



TERRIED

seb

MOVIMENTOS

DOCENTES:

entre-meios discursivos da/na 'escola e educação'

**ANDREI RODRIGUES LOPES
ELIZIANE TAINÁ LUNARDI RIBEIRO
MARÍLIA RODRIGUES LOPES HEMAN
ORGANIZADORES**



TERRIED

seb

MOVIMENTOS

DOCENTES:

entre-meios discursivos da/na 'escola e educação'

asis

**ANDREI RODRIGUES LOPES
ELIZIANE TAINÁ LUNARDI RIBEIRO
MARÍLIA RODRIGUES LOPES HEMAN
ORGANIZADORES**

1.ª Edição - Copyrights do texto - Autores e Autoras

Direitos de Edição Reservados à Editora Terried

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte.



O conteúdo dos capítulos apresentados nesta obra são de inteira responsabilidade d@s autor@s, não representando necessariamente a opinião da Editora.

Permitimos a reprodução parcial ou total desta obra, considerado que seja citada a fonte e a autoria, além de respeitar a Licença Creative Commons indicada.

Conselho Editorial

Adilson Cristiano Habowski - ***Currículo Lattes***

Adilson Tadeu Basquerote Silva - ***Currículo Lattes***

Alexandre Carvalho de Andrade - ***Currículo Lattes***

Anísio Batista Pereira - ***Currículo Lattes***

Celso Gabatz - ***Currículo Lattes***

Cristiano Cunha Costa - ***Currículo Lattes***

Denise Santos Da Cruz - ***Currículo Lattes***

Emily Verônica Rosa da Silva Feijó - ***Currículo Lattes***

Fabiano Custódio de Oliveira - ***Currículo Lattes***

Fernanda Monteiro Barreto Camargo - ***Currículo Lattes***

Fredi dos Santos Bento - ***Currículo Lattes***

Guilherme Mendes Tomaz dos Santos - ***Currículo Lattes***

Humberto Costa - ***Currículo Lattes***

Leandro Antônio dos Santos - ***Currículo Lattes***

Lourenço Resende da Costa - ***Currículo Lattes***

Marcos Pereira dos Santos - ***Currículo Lattes***

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

Movimentos Docentes: Entre-Meios Discursivos da/na
‘Escola e Educação’ [livro eletrônico]. Andrei Rodrigues
Lopes; Eliziane Tainá Lunardi Ribeiro; Marília Rodrigues
Lopes Heman (Organizadores) -- Alegrete, RS : Editora
Terried, 2025.

PDF

ISBN 978-65-83367-21-1

1. Educação

24-243051

CDD-918.16

Índices para catálogo sistemático:

1. Pesquisa 90.16
2. Ciências Humanas 105.9



10.48209/978-65-83367-21-1



TERRIED

www.terried.com

contato@terried.com

(55) 99656-1914

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

Corpos Lgbtia+ na Arena Escolar: [Re]Existências e Decolonialidades....6

Rafael Lesses da Silva

Joacir Marques da Costa

Leonardo dos Santos Silva

Andrei Rodrigues Lopes

Marciene da Silva Vieira

Sirlete Maria Bitencurt Frigheto

doi: 10.48209/978-65-83367-21-0

CAPÍTULO 2

Descobertas ao Conhecer um novo Ambiente Escolar: Um Relato de Experiência.....20

Ana Caroline Selzler

Josiane de Oliveira Medeiros Fuhr

Cristiane Vieira dos Santos Fürst

Maykon Donizete dos Santos

Denise Fernandes

doi: 10.48209/978-65-83367-21-2

CAPÍTULO 3

Entrelaçando Saberes: A Formação Docente e a Riqueza dos Conhecimentos dos Povos Indígenas.....29

Livia Barbosa Pacheco Souza

doi: 10.48209/978-65-83367-21-3

CAPÍTULO 4

Percursos e Processos Formativos em Docências e Formações Pedagógicas46

Denise Ferreira da Rosa

Marília Rodrigues Lopes Heman

Pablo Henry Silveira Wouters

Leandra Bôer Possa

doi: 10.48209/978-65-83367-21-4

CAPÍTULO 1

CORPOS LGBTIA+ NA ARENA ESCOLAR: [RE]EXISTÊNCIAS E DECOLONIALIDADES

Rafael Lesses da Silva¹

Joacir Marques da Costa²

Leonardo dos Santos Silva³

Andrei Rodrigues Lopes⁴

Marciene da Silva Vieira⁵

Sirlete Maria Bitencurt Frigheto⁶

Doi: 10.48209/978-65-83367-21-0

Um país de povo alegre, festeiro, que dribla todas as dificuldades com o célebre jeitinho, um país feliz! E mais! Um povo que nunca enfrentou guerras, nem pestes, nem vulcões, nem terremotos, nem furacões, nem lutas fratricidas. E mais! Um povo que convive em amenidade e cortesia, um povo prestativo, de coração bondoso, em que todas as cores e raças se misturam livremente, pois desconhece o preconceito racial, visto que aqui o preconceito é econômico. E mais! Um povo de extraordinária musicalidade, capaz de, com instrumentos improvisados tais como caixas de fósforos, copos, pratos e latas velhas, fazer música que impressiona a qualquer estrangeiro...

João Ubaldo Ribeiro, Viva o povo brasileiro (1984).

1 Doutorando em Educação (PPGE/UFSM-Brasil). Integrante do grupo de pesquisa: “Rizoma - Políticas, Currículo e Educação”/CNPq. E-mail: lessesrafaeldasilva@gmail.com

2 Doutor em Educação. Professor no PPGE e PPPG da UFSM-Brasil. Líder do Grupo de Pesquisa “Rizoma - Políticas, Currículo e Educação” /CNPq. Coordenador da Especialização em Estudos de Gênero (EEG/UFSM-Brasil). E-mail: costa.joacir@ufsm.br

3 Doutor em Educação (PPGE/UFSM-Brasil). Integrante nos Grupos de pesquisa “Rizoma - Políticas, Currículo e Educação” /CNPq” e “Corponectivos em Danças/CNPq”. Bolsista Demanda Social/CAPES. E-mail: ssantosleonardo90@gmail.com

4 Mestrando em Educação (PPGE/UFSM-Brasil). Integrante do grupo de pesquisa: “Rizoma - Políticas, Currículo e Educação”/CNPq. Bolsista CNPq. E-mail: andreirlopes@outlook.com

5 Doutoranda em Educação (PPGE/UFSM-Brasil). Integrante do grupo de pesquisa: “Rizoma - Políticas, Currículo e Educação”/CNPq. E-mail: marciene.vieira@acad.ufsm.br.

6 Doutoranda em Educação (PPGE/UFSM). Integrante do grupo de pesquisa: “Rizoma - Políticas, Currículo e Educação”/CNPq. E-mail: sirletemaria04@gmail.com

Os discursos qualificadores da configuração social e cultural do país Brasil perpassam pela narrativa de João Ubaldo Ribeiro. Escritor deste peculiar retrato histórico- fictício de nossa literatura, João nos convida à jornada irônica e crítica de um romance, que vai costurando uma trama discursiva que se mescla com os imaginários do que é ou seria o povo brasileiro. Com isso, compreendemos que o Brasil-colônia do século XVI não é mesmo do final do século XIX, tão pouco está perto do Brasil-colônia do século XXI, contudo nossa rede de discursos históricos insiste em acionar resquícios do que “fomos” e do que “seremos”, dos modos como celebramos a vida alegremente, mas também do modo como encaramos “o outro”, enquanto estranho e frequentemente posto à prova.

Talvez o modo como encaramos os corpos LGBTIA+⁷ no Brasil diga sobre a vivacidade da diversidade e capacidade de acolhimento de um povo, mas, também, demonstre o quanto precisaremos de outros referenciais epistêmicos, culturais, artísticos, sociais e políticos para olhar para nós mesmos, já que a LGB-Tfobia persiste e diz sobre a “[...] impossibilidade de viver com o outro” (BENTO, 2017, p. 56). Estamos a tratar do país que segue sendo o mais violento para pessoas LGBTIA+, em que sua operacionalização está respaldada por um consenso de modelo único e compulsório de família nuclear, heterocisnormativa e biparental, e tudo que foge à norma pode ser extinto/marginalizado, sendo acionados discursos morais, biológicos, religiosos e médicos. Esta norma heterocis, historicamente difundida, ganhou fôlego no Brasil e no mundo com a ascensão de grupos e setores moralistas, operadores da narrativa anti- LGBTIA+ e defensores de uma estrutura fixa de família, infância e dos bons costumes.

Há de se considerar que os poucos dados (ou ausência deles) e poucas intervenções estatais pela promoção de direitos LGBTIA+, “tende a aprofundar a vulnerabilidade de tal população à violência, especialmente de seu subgrupo mais vulnerável, constituído de pessoas jovens e negras LGBTIA+” (IPEA, 2021, p. 69). Ainda, “[...] o paradoxo máximo está em termos uma legislação que garante

7 LGBTIA+: sigla que designa pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Travestis, Queer, Intersexo, Assexuais e o “+” representa outras sexualidades e identidades de gênero. Ainda, há de se considerar que LGBTIA+ não se limita a uma sigla, sendo um movimento político, social e cultural que defende a diversidade e luta por mais representatividade e direitos para essa população.

igualdade para todos, mas esse mesmo Estado é omissos na formulação de estratégias para garantir o previsto em lei” (BENTO, 2017, p. 55). O país pintado de azul, verde, amarelo, diversidade e carnaval também dribla o que ocorre diariamente através de silenciamentos e apagamentos sistemáticos de “minorias”, aqueles e aquelas que acabam arrastados para as margens da sociedade através de estratégias de invisibilidade. É no país da alegria, samba e carnaval, que a expectativa de vida de uma mulher trans é de 35 anos!

Isto posto, sendo o lugar que repousa nossa intenção de pesquisa, há a necessidade de buscar um giro decolonial, instrumentalizar o arcabouço dos estudos de gênero/sexualidades com ferramentas analíticas que possam potencializar o olhar-sentir a pesquisa acadêmica com corpos LGBTIA+. Justamente por corpos LGBTIA+ terem sido provocados ao alijamento de suas existências, seja pela violência *cistêmica* de diferentes ordens ou pela narrativa de perpetuação de auto-ajuste a padrões, normas e condutas, que propomos esse olhar inspirado no giro decolonial, o qual não usurpa um território de saber-poder, mas faz com que este território se torne contestado e beligerante. Isso, talvez, ramifique-se ao transbordamento e borramentos de vias e fendas na pesquisa acadêmica e na arena escolar, arrefecendo violências e desigualdades de gênero/sexualidades.

A manutenção e a repetição de regimes de verdade do binarismo masculino/feminino e homem/mulher, respaldam a vontade de normalizar os corpos, o que, por sua vez, reduz e limita experiências de pessoas dissidentes, das pessoas que escoam do eco de moralismos do cotidiano social, cultural e político. As expressões sexo, gênero e sexualidades foram produzidas e limitadas dentro de regimes de controle e por isso devem ser “[...] repetidas em direções que invertam e desbloqueiem seus objetivos originários” (BUTLER, 2009, p. 212).

Joan Scott (1995) escreve que “[...] as palavras, como as ideais e as coisas que elas pretendem significar, têm uma história” (p. 1), assim não seria diferente com as palavras sexo e gênero, cujos significados estão em disputa desde que seu uso começou a ser corrente nos estudos feministas. Scott (1995) explica que o uso inicial do termo gênero foi pensando para rejeitar o determinismo biológico

que algumas autoras observavam no uso de termos como “sexo” ou “diferença sexual”. Enquanto que o primeiro uso do termo gênero foi realizado para “designar as relações sociais entre os sexos” (p. 2).

Um dos fios condutores que orientará as diversas investigações e reflexões deste novo campo de estudos é a premissa de que o masculino e o feminino se constroem relacionalmente e simultaneamente, aponta-se que esta relação não deve ser interpretada como “o homem tem uma relação de oposição de uma mulher”. Para Scott (1995), gênero deve ser construído como uma categoria analítica, como um instrumento metodológico para o entendimento da construção, reprodução e as mudanças das identidades de gênero. A autora propõe um conceito que busca abordar o gênero a partir de uma ótica mais sistemática, ao mesmo tempo que chama a atenção para uma necessidade de que as e os cientistas se voltem mais autoconscientes de a distinção entre o vocabulário analítico e o material estudado.

A principal tarefa que se coloca é explicar tanto a diferença quanto a dominação, pois “quando falamos de gênero, também falamos sobre hierarquia, poder e desigualdade, e não somente de diferença” (KIMMEL, 2022, p. 11). Ao tentar responder “Por que praticamente as sociedades diferenciam as pessoas com base no gênero? Por que praticamente todas as sociedades conhecidas também são baseadas na dominação masculina?” Kimmel (2022) identifica duas principais correntes de pensamento: o determinismo biológico e a socialização diferencial.

O determinismo biológico afirma que homens e mulheres são diferentes porque eles estão “fisicamente projetados” para sê-lo, enquanto a socialização diferencial afirma que são diferentes porque foram ensinados a sê-lo. Assim, os teóricos diferenciaram os termos sexo e gênero, sexo se referindo “[...] ao aparato biológico, o masculino e o feminino – nossa organização cromossômica, química e anatômica [...]”, enquanto que o gênero “se refere aos sentidos que são vinculados a essas diferenças dentro de uma cultura [...]” (KIMMEL, 2022, p. 13).

A produção do feminino como portador de uma diferença inferiorizada em relação ao homem foi desenvolvida a partir do determinismo biológico, conside-

rado por Bento (2017) um dispositivo discursivo.

[...] embora não exista a diferença natural entre homens e mulheres, a construção social dessas diferenças tem uma eficácia na produção de subjetividades, fazendo com que as mulheres e os homens sintam-se felizes ou frustrados quando não cumprem as expectativas sociais [...] (BENTO, 2017, p. 238).

Essas concepções persistiram intactas no pensamento feminista até a virada dos anos 1990, quando se firmou a concepção do corpo e do sexo como “matérias” também sujeitas aos dispositivos de construção do biopoder. O movimento de reavaliação, tanto dos sujeitos quanto das demandas dos movimentos possibilitará diversos novos estudos questionando as definições preestabelecidas de sexo e gênero, além da articulação com outras categorias, como raça e classe social.

Em seu livro “A sociedade de gênero” Kimmel (2022) defende que tanto a proposição de determinismo biológico quanto de socialização diferencial são inadequadas, para tal o autor apresenta dois argumentos, primeiro que “[...] as diferenças entre mulheres e homens não são assim tão grandes quanto as diferenças entre os homens ou entre as mulheres. Muitas diferenças perceptíveis acabam se mostrando baseadas menos no gênero do que nas posições sociais que as pessoas ocupam [...]” (p. 14) e segundo que “[...] a diferença de gênero é o produto da desigualdade de gênero, não o contrário. De fato, a diferença de gênero é o principal resultado da desigualdade de gênero porque é por meio da ideia de diferença que a desigualdade é legitimada [...]” (p. 14).

Assim como os variados marcadores socioculturais constituidores da produção de sujeitos, o “gênero [...] é um dos eixos fundamentais ao redor dos quais a vida social é organizada e por meio do qual compreendemos nossas próprias experiências” (p. 15). Mas é necessário tornar o gênero visível tanto para mulheres quanto para os homens, “[...] pois são os homens – ou melhor, a masculinidade – que são invisíveis” (KIMMEL, 2022, p. 15). E essa invisibilidade é um privilégio, um luxo, “[...] apenas os homens têm o luxo de fingir que gênero não importa” (p. 17). O privilégio da invisibilidade é também desfrutado por pessoas brancas, cishetero, não PCD (corpos considerados coerentes).

Judith Butler redefine os conceitos de sexo e gênero e incorpora às teorias feministas novas categorias, como a performatividade, a abjeção e a compreensão do sistema de inteligibilidade de gênero (BUTLER, 2003; 2019). Para a autora, o gênero é um aparato de regulação social, algo que se impõe a partir de relações sociais, na sociedade contemporânea, desta forma o gênero é instituído a partir de uma matriz cisheterossexual de gênero. Entretanto, esses aparatos incidem o tempo todo, exatamente porque há experiências dissidentes, subversões e deslocamentos. Há uma reiteração forçada das normas, pois os corpos não se conformam, nunca completamente, às normas pelas quais sua materialização é imposta, há aqui um agenciamento, o gênero é performativo.

Identificar-se um gênero nos termos dos regimes contemporâneos de poder implica identificar-se com um conjunto de normas realizáveis ou não, cujo poder e condição precedem as identificações por meio das quais se intenta insistentemente se aproximar. “Ser homem” ou “ser mulher” são assuntos internamente instáveis. Estão sempre acometidos por uma ambivalência precisamente porque há um custo na assunção de cada identificação, a perda de algum outro conjunto de identificações, a aproximação forçada de uma norma que nunca pôde ser escolhida, uma norma que nos escolhe, mas que nós ocupamos, invertemos e ressignificamos na medida em que ela fracassa em nos determinar por completo (BUTLER, 2019, p. 217).

Essas normas regulatórias trabalham de uma forma performativa para constituir a materialidade de corpos e, mais, especificamente, para materializar o sexo do corpo, para materializar a multiplicidade afetivo-sexual a serviço da consolidação do imperativo heterossexual. Assim, a performatividade deve ser “[...] compreendida não como um ato singular ou deliberado, mas ao invés disso, como a prática reiterativa e citacional, pela qual o discurso produz os efeitos que nele nomeia” (2019, p. 154). Essa compreensão ajuda a redefinir o sexo, como

[...] não simplesmente aquilo que alguém tem ou uma descrição estática daquilo que alguém é: ele é uma das normas pelas quais o “alguém” simplesmente se torna viável, é aquilo que qualifica um corpo para a vida no interior da inteligibilidade cultural (BUTLER, 2019, p. 155).

A identidade não é uma essência, não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, perma-

nente. Tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. É instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. Está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com as relações de poder.

GIRO DECOLONIAL: ENTRE TORÇÕES E BORRAMENTOS

Podemos pensar e articular o giro decolonial como possibilidade de olhar-sentir, mobilizar, pôr em relação à pesquisa acadêmica com o cotidiano social, cultural, político. Assim, diante desses movimentos, que embates travamos ao discutir cultura, gênero, sociedade? Como nós negociamos com a pesquisa? com a heterocisnorma? e com as políticas educativas? Convém demarcar que o rabis-car/borrar desta escrita não tem a pretensão de responder ou até mesmo demarcar com setas o caminho a ser percorrido. Afinal, os questionamentos suspensos neste percurso tomado por bifurcações intentam erodir, ruir, abalar as “estruturas” que pavimentam discursos e performatividades ancorados numa vontade de norma sistêmica. Ainda que,

[...] as hierarquias epistêmicas, espirituais, raciais/étnicas, de gênero/sexualidade, impostas durante a colonização, ainda persistem no capitalismo global contemporâneo, mas com novas roupagens, reconfigurações, que precisam ganhar visibilidade para que novas possibilidades de futuro sejam imaginadas e concretizadas a partir de uma perspectiva decolonial (MOREIRA, p. 23, 2023).

Neste sentido, podemos sublinhar que as hierarquias também se estabelecem no campo cultural, político e social, ao passo que sinalizam e reivindicam um ordenamento estrutural, em que um discurso será reiterado como “hegemônico”. Logo: como se dá o processo de legitimação daquele que está no “topo” da hierarquia, acima dos/as demais? Como algumas identidades conquistam escalas acima na hierarquia? Há espaço para a diferença reclamar por sentido? Abre-se espaço, aqui, para a própria tensão colonial de perceber o outro pela sua falta, e não apreender o outro pela existência de sua diferença. Em diálogo com Tomaz

Tadeu da Silva (2000), o autor propõe que a “[...] identidade e a diferença estão em uma relação de estrita dependência” (p. 74), assim, podemos afirmar que elas são inseparáveis, sendo mutuamente determinadas, mas diferentemente do que se coloca, não é a identidade e sim, a diferença que nos alcança primeiro. Nessa busca por reflexões acerca das constituições biopolíticas que deveríamos “[...] considerar a diferença não simplesmente com o resultado de um processo, mas como o processo mesmo pelo qual tanto a identidade quanto a diferença são produzidas [...]” (p. 76). Ao estarmos aludindo a processos inconclusos das produções das subjetividades e das coletividades, reforçamos que identidade e diferença “[...] são resultado de atos de criação linguística [...]” e que assim com as relações socioculturais a que gênero e sexualidades estão sujeitadas, tanto identidade e quanto a diferença “têm que ser ativamente produzidas [...]” (SILVA, 2000, p. 76). Ao considerar, fundamentalmente, a importância da linguagem nesse processo de criação, estamos ratificando que as instâncias normativas não são naturais, mas fabricadas nas relações culturais e sociais.

A diferenciação é o processo central pelo qual a identidade e a diferença são produzidas, de modo que práticas de inclusão/exclusão, homem/mulher, preto/branco, belo/feio, sujo/limpo, céu/inferno, são mobilizadas como estratégias discursivas. Isto posto, “[...] afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora” [...] (SILVA 2000, p. 82), aí encontra-se um processo de classificação, e dividir e classificar, neste caso, também hierarquizar, atribui variados valores aos grupos e comunidades, reverberando no valor de vida e no valor de morte destes grupos e comunidades. Há a produção de identidades que por repetição histórica são positivadas e fixadas como a norma, o que faz desse processo normalizador uma vontade de

[...] eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas [...]. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como a identidade (SILVA, 2000, p. 83).

No contexto de produção de nossas culturas ocidentais instaura-se um sistema (sexo = gênero), em que a linha semântica gênero-sexo-desejo insiste em

operar e que há uma forma estável feminina e outra masculina de sentir o mundo. Contudo, “[...] não há estabilidade suficiente para afirmar que há uma subjetividade típica para cada gênero” (BENTO, 2017, p. 241). Esta mesma autora sublinha o fato de que:

Em nosso dia a dia, conseguimos reconhecer (quase sempre) quem é homem e quem é mulher porque socialmente se definiu modos de homem e modos de mulher. Mas, olhar alguém e pensar “é um homem”, não significa que ele tenha pênis. O fato do olhar reconhecê-lo como homem é porque compartilhamos os mesmos significados construídos socialmente para definir quem é homem ou mulher. O reconhecimento social, a visibilidade não está condicionada a existência de determinada genitália. (p. 241).

Quiçá possamos reclamar por outros borramentos no campo dos estudos e das existências de gênero/sexualidades. Ao borrarmos, não há intenção de confundir (talvez em alguns momentos), mas de desestabilizar e implodir hierarquias arraigadas no binarismo e determinismo biológico, homem-masculino/mulher-feminino, como se as verdades de nós mesmos estivessem empregadas num lugar de nossos corpos.

Neste cenário, até mesmo as discursividades produzidas no campo político e teórico produz uma representação “positiva” da homossexualidade, exercendo um efeito regulador e disciplinador. Ao afirmar uma dada posição-sujeito supõe-se, necessariamente, o estabelecimento de seus contornos, fronteiras, suas possibilidades e restrições. Com isso, é a “escolha” do objeto afetivo-sexual que define a identidade/orientação sexual e, sendo assim, a identidade gay ou lésbica assenta-se na preferência em manter relações afetivo-sexuais com alguém do mesmo “sexo”. Contudo, essa definição de identidade sexual, aparentemente indiscutível, poderia ser posta em questão (MISKOLCI, 2012, p. 31). À vista disso, instaura-se um espaço de câmbio e trânsito, em que a genitália não é limitadora de corpos e corpas, produzindo performances outras para seu pulsar existencial e identitário.

[RE]EXISTIR NA ARENA ESCOLAR: CORPOS LGBTIA+

No espaço das visualidades e suas pulverizações cotidianas as imagens se constituem enquanto materialidades ativas nas relações com o espectador/observador. Tais construções imagéticas são instâncias consideráveis nas elaborações normativas, em que “[...] os modos como o feminino e o masculino são representados, acreditando que isso determina a maneira de ser homem e mulher na sociedade” (NUNES, 2010, p. 57), bem como a performatividade que cada corpo deverá assumir, correspondendo ao que se espera dele. Destaca-se que as noções do corpo, aqui pensadas, se distanciam das noções das ciências biológicas (anatomia humana) e do corpo como receptáculo de sentimentos, memórias, emoções, espírito e alma. Ou seja, os corpos e corpos “não contêm uma coisa”, eles são territórios vivos, potentes, ponto de encontro e movimentos, de deslocamentos, discursos, silêncios, ruídos, onde “tudo” acontece, (re)compondo-se diariamente. Como afirma Greiner (2005, p. 20), “O corpo é inseparável do seu fluxo de vida”, ou seja, é uma ‘coisa’ só. Corpo que não se finda em si, enquanto materialidade pronta e acabada.

Na maquinaria de produção de subjetividades e de performatividades dos corpos/as é possível observar no território escolar alguns endereçamentos objetivos: o estojo de super-herói, a mochila de princesa, a letra bonita, os brinquedos, o corpo que pode suar no recreio etc. Ousamos dizer que as imagens que “estampam” as mais diversas superfícies curriculares educativas não são neutras, imparciais, ou seja, elas assumem discursos e requerem condutas.

Assim, é diante das vias imagéticas e discursivas que os corpos e corpos também se constituem e são afetados, gerenciados pelo corpo-norma que assume uma representação imagética ocidental, branca, cishetero, adulta, sem deficiência. Sendo assim, “[...] as imagens, através de suas relações com outros artefatos, produzem identidades de gênero” (NUNES, 2010, p. 56). Imagens que pulverizam o cotidiano e compõem inúmeros arranjos e paisagens onde tornam-se base referencial que ditam uma verdade universal, espaço onde corpos negros, corpos

LGBTIA+ e demais corpos e corpas que não se “enquadram” em tal padrão não encontrem espaços para existir. No entanto

[s]e nós acessarmos a memória da sociedade, através dos livros dos documentos, das fotografias, dos relatos dos viajantes, dos filmes das músicas, veremos, por exemplo, que houve momentos em que homens usavam vestidos e salto alto, ao passo que as mulheres não se montavam com essas peças do guarda-roupa (YORK; NOLASCO, 2022, p.16).

Diante desse ‘movimento’ de construção do masculino, feminino e suas restrições, podemos que até mesmo as lentes às quais observamos e vemos o próprio corpo acaba restrita, subjugada ao corpo-norma. Assim, facilmente “ao vermos uma pessoa cis, aderimos rapidamente à ideia da heterossexualidade, imaginada como um padrão disponível na fabricação de todos os corpos” (YORK; NOLASCO, 2022, p. 17). Representações imaginadas que também demarcam uma performatividade correspondente ao gênero.

Essas imagens, como tantas outras que povoam nossa existência, acabam por ditar/restringir posturas e normas que devem ser performadas na sociedade bem como tudo aquilo que cada corpo e corpa deverá performar em sua (re) existência, os espaços que poderá transitar e dialogar com quem poderá se relacionar etc. Existe espaço para os corpos e corpas que não estão contemplados na norma? Por que culturalmente certas ações corporais são postas à margem? Destacamos que

[...] essas ações corporais viadas são definidas como exageradas (para mui-txs), amplas, com a fluência do movimento mais libertadas e que burlam a ideia de corpo cisgênero e heterossexual, sendo consideradas ações do erro. São ações corporais que, ao serem identificadas como viadagens ou viadas pelos opressores, perpassam por uma tentativa para o engessamento, isto é, invisibilização da sexualidade e respectivamente das suas ações corporais viadas (SILVA; SANTANA, 2020, p. 167).

A escola torna-se um lugar perverso para os corpos que despovoam a heterocisnormatividade, sendo assim, cabe ao corpo LGBTIA+ domar sua espontaneidade corpórea e performativa. Ou seja, resta a este corpo encontrar formas de (re)existir no espaço escolar e adentrar territórios de disputa para seu corpo subversivo.

Destarte, torna-se perceptível o quanto

[i]nfelizmente, quase toda educação e produção de conhecimento ainda é feita em uma perspectiva heterossexista. Quando algo se apresenta como neutro, como “científico”, deve-se desconfiar de que foi feito em uma perspectiva masculina, branca, ocidental, cristã e heterossexual (MISKOLCI, 2012, s/p.).

As instituições sociais e culturais contemporâneas, entre elas a escola e sua produção curricular, também são instituições de gêneros específicos, “[...] lugares onde definições dominantes são reforçadas e reproduzidas, e os “divergentes” disciplinados [...]” (KIMMEL, 2022, p. 25).

[...] Para a sociologia as instituições têm, elas próprias, um gênero específico. Elas criam padrões de gênero normativos, exprimem uma lógica institucional segundo um gênero específico e são fatores importantes na reprodução da desigualdade de gênero. A identidade dos indivíduos, marcada por um gênero, molda essas instituições de acordo com este gênero, e as instituições, então marcadas por esse mesmo gênero, exprimem e reproduzem as desigualdades quem compõem a identificação com este gênero (KIMMEL, 2022, p. 134).

Para pensar um “aprendizado pela diferença”, Richard Miskolci (2012) afirma que seria necessário a pedagogia e o currículo tratarem a identidade e a diferença como questões de política e, colocarem em seu centro a discussão de como identidade e diferença são produzidas.

Uma política pedagógica e curricular da identidade e da diferença tem a obrigação de ir além das benevolentes declarações de boa vontade para com a diferença. Ela tem que colocar no seu centro uma teoria que permita não simplesmente reconhecer e celebrar a diferença e a identidade, mas questioná-las (MISKOLCI, 2012, p. 99-100).

Esta operação de questionar é sustentada pela dimensão de disputa, invocada como ferramenta que necessariamente provocará debate, dissenso, incômodo, tumulto e contradição. Em conversa com Rufino (2019) vislumbramos que os modos de educação, contextos educativos e praticantes do saber podem ser variados. Educa-se para fins distintos, de maneira que “[...] a questão em voga não é polarizar o debate em uma boa ou má educação, mas problematizar a vigência do projeto colonial e os dispositivos de orientação e formação

educativas que operam a seu favor” (p. 83-84). É com este mesmo autor que sublinhamos a força ao enquadramento, ao desmantelamento cognitivo e à uma desordem das memórias que o mundo colonial engendra ao corpo, todavia este

[...] ainda é capaz de encontrar rotas de fuga. As encruzilhadas me apontam que, mesmo que o indígena aprenda primeiramente a se pôr no seu lugar, aprende também a burlar essa regra. Assim, a ambivalência do mundo colonial forja também sujeitos desobedientes, que fazem suas traquinagens nos vazios deixados ou simplesmente jogam o jogo incorporando outros sentidos (RUFINO, 2019, p. 140).

De mais a mais, os corpos, corpos e corpos rabiscam e rasuram noções povoadas como únicas verdades, as quais são nutridas por veias neoconservadoras, reacionárias, religiosas, moralistas, políticas, culturais etc., que ainda encontram meios de desaguar na cultura contemporânea. Isto posto, os corpos LGBTIA+ não são uma alternativa para reiterar o imaginário de povo alegre, festeiro e que dribla o sistema com um “jeitinho brasileiro”, como descrito no início deste texto, mas, talvez, estes corpos são parte da própria pulsão do giro decolonial necessário.

REFERÊNCIAS

BENTO, Berenice. **Transviad@as**: gênero, sexualidades e direitos humanos. Salvador: EDUFBA, 2017.

BUTLER, Judith. Gender is burning: questões de apropriação e subversão. In: **Corpos que importam**: os limites discursivos do “sexo”. São Paulo: n-1 edições, 2019.

BUTLER, Judith. Sujeitos do sexo/gênero/desejo. In: **Problemas de Gênero**: Feminismo e Subversão de Identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

GREINER, Christine. **O corpo**: pistas para estudos indisciplinados. São Paulo: Annablume, 2005.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA. Atlas da Violência/ Daniel Cerqueira et al., — São Paulo: FBSP, 2021. <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/5141-atlasdaviolencia2021completo.pdf>

KIMMEL, Michael. **A sociedade de gênero**. Trad.: Fábio Roberto Lucas. Petrópolis – RJ: Vozes, 2022.

MISKOLCI, Richard. **Teoria queer**: um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte: Autêntica, UFOP, 2012.

MOREIRA, Fayga. **Desvios Decoloniais no Cinema Brasileiro Contemporâneo**, Salvador, Devires, 2023.

NUNES, Luciana Borre. **As Imagens que invadem as Salas de Aula**: Reflexões sobre Cultura Visual. Aparecida SP. Ideias e Letras, 2010.

RIBEIRO, João Ubaldo. **Viva o povo brasileiro**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984. RUFINO, Luis. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula, 2019. 164 p. SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, Ju./dez, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ, Vozes, 2000.

SILVA, Leonardo dos Santos Silva; SANTANA, Thiago da Silva. Precisamos iniciar esta discussão: é possível um ensino-aprendizagem em Dança sem gênero e sem sexualidade? In: VIEIRA, Marcílio de Souza.; RENGEL, Lenira Peral.; MARQUES, Larissa Kelly de Oliveira; PINTO, Amanda da Silva. (Org.). **Dança em Múltiplos Contextos Educacionais**. 1ed. Salvador: ANDA Editora, 2020, v. 1, p. 159-175.

YORK Sara Wagner; SILVA Sergio Luiz Baptista Da; NOLASCO Leonardo. **Gênero e sexualidade na educação**: uma perspectiva interseccional. 1 ed. Salvador. Devires, 2022.

CAPÍTULO 2

DESCOBERTAS AO CONHECER UM NOVO AMBIENTE ESCOLAR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Ana Caroline Selzler¹

Josiane de Oliveira Medeiros Fuhr²

Cristiane Vieira dos Santos Fürst³

Maykon Donizete dos Santos⁴

Denise Fernandes⁵

Doi: 10.48209/978-65-83367-21-2

Resumo: Este trabalho trata-se de um relato de experiência sobre uma atividade de imersão de alunos de 5º ano em uma escola de Ensino Fundamental Anos Finais. O objetivo é relatar a experiência de levar os alunos para conhecerem um novo ambiente escolar em que estudarão no ano seguinte, além de discutir a importância do cuidado com essa mudança de escola, no contexto de transição dos Anos Iniciais para os Anos Finais do Ensino Fundamental. Participaram da atividade então, uma turma de alunos do 5º ano de uma Escola Municipal que atende os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e uma turma de alunos do 6º ano de um Colégio Estadual que atende os Anos Finais do Ensino Fundamental. Os alunos do 5º ano foram recepcionados pelos estudantes e alguns professores do 6º ano. Foram esclarecidas as principais dúvidas sobre o funcionamento do novo ambiente escolar, com interação dos alunos e professores da instituição do 6º ano. A experiência permitiu verificar que depois dessa atividade de imersão,

1 Mestranda em Geografia; Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE; Marechal Cândido Rondon – Paraná, Brasil. E-mail: anaselzler@hotmail.com

2 Doutoranda em Geografia; Universidade Estadual do Oeste do Paraná-UNIOESTE; Marechal Cândido Rondon – Paraná, Brasil. E-mail: josiane.fuhr@ifpr.edu.br

3 Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT); Instituto Federal Catarinense -IFC Blumenau – Santa Catarina, Brasil. E-mail: cristiane.furst@ifpr.edu.br

4 Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT); Instituto Federal Catarinense - IFC Blumenau – Santa Catarina, Brasil. E-mail: maykon.santos@ifc.edu.br

5 Doutora em Fisiologia Vegetal; Instituto Federal Catarinense - IFC; Rio do Sul - Santa Catarina, Brasil. E-mail: denise.fernandes@ifc.edu.br

os alunos se familiarizaram com a rotina, os espaços físicos, e com o corpo docente que os acompanhará. Ao vivenciarem essa experiência, os estudantes podem diminuir a ansiedade e os receios naturais que surgem com a mudança.

Palavras-Chave: Ambiente Escolar; Transição; Mudanças; Acolhida.

INTRODUÇÃO

A passagem do 5º para o 6º ano marca um divisor de águas na vida escolar dos alunos. Essa transição representa a passagem do Ensino Fundamental I para o II, um momento repleto de mudanças que podem gerar ansiedade. A nova rotina, com diferentes professores, disciplinas e a troca de ambiente escolar, pode ser desafiadora. A organização das aulas, a cobrança por mais autonomia e a necessidade de se adaptar a novas dinâmicas de sala de aula são fatores que contribuem para esse sentimento.

Não apenas os alunos, mas também os professores podem vivenciar momentos de incerteza e apreensão nessa fase. A responsabilidade de acolher os novos estudantes, estabelecer um bom relacionamento e garantir a continuidade do aprendizado pode gerar certa pressão nos docentes. Tendo em vista tudo isso, relação professor-aluno nessa transição, muda.

Este período de transição é um momento peculiar na vida dos alunos, carregado de significados e pressões relacionadas às questões próprias a este momento escolar. Cainelli e Oliveira (2012) confirmam a existência da tensão neste processo e Marasca (2013) identificou a preocupação que os professores têm com os alunos do 6º ano. A autora ressalta que a imaturidade dos alunos é a principal dificuldade encontrada, apesar da notoriedade da estranheza com as diversas disciplinas.

A desconcentração, o barulho, a falta de organização com o material e os períodos longos de aula contribuem para a falta de harmonia que a transição requer. Isso se reflete no fato que os alunos

[...] depois de vários anos com uma referência específica de professor, rompe com a figura do (a) professor (a) cuidador (a), em uma rotina de entrada, recreio e saída e tem agora de quatro a cinco períodos diferentes, com intervalos de troca de professores, onde muitas vezes a principal responsabilidade destes é com o ensino de conteúdos, uma mudança que parece ser brusca demais para esta faixa etária, com mecanismos de controle repetitivos e estressantes (Marasca, 2013, p. 20).

Percebe-se que a adaptação de um para vários professores é um desafio grande. Junto a isso, agrega-se o reconhecimento e aceitação das várias personalidades que esses muitos professores possuem e a grande rotatividade da troca de professores a cada aula, dificultando a construção de uma relação mais profunda entre os envolvidos (Andrade, 2011).

Silva e Piassa (2014) apontam que a interação professor-aluno até o final do 5º ano, “[...] é estabelecida de forma quase maternal (...), mas ao ingressar no 6º ano, em virtude do aumento das atividades e exigências tanto da família, quanto da ‘nova’ escola, esta relação se torna distanciada” (p. 4).

Outra dificuldade está na metodologia adotada. No 5º ano, o (a) professor (a) regente possui maior possibilidade de conhecer como os alunos aprendem. Em contrapartida, no 6º ano, os alunos se deparam com diversas concepções de metodologia, além de várias formas de avaliação; e, nesta etapa, o trabalho interdisciplinar é dificultado já que os conteúdos são fragmentados e os alunos precisam se acostumar com essa nova realidade (Silva; Piassa, 2014).

Em conformidade com as ideias apresentadas pelos autores, as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013) discorrem sobre as articulações no decorrer do Ensino Fundamental e a garantia da continuidade na trajetória escolar dos alunos, reconhecendo que há um desafio na articulação tanto do Ensino Fundamental com a fase anterior (Educação Infantil) como da posterior (Ensino Médio).

Mas, essencialmente, o documento sinaliza a necessária integração maior entre os Anos Iniciais e os Anos Finais do Ensino Fundamental. Os alunos costumam se melindrar diante das muitas exigências que passam a ter que atender, advindas dos vários professores e, segundo as DCN’s (2013), “[...] essa transição

acentua a necessidade de um planejamento curricular integrado e sequencial” (Brasil, 2013, p. 120).

Para completar, Andrade (2011) apontou que não se pode perder de vista a dificuldade dos alunos em relação à organização. A ampliação dos conteúdos, de professores e da quantidade de trabalhos interferem na vida do pré-adolescente. Já Silva e Piassa (2014) destacam que a diferença na organização dos registros realizados pelos alunos é algo que merece atenção.

Na rede municipal, os cadernos são pequenos e eles realizam diversas cópias do quadro, sob a supervisão do professor regente, que procura sempre considerar o “tempo” de cada um para realizar as atividades. Porém, devido à organização do tempo na rede estadual ser hora/aula de 50 minutos, os registros feitos nos cadernos ou nos livros didáticos são de responsabilidade quase exclusiva do aluno, uma vez que os professores não dispõem de tempo suficiente para acompanhar se todos os alunos realizaram as atividades propostas (Silva; Piassa, 2014, online).

Logo, tanto a instituição quanto a realidade de sala de aula interferem diretamente na vida escolar dos alunos nesta transição. Isso se justifica, quando se avalia a expectativa dos alunos, nota-se que eles saem de uma realidade em direção a outra praticamente nova. Os alunos encontram um sistema que desconfia de sua formação e faz diagnósticos para saber como está o nível da aprendizagem. Mas, parece que se esquece que, estes alunos saem de um ambiente escolar no qual eram os mais velhos e se tornam os mais jovens no outro (Cainelli, 2011).

Assim, nessa fase, é preciso acontecer “[...] um ensino contextualizado, dinâmico e significativo, com orientações claras e objetivas e acompanhamento contínuo” (Marasca, 2013, p. 20). Para isso, o apoio tanto da família quanto dos professores é fundamental. Esse processo transitório é merecedor de cuidados e acompanhamentos pedagógicos constantes.

Nesta etapa, do 5º para o 6º ano, dosar atitudes e palavras, realizar um acompanhamento para perceber alterações de comportamento, pode prevenir conflitos e estabelecer um fluxo natural no processo de transição (Paula et. al., 2018). As articulações ocorridas no processo do Ensino Fundamental, “[...] e deste com as etapas que o antecedem e o sucedem na Educação Básica, são, pois,

elementos fundamentais para o bom desempenho dos alunos e a continuidade dos seus estudos” (Brasil, 2013, p. 120).

Pensando na importância do cuidado com essa transição escolar é que este trabalho apresenta como objetivo relatar a experiência de levar alunos de 5º ano para conhecerem um novo ambiente escolar em que estudarão no ano seguinte, no 6º ano, além de discutir a importância do cuidado com essa mudança de escola, no contexto de transição dos Anos Iniciais para os Anos Finais do Ensino Fundamental.

O CUIDADO COM A TRANSIÇÃO NA PRÁTICA: A EXPERIÊNCIA DA VISITA PARA CONHECER O NOVO AMBIENTE ESCOLAR

A atividade de imersão para o conhecimento do novo ambiente escolar foi realizada em um município do interior do Paraná, envolvendo duas escolas públicas, a Escola Municipal e o Colégio Estadual. Por se tratar de um município pequeno, são os dois únicos educandários daquele local que atendem esses ciclos educacionais.

A Escola Municipal, em que estudam os alunos do 5º ano, atende Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O Colégio Estadual por sua vez, atende os Anos Finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Portanto, praticamente todos os estudantes do 5º ano da referida Escola Municipal migram para o 6º ano do Colégio Estadual. Por isso, os dois educandários firmaram parceria para realizar a atividade de imersão em que tanto alunos, como professores recebem os estudantes do 5º ano em seu espaço escolar.

A atividade foi realizada no dia 03 de dezembro de 2024, um momento muito aguardado pelos alunos do 5º ano que estavam ansiosos para conhecer o novo ambiente escolar em que estudarão. Ao mesmo tempo, foi um momento bacana para os alunos do 6º ano, que puderam acolher os colegas, assim como foram acolhidos no ano anterior.

Os estudantes do 5º ano foram recepcionados pelos alunos de uma turma de 6º ano do Colégio Estadual, que se dividiram em grupos para apresentarem os diferentes espaços do Colégio e comentarem sobre as atividades realizadas (Figura 1).

Figura 1 – Interação de alunos de 5º e 6º anos para conhecimento do novo ambiente escolar.



Fonte: os autores (2024).

Logo na chegada, os alunos do 5º ano foram conduzidos para uma sala de aula em que foram recepcionados pela diretora e diretora auxiliar do Colégio, que desejaram boas-vindas e se colocaram a disposição dos estudantes para o esclarecimento de dúvidas.

Nessa mesma sala, os alunos assistiram a uma apresentação de teatro de acolhida, que tratava sobre a temática do bullying e a importância do acolhimento das pessoas para quem é novo em um ambiente. Após a apresentação, a professora responsável comentou que esse teatro faz parte das atividades que os alunos realizam na disciplina e que preparam essa peça em específico, pensando na recepção.

Após esse momento, os alunos foram andando pela escola, passaram pela secretaria, sala dos professores, sala da direção, sala das pedagogas e biblioteca. Em cada um desses lugares, as pessoas foram se apresentando e comentando sua função. Além disso, os alunos do 5º ano foram até o laboratório de informática, momento em que algumas alunas do 6º ano mostraram as plataformas digitais que os alunos irão acessar quando estudarão no Colégio, no próximo ano.

Na sequência, foi o momento de conhecerem as salas de aula temáticas que o Colégio Estadual possui, o que foi bem interessante, pois como se tratava de uma visita em dia letivo, e em horário de aula, os alunos do 5º ano puderam realmente ver como acontece a dinâmica das aulas. Uma particularidade importante que puderam presenciar, foi a troca de salas para as aulas feita por parte dos alunos. Essa é uma mudança significativa, porque na Escola Municipal são os professores que trocam de sala, e ali no Colégio Estadual, além de terem mais professores, serão os alunos que trocarão de sala.

Os alunos também puderam conhecer o espaço externo do Colégio, bem como a quadra onde acontecem as aulas de Educação Física e reuniões. Para finalizar as visitas, os alunos foram conhecer o refeitório do educandário, onde então, fizeram um lanche junto com todos os alunos e puderam interagir durante o momento do intervalo.

É válido ressaltar que, o Colégio Estadual visitado atende em tempo integral, e a turma de 5º ano que foi visitar, até então só estudou em ensino regular. Ou seja, além de todas as novidades que já existem na transição, os alunos ainda esclareceram as dúvidas sobre o ensino em tempo integral.

Tanto no momento em que os alunos visitaram a sala dos professores, quanto nos momentos em que entraram nas salas temáticas em que estavam acontecendo as aulas, puderam conhecer os professores que se apresentaram e disseram a disciplina que lecionam. Isso foi muito importante para os estudantes do 5º ano que, até então, eram acostumados com um número menor de professores e uma proximidade, já irem se familiarizando com a nova realidade.

O momento foi muito positivo, os alunos do 5º ano conseguiram esclarecer algumas dúvidas e já se familiarizaram com o novo ambiente escolar que estudarão. Isso permitiu que o medo, ansiedade e tensão que a literatura traz como normal nessa transição, fossem de certa forma aliviados com este contato prévio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para os alunos, a transição do 5º ano para os Anos Finais do Ensino Fundamental representa uma mudança significativa, não apenas em termos acadêmicos, mas também no contexto social e emocional. Durante esse processo, novas disciplinas são introduzidas, a quantidade de professores aumenta, as exigências se tornam mais desafiadoras e a autonomia dos alunos passa a ser uma habilidade essencial a ser desenvolvida. Portanto, a iniciativa de proporcionar uma experiência de imersão no ambiente escolar que eles irão frequentar nos anos seguintes é uma prática de grande valor.

Essa imersão antecipada permite que os estudantes se familiarizem com a rotina, os espaços físicos, como salas de aula, laboratórios, biblioteca e outros ambientes importantes, e com o corpo docente que os acompanhará. Ao vivenciarem essa experiência, os alunos podem diminuir a ansiedade e os receios naturais que surgem com a mudança. Eles têm a oportunidade de entender melhor a dinâmica escolar, a forma de avaliação e o funcionamento das regras e rotinas, o que contribui para uma adaptação mais eficiente.

Tendo em vista esses aspectos citados, as vivências que aconteceram na imersão relatada, foram muito positivas. Destaca-se que os alunos conseguiram ter uma boa noção do que permeia o dia a dia dos alunos nos Anos Finais do Ensino Fundamental, o que permitirá que a transição seja mais tranquila. Evidenciamos então, a importância de ações como essa para alunos e professores passarem por esse momento de uma maneira mais tranquila.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Mariza. Investigação sobre a transição dos alunos do Ensino Fundamental I para Ensino Fundamental II. **Trabalho de Conclusão de Curso** – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 abr. 2019.

CAINELLI, Marlene Rosa. Entre continuidades e rupturas: uma investigação sobre o ensino e aprendizagem da História na transição do quinto para o sexto ano do Ensino Fundamental. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 42, p. 127-139, out./dez. 2011. Editora UFPR.

CAINELLI, Marlene Rosa; OLIVEIRA, Sandra Regina F. “Se está no livro de História é verdade”: as ideias dos alunos sobre os manuais escolares de História no Ensino Fundamental. **Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação** ISSN: 1681-5653 n.º 58/2 – 15/02/12.

MARASCA, Maristela. Os desafios da Geografia no 6º ano do Ensino Fundamental. **Trabalho de Conclusão de Curso**. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí, 2013.

PAULA, Andreia Piza de; et. al. Transição do 5º para o 6º ano no Ensino Fundamental: processo educacional de reflexão e debate. **Revista Ensaios Pedagógicos**, v.8, n.1, Jul 2018.

SILVA, Maria dos Anjos Grangeiro da; PIASSA, Zuleika Aparecida Claro. Transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental: Desafios para a escola pública paranaense. OS DESAFIOS DA ESCOLA PÚBLICA PARANAENSE NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR PDE. Produções Didático-Pedagógicas. **Cadernos PDE**, Volume II, Paraná, 2014.

CAPÍTULO 3

ENTRELAÇANDO SABERES: A FORMAÇÃO DOCENTE E A RIQUEZA DOS CONHECIMENTOS DOS POVOS INDÍGENAS

*Livia Barbosa Pacheco Souza*¹
Doi: 10.48209/978-65-83367-21-3

Resumo: Neste artigo, exploramos a formação de professores indígenas e a educação escolar indígena no contexto brasileiro. A formação de professores/as indígenas é uma questão crucial para garantir a preservação das identidades culturais e linguísticas das comunidades indígenas, bem como promover uma educação intercultural e inclusiva. O artigo destaca a importância da formação de professores/as indígenas como um meio de fortalecer a autonomia das comunidades indígenas. Esses/as professores/as desempenham um papel fundamental na transmissão de conhecimentos tradicionais, línguas indígenas e valores culturais para as gerações mais jovens. Além disso, eles atuam como mediadores entre as culturas indígenas e a sociedade envolvente. No entanto, a formação de professores/as indígenas enfrenta desafios significativos. A falta de recursos adequados, a necessidade de desenvolver currículos e materiais didáticos específicos e a promoção da interculturalidade crítica são apenas algumas das questões que precisam ser abordadas. A interculturalidade crítica é fundamental para superar as desigualdades e promover uma educação que respeite as diferenças culturais. Em um cenário mais amplo, as políticas públicas desempenham um papel crucial na promoção da formação de professores/as indígenas. É essencial que essas políticas sejam sensíveis às necessidades e demandas das comunidades indígenas e promovam uma educação inclusiva e intercultural para todos.

Palavras-chave: Professores/as Indígenas; Educação Escolar Indígena; Interculturalidade; Diversidade Cultural; Autonomia.

¹ Pedagoga (UNEB), Psicopedagoga Institucional e Clínica (Faculdade Iguaçu), Especialista em Educação em Gênero e Direitos Humanos (NEIM UFBA), em Gênero e Sexualidade na Educação (NUCUS UFBA), em Educação para as Relações Étnico-Raciais (UNIAFRO UNILAB), e em História e Cultura Indígena e Afro-Brasileira (Faculdade Iguaçu). - E-mail: adm.liviapacheco@gmail.com - Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3148-5536>

Summary: In this article, we explore indigenous teacher training and indigenous school education in the Brazilian context. The training of indigenous teachers is a crucial issue to ensure the preservation of the cultural and linguistic identities of indigenous communities, as well as to promote intercultural and inclusive education. The article highlights the importance of indigenous teacher training as a means of strengthening the autonomy of indigenous communities. These teachers play a key role in transmitting traditional knowledge, indigenous languages and cultural values to the younger generations. In addition, they act as mediators between indigenous cultures and the surrounding society. However, indigenous teacher training faces significant challenges. The lack of adequate resources, the need to develop specific curricula and teaching materials, and the promotion of critical interculturality are just some of the issues that need to be addressed. Critical interculturality is key to overcoming inequalities and promoting education that respects cultural differences. In a broader scenario, public policies play a crucial role in promoting the training of indigenous teachers. It is essential that these policies are sensitive to the needs and demands of indigenous communities and promote inclusive and intercultural education for all.

Keywords: Indigenous Teachers; Indigenous School Education; Interculturality; Cultural diversity; Autonomy.

INTRODUÇÃO

A educação, como um dos pilares fundamentais da sociedade, desempenha um papel crucial na formação de indivíduos e na transmissão de conhecimento. A qualidade da educação, por sua vez, está intrinsecamente ligada à formação dos/as professores/as, pois são eles/as que moldam a maneira como o conhecimento é compartilhado e como as futuras gerações se relacionarão com o aprendizado. A formação docente é um campo em constante evolução, influenciado por teorias pedagógicas, métodos de ensino e tecnologias educacionais em desenvolvimento contínuo. No entanto, enquanto o campo da educação avança, é essencial que não percamos de vista os saberes tradicionais e as riquezas de conhecimento que são mantidas pelos povos originários indígenas em todo o mundo.

Os povos indígenas carregam consigo uma história de conhecimentos profundos, práticas ancestrais e tradições transmitidas de geração em geração ao longo de séculos. Esses saberes abrangem uma ampla variedade de áreas, que

vão desde a relação sustentável com o meio ambiente e a ecologia até a medicina tradicional, passando pela astronomia, línguas, cosmologias e sistemas de parentesco, até as intrincadas redes de relações sociais e culturais. São saberes que refletem uma profunda conexão com a natureza e uma compreensão holística do mundo que os rodeia.

No entanto, apesar da riqueza desses saberes indígenas, eles muitas vezes são negligenciados e marginalizados nas práticas educacionais convencionais, resultando em uma desconexão notável entre os currículos escolares e as realidades culturais e ambientais das comunidades indígenas. Esta desconexão é uma das causas subjacentes da perda de identidade cultural, desigualdades educacionais e a perpetuação de estereótipos negativos que muitas comunidades indígenas enfrentam.

Este artigo visa explorar as relações possíveis entre a formação docente e os saberes dos povos indígenas, reconhecendo que o ensino e a aprendizagem podem ser enriquecidos ao incorporar esses conhecimentos tradicionais nas práticas pedagógicas. Diversas questões se apresentam: Como podemos melhorar a formação de professores/as para incorporar e valorizar os conhecimentos indígenas? Como esses saberes podem enriquecer o sistema educacional como um todo, promovendo uma educação mais contextualizada e significativa? Qual é o impacto dessas relações na promoção da inclusão, diversidade e no respeito às culturas indígenas?

Neste contexto, este artigo se propõe a analisar a importância de reconhecer e respeitar os saberes dos povos indígenas na formação docente, com a finalidade de fomentar uma abordagem mais inclusiva e culturalmente sensível à educação. Além disso, examinaremos práticas pedagógicas inovadoras que têm surgido em diferentes partes do mundo, visando integrar esses saberes de forma significativa no ambiente de ensino. Através dessa análise, buscamos lançar luz sobre um caminho promissor que pode não apenas enriquecer a educação, mas também promover o respeito às culturas indígenas e, ao mesmo tempo, contribuir para a valorização da diversidade cultural em sociedades cada vez mais interconectadas.

UMA BREVE ANÁLISE DA EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL

Para aprender o português e ser alfabetizado, as instituições tradicionais indígenas não dão conta do recado. É preciso pedir emprestado uma instituição da sociedade brasileira: a escola que, aliás, não foi inventada por nenhum brasileiro, foi também importada (Freire, 2000, p. 14).

Contrariando as expectativas, a população indígena no Brasil não está diminuindo; pelo contrário, está aumentando em todo o país. Em 2010, de acordo com dados do IBGE, a população indígena era composta por 817.963 indivíduos, abrangendo diversas culturas, línguas e distribuída por todas as regiões do país. Esse aumento populacional pode ser atribuído principalmente à redução da taxa de mortalidade e ao crescente número de pessoas e comunidades envolvidas no “resgate cultural e étnico”, lutando para obter o reconhecimento como indígenas. Isso ocorre sem apagar as características singulares das 305 etnias que habitam o território brasileiro e reivindicam o direito à preservação de suas identidades culturais (Grupione, 2006; Collet; Paladino; Russo, 2014).

Antes do contato com os não indígenas, a educação indígena não envolvia conhecimento escolar. Era baseada na cooperação e na utilidade do conhecimento, sendo responsabilidade de toda a sociedade atender às necessidades de bem-estar e sobrevivência do grupo étnico. No entanto, o contato com não indígenas introduziu mudanças significativas nas vidas das comunidades indígenas, levando à necessidade de entender os códigos e símbolos dos não indígenas. Isso resultou na introdução de escolas em muitas comunidades indígenas, embora essa prática não seja nova, remontando aos tempos coloniais, quando os europeus introduziram o ensino, principalmente por meio da catequese, como uma ferramenta de dominação e assimilação de saberes, visando à uniformização das identidades diferenciadas (Maher, 2006).

A educação formal dos povos indígenas no Brasil passou por diversos modelos ao longo do tempo, refletindo concepções pedagógicas variadas e a maneira como a sociedade via o papel dos indígenas. O ensino bilíngue foi ampla-

mente empregado, com professores/as não indígenas auxiliados por indígenas falantes de português que atuavam como tradutores e monitores nas aulas. Nesse modelo, a língua indígena era usada para aprender a língua nacional e os valores da sociedade dominante, resultando em um «bilinguismo de transição» que muitas vezes levava ao abandono dos modos de vida tradicionais em favor do monolinguismo em português (Grupione, 2006).

Até o final da década de 1970, prevalecia o modelo assimilacionista de educação nas escolas indígenas. Nesse paradigma, os indígenas eram incentivados a abandonar suas práticas culturais para adotar os valores e comportamentos da nação brasileira, em uma perspectiva de homogeneização que acompanhava a formação do Estado Nacional brasileiro.

Nas últimas décadas, houve uma mudança nas políticas públicas visando substituir o paradigma assimilacionista na educação indígena por um modelo emancipatório. Nesse novo modelo, o bilinguismo é incentivado, mas a língua nacional dominante não é priorizada nem busca substituir as línguas nativas. O foco recai na preservação e aprendizagem das línguas ancestrais de cada povo indígena, mesmo aquelas em risco de extinção. Isso reflete um movimento de respeito pelas culturas individuais de cada comunidade indígena.

Essas mudanças não ocorreram por acaso, mas são resultado das lutas políticas dos movimentos indígenas que ganharam força na década de 1980 para reivindicar seus direitos. A Constituição de 1988 desempenhou um papel crucial ao garantir, pela primeira vez, o direito dos indígenas de terem suas línguas, costumes e princípios educacionais respeitados no sistema formal de ensino.

Sob a influência de estudos culturais, pensamento pós-moderno e pós-estruturalista, a questão da identidade e da diferença cultural tornou-se proeminente no campo pedagógico a partir dos anos 1990. Houve um maior enfoque nas relações entre conhecimento escolar, prática pedagógica, identidade e poder, com discussões sobre o incentivo a práticas educacionais que promovam o diálogo entre grupos culturais diversos (Moreira, 2007).

Neste cenário, novas políticas educacionais voltadas para os indígenas têm surgido. O documento “Referenciais para a Formação de Professores Indígenas” (2002) destaca que uma escola indígena de qualidade deve ser “específica, diferenciada, bilíngue e intercultural” (Brasil, 2002, p. 10).

Só será viável se os próprios índios, por meio de suas respectivas comunidades, estiverem à frente do processo como professores e gestores da prática escolar. E para que essa escola seja autônoma e contribua para o processo de autodeterminação dos povos indígenas, afinada com os seus projetos de futuro, é fundamental a criação de novas práticas de formação. Estas devem permitir aos professores indígenas atuar, de forma crítica, consciente e responsável, nos diferentes contextos nos quais as escolas indígenas estão inseridas (Brasil, 2002, p. 10).

Nesse contexto, o/a professor/a indígena desempenha um papel central no modelo educacional. Eles/as são considerados/as os/as mais adequados/as para liderar o projeto político-pedagógico de suas comunidades, atendendo às necessidades específicas de suas sociedades e promovendo uma escola baseada no respeito à interculturalidade, ao multilinguismo e à etnicidade, além de facilitar o diálogo entre as diferenças (Maher, 2006, p. 23).

A formação de docentes a partir das próprias comunidades indígenas, iniciada na Amazônia nos anos 1980 e expandida na década seguinte, tornou-se um ponto crucial nas políticas públicas para estabelecer uma escola indígena diferenciada no Brasil (Grupione, 2013).

OS DESAFIOS E PECULIARIDADES NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR INDÍGENA

O professor estava no quadro, dando aula de alfabetização em Waimiri Atroari. De repente, alguém gritou: “Olha a paca!” Aí o professor deu um assobio e - vamos lá moçada - aí ele saiu com os alunos, e naquele momento a aula deixou de ser de alfabetização para se transformar em aula de caça tradicional. Diante desse fato, fiquei pensando o seguinte: como professor - eu sou professor normalista formado pelo Instituto de Educação do Amazonas, professor de primeiro e segundo grau e professor universitário - quantas e quantas vezes, eu fiquei com vontade de sair atrás da caça (Bessa Freire, 2000, p. 15).

A educação escolar indígena é atualmente vista como uma necessidade para a construção de cidadania e para a promoção de projetos autônomos de futuro. No entanto, a formação de professores/as que atendam às demandas específicas dos diversos contextos educacionais indígenas é um desafio.

Uma situação do cotidiano escolar indígena nos leva a refletir sobre as particularidades desse modelo educacional, incluindo a questão do tempo. O que pode ser percebido como “perda de tempo,” definindo o que é válido e inválido, relevante e irrelevante, produtivo e improdutivo, muitas vezes entra em conflito com a pressão para cumprir programas estabelecidos pelas secretarias de educação. No entanto, essas especificidades precisam ser compreendidas e valorizadas, visto que estão intrinsecamente ligadas às necessidades e realidades das comunidades indígenas (Grupione, 2006; Fetzner, 2010).

Terezinha Machado Maher (2006) destaca que a pedagogia indígena baseia-se em uma percepção diferente do tempo de ensino e aprendizagem. A escola indígena deve preparar os alunos para o contato com a sociedade não indígena, sem comprometer suas crenças e práticas culturais. Maher também ressalta especificidades na formação do/a professor/a indígena, incluindo:

1. A preparação dos alunos para exercerem seus direitos e deveres na sociedade brasileira, ao mesmo tempo em que mantêm sua cidadania dentro de seus grupos étnicos, o que pode gerar conflitos na negociação entre saberes tradicionais e saberes da sociedade envolvente.
2. Muitos/as professores/as indígenas têm pouca experiência com a escolarização formal, mas possuem um amplo domínio dos conhecimentos de suas comunidades. Portanto, programas de formação devem abranger não apenas o aprimoramento profissional, mas também a melhoria da escolarização formal dos participantes, o que torna os cursos de formação extensos.
3. Ao contrário de professores/as não indígenas que geralmente têm acesso a currículos e materiais didáticos prontos, os/a professores/as indígenas frequentemente precisam desenvolver o conteúdo das disciplinas, currículos e até mesmo materiais didáticos.

4. Além de ensinar, o/a professor/a indígena desempenha o papel de guardião da herança cultural de seu povo, registrando os conhecimentos tradicionais, o que é considerado uma parte essencial de sua atividade.

Assim, fica evidente que as responsabilidades de um/a professor/a indígena vão além do ambiente escolar. Eles/as desempenham um papel importante como interlocutores culturais e políticos de seus grupos étnicos.

[...] tanto o perfil do que se espera desse profissional a ser formado quanto das competências que deve desenvolver e dominar, ao longo dessa formação, conduz a um profissional que congrega em si muitos papéis e habilidades (Grupione, 2013, p. 74).

António Nóvoa propõe uma formação de professores/as que seja construída a partir da profissão, enfatizando a responsabilidade social e promovendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação (Nóvoa, 2009). Esses princípios também são evidentes nos programas de formação docente indígena, reforçando a dimensão social do papel dos professores em relação às suas comunidades e ao diálogo com a sociedade em geral.

Há uma discussão atual sobre a definição de um currículo para o magistério intercultural, adaptado à realidade de cada grupo de professores/as indígenas em formação. Em relação às competências esperadas durante o processo de formação, que geralmente ocorre em serviço e paralelamente à escolarização dos/as professores/as, Grupione (2006) destaca aspectos como o tempo de contato, o domínio da língua portuguesa, as experiências de escolarização e a prática docente em sala de aula.

Outra expectativa em relação à escola indígena e à formação docente envolve a preservação e valorização das línguas de cada povo indígena, incluindo a escrita dessas línguas e a criação de novos contextos para seu uso.

Os processos de formação docente indígena são em grande parte conduzidos por organizações não governamentais e secretarias estaduais de educação, envolvendo tanto momentos presenciais como não presenciais. Geralmente, esses programas são direcionados ao ensino médio, embora haja iniciativas que buscam uma formação de nível superior.

A consolidação de uma Educação Escolar Indígena baseada na diferença e na interculturalidade, considerando as particularidades das diferentes comunidades indígenas, requer a formação de professores/as e gestores/as indígenas. No entanto, essa tarefa é complexa devido à grande heterogeneidade e diversidade cultural e histórica dos povos indígenas.

Uma das principais responsabilidades do/a professor/a indígena é buscar estratégias para integrar os conhecimentos e saberes escolares, acessíveis a todos os estudantes, com os conhecimentos tradicionais de seu povo, anteriormente desconsiderados e agora valorizados nos contextos escolares indígenas. Isso implica que o/a professor/a indígena deve ser formado/a como pesquisador/a, como indicado no documento “Referenciais para a Formação de Professores Indígenas”.

Os professores indígenas têm a difícil responsabilidade de incentivar as novas gerações para a pesquisa dos conhecimentos tradicionais junto dos membros mais velhos de sua comunidade, assim como para a difusão desses conhecimentos, visando sua continuidade e reprodução cultural; por outro lado, eles são responsáveis também por estudar, pesquisar e compreender, à luz de seus próprios conhecimentos e de seu povo, os conhecimentos tidos como universais reunidos no currículo escolar. (Brasil, 2002, p. 20-21).

As diretrizes do Ministério da Educação e Cultura (MEC) estabelecem que o trabalho do/a professor/a indígena vai além de uma abordagem meramente instrumental. Suas finalidades estão mais relacionadas a

fins natureza hermenêutica: seu significado não está dado, mas exige um trabalho de interpretação por parte dos atores que lhes dão sentido, tanto por sua própria subjetividade como pelas situações vividas (Tardif; Lessard, 2008, p. 205).

Além de prescrever, o trabalho dos/as professores/as indígenas envolve uma tarefa coletiva e complexa de adaptação a contextos em constante mudança.

A Resolução 3/99, que estabelece diretrizes nacionais para escolas indígenas, garante autonomia pedagógica e curricular, bem como formação específica para professores/as. Essa resolução também obriga os estados a regularizarem a situação profissional dos docentes, estabelecendo uma carreira própria para o

magistério indígena e a seleção por meio de concurso público diferenciado. No entanto, esses direitos, embora significativos, não garantem por si só a efetividade desejada. A aplicação eficaz dessas diretrizes a nível estadual e municipal é essencial para garantir uma educação verdadeiramente diferenciada.

Apesar dos avanços, muitas escolas em terras indígenas enfrentam desafios, incluindo a falta de recursos pedagógicos e didáticos. Em alguns casos, essas escolas, que deveriam ser diferenciadas, acabam funcionando de maneira similar a escolas urbanas ou rurais. Portanto, ainda há muito a ser feito para alcançar uma verdadeira transformação na prática educativa da maioria das escolas indígenas no Brasil (Grupione, 2006).

Existe uma discrepância entre as orientações dos documentos oficiais e a prática de formação de professores/as indígenas nos sistemas de ensino. Geralmente, essas práticas não têm proporcionado oportunidades para que os professores em formação desenvolvam um projeto de escola específico que vá além de um modelo genérico de escola indígena, atendendo às necessidades das comunidades étnicas (Grupione, 2013).

Entre as demandas indígenas contemporâneas, destaca-se a busca por reconhecimento da diferença, que surge a partir de reivindicações feitas por movimentos sociais. Isso está relacionado com a questão do pertencimento identitário, no qual a identidade não é vista como algo fixo ou uma essência. Pelo contrário, identidade e diferença são interdependentes e frequentemente evidenciam conflitos, opressão e desigualdades (Gabriel, 2013, p. 289).

diferença refere-se, portanto, à distribuição desigual de pessoas na ordem social, em decorrência de aspectos que as separam. Surgem os 'nós' e os 'outros', surgem tensões e conflitos (Moreira, 2007, p. 265).

As conquistas dos movimentos indígenas no Brasil trouxeram consigo desafios significativos. Um dos principais desafios é a necessidade de articular demandas de grupos diversos, tanto indígenas quanto não indígenas, em torno de um projeto de sociedade comum. Os/As professores/as indígenas enfrentam o desafio crucial do diálogo intercultural, que se torna essencial para lidar com essa complexa interseção de interesses e identidades.

O DESAFIO DA INTERAÇÃO CULTURAL

A proposta de educação intercultural teve origem nos Estados Unidos e México, expandindo-se posteriormente para países da América Latina, incluindo o Brasil. O princípio da interculturalidade orienta políticas públicas e projetos de educação escolar indígena, como o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (Brasil, 1998) e os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (Brasil, 2002).

A educação intercultural é vista como um meio de inclusão das minorias e de empoderamento das populações que estão à margem da cultura dominante (Collet, 2006, p. 123). Nesse contexto, a formação de professores/as indígenas no Brasil enfatiza a importância de dominar tanto os códigos específicos das etnias quanto os códigos nacionais, para reivindicar de forma democrática e igualitária um espaço na sociedade.

Célia Gouvêa Collet (2006) faz críticas significativas à educação intercultural, questionando se essa abordagem é verdadeiramente libertadora ou, ao contrário, excludente. Ela observa que os projetos educacionais indígenas, que enfatizam a tolerância e o respeito, podem, em alguns casos, mascarar conflitos e estruturas de poder, tornando a diferença algo natural e ocultando as desigualdades, o que pouco contribui para reduzi-las. Nesse contexto, em um cenário assimétrico marcado pela desigualdade, o diálogo intercultural torna-se difícil, já que “algumas vozes são mais poderosas do que outras, o que as torna mais capazes de defender seus pontos de vista” (Moreira, 2007, p. 265).

Collet (2006) sugere a necessidade de uma discussão mais ampla sobre o conceito de cultura, destacando que ele não pode ser simplificado e desprovido de seu contexto histórico e político. Caso contrário, corre-se o risco de tratar a diferença de forma superficial e transformar o intercâmbio entre culturas em mera retórica das políticas públicas, tanto nos cursos de formação de professores/as quanto no dia a dia das escolas indígenas.

Candau e Russo (2010) destacam a polissemia da expressão “educação intercultural” e advogam em favor de uma abordagem intercultural crítica. Eles ressaltam que a perspectiva intercultural na educação não pode ser simplesmente a incorporação de alguns tópicos no currículo e no calendário escolar.

Terezinha Machado Maher (2008, 2010), no contexto da pesquisa sobre Políticas Linguísticas e Políticas de Identidade, fornece análises importantes relacionadas às políticas públicas de educação e à formação de professores/as indígenas. Ela destaca que os desacordos dentro das culturas locais devem ser levados em consideração na formulação de políticas públicas de formação de professores/as indígenas. Ignorar essas divergências pode comprometer a criação de uma escola diferenciada e intercultural, uma vez que “o local não é sinônimo de consenso” (Maher, 2008, p. 424), e é necessário considerar as disputas em torno do que é legitimado como parte da identidade de um povo.

Os conflitos interculturais vivenciados nas pesquisas revelam o que Maher (2008) chama de “desconfortos metodológicos”. A não neutralidade dos instrumentos de pesquisa evidencia as relações de poder envolvidas nos encontros interculturais e a impossibilidade de apagar as diferenças, o que gera tensão nos diálogos interculturais, independentemente do compromisso político com o “Outro”. Portanto, como Burity (2001, citado por Maher, 2008) afirma, “não é possível eliminar os inevitáveis antagonismos culturais” (p. 425).

Dentro da pesquisa mencionada, as políticas linguísticas implementadas em conformidade com as diretrizes do Ministério da Educação e Cultura revelam-se como políticas de identidade. O conceito de identidade, conforme defendido pela autora, não se encaixa em noções essencializadas ou fixas. Identidades étnicas indígenas são moldadas na interação com a alteridade e são altamente dinâmicas, sujeitas a novas construções. A identidade é produzida discursivamente e é constantemente reformulada com base nas relações sociais ao longo do tempo, envolvendo sujeitos sociais e étnicos (Maher, 2010, p. 37).

Apesar de conceitos como cultura, diversidade, identidade e interculturalidade serem comuns nos documentos oficiais, eles carecem de uma análise crí-

tica. É fundamental esclarecer os significados atribuídos a essas noções e compreender seus efeitos nas políticas educacionais de formação de professores/as, especialmente para evitar a adoção de uma concepção genérica e homogênea em relação aos povos indígenas (Paladino; Almeida, 2012).

A abordagem intercultural representa um avanço em relação às políticas anteriores, que buscavam a homogeneização e a integração. No entanto, Catherine Walsh (2009) enfatiza a importância de problematizar o tema e reconhece que a diversidade cultural tem ganhado destaque tanto no âmbito acadêmico quanto político, levando a reformas educacionais e constitucionais que reconhecem a pluralidade das sociedades e introduzem políticas específicas para grupos minoritários. Essa tendência, resultado das lutas dos movimentos sociais, deve ser analisada dentro do contexto da colonialidade.

Em contraposição à lógica da interculturalidade funcional, que busca ressignificar a diferença para reduzir conflitos, a autora defende a perspectiva da interculturalidade crítica. Essa abordagem questiona as estruturas de poder que perpetuam desigualdades e propõe uma contra-hegemonia. A interculturalidade crítica visa superar a subalternização dos saberes historicamente invisibilizados, representando uma promissora aposta para repensar as políticas interculturais.

se preocupa também com a exclusão, negação e subordinação ontológica e epistêmico-cognitiva dos grupos e sujeitos racializados; com as prática – de desumanização e de subordinação de conhecimentos – que privilegiam alguns sobre outros, ‘naturalizando’ a diferença e ocultando as desigualdades em seu interior. (Walsh, 2009. p. 23).

A dimensão da diferença não deve obscurecer as desigualdades nem simplificar as complexidades culturais, evitando a reificação do conceito de cultura. É importante reconhecer as crescentes reivindicações de movimentos sociais que defendem que a educação intercultural não deve se limitar às populações indígenas e outras minorias, mas deve ser estendida a toda a população nacional. Nesse contexto, os conhecimentos desses grupos étnicos devem ser disponibilizados de alguma forma para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais destacam a importância do processo de formação de professores/as indígenas como um elemento fundamental na construção e fortalecimento da educação escolar indígena no Brasil. Ao longo deste texto, exploramos a evolução desse processo, desde os modelos de escola introduzidos durante a colonização até as atuais políticas de educação intercultural e a formação de professores/as indígenas.

É fundamental reconhecer que a formação de professores/as indígenas não é apenas uma questão pedagógica, mas também uma questão de direitos humanos e de respeito às culturas e identidades dos povos indígenas. As políticas de formação de professores/as indígenas buscam criar um ambiente em que os/as professores/as possam transmitir não apenas conhecimentos acadêmicos, mas também os saberes tradicionais e os valores culturais de suas comunidades.

No entanto, o processo de formação de professores/as indígenas enfrenta desafios significativos. A diversidade cultural e linguística das comunidades indígenas exige abordagens flexíveis e personalizadas. Além disso, o diálogo intercultural nem sempre é fácil, e a interculturalidade crítica é uma abordagem que busca questionar as estruturas de poder subjacentes a essas relações.

É importante destacar que as políticas de formação de professores/as indígenas são um reflexo das lutas políticas dos movimentos indígenas que buscam o respeito à diversidade cultural e o reconhecimento de seus direitos. A Constituição de 1988 desempenhou um papel fundamental ao garantir o direito dos indígenas de terem suas línguas, culturas e princípios educacionais respeitados no processo de escolarização formal.

A formação de professores/as indígenas é um passo crucial para garantir que as futuras gerações de indígenas tenham acesso a uma educação de qualidade que respeite suas identidades culturais e linguísticas. Essa formação não é apenas uma questão de eficiência pedagógica; é um ato de justiça social e uma afirmação dos direitos humanos. Os povos indígenas têm o direito inalienável de manter e

fortalecer suas próprias tradições, línguas e culturas, e a formação de professores/as indígenas desempenha um papel essencial nesse processo.

Ao promover a formação de professores/as indígenas, o Brasil está investindo no empoderamento das comunidades indígenas, permitindo que elas assumam um papel ativo na educação de suas crianças e jovens. Isso não apenas fortalece a identidade e a autonomia das comunidades indígenas, mas também promove uma educação mais relevante e significativa, que considera os contextos culturais e ambientais locais.

No entanto, é importante reconhecer que a formação de professores/as indígenas enfrenta desafios significativos, incluindo a falta de recursos, a escassez de materiais didáticos apropriados e a necessidade de cursos de formação extensos. Superar esses desafios exige um compromisso contínuo das autoridades educacionais, governos e da sociedade em geral.

Além disso, a formação de professores/as indígenas está intimamente ligada ao conceito de interculturalidade crítica, que envolve o reconhecimento das desigualdades e a busca por uma verdadeira igualdade nas relações interculturais. Isso implica em desafiar estruturas de poder que historicamente marginalizaram as comunidades indígenas.

Para concluir, a formação de professores/as indígenas e a promoção de uma educação escolar indígena de qualidade são elementos cruciais na construção de uma sociedade inclusiva, onde as diversas identidades culturais são valorizadas e respeitadas. Essa jornada em direção a uma sociedade mais justa e diversificada exige um compromisso contínuo e ação coletiva de todos os setores da sociedade, a fim de garantir que os direitos indígenas sejam respeitados e que a riqueza da diversidade cultural do Brasil seja celebrada e preservada.

Em resumo, a formação de professores/as indígenas é uma parte essencial da construção de uma escola indígena baseada na interculturalidade, no multilinguismo e na valorização das identidades étnicas. Os desafios são reais, mas o compromisso com a valorização das culturas indígenas e a promoção da igualdade de direitos na educação é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os índios na História do Brasil**. Rio de Janeiro: editora FGV, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto: **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília : MEC, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação: **Referenciais para a Formação de Professores Indígenas**. Brasília : MEC, Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

CANDAU, Vera; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, p. 151-169, 2010.

COLLET, Célia; PALADINO, Mariana; RUSSO, Kelly. **Quebrando preconceitos - subsídios para o ensino das culturas e histórias dos povos indígenas**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; 2014.

COLLET, Célia. **Interculturalidade e educação escolar indígena**: um breve histórico. In: GRUPPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade, 2006, p.115-130.

FETZNER, Andréa Rosana. **A cultura escolar e a instituição de novas práticas escolares**: desafios para a formação de professoras(es). In: DAVID, Leila Nívea Bruzzi; DOMINICK, Rejany dos S. (Orgs.). Ciclos Escolares e Formação de professores. Rio de Janeiro: Wak. 2010, p. 73-89.

FREIRE, J.R. Bessa. Cinco idéias equivocadas sobre o índio. In **Revista do Centro de Estudos do Comportamento Humano (CENESCH)**. Nº 01 – Setembro 2000. P.17-33. Manaus-Amazonas.

GABRIEL, Carmen Teresa. **O “outro” como elemento incontornável na produção do conhecimento histórico**. In: MONTEIRO, Ana Maria & PEREIRA, Amílcar Araújo (Org.). Ensino de História e Culturas Afro-brasileiras e Indígenas. Rio de Janeiro: Pallas, 2013, p. 287-311. Vol.1 – Número 1 – DEZ.2015 16

GRUPIONE, Luís Donisete Benzi. Quando a Antropologia se defronta com a Educação: formação de professores índios no Brasil. **Pro-Posições**, vol.24, n.2, p. 69- 80, maio/ago. 2013.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade, 2006.

MAHER, Terezinha Machado. **Interculturalidade e educação escolar indígena: um breve histórico**. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade, 2006, p. 11-38.

MAHER, Terezinha Machado. **Em busca de conforto linguístico e metodológico no Acre indígena**. Trabalhos em linguística aplicada. Campinas, v. 47, n. 2, p. 409-428, Jul./Dez.2008.

MAHER, Terezinha Machado. Políticas linguísticas e políticas de identidade: currículo e representações de professores indígenas na Amazônia ocidental brasileira. **Currículo sem Fronteiras**, v. 10, n.1, p. 33-48, jan/jun 2010.

MATOS, Kleber Gesteira; MONTE, Nietta Lindenberg. **O estado da arte da formação de professores indígenas no Brasil**. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade, 2006, p. 69-111.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Identidades em crise e práticas pedagógicas. In: VARANI, Adriana; FERREIRA, Cláudia Roberta; PRADO, Guilherme do Val Toledo (Orgs.). **Narrativas docentes: trajetórias de trabalhos pedagógicos**. Campinas: Mercado de letras, 2007.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46.

PALADINO, Mariana; ALMEIDA, Nina Paiva. **Entre a diversidade e a desigualdade: uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; LACED/Museu Nacional/UFRJ, 2012.

TARDIF, Maurice; LESSARD, M. C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir**, Vol.1 – Número 1 – DEZ.2015 17 e re-vivier. In: CANDAU, vera (Org.). Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de janeiro: 7letras, 2009.

CAPÍTULO 4

PERCURSOS E PROCESSOS FORMATIVOS EM DOCÊNCIAS E FORMAÇÕES PEDAGÓGICAS

Denise Ferreira da Rosa¹

Marília Rodrigues Lopes Heman²

Pablo Henry Silveira Wouters³

Leandra Bôer Possa⁴

Doi: 10.48209/978-65-83367-21-4

IMPLIC[AÇÕES]...

...para começar...

Enquanto profissionais que atuam na Educação, seja diretamente com as crianças e estudantes, seja com a formação inicial e continuada de professores/as, o ‘lugar’ pelo qual nos movimentamos para pensar os processos educativos é o da implicação de quem experimenta, vive, ensina, aprende, e sobretudo, estabelece a constituição de si, atravessados com o que se encontra pelos caminhos e com o que é possível experimentar, viver, ensinar e aprender.

Implicação como referência de uma pesquisa e atuação que entende não existir separação entre aquele/a que pesquisa e o mundo profissional que atua; que, como gente, profissional e pesquisador/a, produz o espaço e o tempo de atuação profissional, ao mesmo tempo, que produz a si mesmo. Um entendimento que é provocado por Kastrup no entendimento de que na implicação “[...] não há

1 Educadora Especial. Pedagoga. Mentora e Formadora do Pílulas para Imaginação - Recursos Pedagógicos e Terapêuticos.

2 Pedagoga. Psicóloga. Formadora Pedagógica da Concatto Consultoria e Programa A União Faz A Vida / Fundação Sicredi.

3 Psicólogo. Assessor e Formador Pedagógico da Concatto Consultoria e Programa A União Faz A Vida / Fundação Sicredi.

4 Docente do Departamento de Educação Especial / CE / UFSM. Líder do GEPE / UFSM.

polos estáveis sujeito-objeto, [pois] a pesquisa se faz no espaço do meio, desestabilizando tais polos e respondendo por sua transformação” (2008, p. 466). O ‘meio’ como processo em que tem sentido a imanência, a exterioridade, os devires, ou como aponta Romagnoli, a implicação que não se refere a

“[...] noção de comprometimento, motivação ou relação pessoal com o campo de pesquisa/intervenção” [pois implicar-se] é falar das instituições que nos atravessam [...] e vai muito além da nossa percepção subjetiva da história individual e dos julgamentos de valor, destinados a mediar a participação e o engajamento em determinada situação. A implicação denuncia aquilo que a instituição deflagra em nós e é sempre efeito de uma produção coletiva de valores, interesses, expectativas, desejos e crenças que estão imbricados nessa relação. Assim, a análise da implicação que permite acessar a instituição, produz conhecimento a partir de suas contradições”. (ROMAGNOLI, 2014, p. 47).

Com isso, nossos encontros mobilizados pela pesquisa implicada, movimentam a vontade de compartilhar aquilo que estamos pensando e inventando em torno das metodologias de formação de professores/as, tendo em vista a produção de recursos que se implicam na construção de uma escola em que todos/as possam aprender.

Afinal, somos profissionais, como também os são os/as professores/as em formação, atravessados/as pelos percursos de saberes, de regras/normas, e também, de criações que consolidam as instituições, sendo os/as profissionais-pesquisadores/as também resultado desses percursos (ROMAGNOLI, 2014).

Assim, somos constantemente inspirados/as por perguntas sobre o que ensinar, para que ensinar e como ensinar. Essas, que compõem a tradicional máxima dos manuais de didática. E, a partir daí, nossa preocupação, entendendo a validade destas perguntas que se perpetuam e se atualizam, para incluir mais uma:

“COM O QUE ENSINAR?”.

Pois, é a partir desta, em específico, que entendemos que os materiais e recursos pedagógicos se constituem nas ferramentas que criamos com os/as professores/as em formação, e esses/as, com as crianças e estudantes.

Para tanto, a oportunidade de discutir sobre eles, neste e-book e capítulo, é mobilizada por dois eixos que consideramos importantes: o processo e produção de recursos pedagógicos com os/as professores/as em formação, inventando percursos formativos; e, o processo e produção de recursos pedagógicos com a intencionalidade de serem desenhados para a aprendizagem de todos/as.

Assim, se traçam ao objetivo deste texto-escrita, mostras de experiências de produção de recursos pedagógicos, que se constituem na relação com professores/as em formação, e esses/as, com as crianças e estudantes, considerando que são as performatividades do trabalho junto que promovem a possibilidade de ferramentas que aproximam sujeitos em um processo educativo para todos/as: a educação inclusiva.

DESDOBRAMENTOS...

...para traçar percursos...

O entendimento de experiência é para nós como algo que nos atravessa, como formadores/as e docentes em formação, assim como escreve Larrosa:

“[...] a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço”. (LAROSSA, 2002, p. 24).

A experiência nos possibilita perceber e, sobretudo, sentir aquilo que podemos potencialmente viver nas relações com os/as professores/as em processo de formação, e esses/as com as crianças e estudantes, na escola. Uma relação que se dá pelo atravessamento daquilo que nos toca e toca nos outros/as, e que movimenta a abertura para o inédito, para algo que nos acontece e que nos potencializa sentir e criar.

Estar com os/as professores/as em formação diz de um acontecimento em que a experiência acontece. Como afirma Macedo,

“[...] o acontecimento depende de uma ontologia temporal, dado que o tempo marca todas as coisas com um coeficiente de circunstancialidade. Ademais, a natureza accidental, aleatória, improvável, singular e temporal do acontecimento depende da circunstância segundo o qual ele é considerado. Nesses termos, o método experimentado e experienciado vive também sua condição acontecimental, porque, nessas circunstâncias, nunca está pronto”. (MACEDO, 2016, p. 31).

Assim, estar com os/as professores/as em formação, para que esses/as estejam potencialmente, na escola, com as crianças e estudantes, é um momento [a]temporal de existências singulares que se coletivizam, tornando sempre accidental e improvável aquilo que vai acontecer. Afinal, pouco é apriori e previsível, sendo necessário o encontro, ou seja,

“[...] encontrar e [...] deixar ser no acontecimento do encontro. Sim, são instantes e momentos acontecimentais, o que projeta a história como plano de localização existencial dos que aprendem a pesquisar-com o acontecimento. Pois, o acontecimento se pode traduzir como o surpreendente. No acontecimento [...] há alteração, [...] “alter-ação”: ação com outro. Na ação conjunta o acontecimento é criação incessante no singular singularizante”. (MACEDO, 2016, p. 14).

Para isso, pensar os percursos e processos formativos com os/as professores nos aponta para o que Agamben (2005) afirma na noção conceitual de ‘infância’, para nomear a experiência da descontinuidade entre natureza e cultura, corpo e linguagem. Uma noção que nos faz pensar na não-separação entre um sujeito da experiência e um sujeito cognitivo, que a modernidade tentou fixar ao substituir a experiência pela experimentação normatizada e determinada. A infância, portanto, não como etapa de vida de um sujeito, mas como condição e experiência da curiosidade e da descontinuidade, em que a linguagem e o corpo são atravessados não por fórmulas generalistas, mas para a invenção de pensamentos e existências outras.

Isso, porque para nós, nos processos formativos,

“[...] opera[m] as atividades dos sujeitos nas sociedades e culturas, e possuem preocupações interligadas com a “consciência da construtividade, tendo em

vista que ela é atividade humana construída na retórica e nas codificações sociais e culturais”; “[o [per]formativo] opera um interesse particular no território limiar, nas fronteiras e limites da vida e da cultura que parece ser mais intensa nas fronteiras”. (RIBEIRO, 2013, p. 53).

E, por isso, ao nos conectar e experienciar encontros com os/as professores/as em formação, identificamos a possibilidade de criar resistências em percursos e processos formativos, como linhas de fuga em que desejos de invenção de ‘recursos’ se desprendem daquilo que é sempre (re)produzido prescritivamente para rearranjar outros modos de produzir, tendo em vista os processos e produção de recursos pedagógicos com a intencionalidade de serem desenhados para a aprendizagem de todos/as... pela ‘experiência’ que não acontece antes do/s encontro/s.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA...

A performance educacional na contemporaneidade tem apresentado desafios aos sistemas educacionais, sendo a cultura da avaliação um fenômeno do nosso tempo que visa a fornecer evidências de desempenho dos/as estudantes, tendo com isso, grande relevância para a constituição das políticas públicas de educação e gestão dos currículos.

As avaliações de larga escala, por exemplo, que identificam e mensuram o rendimento da aprendizagem através de instrumentos próprios das redes públicas de educação, cunham avaliar as aprendizagens dos/as estudantes a fim de direcionar as políticas públicas voltadas à melhoria da qualidade da educação. Dessa que o estado oferta à educação básica, constituindo-se em ‘referência’ para avaliar sistemas educacionais a nível internacional e nacional, bem como as suas próprias instituições escolares.

Isso porque a cultura da avaliação se desdobra em: rede para inferir sobre a definição de boas práticas educativas e escolares; competência docente; classificação de sujeitos e de comunidades sociais em que a escola está presente; dentre outros/as. Sob a perspectiva da contingência e do peso da avaliação no espaço

micropolítico e social que é a sala de aula. Desta que tem orientado o processo de identificação e divisão dos/as estudantes entre aprendentes e não-aprendentes, numa situação que impacta o sistema e as escolas, que pelas políticas públicas, precisam se qualificar inclusive como inclusivas: para todos/as!

Assim, a avaliação da aprendizagem e da não-aprendizagem, na escola e na sala de aula, tem, por efeito, uma relação com as concepções de currículo e de avaliação dos/as gestores/as e professores/as que atuam nesse contexto, que sob a perspectiva inclusiva vem sendo narrado como lugar-profissional da inclusão de/para todos/as.

Com isso, emerge as agendas de 'formações pedagógicas' nas redes de ensino, se configuram como demanda emergente e vão ao encontro, entre inúmeros aspectos, do limite da atuação da Educação Especial como modalidade transversal na Educação Básica, ou seja, o Atendimento Educacional Especializado que hoje se determina pelo público-alvo da Educação Especial (deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades), requerendo pautas que performem a atuação docente para planejar, encaminhar e avaliar os processos educacionais de forma a prever e precaver situações consideradas de não-aprendizagem, ou de risco, ou ainda, de inadequação de estudantes ao sistema escolar.

Se fazendo possível identificar, nesse cenário, a dificuldade das avaliações, tendo em vista a problemática em estabelecer um diagnóstico da rede, bem como produzir políticas, legislações, locais e/ou programas e serviços que possibilitem viavelmente a atuação da Educação Especial na Educação Básica inclusiva e, atendam às demandas para além da avaliação clínica/biológica/orgânica/individual.

Afinal, tem-se tornado, em termos de aprendizagem escolar, cada vez mais rarefeito o uso do diagnóstico clínico que identifica patologias, deficiências e transtornos, descritos nos manuais de diagnóstico e estatísticos de doenças ou transtornos mentais, ao tempo que tem-se percebido, nas práticas e estudos, que a 'patologização' da não-aprendizagem tem contribuído muito pouco, no contexto da escola inclusiva, para dar conta de estratégias que promovam a aprendizagem de todos/as.

Pelo contrário, os encaminhamentos para diagnósticos/avaliações feitos pelas escolas, de estudantes em risco, inadequação e não-aprendizagem, tem de alguma forma, imobilizado o planejamento, os encaminhamentos e as avaliações na ação pedagógica, insurgindo nas formações pedagógicas, proveniências que buscam 'dicas' e 'soluções'. Considerando-se, sobre isso, dois fatores, quais sejam:

- A dificuldade de atendimento pela rede pública dos municípios e de demanda com respostas ágeis e efetivas. Como consequência da demora ou até do não atendimento da demanda, a escola e os professores/as sentem-se 'imobilizados/as', mantendo-se por longos períodos em espera, o que implica diretamente no planejamento educacional e na ação pedagógica, e na busca desenfreada por 'modelos de adaptação curricular'.
- A expectativa exacerbada de avaliações clínicas, ainda que, quando chegam às escolas, geralmente enquadrando as crianças e estudantes em alguma categoria (hoje as mais comuns: Transtorno do Déficit de Atenção / Hiperatividade - TDAH; Transtorno Opositivo-Desafiador – TOD; Transtorno Ansioso; Transtornos de Aprendizagem (dis-lalia-calculia-grafia, etc...), passam também a imobilizar os/as professores/as, que se sentem costumeiramente 'despreparados/as' para lidarem com a respectiva demanda no contexto do planejamento educacional e da ação pedagógica. O que, nestes casos, configura e estipula quem são os sujeitos da não-aprendizagem, na escola, prioritariamente com diagnóstico clínico e, por isso, não são mais de responsabilidade do ensino regular, requerendo o atendimento de outros profissionais que nem sempre estão à disposição na rede pública.

Nessa linha, Possa, Naujosks e Rios (2012), discutem os efeitos e sentidos das palavras 'diagnóstico e avaliação' no processo de atuação docente e dos sistemas educativos. E, neste íterim, é possível afirmar que as práticas de avaliação da aprendizagem obedecem determinadas regras que são produzidas, no presen-

te, sob os discursos da educação escolar como saída para o futuro; como condição de inclusão e de diminuição das desigualdades; como referência para as reformas nos sistemas de ensino e curriculares, no sentido de atender a uma demanda de formação na sociedade contemporânea.

Por outro lado, estas regras tem supervalorizado, nas realidades escolares, os diagnósticos e a busca pela 'patologização' da não-aprendizagem, tendo como referência o indivíduo como 'portador de um déficit', considerando pouco o entorno (aspectos socioeconômicos e culturais em que o indivíduo encontra-se inserido), e inclusive, em como se tem estruturado discursos sobre a aprendizagem escolar, os saberes e as práticas educativas, se naturalizando na cultura da escola a 'adaptação curricular' via modelos e prescrições.

Neste sentido, a avaliação da não-aprendizagem, em muito com a entrada da Educação Especial na Educação Básica, cria a perspectiva de um modelo baseado na identificação, descrição e mensuração das diferenças individuais (intelectuais, linguísticas, comportamentais e/ou físicas), modelo que baseado na identificação patológica ou dos diagnósticos se torna referência para conhecer e intervir sobre as populações estudantis, perdendo em muito o potencial da escola de se inventar pedagogicamente ao criar alternativas próprias de ensino e aprendizagem para todo/as.

Assim, a naturalização por busca de modelos na cultura escolar insurge como um modo de 'adaptar' pelo diagnóstico e rotula a identidade e a presença de crianças e estudantes na condição de não-aprendizagem. O direito de estar e de receber atendimento educacional especializado, se necessário, na escola inclusiva, não pode desenfrear categorias de sujeitos escolares da não-aprendizagem. Pois, ao descrevê-los, nesta condição, se está dizendo sobre como passam a compor, como sujeitos, a escola, e consequentemente a comunidade. Tais modos de dizer sobre os sujeitos, de classificá-los, de dar-lhes adjetivos a partir de suas dificuldades, atrasos e/ou desvios, marcam sob a perspectiva

de como eles próprios se identificam e de como são identificados no contexto escolar e social mais amplo.

Ou seja, a avaliação perseguida pela escola para justificar a não- aprendizagem pode não determinar a vida ou a morte de um determinado sujeito, mas pode ter como efeito um delimitador de como este sujeito irá se conduzir em sua vida, nas suas relações com os outros, com a comunidade e no investimento de seu processo de aprendizagem e, num modo de encarar a si mesmo, na vida produtiva, nos espaços sociais, econômicos, culturais, comunitários. Tornando a experiência aquém de seu próprio conceito e significado, e impactando drasticamente o que ensinar, para que ensinar, como ensinar, “COM O QUE ENSINAR?”.

PORTANTO, O QUE PODE AS FORMAÇÕES?

“[...] os saberes experienciais surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Neste sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência”. (TARDIF, 2002, p. 54).

Sob tal perspectiva, pensar as formações pedagógicas na atualidade como possibilidade de arranjos outros, convida-nos a olhar para a produção de um determinado currículo, produzido nos limiares e arenas discursivas. Assim como Paraíso (2023), nos implicamos dentro de um território que está sempre em disputa e a fim de constituir agenciamentos e saídas múltiplas para a construção do que é ‘um currículo para todos/as’, pautados na experiência, criação/invenção e hospitalidade da diferença.

Para tanto, faz-se necessário um rasgo na tessitura curricular, pois deparamo-nos constantemente com um fazer pedagógico por objetivos/competências que acabam por produzir binarismos, resultando em identidades duas. A ótica utilizada dentro de um processo curricular é sempre identitária, ou seja, agrupamentos de identidades para a comparação, subtração da igualdade... classificar,

ordenar, encontrar a unidade... onde o prisma curricular está sempre na busca de produção de identidade (PARAISO, 2010).

Com isso, através das formações pedagógicas, delineamos uma possibilidade de pensar um currículo para todos/as, em uma quebra com o mesmo que está em constante reiteração. E, tomamos relevo, numa proposta operacional da diferença ao rizomatizar esse currículo, em muito, através de uma educação menor, que se utiliza da metodologia proposta para desestabilizar e produzir capilarizações e deslocamentos dentro do espaço micropolítico que é a sala de aula.

Para com isso, a realização e implicação das formações como um *spatium* em que podemos produzir múltiplas saídas e fluxos através de uma entrada e, pensar o currículo rizomático através de movimentos molares e moleculares. O espaço da formação permanente/continuada como território da educação menor, para inspirados na obra de Franz Kafka, Deleuze e Guattari defender a perspectiva de uma literatura menor.

Que, segundo Gallo (2003):

“[...] se a educação maior é produzida na macropolítica, nos gabinetes, expressa nos documentos, a educação menor está no âmbito da micropolítica, na sala de aula, expressa nas ações cotidianas de cada um. Retomando a metáfora, o professor-profeta é o legislador, que enxerga um mundo novo e constroi leis, planos e diretrizes, para fazê-lo acontecer; o professor militante, por sua vez, está na sala de aula, agindo nas micro-relações cotidianas, construindo um mundo dentro do mundo, cavando trincheiras de desejo”. (GALLO, 2003, p. 78).

Assim, nessa perspectiva, a construção de uma educação menor é o campo molecular, onde as formações pedagógicas experienciadas, produzem desterritorializações, subvertendo a língua maior de dentro para fora, pois possibilita pensar a educação curricular para todos/as por meio de rizomas em educação, e a partir daí, implicando produzir resistência, seja pela (re)existência ou pela voz do processo criativo-inventivo de cada professor/a, que ressona/ecoa através do/s encontro/s que vibra/m nas ‘geografias da escola’ para ainda... ensinar... o que ensinar, para que ensinar e como ensinar.

FORMAÇÕES EM CONTEXTO...

Na prática pedagógica, as experiências não podem ser dissociadas de seus contextos sociais. Cada sala de aula ou sala de referência; cada grupo de estudantes; cada encontro entre sujeitos educacionais; cada trabalho; cada proposta; cada ação... cria um ambiente único, onde o/a docente performa e transforma por meio de [a]fazer pedagógicos o processo educativo e criativo. Nesse sentido, tanto a experiência quanto o processo educativo-criativo tornam-se essenciais de serem inaugurados e debatidos nas formações pedagógicas.

Pois, com isso, ao instigar a questão do “COM O QUE ENSINAR?”, abre-se espaço para uma possível e importante reflexão sobre o papel dos recursos e materiais pedagógicos que venham a visar ensino-aprendizagem. E, especialmente no contexto da educação inclusiva, essa questão torna-se ainda mais significativa, uma vez que os recursos não são meramente suportes auxiliares ou passatempo para os/as estudantes, mas, elementos fundamentais para garantir que todos/as tenham acesso ao currículo. Sendo assim, a criação dos materiais, desenhados com intencionalidade, oferece uma resposta potente para a pergunta feita. Já que nas formações pedagógicas, ao se buscar explorar a potencialidade dos materiais desenvolvidos a serem utilizados nas aulas, pelos/as professores/as, e esses/as, com as crianças e estudantes, estarão contemplando a diversidade de perfis de aprendizagem presentes naquele espaço.

Com isso, não se trata apenas de adaptar o conteúdo para atender um/a estudante com necessidades ou defasagens específicas, mas de criar recursos pedagógicos, ou ofertar materialidades, que sejam flexíveis e capazes de contemplar as múltiplas formas de interação e expressão do conhecimento.

Aqui, portanto, alinhando-os aos princípios do Desenho Universal para aprendizagem para fins de

“possibilitar múltiplas formas de apresentação, de ação e de expressão do conteúdo pelo aluno; proporcionar vários modos de aprendizagem e desenvolvimento organizados pelo professor para os alunos; e promover a participação, o interesse e o engajamento, na realização das atividades pedagógicas” (CAST, 2011).

Assim, entendemos como materiais acessíveis aqueles que oferecem diferentes formas de apresentação de uma determinada informação para os/as estudantes, como textos, imagens, vídeos e áudios, garantindo que os/as com dificuldades de leitura, por exemplo, possam acessar o conteúdo de maneira significativa.

No entanto, além de acessíveis, os materiais precisam ser adaptáveis, ou seja, capazes de serem ajustados às necessidades individuais de cada estudante. Isso para poder incluir desde a possibilidade do uso de diferentes tipos de fontes, cores, contrastes, ou até mesmo o tempo-duração em que determinado conteúdo poderá ser explorado.

Tais aspectos se fazem importantes para que o ensino, os componentes curriculares ou até mesmo os conteúdos programáticos sejam acessíveis aos/as estudantes, e não o contrário, permitindo que cada sujeito-escolar possa experienciar a expressão de aprendizagem adequada às suas particularidades. O que requer uma elaboração intencional e propositiva desses materiais por meio de um ato criativo e reflexivo, e que, também, pela própria experiência- criação, produza uma prática pedagógica comprometida com o direito à educação para todos/as.

Uma [a]mostra desta intencionalidade-propositiva como experiência- criação segue imediatamente em ‘mosaicos ilustrativos’ de Formações em Contextos, quais sejam:

Figura 1 - Mosaico Denise



Fonte: Acervo da Formadora Denise (2023-2024).

Figura 2 - Mosaico Marília



Fonte: Acervo da Formadora Marília (2023-2024).

Figura 3 - Mosaico Pablo



Fonte: Acervo do Formador Pablo (2023-2024).

CONSIDER[AÇÕES]...

... para [in]concluir...

Um aceno à inclusão se torna possível, e desta à melhoria da qualidade da educação, ao trazermos para o texto-escrita percursos e processos formativos como possibilitadores da construção de práticas pedagógicas inclusivas e criativas. Pois ao abordarmos a questão “COM O QUE ENSINAR?”, tencionamos e implicamos refletir e enfatizar o potencial de se poder desenvolver recursos pedagógicos que considerem a diversidade de perfis de aprendizagem. A proposta de pensar as formações pedagógicas como um espaço rizomático, inspirado na educação menor de Deleuze e Guattari, nos permite ver a prática docente como algo que vai além da simples transmissão de conteúdos programáticos. Trata-se, inclusive, de uma construção coletiva, em que os/as professores/as em formação, os/as estudantes e até mesmo os próprios materiais e materialidades, co-criam o ambiente de aprendizagem diversificado e múltiplo.

Um entendimento que reflete sobre a necessidade de resistência aos processos que, muitas vezes, limitam o potencial inventivo da escola. E, com isso, também, o debate acerca da abordagem do quanto a normalização e a patologização, frequentemente presentes nas práticas escolares, têm sido questões centrais nas pautas sobre inclusão.

Além, ainda, de colocar em cheque a busca desenfreada por diagnósticos e rótulos clínicos, como TDAH, dislexia e outros tantos, que na maioria das vezes impõe limites ao desenvolvimento pedagógico, categorizando estudantes como aprendentes e não-aprendentes, e que acaba desviando o foco de suas potencialidades. Uma patologização que contribui para a produção de identidades baseadas em dificuldades, dificultando a criação de estratégias inclusivas e criativas que valorizem a diferença, e por sua vez, inviabilizando avaliações fidedignas, como as de larga escala.

Assim, ao invés da promoção de adaptações curriculares com vistas ao acolhimento de singularidades diversas, a escola frequentemente utiliza esses diag-

nósticos como justificativa para o não fazer e não criar, reforçando uma lógica de normalização que padroniza os processos de ensino-aprendizagem.

Em vista disso, ao longo deste capítulo, a discussão sobre como as experiências e os encontros com os/as professores/as em formação abrem possibilidades para a criação de resistências e invenções, busca romper com os modelos tradicionais e padronizados de ensino. Já que por meio das formações pedagógicas busca pela abertura ao novo e pela promoção da criação de alternativas pedagógicas que respondam às demandas de uma educação inclusiva e escola para todos/as.

Por fim, torna-se evidente que as formações não são apenas processos mecânicos de capacitação docente, mas momentos oportunos e positivos de criação, reflexão e transformação, já que são parte fundamental de uma prática pedagógica que reconhece a singularidade de cada sujeito-escolar e a potencialidade educativa de construir, coletivamente, uma educação para todos/as.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

CAST. **Design for Learning guidelines** - Desenho Universal para a aprendizagem. Estados Unidos: CAST, 2011.

GALLO, S. **Deleuze e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KASTRUP, V. O método da cartografia em quatro níveis da pesquisa intervenção. In.: CASTRO, L. R. de; BESSET, V. L. **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Nau/Faperj, p. 465-489, 2018.

LARROSA, J. B. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação, n 19, 2002.

MACEDO, R. S. **A pesquisa e o acontecimento**: compreender situações, experiências e saberes acontecimentais. Salvador: EDUFBA, 2016.

PARAÍSO, M. A. **Diferença no currículo**. Cadernos de Pesquisa, v. 40, 2010.

_____. **Currículos:** teorias e políticas. São Paulo: Editora Contexto, 2023.

ROMAGNOLI, R. C. **O conceito de implicação e a pesquisa-intervenção institucionalista.** *Psicologia & Sociedade* [online], v. 26, n. 1, 2014.



TERRIED

seb

MOVIMENTOS

DOCENTES:

entre-meios discursivos da/na 'escola e educação'

asi

www.terried.com
contato@terried.com