

Formação docente e Psicologia da Educação: *o Performa vem cena*

Organização:

Allan Henrique Gomes

Gabriela Kunz Silveira

Aliciene Fusca Machado Cordeiro

Rosânia Campos

Letícia de Andrade



Coletânea
Resomas
educacionais


EDITORA
univille

Formação docente e
Psicologia da Educação:
o Performa em cena

**FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DA REGIÃO DE JOINVILLE
- FURJ - MANTENEDORA**

**ÓRGÃOS DA ADMINISTRAÇÃO
SUPERIOR DA FURJ**

Conselho de Administração
Presidente – Loacir Gschwendtner
Conselho Curador
Presidente – Maria Salete R. Pacheco

ÓRGÃOS EXECUTIVOS DA FURJ

Presidente
Alexandre Cidral
Vice-Presidente
Therezinha Maria Novais de Oliveira
Diretor Administrativo
Mário César de Ramos
Procuradora-Geral da Furj
Ana Carolina Amorim Buzzi

**ÓRGÃO EXECUTIVO SUPERIOR DA
UNIVILLE**

Reitor
Alexandre Cidral
Vice-Reitora
Therezinha Maria Novais de Oliveira
Pró-Reitor de Ensino
Eduardo Silva
Pró-Reitor de Pesquisa, Pós-Graduação
e Inovação
Paulo Henrique Condeixa de França
Pró-Reitora de Extensão e Assuntos
Comunitários
Patrícia Esther Fendrich Magri
Diretora do *Campus* São Bento do Sul
Liandra Pereira

**UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE
JOINVILLE – UNIVILLE – MANTIDA**

ÓRGÃO DELIBERATIVO
SUPERIOR DA UNIVILLE
Conselho Universitário
Presidente – Alexandre Cidral

**PARQUE DE INOVAÇÃO TECNOLÓGICA
DE JOINVILLE E REGIÃO – INOVAPARQ
- MANTIDA**

Diretor Executivo
Paulo Marcondes Bousfield

ISBN N.º 978-65-87142-71-5

Catalogação na fonte pela Biblioteca Universitária da Univille

F723 Formação docente e psicologia da educação: o Performa
em cena / organizadores Allan Henrique Gomes...
[et al.]. – Joinville, SC : Ed. Univille, 2025.

292 p.

ISBN: 978-65-87142-71-5

1. Professores – Formação. 2. Psicologia educacional.
3. Universidade da Região de Joinville. Projeto Performa.
I. Gomes, Allan Henrique (org).

CDD 370.71

Formação docente e Psicologia da Educação: o Performa em cena

Allan Henrique Gomes

Gabriela Kunz Silveira

Aliciene Fusca Machado Cordeiro

Rosânia Campos

Letícia de Andrade

Organizadores



EDITORA
univille

PRODUÇÃO EDITORIAL



Coordenação da Editora
Silvio Simon de Matos

Secretaria
Gabriela Heidemann

Revisão
Cristina Alcântara

Projeto gráfico e capa
J. I. Venera

Diagramação
Marisa Kanzler Aguayo

Foto capa
Asad Javed, Pixels

CONSELHO EDITORIAL

Membros internos (Univille):

Prof. Dr. Paulo Henrique Condeixa de França - Presidente do Conselho; Prof. Dr. Silvio Simon de Matos - Coordenador da Editora Univille; Profa. Dra. Berenice Rocha Zabbot Garcia - Representante da Área das Ciências Humanas e Ciências Jurídicas; Profa. Dra.

Denise Abatti - Representante da Área das Ciências Exatas, Engenharias, Arquitetura, Fotografia e Design; Profa. Dra. Denise Monique D. da S. Mouga - Representante da Área das Ciências da Saúde e das Ciências Biológicas; Profa. Dra. Eliziane Meurer Boing - Representante do *Campus* São Bento do Sul; Prof. Dr. Gilberto Mazzetti Júnior - Representante da Área das Ciências Socioeconômicas e Hospitalidade; Ma. Katia Oliari da Motta - Coordenadora da Biblioteca Universitária; Profa. Dra. Taiza Mara Rauen Moraes - Representante da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários

Membros externos:

Profa. Dra. Adair de Aguiar Neitzel (Univali) - Representante da Área das Ciências Humanas, Letras e Artes; Prof. Dr. Delcio Pereira (UFSC) - Representante da Área de Sociais Aplicadas; Profa. Dra. Jurema Iara Reis Beli (Udesc) - Representante da Área de Ciências Humanas, Letras e Artes

"[...] a melhor forma que a gente tem de se inferir num processo permanente de formação é pensar a prática que a gente tem, é compreender a prática da gente inserida numa prática maior. Descobrir pensando sobre a prática da gente, distanciando-nos da prática da gente, objetivando a prática da gente, tomando-a nas mãos e descobrindo a teoria embutida nela".

Paulo Freire, Direitos Humanos
e Educação Libertadora.

Sumário

Prefácio 9

Agradecimentos 17

Apresentação 19

Rizomas educacionais e a cena 27
como método

José Isaías Venera

Berenice Rocha Zabbot Garcia

Capítulo 1 30

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES NO BRASIL: REFLEXÕES
SOBRE ALGUMAS CONTRADIÇÕES

Rita Buzzi Rausch

José Isaías Venera

Fernando Cesar Sossai

Capítulo 2 50

PSICOLOGIA EDUCACIONAL:
UM PERCURSO DE RESISTÊNCIA,
ENFRENTAMENTO E UTOPIA GALEANA

Rosânia Campos

Capítulo 3	78
O PERCURSO PERFORMA: NARRATIVA DE UM PROJETO INTEGRADO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO	
Alena Rizi Marmo Gabriela Kunz Silveira Rafael Mendonça	
Capítulo 4	104
A METODOLOGIA PERFORMA: PRINCÍPIOS, CONCEPÇÕES E EIXOS CONSTITUTIVOS	
Allan Henrique Gomes Aliciene Fusca Machado Cordeiro	
Capítulo 5	134
METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS: DECOLONIALIDADE E DESOBEDIÊNCIA EPISTÊMICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS	
Camila Schlickmann Ribeiro	
Capítulo 6	154
PERFORMA: DOS ENCONTROS AO ACERVO	
Ana Paula Salvatori Allan Henrique Gomes	
Capítulo 7	174
A DIMENSÃO BIOGRÁFICA EM CENA: DOCÊNCIA E PERFORMANCE NARRATIVA	
Guilherme José Senem Alicia Alves Yasmin Caroline da Silva Allan Henrique Gomes	

Capítulo 8	198
A QUESTÃO CONCEITUAL E A DESIGUALDADE SOCIAL: TRAMAS E INTERSECÇÕES	
<i>Henriko Kratsch</i> <i>Letícia de Andrade</i>	
Capítulo 9	228
CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO EM UM CURSO DE LICENCIATURA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM O CURSO DE LETRAS	
<i>Flávia Roberta Felippi Ruckl</i>	
Capítulo 10	258
PERFORMA EM ARAQUARI: NARRATIVA DE UMA PARCERIA SERVIÇO E UNIVERSIDADE	
<i>Heloiza Iracema Luckow</i> <i>Maria Alice de Carvalho Echevarrieta</i> <i>Alessandra Hobold Soares</i>	
Sobre as autoras e os autores	282
Índice remissivo	288

Prefácio

Historicamente, nossa Psicologia tem sido marcada pela hegemonia dos conhecimentos produzidos na Europa e nos Estados Unidos, que configuram saberes que equivocadamente chamamos de clássicos.

País colonizado material e culturalmente, o Brasil e a ciência psicológica, como as ciências humanas em geral, nutrem e reproduzem conhecimentos que, elaborados com base em outras histórias, espaços, tempos e culturas alheios à nossa realidade, falam sobre nós por meio de espelhos que não nos refletem.

Sim, são conhecimentos importantes, não há que descartá-los, pois a ciência se consolida não só pelo que acertadamente afirma, como também pelos seus erros, motores do desenvolvimento científico. Essa condição espaçotemporal da ciência psicológica sequer pode ser considerada erro; apenas situa seus autores como sujeitos concretos,

imersos em seu mundo de cultura. Sendo assim, com perspectiva crítica, e com olhos bem abertos, devemos compreender as contribuições vindas do Ocidente acima da linha do Equador.

No entanto esse não é o modo como nossos cursos de Psicologia têm tratado as contribuições científicas que seguem chamando de clássicos. Nos muitos momentos de diálogo com estudantes que realizo pelo país, quando pergunto quais são os autores de referência de sua formação, ou quais são os clássicos da Psicologia, a resposta é sempre a mesma: Freud, Skinner, Piaget, Vigotski, às vezes Lacan e Bandura. Homens, brancos, europeus e estadunidenses.

Todavia algo nos falta: onde estão as autoras e autores latino-americanos, brasileiros, africanos, afro-brasileiros, indígenas? Por que nunca os nomeamos ou consideramos? Por que Sílvia Lane, por exemplo, nunca é citada, embora tenha sido pioneira na consolidação da Psicologia Social brasileira autônoma e crítica? Ou Cida Bento, que traduz com maestria nossas subjetividades fundadas no racismo e nos privilégios da branquitude? Por que Fanon, psicanalista antilhano que aponta o racismo em suas incursões psicanalíticas, não é estudado em nossos cursos? E as mulheres que produzem a Psicologia latino-americana, onde estão? Quantos de nossos cursos estudam Maritza Montero, psicóloga venezuelana, referência da Psicologia Social?

No Fórum de Estudantes, realizado no III Seminário Virtual da Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (Abep) em 2024, foi recorrente a denúncia de que os cursos seguem um trajeto repetitivo, centrado nas “teorias clássicas”, e que temas estruturais como raça e gênero, bem como a temática de sexualidade e orientação sexual, ficam fora da formação. A queixa dos estudantes encontra eco em muitas produções contemporâneas, que apontam o epistemicídio e o silenciamento que marcam as ciências brasileiras e de modo particular a Psicologia (Carneiro, 2023; Soligo, 2015).

Ao negar ou minorizar os conhecimentos científicos produzidos ao sul do Equador, ao silenciar as vozes dos que expressam nossas realidades, ao tomar as teorias como axiomas ou *a priori*s universais, os cursos de Psicologia, hegemonicamente, reproduzem conhecimentos que nos situam implacavelmente no lugar da subalternidade e alimentam o que Edgar Barrero-Cuellar (2011) chama de estética do atroz – a cultura e a educação que, reprodutoras do pensamento do colonizador, nos ensinam a amar os nossos opressores e a desprezar aquilo que somos. Aos que assim são formados resta a resignação.

Como, então, chamar de clássicas teorias que assim são apresentadas porque ocultamos ou negamos espaço aos conhecimentos produzidos fora dos cânones europeus e estadunidenses? São clássicos da ausência, da negação, do colonialismo.

Certamente esses teóricos são importantes e seus conceitos centrais, relevantes. Porém suas interpretações da realidade são datadas, refletem suas culturas e tempos vividos. Falarão sobre nós? Ou falam por nós, mas um *nós ausente*, sem cor e sem lugar?

Entretanto nenhuma hegemonia é totalitária, e temos construído os caminhos na contramão, em perspectiva crítica, que nos permite tomar as teorias como objetos de reflexão com base em nossas realidades e produzir outros saberes, que se contraponham ao humano universal e falem sobre os humanos plurais que somos – temos classe, pertença racial, gênero, orientação sexual, sexualidade, origem, lugares, múltiplas culturas. O livro *Ser docente de la Psicología en América Latina: miradas desde Alfepesi* (Maldonado, 2021), produzido com a colaboração de autoras e autores de diversos países latino-americanos, aponta para várias dimensões do fazer de uma Psicologia de/com/para a América Latina, que incluem a perspectiva crítica em relação aos conhecimentos psicológicos e às realidades latino-americanas, a produção de saberes descolonizados, a construção de metodologias que dialoguem com nossas realidades e o afeto como referência teórico-metodológica.

Em busca desses olhares na Psicologia brasileira, encontrei o Allan em um evento em Joinville e recebi o convite para prefaciar este livro,

organizado pelo Allan, Aliciene, Gabriela, Letícia e Rosânia e escrito a muitas mãos.

A leitura do livro foi um presente, para quem como eu busca os saberes produzidos por nós, em nossas realidades¹. Aqui estão desenhados, analisados e descritos todos os elementos apontados como princípios de uma Psicologia de/com/para a América Latina, desenvolvidos na interface Psicologia e Educação.

Nos capítulos 1, 2 e 8, encontramos profundas análises críticas da realidade brasileira e da educação como política e prática, marcadas pela profunda desigualdade, pelo neoliberalismo, que incidem sobre o modo como se organiza nossa educação historicamente, afetam o desenvolvimento docente e suas possibilidades e nos fazem clamar e lutar por mudanças. Superando o “pessimismo da razão”, deparamos com a Lei n.º 13.935, que institui os Serviços de Psicologia e Serviço Social na educação básica, calcada em uma luta de 19 anos, em busca de uma Psicologia que efetivamente atue pelo direito de todas e todos à educação de qualidade, à apropriação inclusiva do conhecimento, à vivência escolar democrática, ao sentimento de pertença. Que prevaleça o “otimismo da vontade” a que este livro nos convida.

¹ Fui presidente e sou vice-presidente da Abep e fui presidente da Associação Latino-americana de Formação e Ensino de Psicologia (Alfepsi). Essa busca, portanto, é também meu ofício.

O projeto Performa, fio condutor das ações que geraram este livro, é ricamente apresentado nos capítulos 3, 6 e 7, com base no tripé Ensino-Pesquisa-Extensão, eixo que muitas vezes se anuncia em todas as instituições de ensino superior, mas, via de regra, realiza-se de forma desigual, em que a extensão figura como pé mais curto do tripé. Porém o Performa apresenta-nos o equilíbrio, ao narrar seu percurso de criação e implantação, suas histórias de encontros, nas narrativas docentes, no registro de suas produções. Nos capítulos 9 e 10, aprendemos como produzir relação dialógica interdisciplinar e intersetorial com o relato da experiência na licenciatura em Letras e do serviço realizado em Araquari, que marca o compromisso da universidade com a sociedade.

Como não há produção de conhecimentos que prescindam de método, os capítulos 4 e 5 brindam-nos com perspectiva metodológica de natureza ético-política, em que os conhecimentos e afetos se interpenetram, e os saberes produzidos resultam de experiências ativas, participativas, e não se configuram como *saber sobre*, e sim como *saber com*. Saberes que implicam memória, afeto, criação, recriação – saberes que transformam.

Trata-se de um livro, portanto, que apresenta uma experiência de nossa realidade, que envolve docentes, estudantes, universidade, escola, comunidade em ações de reciprocidade, produção

de saberes e vínculos. Que realiza na prática aquilo que temos sonhado para a Psicologia brasileira e para a América Latina – sonhos que se sonham juntos e vão se tornando realidades.

Essa Psicologia precisa expandir-se por nosso país, este livro precisa ser conhecido, lido por nossas/os docentes e estudantes, e que tais conhecimentos adentrem os muros universitários não como saberes periféricos, mas como saberes axiais imprescindíveis.

E como diz Rosânia, parafraseando Belchior, “o passado é uma roupa que não nos serve mais”. Que possamos construir muitas outras roupas, de muitas cores e formas, muitas PsicoLOGIAS para outros mundos possíveis.

Referências

BARRERO-CUELLAR, E. **Estética de lo atroz:** psicohistoria de la violencia política en Colombia. 1. ed. Bogotá: Cátedra Libre Ediciones, 2011.

CARNEIRO, S. **Dispositivo de racialidade:** a construção do outro como não ser como fundamento do ser. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

MALDONADO, H. (org.). **Ser docente de la Psicología en América Latina:** miradas desde Alfepsi. 1. ed. Latinoamérica: Alfepsi Editorial, 2021.

SOLIGO, Â. A formação em Psicologia no Brasil: em busca de novos olhares. In: BARRERO-CUELLAR, E. (org.). **Formación em Psicología**: reflexiones y propuestas desde América Latina. 1. ed. Bogotá: Alfepsi Editorial, 2015.

Ângela Soligo
Campinas, 15 de setembro de 2024

Agradecimentos

A obra aqui apresentada resulta do trabalho de muitas pessoas! Pessoas que defendem a educação, que mantêm amorosidade em seus fazeres e acreditam em uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos. Pessoas que se coadunam com o pensar de Paulo Freire, que nos ensina que, apesar de tudo, devemos ser professores, professoras a favor da esperança.

Como obra coletiva, iniciamos agradecendo aos professores e às professoras que foram nossos parceiros, parceiras nos percursos realizando conosco uma trajetória em que a formação docente é o locus de produção de conhecimentos, afetos e vivências que dão sentido ao ser docente.

Agradecemos a toda equipe do Performa, com destaque para as nossas muitas pesquisadoras-assistentes (estagiárias do quinto ano da graduação em Psicologia, formandas de 2020 a 2024) que atuaram nos encontros com as professoras,

fazendo os percursos formativos, implicadas com as atividades, com o trabalho de campo e, sobretudo, com as possibilidades de a Psicologia da Educação compor um modo dialógico e participativo de formação docente continuada. Fazendo o Performa também compomos outro modo de fazer formação de psicólogas, profissionais que guardam em si tantas vozes e experiência do trabalho docente.

Registramos ainda um agradecimento aos editores da Coleção Rizomas Educacionais, Dr. José Isaías Venera e Dra. Berenice Rocha Zabbot Garcia. Ao citar esses colegas, estendemos nossa gratidão ao colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville (Univille), que sempre acolheu o Performa, vislumbrando nesse projeto sua potência e relevância, até mesmo endossando esta publicação pela Editora Univille. Uma manifestação carinhosa ao professor Isa, companheiro de linha de pesquisa que tanto nos ajudou em todo o processo de composição desta obra.

Agradecemos à Univille, que por meio de editais internos e fomento aos pesquisadores da pós-graduação possibilita que a pesquisa, o ensino e a extensão aconteçam de forma consistente.

E agradecemos à Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (Fapesc), que por intermédio do fomento de pesquisa disponibilizado em diferentes editais oportunizou as pesquisas que compõem este material.

Apresentação

Com alegria e entusiasmo, apresentamos esta obra, que retrata em boa medida a forma e a perspectiva pelas quais trabalhamos com a formação continuada de professoras e, ainda, o modo como temos entendido a Psicologia da Educação nessa esfera. Nossa aproximação se deu pela convivência docente, atuando na Universidade da Região de Joinville (Univille), tanto na formação de psicólogas como na esfera da pesquisa, especialmente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE).

Dessa convivência resultou a parceria na constituição de um projeto de pesquisa que denominamos de Performa. Na primeira edição (2020-2021), contemplada com recursos de um edital interno da Univille para apoio à pesquisa, o projeto foi denominado como “Percurso de formação e trabalho docente no campo da desigualdade social”. E tinha como objetivo investigar os sentidos atribuídos por professores/as ao trabalho docente no campo da desigualdade social por meio de uma pesquisa-

intervenção na rede pública de educação de Joinville (SC).

Veio a pandemia do coronavírus em 2020, e a proposta inicial sofreu alterações. Todavia, ainda assim, o Performa foi realizado, de forma remota, individualizada, agregando novos integrantes nas atividades práticas da investigação, na relação com as professoras participantes e, ainda, constituindo um acervo de pesquisa. Com base nisso, passamos a integrar a pesquisa ao ensino, em um primeiro momento ao estágio específico de Psicologia Educacional.

Na nova edição do Performa (2022-2023), os percursos foram ampliados aos estudantes do ensino médio. Dessa vez, a Univille selecionou projetos integrados de ensino, pesquisa e extensão, e nós apostamos na experiência que tínhamos acumulado nos anos anteriores, construindo uma proposta assentada na perspectiva dos “percursos formativos”. Agora, nosso olhar precisava contemplar docentes e discentes, tanto jovens do ensino médio na sua aproximação com a universidade quanto nossos acadêmicos nas suas vivências de extensão universitária.

É importante ressaltar que o Performa tem ganhado novos parceiros, colegas professores e pesquisadores de Letras, Artes e Direito, relações interdisciplinares que vêm resultando em novos projetos, entre eles o projeto integrado “Percursos formativos docentes e discentes na rede de educação básica” (Performa), contemplado em edital específico da Univille para projetos integrados (2024-2025), e o

projeto de pesquisa “Percursos formativos docentes: composições metodológicas participativas” (2023-2025), beneficiado com recursos da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (Fapesc).

Além disso, o Performa tem estreitado o vínculo entre graduação e *stricto sensu*, gerando pesquisas de iniciação científica, trabalhos de conclusão de curso e dissertações que dialogam fluentemente com o projeto. Uma das evidências dessa relação potente é o fato de que esta obra recebeu o selo Rizomas Educacionais, patrocinado pelo PPGE da Univille.

Considerando tal relação e as interfaces produzidas no interior da linha de pesquisa Políticas Educacionais, Trabalho e Formação Docente, foi que pedimos aos colegas Rita, Isaías e Fernando (com os quais compartilhamos atividades em grupos de pesquisa, disciplinas e orientações em nosso PPGE) para que escrevessem o capítulo primeiro deste livro. Generosamente eles nos brindaram com o seguinte texto: “Políticas de formação de professores no Brasil: reflexões sobre algumas contradições”.

Na esteira da discussão conceitual, o segundo capítulo é assinado por Rosânia, que realizou uma problematização poética, sensível e ético-política da área do conhecimento que ocupamos, psicólogas/os de formação, formando psicólogas na educação. O capítulo “Psicologia Educacional: um percurso de resistência, enfrentamento e utopia galeana” reflete questões que orientam nossa perspectiva no ensino, na pesquisa e nas tantas ações necessárias no que se pode designar de trajetória compartilhada entre

Psicologia e Educação e o quanto ainda há por fazer e lutar, até que se possa dizer que as transformações estão vencendo!

O terceiro capítulo roteiriza uma parte significativa dessas conquistas que o projeto adquiriu em suas últimas versões, quando passamos a atuar – além dos docentes – com estudantes do ensino médio e acadêmicos de nossos cursos. Alena, Gabriela e Rafael contam sobre “O percurso Performa: narrativa de um projeto integrado de ensino, pesquisa e extensão”. O texto expõe detalhes relevantes sobre o modo como o Performa nasce e cresce e, de brinde, conta como temos feito a curricularização da extensão na graduação, entretecidos por uma perspectiva sensível, criativa e inovadora.

De forma precisa, temos na sequência uma organização conceitual que formaliza as criações e construções, teóricas e operacionais, que foram tecidas nas experiências vividas no projeto ao longo dos anos com docentes: percursos formativos, desigualdade social, os eixos que demarcam o caminho formativo e educação estética são trabalhados no quarto capítulo. Em “A metodologia Performa: princípios, concepções e eixos constitutivos”, Allan e Aliciene presenteiam a todos que trabalham ou que se interessam por esse tipo de metodologia. A sistematização desses tópicos se fazia necessária há um bom tempo e foi possível neste momento de solidez do trabalho realizado na pesquisa participativa.

No quinto capítulo, Camila discute a construção epistemológica produzida no projeto e

no núcleo de pesquisa, evidenciando a perspectiva dos saberes científicos que quebram com a lógica de colonização do pensamento historicamente pautado por estudos europeus e norte-americanos. Em “Metodologias participativas: decolonialidade e desobediência epistêmica na formação de professoras”, a autora didaticamente aponta a pertinência dessa metodologia de pesquisa com professoras. Fundamentada em uma discussão teórica decolonial, Camila permite a aproximação de autores importantes que ainda são pouco trabalhados nas produções acadêmicas científicas brasileiras.

O capítulo seis detalha o modo como os percursos formativos, inicialmente concebidos como uma pesquisa participativa, tornaram-se em meio à pandemia do coronavírus também uma investigação documental. O texto foi produzido por Ana Paula e Allan, que descreveram a forma como o acervo da pesquisa foi sistematizado e, ainda, ofereceram pistas sobre alguns princípios de análise desses documentos resultantes dos percursos docentes. O capítulo “Performa: dos encontros ao acervo” retrata como a produção documental foi percebida como uma oportunidade e acolhida como possibilidade inovadora na investigação sobre o trabalho e a formação docente.

O sétimo capítulo é resultado da pesquisa de Guilherme, Alicia, Yasmin e Allan, que selecionaram no acervo da pesquisa quatro biografias docentes para compor o texto “A dimensão biográfica em cena: docência e *performance* narrativa”. Nele, há trechos e citações que explicitam o modo como essas

vidas foram e estão implicadas com suas práticas educativas. As/Os professoras/es se percebem em transformação e, com base nisso, pode-se refletir o quanto a dimensão subjetiva daquele que educa deve encontrar acolhida nos processos formativos, especialmente na formação continuada. No capítulo fica evidente que a noção de “percurso” é a própria vida, isto é, a trajetória, os afetos, as cenas e as relações que constituem uma vida docente.

Henriko e Letícia, no capítulo “A questão conceitual e a desigualdade social: tramas e intersecções”, abordam aspectos fundamentais do Performa, a começar, o modo como realizaram a pesquisa documental no acervo, depois, apresentando como esse relevante “eixo conceitual” pode ser desenvolvido na formação docente continuada, a saber, convidando as professoras para serem interlocutoras da pesquisa, podendo aí investigar como os saberes e os sentidos estão tramados. O oitavo capítulo ainda toca em outra questão fundante do Performa: a problemática da desigualdade social. É preciso dizer que a discussão foi feita com a devida qualidade crítica, tomando a desigualdade como efeito de um sistema econômico e político injusto e evidenciando os seus desdobramentos nas complexas relações entre classe, raça e gênero.

No penúltimo capítulo, Flávia apresenta a “Curricularização da extensão em um curso de licenciatura: um relato de experiência com o curso de Letras”. O texto é um belo depoimento sobre o modo como um projeto integrado de ensino, pesquisa e extensão pode provocar efeitos institucionais interessantes. Inicialmente, destaca-

se a questão interdisciplinar, pois a autora foi uma de nossas primeiras colegas de outro curso (externa à Psicologia) a integrar o Performa. Nessa parceria, vislumbrou-se a possibilidade de enfrentar o desafio da curricularização da extensão orientada por uma perspectiva participativa. Desse processo, destaca-se a concretização de uma vontade que até então não havíamos alcançado, ou seja, fazer chegar o Performa à formação inicial e, além disso, oportunizar um encontro entre as futuras professoras com os estudantes do ensino médio. Ensino, pesquisa e extensão traduzidos por Flávia da seguinte maneira: a teoria na prática; a prática em si; e a reflexão pós-prática.

O décimo texto, cujo título é “Performa em Araquari: narrativa de uma parceria serviço e universidade”, escrito por Heloiza, Maria Alice e Alessandra, foi escolhido para ser o capítulo final deste livro porque nos leva mais marcadamente para além dos contornos acadêmicos. Quando mantida a perspectiva da universidade, mas tomada por outra organização, é possível experimentar a metodologia participativa institucionalmente. No texto, as autoras contextualizam o serviço que acolhe o Performa na sua versão integrada de ensino e pesquisa para a realização de percursos formativos docentes. Refletem também as implicações dessa acolhida para a rede educacional, avaliando a relevância de uma proposta dialógica na formação docente continuada, brindando os leitores com uma narrativa rica e perspicaz de como se faz o Performa na prática. Dessa condição e perspectiva, de quem pode acompanhar

o projeto acontecendo e reverberando nas escolas e entre professores, fazem apontamentos sensíveis e pertinentes sobre o que se promete neste livro: o encontro da Psicologia educacional com a formação docente.

Este livro materializa as mais importantes produções intelectuais, científicas e experienciais vinculadas ao projeto integrado Performa, que se propôs desde o início ao trabalho com a educação. Educação básica, superior, estudantes e professores, diferentes níveis de ensino e diferentes pessoas que, participando desde seus próprios lugares – singulares –, se vinculam em torno do que nos permite avançar em nossa humanidade: afirmar que é por meio da educação que podemos traçar os caminhos que nos afastam da barbárie.

Desejamos que a publicação desta obra promova uma boa publicidade ao Performa, que nosso projeto e trabalho se difundam como uma possibilidade no âmbito da formação docente, até mesmo oferecendo ao campo educacional uma alternativa baseada na Psicologia da Educação. Mas, para além do Performa, que o livro circule afirmando e reverberando os princípios que sustentam nossa concepção, presença, atividade e reflexão.

*Allan Henrique Gomes
Gabriela Kunz Silveira
Aliciene Fusca Machado Cordeiro
Rosânia Campos
Letícia de Andrade*

Rizomas educacionais e a cena como método

José Isaías Venera

Berenice Rocha Zabbot Garcia

Editores

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo "ser", mas o rizoma tem como tecido a conjunção "e... e... e..." (Deleuze; Guattari, 1996).

A Coleção Rizomas Educacionais tece a conjunção de pesquisas e estudos a partir do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade da Região de Joinville (Univille), sob os cuidados, neste terceiro volume, da linha de pesquisa Políticas Educacionais, Trabalho e Formação Docente. O livro, assim, expressa as relações entre pesquisadores, a inserção do grupo com professores

e professoras da região e o desenvolvimento de uma metodologia que parte das vivências que singularizam percursos de pesquisa/formação.

Como potencializar os processos educativos e os percursos de formação? Os espaços educativos e de formação são meios que contribuem para a constituição do sujeito. Com Vigotski (2001) compreendemos que o sujeito se constitui pelas vivências. Há uma reelaboração criativa nas vivências, e a educação escolar é o espaço para práticas (vivências) de libertação das formas de opressão. Educar para libertar.

Assim, esta obra acentua as vivências nos processos de formação. Ela pode ser concebida como um livro vivo, assim como defenderia Gilles Deleuze, vivo no sentido de que ele é um acontecimento em um plano de imanência – ou de vivência. Um livro que expressa as relações, os encontros, as conexões, os afetos e devires de um percurso.

Formação docente e Psicologia da Educação: o Performa em cena reúne pesquisas do projeto Performa. O subtítulo da obra indica a metodologia desenvolvida para atender ao percurso de formação. É um método com inspiração no filósofo Jacques Rancière. Em “cena”, para o filósofo, implica um método que potencialize a singularidade e a rede de significações que se tecem ao redor dela. A formação acontece com a armação de uma cena em que se desenvolvem dinâmicas para explorar as singularidades (vivências) dos professores e das

professoras; aquilo que marca a diferença de cada um e de cada uma e, com base nela, o percurso segue no sentido de tornar comum aquilo que é da educação e que se apresenta numa polifonia de vozes.

Se há uma articulação teórica que impressiona nesta obra, é o fato de ela ainda se aproximar do conceito de rizomas, nome da coleção. Rizomas é um termo com origem na botânica. Refere-se às raízes que se espraiam numa superfície formando uma teia vegetativa. Nas ciências humanas passou a ser um conceito na teoria de Gilles Deleuze e Félix Guattari e indica uma perspectiva para compreensão da vida, que se forma numa teia de relações. Rizomas são constituídos de acontecimentos, agenciamentos, singularidades, vivências.

Sob esse plano a partir do qual conexões e produções são tecidas, fica o desejo dos editores da coleção de que novas redes possam se formar, assim como também novas conexões vindas dos leitores.

Referências

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. 1. São Paulo: Editora 34, 1996.

RANCIÈRE, J.; JDEY, A. **O método da cena**. Belo Horizonte: Quixote, 2024.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Capítulo 1

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: REFLEXÕES SOBRE ALGUMAS CONTRADIÇÕES

Rita Buzzi Rausch

José Isaías Venera

Fernando Cesar Sossai

Introdução

É preciso ter esperança, mas esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperar é ir atrás, esperar é construir, esperar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperar é juntar-se com outros para fazer de outro modo (Freire, 1992, p. 110-111).

Discutir acerca das políticas de formação de professores no Brasil, no contexto atual, é

certamente entrar em uma celeuma diante do impasse enfrentado com a aprovação de novas resoluções educacionais federais, quais sejam: as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica – a BNC-Formação (2019) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica – a BNC-Formação Continuada (2020).

Para compreender tal celeuma, é preciso que retomemos os contextos históricos de produção das políticas de formação de professores no Brasil. Faz-se necessário lembrar que, com a homologação do Plano Nacional de Educação (2014-2024), foram publicadas, em seguida, as novas DCNs para a formação de professores (Brasil, 2015), após uma ampla discussão e posicionamento de diferentes entidades educacionais e sociais, revogadas com a nova resolução de 2019, antes mesmo de concluída sua implementação. As diretrizes presentes nessa resolução de 2015 ampliaram as discussões iniciadas nas diretrizes anteriores (2002), defendendo a formação em uma visão ampliada, reafirmando a necessidade de uma política de formação para a educação básica, uma maior articulação entre formação inicial e formação continuada de professores e potencializando as instituições de educação básica como espaços significativos de desenvolvimento profissional docente.

Entretanto, em 2019, foi homologada a Resolução 02/2019 e, no ano seguinte, a Resolução

CNE/CP 1/2020, que são marcadas pela ausência de debates e consultas públicas às escolas, universidades e demais organizações acadêmico-científicas, bem como fóruns estaduais e municipais. Diante disso, no presente texto, buscamos problematizar algumas contradições presentes em tais resoluções.

É importante reforçar que essas resoluções foram implementadas em algumas instituições de ensino superior e nos respectivos sistemas de ensino superior do Brasil, ainda que existisse um forte movimento de resistência dos estabelecimentos. Após muitas críticas de diferentes organizações, as resoluções encontram-se em estado de revogação, e, em substituição, novas estão sendo planejadas. É o que vem acontecendo, no momento, com a Resolução da Formação Inicial de Professores de 2019, em que está em consulta pública um Projeto de Resolução em sua substituição. Esperamos, pois, que a resolução que está em reformulação, bem como as demais que virão, atendam realmente às necessidades e aos desafios da formação de professores no Brasil, efetivamente oportunizando aos educadores e às instituições de educação o protagonismo em tais resoluções. Daí a importância de fortalecermos e marcar posicionamentos críticos visando à revogação de documentos normativos que dificultam o acesso e a permanência na educação superior de estudantes do todo o país. Conforme nos lembra Paulo Freire (1992), resistência é o lema e esperarçar é preciso!

Na esteira desses debates, o presente capítulo caracteriza-se pela sua abordagem qualitativa do tipo documental. Ressaltamos que a pesquisa documental busca “[...] identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse” (Lüdke; André, 2022, p. 45), apresentando uma série de vantagens, visto que os documentos estabelecem uma rica fonte de pesquisa.

Em termos de material empírico, os documentos analisados foram as recentes resoluções de formação de professores, a saber: BNC-Formação (2019) e BNC-Formação Continuada (2020), bem como seus pareceres. Após a leitura minuciosa desses documentos, e levando em conta os limites da extensão deste texto, estabelecemos dois eixos de análise que, no nosso entender, evidenciam contradições gritantes nas resoluções examinadas: a) ressonâncias do neoliberalismo na formação de professores; b) descompassos com a perspectiva do desenvolvimento profissional docente.

A seguir, analisamos essas duas contradições, entrelaçando dados dos documentos em questão com a teoria, apoiando-nos, principalmente, em Foucault (2008), Marcelo García (1999), Marcelo (2009a; 2009b) e Dardot e Laval (2016), bem como em manifestos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope).

Ressonâncias do neoliberalismo na formação de professores

As Resoluções 02/2019 e 01/2020 dispõem sobre as DCNs para a formação inicial e continuada de professores da educação básica, alinhando-se às mudanças em curso, sobretudo, presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Na Base, a educação por competências ganha centralidade, o que não é diferente naquelas resoluções.

Das 15 páginas que integram a Resolução 02/2019, incluindo o anexo, o termo “competência” aparece 50 vezes. Na Resolução 01/2020, o enunciado repete-se 23 vezes. No artigo 3 da Resolução 01/2020, encontramos:

As competências profissionais indicadas na BNCC-Formação Continuada, considerando que é exigido do professor sólido conhecimento dos saberes constituídos, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural local e global, objetivando propiciar o pleno desenvolvimento dos educandos, têm três dimensões que são fundamentais e, de modo interdependente, se integram e se complementam na ação docente no âmbito da Educação Básica: I – conhecimento profissional; II – prática profissional; e III – engajamento profissional.

A formação por competências volta-se não somente à BNCC, como também a uma lógica presente já nos Parâmetros Curriculares Nacionais

(PCNs), depois da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996. Dias e Lopes (2003) demonstram que o currículo para a formação de professores começa a ser intensificado no período de 1999 a 2001, após a promulgação da LDBEN. Para as autoras, a política de formação por competência era apresentada “como nuclear na organização curricular – um ‘novo’ paradigma educacional” (Dias; Lopes, 2003, p. 1.156). Em síntese, temos uma discursividade em que a formação por competência centralizada no professor é o caminho para dar respostas às demandas da área.

Na BNCC (Brasil, 2017, p. 8), competência é “definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. A educação por competências vai do domínio dos conteúdos à busca do controle pleno das emoções.

Na Resolução 01/2020, há uma série de competências gerais endereçada ao docente e que a formação continuada deveria propiciar. No anexo do documento, encontramos dez competências do(a) professor(a). Aqui, recortamos o início de cada uma delas:

1. Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos [...];
2. Pesquisar, investigar, refletir, realizar análise crítica [...];
3. Valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais [...];
4. Utilizar diferentes linguagens [...];
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica [...];
6. Buscar atualização na sua área e afins [...];
7. Desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas [...];
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional [...];
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação [...];
10. Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas [...].

Com essa passagem, pretendemos evidenciar que as competências a serem desenvolvidas na formação continuada de professores(as) se alinham à perspectiva da racionalidade neoliberal. Os desafios da educação passam, nessa perspectiva, a se centralizar no professor e as resoluções dariam conta de disciplinar e controlar o percurso para se obter os resultados esperados na educação. A importância de uma formação crítica que articule os saberes com as condições materiais de existência, em um país marcado pela desigualdade social e pela herança autoritária, perde relevo. A dimensão social perde espaço para centralizar o debate no indivíduo.

A racionalidade neoliberal constitui as práticas discursivas com base nas quais os sujeitos

são subjetivados. Essa racionalidade se expressa também pela teoria do capital humano, ou seja, no modo como o indivíduo é subjetivado no princípio da concorrência e da projeção de si como uma mercadoria.

Como nos lembra Sossai (2022, p. 117), a teoria do capital humano “tem uma longa história, encontrando-se presente na literatura acadêmica desde os escritos de Adam Smith (1776), na obra *A riqueza das nações*, e de Alfred Marshall (1920), no livro *Os princípios econômicos do mais valioso investimento dos capitais: os seres humanos*”. De fato, a teoria ganhou notoriedade na primeira metade do século XX, sobretudo com os “trabalhos da Escola de Chicago, especialmente com as pesquisas empreendidas por Gary Becker, Jacob Mincer e Theodore Schultz” sobre o “tema do investimento em seres humanos”. Segundo esses autores, nos anos 1960, era necessária uma revisão do modelo clássico de crescimento econômico, ainda fortemente baseado na análise de “fatores tradicionais de produção: terra, capital e trabalho”. A teoria do capital humano apresentava-se, então, como um avanço desse modelo, uma vez que propunha que os trabalhadores de uma sociedade se tornariam mais eficientes e produtivos à medida que os governos investissem em sua qualificação educacional.

Na teoria, defendia-se que os “órgãos do poder público deveriam oferecer treinamento técnico, especializado, de forma sistemática e constante aos

trabalhadores”. A crença era, pois, que o “aumento do capital humano reverberaria não apenas na melhora do desempenho individualizado dos trabalhadores, mas também no aumento da produção massificada de bens de consumo e, conseqüentemente, no crescimento econômico de determinado país”. A defesa dos idealizadores da teoria era que o capital humano levaria à “conquista do almejado desenvolvimento econômico”, já que, quanto mais elevado o “nível de educação e conhecimento da população”, mais ela se tornaria economicamente produtiva (Sossai, 2022, p. 118).

Aprofundando nessa direção, Dardot e Laval (2016) destacam que, no âmbito da teoria do capital humano, se entende que “é preciso fornecer ao sistema econômico indivíduos bem adequados à guerra comercial generalizada, isto é, capazes dos melhores desempenhos”. A educação e a formação por competências visam apostar no “capital humano” como moeda de troca. Para Foucault (2008), a passagem do liberalismo para o neoliberalismo pode ser percebida com a passagem do “homem da troca” – pautado nas relações de troca – para o indivíduo que assume a sua própria vida como uma mercadoria. Esse parece ser o ponto da virada, tendo em vista que o sujeito na racionalidade neoliberal – que Foucault chama de *homo economicus* empresário de si mesmo – é compreendido como “capital humano” que precisa ser produzido para desempenhar as competências necessárias para a ordem econômica dominante.

Na aula de 14 de março de 1979, do curso sobre Biopolítica, Foucault dedica uma parte importante para problematizar o capital humano, quando destaca os processos educacionais. Para o autor, os neoliberais observam que,

[...] na verdade, o que se deve chamar de investimento educacional, em todo caso os elementos que entram na constituição de um capital humano, são muito mais amplos, muito mais numerosos do que o simples aprendizado escolar ou que o simples aprendizado profissional (Foucault, 2008, p. 315).

A racionalidade neoliberal opera em todas as instâncias da vida, constituindo um currículo para além dos muros escolares.

A ANPEd publicou em 5 de novembro de 2020, após a aprovação da resolução, o texto *Manifesto contra a desqualificação da formação dos professores da educação básica*. O documento contextualiza a construção participativa da Resolução CNE/CP n.º 2015/2 e o esvaziamento dos diálogos na Resolução CNE/CP n.º 2019/2 e na Resolução CNE/CP n.º 2020/1. Uma das críticas do manifesto diz respeito ao caráter autoritário da aprovação das duas últimas resoluções, uma vez que elas foram “aprovadas pelo Conselho Pleno do CNE, em sessão sem publicização da pauta, e sem a participação e diálogo com as entidades acadêmicas, científicas, sindicais, fóruns estudantis e representantes das unidades escolares, Universidades e Faculdades de Educação” (ANPEd, 2020).

Entre as problematizações, o manifesto da ANPEd (2020) aponta a “imposição de uma centralização curricular desnecessária” e uma “concepção redutora e esvaziada de currículo que sonega a pluralidade e desrespeita a diversidade cultural, de público e instituições, ferindo o princípio da gestão democrática e da liberdade de ensinar e aprender”.

Descompassos com a perspectiva do desenvolvimento profissional docente

Outra contradição presente nas resoluções de formação de professores em análise refere-se à falta de aderência ao conceito de desenvolvimento profissional docente, tão defendido por pesquisadores do campo da formação de professores na atualidade.

Antes de analisarmos tal contradição, entendemos ser fundamental expormos nossa compreensão a respeito do conceito de desenvolvimento profissional docente. Trata-se de um termo recente, que surgiu especialmente para marcar novas formas de compreender o processo de ensino, mais relacionadas à maneira como o estudante aprende. Superando a vertente da transmissão de conhecimentos, os professores são incentivados a pensar sobre a sua prática de ensino, tornando-se profissionais reflexivos e pesquisadores, ou seja, produtores de conhecimento.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento profissional volta-se para um

[...] conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre sua própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência (Marcelo García, 1999, p. 144).

Assim, entendemos o desenvolvimento profissional docente como uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções. Trata-se de um “processo a longo prazo, que integra diferentes tipos de oportunidades e de experiências, planificadas sistematicamente, de forma a promover o crescimento e desenvolvimento profissional dos professores” (Marcelo, 2009b, p. 10). Para esse autor, é um processo que vai se construindo por meio da experiência refletida e consciente e tem uma conotação de evolução e continuidade, superando a tradicional justaposição entre formação inicial e formação continuada de professores.

Dessa forma, o conceito de desenvolvimento profissional docente vai além da formação do docente, seja ela inicial ou continuada. Ele passa a ser entendido como

[...] um processo, que pode ser individual ou coletivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente – a escola – e que contribui para o desenvolvimento [...] através de

experiências de diferente índole, tanto formais como informais (Marcelo, 2009b, p. 10).

Nas políticas públicas atuais de formação de professores no Brasil, pela criação das resoluções CNE/CP 02/2019 e CNE/CP 01/2020, diferentemente da Resolução de 2015, que mantinha um viés *continuum* de desenvolvimento profissional do docente, percebe-se uma fragmentação acerca das orientações para a formação inicial e continuada dos professores. As resoluções mais recentes pouco dialogam com as pesquisas do campo da formação de professores produzidas no Brasil, especialmente as que têm como objeto de investigação o desenvolvimento profissional docente.

Tais resoluções, como aponta o manifesto da ANPED (2020),

[...] não leva[m] em consideração as necessidades formativas dos sujeitos, as fases/ciclos profissionais, e os contextos de exercício profissional. Com isso, aponta[m] para uma cisão das dinâmicas formativas que entendemos como um processo *continuum* e amalgamado entre formação inicial, formação continuada e valorização profissional.

Outro aspecto contraditório, já destacado no eixo de análise anterior, mas que merece ser retomado, é que tanto a Resolução 2019/02 quanto a Resolução 01/2020 se alicerçam no

desenvolvimento de competências dos professores em um viés neoliberal. Compreendemos que, ao defender competências e habilidades profissionais, os documentos reforçam a ideia do professor como executor de tarefas e apontam, nas entrelinhas, uma concepção de formação de professores centrada na padronização, desconsiderando a diversidade e pluralidade de possibilidades de formação e práticas docentes vivenciadas em seu cotidiano educativo nas mais diversas regiões do Brasil. Tal concepção nos remete a pensar também no entrelaçamento dessas políticas com o ideário capitalista, que fortemente continua direcionando nossa sociedade. Concordamos com Freitas (2020, p. 107), quando afirma que em tais resoluções há

[...] um retrocesso de 40 anos nas concepções emancipadoras e progressistas construídas no período pós-ditadura. Iniciativas que anunciam mudanças significativas no processo educativo, marcadas por profundo retrocesso com a implementação e retomada das políticas neoliberais regressivas, excludentes, que aprofundam a desigualdade, instituem o individualismo, reforçam a meritocracia e o empreendedorismo individual como formas de sobrevivência e sucesso, afetando profundamente a formação humana integral de nossos jovens e crianças.

Perpassa os documentos uma impressão de que esse conhecimento, por meio de competências,

quase sempre de natureza prático-técnica, é suficiente para a efetivação do trabalho docente. A sólida formação teórico-conceitual e humanística, tão defendida por tantos estudiosos da educação, parece ficar à margem do desenvolvimento profissional docente. Nessa direção, destacamos que a Anfope (2021, p. 28), há décadas, defende que se faz necessária

[...] sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, bem como o domínio dos conteúdos da educação básica, de modo a criar condições para o exercício da análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional.

Outro elemento que nos parece contraditório é que os documentos em análise reforçam uma vertente empreendedora, quando deslocam a responsabilidade da formação para uma dimensão individual do professor, orientando para que sejam “responsáveis por seu próprio desenvolvimento profissional” (Brasil, 2019; 2020). Nesse âmbito, relativiza-se a ideia de formação “como direito a ser garantido pelas políticas públicas, e reforça-se a uma perspectiva meritocrática e empreendedora de formação” (ANPEd, 2020). Ficam evidentes a culpabilização e responsabilização individual dos professores diante dos fracassos ou sucessos de seus percursos formativos, desconsiderando-se as condições de trabalho, a formação e a valorização

profissional, bem como eximindo o Estado de sua responsabilidade com a oferta de uma educação superior pública e de qualidade.

Considerações finais

Neste texto, apresentamos duas contradições das atuais resoluções de formação de professores do Brasil: a Resolução 02/2019, que trata da formação inicial de professores, e a Resolução 01/2020, que se refere à formação continuada de professores.

Em síntese, tais políticas de formação de professores analisadas trazem uma orientação influenciada pelo neoliberalismo, alicerçadas em uma vertente de educação tecnicista, reforçando o aprender a fazer, em detrimento de um saber teórico, que possibilita desenvolver autonomia e criticidade dos professores, e, portanto, não remetem ao conceito de desenvolvimento profissional docente dos professores aqui defendido.

Defendemos a formação de professores na perspectiva de uma educação crítica e emancipadora. Tal premissa requer que os professores desenvolvam conhecimentos aprofundados acerca dos saberes da docência, bem como sobre ações coletivas e engajadas que impulsionem a autonomia docente.

O desenvolvimento profissional docente, nessa perspectiva, é um processo complexo, colaborativo e extremamente político. Nas pegadas de Paulo Freire (1992), é importante seguirmos esperando e não

desistir da defesa de uma formação de professores democrática, participativa, emancipatória e humana.

Referências

ANFOPE – ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. **Documento final do XX Encontro Nacional da Anfope**. 2021. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/04/20%E2%81%B0-ENANFOPE-%E2%80%93-Documento-Final-2021.pdf>. Acesso em: 13 out. 2022.

ANPED – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Manifesto contra a desqualificação da formação dos professores da educação básica**. 5 nov. 2020. Disponível em: <https://legado.anped.org.br/news/manifesto-contradesqualificacaodaformacaodosprofessoresdaeducacaobasica>.

ANPED – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO / GT-8. **Nota sobre a Base Nacional Comum para Formação de Professores**. 21 dez. 2018. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/nota-sobre-base-nacional-comum-para-formacao-de-professores>. Acesso em: 20 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n.º 01, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n.º 02/2015, de 1.º de julho de 2015. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, seção 1, n. 124, p. 8-12, 2 jul. 2015.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da educação básica (BNC-Formação). Brasília, 2019.

DARDOT, P.; LAVAL, C. Neoliberalismo e subjetivação capitalista. **O Olho da História**, n. 22, abr. 2016.

DIAS, R. E.; LOPES, A. C. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educação & Sociedade**, v. 24, n. 85, p. 1.155-1.177, 2003.

FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica**. Curso no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz de Terra, 1992.

FREITAS, H. C. L. de. BNC da Formação: desafios atuais frente à precarização da formação de profissionais da educação básica. In: MENDONÇA, S. G. de L.; MIGUEL, J. C.; MILLER, S.; KÖHLE, É. C. (org.). **(De)formação na escola**: desvios e desafios. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2022. 112 p.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Ouro Preto, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009a.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo – Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009b.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.

SOSSAI, F. C. **A construção de consenso nos bastidores da OCDE:** notas sobre educação e tecnologia (1960-1992). Joinville: Editora Univille, 2022.

Capítulo 2

PSICOLOGIA EDUCACIONAL: UM PERCURSO DE RESISTÊNCIA, ENFRENTAMENTO E UTOPIA GALEANA

Rosânia Campos

“No presente, a mente, o corpo é diferente
E o passado é uma roupa que não nos serve mais
[...]” (Belchior¹).

Os versos de Belchior poderiam ser uma máxima para profissionais da Psicologia educacional, especialmente após aprovação da Lei n.º 13.935, de 11 de dezembro de 2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Isso porque poderíamos entender que a obrigatoriedade desse profissional oportunizaria finalmente à Psicologia educacional

¹ VELHA roupa colorida. [Compositor e intérprete]: Belchior.
In: ALUCINAÇÃO, 1976.

consolidar seu fazer e suas concepções que orientam tal prática, de modo que o passado realmente não seria mais referência. Mas a que passado estamos nos referindo? Que fazer seria esse necessário de ser consolidado? Questões importantes quando pensamos sobre a necessidade e urgência em superar o discurso da “Psicologia neutra” e afirmar o compromisso de um fazer comprometido, não com a conformação, com a classificação, com definições em laudos técnicos, e sim com um pensar e um fazer efetivamente engendrados no compromisso da emancipação ou, nas palavras de Paulo Freire (2014, p. 201), na crença de que “mudar é difícil, mas é possível”.

Dito de outro modo, embora a promulgação da lei tenha sido uma importante vitória, não é possível secundarizar que ela também coloca em pauta as discussões de como será a prática dos profissionais no cotidiano das escolas brasileiras. Adiciona-se a essa questão uma outra, que parece ser ainda mais complexa: como é feita a formação em Psicologia educacional na atualidade? E, ainda, quais são as diretrizes que organizam a formação dessa área da Psicologia? E ainda que o Conselho Federal tenha desenvolvido importantes documentos orientadores para a área e tenhamos diretrizes nacionais para formação em Psicologia, sabemos que eles não são suficientes para pautar as formações e atuações. Logo, ainda é possível observar currículos, discussões e ações que se pautam na lógica de um

fazer adaptativo, individualizante e que se concentra no sujeito e não nas relações que o compõem e que compõem o cotidiano. De igual modo, leitura do cotidiano escolar feita de forma fragmentada e simplificada.

Assim, para realmente compreendermos que no presente a mente e o corpo estão diferentes e que não é possível fazer uma Psicologia educacional sem criticidade, é importante revisitar o passado, refletir sobre o processo histórico que possibilitou o desenvolvimento da Psicologia educacional sob outras perspectivas e discutir coletivamente que “a realidade pode e deve ser mutável, deve ser transformável” (Freire, 2014, p. 211).

Psicologia educacional: um saber e fazer a serviço de uma nova ordem social

Estudos indicam que é impossível dissociar uma teoria, um pensamento teórico de seu tempo social e histórico². Assim, o surgimento do modo de produção capitalista (Revolução Industrial), associado com a Revolução Francesa (revolução política), resulta em nova organização social, com novo projeto societário

² Para aprofundar os estudos sobre as transformações que marcaram o início da idade moderna, indico a leitura dos livros *A era das revoluções* e *A era do capital*, de Eric Hobsbawm, ambos da Editora Paz e Terra.

pautado na crença no conhecimento e inaugurando a lógica da mobilidade social. Isto é, os sujeitos não mais estariam submetidos aos imperativos da consanguinidade como único modo de legitimar posições sociais.

Essa nova sociedade de mercado inaugurou também a lógica da liberdade individual e o ideário de um mundo igualitário, fraterno e livre. Entretanto o avanço do modo de produção capitalista, com o recuo da revolução política, resulta em uma sociedade dividida em classes, com desiguais condições de vida, tendo um grande contingente de miseráveis. Tal cenário colocava em xeque o ideário da igualdade, que, no entanto, precisava ser defendido, não apenas pelo uso da força. Como, então, justificar as diferenças entre as pessoas? Como justificar suas diferentes classes? Figueiredo e Santi (2010) e Patto (1996), dentre outros/as pesquisadores/as, indicam como a propagação ideológica pautada no mérito pessoal foi importante no processo, de forma que

novos homens bem-sucedidos o serem aparentemente por habilidade e mérito pessoal – já que não o eram pelos privilégios advindos do nascimento – confirmava uma visão de mundo na qual o sucesso dependia fundamentalmente do indivíduo (Patto, 1996, p. 20).

É nesse contexto histórico que nascem a ciência moderna e sua promessa de que reside na racionalidade, no controle sobre a natureza, no

progresso do conhecimento humano a possibilidade de construir a prometida sociedade, uma vez que esse saber libertaria os sujeitos do jugo medieval, marcado pelo obscurantismo, pela superstição e pela irracionalidade. Dito de outra forma, a divisão social seria um resultado dos próprios talentos individuais, o que, segundo Figueiredo e Santi (2010), também oportunizou o surgimento da Psicologia como ciência no Ocidente. Ainda de acordo com os autores, é possível observar dois elementos centrais nesse processo: a) a conscientização da grande massa trabalhadora de que a liberdade preconizada pela sociedade de classe só existia teoricamente; b) a necessidade de os Estados-nações constituírem um novo tipo de trabalhador/trabalhadora, que incluía uma forma de disciplinamento de corpos e mentes. Para Figueiredo e Santi (2010), essas demandas constituem tarefas para a Psicologia moderna, que deveria tanto auxiliar na compreensão dos dissabores e fracassos pessoais como desenvolver modos de conformação dos sujeitos à nova ordem social e mercantil. Dessa maneira, os esforços são para conhecer esse sujeito individual e como é possível padronizá-lo, normatizá-lo, enfim, adequando-o à nova ordem social.

No caso brasileiro, embora no período colonial não houvesse uma Psicologia no sentido atual, estudos indicam que as ideias psicológicas se faziam presentes. Conforme Massimi (2008, p. 75), textos quinhentistas já evidenciavam marcas das ideias

psicológicas, bem como as análises referentes à “institucionalização da psicologia como disciplina – autônoma ou subárea de diversos campos de saber (filosofia, medicina, direito, pedagogia) –, definindo objetos e metodologias específicas”. Tal documentação nos auxilia a compreender também as bases da Psicologia educacional e reforça como não é possível compreender a ciência e/ou uma área de conhecimento como sendo neutra; pelo contrário, fundamental compreender um campo de conhecimento considerando seu contexto de produção, “como expressões de experiências de vida estruturadas em mentalidades, que seriam específicas de diversas coletividades humanas em diferentes domínios espaço-temporais” (Massimi, 2008, p. 69).

Esse fato também foi percebido por Antunes (2012), quando discute as raízes históricas da Psicologia educacional, observando que no Brasil Colônia muitos dos escritos apontam o compromisso com os interesses da metrópole e a lógica da ciência moderna indica anteriormente. Na mesma perspectiva, Patto (1996) assinala que o ideário liberal circulava desde a época da colônia, mas foi com a República que ele foi fortalecido, momento histórico em que se propagava a urgência em se constituir uma nova sociedade moderna, civilizada e evoluída. Nesse contexto, explicar as diferenças entre raças, grupos e, por extensão, as diferenças individuais é uma necessidade. Ainda de acordo com Patto (1996,

p. 54), não é por acaso que “a entrada do ideário político liberal no país corresponde, pouco depois, o ingresso de sua contrapartida científica, a psicologia das diferenças individuais”.

Os anos seguintes, a Proclamação da República, são marcados também pelo “entusiasmo pela educação” e pelo “otimismo pedagógico”. Ainda que esses movimentos não correspondessem à realidade escolar da época, não é possível subestimá-los, pois foram importantes na construção da educação pública. Além desse aspecto, Antunes (2008) entende que foi em tal contexto que paulatinamente a Psicologia foi ganhando reconhecimento como área específica, deixando de ser produzida apenas no interior de outras áreas do saber. De acordo com Patto (1996), é aí que o Movimento Escola Nova ganha força no Brasil e, imbuído pelo pensamento da Psicologia experimental e diferencial, se propaga no país a ideia de que é necessário construir uma pedagogia afinada com as potencialidades dos educandos, concebidos como sujeitos diferentes em suas capacidades para aprender.

As repercussões dessas ideias no campo educacional fazem-se presente ainda nos dias atuais e acabaram por configurar a Psicologia como uma prática de diagnósticos e tratamentos individualizados, gerando uma hipertrofia entre educação e Psicologia e reduzindo as explicações das dificuldades de aprendizagem (Patto, 1996; Antunes, 2008). Nessa perspectiva, as condições objetivas

de vida, de ensino não eram consideradas; pelo contrário, geraram-se teorias e explicações que mais reforçaram preconceitos e estigmas, produziram classificações, definiram patologias que ainda hoje existem no cotidiano escolar. Não obstante, a história não é linear, nem tampouco o processo histórico é homogêneo. Com isso, ao se estudar a história da Psicologia educacional no Brasil, também se faz necessário considerar as vozes dissonantes, isto é, contra-hegemônicas que de alguma forma contribuíram na constituição de outra Psicologia educacional.

A Psicologia educacional é também resistência

Se desde a Primeira República é perceptível a constituição da Psicologia, sobretudo da Psicologia educacional, com marcas do ideário liberal e as práticas da Psicologia experimental e diferencial, também é possível notar vozes dissonantes, como, por exemplo, as reflexões de Manuel Bomfim e Ulysses Pernambucano, que divergiam do pensamento hegemônico, colocando em debate o determinismo psíquico.

Nesse sentido, Bomfim problematizava o racismo científico e o pensamento liberal, questionando até mesmo as pesquisas sobre os fenômenos psicológicos superiores realizadas em laboratório. De acordo com ele, as condições

artificiais geradas em laboratório não abarcavam toda a complexidade e as múltiplas determinações do psiquismo, visto que, para ele, o psiquismo era um fenômeno de natureza histórico-social (Antunes, 2012). De modo similar, o médico Ulysses Pernambucano foi precursor das ideias da antipsiquiatria, compreendendo “a doença mental como situação existencial, expressão da dinâmica psicológica do indivíduo, compreendido como sujeito ativo e constituído nas relações sociais” (Antunes, 2012, p. 56).

Além desses pensadores, podemos também considerar como contribuições para um pensar da Psicologia educacional contra-hegemônico, ainda que pesem as limitações de suas reflexões, as críticas feitas por Arthur Ramos e Helena Antipoff à psicomетria, observações que colocam em cena o ambiente familiar, retirando as explicações exclusivamente hereditária. De acordo com Patto (1996), mesmo considerando as restrições nas definições de Ramos em relação ao ambiente social, ele coloca em evidência a necessidade da observação, da entrevista e da história de vida em detrimento à aplicação mecânica de testes psicológicos.

Tais tensionamentos vão configurando a trajetória da Psicologia educacional no Brasil, que vai ganhar novos contornos no período de ditadura militar, época em que a produção intelectual ficou severamente cerceada, ao mesmo tempo em que houve a regulamentação da profissão e expansão de

faculdades de Psicologia. No entanto, dentre as áreas da Psicologia, a que teve maior difusão foi a Psicologia clínica, a qual era marcada por uma posição não crítica e foi sendo configurada como um atendimento elitista e restrito. A área organizacional, ou seja, Psicologia do trabalho, também era questionada, sendo criticada por ter uma prática mais voltada para os interesses do capital do que para a saúde do/a trabalhador/a (Antunes, 2012).

A Psicologia educacional segue as perspectivas das áreas citadas, fundamentando sua ação “em uma perspectiva clínica, no atendimento individual de crianças consideradas portadoras de problemas fora da sala de aula ou na realização de psicodiagnósticos para emitir laudos a fim de encaminhar alunos para classes especiais” (Antunes, 1992, p. 60). Em outras palavras, é possível observar a lógica meritocrática estruturando o cotidiano escolar e a desvinculação dos processos de ensino-aprendizagem com a vida cotidiana, com a realidade social. Assim, observamos durante todo o regime militar a continuidade de um discurso, na Psicologia, e no caso específico da Psicologia educacional, explicações que acabavam mascarando a realidade social.

Esse mascaramento social torna objeto de interesse da Psicologia educacional os sujeitos que não têm sucesso na escola, mas compreendidos como sujeitos que possuem carência ou privação cultural, em alguns casos associando a carência à carência afetiva. Como chamou atenção Patto, na década de

1980, o fato é que esses sujeitos são pertencentes às classes oprimidas, questão ignorada nas análises, de forma que as questões de classe em uma sociedade capitalista são apagadas e os sujeitos expropriados de seus direitos são enquadrados como aqueles que pertencem a classes baixas, classes desprivilegiadas ou camadas desfavorecidas.

São essas constatações que desafiam a Psicologia a pensar em uma perspectiva crítica, a questionar e deslegitimar os conhecimentos gerados equivocadamente, colocando em pauta as análises que busquem compreender as condições de existências das classes dominadas em uma sociedade capitalista (Patto, 1981). Além de que as críticas à Psicologia educacional pautada em uma perspectiva a-crítica indicavam as repercussões das práticas na vida das crianças e de suas famílias, práticas que não colocavam nas arenas das discussões as questões relacionadas às políticas públicas, aos direitos sociais.

Entretanto, como já indicado anteriormente, nenhum processo pode ser compreendido como absoluto. Assim, ao longo do processo de desenvolvimento da Psicologia educacional crítica, é possível notar um movimento pautado em concepções liberais, diagnósticas e que ainda “flertam” com a Psicologia diferencial, em detrimento a um movimento que está comprometido com a defesa de uma sociedade com justiça social.

Importante sempre lembrar que o movimento em desenvolver uma formação e atuação de Psicologia educacional com base em uma matriz crítica não é solo, pelo contrário, trata-se de um movimento que se coaduna com os grupos que defendiam uma outra Psicologia, com destaque para o grupo coordenado por Silvia Lane, o qual desenvolve pesquisas e estudos procurando romper e superar a tradição elitista da Psicologia e instiga a construção de um novo projeto para a ciência e para a profissão, defendendo uma nova concepção de sujeito para a Psicologia. Seus esforços, até mesmo para pensar uma Psicologia latino-americana, a colocam como uma das precursoras na construção do projeto do compromisso social da Psicologia (Bock *et al.*, 2007). São seus estudos e de seus colegas que indicam uma precariedade teórica para pensar a realidade brasileira, bem como para pensar os sujeitos como participantes do processo social.

Sua obra se pauta sobretudo em dois aspectos: a relação entre subjetividade e objetividade; e a formação e o papel dos valores. As teorias até então em voga no país não conseguiam responder a essas questões, nem tampouco contribuíam para a construção de uma Psicologia crítica e latino-americana. Lane inaugura, portanto, não apenas novas pautas para a Psicologia, como introduz outro método para pensar os sujeitos e a relação com real. Nas palavras de Lane (2000), os estudos que estava desenvolvendo exigiam uma superação

entre as explicações oriundas da Psicologia objetiva e das explicações pautadas na Sociologia, e foi o materialismo dialético que oportunizou tal superação. Assim, tendo como base epistemológica o materialismo dialético, estuda e discute a relação entre subjetividade e objetividade, possibilitando abordar os fenômenos sociais e psicológicos na sua historicidade.

De acordo com Bock *et al.* (2007, p. 52),

a compreensão dos aspectos psicológicos como constituídos em uma dialética subjetividade-objetividade traz a possibilidade de superar explicações que apenas justapõem indivíduo e sociedade e permite que, ao se falar do sujeito, fale-se, necessariamente, da realidade social da qual participa. E compreender que ambos, sujeito e sociedade, estão em um movimento que tem por base as contradições do processo histórico, significa poder apontar as possibilidades de transformação.

Essas reflexões, como dito anteriormente, possuem impactos na Psicologia educacional e nas pesquisas desenvolvidas no âmbito da educação. E, dentre os estudos desenvolvidos em Psicologia educacional, é possível citar a pesquisa elaborada por Maria Helena Souza Patto, após a abertura política, na década de 1980, que procura compreender o fracasso escolar para além da dimensão individual; quer dizer, não tomar a dimensão psíquica como algo que antecede o social e a ele se sobrepõe. Nas

palavras da própria autora, o intuito era desenvolver uma pesquisa na qual se considerasse a determinação histórico-social da ação humana. Porém, como ainda escreve a autora,

fazer essa afirmação não significa nem reduzir as manifestações individuais à categoria de idiossincrasias, sem interesse científico, nem negar a existência da diferença e da heterogeneidade onde uma ciência aderida às aparências fala em absoluta homogeneidade. Somente quando temos a possibilidade de aprender o heterogêneo no aparente homogêneo, o plural onde se costuma falar no singular é que adquirimos condições de realizar a ascensão do abstrato ao concreto (Patto, 1996, p. 4).

No caso da Psicologia educacional, os estudos e teses desenvolvidos por Patto, de acordo com Crochik e Kupfer (2011, p. 493), são dotados de uma atualidade que

o passar do tempo não destrói. O vigor de seus textos se sustenta em uma rigorosa, contundente, fundamentada e radical – no sentido de ir à raiz, como ela sempre gosta de lembrar – crítica ao uso político, cínico e ideológico de algumas teorias psicológicas, travestidas em roupagens científicas.

Não obstante, de acordo com a própria pesquisadora, nada adianta ser lido e estudado em cursos de Psicologia se a prática profissional do/

da psicólogo/a escolar brasileiro/a “continua sendo excessivamente psicometrista e ‘culpabilizante’ das crianças por seu fracasso escolar” (Crochik; Kupfer, 2011, p. 494).

Com isso, discussões iniciadas ao fim da década de 1970 ainda nos convocam para pensar e desenvolver uma Psicologia educacional radicalmente comprometida com mudanças e com o projeto societário no qual a escola seja democrática e acessível. Projeto que possibilite uma escola que acolhe as diferenças e a diversidade e que oportunize esperança, como diria Paulo Freire. Esperança na perspectiva de compreender os limites e as possibilidades da educação, cuidando para não exagerar na positividade e na negatividade (Freire, 2014).

Seguindo tal lógica, Lane, ao destacar as discussões sobre emoções desenvolvidas por Vigotski, pontua a importância em considerar a relação entre emoção e palavra, linguagem e pensamento, imaginação e criação. De acordo com a autora, a imaginação é a base das nossas utopias sociais. Suas reflexões nesse sentido nos ajudam a pensar as bases e as práticas em Psicologia educacional, uma vez que afirma que para pensar uma sociedade diferente é necessário analisar e criticar os próprios valores que temos arraigados, a partir do que será possível desenvolver novos valores. Ainda conforme a autora:

Esse é o desafio, esmiuçar como se dão os processos, não só na formação de valores, mas na mudança de valores. Sem esquecer que eles vêm carregados de muita história – a familiar, a social –, e não é fácil mudar. A não ser que a pessoa assuma, realmente, uma reflexão crítica. A atividade estética ajuda no repensar a sociedade, na criação do novo (Lane, 2000).

A exemplo de Freire, que defende a esperança como propulsora da mudança, Lane defende a imaginação, mas ambos entendem que são emoções que não alienam, antes emergem da própria relação com o real, relação que não pode ser apática, indiferente com as condições objetivas da vida cotidiana; pelo contrário, é necessário entender essas emoções como dimensões ético-políticas da ação transformadora. Essa perspectiva de análise é também pactuada por Sawaia (2009, p. 366), que compreende que a

emoção e a criatividade são dimensões ético-políticas da ação transformadora, de superação da desigualdade, e que trabalhar com elas não é cair na estetização das questões sociais, ou solipsismo, mas sim um meio de atuar no que há de mais singular da ação política emancipadora.

As reflexões aqui colocadas foram e são fundamentais para a constituição da Psicologia educacional crítica, tanto em seus aspectos teóricos como na própria prática desse campo de atuação

da Psicologia. Em síntese, é fundamental romper com os velhos ciclos de exclusão e pautar o saber e o fazer da Psicologia educacional em concepções que compreendam o psiquismo como fenômeno histórico-social, complexo e multideterminado, além de compreender a relação sujeito-mundo não como linear e mecânica, e sim na sua concreticidade. Dito de outro modo, faz-se urgente uma atuação “comprometida com a realidade educacional na direção de uma educação democrática, igualitária e radicalmente inclusiva” (Antunes, 2011, p. 29). Todavia, sendo a realidade não homogênea, é fato de que ainda existem práticas fundamentadas em concepções há muito criticadas, concepções que parecem ressurgir em nova roupagem, mas que continuam compreendendo as dificuldades de aprendizagem como decorrentes dos sujeitos e de suas famílias.

Psicologia educacional: o passado é uma roupa que não nos serve mais?

Os versos de Belchior ainda são provocativos, afinal será que as concepções não críticas da Psicologia educacional, a lógica meritocrática, a prática classificatória, o olhar medicalizante foram superados? Será que essas concepções e práticas tradicionais são “uma roupa que não nos serve mais”? Esperamos que sim, que essas formas de pesquisar e atuar em Psicologia educacional sejam efetivamente

superadas, compondo uma roupa que não nos serve mais.

Entretanto o movimento histórico é heterogêneo, dinâmico, multideterminado, e como a crise observada no modo de produção capitalista, que resultou no projeto neoliberal, observamos impactados que fizeram uma customização na antiga roupa e concepções há muito criticadas voltaram com força e com abrangência. O que se quer dizer com isso?

No Brasil, o projeto neoliberal começa em um momento no qual o país iniciava seu processo de redemocratização, impactando diretamente em várias dimensões da sociedade. Em plena discussão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), após a ditadura militar, o Estado brasileiro passa por uma reforma³ que vai de encontro ao projeto societário que vinha se delineando. No campo da Psicologia, embora seja possível observar uma direção mais crítica no Conselho Federal e em muitos programas de pós-graduação, a formação não ficou alheia às reformas e narrativas que justificam o novo projeto societário defendido pelo neoliberalismo.

³ A Reforma do Estado, projeto capitaneado por Bresser Pereira, no governo de Fernando Henrique Cardoso, implicou muitas questões na educação, tanto nas políticas para a educação básica como nas políticas de formação de professores/as. Para quem deseja compreender mais sobre os impactos da Reforma do Estado no Brasil, sugiro as produções desenvolvidas por Dalila Andrade Oliveira, Eneida Oto Shiroma, Gaudêncio Frigoto, Pablo Gentile, Emir Sader, Perry Anderson, entre outros.

Dessa forma, em 1997, ano seguinte à promulgação da LDBEN (Lei n.º 9.394, de 1996), o Ministério da Educação (MEC) desencadeou o processo de formulação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de graduação no país, fato corroborado posteriormente no Plano Nacional de Educação (PNE – Lei n.º 10.172, de 2001). Sempre importante lembrar que tanto a LDBEN como o PNE de 2001 foram documentos que resultaram de grandes embates entre sociedade civil e governo federal/grupo de empresários e que saiu vitorioso o projeto defendido pelo governo federal em consonância com a agenda neoliberal. E é nessa conjuntura que são definidas as DCNs para os cursos de Psicologia em 2004.

O processo de definição das DCNs para os cursos de Psicologia foi marcado, a exemplo de outras áreas, por muitos debates, recuos, controvérsias, de forma que duas importantes associações se manifestaram publicamente por meio de documento sobre as diretrizes que estavam sendo aprovadas. Um deles foi assinado pela Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (Anpepp), que

ressaltava que o documento com a proposta das Diretrizes não respeitou o conteúdo de texto anterior, construído de modo mais consensual e democrático por variados grupos e entidades (Associação Nacional de Pesquisa e

Pós-Graduação em Psicologia, 2001). Criticava em especial três ausências e um acréscimo. As ausências de parâmetros definidores da carga horária mínima para os cursos, da delimitação de número máximo de alunos por supervisor de estágio, das atribuições do psicólogo na educação. Além disso, criticava novas inserções que passavam a caracterizar o psicólogo como um profissional exclusivo da área da saúde (Cury; Ferreira Neto, 2014, p. 505, grifos da autora).

Outra entidade que também escreveu manifestação foi o Conselho Federal de Psicologia (CFP), juntamente com a Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (Abep⁴) e o Conselho Nacional das Entidades Estudantis em Psicologia (Conep), que

recusava o atrelamento da Psicologia à área da saúde; censurava a existência de três perfis profissionais nos cursos, pelo entendimento de que geraria uma separação entre pesquisa e prática profissional; e rejeitava a proposta de ênfases curriculares para os cursos, por considerarem ser contrária ao consenso construído na área que defendia uma formação generalista (Cury; Ferreira Neto, 2014, p. 505).

De forma específica para o campo educacional, as diretrizes provocaram recuos, uma vez que atrelavam prioritariamente a Psicologia à área de saúde, defendiam o desenvolvimento de

⁴ A Abep foi criada justamente no processo de discussão das diretrizes.

“competências e habilidades”, conceitos filiados e difundidos, conforme indica Ramos (2001), no projeto neoliberal. No caso da Psicologia, podemos pensar nos impactos que essa narrativa trouxe, estabelecendo o individualismo como ponto de partida e de chegada para a explicação das questões sociais.

Não é objetivo do presente texto discutir as DCNs (2004), mas entendemos ser importante fazer essas pontuações, até mesmo para evidenciar o projeto de sociedade, de formação que estava em curso e que tem repercussões na formação e atuação de psicólogos e psicólogas educacionais. Além da visível filiação das DCNs ao projeto neoliberal, como apontam alguns estudos, a definição de ênfases tornou-se também um problema, pois muitas universidades, ao definirem suas ênfases, não incluem a Psicologia educacional. Assim, a partir da década de 1990, além das discussões epistemológicas, metodológicas e da atuação, novo desafio é posto, qual seja, pesquisas indicam um número reduzido de cursos de Psicologia que oferecem ênfase relacionada aos processos educativos (Cruces, 2009).

Chegamos à década seguinte ainda com esses embates e desafios. Em 2010 entram em discussão o novo PNE e a revisão de diretrizes, e outro elemento torna essas novas discussões mais complexas: é observável no cenário mundial

e nacional o crescimento de um movimento com agenda conservadora. No caso brasileiro, de maneira mais perceptível, a partir de 2013 observamos parlamentares, juristas, religiosos (sobretudo evangélicos) e psicólogos/as aderindo a tal agenda⁵. O movimento teve grandes repercussões nas escolas, e novos desafios foram postos para a Psicologia educacional.

Sob a égide de um discurso moralista, individualista, a retomada da teoria do capital humano e a nova ofensiva da indústria farmacêutica, o cotidiano escolar torna-se território de diagnósticos e discursos medicalizantes. A indicação é olhar e avaliar o sujeito, definir laudos e encaminhar para profissionais. Para aqueles e aquelas que defendem a Psicologia educacional crítica, é mais um golpe, e ainda que tenhamos nesse íterim definido documentos para orientar a ação do/a psicólogo/a nas escolas, observamos atônitos/as a transformação de sofrimento, muitas vezes gerado pelas condições objetivas de vida, pela exasperação do consumo, do apagamento entre vida privada e vida pública, em algo traduzido em termos psiquiátricos e reduzido a problemas de ordem individual, biológica, passíveis de solução via medicalização.

⁵ Importante lembrar que na eleição de 2019 tivemos a chapa “Psicólogos em Ação”, que representa os ideais dessa agenda, defendendo até mesmo o tratamento dos que denominavam “homossexuais egodistônicos”, que popularmente ficou conhecido como “cura gay”.

São as contradições históricas; no momento em que finalmente conseguimos aprovar uma lei que garante psicólogos/as e assistentes sociais na educação, também vivemos o apogeu das avaliações por protocolos, de psicólogos/as se orientando pelos manuais de psiquiatria. Em outras palavras, continuamos no embate histórico entre diagnosticar/medicar os sujeitos ou compreender que nós, humanos, temos capacidades não oriundas de uma natureza humana, mas desenvolvidas dialeticamente nas e por variáveis do mundo material.

“Pessimismo da razão” e “Otimismo da vontade”⁶

A máxima supramencionada, que se fez conhecida por Gramsci, parece ser necessária ao discutirmos a Psicologia educacional no momento presente⁷. Pois, como já indicado anteriormente, se por um lado temos o que comemorar com a definição legal do campo da Psicologia educacional, com o fortalecimento de nossas associações, dentre elas a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (Abrapee), sempre com a defesa de

⁶ Nota escrita por Gramsci, inspirado na expressão de Romain Rolland.

⁷ Após um governo federal (2019-2022) e casas legislativas francamente de extrema-direita, o Brasil reconduz à Presidência da República um representante de centro-esquerda e contra a agenda conservadora.

uma atuação da Psicologia de forma crítica; não podemos deixar de termos pessimismo na razão para continuar a analisar objetivamente o mundo que se desenrola. Isto é, estamos em embate franco no que concerne à atuação da Psicologia, tanto que são muitas as prefeituras que continuam descumprindo a lei, e muitas, quando o fazem, contratam psicólogos e psicólogas em condições precárias, de forma que comprometem a atuação e o pensar sobre o cotidiano escolar.

Dessa forma, a manutenção do otimismo na vontade é também resistência. Resistência que se faz necessária ao pensar e fazer uma atuação que considere as dimensões individuais, sociais e históricas dos processos de escolarização. Entendendo que a escola é uma instituição, não é uma organização! E também não é apenas espaço de conformação ou de reprodução de ideologias; a escola é também espaços de rebeldias, de inconformações e de movimentos contra-hegemônicos.

Compreender a função social da escola, como projeto da humanidade advindo de um projeto societário que acredita no coletivo, é também uma tarefa para o/a psicólogo/a educacional. Tensionar os discursos meritocráticos, questionar diretrizes pautadas na lógica do trabalho capitalista e defender uma educação não instrumentalista são não apenas tarefas, como posicionamentos ontológicos necessários para prática da Psicologia educacional crítica. Outra importante tarefa é compreender

a queixa escolar, como bem destaca Souza (2009, p. 181):

não como mero reflexo de problemas emocionais, mas sim como fruto das relações escolares e rever o processo diagnóstico e seus instrumentos de avaliação, sob pena de darmos destinos que vão constituindo um indivíduo que se distancia cada vez mais da sua condição de ser humano e ser de direitos.

Além desses aspectos, é também imprescindível analisar e discutir as formações iniciais, de modo especial, articular orientações para como as clínicas-escolas acolhem as queixas escolares. Isso porque, em um mesmo curso, por vezes, parece que se formam diferentes psicólogos/as, sendo comum a desarticulação entre psicólogos/as que atuam na educação e na área da saúde. Fato observado, em muitos casos, nos próprios estágios específicos, o que resultou na indicação de Souza (2009, p. 181) sobre a relevância em ampliar a “compreensão do processo de escolarização e sua importância na constituição dos indivíduos”.

É fundamental reforçar, formar e defender que a prática da Psicologia educacional deve ser articulada com projeto emancipatório humano, de maneira que sempre se mantenha a indignação em situações que humilham, que desqualificam, que excluem os sujeitos. Com isso, fundamental compreender que a área de Psicologia educacional

é um campo que “precisa ser constantemente construído, revisitado, criticado, superado, visando dar respostas e interferir, o mais que pudermos, nos rumos das dimensões de formação do sujeito humano” (Souza, 2009, p. 182). E acreditando nessas questões que encerramos tais reflexões, novamente em diálogo com Belchior, acreditando e trabalhando para finalmente podermos cantar em uníssonos:

Você não sente, nem vê
 Mas eu não posso deixar de dizer, meu amigo
 Que uma nova mudança em breve vai acontecer
 E o que há algum tempo era jovem novo
 Hoje é antigo
 E precisamos todos rejuvenescer.

Referências

ANTUNES, M. A. M. Psicologia e educação no Brasil: uma análise histórica. In: AZZI, R. G.; GIANFALDONI, M. H. T.A. (org.). **Psicologia e educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

ANTUNES, M. A. M. Psicologia escolar e educacional: história, compromissos e perspectivas. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 12, n. 2, p. 469-475, dez. 2008.

ANTUNES, M. A. M. A Psicologia no Brasil: um ensaio sobre suas contradições. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 32, n. especial, p. 44-65, 2012.

BOCK, A. M. B.; FERREIRA, M. R.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. Sílvia Lane e o projeto do “Compromisso Social da Psicologia”. **Psicologia & Sociedade**, v. 19, ed. especial 2, p. 46-56, 2007.

CROCHIK, J. L.; KUPFER, M. C. Apresentação do dossiê em homenagem a Maria H. S. Patto. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 22, n. 3, p. 493-497, 2011.

CRUCES, A. V. Desafios e perspectivas para a Psicologia escolar com a implantação das Diretrizes Curriculares. In: MARINHO-ARAÚJO, C. M. (org.). **Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática**. Campinas: Alínea, 2009.

CURY, B. de M.; FERREIRA NETO, J. L. Do currículo mínimo às diretrizes curriculares: os estágios na formação do psicólogo. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 20, n. 3, p. 494-512, 2014.

FIGUEIREDO, L. C. M.; SANTI, L. R. **Psicologia, uma (nova) introdução: uma visão histórica da psicologia como ciência**. 3. ed. São Paulo: Educ, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Ana Maria Araújo Freire (org.). 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

LANE, S. T. M. Uma psicologia para transformar a sociedade. Entrevista. **Jornal de Psicologia**, São Paulo, v. 18, n. 122, p. 4-6, maio/jun. 2000. Disponível em: <https://abrapso.org.br/siteprincipal/images/Documentos/entrevistas.pdf>.

MASSIMI, M. Estudos históricos acerca da psicologia brasileira. In: FREITAS, R. H. (org.). **História da psicologia**: pesquisa, formação, ensino. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. p. 69-83.

MARX, K. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte**. Ebooksbrasil.com, 2000. Disponível: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/4/o/brumario.pdf>.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T.A. Queiroz, 1996.

PATTO, M. H. S. (org.). **Introdução à Psicologia escolar**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1981.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

SAWAIA, B. B. Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social. **Psicologia & Sociedade**, v. 21, n. 3, p. 364-372, 2009.

SOUZA, M. P. R. de. Psicologia escolar e educacional em busca de novas perspectivas. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 13, n. 1, p. 179-182, 2009.

Capítulo 3

O PERCURSO PERFORMA: NARRATIVA DE UM PROJETO INTEGRADO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

Alena Rizi Marmo

Gabriela Kunz Silveira

Rafael Mendonça

[...] a reforma necessária do pensamento é aquela que gera um pensamento do contexto e do complexo. O pensamento contextual busca sempre a relação de inseparabilidade e as inter-relações entre qualquer fenômeno e seu contexto, e deste com o contexto planetário. O complexo requer um pensamento que capte relações, inter-relações, implicações mútuas, fenômenos multidimensionais, realidades que são simultaneamente solidárias e conflitivas (como a própria democracia, que é o sistema que se nutre de antagonismos, e que, simultaneamente, as regula), que respeite a diversidade, ao mesmo tempo que a unidade, um pensamento organizador

que conceba a relação recíproca entre todas as partes (Morin, 2005, p. 23).

Introdução

Em 2022, o projeto Percursos Formativos Docentes e Discentes na Rede de Educação Básica (Performa) torna-se um projeto integrado de ensino, pesquisa e extensão, com o incentivo da Universidade da Região de Joinville (Univille) para o desenvolvimento desse tripé fundamental do ensino superior. Tal consolidação foi possível apenas em função da história que o precedeu. Foi a interface inicial do estágio e da pesquisa do Performa, vivenciada na disciplina Psicologia Educacional, do curso de Psicologia, em 2020 e 2021, que evidenciou o potencial de nossa metodologia de trabalho para a relação universidade-comunidade no campo da rede básica de educação.

Para a integração do tripé, apostamos no trabalho cooperativo e interdisciplinar da Psicologia com outras áreas do conhecimento, como Artes Visuais, Direito e, especialmente, no âmbito das licenciaturas, com o curso de Letras, conseguimos reflexões relevantes entre a formação inicial de professores e a formação continuada pretendida pelo Performa. Acrescentamos o trabalho integrado a outro *campus* da Univille, na cidade de São Bento do Sul (SC), ampliando os territórios de implementação do nosso método de trabalho e passamos a

contemplar um público maior. Além dos professores (formação docente), passaram a participar discentes da rede básica de educação, sobretudo estudantes do ensino médio e universitários, profissionais em formação.

Cabe marcar que a abordagem interdisciplinar foi fundamental para incorporar a complexa rede de fatores históricos, sociais, psicológicos, políticos, jurídicos, filosóficos e artísticos próprios aos temas estudados e ligados à educação e ainda sua relação com as pessoas e a sociedade com as quais nos relacionamos. A interdisciplinaridade é um meio importante de resolver problemas complexos e responder a perguntas que não podem ser abordadas satisfatoriamente mediante métodos ou abordagens singulares das ciências isoladas. Usualmente, quando um pesquisador de uma área busca acessar e emprestar saberes (*borrowing knowledges*) de áreas fora de sua formação originária e de maior domínio, o risco de não compreender a amplitude, atualidade, alcance, limites ou de incorporar erroneamente tais métodos e técnicas é deveras alto. Esta é uma das razões do ceticismo quando da possibilidade de realização de uma pesquisa interdisciplinar individual: suportar o fardo da abrangência (*burden of comprehension*) dos saberes das outras áreas. Entretanto, no nosso caso, com a presença de pesquisadores e professores de áreas distintas, essa troca e teste constante dos saberes distintos

ganharam um grau muito maior de confiabilidade e profundidade, possibilitando a convergência comum epistemológica nonexo das múltiplas áreas abordadas (Klein, 1990). A maior dificuldade, em geral, nos trabalhos interdisciplinares é a (in)capacidade dos envolvidos em conseguir dialogar com a outriedade alienígena de seu campo de saber, de seu vocabulário e paradigma científico ou artístico. Um dos grandes méritos da equipe envolvida nesta atividade é a capacidade de escuta, ressonância, paciência, humildade e aprendizado com os demais membros da equipe, o que nos possibilitou alcançar uma boa troca de saberes e identificar lugares-comuns da pesquisa, com a riqueza de percepções e análise que a interdisciplinaridade permite.

A metodologia de trabalho construída no Performa se faz pela produção de percursos formativos com docentes e discentes da educação básica, além de acadêmicos do ensino superior no âmbito da Educação para os Direitos Humanos. A formação acontece na direção do aprofundamento em temáticas contemporâneas desafiadoras com um olhar sensível, buscando desvelar sentidos e significados sobre elas, trazendo uma perspectiva crítica e transformadora.

Considerando o fundamento da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão no processo formativo universitário, na formação

continuada de professores e, ainda, com potencial técnico, científico e político para atuação no contexto do ensino médio, o Performa trabalhou associado às diretrizes da universidade no fortalecimento da dimensão comunitária e atendimento das demandas sociais; na visibilidade e representatividade, com escolha de ações relevantes, acolhedoras e personalizadas à experiência docente e à formação universitária, que promoveram o reconhecimento da universidade na sua dimensão ética, estética e política; e na inovação e criatividade, no sentido das metodologias participativas de ensino, pesquisa e extensão, tornando-se um produto marcante da Univille no estado de Santa Catarina, tendo em vista a parceria com secretarias de educação do estado e de alguns municípios da região norte catarinense.

Nesse sentido, escolhemos narrar o projeto integrado pelos produtos construídos pelo Performa, entendendo que, apresentando-os, evidenciamos de forma ativa a integração entre ensino, pesquisa e extensão. Antes de prosseguir é importante demarcar os órgãos de fomento que tornaram possível a realização do Performa, quais sejam: FAP/Univille 2020 e 2021 (Demanda Interna, 2019); FAP/Faeg/Faex Univille 2022 e 2023 (Projetos Integrados, 2021).

Formação docente e discente: práticas de estágio e de pesquisa em Psicologia da Educação

A formação docente foi a proposta inicial do Performa (Gomes; Silveira, 2019) e, portanto, tem maior tempo de aplicação e de estudos realizado, o que fica evidente na constituição deste próprio livro, em cujo título está a questão da formação e que possui quase a totalidade dos capítulos discutindo a criação da metodologia Performa. Outro fator relevante para a quantidade de pesquisas e a qualificação destas dá-se em função da temática da formação docente que liga o Performa ao Mestrado em Educação da Univille, especialmente na linha de pesquisa Política Educacional, Trabalho e Formação Docente, que faz parte do Núcleo de Pesquisa em Educação, Política e Subjetividades (NEPS), do qual o Performa também é parte. Portanto, no presente texto indicamos apenas algumas características elementares da metodologia de trabalho com os professores e recomendamos a leitura dos demais capítulos que retratam os diferentes elementos do trabalho com os docentes, que são frutos da pesquisa acadêmica.

Inicialmente, o Performa planejava a pesquisa da formação docente, porém pela imposição do isolamento social, em função da pandemia de covid-19, sentimos a necessidade de conectar tais

pesquisas em articulação com o ensino, vinculando as práticas investigativas com as práticas do estágio de Psicologia Educacional. Pelos limites sanitários indicados naquele momento, o estágio com suas práticas e pesquisas aconteceu de maneira individualizada e virtualizada com os seus participantes. A integração pesquisa-ensino sustentou a manutenção da projetada pesquisa de metodologia participativa para a formação docente.

A prática da pesquisa foi integrada com a prática profissional. Nesse caso, todos os atendidos pelo estágio foram também participantes de uma pesquisa, para a qual deram o aceite por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) da pesquisa. As produções dos estagiários/pesquisadores assistentes foram armazenadas na nuvem (*cloud*) do Performa e constituíram/constituem parte do acervo de documentos ali guardados. Fazem parte dessas documentações as produções dos estagiários/pesquisadores assistentes e dos próprios docentes participantes, são elas: materiais elaborados para serem trabalhados com os docentes, registros de encontros, relatórios, produções feitas pelos docentes, imagens, transcrições de entrevistas, entre outros.

O pioneirismo da formação docente cria uma marca que se imprime nas demais práticas do Performa: as metodologias participativas e a

mediação por oficinas estéticas, em um formato específico de percurso. É, nesse sentido, que se criam posteriormente as demais ações relatadas a seguir neste capítulo, como a formação discente com estudantes do ensino médio, que integra ensino e pesquisa. O percurso concebido para esses discentes foi denominado Performatividade, com a proposta de trabalhar em Joinville e em São Bento do Sul com os adolescentes a partir da experiência da vida escolar, acolhendo suas demandas, auxiliando na sua constituição como indivíduos, promovendo saúde, autoconhecimento e combate a todas as formas de preconceito, de modo a oportunizar uma tomada de conhecimento para uma comunidade escolar inclusiva, empática e mais saudável (Lima *et al.*, 2022).

Os adolescentes foram desafiados a passar parte de seu período de escolarização básica em aulas virtualizadas, e o retorno gradualmente feito de maneira híbrida e presencial evidenciou novas problemáticas para eles e para professores e escolas. No levantamento do Atlas das Juventudes (2022, p. 35) sobre preocupações de saúde dos jovens, os estudantes do ensino médio indicaram uma questão escolar: “ter os estudos interrompidos ou de pior qualidade”, chamando atenção para a percepção apurada dos jovens sobre a questão escola: a sua importância e suas consequências são citadas como uma preocupação para sua saúde.

Em outro estudo, Barbosa, Anjos e Anzoni (2022) apontam para as consequências que a pandemia causará na aprendizagem de crianças e adolescentes. Para dimensionar os prejuízos, é preciso considerar o levantamento feito pelos autores sobre pesquisas brasileiras e internacionais, que ponderam

as diferenças de acesso entre crianças de alta e baixa renda, por condições desiguais de ensino-aprendizagem e recursos tecnológicos e materiais educacionais para acompanhamento das aulas remotas, bem como realização de estudos no ambiente domiciliar [...] a falta de alimentação saudável que prejudica o funcionamento cognitivo das crianças, gravidez precoce que impossibilita a continuidade na presença de aulas, exploração sexual de meninas, trabalho infantil e redução do tempo de aula que agravam a influência de questões emocionais na aprendizagem (Barbosa; Anjos; Anzoni, 2022, p. 7).

Tais condições formam a complexa realidade das consequências da pandemia para crianças e adolescentes, implicando, para além dessas problemáticas, a formação ou agravamento de sofrimentos psicológicos ou do neurodesenvolvimento.

A pandemia colocou em questão o aumento de problemas relacionados à saúde mental para a população, de forma geral, e especificamente as crianças e os adolescentes têm maior vulnerabilidade

para os efeitos e consequências que a pandemia e o isolamento acarretam (Fiocruz, 2021 *apud* Cepedisa, 2022). Tendo em vista o momento especial do desenvolvimento no qual os adolescentes se encontram, é pertinente que a universidade se ocupe com construir contribuições, tanto para as novas questões subjetivas impostas pela pandemia, pelo período após a pandemia, pelo avanço da virtualização e do uso crescente de telas (Nobre *et al.*, 2024) quanto para as antigas e ainda presentes temáticas com as quais os adolescentes deparam, a respeito da constituição de si, de suas identificações e identidades (Calligaris, 2000).

Considerando a atualidade das problemáticas vividas pelos adolescentes e consequentemente pelas escolas e professores, o Performatividade permitiu que fizéssemos a ampliação da metodologia de trabalho do Performa para o público discente, evidenciando a implicação com a educação básica e o trabalho das escolas.

Curricularização da extensão e formação profissional sensível

Tendo em vista o elitismo que marca a educação brasileira, principalmente o ensino superior, é imprescindível afirmar a importância da extensão universitária na conexão da universidade com as

demandas sociais, constituídas com base na realidade nacional, mas, sobretudo, nas especificidades locais, território em que a universidade se localiza (Gadotti, 2017, p. 2). Para se colocar, nas palavras do autor, como um “instrumento de mudança social e da própria universidade”, a extensão universitária precisa trabalhar na conquista de direitos e defesa da democracia, construindo os saberes acadêmicos conjuntamente com os saberes populares.

A ênfase no diálogo e na autonomia, pressupostos indicados por Paulo Freire para a extensão universitária, aposta em uma formação crítica, tanto para os participantes vindos da universidade quanto para aqueles que estão na comunidade. A extensão universitária não se apresenta como superior na relação com o território. É mais uma extensão comunicação (relacional/dialógica), como indicava Freire, do que extensão transmissão, que transmite um saber (Freire, 2001).

Com abertura para que a própria universidade se pense com base na relação estabelecida com o território de que faz parte, entende-se que a extensão é indissociável das práticas de ensino e pesquisa. Junto com a extensão, as demais especificidades acadêmicas são tensionadas em suas produções e sobre o que dedicam interesse e estudo (Gadotti, 2017; Silva, 2019).

Partindo dessas bases, constituímos uma especificidade para a metodologia Performa ligada

ao trabalho com a curricularização da extensão, que contempla a dimensão operativa das metodologias participativas, das oficinas estéticas mais o suporte do desenvolvimento conceitual, implicando os acadêmicos, profissionais em formação, com a vivência de sua profissão, seja ela a docência (Letras), advocacia e justiça, as artes ou a psicologia.

As ações foram realizadas na modalidade de curricularização da extensão, portanto, ocorreram diretamente nas disciplinas previstas nos cursos de Artes Visuais, Direito, Letras e Psicologia, com seus respectivos professores e estudantes do ensino superior, no entanto elas foram atravessadas pelo caráter interdisciplinar de nosso trabalho. Ou seja, os professores participantes do Performa, com formações em campos distintos, promoveram atividades e processos grupais com turmas do ensino superior que realizariam a curricularização da extensão, para trazer distintos elementos a que estavam acostumados em seus cursos para a preparação das suas oficinas estéticas que fariam com os estudantes do ensino médio.

A título de exemplo, unimos as turmas de Direito e Psicologia para falar sobre as especificidades psicológicas do trabalho com adolescentes e também de mediação de conflitos e como a justiça não precisa estar encastelada no judiciário e pode ser algo do cotidiano, incorporado no dia a dia de cada pessoa, um direito achado na rua. Também tivemos um

encontro com estudantes de Psicologia e de Artes Visuais estudando o olhar sobre a arte e o artista; além de um encontro de um facilitador da área do Direito, em que realizou um círculo restaurativo (um meio horizontal e de povos originários para solução comunitária e sensível de problemas) com a turma de Artes Visuais.

Todos os cursos e disciplinas envolvidos tinham em comum um tema principal: condição humana, violência e justiça. Com esse referencial temático, as diferentes propostas das oficinas estéticas puderam contemplar as criações dos próprios extensionistas e acolher os adolescentes de forma que se sentissem parte da universidade. No fechamento e avaliação das atividades feitas durante o ano, com a diretora da escola do ensino médio, foi-nos relatado que os adolescentes revelaram que se sentiram acolhidos na universidade, ou seja, para eles se abriu a possibilidade, ademais das dificuldades periféricas que são forçados a viver, de ingressar na universidade. Ela referiu que, em suas outras experiências com diferentes instituições no município, a universidade (ela se referia às instituições de ensino superior, mesmo as que não são universidade) fica parecendo uma vitrine de *shopping*, para onde eles olham de fora e sentem como inacessível. As oficinas com o Performa trouxeram, para ela e para os professores

da escola, diversos depoimentos de adolescentes que se sentiram satisfeitos e querem seguir no ensino superior, especialmente na universidade.

Essa abertura sensível e de potência de pertença ao mundo (no caso, universitário) ressoa com o que os extensionistas levaram aos professores nas aulas subsequentes e em seus relatórios de atividades. Eles relataram que os adolescentes tiveram muita curiosidade a respeito das diferentes áreas dos vários cursos, de bolsas e das possibilidades de manejo da rotina, sobretudo de estudar e trabalhar. Além disso, os extensionistas referiram que as vivências práticas os tornaram mais aptos para as discussões que fizeram ao longo do curso até aqui, indicaram que se sentem mais preparados para iniciar o estágio profissional, que está na matriz curricular deles, no próximo ano letivo.

A ida à universidade corrobora com a perspectiva discutida por Silva (2019, p. 12):

[...] no momento em que nós estamos na comunidade pensando, realizando as ações frutos dos componentes curriculares de extensão, estaremos também contribuindo com o processo formativo com a participação da sociedade. Estaremos envolvendo os jovens nas nossas ações de extensão e esses jovens terão a oportunidade de, pelo menos, saber que no seu entorno existe a universidade, e que podem ter acesso. Neste contexto, nós, professores, juntamente com os

nossos estudantes, além de estarmos passando por um processo de formação coletivo em função dessa interação dialógica do conhecimento que eu construo em sala de aula com aquele presente na sociedade. Assim, estaremos qualificando o ensino, contribuindo com a formação das pessoas que estão na sociedade e, automaticamente, proporcionando o acesso em nossa universidade com outro olhar, com outra visão de universidade.

Nesse sentido, discutir os temas de condição humana, violência e justiça, na formação das graduações envolvidas no projeto, permite formar um profissional conectado com seu tempo e com a possibilidade de uma leitura crítica de mundo, sendo formado com ferramentas teórico-metodológicas para intervir nas realidades sociais.

Sobre o papel da arte no Performa

[...] toda arte envolve órgãos físicos, como o olho e a mão, o ouvido e a voz, no entanto, ela ultrapassa as meras competências técnicas que estes órgãos exigem. Ela envolve uma ideia, um pensamento, uma interpretação espiritual das coisas e, no entanto, apesar disto é mais do que qualquer uma destas ideias por si só. Consiste numa união entre o pensamento e o instrumento de expressão (Dewey, 2002, p. 76).

No Performa, quando integramos interdisciplinarmente a (curricularização da) extensão, especialmente decidindo oferecer oficinas

estéticas como metodologia de trabalho com a comunidade, foi necessário fomentar o estudo e a experiência do saber estético e artístico com professores e alunos do ensino superior. A concepção que possuímos é de que a arte é uma área do conhecimento cujo foco está na relação estabelecida entre o artista e o mundo, e entre o mundo e o espectador, mediado pelo objeto de arte instaurado. O artista cria com base no que ele vive em seu contexto histórico e cultural, exercício esse fruto de um olhar de procura, sensível, que se alimenta de experiências e as compartilha fixando-as no tempo por meio do trabalho produzido. Conforme Dewey (2010, p. 213), “no fim das contas, as obras de arte são os únicos meios de comunicação completa e desobstruída entre os homens e os únicos passíveis de ocorrer em um mundo cheio de abismos e muralhas que restringem a comunhão da experiência”. Nesse sentido, a obra de arte pode ser entendida como um documento histórico e uma janela aberta para determinado momento, seja ele passado, seja ele presente. Barbosa (2001, p. 147) afirma: “[...] a arte é essencialmente educativa, não somente em seu aspecto instrumental, mas através do consumatório e do instrumental fundidos na experiência”. Ao contemplarmos uma obra de arte, podemos, de forma subjetiva, pensar, problematizar ou mesmo reconhecer questões do mundo levantadas e destacadas pelo artista por intermédio

de sua produção sensível. Ou seja, arte é uma forma de conhecimento.

Por meio do exercício de arte, seja pela observação, seja pela produção, o olhar de procura é ativado, de maneira que passamos a olhar e a enxergar as coisas e o mundo além da superfície. Tal aprofundamento dos sentidos conduz ao desenvolvimento de uma relação mais profunda, sensível e verdadeira para com determinado contexto histórico e cultural. Além de possibilitar sentir e viver no mundo, somos oportunizados a estar ali de forma presente, consciente e, quiçá, criticamente. Portanto, pensar a condição humana, a violência e a justiça tendo por alicerce experiências estéticas vivenciadas, na contemplação e no estudo ou na prática artística, fez toda a diferença no desenvolvimento do Performa, tanto para os estudantes de graduação que participaram da experiência do Cabaré Surrealista, sobre o qual falaremos adiante, e quando, posteriormente, planejaram e ministraram as oficinas estéticas quanto para os estudantes do ensino médio que as vivenciaram.

A experiência do Cabaré Surrealista Transdisciplinar de Extensão

Durante o planejamento dos trabalhos de preparação dos alunos do ensino superior para a

realização de oficinas estéticas, tivemos o cuidado de lhes oferecer uma farta experiência do que seria esse tipo de atividade, para que pudessem viver uma oficina completa (começo, meio e fim), para, então, prepararem seus planos de intervenção com os alunos do ensino médio.

Realizamos um evento de uma noite, no campo do ensino, intitulado Cabaré Surrealista Transdisciplinar de Extensão, em que unimos mais de 100 alunos dos cursos de Artes Visuais, Direito, Letras e Psicologia, organizados em grupos de sete pessoas, contendo pelo menos um de cada curso nos grupos, que passaram por diversas vivências artísticas e produziram, ao final, um livro coletivo com escritos, desenhos e colagens que expressavam seu sentir sobre o título que estava na capa do livro. Os livros diziam: “Por que amor?”, “Por que ódio?”, “Por que violência?”, “Por que paz?”, “Por que justiça?” e “Por que humano?”.

O nome do evento – “Cabaré”, subversivo por natureza – teve por inspiração os eventos realizados pelo jusfilósofo argentino-brasileiro Luis Alberto Warat, autor que trabalhava as noções de carnavalização do Direito e surrealismo jurídico, perspectivas críticas que conectam o Direito com uma dimensão sensível de justiça. Em suas palavras:

Juntar o direito à poesia já é uma provocação surrealista. É o crepúsculo dos deuses do saber. A queda de suas máscaras rígidas. A morte

do maniqueísmo jurídicista. Um chamado ao desejo. Um protesto contra a mediocridade da mentalidade erudita e, ao mesmo tempo, um saudável desprezo pelo ensino enquanto ofício (Warat, 1990, p. 13).

O Cabaré foi inaugurado em um espaço de subversão, ou seja, de verter o que está abaixo, ou relegado à margem, para cima e para o centro. Um espaço histórico dos excluídos e de sua vivência singular. Um espaço de resistência aos campos da educação saturados de saberes unívocos cientificistas que, em sua maioria, dispensam a sensibilidade como uma forma de saber. A perspectiva surrealista, do nome, adere ao atravessamento da realidade pelo inescapável do Real; enquanto o recorte transdisciplinar invoca o método (im)possível de desfazimento das barreiras cartesianas do saber disciplinar bem dividido.

No evento, regado a comida e bebidas partilhadas pelos participantes, houve *show* de ilusionismo do mágico Gerson Junior (instagram @kieramecttori) e a presença da artista Priscilla dos Anjos. A escolha dessa artista se deu pelo fato de que as questões *suleadoras* do *Performa* são a base de sua produção poética. A participação da artista ocorreu em duas instâncias. No primeiro momento, os estudantes tiveram contato com seus trabalhos artísticos, o que aconteceu por meio de uma exposição

feita no espaço do evento. Com a experiência estética, tendo por base as perguntas que foram inseridas em seus livros, exercitaram o olhar crítico para seu contexto e expressaram poeticamente, por meio de inserções em desenhos e colagens realizadas nestes, os resultados encontrados. Durante o exercício poético, houve a segunda participação da artista, que ingressou discretamente o espaço na realização de uma *performance*; a linguagem desta era fruto da articulação entre corpo, público (no caso, os estudantes do ensino superior), espaço e tempo.

Embora seja comum a utilização de diferentes tecnologias para apresentar objetos de arte em sala de aula, o que foi feito durante as atividades de interdisciplinaridade quando os acadêmicos de Psicologia tiveram aula integrada com o curso de Artes Visuais, o contato com a obra de arte no original e a experiência estética vivenciada no Cabaré foram insubstituíveis. Nesse sentido, seja por meio da exposição realizada, seja pelo contato com a artista por intermédio da sua *performance*, questões pertinentes à condição humana foram tratadas sensivelmente naquele lugar, naquele tempo presente. Cada estudante ali presente estabeleceu relações próprias com aquela experiência e construiu conhecimentos sobre o mundo em que vive com base em sua subjetividade, seja por reconhecimento, seja por repulsa. Conforme palavras de Dewey (2010, p. 351),

a obra de arte provoca e acentua essa característica de ser um todo e de pertencer ao todo maior e abrangente que é o universo em que vivemos. Essa é, a meu ver, a explicação da sensação de requintada inteligibilidade e clareza que temos na presença de um objeto vivenciado com intensidade estética.

Com o evento Cabaré, os estudantes do ensino superior planejaram suas oficinas estéticas originais com vivências artísticas e as executaram com alunos do ensino médio, que, por sua vez, elaboraram diversos produtos que são, hoje, parte do acervo do Performa.

Fechando o capítulo e abrindo para além de si

No início desta escrita decidimos por narrar o Performa, resumidamente, citando produtos construídos em diferentes tempos e que formam o que nomeamos por metodologia desse projeto, envolvendo as metodologias participativas, a mediação por oficinas estéticas, preferencialmente, em um formato específico de percurso. Contudo a metodologia desse projeto orienta alguns dos produtos trabalhados por nós. A última apresentação que gostaríamos de fazer diz respeito às formas de comunicação e de compartilhamento possíveis mediante a integração ensino-pesquisa-extensão,

que se dá, fundamentalmente, pela produção de pesquisas de mestrado, iniciação científica e trabalhos de conclusão de curso; relatos de experiência; produção de textos para as mídias sociais do Performa; publicação de artigos e realização do Encontro Regional de Psicologia da Educação (EPed).

O compartilhamento para além das produções do próprio projeto é importante tanto para produzir ressonâncias na comunidade acadêmica, nos profissionais da educação e de outras áreas parceiras quanto para produzir questionamentos e estranhezas, que mobilizam novas perguntas e novos investimentos em estudos e práticas conectadas com as demandas singulares de cada território e cada momento. Assim, demarcam os temas dos encontros promovidos: o primeiro EPed intitulou-se “Atuação psi em tempos de conservadorismo”, enfatizando o primeiro ano em que escolas e universidades retornaram totalmente as atividades presenciais no Brasil, em um contexto político marcado por contradições e lutas pelo reconhecimento das diferenças e em defesa da vida. O segundo encontro teve o tema “A escola e seus (novos) desafios”, em um ano cujas marcas da violência se atravessaram pesadamente no cotidiano das escolas brasileiras e dos estudantes, professores e pais. Apresentar o que produzimos e escutar o que outros colegas e outros grupos podem comunicar reforça a perspectiva coletiva que o projeto sustenta. Dessa forma, as próprias dissertações defendidas (Mestrado em

Educação), trabalhos de conclusão de curso e artigos de iniciação científica, relatos de experiência fizeram a função obrigatória do diálogo e discussão para além de nosso próprio grupo.

Entendemos que é na complexidade, como lembramos de Morin na epígrafe de nossa escrita, o complexo que “requer um pensamento que capte relações, inter-relações, implicações mútuas, fenômenos multidimensionais, realidades que são simultaneamente solidárias e conflitivas”, que viemos construindo um projeto integrado de ensino-pesquisa-extensão. Tal integração não teve um caminho padronizado aprioristicamente; ela é singular à trajetória das pessoas que se interessam por participar desse campo de estudo e prática e, sobretudo, à relação única com a comunidade, que é quem permite à universidade que se oxigene e que se compartilhe, a si mesma, servindo ao mais básico de seus objetivos: contribuir para a humanização da humanidade.

Referências

ATLAS DAS JUVENTUDES. **Juventudes e a pandemia:** E agora? 3. ed. 2022. Disponível em: https://atlasdasjuventudes.com.br/wp-content/uploads/2022/09/JuventudesPandemia3_Relato%CC%81rioNacional_20220923.pdf. Acesso em: 4 out. 2022.

BARBOSA, A.; ANJOS, A.; ANZONI, C. Impactos na aprendizagem de estudantes da educação básica durante o isolamento físico social pela pandemia do covid-19. **CoDAS**, v. 34, n. 4, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20212020373>. Acesso em: 4 out. 2023.

BARBOSA, A. M. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001.

CALLIGARIS, C. **A adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2000.

CEPEDISA – CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS DE DIREITO SANITÁRIO. **Dossiê infâncias e covid-19: os impactos da gestão da pandemia sobre crianças e adolescentes**. São Paulo: Instituto Alana, 2022.

DEWEY, J. **A escola e a sociedade: a criança e o currículo**. Lisboa: Relógio D'água, 2002.

DEWEY, J. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FREIRE, P. **Extensão e comunicação?** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2001.

GADOTTI, M. **Extensão universitária: para quê?** Instituto Paulo Freire, 2017. Disponível em: http://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o_Universit%C3%A1ria_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf. Acesso em: 5 set. 2021.

GOMES, A. H.; SILVEIRA, G. K. **Percurso de formação e trabalho docente no campo da desigualdade social**. Projeto de pesquisa submetido ao Edital de Demanda Interna. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Univille. Joinville, 2019.

KLEIN, J. T. **Interdisciplinarity**: history, theory, and practice. Detroit: Wayne State University Press, 1990.

LIMA, A. L. et al. **Relatório final de Psicologia educacional**: performatividade. Estágio curricular supervisionado em Psicologia Educacional. Orientador: Dr. Allan Henrique Gomes. Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2022.

MORIN, E. **Educação e complexidades**: os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 2005.

NOBRE, M. R.; LIMA, N. L. de; GRILLO, C. de F. C.; ALZAMORA, G. C.; NEVES, M. de S.; ANDRADE, L.; TÁRCIA, L. Que escola pós-pandemia? **Educação em Revista**, v. 40, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/RKw5pwYSvtJ5nJNkhsjn5DK/abstract/?lang=pt>.

SALVATORI, A. P.; GOMES, A.; CORDEIRO, A. Pesquisa documental em educação: contribuições para a formação continuada de professores. **Revista Intersaberes**, v. 17, n. 40, p. 175-188, 2022. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/2281>. Acesso em: 4 out. 2023.

SILVA, E. Curricularização da extensão: possibilidades e caminhos para implementá-la. **Experiência - Revista Científica de Extensão**, v. 5, n. 1, p. 8-14, 2019.

UNIVILLE - UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE. **Projeto pedagógico do curso de Letras** - *Campus Joinville*. Joinville, 2020.

UNIVILLE - UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE. **Projeto pedagógico do curso de Psicologia** - *Campus Joinville*. Joinville, 2019.

WARAT, L. A. **Manifestos para uma ecologia do desejo**. São Paulo: Acadêmica, 1990. 136 p.

Capítulo 4

A METODOLOGIA PERFORMA: PRINCÍPIOS, CONCEPÇÕES E EIXOS CONSTITUTIVOS

Allan Henrique Gomes

Aliciene Fusca Machado Cordeiro

Introdução

O objetivo deste capítulo é refletir alguns dos princípios, concepções e eixos que embasam os Percursos Formativos Docentes e Discentes na Rede de Educação Básica (Performa), em que se criou uma proposta de pesquisa participativa com professores. A forma de desenvolver os percursos formativos foi denominada “metodologia Performa” e tem como característica central a dialogia, de forma que pesquisador-formador e participantes produzam conhecimento, considerando que o diálogo “sela o relacionamento entre sujeitos cognitivos” (Freire; Shor, 1986, p. 170); acrescentaríamos volitivos e afetivos. Assim, ao adotar essa metodologia

fundamentamos a pesquisa em uma perspectiva crítica, ética, estética e política de educação, trabalho e formação docente.

Trazer a dialogia como principal modo de articulação na formação e produção de conhecimento é romper com uma concepção de que ele tem de ser produzido por um pequeno grupo e ser consumido por muitos, incluindo os professores. Dessa forma, impõe-se que haja compromisso ético-político na pesquisa, uma problemática que há décadas mobiliza o debate entre ciência e sociedade, especialmente no contexto latino-americano, apontando para a necessidade de engajamento científico e acadêmico com a desigualdade e a realidade social (Brandão; Streck, 2006).

Nesse sentido, ao se propor uma metodologia dialógica e participativa, é fundamental contemplar os desafios que se impõem aos projetos de investigação da realidade social, bem como a dimensão psicossocial que constitui os sujeitos históricos. Assim, ao considerarmos a experiência docente em uma sociedade que se estrutura de maneira desigual, busca-se com a metodologia Performa tratar das tensões constitutivas do magistério, uma profissão plenamente singular e pessoal, mas também completamente imbricada na história e sociedade que a produz. Com aporte na teoria histórico-cultural, o professor, como toda pessoa, é compreendido como sujeito complexo

e multideterminado, constituído em um tempo histórico, cultural e social determinado.

A proposição é que a experiência docente, tanto na formação quanto no trabalho, seja compreendida como dimensão psicossocial, como forma de contemplar afeto, cognição e corporeidade, sem perder de vista as condições concretas da existência, em seus aspectos históricos, políticos e econômicos. Portanto, a pesquisa no seu compromisso ético-político da transformação social não pode deixar de ser traduzida como ético-afetiva, pois, “ao falar de exclusão, fala-se de desejo, temporalidade e de afetividade, ao mesmo tempo de poder, de economia e de direitos sociais” (Sawaia, 2001, p. 98).

O princípio ético-político que sustenta a metodologia Performa exige uma escuta situada, que tem como marca compreender que a narrativa dos participantes carrega e se constitui na totalidade histórica. Nessa esteira, a escuta se faz de forma acolhedora da história do outro, de forma que as perguntas realizadas em diálogo tragam para essas narrativas novas possibilidades de construção, uma vez que “a relação entre pensamento e palavra é um processo vivo de nascimento do pensamento na palavra” (Vigotski, 2009, p. 484). Assim, o que nos interessa é a palavra viva, com sentidos, significados e possibilidades de transformação.

Sob tal perspectiva, defende-se que, “para entender o discurso do outro, nunca é necessário entender apenas umas palavras: precisamos

entender seu pensamento. Mas é incompleta a compreensão do pensamento do interlocutor sem a compreensão do motivo que levou a emití-lo” (Vigotski, 2009, p. 478). Na metodologia Performa o que se deseja é privilegiar a vida (ainda que forjada na desigualdade) problematizando a função da ciência, sobretudo as teorias marcadas pelos movimentos elitistas, eurocêntricos e distantes da realidade social brasileira. Não se trata de tomar uma posição explicativo-ilustrativa, em que o pesquisador justifica a teoria no campo ou vice-versa, mas uma investigação-presença que abre possibilidades de leitura aos fluxos de sentidos e pensamentos que podem participar desse campo de relações, entre pesquisador (ciência) e campo (experiência docente).

A concepção dos “percursos”

O Performa, gestado em 2019, em um momento anterior à pandemia do coronavírus, foi planejado para ser um percurso com encontros presenciais, coletivos e mediado por oficinas estéticas, proposta semelhante ao que já havíamos realizado em outras políticas sociais, com trabalhadoras do campo da desigualdade social (Gomes, 2016; Gomes; Toni; Brito, 2020; Uttida; Gomes; Salvatori, 2022). A concepção de “percurso” foi desenhada nesses encontros com profissionais das políticas sociais justamente por acreditarmos que é preciso acolher a experiência de

quem atua cotidianamente em contextos periféricos. Trabalhar no campo da desigualdade social produz uma forma de experiência imbricada (pessoal-profissional), mobilizadora de sentidos, afetos e sensibilidades (Gomes; Andrade; Maheirie, 2017).

Logo, a noção de percurso abraça duas possibilidades: (1) a trajetória do trabalhador docente no campo da desigualdade social; (2) a montagem de encontros formativos com trabalhadores docentes (Cordeiro; Gomes, 2021). Ambas as possibilidades são coerentes com uma epistemologia crítica, podendo expressar formas criativas, sensíveis e participativas na produção do conhecimento. De antemão, pode-se afirmar que a metodologia Performa foi constituída em uma perspectiva potente do magistério, fazendo ver os sentidos da experiência, a inventividade, a reflexão, entre outras dimensões da docência.

Em 2020 fomos apanhados por uma condição ímpar na história recente e, sem deixar de lamentar os incontáveis danos e as inúmeras perdas em cada uma das múltiplas dimensões, foi preciso enfrentar as circunstâncias pandêmicas e encontrar caminhos ante aquela realidade traumatizante que se instalava. Diante das circunstâncias, disparou-se um processo de ajustes e de criação de outras possibilidades que, em síntese, mobilizaram o Performa para percursos virtualizados e individualizados com professoras/es. Considerando a nossa atuação como pesquisadores da Educação e orientadores de estágio na formação em Psicologia, associamos o Performa

ao Estágio Supervisionado Específico de Psicologia Educacional, por meio da efetiva colaboração entre pesquisa e estágio (ensino) para o trabalho formativo com professoras. Esse arranjo foi possível, em boa medida, por conta do delineamento participativo da metodologia Performa.

A forma participativa é mais um argumento a favor dos percursos. Primeiro, porque radicalizamos no que entendemos ser uma pesquisa *com* professores, diferentemente do que tanto se vê, a pesquisa *sobre* professores. E isso não diz respeito somente a um pequeno trocadilho na expressão, mas implica outra perspectiva, postura e recursos na pesquisa educacional. Segundo, porque seu objetivo está comprometido com reflexões sobre o trabalho docente, por meio de uma metodologia que destaca as possibilidades de articulações e compromissos da docência com a realidade social, ao mesmo tempo em que provoca e fornece argumentos para que se compreenda que a ação pedagógica está ancorada em uma realidade cada vez mais complexa.

Outro relevante fator que constitui essa metodologia como participativa são os princípios éticos, estéticos e políticos do Performa. Temos como metáfora que a vida de qualquer professor poderia se tornar um livro ou um filme. Não estamos com isso romantizando as histórias de vida, e sim partindo do pressuposto de que o trabalho docente se faz com atividade intelectual, implicação e colaboração. As experiências docentes são cenas de realização

afetiva e estética do magistério, expressando ações coletivas, as relações de cuidado, a relevância social, a ludicidade, entre tantos outros aspectos.

Adotar uma lente “colorida” no modo de perceber o magistério não exclui do campo de visão as condições estruturais de precarização do campo educacional; pelo contrário, visa conhecer os seus efeitos na vida e no trabalho, nas esferas do público com o privado, na interface social e singular. A lente colorida não é outra coisa a não ser uma perspectiva complexa da experiência docente, algo que poderíamos também designar como uma política da pesquisa.

Em partes, o que afirmamos na constituição da metodologia Performa busca separar o *joio do trigo* no interior da própria ciência. O olhar potente para a experiência docente exige uma aproximação com o magistério que pode provocar um afastamento desconfiado dos modelos conceituais, especialmente aqueles redundantes e associados ao discurso vigoroso que de antemão já sabe do outro, sobretudo do trabalho e da formação docente. Apostando no dissenso, na resistência e na inventividade, a metodologia Performa tem como princípio os encontros dialógicos em que se criam espaços, diálogos e vínculos que focalizam a experiência docente, seus sentidos, desafios e questões, até mesmo no que diz respeito aos atravessamentos da desigualdade social no magistério.

O percurso é formação, mas não no modo capacitação e “cursinho”. Nossa concepção de percurso vai além de uma agenda de reuniões e/ou dinâmicas etc. Apostamos nos encontros potentes, no sentido ético, estético e afetivo do que se compreende como bons encontros, justamente porque eles transcendem a lógica espaçotemporal, não estando reduzidos ao momento de estar juntos. Sabemos que há bons encontros quando há felicidade pública (contraponto ao sofrimento ético-político), sentida por meio de práticas que ultrapassam o individualismo, a solidão e o descompromisso com o sofrimento do outro. Segundo Sawaia (2001, p. 105), a felicidade pública é a afetação “experienciada apenas pelos que sentem a vitória como conquista da cidadania e da emancipação de si e do outro, e não apenas de bens materiais circunscritos”.

Nesse sentido, para a potencialização dos sujeitos e a felicidade pública, é necessário que as pesquisas participativas estejam voltadas para os bons encontros. Para Sawaia (2002, p. 127), os “bons encontros só são possíveis com justiça e sem miséria, quando não há dominação instituída e excesso desproporcional de poder”. Assim, ao operarmos pela ontologia da igualdade, opera-se também pela perspectiva de que há no outro uma vida desconhecida, um campo de sentidos que é próprio de uma inteligência que, ainda que embrutecida, tem poder de imaginar, de narrar e significar o que está inacessível a qualquer outro.

Essa escolha não ignora a precarização do trabalho docente posta em marcha e acelerada pelo neoliberalismo, real propagador de um retrato infame do magistério como carreira frustrada, infrutífera e sem futuro (Carmagnani, 2009). Justamente pelas condições adversas e pela aposta na experiência temos como princípio que cada qual ocupa um lugar no mundo que lhe permite dizer do mundo o que lhe é próprio. Assim, ao apostar na partilha do comum, de percorrer um espaço-tempo refletindo a experiência que habita o magistério, podem-se potencializar forças e poderes que o discurso neoliberal luta para enfraquecer: o trabalho docente como profissão fundamental ao desenvolvimento humano e societário.

Não é gratuito que por vezes, nos encontros do Performa, escutamos das professoras que o percurso é terapêutico. Entendemos que nossa ação é investigativa, de produção de conhecimento e também acolhedora e afirmativa do magistério, sobretudo diante da falaciosa economia neoliberal, de individualização e capitalização das práticas educativas que tem ameaçado o significado histórico da relevância do magistério.

A questão da desigualdade social

Nossa afirmação da experiência docente como matéria-prima da pesquisa está amalgamada à

questão da desigualdade social. Sawaia (2009, p. 369) caracteriza a desigualdade social por uma “ameaça permanente à existência”, a qual afeta negativamente a experiência, a mobilidade, a vontade e rege diferentes formas de humilhação, sofrimento e medo. Partimos do pressuposto de que muitas professoras, nos deslocamentos de sua vida para o trabalho, passam a perceber diferenças sociais, realidades que não estavam disponíveis antes de se ocuparem com o magistério em contextos periféricos. Nesse sentido, não só problematizam as causas da desigualdade social, como também sentem os efeitos angustiosos da realidade como componentes de sua atividade profissional.

Por isso, na proposta original do Performa – antes da pandemia do covid-19 – havíamos desenhado o projeto para contemplar professores com efetiva atuação nas regiões mais vulneráveis da cidade. Naquele primeiro momento, tínhamos critérios para definir os territórios marginalizados para selecionar docentes para a pesquisa. Todavia, em razão da crise pandêmica que vivenciamos em 2020, foi necessário alterar nossos critérios de inclusão para os professores participantes, entre tantas outras mudanças.

Sem uma definição espacial restrita sobre o local de atuação, acolhemos professores com experiências em contextos diferenciados. E aprendemos que a desigualdade no percurso dos professores não se dá somente pelo território de atuação. Escutamos

histórias em que a desigualdade expressa na forma de violações se deu na própria infância e juventude do professor. Com esse outro entendimento do que pode significar pesquisar os efeitos da desigualdade na atuação docente, ampliamos nossa compreensão da temática, passando a conceber que habitar a América Latina colonizada é uma condição para a experiência com a desigualdade social.

As evidências das discrepantes condições de vida entre pessoas e comunidades estão por todo lado. Contudo o modo como a desigualdade social se apresentará aos sujeitos, em boa medida, estará relacionado diretamente aos próprios territórios, ou seja, em qual parte da América Latina – no sentido macro e micro – os sujeitos habitam. E isso não envolve apenas a ideia da habitação como moradia, como também as relações que constituem o habitar, que poderão ser ainda mais precarizadas quando o habitante for marcado por experiências de classe, gênero, raça, entre outros atravessamentos que lhe possibilitem habitar com mais ou menos direitos, proteção e segurança.

Obviamente, essa precarização impacta o trabalho docente. Ainda que algumas situações não sejam lidas como resultantes da desigualdade social, uma proporção significativa daquilo que professores traduzem como sofrimentos e sentimento de impotência está ligada à questão social. Da falta de recursos materiais da escola, queixas de dificuldades

de aprendizagem, desvalorização do trabalho docente à violência escolar, entre outras violações de direitos, os efeitos da desigualdade social marcam a educação.

Teoricamente, sabemos que a desigualdade produz intenso sofrimento, uma tristeza que se cristaliza na vida cotidiana, que se reproduz no corpo memorioso de geração a geração, em um estado de padecimento crônico. Sem a devida compreensão da dimensão subjetiva da desigualdade e leitura crítica da realidade, outro efeito comum é a culpabilização dos estudantes e famílias. Ainda é preciso ampliar o debate e aprofundar o conhecimento psicossocial, entender plenamente o quanto a desigualdade flagela o poder do corpo de afetar e ser afetado, o quanto a miséria desintegra o desejo e não cria condições integrativas para o desenvolvimento humano.

Nos professores tal experiência pode se expressar de muitas formas, e esse tem sido nosso foco. É preciso enfrentar a desigualdade na sua concretude, mas é preciso também perceber que toda e qualquer política social é mediada por trabalhadores e que estes são fundamentais ao processo de transformação social. E, nesse sentido, a experiência de professores pode ser um campo inesgotável de sentidos e significados da realidade social. Nossa aposta está justamente nisto: de que a experiência docente é um patrimônio dessa realidade entretecida na desigualdade social. Pesquisar e

acolher essa experiência por meio de metodologias participativas pode, além de fornecer conhecimentos para as políticas sociais, fortalecer a ação docente em campo.

Os eixos temáticos: princípios transversais

A metodologia Performa conta com cinco eixos temáticos, que se desdobram em aproximadamente dez encontros no decorrer do percurso formativo. São eles: biográfico, trabalho, conceitual, estético e coletivo. Em uma breve explanação, no eixo biográfico faz-se um convite ao(a) professor(a) para que narre sua trajetória de vida e magistério, da formação inicial às referências pessoais que encontrou na profissão. Com a seguinte questão mobilizadora “Conte como você se tornou professor/a”, dá-se início ao diálogo em que o convite à narrativa biográfica enlaça memórias, afetos, reflexões e, ainda, colabora no processo de vínculo e interlocução entre docente-participante e pesquisador/a assistente.

O segundo eixo trata do trabalho docente. No contexto da pandemia, em que havia tantas tarefas e o próprio espaço de trabalho do/a professor/a estava confuso, realizou-se um convite para que os/as professores/as produzissem fotografias do seu trabalho, as quais foram geradoras de conversas significativas sobre as condições da atuação docente.

O convite “fotográfico” segue mobilizando o segundo eixo da metodologia Performa. Os sentidos dessa atividade apontam para o acolhimento e a saúde mental, para a valorização docente, para o (auto) reconhecimento laboral, entre outros efeitos.

No eixo trabalho, o objetivo é conhecer o trabalho do participante por meio de suas narrativas e analisar juntamente com ele as condições em que atua, as possibilidades e limitações existentes no campo em que está inserido. Sabe-se que as escolas são instituições que refletem e refratam a sociedade, reeditando na sua dinâmica e cotidiano as tensões e os conflitos do território e da cultura. Na atualidade da hegemonia neoliberal, com suas afrontas à educação pública e, por efeito, ao trabalho docente, esse eixo vem procurando mapear os detalhes da atuação docente no plano relacional, afetivo, criativo e cotidiano do magistério. Problematicando o individualismo e a competitividade, bem como as demandas por justiça social e equidade educacional, é na discussão dos desafios do trabalho docente que se podem fazer ver as dificuldades e as necessidades que se acumulam exigindo “respostas” dos professores.

Quanto ao eixo conceitual, temos como objetivo fazer a discussão teórica, sobretudo aquelas que refletem a experiência docente. Não há necessariamente uma definição *a priori* de um assunto ou conceito, o que pode acontecer é a escolha de alguma literatura, como, por exemplo, *Pedagogia*

da *autonomia* (Freire, 2013). Independentemente do texto, é combinado com o professor uma leitura prévia ao encontro, justamente para que o professor (ou professores, quando em reuniões coletivas) aponte porções, citações ou qualquer outro detalhe do texto para uma discussão entre eles ou ainda com os próprios pesquisadores assistentes.

Nas reuniões de orientação com os pesquisadores assistentes, temos afirmado que a metodologia Performa, apesar de ser um percurso formativo, não pretende ensinar aos professores os sentidos de suas experiências. Pensando com a obra de Rancière (2004, p. 37), é princípio do mestre ignorante que “quem emancipa não tem que se preocupar com aquilo que o emancipado deve aprender. Ele aprenderá o que quiser, nada, talvez”. Afirmamos isso, pensando com Rancière que o professor é um sujeito emancipado, assim como pode ser o aluno, que “saberá que pode aprender porque a mesma inteligência está em ação em todas as produções humanas, que um homem sempre pode compreender a palavra de um outro homem” (Rancière, 2004, p. 37). Trata-se de uma forma não conteudista de educação, uma perspectiva que coincide com a leitura de Paulo Freire.

No eixo estético, o convite à atividade criadora e à experimentação estética é sustentado pela perspectiva de que a atuação docente se potencializa

pela relação com a arte e a criatividade. Um dos efeitos desses encontros era a possibilidade de que o docente vivenciasse a sua potência inventiva.

E, finalmente, no eixo coletivo, as experiências também são diferenciadas, contando com professores convidados para os encontros e com encontros entre docentes do percurso, além de encontros temáticos privilegiando a dimensão política e o olhar para a categoria profissional. A definição das atividades leva em conta afetos, ideias e vivências trazidas pelos participantes, re combinadas nos encontros e avaliadas a cada eixo.

A organização dos eixos tem possibilitado uma montagem do percurso formativo. Partindo do “biográfico”, seguindo para o “trabalho” docente, passando pelo eixo “conceitual”, apostando no “estético” e realizando um acabamento no “coletivo”, o percurso se faz de um encontro ao outro. No decorrer dos anos, temos desenvolvido atividades mobilizadoras de encontros, no entanto não há definição *a priori* nesse processo. Entendemos que não necessariamente a metodologia Performa tem de ser feita nessa ordem de eixos, ou ainda que cada eixo tenha seu próprio encontro. Compreendemos que os eixos são fundamentais para uma ação formativa integralizadora da experiência, em que se flagram cenas da vida, do trabalho, do pensamento-afeto, da criação e das relações.

Os eixos são orientativos, servem como uma bússola aos viajantes. Como dito anteriormente, apesar dessa organização temática, os encontros não seguem uma estrutura rígida. Isso se dá, sobretudo, porque o Performa se faz orientado por uma metodologia participativa. A acolhida à história de vida e formação dos professores, a escolha pela pergunta como “ferramenta” formativa – justamente pela aposta na reflexão da ação – desdobram-se em um percurso inventivo, singular e orientado para a experiência docente. Podemos nos valer aqui de uma crítica que González Rey (2002) faz ao modelo que as ciências sociais herdaram do positivismo científico: o metodologismo. Nessa perspectiva os instrumentos e as técnicas se emancipam das representações teóricas e as informações produzidas por eles se sobrepõem às reflexões dos pesquisadores.

Assim, uma das marcas do Performa é o percurso ser sustentado pela premissa da dialogia e da inventividade, em que há uma confecção coletiva e colaborativa entre docentes e pesquisadores. Dessa forma, o percurso é movimento, trajetória construída em cada encontro. Mesmo que haja eixos considerados fundamentais para entender a docência e o ser docente, há um investimento na intelectualidade ativa do professor e do pesquisador.

Em síntese, os eixos são fundantes da metodologia Performa, mas não devem ser concebidos

de maneira engessada. Entendemos que os eixos, tematizados e cadenciados no percurso, operam transversalmente. A questão biográfica, que acolhe o professor no percurso, não deixa de participar do processo em outros tempos e encontros. Assim como questões conceituais ou inventivas se dão “fora” do eixo temático, sem contar da dimensão coletiva e das questões do próprio trabalho docente. Logo, apesar de pautar os eixos em reuniões específicas, entendemos a sua transversalidade.

Em síntese, estamos afirmando que os princípios que sustentam os eixos são, em nossa percepção, mais relevantes do que as atividades em si. A metodologia Performa não tem função manual, prova disso foi a nossa própria experiência com a pesquisa durante a pandemia do coronavírus, quando foi necessário ajustar a proposta ao formato *online* e, ainda, abrir mão das práticas grupais, que, até então, orientavam nossas pesquisas com educação estética.

A educação estética na formação docente

Argumentando sobre a relevância de percursos formativos como forma de acolher a experiência de profissionais em contextos periféricos, Gomes, Andrade e Maheirie (2022, p. 12) afirmam:

Essa condição entre desigualdade e vida, entre exclusão e potência, não é uma questão de capacitação para alguma forma específica de competência, mas sugere efetivamente espaços de (re)significação e encontros de mediação. Outrossim, tendo em vista a complexidade dessas relações e de tantos pensamentos não pensados e ainda a ausência de respostas definitivas, não se pode dispensar a atividade significativa do trabalhador [professor].

O encontro é um conceito que sugere uma potência das relações e uma dimensão ético-afetiva, e assim não se trata somente de um protocolo metodológico. O encontro como algo desejado em uma mediação tem uma perspectiva ontológica de igualdade das inteligências. A escolha pelas objetivações artístico-culturais se faz, justamente, para trazer para o ato do encontro outras palavras para além daquelas que costumeiramente se espera de uma formação continuada, ainda mais tratando-se da desigualdade social. Em uma perspectiva da educação estética, o encontro se faz nos diálogos entre uma “obra” (poética, imagética, dramática etc.) e as experiências que o professor/espectador tem constituídas em si, até mesmo as histórias tramadas no processo grupal, no caso de audiências coletivas.

Apesar de a metodologia *Performa* contar com objetivações artístico-culturais, tais como fotografia, música, poesia, curta-metragem, jogos

etc., não é isso que a qualifica como uma formação estética. Como dito anteriormente, trata-se de outra perspectiva, postura e recursos. Muito mais do que trazer recursos criativos e objetivações artístico-culturais no ato da pesquisa, a premissa fundamental que estabelece todo o percurso *com* professores é que em sentido ontológico um encontro entre humanos tem em si mesmo o poder de invenção, de transformação, de liberdade.

Na lógica do embrutecimento, o pesquisador opera colocando o participante em submissão ao saber que dá diretriz a sua investigação. A metodologia Performa não diz respeito a um arranjo de técnicas, na verdade, essa perspectiva nutre a liberdade da prática, ou seja, justamente pelo seu compromisso ético, estético e político de pesquisa *com* professores, o percurso-investigação se faz criativamente, no encontro das inteligências, na afetação e na potência do estar com outros humanos. Nisso também a noção de percurso é feliz, pois concebe a formação docente continuada como um espaço/tempo de pensamento/afetação sobre a vida e a obra docente.

Todavia a potência do encontro entre humanos em uma sociedade capitalizada tem grandes chances de ser capturada pelo poder do embrutecimento, do padecimento, da hierarquização, da subordinação. Por conta dessas tensões e relações de força que

podem capturar o encontro com o outro, investigar com professores exige uma vontade de encontro, um compromisso com as alteridades, um desejo de pensar-sentir como o outro. Isso significa ser conduzido pelo olhar da potência, de desocupar o “dado” socialmente e se colocar em relação de investigação. Dessa forma é que a perspectiva de educação estética da metodologia Performativa se desenha, não somente pela presença das objetivações artístico-culturais, como também pela possibilidade de outros olhares para si e para o mundo-outro. Nesse sentido, não somente os/as professores/as são convidados/as para a experimentação, para o encontro e para a diferença, como os/as pesquisadores/as precisam ser e estar sujeitos a essa possibilidade.

Assim, ao afirmar uma formação estética, estamos apostando nas possibilidades de rompimentos com as lógicas utilitárias e hierarquizadas que configuram a experiência docente e formativa. Maheirie *et al.* (2007, p. 152) esclarecem:

Tal possibilidade de formação é aberta aos professores e é nela que se possibilita a resignificação do cotidiano vivenciado, a troca de experiências e negociação de sentidos relativos ao que de novidade se apresenta. Consideram-se estes espaços como prenhes de possibilidades

de distanciamento daquilo que caracteriza e, muitas vezes, se repete na prática do professor e o consequente estranhamento, ao se cruzarem as memórias do feito com as possibilidades abertas nos cursos de formação continuada.

Nesse sentido, compreendemos as relações estéticas como acontecimentos que mobilizam no sujeito a imaginação, a memória e os afetos, que desvendam olhares para si, para os outros e sobre o mundo, articulando sentidos que se refazem na atividade criadora (Zanella, 2004). Em síntese, uma pesquisa participativa com professores emerge, inexoravelmente, da pergunta-convite à inteligência daquele que pensa sua vida e as implicações da sua presença no mundo.

A educação estética como uma aposta na formação docente se faz com objetivações artísticas e culturais como instrumentos dialógicos dos encontros, acrescida de um olhar atento para os sentidos produzidos na relação (apreciação, especiação ou leitura) com a obra, especialmente no modo como os professores enlaçam a arte à vida, à docência e/ou à escola. Muitas vezes, tais reflexões não se dão na atividade em si, e sim entre encontros, justamente pela aposta polissêmica da educação estética, ou seja, de não trabalhar com sentidos *a priori*, com uma definição fechada do objeto artístico-cultural.

Por isso, iniciar os encontros perguntando sobre pensamentos-afetos relativos aos encontros anteriores é uma alternativa que incentivamos. Além disso, em nossa experiência com a formação continuada (docente ou de outros profissionais das políticas sociais), por mais lúdica, vivencial ou descaracterizada do modelo tradicional de formação, os participantes compreendem que os percursos são espaços laborais, justamente de trabalho intelectual, reflexivo e formativo.

(In)conclusões

O objetivo que amparou a escrita deste capítulo foi o de refletir alguns dos princípios, concepções e eixos que embasam a metodologia Performa. Para tanto, tratamos da concepção dos percursos como forma processual, participativa e colaborativa na pesquisa, discutimos a noção de desigualdade social e seus efeitos na experiência docente, explanamos um pouco sobre os eixos constitutivos do Performa e, finalmente, argumentamos em favor da educação estética na formação docente.

Agora, para contribuir no acabamento do texto, faz-se necessário retomar alguns dos efeitos da leitura de *O mestre ignorante* (Rancière, 2004) e *El metodo de la igualdad* (Rancière, 2014) na

proposição ética, estética e política da metodologia Performa. Dizendo isso, estamos afirmando que boa parte da pesquisa participativa se faz orientada para os sujeitos que operam e moderam a atividade investigativa, a saber, os pesquisadores.

Assumir uma condição ignorante na pesquisa pode vir a promover um modo menos assimétrico na relação com o próprio campo. Estar em condição ignorante, metodologicamente falando, exige uma presença com abertura às experiências outras que não somente aquelas já dadas pela literatura acadêmica ou qualquer outro conhecimento *a priori*. Uma presença ignorante pode fazer esquecer ou, ainda, fazer suspender, no processo da pesquisa, saberes pressupostos, hipóteses delimitadas e concepções fechadas sobre o outro, o campo etc.

A posição ignorante, ainda que performativamente, pode fazer emergir uma relação menos desigual no campo da pesquisa. O pesquisador, improvisando sua presença no campo, não será tomado como alguém ignorante efetivamente, porém, à medida que se coloca no encontro da pesquisa como alguém com olhar não tão recortado ou seletivo, pode se fazer interlocutor, emergindo aí diálogos e questões que não seriam ouvidos se sua posição fosse daquele que se faz presente para escutar o que pressupõe saber do campo.

Ainda sobre a interlocução, pode-se pensar que a pesquisa no seu método “ignorante” é relacional, não no sentido empático ou amistoso, mas produtora de conhecimentos próprios daquela relação, daquilo que pode habitar (pelo menos) duas existências. O conhecimento que daí decorre não diz de um saber que estava lá encoberto; antes são palavras contextualizadas e significadas nessa relação.

Assim, o pesquisador não pode desconsiderar que a sua presença tende a mobilizar uma multiplicidade de sentidos. No método “ignorante”, essa presença deve ser refletida e significada no campo da pesquisa, porque nele se compreende que o campo, quando fala de si, não ignora a posição do pesquisador, apontando aí o modo como os consensos hierárquicos podem acabar participando da produção do conhecimento. Logo, o pesquisador no “Método da Igualdade” não ignora as distâncias que ocupa na relação com o campo, e sim procura problematizar aquilo que julga saber sobre o próprio campo.

Somente com essa reflexão constante em que os pesquisadores se colocam como sujeitos do processo é possível constituir uma metodologia de pesquisa tal qual a que o Performa tem inventado, apostando na criação de espaços de elaboração conceitual, de produção de sentidos e de improvisação em que outros sensíveis possam

ser compartilhados. A improvisação não sugere um encontro desqualificado do ponto de vista temático e metodológico, mas aberto às questões flagradas no campo de trabalho. São conhecimentos confusos e partilháveis, que não podem ser significados fora do plano relacional, da “dor” ou da afetação.

Finalmente, retomando a dimensão ético-política da pesquisa, devemos dizer que em tempos virtualizados, de consumo imagético, mercadorização da educação, artificialização da imaginação, extremização dos afetos, precarização da vida, entre outras complexidades, o trabalho docente sofre impactos constantes e profundos riscos à sua razão de ser. Sem uma perspectiva ontológica que vai ao encontro da experiência docente, pouco se vai colaborar com a produção de conhecimento que destoa do discurso neoliberal de achatamento do magistério.

Os principais resultados do Performa até aqui (2020-2023) apontam que o magistério está ao seu modo resistindo, inventando mundos, enfrentando desigualdades, refletindo diversidades e acolhendo futuros. Realizar “percursos” formativos acolhendo a experiência docente em perspectiva crítica, sensível e criativa é uma forma de manter a aposta na docência como atividade intelectual, essencial ao desenvolvimento humano e à proteção social.

Referências

BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. **Pesquisa participante: a partilha do saber**. São Paulo: Ideais e Letras, 2006.

CARMAGNANI, A. M. G. Linguagem e exclusão: o discurso da mídia sobre o professor e a escola. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 9, n. 2, p. 499-514, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982009000200007>.

CORDEIRO, A. F. M.; GOMES, A. H. Performa: a montagem de um percurso de formação continuada de professores na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 40., 2021, Belém. Disponível em: https://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_13_24.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Tradução de Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GOMES, A. H. **Mediação audiovisual e atividade imagética: um encontro com trabalhadoras no campo da desigualdade social**. Tese [Doutorado] – Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

GOMES, A. H.; ANDRADE, L. de; MAHEIRIE, K. A experiência de ser trabalhador na assistência social: imagens de vidas implicadas com o campo da desigualdade social. **Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 12, n. 3, 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082017000300011.

GOMES, A. H.; ANDRADE, L. de.; MAHEIRIE, K. Mediação audiovisual e educação permanente: cenas de um percurso de formação com trabalhadoras do Suas. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 42, p. e234194, 2022.

GOMES, A. H.; TONI, K. A. S.; BRITO, S. L. S. O trabalho de educadoras sociais: adolescências e desigualdade social. **Humanidades & Inovação**, v. 7, p. 362-375, 2020. Disponível em <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2605>.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa qualitativa em Psicologia**: caminhos e desafios. Editora Thomson Pioneira, 2002.

MAHEIRIE, K. *et al.* Processos de criação em educadoras: uma experiência e suas implicações. **Revista do Departamento de Psicologia**, Niterói, v. 19, n. 1, p. 145-154, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rdpsi/a/6VNqNncZn6rRLHdztrqPv6J/?lang=pt>.

RANCIÈRE, J. **A partilha do sensível**. Estética e política. Tradução de Monica Costa Netto. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2005.

RANCIÈRE, J. **El metodo de la igualdad**: conversaciones con Laurent Jeanpierre y Dork Zabunyan. Buenos Aires: Nueva Visión. 2014.

RANCIÈRE, J. **O desentendimento**. Tradução de Ângela Leite Lopes. São Paulo: Editora 34, 1996.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante**. Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lílian do Valle. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SAWAIA, B. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: SAWAIA, B. (org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SAWAIA, B. Participação social e subjetividade. In: SORRENTINO, M. **Ambientalismo e participação na contemporaneidade**. São Paulo: Educ/Fapesp, 2002.

SAWAIA, B. Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social. **Psicologia & Sociedade**, v. 21, n. 3, p. 364-372, set. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822009000300010>.

UTTIDA, J. W. C.; GOMES, A. H.; SALVATORI, A. P. Território e políticas públicas: um percurso de educação permanente. **Interações**, v. 23, n. 3, p. 703-719, 2022. Disponível em: <https://interacoes.ucdb.br/interacoes/article/view/3029/2727>.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ZANELLA, A. V. Atividade, significação e constituição do sujeito: considerações à luz da Psicologia Histórico-Cultural. **Psicologia em Estudo**, v. 9, n. 1, p. 127-135, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/7fQH8GfwqJ7HKCjKtDZJrQd/?format=pdf&lang=pt>.

Capítulo 5

METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS: DECOLONIALIDADE E DESOBEDIÊNCIA EPISTÊMICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS

Camila Schlickmann Ribeiro

Introdução

O presente capítulo tem como objetivo a construção de bases epistemológicas das metodologias participativas, especialmente, no campo da formação de professoras. Com o desenvolvimento de uma pesquisa realizada no Mestrado de Educação da Universidade da Região de Joinville (Univille), vinculado ao Núcleo de Pesquisa em Educação, Políticas e Subjetividades (NEPS), vislumbramos a aproximação dos resultados lá obtidos com as metodologias utilizadas no Performa.

Desde uma perspectiva decolonial da ciência, verificamos no percorrer da pesquisa que as metodologias participativas são o mote do NEPS e do Performa, na medida em que há uma confluência no aprofundamento dos conceitos e fundamentos que sustentam o paradigma da pesquisa participante.

Novas perspectivas na formação de professoras

Quando bell hooks trata da educação como prática da liberdade (2017, p. 24), fala das suas vivências e das possibilidades de transgressões a partir de um movimento “contra as fronteiras e para além delas”. O projeto Performa tem investido na transposição desses limites que estão implicados no campo subjetivo e objetivo das realidades das professoras.

Com o avanço do neoliberalismo, o padrão de formação de professoras tem como fronteira vieses tecnicistas, que limitam as formas reflexivas de pensar a atuação na educação. Na contramão das tendências atuais, o uso de metodologias participativas busca capilarizar outros modos de fazer ciência e pesquisa, pautando-se na inventividade, nos percursos formativos e na reflexividade.

A colonização europeia mantém seu legado não somente nos métodos científicos considerados válidos, como na cotidianidade do *Outro*, assim

considerados os oprimidos, os incomunicáveis e os excluídos (Dussel, 1993). Analogicamente, verificamos em muitas pesquisas o caráter encobridor da universidade: aquela que vai a campo imbuída da tarefa de colonizar, encobrir, dizer à escola, e aos/às professores/as, como sua atividade deve ser feita, como deve pensar o mundo e como deve nele atuar.

A interlocução da produção de saberes e das cotidianidades não pode ser hierarquizada, não pode ser imposta, não pode ser colonizadora. E é essa a mola propulsora das metodologias participativas, que visam à interlocução de saberes, ao aprendizado recíproco e à consideração de todas os Outros em todo o processo, com base nas suas materialidades.

Isso porque, como afirma Walsh (2013, p. 31), as pedagogias não são “externas às realidades, subjetividades e histórias vividas dos povos e das gentes, mas sim parte integrante de suas lutas e perseverança ou persistência, de suas lutas de conscientização, afirmação e desalienação”¹. Do mesmo modo, no campo da formação de professoras não é possível desvincular as realidades, razão pela qual não se busca levar um conhecimento preconcebido academicamente, longe das especificidades das professoras.

¹ No original: “externas a las realidades, subjetividades e historias vividas de los pueblos y de la gente, sino parte integral de sus combates y perseverancias o persistencias, de sus luchas de concientización, afirmación y desalienación”.

Ao mesmo tempo em que a dialogicidade foi abandonada em meio à lógica mercadológica, hooks (2017, p. 174) se contrapõe e afirma que a prática do diálogo é um

dos meios mais simples com que nós, como professores, acadêmicos e pensadores críticos, podemos começar a cruzar as fronteiras, as barreiras que podem ser ou não erguidas pela raça, pelo gênero, pela classe social, pela reputação profissional e por um sem-número de outras diferenças.

Paulo Freire (1987) igualmente inclui o diálogo na base de uma educação como prática de liberdade. A dialogicidade de que fala Freire também se pauta na construção de novas relações pedagógicas entre educador e educando, que, como sujeitos do mesmo ato, devem não apenas desvelar a realidade, como também conhecê-la criticamente para recriá-la.

Nesse mesmo sentido, observa-se a importância das condições e do espaço para que essas professoras possam pensar suas realidades e, com base na reflexão crítica, recriá-las. Essas reflexões acerca das suas condições concretas é o que conduz à prática da liberdade. A dialogicidade revela diferentes saberes, e estes constroem novos saberes, na medida em que no diálogo é possível questionar as estruturas de dominação (Freire, 1987).

Tal movimento é utilizado em todo o percurso do projeto Performa, que por meio de recursos

estéticos viabiliza o diálogo das professoras. Não vislumbramos uma formação de viés tecnicista, e sim um campo de reflexão crítica da realidade, subvertendo o que mormente encontramos dos projetos de formação de professoras.

A concepção de atravessamento da realidade por meio das metodologias participativas tem o condão de construir tanto um percurso sólido quanto, sobretudo, reflexivo. Isso porque, ainda que sirva

a uma ação social local e limitada a uma questão específica da vida social, é o seu todo o que está em questão. E é a possibilidade de transformação de saberes, de sensibilidades e de motivações populares em nome da transformação da sociedade desigual, excludente e regida por princípios e valores do mercado de bens e de capitais, em nome da humanização da vida social, que os conhecimentos de uma pesquisa participante devem ser produzidos, lidos e integrados como uma forma alternativa emancipatória de saber popular (Streck; Brandão, 2006, p. 42).

Em razão de as metodologias participativas não considerarem as professoras coadjuvantes, mas participantes ativas do processo de formação (Streck; Brandão, 2006), os encontros realizados em percursos formativos se constroem pelas necessidades apresentadas e reflexões impulsionadas em cada encontro. Tem-se a pesquisa como uma

“prática pedagógica porque no diálogo as pessoas vão tomando distância de seu cotidiano e tornando-o objeto de reflexão” (Streck; Adams, 2014, p. 116).

Esse viés científico, de caráter diverso daquele comumente adotado e baseado no paradigma racional e positivista europeu, apresenta novos parâmetros de análise e atuação na formação de professoras. Como alude Brandão (1999, p. 7), aprende-se no decorrer dos anos acadêmicos que

boa parte de uma metodologia científica adequada serve para proteger o sujeito de si próprio, de sua própria pessoa, ou seja: de sua subjetividade. Que entre quem pesquisa e quem é pesquisado não exista senão uma proximidade policiada entre o *método* (o sujeito dissolvido em ciência) e o *objeto* (o outro sujeito dissolvido em dado). Fora do domínio de qualquer interesse que não o da própria ciência, tudo se resolve com boa teoria no princípio, uma objetiva neutralidade no meio e uma rigorosa articulação de ambas as coisas com os dados obtidos, no final.

Nessa perspectiva, as metodologias participativas emergem com um novo olhar no campo da formação de professores, aliada a um novo paradigma científico. A preocupação com o afastamento do tecnicismo e viés mercadológico perpassa todas as pesquisas participativas, assim como o Performa, e retoma o foco nos sujeitos e suas potencialidades.

A produção de saberes hegemônicos e novas perspectivas científicas: decolonialidade e desobediência epistêmica

Quando se trata de ciência, há uma forte tendência – e até deslumbre – pelas metodologias desenvolvidas por homens do/no Norte Global, baseadas nas relações de poder e saber. A produção científica avançou no decorrer dos anos junto com o movimento decolonial, que questiona a modernidade eurocêntrica e ocidentalizante da ciência.

Parte do movimento coloca-se em uma posição de desobediência epistêmica, que significa a busca por uma ruptura com a razão imperial, que se afirmou como uma “identidade superior ao construir construtos inferiores (raciais, nacionais, religiosos, sexuais, de gênero)” (Mignolo, 2008, p. 291).

O afastamento do campo epistêmico hegemônico impulsiona, como afirma Kilomba (2016), à necessidade de “desobediência epistêmica”, como forma de contraposição à colonialidade. Para Kilomba (2016, p. 4),

o conceito de conhecimento não se resume a um simples estudo apolítico da verdade, mas é sim a reprodução de relações de poder raciais e de gênero, que definem não somente o que conta como verdadeiro, bem como em quem acreditar. Algo passível de se tornar conhecimento torna-se então toda epistemologia que reflete os interesses

políticos específicos de uma sociedade *branca colonial e patriarcal*.

Descolonizar o conhecimento pressupõe a consideração do tempo e lugares específicos dos quais se fala, com realidades e histórias específicas. Isso porque não existem discursos neutros, como pregam os acadêmicos *brancos/as*, e sim um discurso dominante, a partir de um lugar de poder que ocupam. Nesse sentido, “descolonizar o conhecimento significa criar novas configurações de conhecimento e de poder” (Kilomba, 2016, p. 8).

A desobediência epistêmica de que tratam Kilomba e Santos contrapõe-se à colonialidade e, por conseguinte, às múltiplas relações desiguais e discriminatórias. Quando Quijano trata das relações de poder e de saber que sustentam, por exemplo, o padrão científico europeu, denuncia o silenciamento de práticas e culturas diversas daquela instituída pelo Norte Global.

É o que Mignolo (2008, p. 290) denomina *desvinculamento epistêmico*, que não quer dizer abandono da ciência já institucionalizada no mundo, mas uma substituição por uma “geo-política e a política de Estado de pessoas, línguas, religiões, conceitos políticos e econômicos, subjetividades etc.; que foram racializadas (ou seja, sua óbvia humanidade foi negada)”.

Todo o acervo Performa demonstra a necessidade dessa ruptura com a lógica racional de produção de ciência, na medida em que as produções

das professoras são atravessadas pela subjetividade, mormente não alcançadas por métodos tradicionais. A desobediência epistêmica conduziu e conduz todo o percurso com as professoras, que encontram um espaço de reflexão crítica e de consideração das suas particularidades.

A desobediência epistêmica visa desfazer as dicotomias impostas pelo paradigma moderno europeu: “humano x não-humano; quem é sujeito do conhecimento x quem é dele objeto; quem merece ser escutado x quem deve ser silenciado” (Santos, 2018, p. 7), um *aprender a desaprender* (Mignolo, 2008). A matriz racial colonial, no dizer de Mignolo (2008, p. 289), só poderá ser desfeita por meio da *identidade em política*, crucial para a opção decolonial, pois,

sem a construção de teorias políticas e a organização de ações políticas fundamentadas em identidades que foram alocadas (por exemplo, não havia índios no continente americano até a chegada dos espanhóis; e não havia negros até o começo do comércio massivo de escravos no atlântico) por discursos imperiais (nas seis línguas da modernidade europeia – inglês, francês e alemão após o Iluminismo; o italiano, espanhol e português durante o Renascimento), pode não ser possível desnaturalizar a construção racial e imperial da identidade no mundo moderno em uma economia capitalista.

A consolidação da identidade política na concepção decolonial, ou seja, que visa se pautar na própria história e ciência, perfaz o ato de

desobediência epistêmica. O desafio, portanto, é resistir aos padrões institucionalizados, inicialmente impostos pelo eurocentrismo e continuados pelos Estados Unidos, tanto pelos seus governos como mediados por organismos internacionais. Voltar-se à América Latina, não como uma geopolítica isolada do restante do mundo, e sim como um local singular, cuja história e cuja ciência possuem características próprias e plurais e requerem a ruptura dos padrões coloniais instituídos.

As metodologias participativas como reconstrução epistemológica

As metodologias participativas, como reconstrução epistemológica, fundam-se na articulação teórica e prática a partir do Sul, da realidade latino-americana, que visa à superação da matriz civilizatória eurocêntrica e, posteriormente, estadunidense. Nesse sentido, há uma clara filiação das metodologias participativas às propostas delineadas por Streck e Adams (2014, p. 35), pois busca se afastar da geração de conhecimento subserviente e da “manutenção de uma matriz cultural e epistêmica que temos caracterizado como colonialidade”.

Essa subserviência epistêmica hegemônica é vislumbrada dentro e fora dos meios acadêmicos, tendo como marco o “paradigma da modernidade eurocêntrica, colocado (e aceito) como parâmetro de

um conhecimento que se autodefiniu como superior e universal, com a decorrente ‘desclassificação’ dos saberes do sul” (Streck; Adams, 2014, p. 35). Tais saberes, historicamente invisibilizados, propõem um giro epistemológico, agora atravessado pelo caráter político imbricado nas pesquisas.

Isso significa, grosso modo, o levantamento de três temas imprescindíveis à pesquisa quando se trata de prática política, quais sejam: a impossibilidade de neutralidade, incessantemente destacada como critério de validade pela epistemologia eurocêntrica; a objetividade necessária para comunicação com o outro; e a exigência metodológica como compromisso ético e profissional (Streck; Adams, 2014).

É fato que a pesquisa participante não possui uma única denominação, podendo ser encontrados diversos segmentos, a exemplo da investigação-ação participativa (IAP), de Orlando Fals Borda, pesquisa ação, de Kurt Lewin e Thiollent, entre outras. Essa opção metodológica, no entanto, encontra convergência na intencionalidade de superação da dicotomia “sujeito-objeto propondo-se, por esse caminho, a contribuir para a diminuição das brechas entre teoria e prática” (Gajardo, 1986, p. 85). Preconizam-se, em todas as linhas desse tipo de pesquisa, “o estabelecimento de relações horizontais, na prática da produção de conhecimentos, a incorporação dos autores sociais e análise da realidade, a ruptura do monopólio do saber e do conhecimento” (Gajardo, 1986, p. 85).

Gajardo (1986), em sua obra de referência – *Pesquisa participante na América Latina* –, destaca que as estratégias participantes nem sempre alcançam a transformação social, especialmente quando se analisa em grandes proporções. No entanto “cabe perguntar, então, pelos resultados dessas experiências, a nível da modificação de valores, percepções e comportamentos dos grupos que dela participam” (Gajardo, 1986, p. 84).

Destarte, apesar das dificuldades na organização das pesquisas participantes, estas se consolidam como espaço educacional na medida em que são formadas no âmbito da reflexão coletiva. Ao analisar historicamente os projetos de pesquisa participantes, verificamos sua incidência nos programas regulares de ensino, com o objetivo de modificar a prática docente, bem como as relações educador-educando, no núcleo dos sistemas tradicionais de educação formal (Gajardo, 1986). Ao reportar-se às origens e às linhas de desenvolvimento, Gajardo (1986) distingue duas vertentes: i) *vertente educacional*, que reage contra o positivismo pedagógico e as formas tradicionais de entender e fazer educação; ii) *vertente sociológica*, que reage aos paradigmas dominantes de interpretação da realidade social.

Compreendemos que o espaço de saber científico não se restringe à produção de conhecimento acadêmico e não pode estar isolado do momento histórico vivenciado no país. Tendo a pesquisa como prática social, política e pedagógica, o entrelaçamento teórico e de campo é mister quando se trata de compromisso social, como é o caso do

Performa. Em suma, a tríade da pesquisa é definida por Streck e Adams (2014, p. 117) da seguinte maneira:

É uma prática social enquanto participa na construção de significados e sentidos que orientam uma sociedade; é uma prática política enquanto a produção de conhecimento implica decisões de caráter ético-político, que refletem os jogos de poder, e deles participa ativamente; por fim, é uma prática pedagógica na medida em que as relações na pesquisa – entre pesquisadores, sujeitos da pesquisa, objeto da investigação e conhecimento produzido – se inserem no ensinar-aprender a sermos humanos, de uma forma ou de outra.

Não obstante a pretensão de alteração da realidade mormente ser vista pelas correntes de pensamento empírico, estrutural e positiva como “fonte de erro na pesquisa científica”, pois a teoria e a prática deveriam constituir esferas separadas, a realidade e as necessidades latino-americanas embasam as críticas à atividade científico-acadêmica tradicional. As críticas tecidas contrapõem-se “à crescente politização do pensamento acadêmico”, que resulta da “incapacidade de os modelos existentes darem conta da realidade de sociedades altamente complexas e contraditórias e, sobretudo, devido à sua incapacidade para gerar soluções frente a problemas sociais urgentes” (Gajardo, 1986, p. 15).

O giro metodológico se dá, portanto, pela importação dos métodos científicos e pela consequente insatisfação e visível inadequação para

explicar os processos e situações vividos na América Latina. Somado a essa verificação, o compromisso dos intelectuais com as lutas populares sobressai e gera severas críticas à “atividade científico-acadêmica” (Gajardo, 1986, p. 15).

Dito isso, diante da necessária aproximação entre pesquisa, docência e formação/reflexão, ressaltamos o papel social das universidades, das pesquisas e das pessoas imersas nas realidades acadêmicas, escolares e profissionais. A proposta participativa pauta-se na metodologia freiriana, que denota à dialogicidade o meio para a educação libertadora, pois “não se trata de ter nos homens o objeto da investigação, de que o investigador seria o sujeito” (Freire, 1987, p. 87). Todos, portanto, protagonizam a construção dos saberes com base nas questões compartilhadas, uma vez que a pesquisa é vista como um exercício coletivo.

Por estar imbricada à história da pesquisa na América Latina, e por mirar práticas de transformações sociais, apostamos a sua relevância teórico-metodológica como um “instrumento, um método de ação científica ou um momento de um trabalho popular de dimensão pedagógica e política, quase sempre mais amplo e de maior continuidade do que a própria pesquisa” (Brandão; Borges, 2007, p. 53). Nesse sentido, as metodologias participantes são definidas como uma “alternativa solidária de criação de conhecimento social”, inscrevendo-se e participando de “processos relevantes de uma

ação social transformadora de vocação popular e emancipatória” (Brandão, [19--?], p. 10).

Os procedimentos adotados no Performa seguem as premissas desse tipo de metodologia. Utilizamos como instrumento para os diálogos e as produções as leituras e discussões de textos, rodas de reflexões, mediações estéticas, entrevistas, entre outros. Essa opção se dá pelo caráter participativo, inventivo e reflexivo do projeto, cuja dialogicidade é o mote de todo o percurso, além do protagonismo das professoras.

Considerações finais

O desenvolvimento do Performa tem a epistemologia freiriana, embasada na dialogicidade para pensar uma educação libertadora, já que “não se trata de ter nos homens o objeto da investigação, de que o investigador seria o sujeito” (Freire, 1987, p. 87). A concepção fundante de todo a construção do projeto visa ao protagonismo dos saberes por meio de percursos com as docentes e discentes da rede pública de Joinville.

Juntamente com as concepções de Freire, as metodologias participantes, utilizadas como horizonte, emergem como campo fértil na formação de professoras por considerar os meandros da história da América Latina e por ter sua base pedagógica e política.

Essa opção de construção de dados é fundamentada na indicação de que “as metodologias

participativas de investigação não se limitam a ser meros instrumentos, mas referem-se ao modo como enfocamos os problemas e à maneira pela qual buscamos suas respostas a partir, sobretudo, de *leituras de mundo*” (Moretti; Adams, 2011, p. 447).

Partimos do pressuposto de que a pesquisa é um recorte parcial do que observamos, vivenciamos e debatemos e, portanto, não possui verdades incontestáveis da realidade. Por tal razão, buscamos situar todo o debate no contexto latino-americano e nos cenários políticos e sociais atuais que possam repercutir na atuação dessas professoras.

A possibilidade de pesquisa *além dos muros universitários* é ponto fulcral para se pensar a formação de professoras. Não por mera formalidade, mas porque, conforme Campos, Durli e Campos (2019), a formação de professoras é uma das formas para alterar os cenários políticos e sociais, ainda que apenas a despeito das necessidades locais. A formação de professoras é estratégica “quando em tela encontram-se processos de mudanças educacionais e, mais fortemente, se as mudanças se referirem às práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas” (Campos; Durli; Campos, 2019, p. 171).

Essa convicção acompanha o entendimento de que a formação passa não apenas pela transmissão de verdades, como também pela construção de saberes e compartilhamento das realidades daquelas que cotidianamente resistem, tanto no âmbito subjetivo quanto nas suas práticas como docentes. No entanto também entendemos que ser professora não pode mais ser pensado com neutralidade, e devemos

considerar os vários atravessamentos que compõem essa profissão, como raça, classe e gênero.

Quando Mignolo (2008) fala em desobediência epistêmica, fala dessa nova perspectiva científica, que vai, por vezes, na contramão daquilo que tomamos como ciência durante a constituição acadêmica tradicional, racionalizada e eurocêntrica. Por essa razão, Mignolo discorre sobre a necessidade de *aprender a desaprender* como um caminho possível, mas árduo.

Nesse cenário, uma proposta de formação de professoras que não opera na lógica do ensino colonizador parece um dos caminhos possíveis para se pensar um campo inventivo, político e reflexivo, que se afasta da mera tecnicidade mormente encontrada nas formações com viés mercadológico.

Essa proposta destaca a necessidade de espaços reflexivos e, especialmente, a possibilidade de pensar formas de superar os entraves do capitalismo. Demonstra também a importância dessa aproximação da academia com as escolas, para que as pesquisas não fiquem isoladas intramuros universitários. Tais experiências formativas problematizam as realidades e provocam reflexão sobre formas de superação, com base na dialogicidade e no compartilhamento.

A potência do espaço democrático que essas professoras ocupam é capaz de mover a educação para um horizonte emancipatório e para um outro mundo possível, em que todos caibam e que todos sejam potência.

Referências

BRANDÃO, C. R. **A pesquisa participante e a participação da pesquisa**: um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. [19--?]. Disponível em: apartilhadavida.com.br. Acesso em: 1.º set. 2023.

BRANDÃO, C. R. **Repensando a pesquisa participante**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRANDÃO, C. R.; BORGES, M. C. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista de Educação Popular**, v. 6, p. 51/52, jan./dez. 2007. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/19988/10662>. Acesso em: 1.º set. 2023.

CAMPOS, R. de F.; DURLI, Z.; CAMPOS, R. BNCC e privatização da educação infantil: impactos na formação de professores. **Revista Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 169-185, jan./maio 2019. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 10 set. 2023.

DUSSEL, E. **1492**: o encobrimento do outro. Tradução de Jaime A. Clasen. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 36 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 90: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/edicao/376>. Acesso em: 5 set. 2023.

GAJARDO, M. **Pesquisa participante na América Latina**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

KILOMBA, G. **Descolonizando o conhecimento**: uma palestra-performance de Grada Kilomba. Tradução de J. Oliveira. São Paulo: Goethe-Institut, 2016. Disponível em: <https://www.goethe.de/mmo/priv/15259710-STANDARD.pdf?fbclid=IwAR3X-oflthwv3eEuz2awm-WCc333f05ragO-kUldx9RH0CM2zK0CV8uC37c>. Acesso em: 1.º set. 2023.

MIGNOLO, W. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, n. 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia_epistemica_mignolo.pdf. Acesso em: 1.º set. 2023.

MORETTI, C. Z.; ADAMS, T. Pesquisa participativa e educação popular: epistemologias do sul. **Educação & Realidade**, v. 36, n. 2, p. 447-463, maio/ago. 2011. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 3 set. 2023.

SANTOS, V. M. dos. Notas desobedientes: decolonialidade e a contribuição para a crítica feminista à ciência. **Psicologia & Sociedade**, v. 30, p. 1-11, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/FZ3rGJJ7FX6mVyMHkD3PsnK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 set. 2023.

STRECK, D. R.; ADAMS, T. Pesquisa em educação: os movimentos sociais e a reconstrução epistemológica num contexto de colonialidade. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 1, p. 243-257, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28337>. Acesso em: 1.º set. 2023.

STRECK, D. R.; ADAMS, T. **Pesquisa participativa, emancipação e (des)colonialidade**. Curitiba: CRV, 2014.

STRECK, D. R.; BRANDÃO, C. R. **Pesquisa participante: a partilha do saber**. Aparecida: Ideias & Letras, 2006.

WALSH, C. Pedagogias decoloniales caminando y preguntando: notas a Paulo Freire desde Abya Yala. **Revista Entramados: Educação e Sociedade**, n. 1, p. 17-30, 2014. Disponível em: <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1075>. Acesso em: 5 set. 2022.

WALSH, C. **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

Capítulo 6

PERFORMA: DOS ENCONTROS AO ACERVO

Ana Paula Salvatori

Allan Henrique Gomes

Introdução

Este capítulo tem por objetivo narrar o processo de constituição do acervo Performa. Tal processo fez parte dos resultados de uma pesquisa de mestrado intitulada *Docência em cena: pesquisa-exposição de um percurso formativo* (Salvatori, 2023), cujo um dos objetivos foi gestar o processo de acervo e curadoria dos documentos do Performa. A pesquisa em questão teve-se aos dois primeiros anos do projeto (2020-2021), mas o trabalho em relação ao acervo segue em andamento, uma vez que as atividades do Performa não se encerraram até a presente data.

O trabalho de montagem e gestão do acervo teve início no segundo semestre do ano de 2021. Naquele momento, a segunda turma de professoras participantes já estava em atividade com os pesquisadores assistentes. O cenário documental que tínhamos, então, era referente à primeira

turma, participantes de 2020, e à segunda turma, as professoras de 2021 (que ainda não haviam finalizado seus encontros). Esse primeiro momento, ainda em acontecimento, foi fundamental para traçar dois rumos: a) organização do que já havia sido feito; b) orientação aos futuros registros documentais. Vale ressaltar que a pesquisa de mestrado anteriormente citada teve como objetivo, além do processo documental, investigar propriamente o acervo. Então, além de narrar o processo de constituição, dividido nos rumos “a” e “b”, discutiremos as potencialidades em relação ao acervo Performa como um campo de pesquisa, para estudos sobre formação de professores, percursos formativos docentes, entre outros.

Contextualização

No ano de 2019, o desenvolvimento do Performa de forma presencial e em grupos estava no horizonte. Em virtude da pandemia de covid-19¹ que acometeu

¹ A pandemia de covid-19 foi causada por um tipo de coronavírus (SARS-CoV-2), identificado pela primeira vez em janeiro de 2020, na China. A Organização Mundial de Saúde (OMS) caracterizou a situação de pandemia pela distribuição geográfica do vírus, que acometeu todas as regiões do globo. O surto foi considerado uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional, de modo que foram tomadas medidas sanitárias para interromper a propagação da doença, como o isolamento social e o uso de máscaras. A covid-19 levou a óbito cerca de 6,7 milhões de pessoas; 700.000 somente no Brasil (Opas – Organização Pan-Americana de Saúde, s.d.).

o mundo no ano seguinte, a proposta precisou ser repensada. Os encontros entre equipe e professoras participantes foram realocados, então, das escolas, de forma presencial, para as telas, de forma remota. Todos os procedimentos do Performa na verdade foram virtualizados – desde as divulgações, convites e inscrições até os encontros propriamente ditos (com exceção dos últimos meses de 2021², período em que puderam ser realizados os encontros do eixo coletivo de forma presencial nas escolas).

Em razão do cenário da pandemia, incontáveis profissionais e pesquisadores enfrentaram os desafios do mundo *online*, e com a equipe do Performa não foi diferente, especialmente pelo número de pessoas envolvidas. Nos dois primeiros anos de Performa, 130 pessoas participaram das atividades, sendo: 2 professores/as orientadores/as; 68 pesquisadores/as assistentes na condição de estagiários/as do quinto ano de Psicologia (36 em 2020 e 32 em 2021) e 60 docentes concluintes (30 em 2020 e 30 em 2021). A virtualização do Performa foi um aspecto que, embora novo e desafiador, contribuiu para a constituição do acervo, conforme discutiremos adiante.

² Em razão da diminuição dos casos de covid-19 e do avanço da vacinação no município de Joinville (SC).

Tendo como uma de suas premissas a ruptura com os modelos massificados de formação continuada, o que o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) configura como meta³, o Performa firmou suas apostas na montagem de um percurso embasado pela Teoria Histórico-Cultural (Cordeiro; Gomes, 2021). Essa perspectiva teórica possibilitou o desenho de cinco eixos temáticos que compreendem a experiência docente constituída por diferentes dimensões⁴.

Com base nos eixos temáticos foram pensadas propostas com ênfase no diálogo, na inventividade e na atividade criadora, de modo a possibilitar “a re-significação do cotidiano vivenciado, a troca de experiências e negociação de sentidos relativos ao que de novidade se apresenta” (Maheirie *et al.*, 2007, p. 152). O docente participante foi convidado a narrar, refletir, inventar, criar – aspecto que também contribuiu para a constituição do acervo. As figuras 1 e 2 apresentam um retrato das produções elaboradas.

³ “[...] garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino” (Brasil, 2014).

⁴ Para compreender a metodologia Performa, verificar neste livro o capítulo 4, que se debruçou sobre tal discussão.

Figura 1 – Produções do eixo estético



Fonte: Produção da pesquisa (2023)

Figura 2 – Produções do eixo do trabalho



Fonte: Produção da pesquisa (2023)

Então, ainda que existam orientações comuns em relação às propostas, o Performa é personalizável. Conforme o andamento e o estreitar do vínculo, é possível agregar nas atividades as histórias, os

afetos, os detalhes trazidos pelos participantes. Essa perspectiva possibilitou ao docente o lugar de protagonista de seu processo formativo, pois os encontros foram pensados mediante sua própria participação. Gomes, Andrade e Maheirie (2022, p. 11) discorrem sobre como a improvisação é pertinente a esse modo de pensar a formação continuada, não no sentido de “um encontro desqualificado do ponto de vista temático ou metodológico, mas aberto às questões flagradas no campo de trabalho”.

Essa soma, de propostas dialógicas e inventivas com procedimentos virtualizados, oportunizou à equipe do Performa deparar com uma possibilidade: a constituição de um acervo. Mediante o consentimento das participantes, as chamadas de vídeo foram gravadas, e as produções referentes aos encontros, como áudios, diários de campo, transcrições, fotografias, imagens, eslaides e demais materiais, foram se acumulando. A primeira organização documental, anterior à ideia do acervo, foi pensada pelos próprios pesquisadores assistentes: um processo de compartilhamento de arquivos em um serviço de armazenamento *online*, para fins relacionados ao estágio específico de Psicologia Educacional⁵.

Com a pesquisa de mestrado citada no início do capítulo, esse primeiro modo de compartilhamento

⁵ Assunto detalhado nos capítulos 3 e 4 deste livro, momento em que se explicita o modo como o Performa se constituiu um projeto integrado de ensino, pesquisa e extensão.

de arquivos foi analisado e repensado, agora com o acervo em vista. Em julho de 2021, já com o segundo ciclo de professoras participando do Performa, fez-se contato com os documentos referentes aos encontros de 2020 e os primeiros trabalhos de sistematização documental. O processo contou com a participação da Ana Júlia Capistrano Lazzaris, bolsista de iniciação científica, que também dedicou sua pesquisa à constituição do acervo Performa⁶.

A montagem do acervo

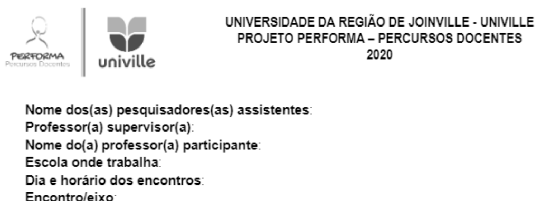
Optou-se por criar um domínio na mesma plataforma de armazenamento em que os arquivos haviam sido compartilhados em um primeiro momento, o Google Drive. Nomeado como Acervo Performa 2020, organizou-se o espaço em pastas (nomeadas pelos eixos) e arquivos independentes (de contabilização de documentos). O primeiro trabalho referente ao acervo foi fazer o *download* de cada arquivo compartilhado pelos pesquisadores assistentes e, posteriormente, o *upload* no novo domínio.

Todos os arquivos de texto também receberam um mesmo cabeçalho com informações padronizadas (figura 3). Antes da criação do cabeçalho, era

⁶ Pesquisa intitulada *Sistematização da produção documental de um percurso formativo com professores da educação básica de Joinville/SC e região* (2021).

preciso fazer a leitura do texto para identificar a respeito de qual eixo ou proposta aquela narrativa fazia referência. Para facilitar a navegação pelos documentos, adotamos um novo leiaute.

Figura 3 – Cabeçalho dos arquivos de texto



Fonte: Produção da pesquisa (2023)

Como o processo de organização dos documentos do Performa de 2020 aconteceu paralelamente ao percurso de 2021, orientou-se os pesquisadores assistentes daquele ano a respeito da produção e guarda documental do Performa. Entendemos que no primeiro ciclo de 2020 não se tinha em vista ainda a possibilidade da constituição de um acervo. Por tal motivo, nem todos os encontros foram registrados por meio de narrativas ou diários de campo, nem todas as imagens e demais materiais foram compartilhados, assim como áudios e vídeos. Não podemos perder de vista também que estamos falando do ano de 2020, o qual exigiu remanejo de várias ordens para que as atividades acadêmicas e de pesquisa pudessem continuar. Em vista disso,

ponderamos que o primeiro acervo, ainda que “incompleto”, ofereceu modos de qualificar a questão documental do Performa.

Aos pesquisadores assistentes de 2021 foi enfatizada a obrigatoriedade do registro (em gravação de áudio ou vídeo e em forma de texto) de todos os encontros, bem como a guarda e o compartilhamento dos materiais produzidos tanto pela dupla de pesquisadores quanto pelas participantes nas atividades propostas. Os encontros do eixo biográfico deveriam ser transcritos de forma literal, e todos os arquivos de texto deveriam conter o cabeçalho proposto. Essas orientações resultaram em um registro documental mais especializado, que pôde ser visualizado principalmente na quantidade de documentos produzidos e compartilhados de um ano para o outro.

Figura 4 – Números do acervo Performa

2020	2021
Total: 210 arquivos	Total: 418 arquivos
62 arquivos de texto	164 arquivos de texto
74 fotografias (referentes ao eixo do trabalho)	104 materiais diversos (fotografias, vídeos, colagens, slides, etc)
74 gravações (áudio e vídeo)	150 gravações (áudio e vídeo)

Fonte: Produção da pesquisa (2023)

Em relação ao acervo propriamente dito, para as produções do ano de 2021, seguiu-se o mesmo direcionamento. Criou-se um domínio no Google Drive (em decorrência da impossibilidade de armazenar os dois ciclos do Performa no mesmo, em razão do espaço de armazenamento) e repensou-se a disposição do *drive*, que agora organiza os documentos em pastas nomeadas pelas participantes, e não mais pelo eixo temático. A alteração se deu justamente pelo aumento de documentos. Antes, os registros referentes aos últimos eixos eram praticamente inexistentes. Agora, temos registros do primeiro ao décimo encontro de grande parte das participantes. Essa novidade motivou a criação de uma pasta para cada professora, de modo a concentrar, em um único lugar, seu percurso completo.

O cenário final desse primeiro trabalho resultou em um acervo de pesquisa com 628 documentos que registram o percurso formativo de 60 professores e professoras. Estamos falando de 48 professoras e 12 professores, em sua grande maioria pedagogos (cerca de 37% dos participantes), mas também de outras formações (iniciais e continuadas) como Letras, Educação Física, Artes Visuais, História, Geografia e Matemática, atuantes nas diferentes etapas de ensino (da educação infantil à Educação de Jovens e Adultos – EJA) e com jornadas diversas no campo da educação (de 2 a 36 anos).

Outro ponto a destacar é que, embora a pesquisa de mestrado supracitada não contemplasse os anos de 2022 e 2023 em seus objetivos de investigação, o trabalho de orientação aos novos pesquisadores assistentes do Performa e de constituição do acervo não cessou. Realizaram-se novas reuniões sobre a produção e guarda dos documentos do Performa e adquiriu-se uma nova plataforma de armazenamento de arquivos, a Microsoft SharePoint. A plataforma oferece maior capacidade de armazenamento – o que permite concentrar todos os anos do Performa em um mesmo local, e seu acesso é concedido mediante permissão institucional, o que garante sigilo às produções documentais e uso restrito para fins de pesquisa, mediante assinatura de um Termo de Compromisso.

Estamos falando de um acervo não acabado, não pronto, e sim dinâmico e aberto às possibilidades. Os registros documentais do Performa oferecem-nos conhecer novos enunciados sobre o que é ser professor, por intermédio de narrativas, histórias de vida, produções imagéticas, discussões conceituais, entre outros. A potência das investigações com documentos, que traremos adiante, foi e tem sido o principal mobilizador da constituição do acervo. E ainda há muito a ser visitado, conhecido e analisado.

Alguns apontamentos sobre o trabalho documental

*Se a documentação nos oferece a
oportunidade de reconstruir
não só as massas indistintas como
também personalidades individuais,
seria absurdo descartar estas últimas.*

O pensamento de Carlo Ginzburg (2006) sobre a questão documental abre este tópico da discussão, visto que temos entendido de modo similar sobre a potência das investigações com documentos, especialmente sobre as personalidades individuais nelas encontradas. Ginzburg (2006), nesse sentido, provoca a considerar as vidas pouco importantes para as histórias oficiais. O autor diz que tais biografias, destituídas de interesse, se tornam justamente representativas, como se fossem “um microcosmo de um estrato social inteiro num determinado período histórico” (Ginzburg, 2006, p. 20).

A história do mundo e dos seres humanos foi, por muito tempo, contada por intermédio dos documentos tidos como oficiais. Documentos que contam os fatos históricos pela perspectiva dos grandes e vitoriosos homens, de modo a submeter a memória coletiva dos povos à memória de determinados grupos sociais. No contexto do Performa, observamos que esse legado, incorporado no contexto capitalista e neoliberal de nossa realidade, tem produzido uma história única, como diz Chimamanda Ngozi Adichie (2019), a respeito do

trabalho do professor – e é precisamente o contrário que o Performa busca tensionar.

As metodologias documentais, ainda que presentes em boa medida no campo da história, por exemplo, têm sido pouco exploradas por outras áreas das ciências humanas e sociais (Lüdke; André, 2020). Temos por hipótese que isso se dá não pela falta de documentos nos contextos de pesquisa, mas sim pelo (não) entendimento de certos materiais como uma fonte documental. Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) argumentam que a escola positivista fez influência na concepção de documento, que ainda está atrelada àquele que é escrito e, sobretudo, oficial. Por essa razão, o documento assume, muitas vezes, caráter complementar a outros métodos, como as entrevistas e observações, por exemplo, “de modo a validar informações obtidas por outras técnicas” (Lüdke; André, 2020, p. 46).

Um movimento de historiadores, conhecido por Escola dos Annales⁷, possibilitou que o

⁷ Trata-se de um grupo de historiadores associado à revista *Annales*, criada em 1929, com o objetivo de promover uma nova história. “As ideias diretrizes da revista, que criou e excitou entusiasmo em muitos leitores, na França e no exterior, podem ser sumariadas brevemente. Em primeiro lugar, a substituição da tradicional narrativa de acontecimentos por uma história-problema. Em segundo lugar, a história de todas as atividades humanas e não apenas história política. Em terceiro lugar, visando a completar os dois primeiros objetivos, a colaboração com outras disciplinas, tais como a geografia, a sociologia, a psicologia, a economia, a linguística, a antropologia social e tantas outras” (Burke, 1997, p. 11-12).

entendimento sobre o documento se ampliasse e, com ele, a relevância em considerar diversas fontes documentais como possibilidade de contextualizar sujeitos, grupos e culturas, sem que haja uma hierarquização de saberes (Silva; Diógenes; Ferreira, 2019). O documento passa a ser entendido como “a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas” (Cellard, 2008, p. 295) e ocupa outro lugar nas investigações, pois pode vir a oferecer pistas da história e da cultura nas suas mais variadas versões, como fotografias, diários, jornais, artefatos, brinquedos, utensílios domésticos e de trabalho, entre muitos outros.

Le Goff (1990, p. 476) pontua que, por mais que tenhamos alcançado conquistas a respeito da memória, no sentido do registro propriamente dito, estamos olhando para uma questão que é também de poder e de “luta pela dominação da recordação e da tradição”. Ou seja, não basta reconhecermos a diversidade documental sem, de fato, considerá-la nas investigações. Com essa perspectiva em vista, faz-se substancial levar em conta outras vozes, outras práticas e outras produções como possibilidade metodológica de construção de saberes. O Performa, nesse sentido, com base na proposta pautada no diálogo e na inventividade docente, viabilizou a constituição de um acervo que se estreita com tal finalidade.

O acervo, portanto, permite pensar em uma dupla potência: na potência dos percursos formativos focalizados nas histórias de vida, nas experiências, afetos e sentidos produzidos por professores e professoras; na potência da existência de um lugar de revisitação e aprofundamento desses encontros e daquilo que os compõe. Com as metodologias documentais, temos possibilidades de compreender modos de subjetivação, práticas culturais e memórias invisibilizadas, por meio dessa diversidade de registros e produções.

Considerações finais

O processo de constituição do acervo foi mobilizado por diversos aspectos. O primeiro deles, sem dúvidas, foi o próprio Performa. Esse outro modo de pensar a formação continuada de professores é substancial, tendo em vista o cenário de massificação dos processos formativos docentes. As propostas do Performa, que conduzem encontros com base em histórias de vida, experiências de trabalho, memórias e afetos de professores e professoras, abrem possibilidades tanto para o docente participante como para o pesquisador. Essa riqueza de detalhes históricos e afetivos, documentados por meio de narrativas, imagens e outros materiais, oportuniza que se possa ver e escutar o que até então não é percebido, ou embaralhado por uma lógica comum de reflexão.

Outro aspecto foi a virtualização do Performa nos seus dois primeiros anos de existência. Mesmo que essa exigência tenha sido mobilizada por um contexto de tragédia, possibilitou à equipe do Performa visualizar que muito estava sendo feito e, principalmente, documentado. A revisitação dos encontros por intermédio dos documentos não só abre possibilidades de estudos e investigações, como já mencionamos anteriormente, como também de qualificar o próprio Performa, ano após ano.

Além do mais, considerar as produções documentais de professores e professoras sobre suas próprias trajetórias é, sobretudo, refletir os processos de produção de conhecimento. O contexto acadêmico nos inclina a uma vontade explicadora. São efeitos analíticos conceituais que nos constituem como pesquisadores. É preciso um constante exercício de não falar por alguém, explicar alguém, ou alguma experiência. No campo da formação docente, é comum ter alguém que fala pelos e sobre os professores. Sob tal perspectiva, o acervo possibilita que, por intermédio dos documentos, tenhamos conhecimento sobre a experiência docente pelos próprios professores e professoras, que falam de si e, ao mesmo tempo, de um coletivo.

Referências

ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. Tradução de Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. E-book.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 3 abr. 2022.

BURKE, P. **A Escola dos Annales (1929 – 1989): a Revolução Francesa da historiografia**. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1997.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CORDEIRO, A. F. M.; GOMES, A. H. Performa: a montagem de um percurso de formação continuada de professores na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 40., 2021, Belém (PA). **Anais** [...]. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_13_24. Acesso em: 5 fev. 2023.

GINZBURG, C. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição**. Tradução de Maria Betânia Amoroso. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GOMES, A. H.; ANDRADE, L. de; MAHEIRIE, K. Mediação audiovisual e educação permanente: cenas de um percurso de formação com trabalhadoras do Suas. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 42, p. 1-14, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/DKkftXHHDpHWhTM5WcQYTLP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 fev. 2023.

LE GOFF, J. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2020.

MAHEIRIE, K. *et al.* Processos de criação em educadoras: uma experiência e suas implicações. **Revista do Departamento de Psicologia**, Niterói, v. 19, n. 1, p. 145-154, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rdpsi/a/6VNqNncZn6rRLHdztrqPv6J/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 abr. 2022.

SALVATORI, A. P. **Docência em cena: pesquisa-exposição de um percurso formativo**. 2023. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2023.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Rio Grande, n. 1, p. 1-15, jun. 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 17 fev. 2022.

SILVA, F. C. A. da; DIOGÊNES, E. M. N.; FERREIRA, D. B. Um possível diálogo entre a Escola dos Annales e a análise de conteúdo em pesquisas históricas. **Filosofia e Educação**, Campinas, v. 11, n. 2, p. 324-341, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8655015>. Acesso em: 14 dez. 2022.

Capítulo 7

A DIMENSÃO BIOGRÁFICA EM CENA: DOCÊNCIA E *PERFORMANCE* NARRATIVA

Guilherme José Senem

Alicia Alves

Yasmin Caroline da Silva

Allan Henrique Gomes

Introdução

O presente capítulo tem como objetivo abordar o eixo biográfico do Performa. Este é o ponto de partida na montagem do percurso, tendo como intencionalidade promover aos docentes a rememoração de suas vivências por meio de narrativas que falem sobre si, desde a sua formação inicial até experiências pessoais que ecoam na sua profissão. Para retratar a potencialidade do eixo biográfico, serão analisadas quatro narrativas do acervo documental do Performa, do ano de 2021.

Como veremos, tais narrativas se materializam mediante o resgate de memórias que repercutem na maneira como suas vivências são significadas, o que promove um olhar reflexivo acerca da sua trajetória profissional. Tensionar a retomada de vivências viabiliza sair da automaticidade e vislumbrar experiências que nos passam, nos acontecem e nos tocam (Larrosa, 2014). Dessa forma, pode-se considerar o eixo biográfico como o primeiro passo para um percurso formativo delineado por meio da experiência docente, que na horizontalidade promove uma formação sensível e transformativa.

Metodologia

A biografia de um professor traz valiosas reflexões sobre a sua formação. Trata-se de um processo que compõe experiências e relações e no qual a prática profissional se singulariza graças à formação, ao território de atuação, ao vínculo com os estudantes e à interação com outros professores. Esse processo de formação contempla memórias, histórias e narrativas, possibilitando uma pesquisa que investiga a história de vida de professores, compreendendo tal trajetória como um fenômeno social e histórico.

Nesse contexto, a pesquisa alinhada com a análise biográfica utiliza o acervo do Performa para aprofundar a dimensão biográfica que compõe o

percurso formativo. No acervo fez-se a escolha pelo ano de 2021, que contempla 21 narrativas de docentes da rede pública de ensino. O texto combina transcrições e narrativas enriquecidas por experiências de professores/as da rede pública que vivenciaram simultaneamente seu próprio processo de formação continuada e a produção de pesquisas sobre o campo formativo. O objetivo do projeto é promover a formação continuada por meio da reflexão sobre trajetórias pessoais e profissionais com base na dimensão biográfica.

As narrativas biográficas incluem relatos de professores/as e de disciplinas que influenciaram na formação, o processo criativo de transformar ideias em planejamento e atividades, os acontecimentos que inspiraram a vontade de atuar na educação, entre outros aspectos relevantes. O Performa é estruturado em cinco eixos: o biográfico investiga as histórias de vida; o do trabalho aborda as práticas educativas; o conceitual integra a ação reflexiva e teórica às experiências docentes; o “estético” envolve música, filmes, desenhos, imagens que representam o processo de formação e, por fim, o coletivo está voltado para a partilha e as reflexões que os professores/as tiveram ao longo do percurso, observando a dimensão sociopolítica do trabalho docente.

Entendemos que a formação continuada é um conjunto que envolve a formação inicial, as experiências, as trocas e reflexões, para que assim

possa, de fato, contribuir com o exercício da docência. Teve-se a tarefa de refletir sobre a formação, sobre o processo de ensino-aprendizagem, como enfrentaram os desafios e qual sentido atribuíram a essas vivências, possibilitando uma ressignificação de suas trajetórias profissionais.

A pesquisa seleciona quatro biografias que compartilham semelhanças em relação à formação, à atuação e à questão da desigualdade social. Ao aproximar essas histórias, é possível surpreender-se com a riqueza e potencialidade do trabalho docente, mesmo em meio a desafios, como desvalorização profissional, sobrecarga de trabalho e falta de recursos. As narrativas aqui trazidas manifestam inspiração, resiliência, esperança na educação brasileira e afetividade pela profissão. Percorrer a biografia dos professores é olhar para a complexidade do trabalho docente e promover uma formação sensível que atribua sentido e consciência para essa profissão tão importante, reconhecendo que, apesar das adversidades, os educadores continuam a desempenhar um papel fundamental na construção do futuro de nossa sociedade.

Antes de partirmos para a discussão, cabe ressaltar que assumimos nomes fictícios para os/as professores/as participantes, a fim de preservar sua identidade, com a responsabilidade pautada na ética de conduzir uma pesquisa íntegra.

Identidade docente e o caráter formativo do processo biográfico

Podemos entender o conceito de identidade com base na reflexão sobre quem nós somos. Como traz Ciampa (1989), podemos dizer que estamos pesquisando nossa identidade quando nos perguntamos quem somos, entendendo nosso local na sociedade, os nossos desejos, o que nos constitui e o que nos diferencia dos demais indivíduos. Claro que não é um simples questionamento, muito menos possui uma resposta correta e objetiva. Mas é por meio desse momento reflexivo que chegamos mais perto de compreender nossa identidade. É dessa maneira que entendemos a parada para a reflexão e a construção de uma narrativa sobre sua história de vida como uma ferramenta importantíssima para o nosso sentido de identidade, na ideia de que “saber o que fomos confirma o que somos”. “Nossa continuidade depende inteiramente da memória; recordar experiências passadas nos liga a nossos selves anteriores, por mais diferente que tenhamos nos tornado” (Lowenthal, 1998, p. 83). Em uma perspectiva de formação por meio da experiência, a escrita de uma narrativa biográfica é assim entendida por Larrosa (2014, p. 6): “Esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permite liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo”.

Assim como temos formações técnicas e teóricas em diversas áreas de especialização, também necessitamos de uma formação pessoal. Nas palavras de Flores (2004, p. 136), ensinar implica “aquisição de destrezas e de conhecimentos técnicos” e também presume um “processo reflexivo e crítico (pessoal) sobre o que significa ser professor e sobre os propósitos e valores implícitos nas próprias ações e nas instituições em que se trabalha”. Essa formação pessoal é independente da área profissional, mas conversa com a docência no sentido de que tornar-se professor nos obriga a refletir sobre as dimensões pessoais e coletivas do professorado (Nóvoa, 2019). Ademais, a reflexão realizada pelo professor em conjunto com o entrevistador pesquisador respinga nos demais eixos seguintes dos percursos formativos, neste caso o Performa, sendo importante para uma reflexão inicial sobre a docência e contribuindo para a formação de um vínculo entre o professor entrevistado e os mediadores.

Por isso, entendemos a narrativa biográfica como uma potência formativa quando os narradores refletem sobre suas histórias, compreendem suas experiências e desenvolvem uma identidade docente. Como nos dizem Frauendorf *et al.* (2016, p. 352), as narrativas “podem ser usadas ainda metodologicamente, ao serem incorporadas às outras possibilidades formativas, permitindo àquele que narra interpretar, analisar, estruturar, organizar, reorganizar e refletir sobre acontecimentos”. Assim,

o eixo biográfico se faz essencial em um percurso de formação continuada, pois promove um “ponto de interseção das relações entre o que é exterior ao indivíduo e aquilo que ele traz dentro de si” (Paulilo, 1999, p. 142), principalmente na formação docente, visto que, como discutem Freire e Shor (1986, p. 145), “nós [professores] fazemos arte e política quando ajudamos na formação dos estudantes, sabendo disso ou não. Conhecer o que de fato fazemos nos ajudará a sermos melhores”.

A performance narrativa

Nesta pesquisa, enquanto analisamos as narrativas biográficas do Performa, voltamos o nosso olhar não necessariamente ao conteúdo das histórias em si, mas principalmente à forma como cada um desses indivíduos rememorou suas experiências, organizou os recortes e narrou sua biografia. Nas palavras de Frauendorf *et al.* (2016, p. 354), ao escrever suas experiências

o educador/pesquisador vai construindo uma consciência do que se passa com ele. Assim como o fotógrafo toma decisões sobre o foco, a luz, o melhor ângulo, o que incluir na cena e o que excluir, também o educador vai realizando escolhas ao registrar a sua narrativa. E será justamente nesse processo de narrar, com as reflexões suscitadas, aliadas à explicitação do porquê de ter selecionado determinado tema ou experiência, que ele poderá

tornar o texto um material precioso para ser analisado e compreendido.

A forma aqui é quase como uma representação imagética dos processos que perpassam os sujeitos quando são provocados a narrar suas histórias de vida. Essa forma é o modo como cada professor/a vai contar sua história.

De acordo com Lowenthal (1998, p. 97), “quando recordamos, ampliamos determinados acontecimentos e então reinterpretamos à luz da experiência subsequente e da necessidade presente”. Com base nesse entendimento, temos que a memória não é um fato em si, e sim o resultado de seleções e recortes que fazemos das nossas experiências, sempre baseando no presente e no contexto histórico-cultural que vivemos. E que cada um possui anos e anos de histórias que não poderão ser contadas. Portanto, em um processo biográfico será narrado aquilo que julgamos ser o mais importante, aquilo que marcou nossa história em mais camadas.

Fugindo da cronologia, os narradores debruçam-se sobre suas histórias rodeando um mesmo ponto de sua vida que lhes encobre. Um/a professor/a vai contar sua história com base na importância que deu em estudar, já outra vai narrar sua história ao redor da ideia que sua família tinha sobre ser professora e que lhe afetou muito na decisão. Além dos recortes que fazemos de nossas memórias, além das justificativas que achamos para

quem somos no presente, também se faz observável como, talvez, no processo de organização da nossa narrativa biográfica, tendemos a dar sentido às nossas experiências por meio daquilo que mais nos marcou na vida, daquilo que perpassou todos os momentos, daquilo que mais nos afeta e que mais damos importância. Pensando esteticamente em uma representação imagética, seria como se todos os recortes de nossas experiências que estivéssemos preparando na nossa narrativa estivessem cobertos por uma manta. Essa manta pode ser como a docência na família foi presente, como a desigualdade social afetou sua trajetória e suas escolhas, ou o racismo que sofreu em diversos âmbitos da vida, entre outras infinitas formas.

Ou melhor, e aqui escolhemos esta para ser a representação mais concreta: tal processo é um prisma central, em uma função semelhante a uma estrela/sol, em torno da qual os recortes da sua narrativa orbitam. Algumas experiências podem até quase escapar da perspectiva que engloba tudo, mas no fim o tema principal estará nas entrelinhas das experiências contadas. O que não significa, claro, que seja como uma caixa fechada que prenda as experiências das pessoas. É muito mais uma espiral solta à volta de uma perspectiva, uma lente. Esse prisma está diretamente ligado ao seu presente, à sua condição como pessoa, ao seu social, ao seu histórico, ao seu material. Não o aqui e o agora, mas a temporalidade presente, do que queremos e somos/

entendemos por quem somos hoje. Além de que é mutável; se muda contexto, se muda interlocutor, se muda a temporalidade, também mudará a narrativa. Se os/as professores/as que fizeram suas biografias, que serão analisadas mais à frente, refizerem suas narrativas daqui a alguns anos, será diferente. Talvez o prisma seja o mesmo, porém os recortes serão outros, dependendo de como eles sejam significados, ou talvez o prisma mude totalmente, dadas as novas experiências. O que entendemos é que será diferente, pois o momento é. Não é como se a história mudasse, mas muda-se a ênfase, ou a própria tonalidade. Essa é a ideia que trazemos como *performance* narrativa.

As narrativas

A narrativa do professor Tulipa se dá pelo prisma da desigualdade social e das dificuldades que isso trouxe à sua trajetória, bem como pela obrigatoriedade de fazer magistério na sua cidade. O autor começa contando sua história de forma cronológica, todavia, com o andamento da conversa, as lembranças vão indo e voltando no tempo de acordo com o que vai lembrando e dando importância. O professor conta que, por causa das dificuldades materiais, ele teve de se apegar inicialmente ao magistério, que era obrigatório em sua cidade: “Mas devido às dificuldades, e na época a [faculdade que desejava] era integral, e a minha cidade fica a 75

quilômetros da universidade. Então, vindo de família simples, não era nada fácil pagar a faculdade e ir trabalhar, e a universidade era particular” (Professor Tulipa). O fator da desigualdade fez com que o entrevistado buscasse outras áreas que pudessem lhe dar um emprego mais diretamente, contudo, por não ser o que realmente desejava, não concluiu. O professor continua:

Tranquei na verdade, até que a gente recebeu a visita de um padre na minha cidade, que foi para lá trabalhar, e como eu trabalhava muito na igreja com juventude, então esse padre perguntou por que eu tinha parado de estudar. Eu falei que estava gastando dinheiro em algo que eu gostava, mas que na verdade não era o que eu queria, e que eu queria mesmo era a [faculdade “x”]. E aí, então, ele disse: “se eu conseguir uma bolsa pra ti, tu volta?” [...] Comecei a trabalhar na escola onde já dava aula de Sociologia, não era formado ainda, mas na época podia trabalhar nas áreas afins. Em 2010 eu fiquei só lecionando e em 2011 eu vim para Joinville. Chegando aqui eu continuei dando aula até maio [...]. Depois comecei a dar aulas para [jovens e adultos]. [...] resolvi fazer a licenciatura em Sociologia porque eu também tenho uma paixão pelo magistério e pela licenciatura (Professor Tulipa).

A sua relação com a docência nasce com essa necessidade, e isso torna-se seu propósito de vida, algo em que ele se agarra na intenção de contribuir para a vida de outrem, abrir novas perspectivas aos seus estudantes por meio de suas aulas.

Eu acredito que essa é a essência, né. Essa é a essência, porque você não pode ser professor por escolha, você tem que ser por opção. E quando você se propõe a fazer algo, tem que sentir pelo menos prazer naquilo, pode até não ser amor, mas você tem que sentir prazer e responsabilidade. [...] É muito complicado, você pode despertar o que tem de melhor nessa pessoa, nesse aluno, como você pode fechá-lo de vez no seu mundinho, e se tornar mais um, um número, nesses oito bilhões de habitantes no planeta. E acho que a gente, enquanto professor, transmissor de conhecimento, e essa partilha de conhecimento, não é só colocar mais um, é fazer mais um ser humano com diferencial. Eu penso dessa forma, por isso que já tô há 30 anos no magistério (Professor Tulipa).

E foi com a ajuda e contribuições dos demais para que vencesse as suas faltas materiais que ele se inspirou no seu trabalho. Nesse caso, relaciona-se também com a identidade docente, pois, como ele conta, foram suas professoras quem lhe ajudaram no percurso e tem nelas seu ideal:

Com relação ao magistério, eu tenho a minha professora [fulana], que até hoje a gente é amigo, e a [beltrana], porque esse meu cuidado com o aluno e esse meu compromisso, essa minha responsabilidade é o que eu via nelas. [...] Então, ela sempre preocupada: “Tem carona pra ir?”; “Tem dinheiro para a tua passagem?”, sabe?! E eu dizia: meu, ela é professora, ela não é nada minha... Eu via essa preocupação dela comigo, e aquilo ali fazia toda a diferença, porque ela estava preocupada comigo, então eu não posso decepcioná-la enquanto aluno (Professor Tulipa).

A narrativa do professor Lírio tem como prisma a relação de encantamento com suas professoras e docentes da família durante a vida e a função social que a docência assume. A introdução da entrevista biográfica começa de forma cronológica, mas apenas uma contextualização geral da formação básica até o momento atual. Depois, o professor relata suas principais experiências de forma temática seguindo o prisma que destacamos ser o dele. Novamente notamos que a conversa, ao se desenvolver, faz com que a narração saia daquele andamento objetivo e retome pontos conforme vai lembrando e organizando suas memórias. Nas palavras dele:

Eu comecei a pensar em ser professor a partir do ensino médio [...] eu tive professores que me inspiraram, que me fizeram começar a pensar sobre o que é a docência. Só que, claro, ainda adolescente, sem muita clareza, só... só talvez aquele encantamento por aquele professor, lá na frente. [...] Eu acho que isso trouxe um pouco esse encantamento de estar dentro de uma sala de aula, de começar a pensar nisso como uma profissão. Certo?! E não só na questão de ser professor, mas também na disciplina que eu atuo. [...] com esse lado da sociedade que a filosofia também trabalha, que foi o que me chamou atenção naquela época (Professor Lírio).

A vontade pela docência aqui nasceu da relação com o professor. Seu entendimento do que é ser docente também perpassa pela atuação de um professor em específico que lhe marcou:

Esse professor de filosofia, que eu citei para vocês, acho que ele foi muito querido, não só por mim, mas para vários alunos da escola que eu estudei. Ele era uma pessoa que ia além do que é ser professor em sala de aula, porque ele sempre te estendia a mão, no sentido de perguntar: “Ah, tu tá bem?”. Se ele percebia alguma coisa diferente em ti do que era habitual, ele ia: “Tá tudo bem, tá tudo certo contigo? Se precisar conversar, eu estou aqui na escola, pode conversar comigo”. Ele ia além do que é ser professor ali em sala de aula. [...] ele conseguia fazer a gente refletir, não era só aquela aula expositiva ou uma contextualização histórica da filosofia e tal (Professor Lírio).

É nesse momento que entra o seu entendimento do papel social do professor, com o exemplo do professor de Filosofia, algo que foi reforçado na faculdade:

Depois que eu entrei na faculdade [...] foi uma afirmação daquele sentimento que já tinha por querer ser professor, porque, a partir do momento que tu começa a entender o que é pedagogia, como é trabalhar em sala de aula, as várias questões que envolvem trabalhar com alunos, com pessoas [...], entender que a função social que a escola pública tem, que a educação não tá só ali na questão de passar conteúdo (Professor Lírio).

Ele vai citando outras professoras com quem gerou essa identificação também durante a faculdade e como os seus estudos foram caminhando na direção de transformação social. Nesse sentido, o professor Lírio expõe a forma como a desigualdade afeta sua

vida, reforçando a importância das professoras que lhe inspiraram a escolher a docência e afetaram a sua perspectiva quanto ao papel da docência:

E, até mesmo quando eu vim para Joinville, eu fui morar ali, vocês já devem ter ouvido falar, eu fui morar ali no bairro [cita o nome], que é um bairro da periferia, certo?! Foi onde eu tive contato com esse professor de Filosofia, que eu citei para vocês. [...] Não era só eu, era a maioria das pessoas ali do próprio bairro, não tinha uma perspectiva de entrar na faculdade e tal. Foi uma das coisas que esse professor estimulou, questão, assim, de começar a pensar num futuro e começar a pensar que a gente poderia ser mais [...] (Professor Lírio).

Depois, novamente ele retoma demonstrando o quanto essa relação o estimulou:

E quando eu fui para um contexto social totalmente diferente, aí realmente eu comecei a pensar a entrar para uma faculdade, porque eu, eu... como eu falei para vocês, era uma coisa que antes eu não tinha um estímulo e eu passei a ter esse estímulo. [...] tanto esse professor de Filosofia quanto a professora de História que eu falei, quanto ter mudado de contexto social, me ajudaram bastante para que eu pensasse em entrar na universidade [...], já que todo o contexto social, da minha família, depois do lugar onde eu fui morar, não contribuiu muito para isso, né (Professor Lírio).

Por fim, evidenciando a não cronologia de sua narração, por meio da reorganização de suas memórias buscando dar sentido a elas para responder à pergunta de como se tornou professor, ele retoma

o fato de ter inspirações à docência também em sua família, o que facilitou sua decisão quando seus pais demonstraram desconfiança quanto à ideia de se tornar docente:

Ah! Eu até esqueci de citar uma coisa. É porque eu também tenho tias professoras, só que... só que elas são professoras de séries iniciais. [...] Eu vou te dizer que, depois que eu comecei a fazer faculdade, elas foram grandes incentivadoras também. Até minha tia, assim, mais velha, de idade, ela fez... acho que 79, se não me engano. Ela tem 79 anos e, toda vez que eu chego na casa dela, ela gosta de conversar [...] comigo. Ela gosta de me perguntar, ela gosta de conversar mesmo, ela se interessa bastante também. É uma coisa que eu acho bem legal, toda vez que eu a visito a gente conversa bastante [...] (Professor Lírio).

Anarrativa da professora Girassol fala da relação entre professora e estudante na educação especial e tem a amorosidade como seu prisma. Seu relato, assim como os outros, começa contextualizando de forma mais geral sua trajetória acadêmica e depois perde a ordem, falando sobre memórias importantes que vão surgindo. Outra questão que se repete nas três narrativas estudadas até agora é a desigualdade, em que a docência, por intermédio do magistério, é uma das saídas para uma condição melhor de vida, não necessariamente uma escolha. Aqui isso fica bem evidente:

Na verdade, a motivação foi até uma questão do emprego mesmo [...], aqui [cita um município próximo na região de Joinville] é difícil o emprego, [...] e eu com os meus 17 anos, quando estava terminando o Magistério, também na época, antes poderia dar aulas só com o Magistério, e hoje está mais difícil dar aula só com Magistério, e antes não, e era bem difícil você trabalhar, estudar e fazer estágio, bem complicado, daí eu já fui para esse ramo. Antes de sair do Magistério já estava dando aula, então começou assim, o Magistério que foi me encaminhando na verdade [...], e foi assim que eu fui dando aula, não foi assim “eu tenho vontade”, foi a oportunidade (Professora Girassol).

Característica marcante dessa narrativa é como a narradora vai e volta no tempo lembrando das suas experiências e recontando sua história com mais acontecimentos. Em diversos momentos ela retoma e reconta aquilo que contou no início da entrevista, mas agora lembrando e enfatizando outro ponto que julgou importante destacar. Tudo isso comparando o presente com o passado, quem ela era quando começou e como ela é agora, sempre com surpresa ao lembrar do passado, percebendo as mudanças. Como neste trecho: “No início eu não queria nem estudar, e agora eu não quero mais parar, estou sempre pesquisando, estudando, procurando coisas novas para os alunos, para motivar esses alunos, motivar essas crianças”. Ou então neste recorte: “Então, eu até esqueci de comentar, quatro anos atrás eu fui fazer um curso de ciências naturais [...]” (Professora Girassol).

A professora Girassol, formada em Pedagogia, Educação Especial e Libras, quando fala do seu curso em ciências naturais que não concluiu, já desenrola o assunto para a sua relação com os alunos da educação especial e como a necessidade de trabalho sobrepôs a graduação:

Eu, com certa idade, tinha [formação] pedagógica, mas tinha uma vontade de fazer uma disciplina específica, muita vontade de ter algo específico. E aí surgiu ciências, fui fazer, passei. Quando estava no 2.º ano, por questões de trabalho e família, precisando de emprego, porque salário de professor não é muito fácil, né, então tudo que vier você corre atrás, vai trabalhando, daí surgiu para trabalhar à noite com alunos surdos. Optei em trabalhar com alunos surdos e desisti de fazer essa disciplina específica (Professora Girassol).

E durante toda sua narrativa, ela retomava sobre como se importava muito com as crianças com as quais trabalhava e a relação com a educação especial. A relação com os alunos era maior que tudo, e é isso que lhe motiva a continuar:

Estou para me aposentar, mas eu não tenho vontade de parar, tenho vontade de continuar. Há 3 anos eu recebi uma criança surda, um toquinho de gente, eu abracei a causa daquela criança, e foram três anos trabalhando com ele. No terceiro ano que eu consegui uma resposta dele, dentro do trabalho, principalmente, na parte de Dia das Mães, Dias dos Pais, todo mundo apresentando, e essa criança nunca se apresentava, ela era muito agitada, ela aprontava, fazia um show, ele era Down [tinha síndrome de Down]. [...] O pai

nem ia, porque já sabia que ele não ia apresentar, e ele era um toco de gente, tinha 6 anos de idade, e foi indo, foi indo, e no terceiro ano, pré 1, pré 2, primeiro ano que eu fiz uma apresentação de remix, de várias músicas, de uma festa junina, só que daí eu peguei um batidão bem forte. Como ele gostava de dançar, foi indo, eu fui colocando de segundos, várias músicas, e no final ele se apresentando comigo em Libras. Muito bonita essa apresentação, todo mundo chorou, o pai estava assistindo, o pai chorava, a mãe chorava, aquilo me marcou demais! Eu me senti realizada, como se estivesse no lugar dos pais, é só a gente bater que a gente consegue mesmo. Aquilo ali foi uma vitória muito grande, por isso que não desisto dos surdos na sala de aula (Professora Girassol).

Por fim, a narrativa da professora Dália é onde o prisma de uma narrativa fica mais evidente. No caso, o prisma é a questão racial que perpassou toda a sua vida. Novamente vemos uma contextualização geral no começo, para depois decorrer de pontos específicos:

Eu venho de uma família de professoras, minha mãe sempre incentivou a gente muito a estudar e correr atrás. E eu tenho uma irmã que também é professora, e daí a gente se formou, se pós-graduou, eu passei em 2009 no concurso daqui da minha cidade, sou servidora pública. Em 2015 eu assumi como auxiliar de direção numa unidade daqui. Em 2017 eu assumi como diretora e estou há cinco anos... seis anos à frente dessa unidade, bem feliz. A gente tem alguns enfrentamentos, é na periferia aqui da minha cidade, e é isso (Professora Dália).

A opressão racial é, como a de classe, vivida em diversos âmbitos da vida e torna-se uma relação inerente à sua existência. Em seus diversos estágios da vida, a professora Dália provavelmente teve de lidar com a questão racial, o que torna isso um aspecto marcante na sua memória e nos recortes que faz de suas experiências: “A [fulana], por exemplo, é uma amiga querida que eu conheci na faculdade e permaneceu... Eu tenho alguns amigos dessa época, a relação era... Eu nem sei, era eu e a [fulana], as únicas negras na sala” (Professora Dália). Isso também vai afetar a forma como a identidade docente será construída:

No Magistério, eu tive duas professoras negras. Na faculdade, também... [...] Eu tive essa que eu falei do m\ Magistério, que era professora e diretora [cita o nome]. Uma mulher muito forte, muito empoderada, muito inteligente, sabe? A gente olhava para ela, eu olhava para ela, eu e minha irmã, que a gente veio trilhando juntas, a gente fez Magistério, a gente fez faculdade... E a gente olhava, era alguém que a gente queria ser, sabe, como a dona [cita o nome] (Professora Dália).

Com essa inspiração, percebendo que também poderia chegar àquela posição, foi que ela seguiu sua trajetória acadêmica e profissional, tornando-se também diretora. Porém, mais que uma simples inspiração, a questão racial é inerente à narrativa dela. Para Martins (2019, p. 148), “os corpos [negros], quando ocupam espaços públicos, materializam as

suas resistências e existências” e, assim, possibilitam imaginários novos sobre o que é ser negro na sociedade, permitindo novos olhares e sendo referência para novas narrativas, como no caso da narradora Dália, que enxergou na sua professora um referencial.

E aqui a narradora reforça como se entende como profissional. Independentemente do cargo, ela se vê como professora: *“Eu sou professora de essência, ou seja, se amanhã e depois eu for lá assinar minha exoneração, eu volto para sala, eu escolho o meu lugar e volto para minha sala. Mas hoje eu trabalho somente à frente do grupo ali, daí sou eu e a minha parceira, uma auxiliar [...]”* (Professora Dália).

Ela finaliza sua narrativa trazendo suas pretensões atuais; mais uma vez, vemos a questão racial presente:

Eu quero muito, eu tenho investido bastante tempo nessa educação antirracista, sabe? [...] Investido mesmo, até em 2019 a gente trouxe formadores, a gente conversou muito com a equipe, mas é aquilo que eu falei, todo ano muda, todo ano muda. E daí tu começa do zero de novo [...]. Até eu tenho um grupo, a cada 15 dias, com a [fulana]. Daí a [cita quatro mulheres], que era essa minha parceira que agora mudou de CEI, a gente tem se juntado para falar bem sobre a educação antirracista mesmo. De querer pensar em coisas que não existem na rede [x]. Não que não exista essa preocupação, sabe? Mas a ação efetiva não existe. Então, a gente está querendo começar alguma coisa nós ali, para, de repente, para o nosso território, cada

uma no seu território, mas que de repente ecoe para outros lugares e outras pessoas se toquem e vejam que é esse o caminho. A gente está bem nessa vibe (Professora Dália).

Percebemos que isso se tornou seu propósito profissional e é o prisma, a perspectiva, a tesoura que faz os recortes de sua memória para a construção de sua narrativa biográfica. Podemos dizer que, nas diferentes narrativas, cada um dos profissionais possui suas especificidades e suas vivências e que suas experiências compõem quem eles são hoje. Essas especificidades também englobam sua história e como organizam suas memórias em uma narrativa, expondo muito do que pensam, de suas identidades e do lugar onde eles entendem estar hoje.

Considerações finais

Com base na análise aqui feita é possível compreender que a memória constitui um entrelace do passado e do presente e o ato de rememorar permite a atribuição de sentido às experiências vividas. Os professores organizam suas memórias olhando para o passado e evidenciando suas particularidades por meio das narrativas, seguindo padrões próprios para contar sua história e construindo uma compreensão de si mesmos como profissionais, sendo um campo rico de estudos acerca do que é ser professor. Assim, o processo

biográfico se faz imprescindível no contexto de um percurso de formação docente, pois promove uma formação pessoal singular por intermédio de sua trajetória, bem como cria uma relação de vínculo entre o participante e os entrevistadores para as demais etapas do processo.

Referências

CIAMPA, A. da C. Identidade. In: LANE, S. T. M.; CODO, W. (org.). **Psicologia social: o homem em movimento**. 8. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

FLORES, M. A. **Dilemas e desafios na formação de professores**. In: MORAES, M. C.; PACHECO, J. A.; EVANGELISTA, M. O. (org.). **Formação de professores**. Perspectivas educacionais e curriculares. Porto: Porto Editora, 2004. p. 127-160.

FRAUENDORF, R. B. de S.; PACHECO, D. Q.; CHAUTZ, G. C. C. B.; PRADO, G. do V. T. Mais além de uma história: a narrativa como possibilidade de autoformação. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 21, n. 3, p. 351-361, 2016. DOI: 10.24220/2318-0870v21n3a2908. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reveducacao/article/view/2908>. Acesso em: 19 jun. 2023.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LOWENTHAL, D. Como conhecemos o passado. Tradução de Lúcia Haddad. **Projeto História**, São Paulo, v. 17, p. 75-103, nov. 1998.

MARTINS, A. C. Daria a minha vida a quem me desse o tempo: pensando o corpo da negra e mulher no espaço público e escolar. **Docência e Ciberultura**, v. 3, n. 3, p. 131-149, 2019.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. e84910, 2019.

PAULILO, M. A. S. A pesquisa qualitativa e a história de vida. **Serviço Social em Revista**, n. 1, v. 2, p. 135-148, 1999.

Capítulo 8

A QUESTÃO CONCEITUAL E A DESIGUALDADE SOCIAL: TRAMAS E INTERSECÇÕES

Henriko Kratsch
Leticia de Andrade

Introdução

Este trabalho foi construído com base na análise de materiais que constituem o acervo do projeto Performa. A pesquisa que originou este capítulo tem como objetivo principal analisar os sentidos sobre desigualdade social construídos em um percurso de formação continuada com professoras/es, realizado pelo projeto Performa, no ano de 2021. Portanto, esta investigação está inserida no projeto integrado de ensino, pesquisa e extensão denominado Performa, que realiza percursos de formação continuada com professoras/es da rede pública de educação da região de Joinville (SC). Os

registros dos percursos (imagens, gravações em vídeo e áudio, relatos, transcrições) deram origem a um acervo documental, campo desta pesquisa. No ano de 2021, 32 estudantes participaram do projeto, na função de pesquisadoras/es assistentes, e 30 docentes, totalizando 40 registros no eixo conceitual.

Discussões preliminares

A formação continuada de professoras/es pode ser compreendida como a formação realizada após a graduação (formação inicial) ou após o ingresso no exercício profissional. É possível encontrar na literatura diferentes nomenclaturas para a prática, tais como: formação permanente, aperfeiçoamento, capacitação, formação em serviço. Discutindo acerca das ações feitas no Brasil inseridas no escopo da “formação continuada”, Gatti (2008) problematiza acerca dos cursos ofertados no modelo de educação a distância, que não promovem um aprofundamento ou a construção de conhecimentos.

Souza *et al.* (2019) discutem acerca do caráter tecnicista das formações docentes continuadas, apontando que a educação tecnicista tem como objetivo a geração de mão de obra especializada e eficiente, desconsiderando a dimensão humana do processo educacional. Nesse modelo, a formação de professoras/es é vista como um processo de transmissão de conhecimentos técnicos e habilidades,

sem levar em conta as emoções, a subjetividade e os contextos sociais dos docentes e dos alunos. A formação continuada deve ser humanizada, considerando os aspectos emocionais e subjetivos do trabalho docente, a fim de promover uma educação mais democrática e inclusiva. As autoras apostam que a Psicologia pode ter contribuições relevantes nesse contexto, contemplando nas proposições formativas o campo dos afetos, a reflexão acerca do cotidiano escolar e a aposta da construção coletiva do conhecimento (Souza *et al.*, 2019).

Contrapondo-se às concepções tecnicistas, Gatti (2008) refere que a formação continuada de docentes tem de ser vista de uma perspectiva humanizada e abarcar as experiências, os saberes e as necessidades das/os professoras/es em seu contexto de atuação. Isso implica valorizar o conhecimento que o docente já possui e reconhecer que sua formação é um processo contínuo que deve ser construído de forma colaborativa entre as/os próprias/os professoras/es, instituições de ensino e poder público. A formação continuada precisa considerar também a diversidade de contextos e realidades vividas pelas/os professoras/es, adaptando-se às necessidades específicas de cada um, e não ser apenas um modelo padronizado. Assim, a formação continuada pode se tornar uma ferramenta importante para a valorização profissional e aprimoramento da prática docente, permitindo que o professor exerça sua profissão de maneira mais crítica e reflexiva, além de contribuir

para a melhoria da qualidade da educação oferecida aos estudantes.

Em consonância, o projeto Performa foi concebido como um percurso de formação docente que caminha em uma perspectiva crítica, colaborativa e comunitária, que contempla e se interessa pela trajetória e saberes docentes, com metodologia pautada em processos participativos, dialógicos e criativos. O percurso Performa é organizado em cinco eixos, e cada um é composto por dois encontros. Cada eixo tem uma temática e atividade principal, realizada com base nos princípios da educação estética (Vigotski, 2001). Os eixos são: biográfico, trabalho docente, conceitual, estético e coletivo. O eixo conceitual, foco da análise desta pesquisa, possibilita ao professor um olhar crítico-construtivo para o arcabouço que fundamenta sua prática e repensar de forma criativa a maneira como está atuando em seu cotidiano escolar.

Após os encontros dos dois primeiros eixos, em que a finalidade é a ampliação dos conhecimentos acerca da história da/o docente por meio do seu relato pessoal e a promoção de discussões acerca do trabalho docente e suas (in)visibilidades, o terceiro eixo é o momento no qual se pensa de modo personalizado um ou mais conceitos para serem trabalhados com as/os professoras/es daquele percurso, trabalho esse que envolve leituras de um ou mais autores referência para o conceito escolhido. Tal escolha propõe ao docente olhar conceitualmente

a sua atuação. Baptista (2010, p. 125) já definia a dimensão da práxis como “a ação consciente dos sujeitos que une a teoria, compreensão da realidade, à prática (trabalho criativo), transformação do mundo”. Sendo assim, cada percurso demanda seu próprio conceito, e neste capítulo serão analisados os encontros realizados durante o ano de 2021 que abordaram o conceito de desigualdade social e quais os sentidos que emergiram sobre desigualdade social com esses encontros.

Com a construção da sociedade brasileira sendo profundamente marcada pela desigualdade social, Guzzo e Euzébios Filho (2005) propõem a necessidade de uma educação emancipadora como resposta ao desafio. Sawaia e Maheirie (2014) enfatizam a importância da compreensão da desigualdade como um fenômeno histórico, social e político, que envolve tanto a distribuição desigual de recursos econômicos como a exclusão social e cultural. A produção de conhecimento e a prática educacional precisam estar comprometidas com a compreensão da realidade e o enfrentamento da desigualdade social.

O conceito de sentido, na perspectiva histórico-cultural, tem papel central na teoria, uma vez que é compreendido como um sistema dinâmico, produzido nas práticas sociais, “através da articulação dialética da história de constituição do mundo psicológico com a experiência atual do sujeito” (Barros *et al.*,

2009, p. 179). Portanto, o sentido possui um caráter integrador, é forjado socialmente e na articulação entre as relações sociais e os processos psicológicos. Os sentidos “vão se produzindo nos entremeios, nas articulações das múltiplas sensibilidades, sensações, emoções e sentimentos dos sujeitos que se constituem como tais nas interações; vão se produzindo no jogo das condições, das experiências, das posturas e decisões desses sujeitos” (Smolka, 2004, p. 12). Isso quer dizer que não existe um sentido pronto, predefinido, acabado e que pode, de alguma maneira, ser “descoberto”. Em contrapartida, “há múltiplas determinações que vão produzindo sentidos também múltiplos” (Smolka, 2004, p. 11).

Na perspectiva do sentido como construção particular, cada percurso formativo ou encontro é marcado por diferentes sentidos produzidos, mesmo que as/os docentes participantes tenham trabalhado sobre uma mesma temática e com base em uma mesma estratégia metodológica, pois cada participante significa desde a sua trama social, histórica, cultural e processo de constituição como sujeito. Pensando nisso, a presente pesquisa visa analisar os sentidos sobre desigualdade social construídos, e também compartilhados, entre professoras/es que participaram de um dos percursos do Performa realizado no ano de 2021.

Método: a pesquisa documental e suas possibilidades

Para responder ao objetivo desta investigação, fez-se uma pesquisa documental, tendo como fontes os documentos presentes no acervo do projeto Performa. Lima Junior *et al.* (2021) afirmam que a pesquisa e análise documental pode ser feita com base em documentos físicos ou digitais e envolve uma série de etapas, como a seleção dos documentos, a leitura atenta, a identificação de padrões e temas, a categorização e a interpretação dos dados. Com tal técnica, é possível obter informações valiosas que podem contribuir para a construção de conhecimentos teóricos e empíricos sobre diversos temas e assuntos.

Os documentos selecionados para esta pesquisa foram relatos e transcrições literais referentes ao eixo conceitual do projeto Performa. Analisaram-se 29 documentos, dos quais 20 são relatos e nove transcrições, que dizem respeito à participação de 25 professoras. Este texto apresenta os resultados parciais da pesquisa, contemplando a participação e os documentos relacionados ao percurso de nove professoras¹. As citações ao material do acervo que dizem respeito

¹ Das nove participantes citadas neste capítulo, sete são mulheres, portanto, optamos pela referência no feminino: professoras.

às transcrições literais serão dispostas entre aspas e em itálico; já as citações concernentes aos relatos feitos pelos/as estagiárias/os (pesquisadoras/es assistentes) ficarão entre aspas. Os documentos foram produzidos por pesquisadoras/es assistentes que realizaram o percurso formativo em questão e estão organizados no acervo Performa de maneira ordenada, separados em pastas na plataforma Google Drive pelo nome da professora participante, o eixo, as/os pesquisadoras/es assistentes e o período em que o percurso ocorreu.

O acesso ao acervo é restrito às/aos pesquisadoras/es do projeto, e a elaboração de pesquisas com os materiais do acervo é orientada pelos princípios éticos da pesquisa, resguardando o sigilo com relação à identidade das participantes. Para tanto, elas serão identificadas pelo nome das personagens da literatura do autor Lima Barreto, uma vez que em suas histórias esse autor denuncia a desigualdade social, tema de destaque neste texto. São elas: Isaías, de *Recordações do escrivo Isaías Caminha* (1909); Numa, de *Numa e a ninfa* (1915); Olga, Adelaide, Lalá, Ismênia, Zizi, Quinota e Maricota, de *Triste fim de Policarpo Quaresma* (1915).

Vale ressaltar que tradicionalmente a pesquisa documental tem como fontes os documentos considerados oficiais e escritos, tais como leis, decretos, projetos pedagógicos etc. No contexto desta investigação foram selecionados documentos digitais produzidos por pesquisadoras/es e que

se constituem como registros históricos de um processo de formação continuada e dão visibilidade para as práticas docentes, as falas de professoras, consideradas também testemunho da construção coletiva do conhecimento. Nesse sentido, é possível afirmar a investigação documental como uma prática importante na valorização da memória e na problematização de questões relacionadas ao reconhecimento de materiais como fontes documentais (Salvatori, 2023).

Com a leitura atenta dos documentos selecionados, foi possível identificar padrões e temas e, em seguida, agrupar as informações em categorias temáticas, que serão apresentadas na seção intitulada “Resultados e discussões”. Definiram-se duas categorias de análise, intituladas: 1) A trama da desigualdade social: educação, Estado e manutenção/enfrentamento da pobreza; 2) Expressões da desigualdade social na escola: intersecções entre classe, raça e gênero.

Este trabalho está ancorado na perspectiva histórico-cultural e compreende a potencialidade da análise dos sentidos sobre desigualdade social construídos por professoras no percurso Performa. Compreende-se que a investigação dos processos de significação não deve se fixar apenas nos conteúdos das falas das participantes, como também nas “condições de emergência” e nos “modos de elaboração, funcionamento e sustentação da significação” (Smolka, 2004, p. 4). Nas palavras de

Vigotski (2009, p. 481), “para entender o discurso do outro, nunca é necessário entender apenas umas palavras; precisamos entender o seu pensamento. Mas é incompleta a compreensão do pensamento do interlocutor sem a compreensão do motivo que o levou a emití-lo”. Portanto, analisar os sentidos tornou-se uma tarefa desafiadora, que demandou a articulação dos enunciados com o contexto de sua produção, levando em consideração aspectos sociais, culturais, históricos e políticos.

Resultados e discussões

A trama da desigualdade social: educação, Estado e manutenção/enfrentamento da pobreza

É fato que a concentração da maior parte das riquezas está nas mãos de apenas 1% da população mundial, o que gera consequências desastrosas para a grande parcela que tenta dividir, injustamente, os 99% restantes. O Brasil aparece nas estatísticas como um dos países mais desiguais do mundo, apesar da redução dos índices de pobreza extrema após os anos 2000. No contexto contemporâneo, o campo da educação desempenha um papel fundamental no entendimento e no enfrentamento à desigualdade social, não se limitando apenas à distribuição desigual de recursos econômicos, manifestando-se

em formas de inserção perversa mediadas por raça, gênero, cultura, colonialismo, entre outros, tendo suas raízes presentes também nas esferas de poder (Sawaia; Figueiredo, 2019).

A Psicologia desempenha um papel essencial na compreensão das dinâmicas psicossociais que perpetuam a desigualdade, sendo a desumanização uma característica da desigualdade, na qual a dor, o desrespeito e a supressão de direitos são justificados para exploração e servidão. A Psicologia pode analisar os mecanismos de desumanização e as consequências disso nas identidades individuais e coletivas das pessoas afetadas pela desigualdade (Sawaia; Figueiredo, 2019).

O ambiente escolar desempenha um papel crucial na desconstrução das narrativas de desigualdade e na promoção da igualdade de oportunidades, e a interface entre a Psicologia e a educação pode colaborar para a problematização das desigualdades percebidas no campo educacional, bem como o desenvolvimento de estudos sobre a desigualdade, que podem fornecer uma base teórica sólida para construção de políticas educacionais comprometidas com o enfrentamento da desigualdade social e suas expressões (Sawaia; Figueiredo, 2019; Conceição; Zamora, 2015).

A temática “desigualdade social” foi central no percurso de formação docente analisado. O eixo conceitual possibilita o trabalho com diferentes temáticas, fato que contribuiu para a comunicação de

variadas percepções e entendimentos dos sentidos e das consequências da desigualdade. Durante os encontros do eixo conceitual, algumas participantes responderam diretamente ao questionamento “O que você entende por desigualdade social?”. Outras foram apresentando suas percepções ao longo dos diálogos, ou por meio de algum recurso escolhido pelas/os estagiárias/os para a mediação do encontro, tais como eslaides, obras, poemas, charges, estudos de caso, manchetes, vídeos, entre outros.

Quando defrontada com a pergunta sobre seu entendimento quanto à desigualdade social, uma das professoras, Adelaide, fala: *“Está relacionado ao acesso a serviços e bens e faz com que as pessoas sejam excluídas. Tem a ver com o fator econômico”*. Em outro relato, as estagiárias responsáveis descrevem a concepção de uma das participantes do percurso, Ismênia: *“condições de vida diferentes, quando uns têm muito pouco, enquanto outros têm muito, fala sobre o conceito relacionado a questões econômicas”*.

Nos dois registros anteriores é possível perceber a concepção de desigualdade relacionada com o acesso aos bens, à questão econômica, o que Montañó (2012) pontua como concepções típicas da Europa entre os séculos XVI e XIX. Nesse contexto, a pobreza não era encarada como resultado direto da exploração econômica, e sim como fenômenos autônomos e de responsabilidade individual ou coletiva dos setores atingidos. Sendo assim, a pobreza e a miséria eram frequentemente atribuídas

a fatores ligados ao indivíduo que as experimentava, incluindo a crença de que a falta de educação, o desconhecimento das leis do mercado, a dificuldade no planejamento financeiro e questões morais e comportamentais contribuíam para os problemas sociais. Na contemporaneidade, o neoliberalismo tem perpetuado tais concepções, tornando comuns e enraizados os discursos de culpabilização individual da pobreza ou de responsabilização do sujeito pela superação das condições de vida precárias.

Em contrapartida, outra professora, Lalá, quando questionada acerca da sua compreensão sobre desigualdade social, responde: *“É um processo constituído historicamente e socialmente, ao longo de períodos, e que vai se reconfigurando, amadurecendo numa sociedade em que os meios de produção e os detentores dos meios de produção estão cada vez mais em patamares distintos”*. A professora aborda aspectos relacionados à processualidade e dimensão histórica do fenômeno da desigualdade, trazendo maior relação com as concepções de Montañó (2012), ao falar sobre a compreensão de que a pobreza e a miséria passaram a ser vistas como problemas de distribuição no mercado, resultado de um descompasso na relação oferta e demanda de bens e serviços.

Alguns relatos ao questionamento do entendimento sobre desigualdade remetem a como ela se apresenta nas escolas, como em outra fala de Adelaide: *“Por ser uma escola pública, não tem*

bolsistas, todos estão na mesma situação. Existem, é claro, os alunos que os pais vão buscar de carro e os que passam por dificuldades”. Ela demarca a diferença de acesso aos bens e meios de transporte entre os estudantes da mesma escola. Na descrição de outras estagiárias, a professora Olga entende a “dificuldade que algumas famílias tinham em ajudar seus filhos com as tarefas da escola ou conversar sobre determinados assuntos, pois eram analfabetos ou semianalfabetos, então acabavam recorrendo à escola para que ajudassem seus filhos com determinados assuntos”. Nesse sentido, a professora demarca que em algumas famílias os pais ou responsáveis não acessaram a educação básica ou não permaneceram nela.

Acerca do não acesso à educação ou evasão escolar, é importante ressaltar que a educação constituiu uma política social e se apresenta como uma das principais estratégias para o enfrentamento à desigualdade social. Com as lutas sociais pela democratização dos direitos, temos na história do Brasil a ampliação do acesso à educação básica, porém ainda contamos com altos índices de evasão escolar, que estão diretamente relacionados à necessidade de complementação da renda familiar (Guzzo; Euzébios Filho, 2005; Mello; Moll, 2020).

Uma das professoras participantes, Lalá, discorre sobre sua percepção acerca da evasão escolar: *“Antes de chegar na escola existe a desigualdade, que faz que a pessoa não chegue na escola.*

Que faz que a pessoa abandone a escola, que faz que a pessoa não permaneça na escola. O que faz com que o adolescente, invés de cursar ensino médio, ele tem que trabalhar”. Guzzo e Euzébios Filho (2005) apontam que a necessidade de complementação familiar faz parte da realidade das famílias mais pobres e que o fato influencia diretamente o rendimento escolar e a permanência estudantil. A potencialidade do sistema educacional no enfrentamento à desigualdade social é um fato, contudo existem alguns desafios que fazem parte da lógica de um Estado capitalista e neoliberal. É possível inferir que existem pessoas que não conseguem permanecer na escola pela situação de pobreza em que suas famílias se encontram e que acabam buscando trabalhos que exigem pouca qualificação e com remuneração baixa, mas que atendem, de certa medida, às necessidades emergentes dos sujeitos. Situação que colabora para a continuidade da divisão do trabalho entre manual e intelectual, restando o trabalho manual, e muitas vezes mal remunerado, para quem não concluiu a educação básica. Esse mecanismo perpetua a exclusão social.

Sawaia (2017) evidencia que a desigualdade social não se limita ao ambiente escolar; ela tem raízes profundas que afetam a trajetória educacional dos jovens desde o início, portanto, as estruturas sociais complexas perpetuam a exclusão e a desigualdade. A autora também reflete sobre a inclusão perversa observada em contextos em que a população em

situação de pobreza é incluída em programas ou atendida por políticas públicas que parcializam as ações, ou que não contemplam todos os aspectos necessários, produzindo novamente a exclusão social.

Nesse aspecto, Sawaia (2017) afirma acerca da necessidade de compreender a desigualdade e o sofrimento gerados em sua totalidade, olhando tanto para os fatores políticos, sociológicos e econômicos quanto para as emoções, a afetividade e os experimentados pelos sujeitos em situação de pobreza. É importante problematizar a questão, uma vez que os mecanismos que perpetuam a desigualdade fazem com que ela esteja naturalizada, não vista ou questionada por grande parte da população.

Martin-Baró (2017), psicólogo social que contribui com os estudos no campo da educação, discutiu o conceito de ideologia não apenas como um conjunto de crenças ou ideias, como também uma força ativa que molda a maneira como as pessoas percebem o mundo e suas posições na sociedade. O autor argumentou que a ideologia desempenha um papel fundamental na manutenção das estruturas de poder e na perpetuação da desigualdade social e examina como a ideologia pode justificar a opressão, ocultar as injustiças e criar uma visão distorcida da realidade.

O contato e a percepção da desigualdade social no contexto da escola por parte das professoras participantes convocam à desnaturalização. As

estagiárias responsáveis pelos registros do percurso da professora Ismênia descrevem sua percepção como: “Você tenta entender, mas que você não está na pele de quem vive este sofrimento”. Em tal relato é possível refletir sobre a dor mediada pelas injustiças sociais não sentida por quem não sofre a exclusão social. Porém, pela sensibilidade, disponibilidade ao encontro com o outro, essa dor pode afetar e produzir responsabilização. Tomar conhecimento acerca das injustiças e dos sofrimentos pode provocar a construção de laços comunitários, de estratégias coletivas de enfrentamento (Butler, 2019).

Algumas participantes demonstram em seus diálogos que se afetam com o sofrimento e que percebem a complexidade da desigualdade social. No relato das estagiárias, o professor Isaías considera: “Desigualdade social é quando uns têm muito e outros pouco, uns sem oportunidades e outros com muitas oportunidades. Pontua que envolve a má distribuição de renda e o preconceito. Fala que esse desnivelamento entre as pessoas é algo imposto pela sociedade, por um sistema”. Isaías partilha da premissa de que existe um sistema complexo que mantém a sociedade dividida em classes e que, portanto, a desigualdade social faz parte da estrutura da nossa sociedade.

Retomando a discussão proposta por Martin-Baró (2017), faz-se necessária uma abordagem

crítica na Psicologia e na educação para fomentar a compreensão das estruturas que fazem manutenção da pobreza e da desigualdade e para ampliar a problematização de como as pessoas são afetadas por sistemas sociais injustos. Além disso, a desnaturalização pelo questionamento da ideologia dominante pode contribuir para o envolvimento de pessoas e coletivos em ações de transformação social.

Quando as participantes foram defrontadas com o questionamento “O que você entende por desigualdade social?”, foi possível perceber a multiplicidade de entendimentos e noções sobre o assunto, sendo trazidos alguns deles até aqui, uns realmente atrelados a conceitos de acesso a bens, enquanto outros conseguiram explorar temáticas variadas relacionadas à desigualdade e sua complexidade, essa multiplicidade de experiências e sofrimentos. Quando o professor Isaías afirma que a desigualdade social também se relaciona com a questão dos preconceitos, coaduna com a perspectiva de outras docentes participantes que abordam suas percepções da desigualdade social entrelaçadas com questões de raça, gênero e deficiências, temáticas discutidas na categoria a seguir.

Expressões da desigualdade social na escola: intersecções entre classe, raça e gênero

Os estudos sobre a desigualdade social no campo das ciências humanas têm sido marcados por um importante movimento de considerar e articular a análise de categorias como raça, gênero, geração, deficiência e classe social. Gesser, Nuernberge e Toneli (2012) asseveram que essas intersecções podem potencializar processos de opressão na sociedade capitalista. Os autores também apontam para a importância de incluir nos estudos da Psicologia a discussão interseccional.

As autoras Patricia Hill Collins e Sirma Bilge (2021) explicam o conceito de “interseccionalidade”, em seu livro homônimo, referindo-se à ideia de que as identidades e as experiências de uma pessoa não podem ser entendidas apenas por uma única dimensão de sua identidade, como gênero, raça, classe social, sexualidade, entre outras. A interseccionalidade reconhece que as formas de opressão, discriminação e desigualdade não são independentes umas das outras, mas se sobrepõem e se entrelaçam, e é indispensável reconhecer como as instituições sociais, as normas culturais e as políticas públicas podem criar sistemas complexos de privilégio e desvantagem que afetam diferentes grupos de maneiras variadas. Para Hoepers (2022),

Martin-Baró possui influência da interseccionalidade na Psicologia Social, destacando que as pessoas e suas experiências não podem ser reduzidas a protótipos universais, pois são moldadas por uma variedade de identidades e marcadores sociais da diferença, como raça, gênero, classe e idade.

A abordagem interseccional é importante para uma compreensão dinâmica e plural dos fenômenos psicossociais e para o desenvolvimento de estratégias de intervenção que considerem a complexidade das identidades dos sujeitos. Além disso, a interseccionalidade ajuda a problematizar as expressões da desigualdade, privilégios e desafios que afetam a saúde mental e o bem-estar das pessoas, ao mesmo tempo em que ressalta a necessidade de reconhecer e combater sistemas opressivos que se baseiam na crença da superioridade de certos grupos sobre outros (Hoepers, 2022).

Nesse contexto, em que as formas de opressão se sobrepõem (Hoepers, 2022), a transcrição da fala de uma das professoras no percurso analisado evidencia tal entrelaçamento:

Sempre temos, né, a criança que ganha mais colo, ou que mais pessoas vão olhar, passar a mão na cabeça, tirar da sala e dar uma voltinha [...] faz muito tempo que eu não vejo a criança queridinha do CEI ser uma criança negra. Ali no CEI agora tem bastante haitiano e uns seis venezuelanos. As meninas bebezinhas haitianas gostam de usar bastante laço e enfeite colorido no cabelo e já vêm de manhã cedo com aquelas

trancinhas, bem feitinhas. Com essas até passam a mão e falam “que bonitinha, fofinha”. Agora, o pegar no colo, levar para passear não é a preferência (Zizi).

Essa observação da professora destaca como as crianças podem ser excluídas das experiências de afeto e carinho por questões raciais ou étnicas, mesmo quando são elogiadas por sua aparência. Isso revela a importância de reconhecer e abordar questões relacionadas aos preconceitos no ambiente educacional, a fim de promover a igualdade e a inclusão de todas as crianças, independentemente de sua origem étnica ou racial. Tal fato ressalta a influência das percepções culturais e raciais nas interações sociais e destaca como o preconceito e a discriminação podem se manifestar sutilmente em ambientes educacionais e sociais. Essas observações também refletem o impacto do racismo estrutural na formação da subjetividade das pessoas negras no Brasil, que enfrentam estereótipos e discriminação desde tenra idade (Souza Filho; Martins 2022; Almeida, 2019).

Outro trecho que complementa o debate sobre relações raciais é o relato de Quinota, que durante um dos encontros do eixo conceitual refletiu: *“Parece que essas pessoas... parece que tiveram menos vergonha de ser racista, sabe, coisas assim”*. A professora Quinota comentou sobre um vídeo a que ela assistiu *“onde um menino negro que estava fazendo manobras de bicicleta é abordado por policiais, pois para eles o menino*

estava fugindo, já que estava andando muito rápido”. A situação relatada se relaciona com a discussão de Silva (2000) sobre como as pessoas negras no Brasil frequentemente são alvo de discriminação racial, injustiças e abusos por parte das autoridades, o que demonstra como a questão racial se manifesta em diferentes aspectos da vida cotidiana, incluindo o tratamento desigual perante a lei e a injustiça social.

De forma semelhante, com relação às questões de gênero, os registros das estagiárias responsáveis do participante Numa expressam que ele “veio de uma escola onde um menino mais afeminado já sofria *bullying* pelo seu jeito de falar e agir”, mas que a discriminação “não é vista dentro da escola em que ele trabalha em virtude do trabalho desempenhado pelo local. A escola possui 4 alunos trans e não existem comentários ou piadinhas preconceituosas em relação ao gênero dos colegas”. É possível inferir que as lógicas de dominação e exclusão são marcadas pela desigualdade entre as classes sociais, “especialmente no que diz respeito às questões econômicas, políticas, étnico-culturais e de gênero, revelando uma sociedade intolerante e que exerce seu desprezo e desconsideração para com as classes populares, cotidianamente” (Sawaia; Figueiredo, 2019, p. 665). Em contrapartida, também se percebe a potencialidade do papel da escola no enfrentamento aos preconceitos no ambiente educacional e na transformação da sociedade (Freire, 2020).

Vários relatos presentes nos registros documentais demonstram a percepção das professoras com relação à desigualdade social e suas expressões. Alguns registros se destacam pela semelhança, especialmente os que indicam a diferença entre as classes sociais no contexto educacional, como no registro das estagiárias responsáveis por Isaías, que descrevem: “Quando vem algum aluno novo e se porventura esse aluno veio de uma escola particular, os colegas da turma se sentem ‘inferiores’”, ou no discurso de Maricota, descrito pelas estagiárias responsáveis: “Um exemplo de um aluno, que a mãe trabalha com recicláveis, e percebeu que a profissão da mãe afetava a autoestima do aluno e da mãe, via que ele sempre se esquivava”. É possível perceber que os indícios de que as famílias tenham mais ou menos condições socioeconômicas produzem efeitos na vida escolar. Se por um lado ter estudado em uma escola particular pode sugerir que o estudante não esteja em situação de pobreza, gerando o sentimento de inferioridade nos pares, no outro relato é perceptível como a profissão dos pais ou responsáveis pode revelar a classe social e gerar esQUIVA no estudante.

Sawaia e Figueiredo (2019, p. 667) pontuam que uma das características fundamentais relativas à desigualdade social na contemporaneidade é a “divisão da humanidade em servos e senhores, superiores e inferiores, criando a categoria dos indesejáveis”. Isso quer dizer que, hegemonicamente,

existem vários enquadramentos para reafirmar a divisão das classes e a exclusão de determinados grupos. Pensar na contradição capital-trabalho como questão fundante da desigualdade social no capitalismo e as articulações com outros marcadores, como raça e gênero, podem colaborar para a compreensão da afirmação que “existem diferentes formas de expressão da desigualdade e não diferentes desigualdades. Todas elas, perversas em suas particularidades de objetivação” (Sawaia; Figueiredo, 2019, p. 667).

A análise das expressões da desigualdade social relatadas pelas professoras destaca a complexidade das hierarquias sociais e como diferentes aspectos estão interligados. Mariano e Macêdo (2015) entendem a interseccionalidade como uma abordagem fundamental para compreender a complexidade da desigualdade social na contemporaneidade. É destacado como fatores relacionados a gênero, raça, classe social e outros marcadores sociais se entrelaçam e influenciam as experiências das pessoas e como diferentes grupos podem experimentar múltiplas formas de opressão.

Considerações finais

O objetivo principal desta pesquisa era analisar os sentidos sobre desigualdade social construídos em um percurso de formação continuada com

professoras. Os resultados obtidos revelaram uma ampla compreensão da desigualdade social e suas complexas manifestações, bem como a importância do ambiente educacional e da interseccionalidade na abordagem desse fenômeno. As participantes da formação expressaram diversas perspectivas sobre a desigualdade social, desde aquelas ligadas à distribuição desigual de recursos econômicos até as que abordam questões de raça, gênero, cultura e poder. Foi notável a diversidade de entendimentos, refletindo a complexidade desse fenômeno social.

O ambiente escolar emergiu como um local crucial para a desconstrução das narrativas de desigualdade e para a promoção da igualdade de oportunidades. Os relatos das professoras destacaram como a desigualdade social se manifesta nas escolas, afetando o acesso aos recursos, as interações entre os estudantes e a autoestima deles. Além disso, evidenciou-se o impacto das políticas educacionais na perpetuação ou redução da desigualdade.

A interseccionalidade, que considera a interação de diferentes dimensões da identidade, como raça, gênero e classe social, revelou-se fundamental na compreensão das experiências das pessoas e na análise das expressões da desigualdade social. Os relatos e registros das participantes ressaltaram como esses fatores se entrelaçam e influenciam as vivências individuais e coletivas.

Em suma, esta pesquisa alcançou seu objetivo principal ao explorar as percepções da desigualdade social no contexto educacional e ao evidenciar a importância da abordagem interseccional para compreender a complexidade desse fenômeno. Por intermédio do diálogo e da reflexão, as professoras participantes puderam ampliar sua compreensão sobre as manifestações da desigualdade e seu impacto na vida dos alunos.

No entanto é importante destacar que a pesquisa documental também revelou desafios persistentes, como a evasão escolar ligada à necessidade de complementação da renda familiar e a naturalização da desigualdade social. Portanto, fica evidente a necessidade contínua de questionar e combater as estruturas que perpetuam a desigualdade e promover a transformação social por meio da educação.

A pesquisa documental em questão pode contribuir para ampliar o conhecimento sobre a desigualdade social no contexto educacional, destacando a importância da sensibilização, da interseccionalidade e do papel das professoras na promoção da igualdade e da justiça social. Com base nessas conclusões, podem ser desenvolvidas políticas e práticas educacionais mais inclusivas e igualitárias, visando à construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Referências

ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen Produção Editorial, 2019.

BAPTISTA, M. das G. de A. Práxis e educação em Vigotski. **Revista Arma da Crítica**, v. 2, n. especial, p. 120-142, 2010.

BARROS, J. P. P.; PAULA, L. R. C. de; PASCUAL, J. G.; COLAÇO, V. de F. R.; XIMENES, V. M. O conceito de “sentido” em Vygotsky: considerações epistemológicas e suas implicações para a investigação psicológica. **Psicologia & Sociedade**, v. 21, n. 2, p. 174-181, 2009.

BUTLER, J. **Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

COLLINS, P. H.; BILGE, S. **Interseccionalidade**. Boitempo Editorial, 2021.

CONCEIÇÃO, V. L. da; ZAMORA, M. H. R. N. Desigualdade social na escola. **Estudos de Psicologia**, v. 32, n. 4, p. 705-714, 2015.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 45. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 57-70, 2008.

GESSER, M.; NUERNBERG, A. H.; TONELI, M. J. F. A contribuição do modelo social da deficiência à psicologia social. **Psicologia & Sociedade**, v. 24, n. 3, p. 557-566, 2012.

GUZZO, R. S. L.; EUZÉBIOS FILHO, A. Desigualdade social e sistema educacional brasileiro: a urgência da educação emancipadora. **Escritos sobre Educação**, v. 4, n. 2, 2005.

HOEPERS, A. D. Psicologia social, interseccionalidade e processos de subjetivação. **Conversas em Psicologia**, v. 3, n. 1, p. 14-14, 2022.

LIMA JUNIOR, E. B. et al. Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da Fucamp**, v. 20, n. 44, 2021.

MARIANO, S. A.; MACÊDO, M. dos S. Desigualdades e interseccionalidades: deslindando a complexa trama das hierarquias e agenciamentos. **Mediações – Revista de Ciências Sociais**, v. 20, n. 2, p. 11-26, 2015.

MARTIN-BARÓ, I. A desideologização como contribuição da psicologia social para o desenvolvimento da democracia na América Latina. In: LACERDA JUNIOR, F. (org.). **Crítica e libertação na psicologia: estudos psicossociais**. Petrópolis: Vozes, 2017. p. 81-84.

MELLO, R. C. de A.; MOLL, J. Políticas públicas em educação e a garantia do direito à educação no contexto de desigualdade social no Brasil. **Revista do Centro de Ciências da Educação**, v. 38, n. 2, 2020.

MONTAÑO, C. Pobreza, “questão social” e seu enfrentamento. **Serviço Social & Sociedade**, p. 270-287, 2012.

SALVATORI, A. P. **Docência em cena**: pesquisa-exposição de um percurso formativo. 2023. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2023.

SAWAIA, B. B. **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Editora Vozes, 2017.

SAWAIA, B. B.; FIGUEIREDO, E. B. G. Psicologia social e o estudo da desigualdade: reflexões para o debate. **Psicologia em Revista**, v. 25, n. 2, p. 659-670, 2019.

SAWAIA, B. B.; MAHEIRIE, K. A psicologia sócio-histórica: um referencial de análise e superação da desigualdade social. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, p. 1-3, 2014.

SILVA, M. N. da. O negro no Brasil: um problema de raça ou de classe? **Mediações – Revista de Ciências Sociais**, v. 5, n. 2, p. 99-124, 2000.

SMOLKA, A. L. B. Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta de rede de significações. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. de S.; SILVA, A. P. S. da; CARVALHO, A. M. A. (org.). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. 2004.

SOUZA FILHO, E. F. S.; MARTINS, E. Contribuições da teoria histórico-cultural para a compreensão das questões raciais na educação escolar. **Educação e Pesquisa**, v. 48, 2022.

SOUZA, V. L. T. de *et al.* Emoções e práxis docente: contribuições da psicologia à formação continuada. **Revista Psicopedagogia**, v. 36, n. 110, p. 235-245, 2019.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

Capítulo 9

CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO EM UM CURSO DE LICENCIATURA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM O CURSO DE LETRAS

Flávia Roberta Felippi Ruckl

Introdução

A curricularização da extensão tem estado em foco nas universidades, propondo que a universidade e a comunidade se aproximem e se complementem. Com isso, questionamentos surgem entre os corpos docente e discente, que vivenciam as demandas e os desafios de uma universidade no dia a dia. Frequentemente, ouvem-se nos corredores e salas de aula da universidade as seguintes perguntas: Como é possível implementar a curricularização da extensão para além das disciplinas de vivências

de extensão? Qualquer componente curricular pode fazer ações de extensão? Como integrar um componente curricular a uma ação de extensão? Como arrumar tempo para executar tais atividades? Como aproximar os acadêmicos das comunidades? Essas e muitas outras indagações são comuns em épocas de experimentações, porém a curiosidade e a busca pelo conhecimento são fatores inerentes a ambientes de ensino, e é nesse contexto que se situa a experiência a seguir.

A curricularização da extensão implica conhecimento em ação. Some-se a isso o perfil esperado de um acadêmico de um curso de licenciatura em que teoria e prática são complementares, e surge um campo muito fértil para trabalho. Os cursos de licenciatura oferecem vários programas institucionais para a prática da pesquisa e extensão, com atividades que preparam os alunos para a atuação na realidade escolar e docência. Contudo, além desses programas institucionais, como os docentes podem promover o ensinar a ensinar de forma contínua durante o curso de licenciatura, não se limitando apenas às disciplinas de estágio? A curricularização da extensão pode ser uma forma de aproximar a formação de alunos, futuros professores, nos mais diversos componentes curriculares do curso?

Buscando respostas para essas indagações, e atuando no Performa, surgiu a proposta de realizar uma atividade de curricularização de extensão

com uma turma de acadêmicos de um curso de licenciatura em Letras com habilitação Português/Inglês. O Performa viabilizou a estrutura necessária para fazer a extensão acontecer dentro de um componente curricular, abrangendo questões de ordem prática, como o contato com a escola de ensino médio participante e verbas para custear o transporte dos alunos até a universidade. Além disso, a metodologia usada para a execução da atividade de curricularização da extensão faz parte das diretrizes empregadas no Performa para intervenções em outros cursos de graduação.

Com o desafio aceito, e tendo como objetivo geral da experiência proporcionar ao acadêmico de uma licenciatura a vivência do ensino aliado à extensão por meio da prática docente, escolheram-se a turma e o componente curricular para trabalhar. Os acadêmicos, doravante extensionistas, aceitaram com entusiasmo a proposta e mostraram-se abertos a viver novas experiências educativas. Todos se comprometeram a desenvolver, por meio da prática em uma comunidade escolar, os conhecimentos teóricos estudados e discutidos em sala. Para tal fim, a atividade foi desenvolvida de acordo com a base teórica a seguir.

Contextualização

Primeiramente, focarei no conceito de curricularização da extensão no ensino superior, suas

regulamentações e demandas. A seguir, abordarei o processo de formação docente de acadêmicos de uma licenciatura.

A extensão universitária consolida o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, conforme nossa Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996. Nos últimos anos, o Plano Nacional de Educação (PNE), regulamentado pela Resolução n.º 7 do MEC/CNE/CES, de 18 de dezembro de 2018, ressalta o papel da extensão universitária no panorama das instituições de ensino superior. Essa resolução estabelece em seu artigo 3.º:

A Extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa (Brasil, 2018b).

Assim, entende-se que o objetivo principal da extensão universitária é servir de ponte entre a sala de aula e a comunidade, criando processos de ensino e pesquisa e dialogando com as necessidades da realidade social na qual a universidade está inserida. As ações de extensão têm como propósito levar os universitários a desempenharem um papel de

responsabilidade em seu próprio desenvolvimento profissional, de modo a vivenciar um processo formativo embasado na teoria e na experimentação, mediante a interação com a sociedade e suas conjunturas sociais e políticas. Como resultado, o acadêmico agrega valores à sua formação e adquire um entendimento crítico de seu papel como educando, cidadão e profissional. Dessa maneira, a implementação da curricularização da extensão universitária pode ancorar transformações sociais por intermédio da construção de saberes entre a comunidade e a academia em um processo formativo no qual o extensionista universitário é o protagonista de sua própria formação e um ator de relevância na dinâmica das relações sociais e políticas que vivencia.

Além de atender a aspectos legais, conectar acadêmicos à vivência de conceitos teóricos e contribuir com a comunidade, as universidades precisam curricularizar a extensão como forma de assegurar sua própria essência, como enfatiza Gadotti (2017, p. 4):

A curricularização da extensão faz parte, de um lado, da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão na universidade, e, de outro, da necessária conexão da universidade com a sociedade, realçando o papel social da universidade, bem como a relevância social do ensino e da pesquisa.

A efetiva implementação de projetos de curricularização de extensão está em curso nas universidades, levando os cursos de graduação e seus respectivos componentes curriculares a buscar o diálogo entre professores, discentes e comunidade a fim de detectar necessidades e potencialidades. Obviamente, os desafios são grandes. Como diz Gadotti (2017, p. 15), “ter um pé dentro e outro fora da universidade” requer empenho, discussões e investimento, especialmente no momento histórico político em que vivemos, em que as universidades estão fragilizadas em decorrência da crise econômica e falta de suporte, lutando para se manter. Nesse contexto, a responsabilidade social das instituições de ensino superior é uma potente forma de suporte e fomento de transformações nas comunidades em que estão inseridas.

Em relação à curricularização da extensão em um curso de licenciatura, pode-se afirmar que a aproximação entre academia e comunidade é essencial, uma vez que a profissão docente é eminentemente uma prática social. Como Freire (1991) afirmava, “tornamo-nos educadores, desenvolvemo-nos como educadores permanentemente, na prática e na reflexão sobre a nossa prática”, ou seja, o acadêmico de um curso de licenciatura precisa vivenciar a teoria na prática para se apropriar dos conceitos pedagógicos estudados e se desenvolver como educador. Johnson (2015, p. 516) chama atenção para o fato de que

o aprendizado do professor é um processo normativo e duradouro que acontece em múltiplos contextos sociais. Nesse processo, o saber, o pensar e o fazer originam-se na participação das práticas sociais de aprendizagem e ensino em situações específicas em salas de aula e escolas.

O aprender a ensinar, portanto, não se fundamenta apenas na teoria e tampouco apenas na prática, como também em um fazer pedagógico no qual o futuro professor possa vivenciar experiências de ensino com um acompanhamento especializado, por meio de mediação direcionada às demandas apresentadas, como, por exemplo, nos cursos de formação de professores.

Segundo Johnson (1999), aprender a ensinar é um processo que engloba as crenças que os professores têm do que é ensinar uma língua estrangeira, assim como a própria experiência deles como alunos. Em um curso de licenciatura, essas crenças e experiências prévias são confrontadas com a teoria, o que cria oportunidades para que o futuro professor consiga perceber o funcionamento de uma sala de aula. Quando há oportunidades de unir experiências práticas ao conhecimento conceitual e sistêmico de um componente curricular, o futuro professor consegue refletir a dimensão da teoria na prática e sua aplicabilidade. De acordo com Johnson (1999, p. 54, tradução minha), “aprender a ensinar é um processo de desenvolvimento a longo prazo, complexo e socialmente construído e é adquirido

na participação em práticas sociais associadas ao ensino e aprendizagem”¹.

Nesse viés, Coracini (1998) acredita que a prática não é simplesmente a aplicação direta da teoria, mas uma relação complexa e carregada de subjetividades, cujos discursos são atravessados por experiências e crenças dos sujeitos envolvidos em um tempo histórica, social e politicamente situado, ou seja, as crenças e vivências que os futuros professores têm influenciam como entendem a aplicação da teoria e seus resultados. No cenário de formação docente, a jornada de ser professor se constitui ao longo de uma vida, à medida que conceitos são assimilados, práticas transformadas e conhecimento é agregado. A aprendizagem não acontece apenas dentro dos limites de uma universidade, como comumente se acredita. Pelo contrário, várias vezes ouvimos de colegas de profissão o relato de que só aprendemos, realmente, a dar aulas quando pisamos em uma sala de aula. Nos cursos de licenciatura, essa transição acontece no estágio supervisionado em um período específico do curso. Essa experiência imprescindível ao professor pode ser potencializada se nos diferentes componentes curriculares do curso que compõem a formação do professor for possível estabelecer conexões entre teoria e prática. Como escreve Ayers (2001, p. 12):

¹ No original: “Learning to teach is a long-term, complex, socially constructed, developmental process that is acquired by participating in the social practices associated with teaching and learning”.

Lecionar é uma atividade eminentemente prática que é melhor desenvolvida no seu exercício e com cuidadosa reflexão sobre suas ações. Essas reflexões devem ser conduzidas durante a prática por pares mais experientes, que podem orientar sobre os vários aspectos da vida escolar.

Tendo em vista que aprender não é um processo passivo, conclui-se que aprender a ser professor implica ação, correção, reformulação de conceitos, um espaço para experimentação de novos saberes. Na licenciatura, professores formadores de professores constroem pontes para facilitar a travessia, a transição do aluno que se torna professor. Essa ponte é construída por meio de mediação responsiva, constructo usado por Johnson (2015) e ancorado na perspectiva vigotskiana para se referir ao processo de mediação de saberes na área das licenciaturas. Esse constructo diz respeito a uma interação dialógica e processual entre os formadores de professores (mediadores) e os professores em formação (mediados), com objetivos definidos e direcionados ao ensinar a ensinar. Nessa relação, o formador de professores identifica as necessidades apresentadas pelos mediados e oferece assistência gradual, de forma implícita e explícita, até que eles tenham assimilado os conceitos e práticas pedagógicas, e assim o aprender a lecionar começa a acontecer.

Nesse cenário, a experiência de curricularização da extensão em um curso de licenciatura busca

conectar aprendizagem, experiências e aproximar a vivência dos futuros professores ao meio social em que atuarão. No caso do curso de licenciatura em Letras, o objetivo é formar futuros docentes que sejam comprometidos com sua realidade social e saibam fazer intervenções éticas, estéticas e democráticas com base nos pilares do ensino, pesquisa e extensão, como ratifica o Projeto Político-pedagógico (PPP) do curso:

O curso de Licenciatura em Letras busca atender à curricularização da extensão com o propósito de promover a reflexão e a inserção social do estudante a fim de possibilitar uma formação cidadã e comprometida como as questões da comunidade, especialmente da comunidade escolar. Tal inserção poderá ocorrer por meio da interface entre os projetos/programas de extensão e os espaços educativos, formais e não formais (Univille, 2020, p. 125).

Conforme tais diretrizes, insere-se a atividade de curricularização de extensão relatada a seguir.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, uma vez que aborda o universo dos significados produzidos pelos sujeitos do estudo: suas experiências, ações e interações em determinado contexto social (Flick, 2008), com apoio em base bibliográfica e documental.

Os extensionistas participantes são alunos do curso de Letras – Licenciatura Português/Inglês, terceiro ano, noturno. A atividade de curricularização de extensão aconteceu no componente curricular Linguística Aplicada à Língua Estrangeira, doravante LALE, ministrado por mim², com todos os dez alunos regularmente matriculados. A disciplina é anual e no modo presencial, com duas aulas semanais. Os extensionistas foram consultados sobre o seu desejo de realizar a atividade, e mediante a aceitação, iniciou-se o projeto.

Primeiramente, conforme o plano de ensino do referido componente curricular, no primeiro semestre letivo foram abordados os seguintes temas: a questão do inglês como língua franca; bilinguismo e multilinguismo; padrões de linguagem e variações, língua e cultura, entre outros. Ao findar o primeiro semestre, com o ensino sistêmico dos conceitos supramencionados, feitas as devidas leituras teóricas e respectivas discussões, iniciou-se a elaboração do projeto para a aplicação da ação de extensão. A ação aconteceu em consonância com o Performa, abordando a curricularização da extensão por meio de oficinas estéticas (cartazes, *banners*, textos, produções artísticas) com base no entendimento das relações estéticas como um dispositivo pedagógico que mobiliza no sujeito a potência da criação, da

² Sou professora do curso de Letras e leciono disciplinas relacionadas à área de língua inglesa.

sensibilidade, da memória e dos afetos, possibilitando a construção e ampliação de sentidos sobre si mesmo e sobre o mundo (Pereira; Zanella, 2021).

Assim sendo, foi elaborado o projeto para a oficina, segundo o modelo padrão usado pelo Performa, constando informações como identificação dos extensionistas, dos alunos de ensino médio, data prevista, tempo previsto, título, objetivos, fundamentação teórica, procedimentos a serem seguidos e a produção estética final a ser desenvolvida.

O projeto foi construído em duplas, orientadas por mim como professora da disciplina. Após correções, devolutivas, reescrita e treino em sala, as oficinas foram aplicadas. Então, por intermédio do Performa³, 62 alunos do segundo ano de ensino médio de um curso noturno oriundos de uma escola pública foram convidados a vir para a universidade e participar das oficinas. Ao chegarem à universidade, os alunos foram recepcionados pelos extensionistas de Letras, que se dividiram em cinco duplas. Assim, cada dupla ficou com cerca de 13 alunos. Os alunos foram conduzidos a salas de aula da universidade onde as oficinas planejadas foram executadas no horário das 19h15 às 21h15. Realizaram-se cinco oficinas com os seguintes temas: *workshop 1* – “Inglês como língua franca”; *workshop 2* – “O mito do

³ O Performa tem contato com escolas de ensino médio e viabiliza o transporte dos alunos até a universidade.

inglês perfeito”; *workshop* 3 – “Bilinguismo e nossos repertórios linguísticos”; *workshop* 4 – “Bilinguismo: O que é? Será que sou bilíngue?”; *workshop* 5 – “Por que estudar inglês? Alienação ou emancipação?”.

Cada oficina foi aplicada por uma dupla de extensionistas da referida turma de Letras, os quais seguiram os passos de aplicação da oficina conforme o projeto desenvolvido previamente, de forma dialogada, com debates sobre o tema, resultando em uma produção estética feita pelos alunos de ensino médio participantes. Após a oficina, os acadêmicos extensionistas responderam a um questionário, relatando suas percepções acerca da experiência. Esses relatórios e as produções estéticas serão a base para a análise qualitativa dos dados, conforme descrito a seguir.

Resultados e discussões

A análise dos dados coletados concentrou-se em três vertentes: a teoria na prática; a prática em si; a reflexão pós-prática. A teoria na prática refere-se à aplicação dos conceitos teóricos estudados e discutidos na disciplina de LALE por meio da elaboração dos objetivos de ensino para as oficinas com os alunos do ensino médio. A seguir, a prática em si relata a percepção do fazer pedagógico durante a aplicação das oficinas e, por fim, as reflexões geradas nos alunos das licenciaturas ao pensarem sobre suas práticas pedagógicas por meio da experiência

realizada. Além disso, os resultados obtidos possibilitaram entender até que ponto os objetivos propostos pelos extensionistas reverberaram entre os alunos de ensino médio nas produções estéticas feitas nas oficinas.

Primeiramente, percebe-se que os extensionistas conseguiram estabelecer uma relação entre os conceitos teóricos estudados na linguística aplicada à realidade do uso da língua no contexto social e histórico em que as escolas de ensino médio estão inseridas. Esse contexto reflete uma realidade de periferia, em uma escola pública na qual a maioria dos jovens estudantes trabalha durante o dia e estuda à noite e geralmente não frequenta cursos de línguas ou ambientes bilíngues.

Referenciadas por tal realidade, duas equipes escolheram trabalhar o tema bilinguismo; outras três equipes decidiram abordar o tema do papel da língua inglesa como língua franca e suas implicações. A escolha dos temas e seus desdobramentos contemplaram a realidade sociocultural em que vivemos, na qual a língua inglesa é usada por falantes não nativos para atender a necessidades de comunicação entre os povos em um mundo globalizado, com grande valor para o mercado de trabalho e para a área do conhecimento.

No que tange ao conceito de bilinguismo, os extensionistas assumiram uma postura crítica e questionadora sobre o repertório linguístico dos falantes de uma língua, destacando que esse conceito

deve ser expandido para fronteiras plurilíngues. Esse repertório se constitui de múltiplas formas, por meio de recursos semióticos que refletem a trajetória e a complexidade das vivências linguísticas de um indivíduo ao longo de sua vida. Busch (2015, p. 5, tradução minha) enfatiza que “experiências vividas em uma língua constituem a nossa memória linguística, seja por representarem um evento especial com impacto emocional, ou por ocorrerem repetidamente”⁴, revelando-se, como, por exemplo, por meio de línguas de herança e línguas adicionais com diferentes níveis de fluência. Nesse viés, os extensionistas estabeleceram objetivos gerais de ensino para suas oficinas, tais como “compreender o que é bilinguismo” (Gleidiane e Victor), “desenvolver nos alunos o senso crítico sobre questões de uso da língua inglesa e língua materna” (Lucas e Tainá). Ao abordar o tema bilinguismo com os estudantes de ensino médio, os extensionistas trouxeram à luz uma discussão sobre o caráter multilíngue de nossa sociedade, posto que nos constituímos de várias línguas com diferentes nuances e intensidades e que nosso repertório linguístico deve ser validado, pois é muito mais rico que o de um grupo monolíngue ou bilíngue.

⁴ No original: “Moments of lived experience of language inscribe themselves in the linguistic memory [...] they become part of the linguistic repertoire, either because they represent a special event with a strong emotional impact, [...] or because they occur repeatedly”.

Outra escolha do tema das oficinas diz respeito ao uso de língua inglesa como língua franca e suas implicações pedagógicas e ideológicas. O ensino de língua inglesa baseado no modelo do falante nativo e referenciando-se na cultura dele não atende às demandas da contemporaneidade. Como enfatizam Gimenez e Salles (2010, p. 26), “a globalização econômica trouxe a necessidade de uma língua global comum que pudesse facilitar o contato entre os vários falantes de diferentes línguas maternas, [...] onde o inglês exerce o papel de língua franca”. As implicações educacionais dessa tendência mundial nos levam aos documentos normativos, que estabelecem que “o tratamento dado ao componente na BNCC [Base Nacional Comum Curricular] prioriza o foco da função social e política do inglês e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu status de língua franca” (Brasil, 2018a, p. 241).

Consoante a essa diretriz e às discussões teóricas previamente feitas, os extensionistas realizaram as oficinas “Inglês como língua franca” e “O mito do inglês perfeito”, abordando questões sobre os padrões linguísticos a serem seguidos por falantes de inglês não nativos, como é o nosso caso. Os extensionistas enfocaram o ensino de inglês como língua franca, propondo que “crenças – como a de que há um ‘inglês melhor’ para se ensinar, ou um ‘nível de proficiência’ específico a ser alcançado pelo aluno – precisam ser relativizadas” (Brasil, 2018a, p. 242). Ainda, como base teórica

para a oficina, os extensionistas usaram McKay (2011), que discute a falácia de que o falante nativo seria um modelo ideal de competência para se falar uma língua, desconsiderando os contextos de uso do idioma e a identidade dos falantes não nativos. Sob tal entendimento, os extensionistas estabeleceram como objetivos para suas oficinas: “promover a consciência crítica dos estudantes sobre a importância de aprender inglês como uma ferramenta de empoderamento e cidadania” (Beatriz e Helen), “desmistificar a língua inglesa na perspectiva da perfeição da fala” (João e Letícia) e “ressignificar o uso da língua inglesa como forma de emancipação” (Eduarda e Yasmin). Assim, os extensionistas fizeram conexões com discursos e ideologias, representando os países falantes de inglês e sua relação de dominação em países que vivem em uma cultura pós-colonialista, como nós brasileiros, e fomentaram a discussão em torno do porquê estudar inglês. Como apoio teórico, os extensionistas mencionam Cox e Assis-Peterson (2001, p. 15), que ressaltam que uma pedagogia crítica no ensino de línguas é uma forma de resistir, reagir e interagir às forças dominantes: “O domínio da língua ensinada na escola justifica-se, pois, não mais pela sua importância cognitiva ou cultural, mas pela sua importância política. É a astúcia dos dominados em ação”. Sob essa ótica, o processo de ensinar inglês como língua franca é uma forma de proporcionar interação com realidades diversas e, sobretudo, possibilita mediar os alunos

na descoberta de outros horizontes, usando a língua para ampliar seus repertórios e vivências linguísticas, e mais além, expandindo suas visões e sendo capazes de responder com criticidade às demandas do mundo moderno e seus discursos de poder. Cox e Assis-Peterson (2001, p. 20) afirmam que “a pedagogia do inglês no mundo é uma tentativa de capacitar os alunos para escrever (falar, ler, ouvir) contra”. Assim sendo, a escolha dos temas das oficinas e os objetivos propostos para as atividades a serem desenvolvidas nos levam à conclusão de que a teoria da sala de aula encontrou seu caminho na prática conduzida com os alunos de ensino médio.

Além da aplicação dos conceitos teóricos aplicados a objetivos de ensino, os extensionistas puderam vivenciar a prática em si por meio da experiência de ministrarem uma oficina, mediando saberes e promovendo interações na produção de conhecimentos. Sobre a experiência do fazer pedagógico, os extensionistas puderam vislumbrar os desafios e as responsabilidades de ser professor. Ao serem confrontados com a tarefa de receber alunos de ensino médio e realizarem uma atividade, os extensionistas, apesar de apreensivos e ansiosos, puderam desenvolver um senso de comprometimento e responsabilidade, conforme relataram: “No começo, estávamos um pouco ansiosas, mas logo nos sentimos muito à vontade com a turma, com quem dialogamos muito” (Beatriz e Helen), “no início, ficamos muito nervosas, mas logo que conseguimos

captar a atenção dos alunos a atividade fluiu e ficamos animadas” (Eduarda e Yasmin). Puderam perceber também que o planejamento da atividade funcionou e conseguiram desempenhar seus papéis: “Foi muito bom ter um pouco de contato com nossa futura prática e ver que damos conta da docência” (Beatriz). Outra dupla destacou que “a experiência superou as expectativas tanto pelo fato de que os alunos já apresentarem um conhecimento da língua quanto pelo fato de atingirmos com êxito nosso objetivo” (João e Letícia). Outro relato apontou que “a oficina aplicada [...] superou as nossas expectativas não só do desempenho dos alunos, mas também do nosso próprio desenvolvimento como professores, visto que nunca experienciamos dar aula para tantos alunos” (Lucas e Tainá). Dessa maneira, por meio dos relatos dos extensionistas, pode-se inferir que a prática é crucial para que o aluno de licenciatura consiga perceber as dinâmicas da profissão e, assim, consiga vivenciar, durante sua formação, as percepções de sua futura área de atuação.

Na terceira vertente, pôde-se vislumbrar um pensar sobre ser professor, um pensar sobre a prática e a teoria desenvolvida. Os extensionistas puderam ressignificar os conteúdos estudados de forma teórica e desenvolver autonomia ao pensar a teoria e colocá-la em prática. O primeiro ponto observado refere-se a crenças que eles tinham de alunos de ensino médio de escolas públicas. Os graduandos contaram que, “apesar da forte descrença nos

estudantes de escolas públicas, é possível notar que são muito inteligentes e articulados” (Lucas e Tainá). Também relataram que “a experiência reafirmou a ideia de que o professor não deve subestimar seus alunos” (Gleidiane e Victor). Ainda, puderam perceber que “os alunos demonstraram uma consciência social importante que gerou uma discussão essencial para desenvolvermos o tema” (Eduarda e Yasmin). Com a experiência de ministrar uma oficina, os graduandos tiveram um conhecimento ancorado no cotidiano e notaram que os alunos de ensino médio não são uma tábula rasa que chega para receber um conteúdo do professor, mas sim trazem consigo conhecimentos prévios, experiências e questionamentos que enriquecem qualquer prática pedagógica.

Os extensionistas também puderam notar que o ensino de língua inglesa, quando concebido como prática social, engaja e promove um ensino crítico e emancipatório, conforme confirma o relato: “O professor deve ensinar inglês de forma crítica, priorizando sua função social e política, como determina a BNCC, como uma ferramenta de cidadania e empoderamento” (Beatriz e Helen). Observa-se que os documentos oficiais que regulamentam o ensino de língua inglesa nas escolas de ensino médio são importantes para nortear práticas educativas e que os extensionistas conseguiram relacionar os constructos do documento ao seu fazer pedagógico. De acordo com os documentos oficiais, como a BNCC

(2018) e o Currículo Base do Território Catarinense (2019),

[o] ensino de língua inglesa deve promover uma pedagogia da língua como um espaço de interação social, de sistematização, de elaboração e de apropriação de conhecimentos, em que importa, acima de tudo, questões de significação para o professor e para o aluno (Santa Catarina, 2019, p. 305).

Ainda, nesse sentido, a BNCC (Brasil, 2018a) preconiza que a língua inglesa assume o *status* de língua franca e deve ser ensinada para comunicação entre os povos e que o falante nativo não é mais o parâmetro a ser atingido, mas propondo o desenvolvimento da inteligibilidade nos usos de inglês no mundo globalizado. Os extensionistas conseguiram trabalhar nessa perspectiva e concluíram: “Foi importante relacionar a língua com as barreiras sociais que eles já passam, pois eles conseguiram trazer o tema (“Inglês como língua franca”) para a consciência com maior facilidade” (Eduarda e Yasmin).

Ao refletirem sobre as oficinas aplicadas, os extensionistas concluem: “No encontro, foi possível construir conexão, reflexões críticas e também aprender com os saberes dos alunos [...] os quais devem ser explorados pelo professor para uma educação de fato transformadora” (Beatriz e Helen); “os alunos mostraram-se encorajados para aprender

cada vez mais sobre a língua inglesa” (João e Letícia). Assim, os extensionistas puderam observar que para aprender e ensinar línguas importa abordar e discutir os contextos e usos da língua de forma dialogada e crítica.

Dessa maneira, os temas discutidos nas cinco oficinas geraram uma produção escrita dos alunos de ensino médio, tais como cartazes, mensagens de *post-it* e relatos escritos. Ao analisarmos esses trabalhos, é possível perceber que os graduandos conseguiram estabelecer diálogos horizontalizados com seus alunos, construindo e compartilhando saberes, de forma crítica e comprometida com a realidade apresentada.

As oficinas que abordaram o ensino de língua inglesa como língua franca dividiram-se em três vertentes. A primeira considerou a questão do inglês segundo o modelo do falante nativo, discutindo questões como inglês padrão. Sob a orientação dos extensionistas, os alunos produziram um mural de *post-its* (adesivos autocolantes) contendo suas reflexões, tais como: “O inglês é a língua mundial por questões de poder”; “Eu aprendi que não devemos ter vergonha do nosso sotaque. E que não existe português nem inglês perfeito”; “Inglês nos ensina a conviver com outras realidades”; “O teu sotaque não te faz inferior”, entre outros. Pode-se perceber que os extensionistas exploraram os conteúdos que eles tiveram na disciplina LALE, integrando-os a uma atividade de ensino que segue as diretrizes da BNCC,

as quais enfatizam que o ensino de língua inglesa precisa contemplar as variedades linguísticas e os repertórios linguísticos de seus falantes, assim como o contexto local do uso da língua (Brasil, 2018a).

Em relação às turmas que trabalharam com o tema do uso da língua inglesa como uma ferramenta de emancipação, a produção textual aconteceu por meio de uma escrita coletiva e gerou algumas reflexões, como o que é ser bilíngue, a importância do aprendizado de línguas e o papel do inglês como ferramenta para gerar conhecimentos.

No cartaz da oficina que abordou o tema “Inglês como língua franca” e teve como objetivo ressignificar o ensino de língua inglesa como uma forma de emancipação, os extensionistas propuseram aos alunos de ensino médio a construção de um *banner* baseado na frase adaptada de um *rap*: “A língua é nossa plataforma de reivindicação e, assim, a fala se transforma em ação, revolução”. Como resultado, algumas das escritas dos alunos: “A tua descendência não define a tua ascendência”; “Como proteger a vida, se a bala tá perdida, imagina a gente”; “As minhas falas não são apenas versos, são verdades”. Ao analisarmos o resultado, infere-se que a língua é abordada em um viés crítico, ampliando o entendimento de “[...] repertórios linguísticos, multissemióticos e culturais dos estudantes, possibilitando o desenvolvimento de maior consciência e reflexão críticas das funções e usos do Inglês na sociedade contemporânea [...]” (Brasil, 2018a, p. 487), pondo em prática, portanto,

as diretrizes contidas nos documentos oficiais que regem o ensino médio.

As oficinas que abordaram o tema de bilinguismo e tinham o objetivo de discutir o conceito de bilinguismo e nossos repertórios culturais geraram escritas de palavras-chave relacionadas ao uso de inglês, como “redes sociais, jogos, mídias, filmes”, assim como palavras relacionadas ao repertório linguístico dos alunos, tais quais: “ciao, Chile, Rússia, Espanha, Germany”, sugerindo que os alunos perceberam a dimensão bilíngue do contexto social em que estão inseridos e que entenderam a abrangência do repertório linguístico de uma pessoa, valorizando o contexto multilíngue em que se situam.

Considerações finais

No caso aqui relatado, foi possível compreender que entrelaçar ensino e extensão nos componentes curriculares de um curso de graduação demanda empenho e planejamento e gera experiências muito enriquecedoras. Os conteúdos do componente curricular da graduação, que pareciam apenas teóricos, mostraram-se potentes meios de discussão em oficinas com alunos de ensino médio, tornando o aprendizado uma vivência pedagógica real por intermédio do planejamento e execução das atividades. Respondendo aos questionamentos iniciais, pode-se comprovar que a realização

da atividade de extensão em um componente curricular é possível de ser aplicada, viabilizando um dos principais pilares do processo de ensino-aprendizagem, que é a teoria guiando a atividade prática. Nesse aspecto, as dúvidas levantadas de como aplicar o conteúdo da disciplina LALE foram esclarecidas ao observarmos o desenvolvimento das oficinas realizadas. Os extensionistas conseguiram transpor com êxito os limites da discussão teórica à aplicação com alunos de ensino médio, com uma motivação que foi além da atividade, refletindo-se no ver a si mesmo como futuro professor. Outra dúvida refere-se a como fazer caber tal prática em um curso de LALE. A atividade de extensão pôde acontecer graças a um planejamento criterioso à estrutura anual do componente curricular, com duas aulas semanais, fornecendo um tempo adequado para as atividades propostas. Além disso, essa estrutura permitiu que o referencial teórico fosse debatido no primeiro semestre e o planejamento e execução do projeto no seguinte. Outro fator que influenciou positivamente a atividade de extensão foi o fato de o componente curricular ser presencial, o que possibilitou a mediação necessária para a preparação das oficinas, com o devido tempo para correção, devolutivas e reescritas, quando necessário. O suporte do Performa foi crucial para que a atividade de extensão acontecesse, seja como ponte entre

a comunidade escolar e a universitária, seja como modelo de metodologia de trabalho para orientar a aplicação das oficinas, seja com o suporte dos bolsistas do Performa no dia da aplicação das oficinas provendo suporte técnico aos extensionistas.

Como implicações pedagógicas dessa experiência, podemos perceber a relevância de ações de curricularização da extensão para os graduandos de uma licenciatura, seja em qualquer componente curricular, como gerador de sentidos para a prática pedagógica. Essa experiência agregou valores a minha ação como professora de um curso de formação de professores ao conseguir levar o ensino de linguística aplicada para além da discussão teórica. Para os graduandos extensionistas e futuros professores, gerou sentido aos conteúdos estudados; quanto aos alunos de ensino médio, eles puderam, por intermédio da experiência proposta, expandir o limite de sua vivência escolar para as salas de aula de uma universidade, interagindo com novos saberes e novas realidades. Sintetizando a experiência, foi possível teorizar a prática e praticar a teoria em um ambiente universitário comprometido com as questões da comunidade escolar, como preconiza o PPP do curso de Letras (Univille, 2020), assim como atingir os objetivos de extensão universitária propostos pelo PNE de 2018.

Referências

AYERS, W. **To teach:** the journey of a teacher. 2. ed. New York: Teachers College, Columbia, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC.** Brasília, 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES n.º 7, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as diretrizes para a extensão na educação superior brasileira e regulamenta o disposto na Estratégia 12.7 da Meta 12 da Lei n.º 2014/13.005. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, 19 dez. 2018b. p. 49 e 50.

BUSCH, B. Linguistic repertoire and Spracherleben: the lived experience of language. **Working Papers in Urban Language & Literacies**, n. 148, 2015.

BUSCH, B. The linguistic repertoire revisited. **Applied Linguistics**, v. 33, n. 5, dez. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1093/applin/ams056>.

CORACINI, M. J. R. F. A teoria e a prática: a questão da diferença no discurso sobre a sala de aula. **Delta**, v. 14., n. 1, p. 33-57, fev. 1998. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-44501998000100003>.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. O professor de inglês: entre a alienação e a emancipação. **Linguagem & Ensino**, v. 4, n.1, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/15526>. Acesso em: 31 ago. 2022.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2008. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788536318523/>. Acesso em: 24 fev. 2025.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

GADOTTI, M. **Extensão universitária: para quê?** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2017.

GIMENEZ, T.; SALLES, M. R. Ensino de inglês como língua franca: uma reflexão. **Belt Journal**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 26-33, jan./jul. 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/belt/article/view/7267/5233>. Acesso em: 4 set. 2023.

JOHNSON, K. E. Reclaiming the relevance of L2 teacher education. **The Modern Language Journal**, v. 99, n. 3, p. 515-528, 2015.

JOHNSON, K. E. **Second language teacher education:** a sociocultural perspective. New York: Routledge, 2009.

JOHNSON, K. E. **Understanding language teaching:** reasoning in action. Boston: Heinle & Heinle, 1999.

JOHNSON, K. E.; GOLOMBEK, P. R. **Mindful L2 teacher education:** a sociocultural perspective on cultivating teachers' professional development. New York: Routledge, 2016.

LISBÔA FILHO, F. F. **Extensão universitária:** gestão, comunicação e desenvolvimento regional. Santa Maria: Facos-UFSM, 2022.

MCKAY, S. L. **Teaching English as an international language.** Oxford: Oxford University Press, 2011.

PEREIRA, A. P.; ZANELLA, A. V. "Abrir janelas na escrita": oficina estética como estratégia para a formação sensível de docentes. **Debates em Educação**, v. 13, n. 32, p. 416-432, maio/ago. 2021. DOI: 10.28998/2175-6600.2021v13n32p416-432.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense.** Florianópolis, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/sc_curriculo_santacatarina.pdf.

UNIVILLE – UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE. **Projeto Político-pedagógico do curso de Letras**. Joinville, 2020.

ZANELLA, A. V. Atividade criadora, produção de conhecimentos e formação de pesquisadores: algumas reflexões. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 135-145, 2004. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822004000100011>.

Capítulo 10

PERFORMA EM ARAQUARI: NARRATIVA DE UMA PARCERIA SERVIÇO E UNIVERSIDADE

Heloiza Iracema Luckow

Maria Alice de Carvalho Echevarrieta

Alessandra Hobold Soares

Introdução

O presente artigo tem como objetivo relatar as contribuições da parceria entre o Núcleo Multiprofissional de Apoio Educacional (Numae) e o Núcleo de Pesquisa em Educação, Política e Subjetividades (NEPS) no processo de formação continuada das docentes da rede municipal de ensino de Araquari e no processo de formação de estudantes do curso de Psicologia da Universidade da Região de Joinville (Univille), com o campo de Estágio Curricular Supervisionado em Psicologia Educacional.

O Numae é um setor da Secretaria Municipal de Educação de Araquari que tem como objetivo

atender às necessidades e prioridades definidas pela política de educação e desenvolver ações para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, com a participação da comunidade escolar, atuando na mediação das relações sociais e institucionais (Araquari, 2023). O serviço é composto atualmente por profissionais da Psicologia, Serviço Social e Pedagogia, além dos estagiários de graduação e ensino médio.

No decorrer da história, ainda recente, de constituição do Numaé, o compromisso ético, afetivo e político com a educação levou as profissionais do serviço a buscarem estratégias de aprimoramento e fortalecimento da equipe e de suas ações. É nesse contexto que também a parceria entre o Numaé e o NEPS vai se constituindo. Por compreender que a universidade poderia ter uma função importante no aprimoramento do serviço, inicialmente, em 2019, buscou-se a supervisão profissional tanto para questões próprias da Psicologia escolar como também pensando no suporte para a construção do próprio serviço, que foi regulamentado no município em 2023 (Araquari, 2023).

O que iniciou como supervisão profissional foi avançando conforme o serviço também se fortalecia, ampliando e intensificando as possibilidades de parceria, sobretudo com a abertura do campo de Estágio Curricular Supervisionado em Psicologia Educacional, em 2020. Entende-se aqui a potência de possibilitar o campo de estágio tanto na contribuição para a ampliação dos braços do próprio serviço

quanto como oportunidade de contribuição para o percurso formativo dos estagiários de Psicologia.

Partimos do entendimento de que profissionais formados necessitam recorrer a pares mais experientes para executar de maneira mais assertiva suas atribuições, mantendo o exercício crítico, a fim de evitar os tecnicismos que acabam por diversas vezes distanciando o profissional de momentos de reflexão e reavaliação de suas intervenções. Do mesmo modo, realizar uma trajetória formativa no ensino superior que proporcione campos de estágio em políticas públicas contribui para uma formação profissional que possa dialogar mais com a realidade concreta das instituições e comunidades.

Os caminhos do Numaé como via de campo de estágio na rede municipal de ensino foram criando terreno para a intensificação do Performa a partir de 2022. Essa escolha vai ao encontro de duas atribuições do Numaé: a primeira diz respeito à contribuição na formação continuada de profissionais da educação em parceria com a Secretaria Municipal de Educação; a segunda busca promover a valorização do trabalho de professores e de profissionais da rede pública de educação básica (Araquari, 2023).

Além disso, a proposta de implementação do Performa também se fundamenta ao observar, especialmente, a meta 16 do Plano Nacional de Educação (PNE) e a meta 13 do Plano Municipal de Educação (PME):

Meta 16 – Formação Continuada e Pós-Graduação de Professores: Formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos os(as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (Brasil, 2014).

META 13 – Garantir, em regime de colaboração entre a união, estado e município, no prazo de um ano de vigência deste plano, políticas públicas para a formação inicial e continuada, com vistas à valorização dos profissionais da educação, assegurando que todo professor da educação básica e suas modalidades possua formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atua, bem como a oportunização, pelo poder público, de periódica participação em cursos de formação continuada (Araquari, 2015).

Uma proposta de percurso formativo, tal como o Performa, pautada no diálogo e no resgate da função das professoras e suas histórias, aponta para a valorização das profissionais da educação, que cotidiana e historicamente pouco deparam em seus contextos de trabalho com convites para participar de espaços que possibilitem encontros potencializadores.

A escola como lugar de relações tem a possibilidade de potencializar ou despotencializar

as pessoas por meio dos encontros e mediações que oportuniza. Nesse espaço, a intensidade e a dinâmica do cotidiano da escola e a ausência de espaços de diálogo podem aumentar os conflitos e diminuir a possibilidade de reflexão acerca das problemáticas, favorecendo ações automáticas e um olhar reducionista para problemáticas muito complexas que envolvem toda a comunidade escolar.

As equipes da educação trabalham cada vez mais de forma acelerada, vivendo os efeitos das práticas coletivas que tecem as tramas, que sistematizam e naturalizam formas de agir, sem conseguir entender o que se passa e como criar alternativas às impotências cada vez maiores para muitos professores, estudantes, familiares e psicólogas(os) (CFP, 2019, p. 33).

Assim, espaços e encontros que oportunizam uma suspensão do cotidiano para refletir sobre as problemáticas são fundamentais nas tentativas de superar práticas e discursos naturalizados, tanto no que diz respeito às crianças e às famílias quanto no que diz respeito à classe de trabalhadores da educação. Desse modo, é transversal ao trabalho do Numa e o esforço de produzir fissuras no cotidiano, com base em uma postura ético-afetiva de acolhimento das trabalhadoras da educação, das famílias e das crianças, pautando-se em uma visão de mundo, de aprendizagem e desenvolvimento que busca a potência dos bons encontros (Pereira; Sawaia, 2020).

Assim, as ações, propostas e os planejamentos das psicólogas da equipe do Numaé fundamentam-se nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural e nas *Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) na educação básica* (CFP, 2019).

Nada faz mais sentido, então, do que estreitar os diálogos com propostas que caminham juntas com a perspectiva de trabalho que vem sendo sustentada pela equipe do Numaé. Para este capítulo, daremos destaque para dois conceitos que nos ajudam a olhar para os encontros propostos pela equipe do Numaé na rede municipal de ensino e para as percepções da equipe sobre a parceria com o Performa.

Buscamos aqui resgatar a discussão iniciada por Marques e Carvalho (2014) quando propõem um diálogo entre Vigotski e Espinosa com base nos conceitos de vivência e afeto e suas implicações nas relações do cotidiano das escolas. A vivência, conforme Vigotski (2010), é unidade que se constitui pela relação dialética entre condições pessoais e aspectos do meio, na união complexa entre aspectos subjetivos e objetivos:

A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo

que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. Dessa forma, na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência (Vigotski, 2010, p. 686).

Toassa (2009, p. 61) contribui com a discussão apontando que “as vivências, na língua russa, não são experiências indiferentes. Envolvem necessariamente qualidades emocionais e uma série de sensações e percepções, implicando em que o sujeito é parte do mundo, é influenciado por este”. As autoras Marques e Carvalho (2014) estabelecem um diálogo entre o conceito de vivência e a relação com os afetos. Citando Espinosa, elas destacam que podemos ser afetados de diversas maneiras, de modo que a potência de agir pode ser aumentada ou diminuída, “nossa potência é aumentada quando somos afetados de alegria; por outro lado, nossa potência é diminuída quando somos afetados de tristeza” (Marques; Carvalho, 2014, p. 47).

Sendo assim, os encontros podem possibilitar diversos efeitos, fortalecer-nos ou fragilizar-nos; potencializar-nos ou despotencializar-nos. Nesse sentido, “aqueles que desejam realizar atividades bem-sucedidas em educação devem se esforçar por realizar encontros alegres” (Marques; Carvalho,

2014, p. 48). As autoras acrescentam também que “vivências alegres aumentam a potência tanto de professores como de alunos. Aumentar a potência de agir significa também aumentar a potência de pensar” (Marques; Carvalho, 2014, p. 48).

E aí está uma das apostas da equipe do Numa: promover cuidado e fortalecimento mediante escuta e acolhimento daquelas que cotidianamente têm a possibilidade e responsabilidade de promover vivências alegres e aumentar a potência das crianças. E é nesse mesmo sentido que a equipe do Numa percebe a relevância e contribuição do Performa como possibilidade de fortalecimento da rede municipal de ensino, tal como será narrado no item a seguir.

Caminhos percorridos

Com a consolidação e o fortalecimento do campo de Estágio Curricular Supervisionado em Psicologia Educacional, a coordenação do Performa, em um processo conjunto de avaliação e planejamento com a equipe do Numa, identificou a possibilidade de intensificar o Performa na rede municipal de ensino de Araquari a partir de 2022, oferecendo doze vagas exclusivas para profissionais do magistério municipal.

Com isso estabelecido, prezando pelo compromisso ético de articulação e alinhamento

de ações em parceria com os demais setores da Secretaria de Educação, o processo de divulgação das vagas foi pensado estrategicamente a partir de diálogos com a Coordenação Geral de Ensino.

Inicialmente, buscou-se definir os critérios do público-alvo a quem as vagas seriam oferecidas. Assim, duas definições principais foram estabelecidas com base no acúmulo de informações e experiências que a equipe do Numaé adquiriu em suas andanças e ações desenvolvidas, bem como na identificação de fragilidades e pontos a serem fortalecidos, e no entendimento da Gestão e da Coordenação de Ensino da Secretaria Municipal de Educação.

Definiu-se que as 12 vagas, divididas por semestre, seriam oferecidas para profissionais da etapa de ensino dos anos iniciais do ensino fundamental, primeiramente para as gestoras e equipe de orientação e supervisão. Desse modo, realizou-se uma reunião com a gestão da Secretaria de Educação, coordenação de ensino, equipe do Numaé, diretoras das escolas e representantes do Performa, para divulgação e abertura das inscrições. Participaram 6 diretoras no primeiro semestre e 6 profissionais (incluindo diretoras, orientadoras, supervisoras e professoras) no segundo semestre.

Vale ressaltar que a equipe do Numaé se envolveu nos processos de articulação e sensibilização dos profissionais do magistério durante os períodos de inscrição, cuidando sempre para não interferir ou questionar outros processos da participação das

docentes. No entanto, mesmo sem interferências ou questionamentos, no decorrer das visitas itinerantes que a equipe do Numae fazia às escolas ao longo do ano, frequentemente as profissionais participantes do Performa comentaram sobre a potência dos encontros e a relevância de terem tal espaço.

Após o encerramento desse ciclo, a equipe do Numae elaborou cinco questões abertas, enviadas via WhatsApp para as participantes, com o objetivo de avaliar a parceria, bem como conhecer a vivência das profissionais com base nas contribuições do Performa. Esses apontamentos serão mais aprofundados no item “Resultados e discussões”.

Para o ano de 2023, novamente foram destinadas 12 vagas para a rede de ensino de Araquari, porém avaliou-se que novos critérios de participação e estratégia de divulgação deveriam ser estabelecidos, tomando como base o território. O município de Araquari abrange um território amplo e com características bastante diversas.

Nesse contexto, o território do bairro Itinga ganha destaque no olhar de planejamento do Performa, uma vez que é a região mais populosa do município. Por conta da quantidade populacional, atualmente é a região que concentra um número maior de instituições educacionais, tendo duas escolas municipais com ensino fundamental (anos iniciais) e oito Centros de Educação Infantil (CEIs).

Embora a região venha crescendo populacionalmente de maneira acelerada, os serviços

socioassistenciais e educacionais não têm conseguido ampliar sua cobertura de modo a oferecer o suporte que a população tem necessitado. Assim, têm-se observado na região o acirramento das desigualdades e o aumento de situações de vulnerabilidade social.

Com o critério de participação definido pelo território, buscou-se divulgar as vagas, inicialmente, para as duas instituições de ensino fundamental do bairro Itinga. As diretoras dessas instituições já haviam participado do Performa e realizaram a divulgação para as suas respectivas equipes de trabalho. Ainda assim, houve vagas remanescentes, que foram oferecidas para os CEIs do bairro Itinga com maior quantidade de professoras.

Desde o segundo semestre de 2022 a Secretaria Municipal de Educação, por meio do Grupo Interdisciplinar de Formação para o Ensino (Grife), oferta regular e semestralmente ações de formação permanente para o corpo docente da rede municipal de ensino. Ainda que tal ampliação na oferta de atividades formativas seja indubitavelmente positiva e enriquecedora para a rede de ensino, é preciso considerar que houve uma dificuldade maior no preenchimento das vagas do novo ciclo.

Com base nas avaliações conjuntas entre coordenação do Performa e a equipe do Numa acerca dos ciclos anteriores e os novos elementos no cenário da rede municipal, planejaram-se alterações e reformulações no formato do Performa para o

ano de 2023. Assim, além do critério do território para a divulgação das vagas, outras duas estratégias importantes foram definidas para 2023.

A primeira delas foi que as 12 vagas fossem oferecidas ao mesmo tempo, em um ciclo único, de modo que todas as participantes iniciaram e terminaram no mesmo período. A segunda decisão diz respeito à quantidade de encontros coletivos. Em 2022 cada grupo participou de um único encontro, no eixo coletivo, que encerrava o Performa. Tendo em vista a flexibilidade do Performa para adequações de acordo com cada contexto, para 2023 identificou-se que seria interessante possibilitar uma formatação diferente na rede municipal de Araquari, com um encontro coletivo para cada um dos cinco eixos.

É importante dizer também sobre a participação da equipe do Numae nos encontros coletivos. Em 2022 uma profissional da equipe esteve presente para acompanhar e observar o encontro coletivo de cada grupo. Para 2023 entendeu-se que a presença da equipe deveria ser no sentido de articular e oferecer suporte na organização do espaço, sem estar presente na ação em si, a fim de evitar qualquer interferência no processo das docentes.

Considerando que o momento de escrita do presente capítulo ocorre em um período próximo ao encerramento do ciclo de 2023, um formulário de avaliação está em processo de elaboração em conjunto com a coordenação do Performa. No item

a seguir a experiência do Performa em Araquari será discutida desde o olhar da equipe do Numaé no processo de articulação da parceria. Para a própria equipe, a experiência de articulação do Performa foi diferente em 2022 e 2023, tendo em vista o formato, a organização e o planejamento para cada ano.

Desse modo, para a escrita do próximo item, são considerados os apontamentos que surgiram espontaneamente por parte das profissionais participantes do Performa em 2022 nas visitas itinerantes que a equipe do Numaé efetuou nas escolas; a participação das profissionais da equipe do Numaé nos dois encontros coletivos de encerramento dos ciclos de 2022; as respostas às questões enviadas para as participantes de 2022 via WhatsApp; e as observações possíveis a partir do suporte na organização do espaço para os encontros coletivos realizados em 2023.

Resultados e Discussão

Ao considerar o que se escutou e percebeu acerca das vivências das professoras participantes do Performa ao longo do acompanhamento e articulação com a equipe do Numaé, busca-se aqui registrar essas experiências contadas. Seja nos comentários espontâneos das participantes em visitas do trabalho itinerante da equipe do Numaé, seja na participação ou suporte da equipe do Numaé nos encontros coletivos ou nas respostas das questões enviadas via WhatsApp, alguns elementos ganham destaque.

É possível afirmar que o Performa produziu oportunidade de pensar e fortalecer o sentido do trabalho mediante vivências que marcaram e afetaram as participantes. Assim, como uma forma de organização das informações que chegam para a equipe do Numa e por meio de diversos canais, longe de tentar fragmentar ou reduzir a experiência, criou-se uma forma de registrar os elementos sobre o Performa em Araquari com base em três eixos principais: da inscrição ao primeiro encontro; o que começa a se inscrever no primeiro encontro; a potência de bons encontros.

Da inscrição ao primeiro encontro

Quando me inscrevi, estava curiosa, não sabia muito como seria a dinâmica.

No ato da inscrição fiquei com receio, pois não estava me sentindo confortável para participar. Falar da minha vida para outra pessoa não é algo que eu faço, porém o Performa me deixou muito confortável para participar.

[...] não sabia o que era exatamente, me inscrevi pra ver como era.

Ao escutar os relatos das professoras participantes do Performa, um primeiro elemento que ganha destaque são as narrativas semelhantes sobre os sentimentos do processo de tomada de

decisão para realização da inscrição até o primeiro encontro. Foi comum observar um estranhamento, um receio, uma curiosidade e até mesmo certa desconfiança, sentimentos que nos dão pistas e nos levam a refletir sobre o processo histórico de formação de professoras.

Assim, é esperado e compreensível que um modelo de formação que se difere muito do tradicional ou convencionado em muitas redes de ensino, com palestras/*shows* que pouco promovem diálogo com as professoras, mobilize um lugar diferente para as professoras mesmo antes do início do processo. Entende-se que a potência de implicar a participante em um lugar de ação desde o início – um lugar de autonomia sobre o próprio processo de aprendizagem, ter de participar, ter de falar e se expor de alguma maneira – pode até mesmo assustar, quando não se está acostumado a esse modelo de formação.

Vale destacar que o esforço de romper com processos de formação tradicionais que o Performa promove se alinha não somente com a perspectiva de trabalho do Numaé, como também com o planejamento e a oferta de formação continuada da rede municipal de ensino de Araquari, que se fortalece em um período que coincide com a parceria entre o Numaé e o Performa. Assim, com metodologias diferentes, mas com uma visão de formação semelhante, as professoras da rede municipal de ensino estão tendo a oportunidade de

acesso à formação continuada nos últimos anos de uma maneira que rompe com processos tradicionais.

As escolhas das metodologias de formação apontam e evidenciam concepções sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento, de modo que promover para as professoras uma formação que rompe com o modelo bancário (Freire, 1996) de acesso ao conhecimento produz pequenas transformações no cotidiano das crianças nas escolas e centros de educação infantil. Um modelo de formação que se interessa pela pessoa e seu processo, seu contexto e história, antes do conteúdo, rompe com respostas prontas e descontextualizadas, respeita e amplia possibilidades baseadas na história e realidade de cada participante.

Pode-se afirmar que esse respeito às histórias, aos percursos, contextos de vida e de formação profissional foi um elemento que se inscreveu desde o primeiro encontro das participantes do Performa. A partir do primeiro encontro e do vínculo que começava a se criar, as participantes foram percebendo o Performa como um espaço de reflexão acerca da trajetória profissional e da complexidade do cotidiano escolar de modo que se sentiam à vontade, sem receios de julgamentos. Assim, na próxima seção, passamos a observar os efeitos do que começa a se inscrever no primeiro encontro por meio da escuta, acolhimento, reflexão, cuidado e afeto.

O que começa a se inscrever no primeiro encontro

Depende muito da conexão que se constrói com os participantes, acredito que essa conexão se estabeleça nos primeiros encontros.

Ao longo dos encontros foi ficando uma dinâmica leve e de muita reflexão.

Os psicólogos foram muito atenciosos o tempo todo.

[...] foram amigos certos na hora certa.

O primeiro encontro apresenta algo central no que diz respeito ao lugar que se destina às professoras no Performa, quando o que se coloca em destaque não é algum conhecimento externo, e sim a valorização do olhar para si e para sua história na relação com a educação e com a escolha de campo de atuação profissional, no eixo biográfico. Essa possibilidade de reflexão, resgate e compartilhamento de histórias de vida e vivências torna-se fundamental para o vínculo e a construção de um espaço de expressão.

O que pode parecer desafiador em um modelo de formação que só acontece com a implicação das professoras no processo é também o que cria possibilidades para formação de vínculos e afetos. Pode-se dizer que a escuta e o acolhimento transversais a todos os eixos do Performa, assim como uma postura ética de cuidado com a informação

própria da profissão, produzem um lugar seguro para que as professoras se sintam à vontade e sem tantos receios de exposição e julgamentos para se expressarem.

Um espaço que valoriza e legitima o conhecimento do outro, onde o que se pensa não é invalidado ou desconsiderado, possibilita a valorização docente e a construção de uma relação de confiança. Assim, mesmo que o Performa não tenha como objetivo principal a promoção de saúde mental, fica evidenciado nas narrativas o que Pereira e Sawaia (2020, p. 24) defendem na organização e no planejamento de práticas grupais: “uma intencionalidade direcionada ao cuidado e a potencialização da vida”, buscando o desenvolvimento de um sujeito livre e criador de si.

Quando se propõem escutas individuais, as relações coletivas e os meandros sociais também são observados. Desse modo, os momentos individuais não têm como objetivo a busca de soluções individuais, mas entende-se que a reflexão e o diálogo são necessários para conhecer as professoras e almejar uma transformação coletiva.

Sendo um espaço de aprendizagem e desenvolvimento na relação eu-outro, Pereira e Sawaia (2020, p. 40) acrescentam que, “quando novas vivências são oportunizadas, os sentidos são ressignificados e reapropriados”, de modo que o que começa a se inscrever no primeiro encontro – a escuta, acolhimento, reflexão, cuidado e afeto – aponta sempre para a potência de desenvolvimento das professoras.

A potência de bons encontros

[...] me fez repensar sobre minha trajetória profissional e principalmente me fez ter a certeza da minha escolha como profissional.

[...] me faz sempre refletir que toda pessoa ao meu redor tem uma história singular.

[...] Me ajudou a olhar alguns aspectos que eu não via, por estar mergulhada na situação, às vezes não conseguimos ver saídas que quem está de fora vê.

[foi] uma troca gratificante e enriquecedora. No aspecto emocional, profissional e principalmente na minha autoestima.

Pereira e Sawaia (2020, p. 95), citando Espinosa, sinalizam que

o encontro com o outro produz afecções/afetos, que podem aumentar ou diminuir a potência do corpo, de modo que do encontro ninguém sai o mesmo. O autor explica que um encontro pode resultar em uma paixão triste, que diminui a potência, que enfraquece, que retira do sujeito sua possibilidade de reagir ou em uma paixão alegre, que aumenta a potência, que imprime uma liberdade de ação, que ativa no sujeito um devir.

Com base nessa leitura, pode-se afirmar que o Performa possibilita vivências que aumentam a potência, que produzem reflexão e capacidade de

transformação. Encontros potencializadores, “para o professor, significa maior consciência do que está fazendo, clareza de seus objetivos, maior poder de decisão” (Marques; Carvalho, 2014, p. 48).

Espaços e tempos de diálogo garantidos institucionalmente têm se tornado urgentes no cotidiano escolar, é somente pela via do diálogo e da reflexão que cenas de culpabilização e concepções naturalizadas podem ser problematizadas, observadas de modo crítico e rompidas. A falta de espaços de diálogo e formação garantidos pelas redes de ensino frequentemente gera também o sentimento de impotência e desesperança na comunidade escolar, uma vez que, “quando a potência de interferir é fragilizada, traz como efeito a perda do sentido das práticas e a pouca implicação com o processo de trabalho” (CFP, 2019, p. 40).

Por outro lado, quando são criados espaços que permitem reflexão, criatividade, potência para aprendizagem e desenvolvimento humano – tal como o que os relatos das professoras apontam sobre as suas vivências no Performa –, a possibilidade de transformação, por pequena que seja, é ampliada. Nesse sentido, a implicação das professoras sobre o próprio processo de formação que é possibilitado pelo Performa vai ao encontro do que é apontado pelo CFP acerca da atuação das psicólogas na educação:

Então, quando dizemos que a(o) psicóloga(o) quer trabalhar a favor da saúde mental, da formação e da melhoria de condições de trabalho, isso diz respeito ao acolhimento das imprevisibilidades, às tentativas de colocar em análise coletiva o que é

produzido no cotidiano da sala de aula, da escola, favorecendo a experimentação de outro tempo menos acelerado, mas talvez mais inventivo, para dar conta do que não conhecemos, do que suscita problemas porque foge às expectativas e à ordem vigente (CFP, 2019, p. 33).

Pode-se afirmar que o Performa produziu vivências alegres, bons encontros que aumentam a potência de pensar e possibilitam aprendizagem e desenvolvimento humano. É somente por esse caminho que é possível avançar para a formação de sujeitos livres e reflexivos, condição básica para romper com uma racionalidade cristalizada e ampliar a possibilidade de transformação de si e do contexto de atuação (Pereira; Sawaia, 2020).

Considerações finais

*Diálogo. Reflexão. Afinidade.
Trajetória. Inovação. Criatividade.
Compreensão. Apoio. Empatia.
Saúde. Gratidão. Nostalgia.*

Como destacado nas *Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) na educação básica* (CFP, 2019), a educação, como um direito humano, em uma perspectiva crítica deve ser protagonista no enfrentamento às desigualdades e às injustiças sociais. Nesse âmbito, almeja-se para a Psicologia escolar e educacional

[...] um projeto educacional que vise a **coletivizar práticas de formação e de qualidade para todos**; que lute pela **valorização do trabalho do professor e constitua relações escolares democráticas**, que **enfrente os processos de medicalização, patologização e judicialização da vida de educadores e estudantes**; que lute **por políticas públicas que possibilitem o desenvolvimento de todos e todas**, trabalhando na direção da **superação dos processos de exclusão e estigmatização social** (CFP, 2019, p. 26, grifos nossos).

Ao ler o excerto supracitado, juntamente com a narrativa da parceria entre o Numa e o NEPS, que resulta na possibilidade de 24 professoras vivenciarem o Performa, fica evidenciada e fortalecida a fundamentação para as decisões e escolhas que pautam o planejamento das ações e parcerias da equipe do Numa, alinhadas também com o PNE e o PME.

Por fim, considerando as palavras destacadas na epígrafe, escolhidas por algumas participantes para expressar sua experiência no Performa, nota-se que as palavras, diferentes entre si, mas com semelhanças no que diz respeito a todo o processo, carregam em si sentidos e significados que expressam vivências alegres, que apontam para a potência dos bons encontros e possibilidades de transformação oportunizados pelo Performa.

Referências

ARAQUARI. Lei n.º 3014, de 17 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação (PME) e dá outras providências. **Diário Oficial**, Araquari, 18 jun. 2015.

ARAQUARI. **Resolução n.º 04, de 13 de maio de 2023**. Aprova e regulamenta as ementas de minuta de resolução para implantação e implementação do Numae – Núcleo Multiprofissional de Apoio Educacional da Secretaria Municipal de Educação de Araquari. Araquari, 2023. Disponível em: <https://gestaodemocratica.educacao.arauvari.sc.gov.br/conselho-municipal-de-educa%C3%A7%C3%A3o/resolu%C3%A7%C3%B5es-conselho-municipal-de-educa%C3%A7%C3%A3o/resolu%C3%A7%C3%B5es-2023>. Acesso em: 17 fev. 2025.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 26 jun. 2014.

CFP – CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) na educação básica**. Brasília, 2019. 67 p.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 1996.

MARQUES, E. de S. A.; CARVALHO, M. V. C. de. Vivência e afetação na sala de aula: um diálogo entre Vigotski e Espinosa. **Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 41, p. 41-49, jun. 2014. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432014000100005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 1.º ago. 2023.

PEREIRA, E. R.; SAWAIA, B. B. **Práticas grupais: espaço de diálogo e potência**. São Carlos: Pedro & João, 2020.

TOASSA, G. **Emoções e vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva histórico-cultural**. 2009. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010.

Sobre as autoras e os autores

Alena Rizi Marmo

Estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Patrimônio Cultural e Sociedade, na linha de pesquisa Patrimônio, Memória e Linguagens, da Universidade da Região de Joinville (Univille). Doutora em Artes Visuais pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP). Mestre em Artes Visuais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Graduada em Educação Artística pela Univille. Professora nos cursos de Artes Visuais, Design, Arquitetura e Urbanismo e de Publicidade e Propaganda da Univille. Coordenadora do curso de bacharelado em Artes Visuais e coordenadora pedagógica do Programa Institucional de Extensão Arte na Escola. Artista, curadora independente. Diretora Cultural do Instituto Luiz Henrique Schwanke.

Alessandra Hobold Soares

Pedagoga. Coordenadora pedagógica no Núcleo Multiprofissional de Apoio Educacional da Secretaria Municipal de Educação de Araquari.

Alicia Alves

Psicóloga. Mestranda em Educação pela Univille.

Aliciene Fusca Machado Cordeiro

Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora adjunta na graduação em Psicologia e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Univille.

Allan Henrique Gomes

Doutor em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor adjunto na graduação em Psicologia e no PPGE da Univille.

Ana Paula Salvatori

Psicóloga e professora. Mestra em Educação pela Univille. Especialista em Psicologia Social pela Faculdade Guilherme Guimbala. Docente nos cursos de Psicologia da Faculdade Anhanguera e Faculdade Guilherme Guimbala.

Camila Schlickmann Ribeiro

Mestra em Educação pela Univille. Especialista em Direito Constitucional pela Academia Brasileira de

Direito Constitucional. Graduada em Psicologia e em Direito e especialista em Ciências Penais e Segurança Pública pela Associação Catarinense de Ensino (ACE). Integrante do Núcleo de Pesquisa em Educação, Políticas e Subjetividades (NEPS). Atualmente é professora de ensino superior da ACE, diretora administrativa do Instituto de Pesquisas Interdisciplinares para a Paz (InterPaz) e advogada.

Fernando Cesar Sossai

Mestre e doutor em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Graduado em História pela Univille. Professor do curso de História e dos Programas de Pós-Graduação em Patrimônio Cultural e Sociedade e em Educação da Univille. Coordenador do Centro Memorial e Laboratório de História Oral da Univille.

Flávia Roberta Felippi Ruckl

Doutoranda em Inglês, Estudos da Linguagem/Formação Docente e mestra em Inglês, Língua e Literatura pela UFSC. Professora de Língua Inglesa e áreas afins no curso de Letras da Univille. Participou do Performa entre 2021-2023. Participa do grupo de pesquisas em Formação Docente TED (Teacher Education) na UFSC.

Gabriela Kunz Silveira

Mestre em Psicologia Social Institucional pela UFRGS. Psicóloga e psicanalista. Professora adjunta

nos cursos de Psicologia, Cinema e Audiovisual e Publicidade e Propaganda da Univille e da Faculdade Guilherme Guimbala (FGG/ACE). Integrante do NEPS/Univille. Coordenadora do Performa (2022/2025).

Guilherme José Senem

Licenciado em História pela Univille. Pesquisador de iniciação científica.

Heloiza Iracema Luckow

Mestra em Educação pela Univille. Psicóloga no Núcleo Multiprofissional de Apoio Educacional da Secretaria Municipal de Educação de Araquari.

Henriko Kratsch

Psicólogo pela Univille – *Campus* São Bento do Sul. Bolsista de iniciação científica (Uniedu).

José Isaías Venera

Doutor em Comunicação Social. Mestre em Educação. Graduado em Comunicação Social – Jornalismo. Professor permanente do PPGE da Univille.

Letícia de Andrade

Doutora em Psicologia pela UFSC. Professora no curso de Psicologia da Univille e no curso de Psicologia da Faculdade Guilherme Guimbala.

Maria Alice de Carvalho Echevarrieta

Mestra em Saúde Mental e Atenção Psicossocial pela UFSC. Psicóloga no Núcleo Multiprofissional de Apoio Educacional da Secretaria Municipal de Educação de Araquari.

Rafael Mendonça

Doutor em Ciências Humanas pela UFSC. Mestre em Ciência Jurídica pela Universidade do Vale do Itajaí (Univali). Bacharel em Direito pela Univille. Advogado. Mediador. Presidente do Instituto de Pesquisas Interdisciplinares para a Paz (InterPaz). Professor adjunto no curso de Direito da Univille e da Faculdade Guilherme Guimbala (FGG/ACE). Líder do Grupo de Pesquisa em Justiça Colaborativa e Cultura da Paz (Pax-Colab/CNPq). Membro do Núcleo de Pesquisa em Educação, Política e Subjetividades (NEPS/CNPq) e membro do Projeto Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão Performa/Univille.

Rita Buzzi Rausch

Pós-Doutora em Educação pela UFSC. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Docente e pesquisadora no Programa de Pós-Graduação da Univille. Bolsista Produtividade do CNPq.

Rosânia Campos

Doutora em Educação. Professora do curso de Psicologia da Univille. Psicóloga educacional do Centro de Educação A Aldeia do Sol.

Yasmin Caroline da Silva

Mestranda em Educação pela Univille.

Índice remissivo

Adolescente 186, 212

Aprendizagem 34, 56, 66, 86, 101, 115, 234, 235, 237, 262, 272, 273, 275, 277, 278

Biográfico 116, 119, 163, 174, 175, 176, 178, 180, 181, 196, 201, 274

Conceitual 8, 21, 22, 24, 89, 116, 117, 119, 128, 176, 198, 199, 201, 204, 208, 209, 218, 234

Curricularização da extensão 8, 22, 24, 25, 87, 89, 92, 103, 228, 229, 230, 232, 233, 236, 237, 238, 253

Decolonial 23, 135, 140, 142

Desigualdade social 8, 19, 22, 24, 36, 77, 102, 107, 108, 110, 112, 113, 114, 115, 122, 126, 130, 131, 132, 177, 182, 183, 198, 202, 203, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226

Dialogia 104, 105, 120

Dialogicidade 137, 147, 148, 150

Dimensão ético-política 129

Docência 7, 23, 45, 89, 108, 109, 120, 125, 129, 147, 154, 172, 174, 177, 179, 182, 184, 186, 188, 189, 197, 226, 229, 246

Educação 1, 3, 11, 13, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 56, 62, 64, 66, 67, 68, 69, 72, 73, 74, 75, 79, 80, 81, 82, 83, 87, 96, 99, 100, 101, 102, 104, 105, 108, 115, 117, 118, 121, 122, 124, 125, 126, 129, 131, 133, 134, 135, 137, 145, 147, 148, 150, 151, 152, 153, 157, 161, 164, 171, 172, 173, 176, 177, 187, 189, 191, 194, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 206, 207, 208, 210, 211, 212, 213, 215, 223, 224, 225, 226, 227, 231, 248, 254, 255, 256, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 266, 267, 268, 273, 274, 277, 278, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287

Educação estética 22, 121, 122, 124, 125, 126, 201

Ensino médio 20, 22, 25, 80, 82, 85, 89, 90, 94, 95, 98, 186, 212, 230, 239, 240, 241, 242, 245, 246, 247, 249, 250, 251, 252, 253, 259

Epistemologia 108, 140, 144, 148

Eurocentrismo 143

Experiência 8, 14, 18, 20, 24, 41, 82, 85, 93, 94, 95, 97, 99, 100, 101, 103, 105, 106, 107, 108, 110, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 119, 120, 121, 124, 126, 129, 131, 157, 170, 172, 175, 178, 180, 181, 197, 202, 228, 229, 230, 234, 235, 236, 240, 245, 246, 247, 253, 270, 271, 279

Extensão 7, 8, 14, 18, 20, 22, 24, 25, 33, 55, 78, 79, 81, 82, 87, 88, 89, 91, 92, 94, 95, 101, 103, 160, 198, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 236, 237, 238, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 282, 286

Formação continuada 19, 24, 31, 35, 36, 41, 42, 45, 47, 79, 102, 122, 125, 126, 130, 157, 160, 169, 171, 176, 180, 198, 199, 200, 206, 221, 224, 227, 258, 260, 261, 272, 273

Formação de professores 6, 21, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 40, 42, 43, 45, 46, 48, 49, 67, 139, 151, 155, 196, 234, 253

Histórico-cultural 105, 130, 133, 157, 171, 181, 206, 227, 263, 281

Identidade 48, 140, 142, 152, 177, 178, 179, 185, 193, 196, 205, 216, 222, 244

Interdisciplinaridade 80, 81, 97

Interseccionalidade 216, 217, 221, 222, 223, 224, 225

Inventividade 108, 110, 120, 135, 157, 168

Letras 8, 14, 20, 24, 79, 89, 95, 103, 130, 152, 153, 164, 171, 228, 230, 237, 238, 239, 240, 253, 257, 284

Licenciatura 8, 14, 24, 47, 184, 228, 229, 230, 231, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 246, 253, 261

Língua inglesa 238, 241, 242, 243, 244, 247, 248, 249, 250, 284

Mediação 85, 89, 98, 122, 130, 131, 172, 209, 234, 236, 252, 259

Mediação responsiva 236

Memória 14, 125, 166, 168, 172, 178, 181, 193, 195, 206, 239, 242, 282

Metodologias participativas 7, 23, 82, 84, 89, 98, 116, 134, 135, 136, 138, 139, 143

Metodologia Performa 7, 22, 83, 88, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 126, 127, 157

Narrativa 7, 8, 22, 23, 25, 70, 78, 106, 116, 162, 167, 174, 178, 179, 180, 182, 183, 186, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 258, 279

Oficina 48, 95, 239, 240, 244, 245, 246, 247, 250, 256

Oficinas estéticas 85, 89, 90, 94, 95, 98, 107, 238

Paradigma científico 81, 139

Paulo Freire 17, 32, 45, 51, 64, 88, 101, 118, 137, 153, 255

Percurso formativo 116, 118, 119, 154, 161, 164, 172, 175, 176, 203, 205, 226, 260, 261

Performance 7, 23, 97, 174, 180, 183

Pesquisa documental 24, 33, 102, 173, 204, 205, 223

Pesquisa participante 130, 135, 138, 144, 145, 151, 152, 153

Psicologia 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 22, 25, 50, 51, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 61, 62, 63, 66, 67, 68, 69, 70, 73, 75, 76, 77, 79, 89, 90, 95, 97, 103, 108, 130, 131, 132, 133, 153, 156, 167, 171, 172, 196, 200, 208, 215, 216, 217, 224, 225, 226, 227, 257, 258, 259, 260, 263, 280, 281, 283, 284, 285, 287

Psicologia da educação 1, 3, 18, 19, 26, 28, 83, 99, 283

Psicologia educacional 6, 20, 21, 26, 50, 51, 52, 55, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 70, 71, 72, 73, 74, 79, 84, 102, 109, 160, 258, 259, 265

Psicologia escolar 72, 75, 76, 77, 259, 278

Prática pedagógica 139, 146, 247, 253

Realidade 9, 12, 13, 14, 44, 52, 56, 59, 61, 62, 66, 86, 88, 96, 105, 107, 108, 109, 113, 115, 137, 138, 143, 144, 145, 146, 149, 152, 166, 197, 202, 212, 213, 229, 231, 237, 241, 249, 260, 273

Reflexão 12, 25, 26, 41, 65, 77, 108, 120, 128, 132, 137, 138, 139, 142, 145, 147, 150, 169, 176, 178, 179, 200, 223, 233, 236, 237, 240, 250, 255, 260, 262, 273, 274, 275, 276, 277, 278

Sentido 17, 28, 29, 54, 57, 63, 64, 82, 85, 92, 93, 97, 105, 111, 113, 114, 115, 123, 124, 125, 128, 137, 141, 143, 147, 160, 166, 168, 177, 178, 179, 182, 187, 188, 195, 202, 203, 206, 211, 224, 226, 243, 248, 253, 263, 264, 265, 269, 271, 277

Significado 112, 152

Subjetividade 61, 62, 97, 132, 139, 142, 200, 218

Trabalho docente 18, 19, 44, 102, 109, 112, 114, 115, 116, 117, 119, 121, 129, 176, 177, 200, 201

Trajetória 17, 21, 24, 58, 100, 108, 116, 120, 175, 182, 183, 189, 193, 196, 201, 212, 242, 260, 273, 276, 278

Vigotski 10, 28, 29, 106, 107, 133, 201, 207, 224, 227, 263, 264, 281