçado que estava de um lado da sala e a colega do outro. E eu coloquei uma caixinha com música, ele se levantou e falou

assim: 'Vamos Emily, dançar, eu daqui e você daí?' E ele começou a dançar sentado. Nós precisamos refletir sobre isso porque é possível interagir e brincar cotidianamente na educação. É preciso refletir sobre isso. Foi o que o curta me passou: refletir sobre o engessamento.

Figura 3 – Quando o encontro expande a nossa potência de vida e a comunalidade expansiva



Fonte: Arquivo das pesquisadoras.

Assim, apostamos na força da docência inventiva que, em redes de conversações com as imagens-cinema, cria diferentes imagens de escola, buscando uma abertura dos processos que tentam aprisionar o pensamento, os currículos e as infâncias. Lançamo-nos, com as professoras, em processos de resistência coletiva para se pensar a vida na escola, pois “[...] o bom é a vida emergente, ascendente, a que sabe se transformar, se metamorfosear de acordo com as forças que encontra e que compõe com elas uma potência de viver, abrindo sempre novas ‘possibilidades’” (Deleuze, 2007, p. 173).

Nosso desejo enreda-se ao de muitos docentes que lutam, resistem, criam, sonham, transformam e afirmam a constituição de um comum coletivo que se tece na composição das redes de afetos compartilhadas, agenciando diferentes linhas de vida e de existências na potencialização de uma educação pública da diferença.

Considerações finais: vestígios dos efeitos e afecções das *imagenscinema* nos encontros de professoras

Apostamos nas imagens cinematográficas em redes de conversações com professoras como vetores de forças para a produção de diferentes imagens de escola, de currículos e de docências inventivas, mobilizadas pela potência do inusitado da imagem e dos acontecimentos que reverberaram nos corpos-pensamento docentes com os processos formativos.

Nosso desejo se configurou na afirmação dos signos artísticos do cinema como provocadores de afectos e sensações ao enredarem diferentes possibilidades para se pensar os currículos, as docências e as infâncias, de modo a ultrapassar os pressupostos de uma educação dogmática, desdobrando novas imagens de escola na composição de redes afetivas em criação coletiva.

Assim, procuramos disparar conversações com professoras pelo poder da imagem, uma imagem livre de representação e de clichês que são fixados no pensamento mecânico e habitual das práticas cotidianas. Mas deslocamos os corpos de professoras a pensarem suas práticas para além da reconhecimento, apostando nos efeitos das *imagenscinema*, nas sensações que fazem o corpo coletivo vibrar ao ser enredado com os processos de resistências que afrouxam a lógica neoliberal de controle e aprisionamento dos corpos pelos *acontecimentos* intensivos.

As enunciações docentes cartografadas nos encontros formativos apontam para a vida inventiva existente nos cotidianos escolares. Essa vida não se pode mensurar nem compactar em potes de representação, como nas imagens filmicas de *L3.O*, mas se insurge em processos criativos de fabulação pela afetação dos corpos em meio aos encontros vividos e compartilhados com os signos artísticos. Como nos aponta Pellegrero (2008):

Fabular não é uma utopia, mas a possibilidade de alcançar uma linha de transformação, através da expressão, em situações históricas que fazem aparecer qualquer mudança como impossível. Não se fabula uma verdade política universal, mas apenas uma estratégia singular não totalizável. Fabular não responde à necessidade de integrar todas as culturas, todas as formas de subjetividade e todas as línguas num devir comum, mas apenas à necessidade estratégica de salvar da alienação uma cultura, para permitir o florescimento de uma subjetividade,

para arrancar do silêncio uma língua. Não é uma solução para tudo nem para todos (e esta é a sua debilidade), mas pode ser o único para alguns (e está é a sua potência). Não a arte (técnica) do possível, mas a arte (transformação) do impossível (Pellegero, 2008, p. 73).

A fabulação que emerge por meio dos encontros com as imagens cinematográficas faz movimentar as redes de afetos e de conversações, que buscam traçar linhas de fugas para criar novas conexões e combinações curriculares que se constituem movidas pelos efeitos de uma docência inventiva que se efetiva *no acontecimento*. Portanto, ressaltamos aqui a crença na vida e na fabulação de diferentes imagens-escola, movimentadas com as redes de conversações com as imagens-cinema e as docências que se põem a fabular. Nosso desejo de afirmar a potência dos *acontecimentos* não se encerra neste texto, mas procura linhas de expansão com os processos de criação coletiva por uma educação da diferença na composição da escola como comunalidade expansiva.

Referências

- CARVALHO, Janete Magalhães. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis: DP et Alii, 2009.
- DELEUZE, Gilles. **O abecedário de Gilles Deleuze**. [Entrevista cedida em vídeo a] Claire Parnet. Vídeo. Editado no Brasil pelo Ministério de Educação, “TV Escola”, série Ensino Fundamental, 2001.
- DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- DELEUZE, Gilles. **Imagem-tempo** [1985]. Tradução de Eloisa de Araújo Ribeiro. Brasiliense, 2007.
- DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 54, 1997. v. 4.
- PELLEJERO, Eduardo. Literatura e fabulação: Deleuze e a política da expressão. **Poli-matheia – Revista de Filosofia**, v. IV, n. 20, 2008. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revistapolymatheia/article/view/6522>. Acesso em: 27 ago. 2024.
- SILVA, Sandra Kretli da. As imagens-cinematográficas como força que impulsiona o devir-pensamento no cotidiano escolar. **Revista Teias**, v. 20, n. 59, out./dez. 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/44923>. Acesso em: 27 ago. 2024.

SILVA, Sandra Kretli da; WERNECK, Hociene Nobre Pereira. Composições desejantes em tempos de pandemia. *In*: REUNIÃO DA ANPED-SUDESTE, 14., Rio de Janeiro, 2020. GT 12. **Anais [...]**: Rio de Janeiro: ANPED, 2020.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. Tradução de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ZOUAIN, Ana Cláudia Santiago. **Crianças cineastas e seus roteiros criarteiros: infâncias, currículos e docências inventivas**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

4. Apontamentos de pesquisas produzidas pelo NIPEEA como fluxos de reexistências de uma educação ambiental decolonial

Martha Tristão

Helen Moura Pessoa

Fernanda Rezende

DOI: 10.52695/978-65-5456-096-2.10

Introdução

Este é um momento de crise político-econômico-social muito delicado, não só em função dos dados noticiados (que torna o público mero espectador), mas porque o acontecimento é o *front* de uma guerra. Todos os dias, dados estatísticos de corpos, de perdas e de danos são notificados. E é neste contexto que as pesquisas podem criar reexistências.¹ Por mais frágeis e precários que possam parecer, os fluxos que vão sendo criados, os movimentos de pesquisa e práticas suscitam possíveis desejos de ruptura com uma sociedade excessivamente controlada por uma lógica imposta e que normaliza a morte precoce de mais de 600 mil pessoas no Brasil (em 8 de outubro de

1 Fluxos que podem atuar como forças ativas na perspectiva nietzschiana (Deleuze, 2007), criando a sustentabilidade das relações da vida. Compreendemos, em nossas pesquisas, que só as existências desses fluxos já são resistências ou, como desenvolvemos em conexão com os intercessores teórico-metodológicos e todas/os que compõem esses movimentos, as reexistências.

2021),² vitimadas pela doença causada pelo novo coronavírus.³ É como argumenta Stengers (2015): “a guerra econômica exige a presença de todos nós, essa guerra cujas vítimas não têm sequer o direito às honras, mas são intimadas a voltar por todos os meios à frente de batalha” (Stengers, 2015, p. 12).

Em meio a todo esse sofrimento de perdas de vidas, de uma política antiecológica e negacionista, uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) é instaurada pelo Senado Federal Brasileiro, a fim de investigar ações e omissões do governo federal no enfrentamento da pandemia da Covid-19 – que adiou a vacinação no país (poderia ter se iniciado em novembro de 2020, conforme revela a CPI) e, nesse intervalo (novembro/2020 a outubro/2021), mais que dobrou o número de mortes. É o que Mbembe (2016) conceitua como necropolítica: “[...] as formas contemporâneas que subjagam a vida ao poder da morte (necropolítica) reconfiguram profundamente as relações entre resistência, sacrifício e terror” (Mbembe, 2016, p. 146).

Os movimentos de reexistências e as pesquisas, que aqui defendemos, entrelaçam lutas e criam mundos possíveis,⁴ em meio a uma lógica econômica desenvolvimentista que busca formatar perfis, que possam ser facilmente sujeitos e docilizados pelas engrenagens da máquina da colonialidade. Porém, acreditamos que há fluxos decoloniais que atravessam essa estrutura e podem decodificar esses códigos coloniais; talvez, em uma dinâmica revolucionária do desejo, que não aceita situações de sujeição (Deleuze; Guattari, 2011a).

Apostamos, assim, em uma educação ambiental decolonial, que pode promover fluxos descolonizadores que se articulam para além dos *espaços-tempos* comunitários e escolares, pois podem se articular como máquina, uma máquina *desejanteambiental* que engendra vida com toda sua potência e fluxos de *naturezasculturas*.

2 Dados de mortes atualizados pelo Ministério da Saúde do Brasil (Brasil, 2021).

3 O novo coronavírus é uma zoonose que pode ter surgido, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), no final de 2019, no mercado de Wuhan (China), onde se comercializa animais silvestres vivos ou abatidos, sendo uma das maiores hipóteses de contágio do vírus para os humanos, causando severa síndrome respiratória aguda (SARS-CoV-2).

4 Deleuze (1974) concebe um universo em que existem outros mundos possíveis em nosso mundo, outras histórias na história, em que proclamamos ingenuamente a nossa realidade: “Um possível que se obstina em passar por real” (Deleuze, 1974, p. 317).

É essa educação ambiental que será problematizada neste texto, a partir de duas pesquisas desenvolvidas pelo NIPEEA, como uma máquina desejante que pode conceber linhas de fuga em meio ao poder axiomático do dispositivo da colonialidade. Segundo Tristão (2018), a educação ambiental vem produzindo uma narrativa em seu movimento educativo-ambiental de que é importante considerar, em suas análises, as especificidades do lugar em suas relações com as comunidades. De acordo com a autora, a colonialidade pode nos ajudar na compreensão das formas de poder que ainda se impõe numa relação de controle indireto dos povos, do território e das *naturezas culturais*, sob a forma de usurpação dos saberes e das terras indígenas, quilombolas, dos seringueiros e dos povos atingidos pela mineração e pelas barragens no Brasil.

Nesse contexto, uma educação ambiental luta pela integração e articulação entre humanos e não humanos, pelas diferentes culturas locais com movimentos e fluxos reexistentes, valorizando a estreita relação simbiótica entre cultura e natureza, escolas e comunidades. Como uma máquina desejante que pode se articular, rizomaticamente, favorecendo desterritorializações do conhecimento reducionista e fragmentado para reterritorializar um conhecimento à vida.

Movimentos de um campo de pesquisa em educação ambiental

Na tentativa de acompanhar os movimentos que ensejam reexistências nas pesquisas em educação ambiental, é importante salientar o momento atual de crise mundial sanitária e política.⁵ Os movimentos – primeiramente com demandas ambientais (antes de 1980), como preservação e conservação do meio ambiente, e depois considerando a dimensão socioambiental – ressaltam a importância de situar a educação ambiental em uma discussão em nível global, com ações ambientalmente sustentáveis em níveis locais, visto que as consequências dos impactos socioambientais e da emergência climática atingem a humanidade, causando injustiças socioecológicas entre comunidades e populações mais vulneráveis. Os estudos de Acsehrad (2002) problematizam a questão da justiça ambiental, entrelaçando as lutas dos movimentos sociais

5 Momento de contínuo desmonte das políticas da educação, da cultura, ambiental e da educação ambiental no Brasil, além de investigação na CPI da Pandemia (Senado Federal) de possíveis crimes de prevaricação e corrupção que envolvem a negociação de vacinas, em meio à pandemia de Covid-19, pelo governo do presidente da extrema direita Jair Bolsonaro (a partir de 2019 até o momento da escrita deste texto).

nesse ensejo, “[...] recusando a reprodução da desigualdade de poder e denunciando as relações de dominação associadas à imposição desigual de danos ambientais” (Acselrad, 2002, p. 49).

Stengers (2015) contribui com esse debate, adensando mais essas questões, ao considerar a Terra como Gaia e inferir sobre a sua “intrusão” na emergência contemporânea:

E Gaia, ‘planeta vivo’, deve ser reconhecida como um ‘ser’, e não assimilada a uma soma de processos, no mesmo sentido em que reconhecemos que um rato, por exemplo, é um ser: ela é dotada não apenas de uma história, mas também de um regime de atividades próprio, oriundo das múltiplas e emaranhadas maneiras pelas quais os processos que a constituem são articulados uns aos outros, a variação de um tendo múltiplas repercussões que afetam os outros (Stengers, 2015, p. 38).

Gaia é suscetível, por isso deve ser nomeada como ser. Já não estamos lidando com uma natureza selvagem e ameaçadora nem com uma natureza frágil, que deve ser protegida, nem com uma natureza que pode ser explorada à vontade (Stengers, 2015, p. 39-40).

Assim, tentativas de respostas e novas maneiras de pensar e agir vêm sendo articuladas por movimentos socioambientais, no Brasil e em outros países, através de políticas de educação ambiental que são implementadas a partir das demandas desses movimentos — embora, atualmente, estejam sob forte pressão e marcadas por retrocessos há tempos nunca imaginados ou vistos. Não cabe aqui questionarmos o mérito ou mesmo a efetividade dessas políticas em educação ambiental que estão sob ataque, mas sim problematizar que muitas delas, no caso da educação de modo mais amplo, ainda estão baseadas em uma lógica de mercado e na manutenção do capitalismo, mesmo que se remetam ao termo “desenvolvimento sustentável”.

Defendemos que, ao invés da colonização de um determinado modelo de desenvolvimento e da adoção de uma única direção que continua insistindo com a mesma lógica, ao capitalizar os bens naturais, faz-se necessário pensar a partir de outras realidades e experiências locais e menores, tornando-as disponíveis e visíveis em uma realidade mais ampla, como uma forma de descolonização (Tristão; Vieiras, 2017).

Alguns movimentos e pesquisas, hoje, tomam a dimensão social. Nessa perspectiva, a questão dos direitos humanos e dos direitos da natureza nas dinâmicas ambientais criam demandas mais amplas, antes reduzidas à conservação e à preservação de ecossistemas naturais, e incorporam em seus estudos a emergência climática, as desigualdades criadas, a degradação socioambiental e o racismo ambiental.

Sobre essa mudança de pensamento descolonizadora desses movimentos, Stengers (2015) fornece pistas que ensejam esse “giro”:

Se estamos em suspenso, alguns já estão engajados em experimentações que buscam criar, a partir de agora, a possibilidade de um futuro que não seja bárbaro – aqueles e aquelas que optaram por deserdar, por fugir dessa ‘guerra suja’ econômica, mas que, ‘fugindo, procuram uma arma’, como dizia Gilles Deleuze. E, aqui, ‘procurar’ quer dizer, antes de tudo, criar, criar uma vida ‘depois do crescimento econômico’, uma vida que explora conexões com novas potências de agir, sentir, imaginar e pensar (Stengers, 2015, p. 14-15).

Apesar das codificações da máquina da colonialidade provocarem ressonâncias nas comunidades-escolas com a intenção de promover uma formação monocultural e tecnicista, observamos, em nossas pesquisas, que coexistem, nesses lugares, movimentos de reexistências que produzem composições curriculares que potencializam nomadismos, capazes de permitir o atravessamento da educação ambiental (Pessoa, 2020).

Para Deleuze e Guattari (1997), o nomadismo não tem a ver com deslocamento físico, mas intensivo:

E nesse sentido que o nômade não tem pontos, trajetos, nem terra, embora evidentemente ele os tenha. Se o nômade pode ser chamado de o Desterritorializado por excelência, é justamente porque a reterritorialização não se faz *depois*, como no migrante, nem em *outra coisa*, como no sedentário (com efeito, a relação do sedentário com a terra está mediatizada por outra coisa, regime de propriedade, aparelho de Estado...). Para o nômade, ao contrário, é a desterritorialização que constitui sua relação com a terra, por isso ele se reterritorializa na própria desterritorialização. É a terra que se desterritorializa ela

mesma, de modo que o nômade aí encontra um território (Deleuze; Guattari, 1997, p. 53).

Assim, o nômade constitui ou busca constituir territórios com potência de transformação coletiva. Nesse sentido, precisamos potencializar esses fluxos nas escolas-comunidades como movimentos possíveis de “descolonar os currículos”. É preciso almejar também uma mudança na relação entre a sociedade, o Estado e as indústrias/empresas que, atualmente, exercem uma influência direta no planejamento educacional e na estrutura organizacional das instituições de ensino. No caso específico de uma educação ambiental decolonial, não passa por simplesmente ter autonomia ou fazer frente às exigências de mercado, mas sim questionar e criar outras formas de existir diante da máquina capitalista que força uma intervenção irresponsável e inconsequente na natureza.

Nessa perspectiva, nossas pesquisas tentam capturar os efeitos dessas cristalizações nas instituições e nos movimentos, buscando compreender se ocorrem aberturas rizomáticas e reexistências às linhas duras e molares. Observamos que os movimentos de reexistências podem favorecer essas aberturas na composição de currículos nômades — dinâmicos e abertos às problematizações que os contextualizam (Pessoa, 2020). Pensar o currículo, nessa perspectiva, auxilia a criar possibilidades frente aos desafios da educação ambiental.

Pessoa (2020), em sua pesquisa de doutorado, observa que esses movimentos de reexistências potencializam currículos nômades e facilitam o atravessamento da educação ambiental nas linhas, com tracejados *molar moleculares*, que podem possibilitar nomadismos nas composições curriculares e transversalidade nos *fronts* das disciplinas e conhecimentos. Para a autora, assim como o nômade está sempre em desterritorialização, também é assim que ocorrem as composições curriculares: sempre em movimento, rompendo com a estrutura tradicional imposta.

Apesar das tentativas, impositivas ou não, de reduzir a dimensão socioambiental ao “ambientalmente sustentável” com projetos e ações para “melhorar” ou “esverdear” as escolas e comunidades — o que poderia ser ressonância da máquina capitalista —, observamos, em nossas pesquisas, alguns tracejados de desejo que podem fluir nos movimentos, saberes, práticas e redes criados através das conexões tecidas entre as produções narrativas, o lugar e as culturas.

Na conjunção desses movimentos, redes e saberes, Rezende (2020), em sua pesquisa de doutorado, traz o conceito de práticas sustentáveis ecosófi- cas que levam em conta as dimensões socioambientais, político-econômi- cas, culturais, ético-estéticas, de gênero, espiritualidade e territorialidade. Para a autora, essas práticas de sustentabilidade produzem agenciamentos⁶ e aberturas a uma ecosofia.

A ecosofia, segundo Guattari (2015), é uma articulação ético-política, um enlace da ecologia ambiental, da ecologia científica, da ecologia econômica, da ecologia urbana e da ecologia mental e social. Não tem o sentido de reunir todas as abordagens heterogêneas em uma mesma ideologia totalizante ou totalitária. Ao contrário, serve para indicar “[...] a perspectiva de uma eleição ético-política da diversidade, do dissenso criativo, da responsabilidade, do respeito à diferença e da alteridade” (Guattari, 2015, p. 31).

As singularidades, a exceção e a raridade podem funcionar junto com uma ordem estatal não tão densa. Assim, no domínio da ecologia social, serão ne- cessários momentos em que estaremos imóveis em nossos objetivos. Já em outros instantes, momentos de ressingularização, nos quais as subjetividades individuais e coletivas voltarão para si. Nesse momento, a expressão criadora nos chega sem muita relação ou preocupação com referência às finalidades coletivas. Para o autor, residiria aqui o papel da ecologia ambiental que iniciou e prefigurou uma ecologia mais generalizada, tendo a finalidade de descentrar radicalmente as lutas sociais e as maneiras de assumir a própria psique.

Dessa forma, em certos contextos sociais, a subjetividade se individua- liza, pois uma pessoa se posiciona em meio a relações de alteridade regidas por usos familiares, costumes locais, leis jurídicas etc. No entanto, em outras condições, a subjetividade se faz coletiva por instâncias humanas intersubje- tivas manifestadas pela linguagem e instâncias sugestivas ou identificatórias e, como afirma Guattari (2012), “que sejam concernentes à etologia, as inte- rações institucionais de diferentes naturezas, dispositivos maquínicos como o computador ou até mesmo universos de referência incorporais relativos à música e às artes” (Guattari, 2012, p. 20).

6 Segundo Deleuze e Guattari (2011b), o agenciamento pode ser compreendido como o aco- plamento de um conjunto de relações materiais a um regime de signos correspondente. Assim, o agenciamento pode ser formado pela expressão (agenciamento coletivo de enun- ciação) e pelo conteúdo (agenciamento maquínico).

Stengers (2015) compõe esse pensamento ao dizer que “as conexões devem ser criadas, sempre precárias, jamais adquiridas de uma vez por todas” (Stengers, 2015, p. 122). Nesse sentido, nossas pesquisas seguem esses tracejados, mesmo que possam parecer “precários” (pela redução das narrativas verdes do desenvolvimentismo), procurando observar e capturar a criação de conexões. E são esses fluxos que buscamos nas pesquisas, como movimentos de reexistências na criação de possibilidades e facilitação de uma educação ambiental decolonial empenhada em explorar conexões que busquem recriar novas potências de pensar-viver-agir juntos.

De acordo com Tristão (2016), a ênfase das pesquisas do NIPEEA tem correlacionado três dimensões: lugar, cultura e narrativa, reforçando o argumento de que a cultura residual, cotidiana, ordinária, dominante e emergente está intrinsecamente associada à experiência vivida com o meio ambiente. Há algum tempo, nosso grupo vem se interessando em estabelecer uma relação entre o pensamento pós-colonial e a educação ambiental (Tristão, 2018). Exploramos as formas de reexistências produzidas, as experiências de culturas com usos de práticas sustentáveis para garantir seus modos de vida e analisamos como comunidades-escolas desenvolvem formas de se relacionar com as *naturezasculturas*.

A noção de colonialidade é pertinente porque é contextualizadora e considera a importância histórica dos processos colonizadores no continente e o que esses processos suscitam: um novo universo de relações intersubjetivas, processos identitários culturais de dominação e de exploração entre e dentro de regiões. Além disso, discute o controle da natureza.

Nesse aspecto, interessa a esse grupo de pesquisa cartografar o que subverte a cultura como um ato de existir político, revolucionário de algumas comunidades-escolas, um desafio a regras e a normas impostas pelos processos colonizadores de uma cultura maior. Pois uma cultura menor fala e se expressa, narra seu coletivo e produz o novo em um devir cotidiano permanente. O que importa é aquilo que foge aos mecanismos de controle, o que escapa, criando fluxos de resistências (Tristão, 2016).

Para Guattari (2015), o uso da cartografia como proposta de intervenção propõe conjunções no tecido social. Outros possíveis são produzidos por processos de subjetivação e desejo. Para isso, valemo-nos dos encontros das linhas que cortam e atravessam esses planos, pois, no desenho de um mapa ecosófico, não há apenas uma imagem única dos territórios envolvidos.

As trajetórias do NIPPEA em seus anos de aposta ético-política na pesquisa em educação

O Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Estudo em Educação Ambiental (NIPEEA) emerge da necessidade de integrar projetos, com vistas à constituição de um grupo formado por professores/as, alunos/as dos cursos de graduação, do mestrado e doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação (PPGE) da Ufes e de egressos/as interessados/as.

Aposta na organização social em coletivos, redes e integra a Rede Brasileira de Educação Ambiental (Rebea) por meio da Rede Capixaba de Educação Ambiental (Recea). Integrou a Rede de Formação para a diversidade na elaboração de materiais didáticos e na promoção de um Curso de Atualização em Educação Ambiental à distância de 2010 a 2014, junto à extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação e Cultura – Secadi/MEC.

O NIPEEA impulsionou o projeto Fortalecendo a Rede Capixaba de Educação Ambiental como extensão e possibilitou a ampliação do Diagnóstico do Estado da Arte da Educação Ambiental no Espírito Santo. Participa ativamente das reuniões da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd)⁷ e atua para a consolidação com decisões e publicações no grupo de trabalho em educação ambiental (GT 22).⁸

Na tentativa de explicitar os fluxos de algumas produções, optamos por selecionar dois trabalhos desse grupo de pesquisa publicados em março e novembro de 2020. As teses de doutoramento demonstram, em seus aportes teóricos e proposições, os impactos das temporalidades, da situação político-econômica, dos coletivos que ensinam mudanças e afirmam a aposta ético-política da pesquisa em Educação Ambiental, objetivo que vem sendo articulado desde a criação do núcleo.

7 Entidade sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área. A ANPEd tem por finalidade o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social.

8 O GT 22 da ANPEd foi criado em 2004, consolidando a produção e demanda da pesquisa em educação ambiental no país. Desde o início da década de 90, já havia estudos e pesquisas em Educação Ambiental submetidos à aprovação nos vários GTs da ANPEd.

A potência da pesquisa narrativa e cartográfica em conexão com os movimentos de reexistências

Os dois estudos aqui destacados possuem aportes teóricos no campo da filosofia da diferença, trazendo formulações de educações ambientais na educação básica e educação superior. Mesmo que apresentem focos e localidades diferentes, as duas produções tecem as problemáticas decoloniais na busca por produzir reexistências, valendo posicionar-se contra o que se normaliza pelos meios midiáticos — o genocídio e a mercantilização do meio ambiente. Apostam, também, na potência da pesquisa em uma educação pública permeada por práticas ecosóficas que intentam a mudança de um paradigma cientificista, criado em tempos idos, para um paradigma ético-estético.

A primeira pesquisa, intitulada *Ecosofias e práticas de sustentabilidade em escolas da educação básica no Brasil e na Austrália* (Rezende, 2020), orienta-se a partir do pensamento filosófico da ecosofia de Félix Guattari (1989). O estudo, de abordagem qualitativa e de inspiração cartográfica, agencia-se à pesquisa narrativa de Hart (2005) e Tristão (2013).

O estudo apresentou duas trajetórias. Na primeira, no Brasil, a pesquisa aconteceu no Estado do Espírito Santo, em 13 escolas que desenvolviam práticas de sustentabilidade ou que participaram, por adesão, do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), nos municípios de Vitória (capital), Cariacica, Vila Velha, Viana e Serra.

A segunda trajetória traceja uma realidade australiana por conta do estágio doutoral⁹ realizado durante outubro de 2018 e outubro de 2019. A produção de dados ocorreu em seis escolas que aderiram ao Programa *Resource Smart School* (RSS) nas cidades de Melbourne e Geelong, situadas no Estado de Victoria, Austrália.

Para tanto, a pesquisa busca problematizar as experiências e as práticas de sustentabilidade nas escolas pesquisadas das duas realidades distintas, operando por movimentos de singularidades e por abertura a territórios

9 O estágio doutoral foi realizado nas cidades de Melbourne e Geelong, no estado de Victoria, na Austrália, junto à Universidade de Deakin através de bolsa de Edital nº 2017/2018, do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE) da Coordenação de Apoio de Pessoal de Nível Superior (Capes)/Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)/Universidade Federal do Espírito Santo.

diferentes pelas realidades éticas, estéticas, políticas, econômicas e socioambientais, na aposta da ecosofia.

A ecosofia de Félix Guattari (1989) perspectiva que não há como separar os problemas ambientais, a perda da biodiversidade, os conflitos sociais, a fome e a pobreza, as guerras, os movimentos migratórios das dimensões materiais e axiológicas.

Para o ecósofo, é urgente pensar na perda do próprio tecido social e não só a perda de espécies animais e vegetais. Por isso, a aposta em práticas ecosóficas sustentáveis (agenciamos a formulação da ecosofia às práticas de sustentabilidade), que são todas as ações que levam em conta as dimensões socioambientais, político-econômicas, culturais, ético-estéticas, de gênero, espiritualidade e territorialidade.

Guattari (2015) suscita uma inspiração cartográfica ecosófica em que cada “[...] cartografia representa uma visão particular do mundo, o qual representa uma visão particular do mundo, que, mesmo adotada por um grande número de indivíduos, contém sempre um núcleo de incerteza” (Guattari, 2015, p. 388). Abre-se, então, a uma escuta sensível do outro pela cartografia das práticas ecosóficas:

[...] disparidades, singularidades, marginalidades e até as loucuras não dependem apenas de um imperativo de tolerância e fraternidade, pois se trata também de um procedimento essencial que é quase um apelo permanente à ordem de incerteza, ou mesmo uma nudez dos poderes do caos que sempre assediam as estruturas dominantes e autossuficientes. Essas estruturas podem ser revertidas ou sentidas novamente, recarregando-as com potencialidades, implantando novas linhas de fuga criativas a partir delas (Guattari, 2015, p. 389).

Por meio desse aspecto de uma escuta sensível, reflexiva, filosófica, de uma escuta da receptividade global, quase tátil, com ênfase em pequenas diferenças, revelam-se movimentos de territorialização, reterritorialização e desterritorialização. Essa escuta gera uma produção de narrativas que convida à ação, a uma solidariedade e a um sentido de comunidade, ou seja, a uma produção de novas subjetividades.

Uma outra pesquisa recente é *Cartografia dos movimentos de reexistências na universidade: possibilidades de agenciamentos da máquina desejan-teambiental* (Pessoa, 2020). A autora fundamenta sua produção nos aportes teórico-metodológicos de Deleuze e Guattari (2011b), buscando produzir uma cartografia dos movimentos de reexistências no *campus* sul da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), acompanhando os fluxos nas redes de conversações (Maturana, 2001) e a produção de narrativas (Tristão, 2013).

Nas conexões criadas pelos coletivos (Kapi'xawa e o movimento Kizomba) nas comunidades *academicolocalrurais*, a autora observa a produção de educações ambientais decoloniais e nômades que se entremeiam aos currículos inventados/criados. A pesquisa se inicia em 2017, nos primeiros contatos com o coletivo Kapixa'wa, com a participação em algumas assembleias e encontros de organização coletiva. Em 2018, continua a manter contato com o coletivo e, em 2019, ao acompanhar os encontros-conversa, encontros-formação e encontros-evento¹⁰ pelo *campus*, depara-se com outro coletivo, o Movimento Kizomba.¹¹ A pesquisa segue os fluxos de reexistências nas redes de conversações no *campus*, por meio de gravações, filmagens e registros fotográficos.

Nos primeiros encontros, foram realizadas provocações sobre as produções de culturas locais, as atuais políticas econômicas, a devastação socioambiental e os impactos nas formações. Em um segundo movimento, foi realizada uma cartografia entre redes de conversações nos encontros-conversa-formação-evento e na participação em diversas atividades, com o objetivo de perceber a possível criação de movimentos de reexistências, ao seguir os fluxos desejan-tes, e observando se potencializavam os engendramentos da máquina *desejanteambiental*.

No início, observa-se alguns tracejados *molarmoleculares* nas enunciações coletivas que auxiliam na produção de pistas, como quando abordam a dificuldade em assimilar o “sustentável” como algo pronto/dado: “[...] a

10 Acontecimentos organizados pelos movimentos encontrados na cartografia.

11 O *campus* sul da UFES compreende os municípios de Alegre (sede), Jerônimo Monteiro e São José do Calçado, localizados na região do Caparaó Capixaba/ES. Nessa pesquisa, os movimentos de reexistências foram acompanhados na sede do *campus*, em Alegre, onde se concentram as atividades acadêmicas. De acordo com Pessoa (2020), os coletivos encontrados, Kapi'xawa e Movimento Kizomba, surgem através de demandas estudantis, como espaços de livre aprendizado e discussão.

pessoa fala: ‘Ah, é sustentável’. Mas, às vezes, a pessoa nem sabe o que é sustentável. Fica muito geral” (Encontro-Conversa 1).

De fato, essa é uma questão complexa, que também acreditamos não poder ser reduzida a algumas ações “sustentáveis” ou “verdes”. Guimarães e Sampaio (2012, 2014) auxiliam-nos a fomentar essa problematização ao desenvolverem estudos sobre a captura da sustentabilidade como um *cliché* – dispositivo da sustentabilidade. Nesse contexto, as enunciações vão sugerindo as interligações, conexões que podem ocorrer até chegar à relação dos estudantes nessa teia, incluindo a questão da ética.

Rezende (2020), que problematiza a ideia de escola sustentável com a dissonância do “sustentável”, faz-se presente, pois esse conceito abarca diferentes campos, como a sustentabilidade, o desenvolvimento sustentável e a própria ideia de Educação Ambiental que, como todos os campos científicos, estão repletos de encontros, contradições e conflitos, seja no contexto da América Latina, seja ao redor do mundo. E há ainda o sentido como cada um se apropria do conceito de sustentabilidade também, como uma professora afirma: “[...] tem também o entendimento do que é ser sustentável, então alguns falam a caminho da sustentabilidade, outros falaram nossa escola mais sustentável, [...] porque não vai virar sustentável da noite para o dia, e a estrutura da escola não vai ser sustentável [...]”. A sustentabilidade como mecanismo molar de certificação.

No entanto, chamamos a atenção para a organização dos espaços físicos, por possuírem relação intrínseca com a aprendizagem e com a concepção de educação que se pretende. A arquitetura dos espaços físicos destinados às escolas mantém funções determinadas. O que se pretende é a interseção entre arquitetura, urbanismo, educação, artes e meio ambiente, ou seja, convidar a máquina pública a fabular coletivamente. Guattari (2006) nos diz da imensa importância de uma colaboração, de uma

[...] transdisciplinaridade entre os urbanistas, os arquitetos e todas as outras disciplinas das ciências sociais, das ciências humanas, das ciências ecológicas, etc. Desta forma, os urbanistas não poderão mais se contentar em definir a cidade em termos de espacialidade. Esse fenômeno urbano mudou de natureza, não é mais um problema entre outros; e o problema número um, o problema-cruzamento das questões econômicas, sociais e

culturais. A cidade produz o destino da humanidade: suas promoções, assim como suas segregações, a formação de suas elites, o futuro da inovação social, da criação em todos os domínios. Constatase muito frequentemente um desconhecimento desse aspecto global das problemáticas urbanas como meio de produção da subjetividade (Guattari, 2006, p. 173-174).

Essas mudanças só podem ocorrer, segundo Guattari (2015), a partir de novas produções de subjetividades dentro de um paradigma ético-estético, mesmo que o encapsulamento do sustentável retorne com intensidade.

Segundo Pessoa (2020), nesse movimento de possível fuga ao *clichê*, começam a surgir algumas iniciativas, talvez tracejadas de desejo coletivo e/ou efeitos de arborescência (na redução da educação ambiental), auxiliando na produção de mais pistas:

— Aqui tem vários exemplos legais, como: descarte de materiais escolares, caneta, pincéis. Tem ali, no prédio, um lugar de descarte. Só que não tem uma divulgação. Está num lugar que não é tão acessível também, era para estar em um lugar com muito mais acesso dos alunos. Então eu acho que parte de iniciativas assim. Tipo assim, ter a iniciativa, mas o projeto não é tão explanado, muitas pessoas não conhecem.

— A gente estava falando dos pontos ruins, mas agora estamos falando dos pontos positivos. Há pouco tempo não tinha esse jardim. Esse jardim foi criado há o quê? Uns quatro meses? Então eu creio que esse jardim foi uma iniciativa sustentável.

— Foi uma iniciativa sustentável porque utilizou a mão de obra dos alunos, material que tinha no *campus* já.

— Melhora tanto o aspecto da universidade como até o humor das pessoas. Por verem uma coisa mais bonita, elas acabam, sei lá, ficando mais agradáveis também (Encontro-Conversa 1).

Nessas redes de conversações, emergem essas e outras questões, mas chama a atenção a ideia da criação de um jardim como uma perspectiva da educação ambiental em conexão com a comunidade acadêmica: “Melhora tanto o aspecto da universidade como até o humor das pessoas. Por verem uma coisa mais bonita, elas acabam, sei lá, ficando mais agradáveis também” (Encontro-

-Conversa 1). Além de vários sentidos que se pode atribuir à concepção de um jardim, nesse contexto, ela pode estar relacionada com a questão do encantamento que Tristão (2013) desenvolve: “Como já temos argumentado sobre o encantamento provocado pela educação ambiental, pela sua conectividade com uma razão sensível em que a natureza é encarnada na produção de subjetividades [...]” (Tristão, 2013, p. 854). Pensamos que essa produção de subjetividades também pode ressoar nas composições curriculares.

Vale ressaltar que as iniciativas públicas ou privadas sobre a ideia de escolas sustentáveis brasileiras assinaladas por Rezende (2020), geralmente, adotam a educação ambiental como geradora de práticas de sustentabilidade. Isso acontece porque a educação ambiental entrou no sistema educacional não como uma disciplina escolar, mas com uma abordagem interdisciplinar que visa, segundo Tristão (2005), ao fortalecimento de ações coletivas para potencializar o sentido da repolitização da vida coletiva. É assim que a produção de narrativas aborda histórias de lutas e resistências frente ao Capitalismo Mundial Integrado (CMI).

Rezende (2020) produz histórias em sua pesquisa com práticas sustentáveis ecosóficadas nas escolas. Essas práticas encontram possíveis, cavam brechas no conceito de escolas sustentáveis e promovem redes de solidariedade. Redes que nunca foram tão necessárias para esse momento de resistência, mas que são as primeiras a desaparecer na lógica imposta pelo CMI. Em muitas escolas capixabas, a ausência de condições ofertadas pelo poder público foi constante, o que, de certa forma, não inviabilizava as práticas, mas gerava um reconstituir de subjetividades coletivas e individuais.

Para Pessoa (2020), nesses múltiplos agenciamentos, que também se moviam/movem a outros, emerge a possibilidade de currículos nômades, que não se fechavam ao conteúdo das propostas curriculares. Se faltavam/faltam ideias para as instituições permitirem o atravessamento da educação ambiental, sobravam/sobram possibilidades para os agentes coletivos¹² em

12 Em sua pesquisa, Pessoa (2020) compreende que, a partir do momento em que os indivíduos integram com o coletivo, passam a produzir subjetividades que se articulam como agentes singulares em agenciamentos coletivos. Apesar de a pesquisa ter se iniciado com estudantes do *campus*, ela observa que os movimentos também eram compostos por outras/os agentes, como servidores atuantes na universidade e demais membros das comunidades local e rural.

suas redes de conversações: “No fortalecimento das campanhas e dos grupos que já existem [...]. E movimentar essas ações para transformar mesmo, talvez não esse espaço, mas que a UFES dê um espaço para a gente trabalhar mesmo” (Encontro-Conversa 5).

Em diálogo com Guattari (1987), Pessoa (2020) problematiza se os movimentos pesquisados reexistem em meio aos fluxos colonizadores para além do *campus*, onde agenciamentos coletivos de enunciação de luta podem auxiliar na produção de prováveis pistas: “A gente está aí para uma nova cultura política, tirar essas coisas velhas que estão aí carcomidas na nossa cultura e incluir, né? Não excluir as pessoas” (Encontro-Conversa 5).

Assim, pensamos que o desejo pode ser descolonizador, pois, como ressaltam Deleuze e Guattari (2011a), “[...] não aceita nenhuma situação de exploração” (Deleuze; Guattari, 2011a, p. 158). Nessa mesma linha, agem os prováveis fluxos cartografados, que, em movimentos rizomáticos, podem se articular, reexistindo nas instituições, atravessando uma educação ambiental progressista e descolonizadora.

Nessa perspectiva, Rezende (2020) aponta, em sua pesquisa, que o compartilhar das ações se faz urgente e que os desejos e a produção de subjetividade nos espaços de poder também são um exercício cotidiano. Uma professora afirma que:

Construir essas conexões com os alunos nessa perspectiva é realmente importante e, em seguida, estabelecer relações com eles trazendo-os de volta para ouvi-los sobre sustentabilidade. Eles é que devem criar as discussões o e debates sobre o que eles querem, não o que nós, professores, estamos tentando ensinar, pois isso amplia a compreensão de conceitos (Rezende, 2020, p. 143).

A autora cartografou escolas onde os gestores pensam que os desejos precisam ser manifestados pelos alunos, sem guias como professores. Em compensação, em outras instituições, os diretores não veem outra forma de desenvolver a sustentabilidade, a não ser pela gestão de pessoas interessadas numa “causa”. Esperamos que escolas suscitem práticas de pesquisa atendendo aos desejos dos alunos.

Pessoa (2020), ao acompanhar as redes de conversações movidas pelos agentes coletivos, observou algumas ações e acontecimentos que foram

fornecendo pistas para a possibilidade de os coletivos comporem com os movimentos de reexistências. Como quando investiga se os agentes coletivos gostariam de liderar o grupo e todos se manifestaram contrários ao modelo hierarquizado, mostrando o princípio da multiplicidade que talvez possamos observar na enunciação: “É um movimento horizontal em que não existe assim: ‘Ah, eu sou maior que você, eu vou fazer isso, então você é menor, então me obedece’. Não existe isso” (Encontro-Conversa 5).

Os movimentos de rupturas das formações de poder são muito complexos em nossas sociedades. Guattari (2015) salienta que o Estado de direito é uma ilusão, já que sempre haverá conflitos entre as máquinas de opinião e as máquinas sociais. Dessa forma, trata-se de viver em antagonismos e no dissenso. Para isso, há a necessidade de renunciar à simplificação do discurso dos meios de comunicação, que ascendem à personalização dos poderes em figuras individuais. Para o ecósofo, precisamos reivindicar uma singularidade da vida na comunidade, no bairro, dentro de cada etnia ou região, mas, ao mesmo tempo, contemplar ações de solidariedade, de cosmopolitismo e do direito à diferença porque acolhem o internacionalismo e a diversidade.

Nesse sentido, uma reorganização da forma como são estruturadas as esferas do setor público, de maneira menos hierarquizada e mais rizomática, também poderia promover a composição de grupos de trabalho de diferentes formações técnicas ou não para assessorar as escolas que intencionam o desejo da sustentabilidade.

As escolas continuam exercendo seu papel e precisam contornar as relações de poder dos territórios em nível local na rede de serviços básicos, que não são adequadamente ofertados pelo serviço público, como afirma uma pedagoga que delinea os mecanismos do poder público que não considera os desejos, as práticas e os fluxos por movimentos de rupturas: “[...] uma coisa que emperra é essa coleta que a gente faz bonitinho, mas vai para um lugar só. [...] aí você vê as meninas falando de sustentabilidade, e o carro da Prefeitura jogando lixo atrás da escola” (Rezende, 2020, p. 163).

Vale ressaltar que a força no cotidiano de produção de práticas de sustentabilidade está na contínua insistência das escolas em suscitar modos de vida e práticas sociais que extrapolam o entendimento e a burocracia do Poder Público.

Na pesquisa de Pessoa (2020), os repasses de ações movidas pelos coletivos ou em articulação com outros movimentos sociais são realizados em

reuniões semanais — no caso do Kapi’xawa, as reuniões e assembleias acontecem em uma sala, atrás da quadra de esportes (espaço cedido pela universidade); já o Kizomba promove encontros em variados espaços. A autora associa que as articulações dos agentes coletivos para criar possibilidades, em meio aos poucos recursos, talvez suscitem o princípio da ruptura significativa, que atravessa as barreiras impostas pela estrutura e cria linhas de desterritorialização/reterritorialização.

Na cartografia, a autora encontra outras pistas que mostram indícios dos princípios da conexão e da heterogeneidade ao verificar que os coletivos possuem agendas de atividades que são organizadas coletivamente. Além de rodas de conversa com as comunidades, oficinas de capoeira com crianças e jovens em vulnerabilidade social, toda semana, o Kapi’xawa organiza mutirões para ajudar comunidades rurais locais e uma feira agroecológica na universidade. Ademais, também promove encontros-formação e encontros-eventos entre eles e outros movimentos — estudantis, comunitários, sociais.

As relações que o coletivo estabelece com a comunidade rural é familiar. Há trocas de trabalho e experiências nas propriedades por produtos que são colhidos posteriormente. Isso ocorre desde a fundação do grupo, há 33 anos. Durante as *redes de conversações*, observamos que, apesar de suas obrigações acadêmicas, os agentes coletivos fazem questão de participar desse mutirão, que geralmente acontece durante os finais de semana. Na enunciação coletiva, podemos constatar as ressonâncias dessas ações em imbricação com a educação ambiental: ‘A gente está aqui fortalecendo os agricultores que não usam isso [referindo-se aos agrotóxicos], sabe? Isso é ser sustentável também. É você estar na luta e ajudando a galera’ (Encontro-Conversa 3) (Pessoa, 2020, p. 142).

Nesse sentido, as composições curriculares podem ser tecidas coletivamente: na organização de encontros-formação, com temas diversos, como feminismo negro, autogestão, políticas sociais, permacultura, entre outros temas; na produção de oficinas, como as de capoeira; nas enunciações coletivas durante as redes de conversações; na criação de encontros-eventos para a comunidade; na produção de textos; e nos cantos, sorrisos e trocas de afeto.

Compreendemos que essas composições suscitem referências das ecologias no mundo estético, significando processos éticos de criatividade. Esses

processos criativos introduzem responsabilidade ética em cada movimento, pois nada é dado e o sucesso do processo e seu objetivo nunca estão garantidos. Assim, as práticas ecosóficas geram redes de afetos e agenciamentos numa abertura às práticas inventivas, potencializando redes solidárias que emergem no cotidiano dessas comunidades-escolas-coletivos permeadas de multiplicidades nas relações tecidas em seus cotidianos.

Além disso, Pessoa (2020) acompanha alguns agentes coletivos que continuam a compor os movimentos, mesmo após a conclusão de seus cursos de graduação. A composição, geralmente, ocorre quando os agentes coletivos procuram outras abordagens curriculares, nas quais se sintam “parte de”. O que ocorre, predominante, na narrativa de insatisfação com as propostas curriculares acadêmicas. Todos anseiam por uma “outra” proposta curricular, que seja aberta e flexível, que possa ser incluída (visibilizada) — o que é compreendido como uma composição curricular nômade:

[...] a gente veio para o Kapi’xawa porque a gente não tinha nada disso [no curso]. Eu tenho certeza de que a gente, dentro do curso, não aprende nada sobre PANC [plantas alimentícias não convencionais] e a gente aprende com a Dona Inês [agricultora rural] na feira. Então, tem coisa muito importante que a gente não aprende lá (Encontro-Conversa 3, grifos nossos).

Assim, eu realmente me apaixonei pela Kizomba, quando eu vi a luta desse movimento dentro da universidade, a dificuldade de trazer para dentro da universidade a cultura, em que todos nós possamos falar, ouvir e sem repressão, sem nada do tipo [...] (Encontro-Conversa 5, grifos nossos).

Nessa cartografia, as pistas encontradas demonstram que os coletivos podem compor com os movimentos de reexistências na universidade e para além dela. Apesar de ressaltar a potência dos coletivos na composição desses movimentos em sua pesquisa, ao explorar conexões e criar novas possibilidades de pensar e agir, Pessoa (2020) compreende que esse movimento pode ser maior, incluindo vários outros agentes coletivos que, talvez, a sua pesquisa de doutorado não aborde. O que acreditamos ser compreensível, em virtude de tantas outras pesquisas as quais essa se complementa.

Essa aposta potencializa uma política de contato e conexão com as realidades cotidianas, assim como com as dimensões planetárias que vêm sendo

confrontadas com a situação local. Dessa forma, segundo Guattari (2015), essas mudanças nos dariam a chance e a responsabilidade de viver uma reviravolta histórica, geopolítica, demográfica, técnico-científica que efetivamente põe em causa a vida ou a morte da espécie humana.

Nessa mudança paradigmática, esse movimento futuro deve ser pluralista, com base em grupos populares que se importem com as questões relacionadas com a emancipação feminina, e acolher todo tipo de iniciativa social, cultural e de pesquisa nos campos da vida urbana, educação, saúde, dos meios alternativos de comunicação (Guattari, 2015).

A pesquisa de Pessoa (2020) atribui aos movimentos de reexistências os princípios do rizoma de Deleuze e Guattari (2011b), as conexões múltiplas que podem ocorrer, mesmo em panoramas de crise como no atual cenário de colapso ambiental-político-econômico-social. No acompanhar das redes sociais dos movimentos aqui trazidos (Kapixawa, 2021; Kizomba, 2021), podemos verificar que os fluxos continuam e seguem se articulando em meio às engrenagens da máquina da colonialidade, que se atualiza constantemente. E isso não impede os fluxos desterritorializados pela máquina *desejanteambiental*.

Considerações finais

Importante considerar alguns potenciais desafios da educação ambiental, entendida, de modo geral, como uma prática potencializadora da vida, portanto, de reexistência. Tristão (2012) menciona, em um trabalho anterior — realizado em 2001, com reedição em 2012 —, quatro grandes desafios: enfrentar a multiplicidade de visões, superar a visão reducionista, superar a pedagogia das certezas e problematizar a lógica da exclusão. Atualmente, incluímos como um componente de seu repertório e de sua epistemologia fronteiriça a descolonização do pensamento como alerta diário para a pesquisa. Seria a educação ambiental decolonial, em suas articulações transgressoras, capaz de inventar caminhos de fuga em meio aos mecanismos de controle?

Para tanto, a aposta que fazemos é no atravessamento de uma educação ambiental decolonial, múltipla e revolucionária que, imbricada às micropolíticas dos movimentos de reexistências, pode atravessar currículos nômades. Aquela que se articula com os movimentos sociais e com a cultura local, tece fluxos de produção curricular e que reexiste, mesmo que tentem estrangulá-la em disciplinas e em ações pontuais e esporádicas. A maioria de suas ressonâncias são

informais e transgressoras. Nem mesmo a sua ausência nos currículos é capaz de impedir os fluxos descolonizados pela máquina *desejanteambiental*.

Uma máquina *desejanteambiental* que pode, talvez, ser potencializada pelos movimentos de reexistências como os que as pesquisas, aqui apresentadas, mapeiam. Movimentos que podem se articular como máquinas de luta (Negri; Guattari, 2017) em meio a um contexto de desmonte e tentativas de controle pela máquina capitalista da colonialidade, lutando por novos espaços de liberdade. Movimentos que compõem currículos nômades com as comunidades, criando potências de agir, sentir, imaginar e pensar juntos, que buscam recriar relações socioafetivas que foram descodificadas ao longo dos tempos.

É por isso que, a partir da produção de dados na pesquisa de Rezende (2020), compreendemos que uma escola que sustenta processos de curiosidade, criatividade, invenção e religação promove práticas ecosóficas. Práticas que convidam a uma singularidade da vida na sua comunidade, bairro, dentro de sua etnia ou região, mas, ao mesmo tempo, contemplam ações de solidariedade, de cosmopolitismo e do direito à diferença porque acolhem o internacionalismo e a diversidade.

Essas práticas de sustentabilidade proliferam processos de subjetivação inventivos em uma afirmação democrática e movimentos de rupturas contra a produção de tristeza, consumo e esgotamentos instaurados pela máquina capitalista.

Referências

- ACSELRAD, Henri. Justiça ambiental e construção social do risco. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, Editora UFPR, n. 5, p. 49-60, jan./jun. 2002. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5380/dma.v5i0.22116>. Acesso em: 08 out. 2021.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Painel Coronavírus. **Coronavírus**, Brasil, [s. d.]. *Online*. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 08 out. 2021.
- DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, Ed. da Universidade de São Paulo, 1974.
- DELEUZE, Gilles. **Nietzsche**. Tradução de Alberto Campos. Lisboa: Edições 70, 2007.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia**, v. 5. Tradução de Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. São Paulo: Editora 34, 1997.

- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O anti-édipo**: capitalismo e esquizofrenia. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011a.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia., v. 1, 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2011b.
- GUATTARI, Félix. **Revolução molecular**: pulsações políticas do desejo. Tradução de Suely Belinda Rolnik. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- GUATTARI, Félix. **Les trois ecologies**. Paris: Galilee, 1989.
- GUATTARI, Félix. **Caosmose**: um novo paradigma estético. São Paulo: Editora 34, 2006.
- GUATTARI, Félix. **Que es la ecosofia?** Textos presenteados e agenciados por Stéphane Naudad., Buenos Aires: Cactus, 2015.
- HART, Paul. Narrativa, conhecimento e metodologias emergentes em educação ambiental: questões de qualidade. *In*: GALIAZZI, M.C.; FREITAS, J.V. (org.). **Metodologias emergentes de pesquisa em educação ambiental**. Ijuí: Unijuí, 2005.
- GUIMARÃES, Leandro Belinaso; SAMPAIO, Shaula Maíra Vicentini de. O dispositivo da sustentabilidade: pedagogias no contemporâneo. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 30, n. 2, p. 395-409, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2012v30n2p395>. Acesso em: 11 out. 2021.
- GUIMARÃES, Leandro Belinaso; SAMPAIO, Shaula Maíra Vicentini de. Educação ambiental nas pedagogias do presente. **Em Aberto**, Brasília, v. 27, n. 91, p. 123-134, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2492>. Acesso em: 11 out. 2021.
- KAPIXAWA, Grupo de Agricultura Ecológica. **Instagram**: kapixawa_agroecologia. Disponível em: https://www.instagram.com/kapixawa_agroecologia/. Acesso em: 11 out. 2021.
- KIZOMBA, Movimento. **Instagram**: kizomba_br. Disponível em: https://www.instagram.com/kizomba_br/. Acesso em: 11 out. 2021.
- MATURANA, Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Organização e tradução de Cristina Magro e Victor Paredes. Belo Horizonte: Ed. UFMG (Humanitas), 2001.
- MBEMBE, Achille. Necropolítica: biopoder soberania estado de exceção política da morte. **Arte & Ensaios**, Revista do PPGAV/EBA/UFRJ, n. 32, dez. 2016.
- NEGRI, Antônio; GUATTARI, Felix. **As verdades nômades**: por novos espaços de liberdade. Tradução de Mario Antunes Marino e Jefferson Viel. São Paulo: Autonomia Literária e Editora Politeia, 2017.

- PESSOA, Helen Moura. **Cartografia dos movimentos de reexistências na universidade**: possibilidades de agenciamentos da máquina desejeanteambiental. 2020. 184 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020. Disponível em: https://sappg.ufes.br/tese_drupal//tese_14906_TESE-HELEN-APOS_BANCA_DEFESA-Final2.pdf. Acesso em: 11 out. 2021.
- REZENDE, Fernanda Freitas. **Ecosofias e práticas de sustentabilidade em escolas da educação básica no Brasil e na Austrália**. 2020. 253 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020. Disponível em: https://sappg.ufes.br/tese_drupal/tese_14395_Tese%20Fernanda%20Rezen-de.pdf. Acesso em: 11 out. 2021.
- STENGERS, Isabelle. **No tempo das catástrofes**: resistir à barbárie que se aproxima. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Cosac Naify, 2015.
- TRISTÃO, Martha. Tecendo os fios da educação ambiental: o subjetivo e o coletivo, o pensado e o vivido. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 251-264, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000200008>. Acesso em: 11 out. 2021.
- TRISTÃO, Martha. A educação ambiental e a emergência de uma cultura sustentável no cenário da globalização. **R. Inter. Interdisc. INTERthesis**, Florianópolis, v. 9, n.1, p. 207-222, jan./jul. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1807-1384.2012v9n1p207>. Acesso em: 11 out. 2021.
- TRISTÃO, Martha. Uma abordagem filosófica da pesquisa em educação ambiental. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 55, p. 847-860, out./dez. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000400003>. Acesso em: 11 out. 2021.
- TRISTÃO, Martha. Educação ambiental e a descolonização do pensamento. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.**, Edição especial, p. 28-49, jul. 2016. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/5958>. Acesso em: 11 out. 2021.
- TRISTÃO, Martha (Org.). **A educação ambiental e o pensamento pós-colonial**: narrativas de pesquisas. Curitiba: CRV, 2018.
- TRISTÃO, Martha; VIEIRAS, Rosinei Ronconi. Decolonizar o pensamento: apontamentos e entrelaçamentos epistêmicos com a educação ambiental. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.**, Edição especial, XVI Encontro Paranaense de Educação Ambiental, p. 103-117, set. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/remea.v0i0.7145>. Acesso em: 11 out. 2021.

5. Currículos-(capixa)bandos: ou sobre a potência dos signos capixabas

Carlos Eduardo Ferraço

Lucas Borges Soeiro

DOI: 10.52695/978-65-5456-096-2.11

Capixabandos

Ao partirmos da problematização da etimologia da palavra “capixaba”,¹ forçamo-nos a pensar a intenção colonizadora de impor cultivos de subsistência aos povos nativos que, historicamente, viviam uma vida mais livre, em terras capixabas, sem a necessidade de afirmar o “fator-trabalho” por meio da incessante obrigação de plantios e de colheitas, ou melhor, da lógica de agricultura.

Embora o mar fornecesse pescado farto e a floresta fosse rica em manjares, era mister cuidar da agricultura. Peixe, caça e frutos silvestres poderiam servir como alimentos subsidiários, nunca satisfariam as necessidades permanentes da mesa do homem civilizado. Urgia, pois, lançar ao solo a semente cujas colheitas substituíssem, nas tu-lhas, o mantimento trazido da metrópole. A curiosidade, os presentes, o escambo foram atraindo silvícolas para a povoação nascente. Eram conquistas valiosas para os

1 Tem origem tupi e significa terra limpa para plantação, preparada para o plantio; sítio. Do vocabulário tupi-guarani-português, vem de kopeçaba, em que “ko” quer dizer roça ou terreno roçado. Capissaba é traduzido como arte de carpir/capinagem, ou seja, tirar, limpar. Essa expressão era utilizada pelos índios e mestiços que, por questões de linguagem, se tornou capichaba e, depois, capixaba, uma atividade realizada desde 1535, com a chegada dos portugueses, marcando nas terras espírito-santenses a primazia dos cultivos de subsistência (Santos, 1999; Santos, 2012).

brancos – de inimigos, passavam a colaboradores. Pena que fossem tão poucos. Os que não aceitavam aliança – quase a totalidade – mantinham, ferozes, apertado cerco (Oliveira, 2008, p. 41).

Para Oliveira (2008, p. 41), foram duas as grandes tarefas dos colonizadores no Espírito Santo: “[...] cultivar a terra e conquistar o coração do íncola”. Todavia, é sabido que essas sociedades primitivas “[...] não são sociedades de penúria ou de subsistência, por falta do trabalho, mas, ao contrário, são sociedades de ação livre e de espaço liso, que não têm necessidade alguma de um fator-trabalho” (Deleuze; Guattari, 1997, p. 178).

Desse modo, modelos de agricultura instituem-se nas terras capixabas a fim de fortalecer princípios de produtivismo e imperialismo como formas únicas de existência, produzindo uma exaustão da terra. No entanto, mediante a criação de diferentes signos locais, por exemplo, o Congo, os nativos lutaram e produziram formas de resistência, burlas e desvios de sobrevivência.

Os signos, para Deleuze (2003, p. 4), têm relação com o aprender. Para o autor, “[...] os signos são objeto de um aprendizado temporal, não de um saber abstrato. Aprender é, de início, considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitissem signos a serem decifrados, interpretados”.

Quando apostamos, então, nos *signos capixabas*, cremos nessa dimensão da história do povo que resiste às imposições colonizadoras e cria outros sentidos de vida. Os *signos capixabas* são compreendidos por nós como elementos da cultura capixaba que nos permitem apostar em uma dimensão ético-estético-política do currículo, que é tecido nos cotidianos da escola, de modo a resistir re-existindo às tentativas de controle, homogeneização e submissão, entre outras, impostas pela soberania colonizadora prescritiva do Currículo do Espírito Santo (CES) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Nessa direção, inspirados no conceito de bandos (Deleuze; Parnet, 1998),² inventamos *capixabandos*³ para pensarmos os cotidianos como terras em mo-

2 De acordo com Deleuze e Parnet (1998, p. 8-9), “[...] os bandos vivem os piores perigos, reformar os juizes, tribunais, escolas, famílias e conjugalidades, mas o que há de bom em um bando, em princípio, é que cada um cuida do seu próprio negócio encontrando ao mesmo tempo os outros; cada um tira seu proveito, e que um devir se delinea, um bloco, que já não é de ninguém mas está ‘entre’ todo mundo”.

3 Inspirados na estética de escrita de Nilda Alves, unimos as palavras a fim de criar outras.

vimentos imanentes de experiências curriculares capixabas, as quais são tecidas em matilha ante os perigos que tangem a liberdade, a autonomia, o livre, o espaço liso de viver. Assim, buscamos cartografar, em uma escola pública municipal do Espírito Santo, mediante as *redes de conversações* (Ferraço; Carvalho, 2012),⁴ processos de dispersões e de encontros com os signos que ousamos chamar capixabas, porque se localizam em uma dada terra rica em culturas.

Cabixabandos: entre os simulacros de pau-brasil e as expansões escultivos

Inspiramo-nos em Deleuze (2007), em seu texto “*Platão e o simulacro*” e produzimos a noção de “Simulacros de pau-brasil”. Para Deleuze (2007), Platão, com o mundo das ideias ou essências, apresenta-nos a lógica do plano de transcendência com a representação, com a realização de um plano ideal. Já no mundo das coisas ou das aparências, convoca-nos a pensar a imanência. Nela, somos tentados a produzir boas cópias, cópias mais próximas do ideal, da essência, da identidade, para bem representar o modelo, mas, ao tentar fazê-lo assim, a diferença insurge e produz simulacros.

Nessa perspectiva, pensamos o conceito de simulacros de pau-brasil juntamente ao conceito de modelo arbóreo de Deleuze e Guattari (1996), que infere uma perspectiva hierárquica, vertical e linear no modo de conceber a vida e pensar. É por isso que o modelo arbóreo nos remete à imagem de uma árvore (Deleuze; Guattari, 1996).

No plano curricular, o *modelo arbóreo* se traduz em tentativas de representação, de determinismo e de homogeneização do saber. Foi assim que pensamos os simulacros de pau-brasil, cópias imperfeitas oriundas dos modelos arbóreos de currículo, que chegam e tentam impor ao cenário educacional brasileiro o ideal europeu, colonizador, mas que já se mutam e se corrompem ao chegarem às terras brasileiras e/ou capixabas, pois seu contato com o nativo já o transforma em outra coisa. Por isso, a tentativa dos modelos arbóreos de limpar das terras as diferenças e seus processos de diferenciação. Forças que tentam impedir a diferença de mutar a vida, de

4 Metodologia de pesquisa que aposta nas conversas e narrativas de docentes, de estudantes e da comunidade escolar. Para Ferraço e Carvalho (2012, p. 14), as redes de conversações deslizam “[...] pela constituição de processos de problematização, experimentação e singularização dos modos de produção do cotidiano escolar em redes de sociabilidade coengendradas”.

criar modos de existências outros, mas, ao escapar do modelo, simulacros, ou seja, “cópias” que se diferenciam e surgem até mesmo na forma, no ideal imposto e, quem dirá, nos fluxos que a deformam.

O poder imperial levou o pau-brasil; colheu das terras temperos, especiarias e almejou, por via de implementações ou, em nosso jogo de palavras, por via de “(im)plantações” prescritivas, trata-se de incansáveis tentativas de captura, depreciação e controle do que insurge no cotidiano escolar. Tudo isso, visando, na terra capixaba, a instituição de plantações e colheitas incessantes, uma lógica colonialista de espaços estriados (Deleuze; Guattari, 2012).

Para nós, não é mais possível pensar o sentido de cultivo como aquele proposto pelos portugueses. Assim, propomos, no texto, o conceito de *expansõescultivos*. Pensamos essa ideia com Kastrup (2005), para quem a perspectiva cultivo é aquela que se expande, porque se refere à imanência, ao inacabamento, às aprendizagens e também às desaprendizagens, pois, para a autora, o artista busca sempre novas formas de viver e, em nenhuma hipótese, abandona a condição de aprendiz.

Deste modo, as *expansõescultivos* são, por nós, compreendidas como força de imanência da diferença na terra, põem-se, então, a tentar inverter a lógica da força opressora instaurada pelos planos prescritivos curriculares. Resistências e insurreições cotidianas em meio às brechas para se pensar nos movimentos de valorização dos saberes, dos conhecimentos, das multiplicidades *expandidascultivadas* cotidianamente pela força dos elementos da cultura do Estado do Espírito Santo em meio ao rizoma e à coexistência de pontos arborescentes de concepções macropolíticas, impositivas (Deleuze; Guattari, 2011).

Falamos em *expansõescultivos*, pois, como *capixabandos*, não defendemos a ideia de uma terra vazia, infértil ou limpa que seja necessitada de pura reconhecimento, de descobertas ou de uma verdade soberana, transcendental. Buscamos brechas que escapem da lógica endereçada a um cultivo de subsistência para traçar a composição com uma terra em constante expansão, inacabada, comovida a cultivar. Não por um cultivo restrito às plantações e seus espaços estriados sobre o liso como fator-trabalho ordenado, linear, predeterminado, cronometrado e bem delimitado para supostamente colher o que se espera, capturar um corpo ou tentar engessar uma vida; mas por

*expansões*escultivos como ramificações, reciclagens,⁵ ressonâncias, pensamentos, forças nos encontros com os signos que ousamos chamar de capixabas.

Esses encontros ocorrem na dimensão dos fluxos que escapam do imperialismo imposto pelo Aparelho de Estado (Deleuze; Guattari, 1997) e, por vezes, incomodam em demasia, pois um signo pode atuar como uma *máquina de guerra nômade* (Deleuze; Guattari, 2012), subvertendo o Estado sutilmente em seu plano de organização.

A crença na perspectiva de uma terra estática, vazia e necessitada vem da lógica dos modelos arbóreas, simulacros de pau-brasil, plantados, simultaneamente, após o arranque do nativo, por meio da coação de forças até mesmo nativas, isso porque, a micropolítica também espraia as lógicas arbóreas, macropolíticas – figuras e forças estatais.

As plantações transcendentais (Deleuze; Guattari, 2011) das árvores Base Nacional Comum Curricular e Currículo do Espírito Santo, que concebem as terras, de maneira genérica e taxativa, como iguais, como lugares carentes de algo e até inférteis. Essas árvores buscam desqualificar e desempoderar das terras tudo que nelas se *expandecultiva* e quem nelas dispersa signos, que não são as sementes nem a luz do conhecimento, mas possibilidades de encontros que podem subverter as sombras arborescentes e produzir potências de vida que evidenciam a força dos efeitos singulares com os corpos (Silva, 2018). E, quando os signos movimentam o pensamento, a onça esturra.

5 “A floresta é mantida graças a uma eficiente reciclagem de nutrientes contidos na biomassa, além da entrada de nutrientes pela água das chuvas e, possivelmente, pela deposição de nutrientes transportados a longa distância. [É uma] [...] restrita camada de matéria orgânica que se encontra na superfície, conhecida como serapilheira. Essa fina camada fértil é oriunda da própria floresta, onde os organismos (insetos, fungos e bactérias) vivos reciclam os nutrientes dispostos no ambiente” (Ferreira, 2012, p. 123-124). Desse modo, o poder de reciclagem é pensado como movimentos de resistência, de (re)existência, de produção de outros possíveis na terra, ante a saturação cotidiana imposta pelos modelos arbóreos. Entre os nutrientes decompostos e misturados à biomassa, usam-se também as próprias árvores, as quais são tombadas ao solo, cujos fragmentos são usados nesse processo, embora haja uma diversidade de meios, ou seja, o processo de reciclagem não depende exclusivamente nem se coloca à mercê das árvores, por mais que elas estejam implicadas nesse processo, mas delas também se faz uso (Certeau, 1994).

O esturro da onça

Em meio às terras capixabas, os *capixabandos* se deparam com os esturros da onça⁶ desde o processo de elaboração da BNCC, modelo arbóreo, de caráter nacional, no Espírito Santo. De acordo com Carvalho e Lourenço (2018), a produção do documento é marcada por um silenciamento das docências capixabas.

Para as autoras, na imposição dessa prescrição curricular, o Estado confrontou e subalternizou os saberes e experiências das docências, forjando a produção de um discurso a ser legitimado pela escola, por meio da criação de “[...] um modo de silenciamento da problematização dos leigos (professores não considerados experts) pela estratégia de fazê-los falar” (Carvalho; Lourenço, 2018, p. 254). Experts, estados de onça que, muitas vezes, saem das secretarias, insurgem nas escolas com discursos hegemônicos e distanciados da imanência. Onça, um estado devastador. Simulacros de pau-brasil e onça em terras capixabas.

A onça e os *capixabandos* são personagens conceituais e

[...] para as pesquisas nos/dos/com os cotidianos, as narrativas e as imagens de professoras e todos os praticantes dos *espaçostempos* cotidianos, não podem ser somente entendidas, exclusivamente, como ‘fontes’ ou como ‘recursos metodológicos’. Elas ganham o estatuto, e nisso está sua necessidade, de personagens conceituais (Berino *et al.*, 2009, p. 100).

A onça, nada mais é do um estado que surge nos próprios *capixabandos*, transfigurando neles a tentativa da imposição da força do instituído no instituinte, uma tentativa, na imanência, de implantação da própria lógica transcendente. A onça esturra com a diferença que escapa. Por vezes, a onça desgasta a potência da vida nas relações. Por ora, transfiguramos a própria felina.

A onça esturra acredita ser uma especialista e vem impor um “cale-se!” por meio de narrativas padronizadas que afirmam modelos globais de conteúdos e metodologias consagradas, impedindo e silenciando a livre expressão e o poder de problematização (Carvalho; Lourenço, 2018) dos *capixabandos*, para que vigore, nas terras capixabas, a estrutura vertical da árvore BNCC e seus significados previamente codificados.

6 Espírito Santo, terra da onça-parda (Instituto Chico Mendes, s/a), onça-pintada (Araújo, 2013), da jaguatirica (Gatti *et al.*, 2014).

Da árvore BNCC, surge a prescrição Currículo do Espírito Santo – segunda plantação transcendente nos sítios capixabas. Apresenta-se, assim, como um fruto da árvore-mãe, sob a mesma lógica e perspectiva: ser currículo único/comum, uniformizador e homogeneizador. Desconsidera das terras capixabas o real-social (Deleuze; Guattari, 1996) do próprio estado, dos municípios, dos currículos praticados, dos sítios espírito-santenses.

O Currículo do Espírito Santo, portanto, é pautado numa concepção e orientação gerencialista, centralizadora, antidemocrática, tecnicista, meritocrática (Oliveira; Silva, 2019; Vargas, 2020) e dominadora da onça, justificando-se como produto de uma ação democrática pela via de uma pseudoparticipação dos “professores do movimento ProBNCC” (Espírito Santo, 2018).

Em meio ao “cale-se!”, apostamos nas vozes que ordinariamente se espriam e ecoam em uma *terraescola* por meio da força das redes de conversações (Ferraço; Carvalho, 2012) ante a onça que acredita nos fazer silenciar. A onça, perversa, por inconveniência, aparece nas terras para tentar comprometer, pressionar e diminuir a potência de vida. Ela tenta ameaçar e silenciar os *capixabandos* para que componham com corpos estranhos que já chegam natimortos (ANPEd, 2015) no plano da vida escolar. Mas, nas terras, fazemos movimentos de reciclagens, somos praticantes, produzimos movimentos transversais (Guattari, 2004) de pensamento que derrubam a árvore⁷ e não sabemos o que dela surgirá.

Para Gallo (2014), esses movimentos situam-se entre a verticalidade (distanciando-se das hierarquias ou subordinações) e a horizontalidade (como mero pressuposto adaptacional), indo além dessas duas relações e produzindo transversalidades, pois são da ordem de uma outra natureza e ajudam-nos a produzir escolas outras (Gallo; Monteiro, 2020).

Nas terras, a felina com seus esturros objetiva amedrontar, deixar a árvore de pé, fazer-nos escalar seu topo e (im)plantar simulacros de pau-brasil, mas não aceitando os signos que se misturaram, contaminaram, produziram

7 Quando falamos do ato de derrubar a árvore, falamos em derrubar os modelos arbóreos. Não fazemos alusão a desmatamento de florestas, mas referimo-nos a uma dimensão do pensamento que tenta escapar das estruturas e modelos rígidos já consagrados de escola, de conhecimento, de educação, de currículo, sobretudo alinhados com a lógica neoliberal.

simulacros e as próprias diferenças, os próprios *capixabandos*. A onça tenta localizar, pregar a liturgia, sucumbir ao desejo de um corpo.

Então vocês falaram que a onça sobe a árvore e é verdade mesmo.

Capixabandos nos ajudou a pensar na possibilidade de tentar enganar a onça. Vocês acham que dá para enganar a onça?

Eu não disse que pode enganar, não, gente. Tio, eu disse que dá para ela tentar sentir seu cheiro. Mas, a onça é mais mansa que um leão.

Ela é a professora de animais, professor. [risos, risos, risos].

Mas, professor, se a onça estiver com fome... Ela vai matar a gente.

Gente, eu gosto muito da natureza, eu gosto muito dos animais.

Se a onça tiver com fome, bate o ímpar ou par lá para ver quem é que vai se entregar.

E na escola? O que vocês acham que seria a onça na escola?

Seria morte, perigo e...

Não tem como ter uma onça na escola porque eles nem iam deixá-la entrar.

Não tem como ter uma onça na escola porque o portão fica fechado.

Assim, se a onça fosse uma pessoa, eu acho que seria uma pessoa muito brava.

E você não é uma pessoa, não? Você é uma árvore?
[Risos, risos, risos].

(Redes de Conversações com as crianças, 2021).

A onça não é uma pessoa, não é um sujeito, mas um estado que insurge e que, por vezes, incorporamos ou nos tornamos, mesmo por um instante, uma *pessoaárvore*, pois, geralmente, devasta-se em nós a lógica do Estado e de seu modelo arbóreo. É enganadora a concepção de que a onça não entra na escola; ela já se encontra lá. Talvez a felina não entrasse se fosse um mero personagem

estético, mas, como personagem conceitual, viola os corpos *capixabandos*, os livros das mochilas, os tantos planos de organização, a onça passeia na escola.

Deixa-me só entender, quando você fala assim, a onça, eu entendo como capixabandos, que a gente se transforma, né? Fulano virou uma onça, no sentido figurado, enfim, ficou bravo, nervoso, irritado, enfim... Dentro do seu contexto aí, dentro do currículo, por que apareceu esse termo onça? Isso que eu queria entender. Só para entender esse sentido, de como surgiu...

Então, estudando a questão da flora, fauna e da cultura capixaba aqui, no Espírito Santo, a gente tem um território...

Jaguatirica?

Nossa, é isso mesmo, tem várias onças por aqui, e aí a gente trabalha nessa ideia levando para a produção do currículo...

Para a gente sobreviver temos que ser amigo da onça.

Então, nesse plano maior do currículo, tem hora que nós temos que incorporar essa onça que nos é imposta, que nos faz, às vezes, sermos um pouco mais burocráticos, porque é necessário também, como capixabandos falou: 'A gente tem que ser amigo da onça', mesmo.

(Redes de conversações com as professoras, 2021).

A felina adentra a escola conosco e em nós, na incorporação de uma rostdade momentânea. Talvez acreditemos que a onça enseja sangue e morte, mas pode ser ela um estado necessário a fugir de um leão. A felina, por vezes, passa por cima do micromovimento de reciclagem na terra, mas pisa, não vê e acaba levando ferozmente, em suas viagens pela mata, os fragmentos das produções de vida que ficaram entranhados em suas patas e oportunamente se encontram em outros espaços de interlocução.

As *escolasterras* vão andando num espaço produtor imperceptível às podaões e não se amedrontam aos esturros ecoantes da onça. É necessário criar do esturro outro som. As estratégias neoliberais vêm atravessando os sítios, a fim de povoar e intensificar individualismos, competições, movimentos de autodestruição e de desarmonia (Gallo; Monteiro, 2020) das potências dos bandos.

A árvore atua como um aparelho que tenta (im)plantar no pensamento educacional a doutrinação do seguir retilíneo, do “andar direito”, reproduzir de suas famosas ideias consideradas justas, impostas no plano prescritivo; ideias que exprimem, portanto, segmentaridade endurecida (Deleuze; Guattari, 1995, 1996).

A segmentaridade endurecida diz respeito às linhas duras, normatizadas, pois as árvores são impostas pelo Estado, oprimem-nos, mas, ao mesmo tempo, não podemos desconsiderá-las, porque fazem parte da terra e, mesmo que não plantadas imanentemente com os bandos, acabam caindo na terra e, quando caem a colocamos em movimento.

As produções curriculares alertam-nos sobre as necessidades de rupturas das subjetivações assujeitadas para a de uma produção livre, aberta aos devires que emergem nos sítios, numa condição inesperada, do acaso, já que, em uma geografia, não conseguimos localizar o pensamento, mas inventar outros percursos de viagens (Oliveira; Fonseca, 2006).

Para nós *capixabandos*, pensar uma vida capixaba que cobra territorialidade desterritorializa e reterritorializa ininterruptamente, pois, em condições nômade, vivemos múltiplas experimentações das diferenças espírito-santenses que nos habitam (Deleuze; Guattari, 1995). Pensamos, com Deleuze e Parnet (1998), que os bandos nos fazem pensar que os signos não pertencem a ninguém; ninguém e nada se assenhoram da cultura capixaba, mas, no âmago das culturas capixabas, inventamos sentidos diversos que não são essencialmente nossos, mas compõem modos de existências que estão entranhados de bandos e partilhas, relações estabelecidas com vários corpos nossos e outros tantos.

Desse modo, vemos que “as territorialidades são, pois, atravessadas, de um lado a outro, por linhas de fuga que dão prova da presença, nelas, de movimentos de desterritorialização e reterritorialização” (Deleuze; Guattari, 1995, p. 69).

Nessa complexidade, os bandos misturam-se em meio às árvores, (re) implantando-as, derrubando-as, transversalizando, pois sabem que, “[...] no coração de uma árvore, no oco de uma raiz ou na axila de um galho, um novo rizoma pode se formar. Ou então é um elemento microscópico da árvore raiz, uma radícula, que incita a produção de um rizoma” (Deleuze; Guattari, 1995, p. 24). Nos instantes de fuga, a felina desce da árvore, volta a tocar as terras e torna-se uma outra coisa.

Gostei da onça.

Gostou da onça?

[Risos, risos, risos]

Eu estou me sentindo, ultimamente, na educação, uma onça acuada.

Na verdade, eu estou percebendo que a gente tem que matar uma onça a cada quase uma hora, derrubar uma árvore, esse tal modelo arbóreo. E vamos embora.

[Risos, risos, risos]

(Redes de Conversações com as professoras, 2021).

A felina cansa, esgota, mas, em meio às ações de perigo enfrentadas a cada dia no sítio, os *capixabandos* vigoraram suas militâncias e micropolíticas para viver uma sensação de liberdade inventada em meio à macropolítica, movimentos de acuar a onça e derrubar uma árvore para sua putrefação em uma terra-cultura (Deleuze; Guatarri, 1997).

Currículos-(capixa)bandos: ou sobre a potências dos signos capixabas

Para pensarmos os *Currículos-(capixa)bandos*, inspiramo-nos em Currículos-Bandos que

[...] movimentam os Oficializados porque estes (embora muita gente não aceite ou não perceba) vivem em metamorfose perpétua e em errância perigosa, voam, galopam, varrem tudo aquilo que, neles, foi organizado e ordenado, enquanto dualidades, correspondências, estruturas; de modo a poderem criar novos movimentos curriculares que ousem impulsos inovadores e vivam em permanentes devires-revolucionários (Corazza, 2012, p. 13).

Nesse sentido, as apostas nos *Currículos-(capixa)bandos* estão na força dos *signos capixabas* como impulsos que nos levam a um devir-nativo-revolucionário. Os *Currículos-(capixa)bandos* fogem da onça, estado que insurge na própria multiplicidade que compõe nossos *capixabandos*, assim movimentam as prescrições oficializadas do Espírito Santo para potencializar as vidas apostando nos elementos da cultura capixaba, nos *signos capixabas* que insistem em povoar a nossa terra. Acreditam na força do instituinte, do nativo

e da diferença produzida ante a onça e em meio às árvores que se impuseram no território capixaba. Assim, burlando os instituídos em suas próprias lógicas pelas condições subversivas dos *capixabandos*.

E o que tem aqui no Espírito Santo que vocês acham que é capixaba?

A torta capixaba.

A praia.

Não, pow. Ai também não, pow. A praia tem em todos os lugares, pow. Só não tem lá em Minas.

Pipa, pipa.

[Risos, risos, risos].

Aquela peladinha com aquele futebolzinho.

Free-fire, Free-fire.

Não, pow, Free-fire roda o mundo todo.

Só vocês mesmo... E tem outra coisa da cultura que tem no Espírito Santo que vocês sabem aí, hein...

Congo.

Congo, a torta capixaba, a panela de barro...

(Redes de Conversações com as crianças, 2021).

Com a potência dos signos capixabas, viajamos para múltiplos territórios de composições, *capixabandos*. Personagem conceitual que nos desloca às produções de sentidos e aos estados de indefinição e inacabamento que insurgem nos/dos/com os múltiplos corpos que habitam, em movimento, uma terra-cultura que não cessa.

Para Neuscharank e Oliveira (2017), um signo pode ser emitido por objetos, matérias, pessoas; “[...] tudo pode ser um signo [...]” (Neuscharank; Oliveira, 2017, p. 587). Além de um signo poder ser qualquer coisa, interessa-nos fazer dos signos muitas coisas. Não se trata de rotular, criar um rol taxativo ou exaustivo de *signos capixabas*, mas pensar com os fluxos que insistem em povoar as terras, pensar com os *Currículos-(capixa)bandos* que escapam dos instituídos e, com forças de resistência, movimentam as tentativas de condicionamento impostas pela soberania colonizadora prescritiva, adstrita à fixidez de códigos e mera reconhecimento, golpeando os modelos que buscam restringir a vida pela perspectiva de um único currículo.

Na prescrição curricular do Espírito Santo, os *signos capixabas* encontram-se confinados aos códigos alfanuméricos e a disciplinas específicas, isoladas, além do fato desses signos serem reduzidos à parte diversificada do currículo. Por exemplo, o Congo, no currículo capixaba, fica restrito a disciplina de Artes e simplificado a esses códigos: (EF15AR08-04/ES) (EF15AR13-04/ES) (EF15AR15-04/ES).⁸

Paula (2020, p. 103), ao analisar a prescrição Currículo do Espírito Santo, faz uma crítica ao que se refere a um excesso temático e põe em questão se sobrar “[...] tempo e espaço para as disciplinas tradicionais e os conteúdos objetivos de escolarização que constituem os componentes imprescindíveis para a interdisciplinaridade”. Sob uma perspectiva diferente da autora, questionamos se os novos temas integradores incluídos no CES serviram apenas de vitrine para incluir a “parte diversificada do contexto capixaba”, valendo-se da lógica do excesso temático. Parte diversificada das especificidades do Estado capixaba que fica, conseqüentemente, subsidiário em prol do que diz a autora, ou seja, em prol da necessidade de cumprimento dos “conteúdos” que são indispensáveis aos “objetivos da escolarização”, ou do comum exigido nas avaliações de larga escala.

As tessituras cotidianas dos *Currículos-(capixa)bandos* não se reduzem a abordar as histórias e as questões identitárias do povo capixaba sob a lógica transcendental que emana uma perspectiva ontológica ou mesmo rotulatória acerca do que seria um ideal de sujeito capixaba a ser formado, mas consiste em valorar a produção da diferença capixaba no encontro com a força de seus signos. Diferença que se expressa nas produções de sentidos inventados pelos corpos com as culturas locais, com os signos que insistem em povoar as terras capixabas em condições dinâmicas.

Os movimentos curriculares com os *signos capixabas* que produzem múltiplos modos de existência, que produzem bandos a cada relação e, logo, *capixabandos* que prescindem de um instituído conteúdo, unidade temática, objeto de conhecimento e/ou outros tantos modos de se chamar e/ou se tentar impor o comum, mesmo que, ainda, um comum capixaba. O comum torna-se

8 Códigos alfanuméricos, linhas de comandos descritos e pré-agendados na prescrição CES, para produzir o ensino do Congo na escola. Todavia, decomparamos nas terras tais códigos e fazemos do Congo um efeito cujas linhas não se capturam.

sempre impossível, já que os bandos podem e fazem de um dado “comum” diferentes “modos de produção” (Negri, 2013).

As Atividades Extracurriculares (AECs) seriam uma onça. Porque a AEC é algo que nós, às vezes, por muitas vezes, somos obrigados a trabalhar determinado tema, assunto, então AEC é uma onça. Por exemplo, ano passado, tem uma onça gigante também que era a feira literária. Queriam uma feira literária que virasse algo fixo no nosso calendário, inclusive sugerindo que trabalhássemos autores capixabas. Então, é uma onça muito grande quando eu chego no início do ano e eu tenho que planejar todo um conteúdo visando que, em setembro, eu vou realizar uma feira literária, desenvolver um trabalho literário com os meninos baseado na comunidade local. Então, assim, é uma onça. (Redes de Conversações com as professoras, 2021).

Mas são autores capixabas. São culturas capixabas. São saberes baseados na comunidade local. Por que seriam onças? Afirmamos que impor o eurocentrismo ou capixabismo terá equivalência se pensarmos sob a lógica colonizadora para a produção de uma terra fixa, e não das *expansões* cotidianas presentes nas terras que deslocam o tablado dominante. Assim, codificar manifestações, pré-agendar significados aos signos e fixar determinismos acabaria por matar a potência da condição lisa dos *Curriculos(-capixa)bandos* que insurgiram nas terras como escapes. Mas, se impostos os capixabismos, não hesitaremos também em derrubar a árvore, fazer dançar com os *signos capixabas*.

Os fluxos que insistem em povoar as terras da escola pública municipal onde realizamos a pesquisa, em Nova Almeida, são os do Congo. Um signo capixaba cuja história é retratada pela tradição oral dos antigos mestres, marcada pela narrativa do mestre Antônio Rosa. O mestre conta-nos que as possíveis origens do Congo no Espírito Santo eclodem, em particular, na localidade de Nova Almeida. Congo como um signo capixaba, produzido da ocorrência de naufrágio de um navio chamado Palermo (que vinha de Palermo, na Itália), em 1856, na costa de Nova Almeida. A bordo, 25 africanos agarraram-se aos mastros da embarcação e teriam sido salvos após um pedido feito a Deus, por intercessão do santo italiano São Benedito – cuja imagem estampava a bandeira de um dos mastros (Dias, 2001; Macedo, 2013; Nascimento, 2014; Costa; Mattos, 2017; Quintino, 2018).

Em forma de agradecimento à vida, salvos em terra firme, os negros negociaram, celebraram, festejaram, resistiram e (re)existiram aos colonizadores (Dias, 2001; Macedo, 2013; Costa; Mattos, 2017; Quintino, 2018) pelas forças das culturas dos congos capixabas como expressão do amor, da dor e da vida (Anjos, 2013). O rito era o seguinte:

Para iniciar os festejos, os negros iam à mata com uma junta de bois para derrubar um guanandi (árvore) e, ao fazê-lo, o traziam nos ombros dando vivas ao santo. Depois preparavam o madeiro (tronco do guanandi), fazendo-o de mastro para erguê-lo e colocar a bandeira de São Benedito. Passados alguns dias, os escravos retiravam o mastro e anualmente repetiam as festividades (Nascimento, 2014, p. 54).

Não foi e não é tarefa fácil realizar nas terras, a cada dia, esse ritual de alegria e comemoração da vida. Os homens escravizados que se salvaram no naufrágio foram distribuídos nas fazendas (Nascimento, 2014). Para escaparem de uma vida aprisionadora, criaram o Congo como estética de re-existências, um dos tantos *signos capixabas*, e, por meio dele, negociaram com as forças colonialistas. Forças que foram enganadas sem mesmo perceber. Para burlarem os senhores, donos das fazendas, os negros criam, então, outro signo capixaba que eclode em meio ao Congo: a casaca.

Mas vocês conhecem a casaca?

Eu já vi e vi hoje também.

Quem viu hoje?

Eu, na rua.

É?

Conta para nós, quem estava com ela?

Uma pessoa.

[Risos, risos, risos].

Você não conhece né!?

Mas, professor, a casaca tem que saber usar porque faz um barulho lá maior estranho.

Casaca parece a coluna da minha avó.

[Risos, risos, risos].

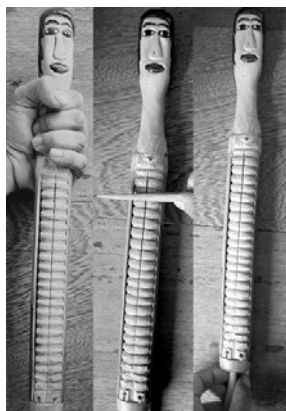
Ela tem um barulho diferente.

Professor, é um instrumento musical. Mas, a casaca, ela é feita e imita a parte do corpo de alguém, acho que é dos portugueses, dos brancos.

(Redes de Conversações com as crianças, 2021).

Dos tantos fios, múltiplos sentidos produzidos com a casaca, é de entortar a coluna. E, pensando na imitação do corpo de alguém, puxamos e contamos um dos tantos sentidos, talvez o hegemônico, dizendo e inventando que a casaca é um instrumento que imita o corpo do senhores de escravos, a casaca se traduz como uma (re)invenção do reco-reco (instrumento indígena de bambu que, na casaca, simboliza as costelas), com o acréscimo de uma cabeça (representação da imagem dos senhores de escravo) de pescoço longo (para segurar com o instrumento com firmeza, apertar o pescoço dos senhores de escravos) e com um buraco ao fundo do instrumento (para guardar a baqueta no “rabo” do senhor de escravo).

Figura 1 — Casaca: signo capixaba do Congo



Fonte: Acervo dos autores.

No repique dos movimentos de pensamentos, subjetivações, significados, problematizações, efeitos, silêncios que rangem nas costelas da casaca e nos fazem acordar com a barulheira presente nas composições expressas nos corpos com as culturas capixabas, sabemos que os signos “não são emitidos da mesma forma, não têm o mesmo efeito sobre o intérprete, não têm a mesma relação de sentido” (Neuscharank; Oliveira, 2017, p. 587). Mas, a cada batuque, paradigmas, preconceitos e colonialismos tremem, para que as diferenças se

encontrem com as terras e produzam vida em experimentações que fujam das identidades eivadas de morte.

“Pau rolou caiu”: oh, lá na escola ninguém viu!

“Pau rolou caiu (Congo do ES)

Pau rolou caiu,

pau rolou caiu,

Oh, lá na Mata ninguém viu,

Oh, Pau rolou caiu

Oh, lá na Mata ninguém viu.”

(Pirchiner; Oliveira, 2018, p. 62)

Descontentes nas terras, na condição de *capixabandos*, como nos rituais de Congo, derrubamos as árvores, BNCC e CES, que herdaram a lógica dos modelos colonizadores, e, com os próprios paus das árvores, realizamos movimentos de transversalizações (Gallo, 2014) e usos (Certeau, 1994), esculpimos os paus e fazemos deles mastros, resistências cotidianas cujas multiplicidades se expandem, subvertendo simplismos e totalitarismos, forças com os signos capixabas. Erguemos o pau, dançamos, cantamos, tocamos casaca e tambor.

Para nós, signos, e, com eles, as forças das *práticasoficiosteorias* que fazem parte dos cotidianos das escolas e atravessam modos de existências *capixabandos*, que se produzem a cada povoamento, deslocamento, invenção e (re)encontro, um plano de composição com *signos capixabas*, modos *capixabandos* de existência.

A potência dos *signos capixabas* não está na constituição de uma marca identitária capixaba, mas em processos que nos ajudam a pensar possibilidades de fazer fluir as estruturas, de contar e criar histórias. Nossas histórias para pensar as diferenças que insurgem com os signos que emergem dessa terra, seja com patrimônios materiais ou imateriais do Espírito Santo, seja com tantos outros que evocam espaços para a diferença povoar e expressar suas multiplicidades.

Derrubar os guanandis nas escolas, colonialismos ao chão, afastar as onças e viver movimentos de pensamentos, cujas diferenças capixabas se entrecruzam, se deslocam, coexistem e coabitam modos singulares de se inventar com

o Congo. A cada conversa, potência de vida dançante, tradição congueira, dimensão imprescindível curricular. Fluxo que se atualiza com os cotidianos pelos processos de subjetivação que se traduzem em maneiras outras de pensar. Espaços de manifestação culturais, liberdades, pois o que importa mesmo são os efeitos dos signos com os *corposterras*, *capixabandos*, a potência da diferença que desterritorializa, *expandecultiva* e partilha aprendizados por meio da força dos signos, ou dos *bandosignos*, fazendo da árvore e onça outra coisa, produções de vidas.

Referências

- ANJOS, J. L. Festa, danças e representações: continuidade de tradições e plasticidades culturais. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 3, p. 11-30, jul./set. 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/36533>. Acesso em: 10 jul. 2024.
- ARAÚJO, Ana Carolina Srbek de. **Conservação da onça-pintada (*Panthera onca linnaeus*, 1758) na Mata Atlântica de Tabuleiro do Espírito Santo**. 2013. 224 f. Tese (Doutorado em Ecologia, Conservação e Manejo de Vida Silvestre): Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.
- ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ofício nº 01/2015/GR**: Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular. ANPEd, 2015. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Of_cio_01_2015_CNE_BNCC.pdf. Acesso em: 25 set. 2021.
- BERINO, A. P.; CARVALHO, C. R.; PASSOS, Mailsa Carla Pinto; ALVES, N.; Sgarbi, Paulo. Sobre Conversas. *In*: MACEDO, E.; MACEDO, R. S.; AMORIM, A. C. (Org.). **Discurso, texto, narrativa nas pesquisas em currículo**. 1. ed. Campinas: FE/UNICAMP, 2009. v. 1, p. 97-106.
- CARVALHO, J. M.; LOURENCO, S. G. O silenciamento de professores da Educação Básica pela estratégia de fazê-los falar. **Pro-Posições**, Campinas, v. 29, n. 2, p. 235-258, ago. 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8656345>. Acesso em: 10 jul. 2024.
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: 1. artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- CORAZZA, Sandra Mara. Contribuições de Deleuze e Guattari para as pesquisas em educação. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, v. 1, n. 8, p. 125-144, mar. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/5298>. Acesso em: 10 jul. 2024.

- COSTA, D. P.; MATTOS, T. F. A cultura e religiosidade do Congo capixaba. **Unitas: Revista Eletrônica de Teologia e Ciências das Religiões**, v. 5, p. 273-292, 2017. Disponível em: <https://revista.fuv.edu.br/index.php/unitas/article/view/550>. Acesso em: 10 jul. 2024.
- DELEUZE, G. Platão e o Simulacro. *In*: DELEUZE, G. **Lógica do Sentido**. São Paulo: Perspectiva, 2007. p. 259-271.
- DELEUZE, G. **Proust e os signos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e Esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. v.01
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, 1997.v. 05.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996. v. 03.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012. v.03.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Tradução de Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.
- DIAS, Sérgio Oliveira. **História do Congo**. Texto disponibilizado em 01 jun. 2001. Disponível em: https://ape.es.gov.br/espirtosanto_negro/historia_Congo.htm. Acesso em: 13 mai. 2021.
- ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo do Espírito Santo**. Vitória: SEDU, 2018. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/curriculo-do-espírito-santo>. Acesso em: 10 jul. 2024.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães. Currículo, cotidiano e conversações. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 1-17, ago. 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/10985>. Acesso em: 14 abr. 2023.
- FERREIRA, S. J. F. A floresta e a água. *In*: Maria Inês Gasparetto Higuchi; Niro Higuchi (Org.). **A floresta amazônica e suas múltiplas dimensões: uma proposta de educação ambiental – 2a. edição revisada e ampliada**. 2. ed. Manaus: INPA/FAPEAM/CNPq/INCT, 2012. v. 1, p. 123-151.
- GALLO, S.; MONTEIRO, A. Educação menor como dispositivo potencializador de uma escola outra. **REMATEC: Revista de Matemática, Ensino e Cultura**, ano 15, n. 33, p. 185-200, 2020. Disponível em: <https://www.rematec.net.br/index.php/rematec/article/view/147/144>. Acesso em: 10 jul. 2024.

- GALLO, Silvio. Diferença, multiplicidade, transversalidade: para além da lógica identitária da diversidade. In: RODRIGUES, Alexsandro; DALLAICULA, Catarina; FERREIRA, Sérgio Rodrigo da S. (org.). **Transposições: lugares e fronteiras em sexualidade e educação**. Espírito Santo: Edufes, 2014. p. 187-202.
- GATTI, A. *et al.* Mamíferos de médio e grande porte de Reserva Biológica Augusto Ruschi, Espírito Santo. **Natureza On Line (Espírito Santo)**, v. 12, p. 61-68, 2014. Disponível em: https://www.academia.edu/7904862/Mam%C3%ADferos_de_m%C3%A9dio_e_grande_porte_da_Reserva_Biol%C3%B3gica_Augusto_Ruschi_Esp%C3%ADrito_Santo. Acesso em: 10 jun. 2021.
- GUATTARI, F. **Psicanálise e transversalidade**: ensaios de análise institucional. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2004.
- INSTITUTO CHICO MENDES. **Sumário Executivo do Plano de Ação Nacional para a conservação da Onça-Parda**. p. 8. Disponível em: <https://www.gov.br/icmbio/pt-br/assuntos/biodiversidade/pan/pan-onca-parda/1-ciclo/pan-onca-parda-sumario.pdf>. Acesso em: 05 out. 2021.
- KASTRUP, V. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1273-1288, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/bG374G5nJQ6jtVgCbb7Vsvb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2024.
- MACEDO, Inara Novaes. A Espetacularização do Congo no Espírito Santo. **Revista do Colóquio de Arte e Pesquisa do PPGA-UFES**, ano 3, v. 3, n. 7, p. 87-106, dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/colartes/article/view/7686>. Acesso em: 10 jul. 2024.
- NASCIMENTO, Ubirajara Corrêa. **Impactos das Políticas Públicas Municipais de Cultura sobre o ciclo Folclórico Religioso da comunidade de Nova Almeida, Serra/ES, a partir da década de 1990**. 2014. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local). — Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local da Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória, Vitória, 2014.
- NEUSCHARANK, Angélica; OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. Encontros com signos: possibilidades para pensar a aprendizagem no contexto da educação. **Educação (UFSM)**, Santa Maria. v. 42. n. 3. p. 585-596, set./dez. 2017. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edufsm/v42n3/1984-6444-edufsm-42-03-585.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2021.
- NEGRI, Antonio. **O poder constituinte**: ensaio sobre as alternativas da modernidade. Tradução de Adriano Pilatti. Rio Janeiro: DP&A, 2002.
- OLIVEIRA, Andréia Machado; FONSECA, Tania Mara Galli. Os devires do território-escola: trajetões, agenciamentos e suas múltiplas paisagens. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/6849>. Acesso em: 23 jul. 2021.

- OLIVEIRA, G. L. A.; SILVA I. M. Currículo do Espírito Santo e Gestão Democrática. In: OLIVEIRA, João Ferreira de; LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira (org.). **Política e gestão da educação básica I**: série anais do XXIX Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. [Livro Eletrônico]. – Brasília: ANPAE, 2019. p. 439-448.
- OLIVEIRA, José Teixeira de. **História do estado do Espírito Santo**. 3. ed. Vitória: Arquivo Público do Estado do Espírito Santo/Secretaria de Estado da Cultura, 2008. 670 p.
- PAULA, Alessandra Valéria de. **BNCC e os currículos subnacionais**: prescrições indutoras das políticas educacionais e curriculares. 2020. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2020.
- PIRCHINER, Juliana Casotto; OLIVEIRA, Eduardo Augusto Moscon. **Banda de congo Piabas/Irundi**. Vitória: Editora Ifes, 1.ed., 2018. 90 p.
- QUINTINO, Isabel Cristina de Araújo. **O Congo Capixaba como Patrimônio Imaterial**: as festas de São Benedito na Serra e as Bandas de Congo. 2018. 89 f. Dissertação (Mestrado em Museologia e Patrimônio) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.
- SANTOS, Jair. **Vila Velha – onde nasceu o Estado do Espírito Santo**. 1. ed. [do autor], jul. 1999. p. 184.
- SANTOS, Maria do Rosário Silva. **Artes plásticas e lendas capixabas**. Serra-ES, 2012. 124 p.
- SILVA, Daniele Gomes. Cultivando: reflexões rizomáticas de práticas pedagógicas em diálogo com Deleuze e Guattari. In: Reunião Científica Regional Sudeste da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 13., 2018, Campinas. **Anais** [...]. Campinas: ANPEd, 2018. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/3/1575-TEXT0_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 10 jun. 2021.
- VARGAS, C. L. B. **Currículos**: redes de conversações e ações complexas tecidas nos entre-lugares dos encontros/ negociações Seme-escolas como possibilidade de criação de movimentos de resistência à BNCC. 2020. 127 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

6. Pesquisar políticas curriculares com Foucault: políticas como discurso e regimes de verdade

Hugo Souza Garcia Ramos

Geide Rosa Coelho

DOI: 10.52695/978-65-5456-096-2.12

Conversas introdutórias

Neste texto, buscamos problematizar o conceito de políticas curriculares, buscando dar relevo à teoria pós-crítica, em especial ao pós-estruturalismo, como possibilidade de análise. Para iniciarmos o diálogo, realizaremos, primeiro, o movimento de apresentação dessa teoria, situando historicamente o debate.

A história do pós-estruturalismo começa com o movimento estruturalista, para o qual nos voltaremos na tentativa de realizar uma melhor compreensão das demandas que se articulam para construí-los discursivamente. Uma advertência. O rótulo “pós” é frequentemente associado à ideia de um avanço linear, como uma etapa posterior. De forma alguma, compreendemos como uma evolução ou superação. Ser “pós”, em algum movimento, implica “problematizar esse mesmo movimento ou escola de pensamento, questionar as suas bases, as suas condições de possibilidade e de impossibilidade” (Lopes, 2013, p. 11). Ou, ainda, a proposta é recolocar o debate sobre a ação e a prática.

O estruturalismo, de modo geral, teve como foco a compreensão do mundo de uma forma bem particular: compreender a organização intrínseca e última dos fenômenos, sejam eles físicos, mentais ou sociais (Taddei, 2000). Dito de outro modo, buscava-se a compreensão do mundo através de suas estruturas, o que pode ser feito, também, por meio da análise estrutural da linguagem. No

estruturalismo, a linguagem é compreendida como um sistema de signos composto por significantes (som ou palavra) e significado (seu conceito), guardando, entre eles, uma relação arbitrária (Lopes; Macedo, 2011). E, quando pensamos em estruturas, a que elas nos remetem no nosso cotidiano? Por exemplo, o que é a estrutura de um prédio? É aquilo que dá sustentação; são os elementos essenciais os quais permitem que o prédio se sustente.

Nesse sentido, o movimento estruturalista se baseava em axiomas essenciais, isto é, em fundamentos fixos e estáveis. A ideia de estrutura pode ser, na verdade, substituída por uma série de outras denominações: essência, existência, substância, sujeito, consciência e Deus. Sublinhamos que a característica mais marcante das estruturas é o seu caráter de totalidade, defendido por Jacques Derrida (2008). Esse autor refere-se a essa totalidade através do termo “centro”. Para ele, toda a estrutura repousa sobre um centro fundante que garante a sua estruturalidade e que a orienta.

Em virtude de o conceito de estrutura passar a ser objeto de reflexão filosófica, houve uma grande ruptura, e esse momento foi chamado de “virada linguística”. Derrida propôs que a estrutura sempre fazia referência a uma presença, a um fundamento que não pode ser explicado no interior da própria estrutura. Com isso, ela exige uma relação com um exterior que a constitui, não podendo se sustentar “sozinha”. Sua estrutura é dinamizada por uma falta constante. Diante da desconstrução da inexistência de tal centro, que possuía uma origem absoluta, universal e intemporal, todas as manifestações humanas se transformaram em discurso. “Tudo se tornou um sistema onde o significado central, o significado original ou transcendental, não existe absolutamente presente fora de um sistema de diferenças” (Derrida, 2008, p. 225).

Sob esse enfoque, a ideia de estrutura é substituída pela ideia de discurso. Ao invés de compreender uma estrutura, seu funcionamento e prescrição, buscamos conhecer uma formação discursiva. Não há mais estruturas fixas que fechem de forma definitiva a significação; ela se tornou fluida, indeterminada e incerta. O que há, sustenta Lopes (2013), são apenas estruturações e reestruturações discursivas. O processo de significação é, sobretudo, contingente, social, político e histórico, ao passo que os sentidos são criados nas práticas sociais pelos sujeitos com as relações que estabelecem em um determinado contexto social e histórico e que acabam imprimindo significados.

Em suma, estruturalismo e pós-estruturalismo partilham alguns pressupostos, principalmente sobre o lugar da linguagem na constituição do social e

como um sistema de significação. Invertem, segundo Lopes e Macedo (2011), a lógica representacional, uma vez que a linguagem, ao invés de representar o mundo, nomeando o que existe, ela o constrói. O pós-estruturalismo, ao mesmo tempo que dá continuidade ao estruturalismo, amplia-o com a noção de discurso, principalmente com as contribuições de Foucault em que discurso não é sinônimo de linguagem, mas de prática discursiva. Além disso, esse filósofo nos ajuda a prestar atenção à linguagem como constituidora, como produtora, como inseparável das práticas institucionais de qualquer setor da vida humana. Ou seja, é prestar atenção à linguagem como constituinte e constituída de práticas e de sujeitos (Fischer, 2003).

Por outro lado, também há afastamentos entre os dois movimentos. Lopes e Macedo (2011) destacam que o estruturalismo advoga a existência de uma estrutura ou sistema ou conjunto de relações que constituem os fenômenos. Dessa forma, qualquer sentido é dado por tal sistema. Já o pós-estruturalismo vai criticar justamente essa ideia de que a estrutura estaria, ela mesma, marcada pela linguagem, além de não reconhecer a sua própria construção sócio-histórica. Com o abandono da noção de estrutura, a linguagem não representa mais a realidade e abre-se, assim, a possibilidade de proliferação de sentidos.

No campo do currículo, segundo Lopes e Macedo (2011), a preocupação pós-estrutural desloca a pergunta “o que é currículo?” — já que ele, em si, não existiria como objeto da realidade — para uma investigação de como os sentidos produzidos discursivamente se impuseram e se conectam na articulação política, social e cultural, construindo determinada ideia de mundo. As tradições curriculares, apontam as autoras, também são discursos que se hegemonzaram, ou seja, são construções com pretensões de produzir efeitos de verdades.

Assim como as tradições que definem o que é currículo, o currículo é, ele mesmo, uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. Trata-se, portanto, de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos opostos por tais discursos e os recria. (Lopes; Macedo, 2011, p. 41)

A partir desta perspectiva, pensado como prática discursiva e de significação e, portanto, como prática de poder, o currículo, de modo contingencial e indefinido, constrói a realidade curricular com seus pretensos mecanismos de funcionamento e de regulamentação. E, juntamente com esta noção de *produção* (do currículo) que não faz mais sentido, as leituras curriculares preocupadas em distinguir uma dimensão prescrita, formal, vivida ou oculta. No limite, qualquer manifestação de currículo vai se configurar como produção de sentidos (Lopes; Macedo, 2011).

Considerando o contexto das discussões desenvolvidas até o momento e para realizar um alargamento do conceito de políticas curriculares, perguntamos: qual o sentido de políticas curriculares em uma perspectiva pós-estruturalista? Quais as relações entre Estado e política de currículo? Qual a dimensão da prática na política? Qual a diferença e articulação possível entre política e político? É possível compreender as políticas curriculares como discursos e regimes de verdade? Além disso, abordaremos alguns procedimentos do método de análise do discurso, pensado por Foucault, tendo em vista ser uma opção para orientar futuras pesquisas que venham trabalhar com o discurso dos documentos de políticas curriculares.

A desconstrução do binarismo entre política e prática

A maioria dos estudos e pesquisas sobre políticas curriculares ainda estão balizados, segundo Macedo (2006a), na tradicional separação: contexto de produção, por um lado, e de implementação, por outro. As políticas curriculares, assim analisadas, são vistas como produções do poder central (governo federal), enquanto a prática é o espaço de implementação destas propostas oficiais. Simultaneamente, o currículo tende a ser compreendido como influenciado pela política, mas não como produtor de política. Concordamos com a autora que precisamos superar as dicotomias entre produção e implementação, formal e vivido, proposição e prática. Ademais, Lopes (2004) defende, assim como Macedo (2006a), que, do ponto de vista teórico, existe uma complexidade intrínseca nas políticas curriculares e que não é possível analisá-las por meio de categorias binárias absolutas.

Nessa discussão, Macedo (2006a) afirma que pensar a concepção de política como guia para a prática está relacionada com as investigações de políticas educacionais dos anos 1970 e pondera que, mesmo sofrendo algumas críticas,

elas não chegaram a passar por grandes modificações. A autora ainda defende que é uma compreensão de política que valoriza a dimensão formal, ou seja, as diretrizes e definições apresentadas pelas instituições executivas e legislativas do Estado. Com isso, a política é vista como uma orientação técnica para prática que será desenvolvida ou até mesmo como uma orientação crítica de como a prática deveria ser para alcançar determinadas transformações sociais.

Historicamente conseguimos localizar um movimento denominado de “reconceptualização”, que buscou questionar e superar essa concepção tradicional de currículo, a qual opera pela lógica da prescrição e burocratização (Lopes; Macedo, 2011). O foco se encontrava na produção de documentos legais e das políticas institucionais segundo critérios objetivos e científicos. Posteriormente, ficou conhecido como currículo formal. O que estava em jogo, segundo Macedo (2006a), era uma crítica à tradicional separação entre produção e implementação do currículo.

Em virtude disso, começaram a realizar a distinção entre currículo formal e currículo em ação, numa tentativa de trazer o que ocorria no chão das escolas e salas de aula: a cultura produzida na escola. Em outras palavras, buscou-se ampliar, com outras dimensões, o entendimento de currículo naquela época, o que fez surgir diferentes denominações:

[...] pré-ativo e interativo (Jackson, 1968); como fato e como prática (Young; Whitty, 1977); oficial, percebido, operacional e experiencial (Goodlad, 1979); prescrito, apresentado, moldado, em ação e realizado (Sacristán, 1988); pré-ativo e ativo (Goodson, 1995) (Macedo, 2006a, p. 100).

Embora essas novas ideias tenham dilatado os modos pelos quais se passaram a conceber currículo, trazendo a sua dimensão vivida, isso não implicou para Macedo (2006a) mudanças no tocante à ideia de currículo como prescrição que estava na base das teorizações tradicionais do campo. Para a autora, há a necessidade de uma compreensão curricular para além das dicotomias como formal e vivida, um currículo proposto e outro implementado. Nessa discussão, Macedo (2006b) propõe que o currículo seja lido como um espaço-tempo de fronteira e como arena de produção cultural, numa tentativa de superação das leituras binárias que caracterizam o pensamento curricular e que se recusam a aceitar:

Assumo, ao contrário, que a produção dos currículos formais e a vivência do currículo são processos cotidianos de produção cultural, que envolvem relações de poder, tanto em nível macro quanto micro. Em ambos, são negociadas diferenças. De ambos, participam sujeitos culturais com seus múltiplos pertencimentos (Macedo, 2006b, p. 288).

A autora trabalha, dessa forma, com as interfaces entre currículo e cultura. Cabe destacar que, na discussão pós-estruturalista, a cultura ganha centralidade na medida em que aceitamos que todo ou qualquer sentido somente pode ser criado dentro de um sistema de linguagem ou significação (Lopes; Macedo, 2011). Ou seja, os sistemas de significação que possibilitam a construção de sentidos vão ser configurados como a própria cultura. A proposta é compreender a cultura como lugar de enunciação, de produção de sentidos (Macedo, 2006b). Paralelamente, o currículo passa a ser visto como um espaço-tempo cultural em que sujeitos diferentes interagem, cada um com seus diversos pertencimentos (*ibidem*). Silva (2010), por sua vez, vai definir currículo como uma prática cultural, discursiva, de poder e de significação.

Além disso, a perspectiva pós-estruturalista amplia a visão da cultura como campo de conflito e de luta, visto que deslocam a ênfase de uma avaliação epistemológica (falso/verdadeiro) para os efeitos de verdade inerentes às práticas discursivas (Silva, 2010). A cultura, desse modo, se torna, para Silva (2010), um campo de luta em torno da construção e legitimação de significados sobre o mundo social. Ou seja, seria no campo da cultura que os grupos disputam, negociam e fixam significados.

Nessa mesma direção, o currículo, conforme a concepção de espaço-tempo de fronteira, permite-nos compreendê-lo como um lugar-tempo em que as disputas se dão em torno de processos de significações, no campo do discurso. O currículo seria produzido como uma arena de negociação de sentidos e não como um espaço de disputa entre culturas (Macedo, 2006b). Não obstante, a função performática do currículo estaria, para Macedo (2006b), em criar lugares-tempo híbridos de sentido, nos quais culturas convivem e negociam sua existência. Isso quer dizer que precisamos ter como horizonte a fronteira, onde é necessário negociar e criar uma multiplicidade de formas de tradução, fazendo, assim, com que a diferença emerja.

Importa, neste momento, compreender a discussão das políticas curriculares também dentro do campo da cultura. Lopes (2004) nos chama atenção que a inserção da categoria de hibridismo para análise das políticas curriculares permitiu não restringi-las apenas como políticas de seleção, produção, distribuição e reprodução do conhecimento, mas como políticas culturais, tendo em vista que “visam orientar determinados desenvolvimentos simbólicos, obter consenso para uma dada ordem e/ou para uma transformação social almejada [...]” (Lopes, 2004, p. 113). O que acaba de ser dito é que as políticas não estão fora do jogo da disputa pela significação do mundo e muito menos da produção de regimes de verdade.

Em meio a essas lutas político-discursivas em torno de significados e poder, surge uma pergunta fundamental: como se dá a produção das políticas curriculares? Lopes (2004, 2005) explica que é justamente pelos processos híbridos de recontextualização dos discursos que as políticas se constituem, ou seja, pela mistura de lógicas globais, locais e distantes, sempre recontextualizadas. No entanto, a autora, pondera que não se trata de um processo de assimilação ou de simples adaptação, mas que as ambivalências e antagonismos estão presentes de modo que o espaço simbólico da recontextualização passa a ser entendido como um espaço de negociação de sentidos e significados. Além disso, sublinha que a negociação se insere no terreno das relações de poder, isto é, são negociações em busca da hegemonização de um determinado sentido.

Assim sendo, as ambivalências presentes nos textos e discursos das políticas de currículo permitem produzir outros sentidos, os quais ganham materialidade nas leituras heterogêneas dos diferentes contextos. Existiria, ao final do processo, a impossibilidade de “uma única leitura ou um único efeito da política, mas uma disputa assimétrica pelas possíveis leituras” (Lopes, 2008, p. 61). Há que se considerar que as recontextualizações podem se desenvolver

[...] tanto na transferência de políticas entre os diferentes países, na apropriação de políticas de agências multilaterais por governos nacionais, quanto na transferência de políticas do poder central de um país para os governos estaduais e municipais e destes para as escolas e para os múltiplos textos de apoio ao trabalho de ensino (Lopes, 2004, p. 113).

Sem dúvida, ao analisar a constituição das políticas a partir do conceito de recontextualização por hibridismo, é preciso ter em vista que estão sempre

em um constante processo de interpretação das interpretações (Ball, 1993). Com outras palavras, estão sempre em um processo de inacabamento, de um “tornar-se” que permite diferentes leituras. Logo, são processos complexos em que os sujeitos interpretam e significam a partir da sua história, experiência, recursos, contextos, entre outros fatores; e, dessa forma, imprimem suas marcas nas políticas. Isso não implica, contudo, a possibilidade de que qualquer sentido possa ser atribuído aos textos das políticas curriculares.

Cabe destacar que o conceito de recontextualização só faz sentido se entendermos os contextos políticos propostos por Stephen Ball e colaboradores (Ball; Bowe; Gold, 1992) sobre a *abordagem do ciclo de políticas*. Os autores defendem um ciclo contínuo constituído por três contextos principais que estão inter-relacionados: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Cada um deles apresenta lugares, grupos de interesse e arenas de ação, tanto públicas quanto privadas.

O primeiro contexto é o **contexto de influência** onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. [...]

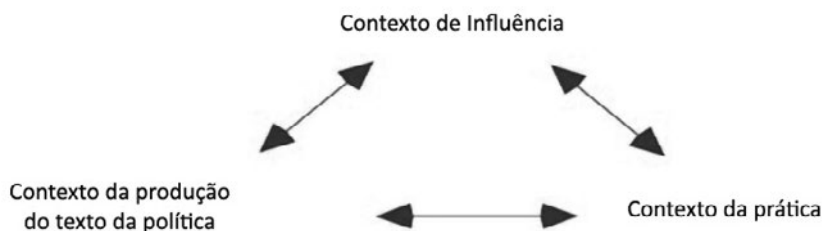
O contexto de influência tem uma relação simbiótica, porém não evidente ou simples, com o segundo contexto, o **contexto da produção de texto**. Ao passo que o contexto de influência está frequentemente relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas, os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral. Os textos políticos, portanto, representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. [...]

O **contexto da prática** é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças

e transformações significativas na política original (Mainardes, 2006, p. 51-53, grifos nossos).

A concepção de ciclo de políticas de Ball nos ajuda a compreender a política de currículo sem as eventuais divisões e binarismos que, normalmente, carrega. A política é vista como uma só, ao mesmo tempo que é múltipla, plural e circular. Ao ser produzida em diferentes contextos de forma híbrida, é necessário deixar de ver os contextos como hierárquicos. Em suma, há a formação de um ciclo contínuo de produção de políticas, conforme podemos observar na figura 4:

Figura 4 – Contextos do processo de formulação de uma política



Fonte: (Ball; Bowe; Gold, 1992, p. 20, tradução nossa).

Podemos, portanto, afirmar que os sentidos da prática (curricular das escolas) estão colocados nas propostas (de políticas) expressas em documentos/textos oficiais, porque “estão discursivamente imbricados em todos os contextos que se referem à produção cultural relacionada ao currículo” (Lopes, 2008, p. 59). Por outro lado, a inscrição das marcas do discurso oficial também se encontra presente nas práticas do cotidiano das escolas. Trata-se de outra forma de compreender a política, fazendo com que haja a incorporação dos sentidos da prática ao invés de criarmos um terceiro termo que dê conta de solucionar a separação e dicotomização que foi sendo instituída (Lopes, 2008).

Articulações possíveis entre a política e o político

Compreendemos que se faz necessário desnaturalizar o que entendemos por política frente às mudanças socioculturais e político-econômicas contemporâneas. A concepção dominante, segundo Lopes (2006), compreende a política como o que concerne ao Estado e ao Governo, como se fossem capazes

de direcionar a estrutura econômica da sociedade e as relações sociais, restringindo a eles o espaço da decisão política. A autora nos alerta que, no campo educacional, essa noção é transportada para as políticas de currículo sem as devidas considerações das especificidades que existem na produção de conhecimento e de cultura. Desse modo, tais políticas acabam se constituindo como uma extensão de outras dimensões das políticas públicas do Estado.

Para Lopes (2006), foram justamente as mazelas da modernidade que produziram esse ideal de política como sinônimo de Estado, de modo que as diferentes formas de se fazer política foram se associando (“colando”) com a figura do Estado. A racionalidade política, sustenta Foucault (1988), se enraizou, primeiro, na ideia de poder pastoral e, depois, na razão de Estado. Destaca ainda que um desses efeitos é o processo de individualização cada vez mais presente na sociedade.

Mesmo que, historicamente, o poder da política estivesse reduzido às ações do Estado, Lopes (2006) esclarece que ocorreram transformações nas últimas décadas: ao mesmo tempo que a política se capilarizou no tecido social, ocorreu também, de forma negativa, uma separação e uma defasagem crescente entre poder e política. Com isso, a autora explica que o espaço público deixou de ser visto como o espaço da decisão política, como se o poder estivesse distante de todos nós. Ou seja, como se nós não tivéssemos o poder de decisão política.

Só se torna possível a interpretação da política e poder de forma dissociada quando temos uma concepção de poder vinculado a uma estrutura ou instituição, de modo centralizado. Conforme já anunciado, estamos operando as discussões com as lentes dos discursos pós-estruturais, e estes, por sua vez, compreendem o poder como difuso. Isso se deu, sobretudo, por meio das contribuições de Foucault (1988), que concebe o poder de forma móvel, fluida, capilar, enfim, estando em toda parte. Em suas próprias palavras:

- [...] o poder não é algo que se adquira, arrebate ou compartilhe, algo que se guarde ou se deixe escapar; o poder se exerce a partir de inúmeros pontos e em meio a relações desiguais e móveis;

- que as relações de poder não se encontram em posição de exterioridade com respeito a outros tipos de relações (processos econômicos, relações de conhecimentos, relações sexuais), mas lhe são imanentes; são os efeitos imediatos das partilhas, desigualdade e desequilíbrios

que se produzem nas mesmas e, reciprocamente, são as condições internas destas diferenciações; as relações de poder não estão em posição de superestrutura, com um simples papel de proibição ou de recondução; possuem, lá onde atuam, um papel diretamente produtor;

- que o poder vem de baixo; isto é, não há no princípio das relações de poder, e como matriz geral, uma oposição binária e global entre os dominadores e os dominados, dualidade que recupera de alto a baixo e sobre grupos cada vez mais restritos até as profundezas do corpo social. [...]

- que as relações de poder são, ao mesmo tempo, intencionais e não subjetivas. Se, de fato, são inteligíveis, não é porque sejam efeito, em termo de causalidade, de uma outra instância que as explique, mas porque atravessadas de fora a fora por um cálculo: não há poder que se exerça sem uma série de miras e objetivos. Mas isso não quer dizer que resulte da escolha ou da decisão de um sujeito, individualmente; não busquemos a equipe que preside sua racionalidade; nem a casta que governa, nem os grupos que controlam os aparelhos do Estado, nem aqueles que tomam as decisões econômicas mais importantes, gerem o conjunto da rede de poderes que funciona em uma sociedade (e a faz funcionar);

- que lá onde há poder, há resistência e, no entanto (ou melhor, por isso mesmo), esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder. [...] Esses pontos de resistência estão presentes em toda a rede de poder. Portanto, não existe, com respeito ao poder, um lugar da grande Recusa – alma da revolta, foco de todas as rebeliões, lei pura do revolucionário. Mas sim resistências, no plural, que são casos únicos: possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis, prontas ao compromisso, interessadas ou fadadas ao sacrifício; por definição, não podem existir a não ser no campo estratégico das relações de poder [...] (Foucault, 1988, p. 104-106).

Com base nessas proposições, é possível reconfigurar a ideia de dominação do Estado como uma instância definidora dos sentidos finais das políticas; entre elas, as políticas curriculares. Se o poder se exerce a partir de

inúmeros pontos, o Estado passa a ser somente mais um entre os múltiplos contextos em que ocorrem a produção dos discursos, que são base para significar as políticas curriculares e seus sentidos (Lopes, 2006). As práticas das escolas tornam-se igualmente um ponto produtor de sentidos para a política, ou melhor, tornam-se um espaço da decisão política.

Se não há, no princípio das relações de poder, uma oposição binária entre os dominadores e os dominados, não faz mais sentido a ideia de política de currículo como um pacote “lançado de cima para baixo” nas escolas, determinado pelos governos, ficando reservado às escolas o papel subordinado de implantação (Lopes, 2006). Mesmo que ainda ficassem nessa condição, não podemos esquecer que onde há poder, há resistência, conforme nos ensina Foucault. Em outras palavras, sempre existem lutas reais sobre a implementação de políticas.

Após a incorporação dessa concepção de poder é que se torna possível realizar um deslocamento no campo da política. Lopes (2014), com base em Derrida, vai propor a concepção de política como o exercício da decisão pelo qual nos constituímos sujeitos, o que oportuniza a subjetivação na política. A autora lembra que essa decisão é sempre contingente, já que toda opção política é uma dentro de um conjunto imprevisto de impossibilidades. Além disso, a decisão política, alerta-nos Derrida citado por Lopes (2014), não nos remete a uma base racional com uma aplicação de uma lei ou regra, é da ordem do indecidível. Tais decisões são tomadas dentro de um contexto específico e, dessa forma, não se pode retirar delas fundamentos generalizantes para serem aplicados sem as devidas alterações em outros contextos.

O que existe sempre, para Lopes (2014), é uma multiplicidade de significados em disputa e que, contingencialmente, alguns se tornam hegemônicos no processo de fixação das políticas. Podemos afirmar, então, junto com a autora, que não há regras fixas e que tudo pode sempre ser de outra maneira, ter “outro sentido”. Indiscutivelmente, o jogo pode ser mudado infinitamente.

Diante deste entendimento de política vinculada à significação, Lopes (2014) reconhece um potencial para o campo do currículo. Primeiro, argumenta que essa vinculação também é uma significação do currículo como político. Segundo, porque, na política de currículo, é possível localizar uma dimensão que se refere à constituição de instituições com o objetivo de regular as atividades curriculares de professores e alunos. E ainda nos alerta que tais instituições não deveriam ser vistas somente como produtoras de estabilidade, mas que criam, também, os contextos curriculares.

Nesse encaminhamento, conseguimos compreender uma possível relação do currículo político com essa dimensão da política de currículo. Lopes (2014) propõe que essa dimensão é que permite, a cada um de nós (atores sociais), estar envolvido na produção da política curricular. O currículo político não se separa da política na medida em que é “a expressão do constante processo de tradução que suplementa a política” (Lopes, 2014, p. 53). Logo, nos diferentes contextos, seja de constituição dos textos, das práticas curriculares ou dos processos formativos, a política sofre processos de interpretação, tanto acrescentando sentidos quanto os modificando. Abre-se, assim, maior espaço para ação política.

Políticas (de currículo) na perspectiva discursiva

Logo de início, precisamos compreender a própria noção de *discurso*. Aprendemos com Foucault (2008) que o discurso não deve ser reduzido ao entendimento de um conjunto de signos com elementos significantes que remetem a conteúdos ou representações. Não é objeto de interesse a organização linguística do texto, analisar a linguagem em seus vários níveis. Para Foucault (2008), discurso é caracterizado como prática. Nesse entendimento, a ligação entre discurso e prática vai ser marcada pelas práticas discursivas. Conceber o discurso como prática discursiva significa defini-lo como “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa” (Foucault, 2008, p. 136).

Nesse sentido, o discurso é forjado a partir de um sistema de regras específicas. Foucault (1996) enfatiza como, arqueologicamente e genealógicamente, não se pode dizer qualquer coisa em qualquer tempo. Mais ainda: para ele, a prática discursiva é constituída por suas regras de formação ou, nos termos que elaborou durante sua aula inaugural, regras como princípios e procedimentos de controle: a interdição (não se pode dizer tudo); a separação e a rejeição; a vontade de verdade (impõe-se de modo universalista e excludente). Indiscutivelmente, o discurso são regras que se traduzem em práticas de controle. “Em toda a sociedade, a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que tem por função conjurar seus poderes e perigos” (Foucault, 1996, p. 58).

O discurso, assim analisado, é ordem que constringe a fala, determinando e controlando o que e como deve ser dito. O que implica não ser reduzido às palavras proferidas, o discurso pode mais do que designar coisas e “é esse mais que os torna [os discursos] irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse mais que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever” (Foucault, 1996, p. 56). Quando se analisam as políticas nessa perspectiva, necessita-se compreender e explicar justamente esse “mais” que o discurso faz aparecer.

Nessa direção, Ball (1993) desenvolve duas conceituações para compreender o significado de política: “políticas como texto” e “políticas como discurso”. Embora haja diferenças, ele destaca que são complementares. O autor, apoiado sobre a influência da teoria literária, defende que as políticas como texto são representações que podem ser codificadas e decodificadas de maneiras complexas. Os textos das políticas poderão ter uma pluralidade de leitores, que, por sua vez, realizarão uma pluralidade de leituras. Isso traz a importância da necessidade de reconhecer que as próprias políticas, os textos, não são totalmente fechados ou completos.

As políticas mudam e transformam seus significados à medida que passam por diferentes arenas políticas (Ball, 1993). Ao passo que são representadas de forma diferente por distintos atores e interesses. Dentro do próprio Estado, os propósitos e intenções podem ser retrabalhadas ao longo do tempo, por exemplo, quando mudam secretários de educação, ministros ou presidentes de conselhos. São justamente estas tentativas de representar o “sedimento político” ao longo do tempo que permitem, para Ball (1993), o conflito e o jogo na disputa de significados. Com efeito, as lacunas e espaços para ação e resposta se abrem igualmente como resultado.

A política como discurso, proposta por Ball (1993), foi desenvolvida a partir das contribuições da concepção de discurso de Foucault. Nesse sentido, afirma que não devemos compreender as políticas como “coisas”, considerando que são as práticas que formam os objetos de que se falam. O discurso, assim, não pode ser reduzido aos objetos. Além disso, os discursos são sobre o que pode ser dito e pensado, de modo que incorporam o significado e o uso de proposições, engendrando-se certas possibilidades de pensamentos (Ball, 1993). O que há é um jogo de palavras em que umas são ordenadas, combinadas e outras, excluídas, de modo que certos discursos nos fazem pensar e agir de forma diferente.

É mais do que isso [...]. Nós somos as subjetividades, as vozes, o conhecimento, as relações de poder que um discurso constrói e permite. Nós não ‘sabemos’ o que dizemos, nós ‘somos’ o que dizemos e fazemos. Nestes termos, somos falados por políticas, assumimos as posições construídas para nós dentro das políticas. (Ball, 1993, p. 15, tradução nossa)

Nesse sentido, a política como discurso terá o efeito de distribuir vozes. Independentemente do que algumas pessoas digam ou pensem, somente algumas são ouvidas, autorizadas e legitimadas. Trata-se, portanto, de um regime de verdade que é composto, ao mesmo tempo, tanto por discursos acolhidos como verdadeiros quanto por discursos considerados falsos, isto é, as falas (não) sancionadas e códigos que podem delimitar o que é a verdade.

A partir desta perspectiva, Ball (1993), junto com Foucault, propõe que a política como discurso produz “regimes de verdade” através dos quais as pessoas governam a si mesmas e aos outros. É importante, primeiro, compreendermos a concepção de verdade desenvolvida por Foucault (2009):

1. por verdade, entender um conjunto de procedimentos regulados a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados;
2. a verdade está circularmente ligada aos sistemas de poder que a produzem e a sustentam e aos efeitos de poder que ela induz e que a acompanham;
3. este regime [o regime de verdade] não é simplesmente ideológico: ele foi uma condição de formação do capitalismo;
4. o problema político essencial para o intelectual [...] saber se é possível constituir uma nova política da verdade;
5. não se trata de liberar a verdade de todo sistema de poder, o que seria uma quimera, porque a verdade é em si mesma poder, mas de separar o poder da verdade das formas de hegemonia (sociais, econômica e culturais) (Foucault, 2009, p. 113).

A verdade, portanto, é sempre *produzida* em relação a uma realidade específica, e essa produção gera uma série de efeitos. Além disso, ela não está fora do poder, nem é privada do poder, mas, pelo contrário, ela seria efeitos

de poder. Com efeito, precisamos nos atentar, segundo Ball (1993) para a maneira como as políticas como discursos exercem poder por meio de uma *produção* de “verdade”. Em outras palavras, um regime de verdade:

A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz com que funcionem como verdadeiros; os mecanismos e instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros ou falsos, a maneira como se sancionam uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para obter a verdade; o status dos que têm a tarefa de dizer o que funciona como verdadeiro (Foucault, 2011, p. 217).

Podemos observar que a política como discurso está envolta de uma política da verdade. As políticas são um campo estratégico no qual a verdade é produzida e que põem em funcionamento várias relações de poder, além de procedimentos que produzem os sujeitos que passam a se pensar e a pensar o mundo em que vivem de determinada forma. Em suma, a política como discurso está diretamente relacionada às dinâmicas de poder e saber de seu tempo, relacionando-se diretamente a uma “vontade de verdade”.

Política como texto e política como discurso, ambas são processos complexos. A política como texto vai enfatizar a forma como os sujeitos/leitores estão criando significado, sendo influentes, contestando, construindo respostas, lidando com contradições, enfim, tentando representações na política (Mainardes, 2006). Já a política como discurso denuncia a verdade que é produzida no discurso das políticas e que governa os sujeitos.

Praticar análise do discurso com Foucault: atitudes e procedimentos metodológicos-arqueológicos

Neste momento, buscamos refletir sobre o percurso metodológico-arqueológico pensado por Foucault para análise do discurso, abordando seus principais procedimentos. Em seguida, trazemos algumas atitudes metodológicas propostas por Fischer (2003), mas que foram desenvolvidas a partir do trabalho foucaultiano. Consideramos que esse método pode ser uma opção para orientar futuras pesquisas que venham a trabalhar com o discurso dos documentos de políticas curriculares.

A arqueologia possui os enunciados e as formações discursivas como campo de trabalho (Castro, 2016). Quando temos uma pesquisa com esse campo, não devemos ter o objetivo de buscar um “outro discurso”, que esteja oculto, dissimulado ou distorcido nos documentos, nem definir representações, já que a “arqueologia não trata os documentos como signos de outra coisa, mas os descreve como práticas” (Foucault, 2008, p. 157). O pesquisador-arqueólogo precisa, assim, definir as práticas discursivas que atravessam os documentos ao invés de investigar o que estaria supostamente por trás deles. O foco deve estar, sobretudo, nos enunciados e suas relações, que o próprio discurso põe em funcionamento. Analisar o discurso seria “dar conta exatamente de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão ‘vivas’ nos discursos” (Fischer, 2001, p. 198) e obedecendo a regras de produção e circulação de sentidos.

O documento, a partir de Foucault (2008), é visto em uma outra perspectiva: como um acontecimento. Isso implica que deixe de ser visto como um registro fiel de um fato — o que remete a uma ideia de verdade para se tornar um acontecimento discursivo. A preocupação, portanto, não estaria mais se o documento é verdadeiro ou não, se aconteceu de fato; a direção se coloca para saber o porquê de aquilo estar lá enquanto documento. Ou melhor, qual foi o processo que transformou aquilo em um fato? Daí a importância de compreender arqueologia enquanto um procedimento de análise dos discursos, pois, para conseguir montar a cena do acontecimento, é preciso “escavar camadas” até compreender o processo que fez com aquilo se tornasse uma verdade (Alcantara; Carlos, 2013). Podemos inferir, então, que a posição assumida pelo pesquisador se aproxima da posição ocupada pelo arqueólogo.

Nesse sentido, a arqueologia se configura como um procedimento metodológico de pesquisa operado como os arqueólogos fazem: escavam camadas para poder assim sinalizar e mostrar as coisas advindas da escavação (Alcantara; Carlos, 2013). Para além disso, os autores afirmam que é um modo específico de entender e praticar uma investigação e, conseqüentemente, de produzir, organizar, analisar e apresentar os achados da pesquisa.

Outro princípio que a arqueologia possui é definir o tecido documental segundo suas unidades, seus conjuntos, suas séries e relações, enfim, segundo sua descrição intrínseca para realizar comparações (Foucault, 2008). Por isso, o documento é visto na qualidade de *monumento*, o que significa dizer que o discurso será passível de ser desmontado em busca de unidades coerentes menores, ao passo que não precise respeitar uma unidade externa para

ser compreendido, mas que traga em si elementos com os quais possa construir uma nova série. Nas palavras de Foucault (2008), a arqueologia “não se destina a reduzir a diversidade dos discursos nem a delinear a unidade que deve totalizá-los, mas sim a repartir sua diversidade em figuras diferentes. A comparação arqueológica não tem um efeito unificador, mas multiplicador” (Foucault, 2008, p. 180). Bela aprendizagem.

Para além de comparar formações discursivas, a arqueologia deve, segundo Foucault (2008), procurar definir formas específicas de articulação. Trata-se de fazer aparecer relações entre as formações discursivas e domínios não discursivos (instituições, acontecimentos políticos, práticas e processos econômicos). Foucault (2008) ensina que a finalidade não é sobre revelar grandes continuidades culturais ou isolar mecanismos de causalidade, mas buscar determinar como as regras de formação podem estar ligadas a sistemas não discursivos. À guisa de ilustração, o autor utilizou o exemplo da medicina clínica que foi instaurada no final do século XVIII e que esteve relacionada a certos acontecimentos políticos, econômicos e a mudanças institucionais.

Primeiro, Foucault (2008) traz o exemplo de como seria uma análise causal (a qual ele refuta) que consistiria em procurar saber em que medida processos econômicos ou mudanças políticas puderam determinar o discurso médico. Nesse contexto, afirma que era uma época em que o capitalismo industrial começava a demandar mão de obra e a doença assumiu uma dimensão social. Isso resultou na valorização do corpo como instrumento de trabalho e determinou os esforços em manter o nível de saúde de uma população a partir da medicina.

A análise na arqueologia, por sua vez, segundo Foucault (2008), está situada em outro nível, a saber: dos fenômenos de expressão, de reflexos e de simbolização. Diante disso, coloca-se como necessário, para o autor, considerar o campo de relações que caracteriza uma formação discursiva e estabelecer o lugar em que podem ser percebidos, situados e determinados. O movimento realizado por Foucault, de aproximar o discurso médico de um certo número de práticas, teve o objetivo de mostrar como elas fazem parte das condições de emergência, de inserção e de funcionamento deste discurso.

Após situar e discutir a arqueologia como um procedimento de análise dos discursos, apresentamos, agora, algumas atitudes metodológicas sugeridas por Fischer, com base nas contribuições de Foucault. A autora configura, de modo geral, este tipo de atitude da seguinte forma:

[...] deixemos para trás os grandes e monumentais “planejamentos” e aprendamos a descrever a miríade de práticas produzidas pelos múltiplos saberes de uma determinada época, para fazer emergir daí a descrição dos enunciados que nesse tempo e lugar se tornam verdade, fazem-se práticas cotidianas, interpelam sujeitos, produzem felicidades e dores, rejeições e acolhimentos, solidariedades e injustiças, e igualmente políticas públicas de saúde, de educação, de emprego, e assim por diante (Fischer, 2003, p. 378).

Iniciando, a primeira atitude de um pesquisador-arqueólogo é que precisamos nos atentar com a seguinte questão: de que as palavras e as coisas estão relacionadas com fatos e enunciados, sendo que estes não são óbvios e exclusivos. Pelo contrário, são raros. Isso quer dizer que precisamos ter como pressuposto que os fatos humanos são raros, assim como os enunciados de um discurso (Fischer, 2003). Com isso, uma questão se coloca: qual o critério para se escolher um enunciado? No momento em que estivermos selecionando, devemos indagar ao documento: qual enunciado comporta verdades? Como algumas práticas acabam por objetivar e nomear, de uma determinada forma, os sujeitos, os grupos, suas ações, gestos, vidas? (Fischer, 2003).

Trabalhar com a dúvida é a segunda atitude que nós, enquanto pesquisadores-arqueólogos, precisamos desenvolver. Trata-se, segundo Fischer (2003), da necessidade de realizarmos um exercício de dúvida permanente sobre as nossas crenças e em relação às nomeações que realizamos ao longo do tempo. Dessa feita, a autora afirma que, normalmente, nossas crenças acabam se transformando em afirmações e objetos totalmente naturalizados, isto é, acreditamos que sempre foi assim. Na realidade, o que existe aí é um efeito de verdade.

Nessa direção, um convite que o pensamento foucaultiano nos faz é “o de imergir nesses ditos que se cristalizam e buscar descrever práticas discursivas e práticas não discursivas em jogo, de tal modo que possamos fazer aparecer justamente a multiplicidade e a complexidade dos fatos e das coisas ditas” (Fischer, 2003, p. 375). Compreendemos, assim, que é uma atitude também de abertura ao inesperado, do que não estava previsto e programado. Aproxima-se novamente da posição de um arqueólogo quando decide escavar um sítio arqueológico: não sabe o que poderá ser encontrado. É no percurso das minuciosas e cuidadosas escavações, identificações e do mapeamento de seus achados que ele consegue juntar uma peça com outra.

A última atitude metodológica é considerar a linguagem e o discurso como um lugar de luta permanente. Precisamos, aponta Fischer (2003), prestar a atenção na linguagem como constituinte de práticas e sujeitos, de modo mais claro, “daquilo que os discursos produzem historicamente, na vida das sociedades, do pensamento e dos sujeitos” (Fischer, 2003, p. 377). Além disso, a autora destaca que é necessário considerar igualmente, no processo das análises, as pequenas lutas, as lutas por imposição de sentidos. Complementa ainda que, justamente pelo poder da palavra, essas lutas-políticas estão imersas em relações de poder, as quais existem por todos os lados, embora não sejam facilmente compreendidas.

As atitudes e procedimentos metodológicos que abordamos até aqui trazem, de fato, um outro posicionamento e indagações para uma pesquisa, e caminhar com Foucault significa também “dar conta de possíveis linhas de fuga, daquilo que escapa aos saberes e aos poderes, por mais bem montados e estruturados que eles se façam aos indivíduos e aos grupos sociais” (Fischer, 2003, p. 386).

Para não concluir...

Procuramos, neste texto, pluralizar sentidos, problematizar e desnaturalizar supostas verdades e compreensões dicotômicas no que se refere às conexões entre currículo e política. Sendo coerente com a própria perspectiva epistemológica que assumimos, nosso objetivo não era de propor ou encontrar respostas definitivas a nenhuma das questões levantadas, até porque não há um sentido único, fixo ou estável, mas sentidos que disputam o domínio da discursividade.

Com a concepção de poder desenvolvido por Foucault, compreendido como difuso em múltiplos pontos, foi possível desestabilizar a oposição binária entre dominadores e dominados. A política, dessa forma, deixou de ter o Estado como definidor final de seus sentidos, sendo possível reconhecer a multiplicidade de contextos que produzem seus discursos, inclusive as práticas dos cotidianos das escolas. Assim, o currículo político está imbricado nas políticas na medida em que ocorre negociação e impressão de sentidos e significados, de diferentes sujeitos, ao longo do processo, seja de constituição ou implementação.

Por último, a compreensão da política como discurso denuncia a verdade que é produzida nas políticas curriculares e que, juntamente, governa os sujeitos.

Desse modo, ao consideramos as políticas como dispositivo de regimes de verdade, elas se tornam uma ferramenta crítica para realizar pesquisas. Isso acontece à medida que se analisa as regras de formação dos discursos que “portam” essas supostas verdades, desnaturalizando, assim, o regime. Com isso, abre-se todo um campo de possibilidades para as verdades serem modificadas.

Referências

- ALCANTARA, Marcos Angilus Miranda de; CARLOS, Erenildo João. Análise Arqueológica do Discurso: uma alternativa de investigação na Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Interseções**: Revista de Estudos sobre Práticas Discursivas e Textuais, v. 3, n. 5, p.59-73, 2013. Disponível em: http://www.portal.anchieta.br/revistas-e-livros/intersecoes/pdf/intersecoes_ano_6_numero_3.pdf. Acesso em: 13 jul. 2024.
- BALL, Steven J. What is Policy? Texts, Trajectories and Toolboxes. **Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education**, v. 13, n. 2, p. 10–17, 1993. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/249913509_What_Is_Policy_Texts_Trajectories_and_Toolboxes#fullTextFileContent. Acesso em: 13 jul. 2024.
- BALL, Steven J.; BOWE, Richard; GOLD, Annie. **Reforming education and changing school**: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.
- CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault** - Um percurso pelo seus temas, conceitos e autores. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.
- DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 197–223, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/SjLt63Wc6DKkZtYvZtzgg9t/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 jul. 2024.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault revoluciona a pesquisa em educação? **Perspectiva**, v. 21, n. 2, p. 371–389, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9717/8984>. Acesso em: 13 jul. 2024.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: A vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.
- FOUCAULT, Michel. **A Ordem do discurso**. 20. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- FOUCAULT, Michel. **Estética**: Literatura e Pintura, Música e Cinema. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

- FOUCAULT, Michel. A função política do intelectual. *In: Ditos e escritos VII: Arte, Epistemologia, Filosofia e História da Medicina*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.
- LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, p. 109–118, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/bjF9YRPZJWWyGJFF9xsZprC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 jul. 2024.
- LOPES, Alice Casimiro. Política de currículo: recontextualização e hibridismos. **Currículo sem fronteiras**, v. 5, n. 2, p. 50–64, 2005. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/lopes.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2024.
- LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 33–52, 2006. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/lopes.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2024.
- LOPES, Alice Casimiro. Sentidos da prática nas escolas. *In: MACEDO, Elizabeth; MACEDO, Roberto Sidinei; AMORIM, Antonio Carlos (org.). Como nossas pesquisas concebem a prática e com ela dialogam?* Campinas: FE/UNICAMP, 2008.
- LOPES, Alice Casimiro. Teorias Pós-Críticas, Política e Currículo. **Educação, Sociedade e Culturas**, v. 39, p. 7–23, 2013. Disponível em: <https://ojs.up.pt/index.php/esc-ciie/article/view/311/291>. Acesso em: 13 jul. 2024.
- LOPES, Alice Casimiro. Ainda é possível um currículo político? *In: LOPES, Alice Casimiro; ALBA, Alicia de (org.). Diálogos Curriculares entre Brasil e México*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014. p. 340.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MACEDO, Elizabeth. Currículo: Política, Cultura e Poder. **Currículo sem fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 98–113, 2006a. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/macedo.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2024.
- MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 285–296, 2006b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wbctGFsGKm3tJ8bvhFKKfnd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 jul. 2024.
- MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: Uma contribuição para a análise de Políticas Educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvXyYtC-QHCJFyhsJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 jul. 2024.
- SILVA, Tomas Tadeu Da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- SILVA, Tomaz Tadeu Da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TADDEI, Renzo Romano. **Conhecimento, Discurso e Educação:** Contribuições para a Análise da Educação sem a Metafísica do Racionalismo. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48133/tde-27022002-121434/publico/tde.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2024.

Sobre os autores

Ana Carolina Galvão

Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista (Unesp/Araraquara); pedagoga formada pela Unesp/Bauru; professora do Departamento de Teorias do Ensino e Práticas Educacionais e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/Ufes). Líder do Grupo de Pesquisa “Pedagogia histórico-crítica e educação escolar”.

E-mail: galvao.marsiglia@gmail.com.

Ana Cláudia Santiago Zouain

Doutoranda em Educação pelo PPGE/Ufes; professora de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Vitória (PMV) e pedagoga da SEDU/ES. Integrante do Grupo de Pesquisa “Com-Versações com as teorias pós-críticas em currículos e formação de professores”.

E-mail: aninhazouain@gmail.com.

Bruna Ribeiro

Doutora em Educação pela Universidade São Paulo, Brasil (USP); mestra pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil (PUC-SP); coordenadora do Grupo de Pesquisa sobre escuta e participação infantil (SP-Brasil).

E-mail: ribruna@gmail.com.

Camilla Borini Vazzoler Gonçalves

Doutora e mestra em Educação pelo PPGE/Ufes; graduada em Pedagogia pela Universidade Vila Velha; ações de pesquisa e extensão nas áreas de currículos, infâncias e linguagens na perspectiva da Filosofia da Diferença. Integrante do Grupo de Pesquisa “Com-Versações com as teorias pós-críticas em currículos e formação de professores”.

E-mail: camillavazzoler@gmail.com.

Carlos Eduardo Ferraço

Doutor em Educação. Professor visitante do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco (PPGEDuC/UFPE/CAA) e professor titular aposentado da Universidade Federal do Espírito Santo, atuando nos cursos de Mestrado e Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/Ufes), na linha de pesquisa Docência, Currículo e Processos Culturais. Bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq (1D). Líder do Grupo de Pesquisa/CNPq “Currículos, culturas e redes de conhecimentos”.

E-mail: ferraco@uol.com.br.

Diego D’Avila Fernandes Oliveira

Mestrando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), na linha de pesquisa Docência, Currículo e Processos Culturais. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (Nepe/Ufes). Especialista em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica (DocentEPT) pelo Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes).

E-mail: davila_diego@hotmail.com.

Mônica Nickel

Doutora e mestra em Educação pelo PPGE/Ufes; coordenadora do Centro de Pesquisa, Apoio Pedagógico e Formação dos Trabalhadores da Educação (Cepafor) da Prefeitura Municipal de Domingos Martins; membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (Nepe/Ufes).

E-mail: monica.adm09@gmail.com.

Fernanda Rezende

Doutora em Educação pelo PPGE/Ufes; professora da Prefeitura de Vitória; pesquisadora no NIPEEA/UFES e membro da Comissão Interinstitucional Municipal de Educação Ambiental (CIMEA).

E-mail: ferezende.ef@gmail.com.

Geide Rosa Coelho

Graduado em Física/Licenciatura pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) (2001). Mestre em Educação pela UFMG (2007) e doutor em Educação pela UFMG (2011). Atualmente, é professor no Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, atuando no curso presencial e na modalidade a distância, e professor dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e Ensino de Física (PPGenFis) da Ufes. Membro do Grupo de Pesquisa (CNPQ) “Formação de professores, linguagem e cultura em educação em Ciências (GPFEC)”.

E-mail: geidecoelho@gmail.com.

Gleicielle Magela de Almeida

Mestre em Educação pelo PPGE/CE/Ufes. Integra o Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores (Grufae). Professora da Rede Municipal de Educação de Vila Velha/ES.

E-mail: gleici_am@hotmail.com.

Helen Pessoa

Doutora em Educação pelo PPGE/Ufes. Professora do Departamento de Química e Física no Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde (DQF/CCENS/UFES). Pesquisadora no NIPEEA/UFES.

E-mail: helen.brandao@ufes.br

Hugo Souza Garcia Ramos

Doutor em Educação pela Ufes, mestre em Psicologia Institucional, pedagogo. Membro do grupo de pesquisa (CNPQ): Formação de professores, linguagem e cultura em educação em Ciências (GPFEC).

E-mail: hugo-sgramos@hotmail.com

Janete Magalhães Carvalho

Pós-doutora em Sociologia da Vida Cotidiana pelo Instituto de Ciências Sociais (ICS) da Universidade de Lisboa e em Currículo pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PROPED/UERJ); doutora em Educação; professora do PPGE/Ufes. Coordenadora do grupo de pesquisa Com-Versações com as teorias pós-críticas em currículos e formação de professores. Grupo Associado ao Laboratório e Grupos de Pesquisa com Imagens e Sons (Labeis/Faperj). Pesquisadora PQ-1C do CNPQ.

E-mail: janete.carvalho0112@gmail.com

Juverci Fonseca Bitencourt

Pós-doutorando, doutor e mestre em Educação pelo PPGE/Ufes. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (Nepe/Ufes). Gestor escolar da Educação Básica na rede municipal de Vitória/ES. Coordenador do Fórum de Diretores do Município de Vitória. Professor efetivo de Artes na Educação Básica (Educação Infantil) nas redes municipais de Vitória/ES e Serra/ES.

E-mail: jucabitencourt@gmail.com

Lucas Borges Soeiro

Mestre em Educação pelo PPGE/Ufes. Membro do Grupo de Pesquisa Currículos, cotidianos, culturas e redes de conhecimentos. Bolsista Capes. Atualmente é doutorando em Educação pelo PPGE/Ufes. Membro do Núcleo Capixaba de Pesquisa em História da Educação (Nucaphe). Bolsista Fapes.

E-mail: luuca_borges@hotmail.com

Maria Anna Xavier Serra Carneiro de Novaes

Mestra em Educação pelo PPGE/Ufes. Pesquisadora do Núcleo Capixaba de Pesquisa em História da Educação (Nucaphe).

E-mail: mariaanovaes@gmail.com

Maria Assunção Folque

Mestrado e Doutorado em Educação pelo Institute of Education, University of London (1995 e 2008 respectivamente); Professora Associada no Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora – Portugal; Educadora de Infância pela Escola de Educador@s de Infância Maria Ulrich (1981); Membro integrado do Centro de Investigação em Educação e Psicologia (CIEP-EU) no qual coordena o tema Formação e Desenvolvimento Profissional.

E-mail: mafm@uevora.pt

Marineide de Oliveira Gomes

Doutora e mestra em Educação (FE-USP), com Mestrado em Estado, Governo e Políticas Públicas (Flacso Brasil) e Pós-Doutorado pela Universidade Católica Portuguesa (Lisboa) e Estágio no Centre de Recherche en Éducation/CREN - Université de Nantes (França). Professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp)/ Brasil.

E-mail: neide.ogomes@gmail.com

Marle A. Fideles de O. Vieira

Doutora em Educação pelo PPGE/Ufes. Integra o Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores (Grufae). Professora da Rede Municipal de Educação de Vitória/ES.

E-mail: fidelesmarle@gmail.com

Martha Tristão

Possui pós-doutorado em Educação; é professora titular do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e coordenadora do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Estudo em Educação Ambiental (NIPEEA) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

E-mail: marthatristaoferreira@gmail.com

Míriam da Gama Henrique

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação (PPGE) e pedagoga pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professora na Educação Infantil e Pedagoga no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Vitória/ES. Formadora Municipal no Programa de Desenvolvimento Profissional Leitura e Escrita na Educação Infantil no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Membro do grupo de pesquisa “Pedagogia histórico-crítica e educação escolar”.

E-mail: miriam_ghenrique@hotmail.com

Patrick Stefenoni Kuster

Doutor em Educação pelo PPGE/Ufes. Grupo de pesquisa: “Com-Versações com as teorias pós-críticas em currículos e formação de professores”.

E-mail: pask1806@gmail.com

Rafaelle Flaiman Lauff

Doutora em Educação pelo PPGE/Ufes. Professora da Educação Básica da Secretaria de Estado da Educação (Sedu). Pesquisadora do Núcleo Capixaba de Pesquisa em História da Educação (Nucaphe).

E-mail: rafalauff@hotmail.com

Regina Helena Silva Simões

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes. Coordenadora do Núcleo Capixaba de Pesquisa em História da Educação (NUCAPHE).

E-mail: reginahe@terra.com.br

Rosianny Campos Berto

Doutora em Educação; Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes. Subcoordenadora do Núcleo Capixaba de Pesquisa em História da Educação (Nucaphe).

E-mail: rosianny.berto@ufes.br

Sandra Kretli da Silva

Doutora em Educação. Professora do Departamento de Teorias e Práticas Educacionais, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES) e do Programa de Pós-graduação e Mestrado Profissional em Educação da mesma Universidade (PPGMPE/UFES). Desenvolve ações de ensino, pesquisa e extensão nas áreas de currículo, cultura e formação de professores na perspectiva pós-crítica. Grupo de pesquisa “Com-Versações com as teorias pós-críticas em currículos e formação de professores”.

E-mail: sandra.silva@ufes.br

Silvana Ventorim

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora no Departamento de Linguagens, Cultura e Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (DLCE/PPGE/CE/Ufes). Subcoordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (Nepe).

E-mail: silventorim@hotmail.com

Steferson Zanoni Roseiro

Doutor em Educação pelo PPGE/Ufes. Professor da Educação Básica na Secretaria de Educação de Cariacica-ES. Desenvolve pesquisas na área de currículo, sexualidades e processos de subjetivação. Integra o Grupo de Pesquisa “Com-Versações com as Teorias Pós-Críticas em Currículos e Formação de Professores”.

E-mail: zanoniroseiro@gmail.com

Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni

Doutora em Educação. Professora do Departamento de Teorias e Práticas Educacionais (DTEPE), do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFES) e do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) da Universidade Federal do Espírito Santo. Desenvolve ações de ensino, pesquisa e extensão nas áreas de currículo e formação de professores na perspectiva da Filosofia da Diferença. Grupo de Pesquisa “Com-Versações com as teorias pós-críticas em currículos e formação de professores”.

E-mail: delboni.tania@gmail.com

Valdete Côco

Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2006). Professora no Departamento de Linguagens, Cultura e Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo (DLCE/PPGE/CE/Ufes). Coordenadora do Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores (Grufae).

E-mail: valdetecoco@hotmail.com

Índice remissivo

- A** 186, 190, 191, 192, 193, 194,
199, 200, 201, 202, 203, 204,
205, 206, 207, 208, 209, 219,
222, 225, 254, 258, 266, 282,
289
- Acontecimento 88, 90, 176, 177, 180,
214, 218, 219, 226, 228, 288
- Afectos 170, 191, 225
- C**
- Cartografia 16, 213, 235, 238, 239,
245, 246
- Congo 17, 252, 262, 263, 264, 265,
266, 267, 268
- Congresso de Aperfeiçoamento Peda-
gógico 15, 110, 116, 121, 124
- Congresso Pedagógico Espírito-San-
tense 15, 86, 87, 88, 89, 90, 105
- Corpo 12, 13, 16, 73, 110, 112, 128,
132, 141, 153, 154, 155, 156,
172, 173, 174, 175, 181, 185,
- Crianças pequenas 14, 20, 21, 24, 28,
29, 59, 60, 61, 63, 64, 65, 66,
69, 70, 73, 74, 75, 76, 77, 141
- Cultura Capixaba 252, 259, 260, 261
- Currículo 10, 12, 13, 14, 17, 22, 26,
45, 47, 49, 62, 127, 144, 146,
147, 174, 177, 185, 215, 216,
219, 220, 233, 252, 253, 255,
257, 259, 262, 263, 274, 275,
276, 277, 278, 280, 281, 283,
284, 291
- Currículos 10, 11, 14, 16, 17, 21, 147,
166, 167, 168, 169, 170, 172,
174, 175, 177, 179, 180, 182,

- 183, 184, 186, 187, 191, 207,
213, 215, 216, 217, 219, 220,
221, 224, 225, 233, 239, 248,
257
- Currículos-(capixa)bandos 261, 262,
263, 264
- Currículos nômades 233, 242, 247,
248
- Curso Superior de Cultura Pedagógica
15, 110, 111, 123
- D**
- Decolonial 16, 229, 233, 235, 247
- Devir 170, 182, 191, 197, 205, 213,
214, 220, 225, 235, 261
- Docência 10, 12, 13, 14, 15, 16, 27,
28, 38, 49, 50, 53, 59, 60, 62,
63, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72,
73, 74, 75, 76, 102, 103, 104,
105, 147, 203, 205, 207, 213,
220, 221, 224, 226
- Docências 16, 17, 167, 169, 170, 172,
174, 175, 179, 180, 183, 184,
186, 187, 191, 213, 214, 215,
216, 217, 218, 219, 220, 225,
226, 256
- E**
- Ecosofia 234, 237, 238
- Educação Ambiental 13, 16, 17, 49,
229, 230, 231, 232, 233, 235,
236, 240, 241, 242, 243, 245,
247
- Educação Infantil 14, 15, 16, 20, 21,
22, 23, 27, 28, 29, 41, 43, 47,
50, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65,
66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73,
74, 75, 76, 77, 118, 216
- Escola ativa 15, 109, 110, 111, 113,
114, 120, 121, 122, 124, 129,
131, 132
- Escola Nova 110, 111, 112, 120
- Estudos de revisão 14, 37, 50
- F**
- Fabulação 180, 194, 203, 206, 208,
214, 216, 225, 226
- Feminismo 138, 149, 151, 152, 153,
154, 155, 156, 157, 158, 161,
245
- Formação continuada 14, 15, 36, 37,
38, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 46, 47,
48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56,
57, 62, 167, 170, 174, 187
- Formação de professores 14, 15, 17,
21, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 36, 37,
41, 42, 43, 44, 45, 51, 55, 56, 59,
60, 61, 62, 63, 65, 69, 71, 86, 88,
89, 90, 102, 103, 104, 105, 116,
119, 121, 124, 168
- Formação em serviço 48, 53, 110,
111, 114, 117, 132
- H**
- História da educação 13, 22, 105

- I**
- Infância 20, 21, 22, 23, 24, 25, 91, 95, 102, 118, 194, 201, 203, 205, 214, 221
- Infâncias 16, 61, 62, 75, 167, 169, 170, 172, 173, 174, 179, 180, 183, 184, 185, 186, 187, 194, 219, 220, 224, 225
- L**
- Licenciatura em Pedagogia 21, 61
- M**
- Marxismo 151, 158
- Monodocência 24, 25
- O**
- Opressão de gênero 143, 150
- P**
- Pedagogia histórico-crítica 158, 160, 161
- Política e político 275
- Políticas curriculares 17, 216, 272, 275, 278, 279, 282, 283, 287, 291
- Portugal 14, 20, 21, 22, 23, 26, 49
- Pós-estruturalismo 17, 272, 273, 274
- Práticas discursivas 277, 284, 288, 290
- Primeira República 15
- Produção acadêmica 14, 27, 36, 37, 40, 41, 42, 43, 52, 53, 55, 60
- R**
- Reforma Gomes Cardim 88, 103
- Reformas da instrução pública 86, 90
- Regimes de verdade 17, 275, 278, 286, 292
- S**
- Signos artísticos 16, 167, 168, 169, 170, 177, 180, 181, 186, 187, 206, 213, 214, 218, 219, 220, 225
- Signos capixabas 252, 261, 262, 263, 264, 265, 267
- V**
- Valorização profissional 27, 29, 54, 63

Copyright © 2024 Encontrografia Editora.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização da editora.

A obra *Docência, currículo e processos culturais*, organizada pelo professor Geide Rosa Coelho e pelas professoras Rosianny Campos Berto e Silvana Venterim, reúne um conjunto diverso de pesquisas que vêm sendo desenvolvidas no âmbito da linha: Docência, Currículo e Processos Culturais (DCPC), do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/Ufes). A Universidade, mais especificamente os programas de pós-graduação, têm sido um espaço científico de produção de conhecimento e simultaneamente de sua socialização. Nessa linha, podemos considerar este livro como uma dessas produções que dinamizam os conhecimentos, colocam em análise o campo de estudos e possibilitam a socialização desses conhecimentos sistematizados pela Ufes.

Os textos refletem perspectivas diversas, evidenciando a convivência de diferentes aportes teóricos que se organizam em duas partes: *Processos Formativos e Trabalho Docente*; e *Currículos, Culturas e Processos Formativos*, ambas as partes contribuindo com seis capítulos. A primeira dialoga sobre políticas e percursos de formação inicial e continuada, e atividade profissional de professores/as; a segunda agrega investigações que problematizam a produção curricular na relação com a formação docente em diferentes perspectivas. As produções foram constituídas em uma dinâmica acadêmica docente-discente, criando condições de aprendizagens mútuas. Refletem momentos recentes das condições cotidianas, seja pela via de sua história de produção acumulada, seja por diálogos com os cotidianos. De maneira contundente, os textos historicizam, questionam a realidade e evidenciam “possíveis” para a formação docente, seus saberes-fazer e sobre os currículos.

Denise Meyrelles de Jesus



encontrografia

encontrografia.com
www.facebook.com/Encontrografia-Editora
www.instagram.com/encontrografiaeditora
www.twitter.com/encontrografia