ENTRE HERANÇAS E RUPTURAS:

CIRCULARIDADE
ANCESTRALIDADE
HUMANIDADE
EDUCAÇÃO

REVISITANDO PRINCÍPIOS E CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO HUMANA NAS PRÁTICAS CURRICULARES

Viviane de Oliveira Machado
Pesquisadora

Rosangela Fritsch
Orientadora

UNISINOS

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

VIVIANE DE OLIVEIRA MACHADO

ENTRE HERANÇAS E RUPTURAS: REVISITANDO PRINCÍPIOS E CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO HUMANA NAS PRÁTICAS CURRICULARES

São Leopoldo
2025

VIVIANE DE OLIVEIRA MACHADO

ENTRE HERANÇAS E RUPTURAS: REVISITANDO PRINCÍPIOS E CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO HUMANA NAS PRÁTICAS CURRICULARES

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Orientadora: Profa. Dra. Rosangela Fritsch

São Leopoldo

2025

M149e Machado, Viviane de Oliveira.
Entre heranças e rupturas : revisitando princípios e concepções de formação humana nas práticas curriculares / Viviane de Oliveira Machado. – 2025.
263 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.
"Orientadora: Profa. Dra. Rosangela Fritsch."

1. Formação humana. 2. Práticas curriculares docentes. 3. Princípios de concepções curriculares. 4. Políticas curriculares. I. Título.

CDU 37

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Bibliotecária: Silvana Dornelles Studzinski – CRB 10/2524)

VIVIANE DE OLIVEIRA MACHADO

ENTRE HERANÇAS E RUPTURAS: REVISITANDO PRINCÍPIOS E CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO HUMANA NAS PRÁTICAS CURRICULARES

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Aprovado em

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr.ª Rosangela Fritsch – UNISINOS

Prof.ª Dr.ª Elí Terezinha Henn Fabris – UNISINOS

Prof. Dr.ª. Lucinalva Andrade Ataide de Almeida - UFPE

AGRADECIMENTOS À CAPES

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Ao Elias, meu filho, e aos meus pequenos sobrinhos, Davi, Lívia, Isabelle e Augusto, para que recebam a missão de continuar o legado de luta e resistência de nossos antepassados e sigam honrando nossas origens. Queridos, não se calem diante das injustiças e nunca deixem de acreditar que podem, cada um à sua maneira, contribuir para um mundo maravilhoso!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que seja como for, é da ordem do inexplicável e do indiscutível. Sem entender, sem tentar explicar, apenas senti, em muitos momentos desta jornada, uma Presença e uma força que me sustentou e inspirou. Chamam isso de fé.

Aos meus ancestrais, especialmente às mulheres da minha família, guerreiras, valentes, que resistiram, sobreviveram para que hoje eu esteja neste mundo, resistindo, vivendo e lutando para deixar algum legado aos que virão.

À minha mãe, por sempre me incentivar e apostar nos meus sonhos, e por me socorrer todas as vezes que precisei, e não foram poucas! E ao meu pai, que sem saber é o maior freireano que conheço, porque me ensinou o valor da reflexão, do diálogo, da crítica e da política desde cedo, nas nossas longas e respeitosas conversas sobre a vida.

Ao meu marido, Cláudio, por sonhar comigo os meus sonhos e por entender as ausências, comemorando junto em cada pequena conquista, nesse longo percurso.

Ao meu filho, Elias, por aceitar dividir minha atenção com este estudo, por tornar o percurso mais leve, me resgatando da pesquisa, sempre que eu precisava arejar as ideias e acalmar o coração.

À minha querida orientadora Rosangela Fritsch, por me acolher e me ensinar tanto com seu jeito amoroso e sensível de fazer pesquisa. E em seu nome aos demais docentes do Programa de Pós-graduação em Educação da UNISINOS, pela generosidade e pelas contribuições para meu amadurecimento acadêmico

À banca examinadora pela leitura atenta e pelas valiosas contribuições.

Aos colegas do grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão Educacional/Escolar (PPGEe – UNISINOS), pela parceria, pelas discussões qualificadas, pela torcida e pela partilha das pesquisas que tanto me ensinaram.

Aos colegas, amigos e amigas da SMED, especialmente os meus parceiros da Assessoria Escolar, por acompanharem, contribuírem e acreditarem nesta pesquisa.

À Carla Escosteguy, pela confiança no meu trabalho, abrindo as portas para que eu pudesse desenvolver a pesquisa e por todo o carinho e respeito com que me acolheu, sempre.

Aos professores, professoras e equipe diretiva da EMEF Fênix, por aceitarem entrar nesta jornada, por confiarem na proposta e partilharem comigo suas vidas.

Passarinhos

Despencados de voos cansativos
Complicados e pensativos
Machucados após tantos crivos
Blindados com nossos motivos
Amuados, reflexivos
E dá-lhe antidepressivos
Acanhados entre discos e livros
Inofensivos
Será que o sol sai pra um voo melhor?
Eu vou esperar, talvez na primavera
O céu clareia, vem calor vê só
O que sobrou de nós e o que já era
Em colapso o planeta gira
Tanta mentira aumenta a ira de quem sofre mudo
A página vira, o são delira, então a gente pira
E no meio disso tudo, 'tamo tipo...
Passarinhos
Soltos a voar dispostos
A achar um ninho
Nem que seja no peito um do outro
[...]
Passarinhos
Soltos a voar dispostos
A achar um ninho
Nem que seja no peito um do outro
[...]
A Babilônia é cinza e neon, eu sei
Meu melhor amigo tem sido o som, okay
Tanto carma lembra Armagedon, orei
Busco vida nova tipo ultrassom, achei
Cidades são aldeias mortas, desafio nonsense,
Competição em vão, que ninguém vence
Pense num formigueiro, vai mal
Quando pessoas viram coisas, cabeças viram degrau
No pé que as coisas vão, Jão, doidera
Daqui a pouco, resta madeira nem pros caixão
Era neblina, hoje é poluição
Asfalto quente queima os pés no chão
Carros em profusão, confusão
Água em escassez, bem na nossa vez
Assim não resta nem as barata
Injustos fazem leis
E o que resta pr'oceis?
Escolher qual veneno te mata
Pois somos
Passarinhos
Soltos a voar dispostos
A achar um ninho
Nem [...]
que seja no peito um do outro
Passarinhos
Soltos a voar dispostos
A achar um ninho
Nem [...]
que seja no peito um do outro

(EMICIDA e Marcos Levy).

RESUMO

O presente estudo aborda o tema da formação humana nas práticas curriculares docentes desenvolvidas nos anos finais do ensino fundamental, em uma escola da rede pública municipal de São Leopoldo. A pesquisa teve como objetivo compreender os princípios e concepções de formação humana que orientam as práticas curriculares docentes. A metodologia da pesquisa-formação (Josso, 2007, 2010) foi utilizada para conduzir os docentes durante processos de reconstrução de si e de sua trajetória formativa, através de narrativas orais e escritas. Por meio de encontros inspirados pela cosmovisão africana, organizados a partir da simbologia *Adinkra,* os docentes puderam refletir, individual e coletivamente, sobre os princípios e concepções de formação humana, reconhecendo as diferentes influências que se manifestam nas suas práticas curriculares. Utilizando análise documental, o estudo analisou os reflexos práticos de duas políticas curriculares que se mostram divergentes em relação ao projeto de formação humana: a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018), representando uma política de padronização, alinhada aos pressupostos do neoliberalismo educacional; e o Documento Orientador do Território do Currículo de São Leopoldo - DOCT-SL (São Leopoldo, 2021), que se declara uma política de base freireana, assumindo um papel de resistência frente às imposições neoliberais na educação. A fundamentação teórica teve como principais autores Charlot (2020); Freire (1987, 1996) e Nóvoa (2022), articulando suas ideias, através das categorias teóricas formação humana, políticas e práticas curriculares, aos escritos de Apple (2001, 2017); Arroyo (1999); Ball; Maguirre e Braun (2016); Biesta (2012, 2018); Dalbosco (2021); Dal'Igna (2023); Fritsch (2017); Laval e Vergne (2021); Leite e Fernandes (2010); Morin (2000, 2005) entre outros. Verificou-se que as práticas curriculares são organizadas a partir de princípios e concepções de formação humana que os docentes construíram ao longo de sua trajetória formativa, havendo pouca reflexão crítica e discussão coletiva sobre as políticas e demais elementos que neles interferem. O estudo identificou a presença de discursos e práticas contraditórias e incoerentes, em que discursos relacionados às teorias críticas e progressistas, com presença marcante das ideias freireanas, foram confrontados pela predominância de práticas curriculares conservadoras alinhadas ao projeto neoliberal. Apesar disso, verificou-se que os docentes reconhecem tais contradições, bem como as necessidades de mudança

nas práticas, porém, tal reconhecimento em si, não é suficiente para mobilizar as transformações necessárias, já que existem muitos fatores envolvidos, incluindo questões internas ao próprio docente e todo processo de construção da sua pessoalidade e profissionalidade (Nóvoa, 2009). As pressões das políticas curriculares de padronização, performatividade e responsabilização, e as cobranças da sociedade, somadas às influências de uma trajetória formativa fortemente marcada por práticas conservadoras e/ou tradicionais, exigem dos docentes um movimento constante de reflexão e afirmação do que acreditam, junto aos colegas, no contexto da escola. Tal movimento reclama a construção de uma cultura de colegialidade e de outra institucionalidade na formação inicial e continuada (Nóvoa, 2009). A pesquisa-formação mostrou-se um potente recurso metodológico no sentido de provocar reflexões profundas sobre o fazer docente e sobre os princípios e concepções que norteiam as práticas curriculares. Tais reflexões e tomadas de consciência, em movimento espiral individual e coletivo, são imprescindíveis para um debate sobre a educação contemporânea como um bem público e um bem comum (Nóvoa, 2022), conduzindo a formação humana a partir dos princípios da solidariedade e da democracia.

Palavras-chave: formação humana; princípios e concepções curriculares; práticas curriculares docentes; políticas curriculares.

ABSTRACT

This study deals with the theme of human formation in the curricular practices of teachers in the final years of school at a municipal public school in São Leopoldo. The aim of the research is to understand the principles and conceptions of human formation that guide teaching curricular practices. The research-formation methodology (Josso, 2007, 2010) was used to lead the teachers through processes of reconstructing themselves and their formative trajectory, through oral and written narratives. Through meetings inspired by the African worldview, organized based on *Adinkra* symbolism, the teachers were able to reflect, individually and collectively, on the principles and conceptions of human formation, recognizing the different influences that manifest themselves in their curricular practices. For contextualization purposes, the study analyzed the effects on curricular practices of two curricular policies that are divergent in relation to the human formation project: the BNCC (Brazil, 2018), which represents a standardization policy, aligned with the assumptions of educational neoliberalism, and the DOCT-SL (São Leopoldo, 2021), which declares itself to be a Freirean-based policy, assuming a role of resistance in the face of neoliberal impositions in education. Charlot (2020); Freire (1987, 1996) and Nóvoa (2022) were the main authors of the theoretical foundation, articulating their ideas through the theoretical categories of human formation, policies and curricular practices, and the writings of Apple (2001, 2017); Arroyo (1999); Ball; Maguirre and Braun (2016); Biesta (2012, 2018); Dalbosco (2021); Dal'Igna (2023); Fritsch (2017); Laval and Vergne (2021); Leite and Fernandes (2010); Morin (2000, 2005) among others. It was found that curricular practices are organized based on principles and conceptions of human formation that teachers have built up over the course of their training, with little critical reflection and collective discussion about policies and other elements that interfere with them. The study identified the presence of contradictory and incoherent discourses and practices, in which discourses related to critical and progressive theories, with a strong presence of Freirean ideas, were confronted by the predominance of conservative curricular practices aligned with the neoliberal project. Despite this, it was found that the teachers recognize these contradictions, as well as the need to change their practices, but this recognition in itself is not enough to mobilize the necessary

transformations, since there are many factors involved, including issues internal to the teachers themselves and the whole process of building their personalities and professionalism (Nóvoa, 2009). The pressures of curricular policies of standardization, performativity and accountability, and the demands of society, added to the influences of a formative trajectory strongly marked by conservative and/or traditional practices, require teachers to constantly reflect and affirm what they believe, together with their colleagues, in the context of the school. This movement calls for the construction of a culture of collegiality and another institutionality in initial and continuing training (Nóvoa, 2009). Research and training proved to be a powerful methodological resource for provoking in-depth reflections on teaching and on the principles and conceptions that guide curricular practices. Such reflections and awareness-raising, in an individual and collective spiral movement, are essential for a debate on contemporary education as a public good and a common good (Nóvoa, 2022), leading to human formation based on the principles of solidarity and democracy.

Keywords: human formation, curricular principles and conceptions; teaching curricular practices; curricular policies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Percurso metodológico 44
Figura 2 - Fases da Revisão de Literatura 46
Figura 3 - Critérios de seleção por exclusão 48
Figura 4 – Contextualização o DOCT-SL (2021) 49
Figura 5- Dimensões do processo formativo consciencial 61
Figura 6 - Etapas do processo formativo 66
Figura 7 - Categorias analíticas 72
Figura 8 – Categorias Teóricas 79
Figura 9 - Formação Humana como Busca de Ser Mais 88
Figura 10 - Elementos das políticas curriculares neoliberais 106
Figura 11 - Essência da Formação Humana 110
Figura 12 - Três domínios do propósito da Educação 118
Figura 13- ANANSE NTONTAN 138
Figura 14 – Dimensão da Formação 139
Figura 15 - SANKOFA 140
Figura 16 – Pessoalidade: categoria emergentes 142
Figura 17 - Baobá 165
Figura 18 - Profissionalidade: elementos analíticos 168
Figura 19 - NTESIEMATE MASIE 185
Figura 20 - Dimensão do Conhecimento 185
Figura 21 - NEA ONNIM 187
Figura 22 - Categorias analíticas Etapa Nea Onnim 188
Figura 23 - NYANSAPOW 221
Figura 24 - Movimentos analíticos: juntar, entrelaçar e amarrar os nós das histórias de vida 227
Figura 25 - Nó de atração 229
Figura 26- Nós: direito e pescador 235
Figura 27 - A falcaça 240

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Década de nascimentos dos participantes 145
Gráfico 2 - Tipo de Formação dos docentes no Ensino Fundamental.....195
Gráfico 3 - Formação dos docentes no Ensino Médio.....196

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Fases do trabalho de campo 55
Quadro 2 - Momentos da etapa preparatória 56
Quadro 3 – Sistema de codificação dos participantes 73
Quadro 4 - Formação Humana como Formação Integral do Ser Humano 191
Quadro 5 - Formação humana com ênfase no conhecimento 192
Quadro 6 - Formação Humana como ênfase no Processo 192
Quadro 7 - Formação Humana com ênfase na transformação e/ou preparação para um devir 193
Quadro 8 - Concepções de Educação no DOCT-SL (2021) 219
Quadro 9 - Categorização 219
Quadro 10 - Processo de elaboração do DOCT-SL (2021) 226

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Docentes da EMEF FÊNIX.....59

LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAFTe	Comunidade Prática de Investigação: Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias Educativas – Universidade do Porto/Portugal
CME	Conselho Municipal de Educação
DOCT-SL	Documento Orientador do Território do Currículo de São Leopoldo
EMA	Escola Municipal de Artes
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PIB	Produto Interno Bruto
PPGEe/UNISINOS	Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão Educacional/Escolar
PPP	Projeto Político Pedagógico
Pró-BNCC	Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular
RCG	Referencial Curricular Gaúcho
SCIELO	*Scientific Electronic Library Online*
SMED	Secretaria Municipal de Educação
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 20
1.1 QUANDO NASCE A PROFESSORA 24
1.2 QUANDO NASCE A PESQUISADORA 28
1.3 REVISITANDO CAMINHOS JÁ PERCORRIDOS 37
2. METODOLOGIA 40
2.1 PERCURSO METODOLÓGICO 44
2.1.1 Entre começos e recomeços: a revisão de literatura 45
2.1.2 Entre textos e contextos: a análise documental 48
2.1.3. Encontros e reencontros a partir da pesquisa-formação: o trabalho de campo 54
2.1.4 Ressignificar, reconstruir e refletir: a análise das narrativas 68
3. REFERENCIAL TEÓRICO 75
3.1 FORMAÇÃO HUMANA 81
3.1.1 Formação Humana como Busca de Ser Mais 86
3.1.2 Abertura para Ser Mais*:* A formação humana é relacional e dialógica 88
3.1.3 Liberdade para Ser Mais: A formação humana é ética, crítica e política ..91
3.2 POLÍTICAS CURRICULARES 98
3.2.1 Conceituando as políticas educacionais 98
3.2.2 Mas afinal, o que é currículo? 99
3.2.3 Curriculum: as políticas curriculares de fragmentação e padronização. 103
3.3 PRÁTICAS CURRICULARES 107
3.3.1 O que são as práticas curriculares: a questão da essência 108
3.3.2 Para que servem as práticas curriculares: a questão do propósito 113
3.3.3 Práticas Curriculares e Profissão Docente: o que é um bom professor? 118
3.4 AS ZONAS DE CONVERGÊNCIA ENTRE AS CATEGORIAS: OUTROS CONCEITOS EMERGENTES 121
3.4.1 Entre a formação humana e as políticas curriculares: por uma escola mais democrática 122
3.4.2 As práticas curriculares e a formação humana na perspectiva da práxis: por uma escola mais coerente 126

3.4.3 O poder de atuação e agência dos professores na contextualização das políticas nas práticas curriculares: por uma escola curricularmente inteligente 132
4. ANANSE NTONTAN - A DONA DE TODAS AS HISTÓRIAS 138
4.1 PESSOALIDADE: SANKOFA - REGRESSO AO PASSADO NA CONSTRUÇÃO DE UMA CONSCIÊNCIA DE SI 140
4.1.1Tempo/Espaço de Chegada no Mundo 144
4.1.2 Tempo/Espaço de Exploração no Mundo 151
4.1.3 Tempo/Espaço de Ação no Mundo 154
4.1.4 Tempo/Espaço de Presença no Mundo 161
4.2 PROFISSIONALIDADE: O BAOBÁ - RAÍZES QUE SUSTENTAM A DOCÊNCIA 165
4.2.1 Ser estudante 169
4.2.2 Ser professor 175
4.2.3 A escolha da docência como profissão 180
5. MATE MASIE - EU OUVI E GUARDEI 185
5.1 INSTITUCIONALIDADE: NEA ONNIM NO SUA A, OHU - A BUSCA PELO CONHECIMENTO 186
5.1.1 Formação Humana: o que é? 191
5.1.2 A formação humana que tivemos: formação docente inicial e continuada 194
5.1.3 A Formação Humana que queremos: dificuldades e desafios 211
5.1.4 A formação humana no DOCT-SL (2021) e nas narrativas docentes: entre incoerências e convergências 216
5.2 COLEGIALIDADE: *NYANSAPOW* – AMARRANDO ALGUNS NÓS 221
5.2.1 Juntar: Nó de Atracação 229
5.2.2 Entrelaçar: Nó Direito e Nó de Pescador 235
5.2.3 Amarrar: Fazendo Falcaças 240
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS 246
REFERÊNCIAS 253
APÊNDICE A – CRONOGRAMA DA PESQUISA-FORMAÇÃO 263

1 INTRODUÇÃO

> É por estarmos sendo este ser em permanente procura, curioso, "tomando distância" de si mesmo e ***da vida*** que porta; é por estarmos sendo este ser dado à aventura e à "paixão de conhecer", para o que se faz indispensável a liberdade que, constituindo-se na luta por ela, só é possível porque, "programados", não somos, porém, determinados; é por estarmos sendo assim que vimos nos vocacionando para a ***humanização*** e que temos, na ***desumanização*****,** fato concreto na história, a ***distorção da vocação*****.** Jamais, porém, outra vocação humana. Nem uma nem outra, humanização e desumanização, são destino certo, dado, sina ou fado. Por isso mesmo é que uma é vocação e outra, distorção da vocação (Freire, 1992, local 51 – grifo do autor).

Escolho a boniteza e a sabedoria das palavras de Paulo Freire (1992) para iniciar esta dissertação, sobretudo porque ressaltam a relação entre **humanização e liberdade,** conceitos fundamentais em um estudo que tem como tema a formação humana. A centralidade da formação humana nesta pesquisa implica numa discussão sobre o que entendemos por formação e sobre formar o humano e se justifica na medida em que aproximamos da Educação a questão antropológica que nos coloca Charlot (2020, local. 80): "educar que criança, para se tornar que homem, que mulher, viver que vida, em que sociedade?"

A perspectiva apontada por Freire (1992), nesta epígrafe, coloca duas opções para responder a esta pergunta, uma delas considera a educação como humanização, que é vocação humana (Freire, 1987, 1992, 1996). A outra seria a distorção *da* vocação (Freire, 1992), que é a desumanização e nos aproxima da barbárie. Só que nem uma nem outra perspectiva de educação são um destino certo, como alerta Freire (1992). É porque, embora programados não sejamos determinados, que podemos fazer escolhas pelo projeto de formação humana que acreditamos. É nesta possibilidade de fazer escolhas que a liberdade se faz indispensável.

Nesta dissertação, escolho a formação humana para a humanização e faço isso problematizando as práticas curriculares desenvolvidas nos Anos Finais em uma escola da Rede Municipal de São Leopoldo, discutindo sobre os princípios e concepções de formação humana que as norteiam.

Ao escolher como tema de estudo a formação humana, reconheço que existem possibilidades de formação humana, nem todas tão humanas, nem humanizadoras, nem mesmo humanizadas. Algumas, inclusive, desumanizam. Nesse sentido, a liberdade é fundamental para promover o reencontro com a nossa

vocação para a humanização (Freire, 1987,1992, 1996), através de práticas curriculares baseadas nos princípios da justiça social, democracia e solidariedade. Tais princípios, só são alcançados por meio da liberdade, mas também a liberdade só é possível por meio deles. Assim, a liberdade pode ser lida como princípio e fim da educação (Nóvoa, 2023).

Compreendendo a liberdade como finalidade da educação, nós professores podemos e precisamos "libertar o futuro", como afirma Nóvoa (2023) no título de seu livro mais recente. De acordo com Nóvoa (2023, p.8), "ninguém sabe como será o futuro e nem sequer vale a pena tentar adivinhá-lo. Mas, temos a obrigação de tudo fazer para não fechar as possibilidades de futuro, para garantir a liberdade das gerações futuras".

Temos a possibilidade de libertar o futuro através da formação humana que escolhemos pôr em prática na nossa docência, no cotidiano da sala de aula. Isto significa libertar o futuro das tiranias do neoliberalismo, que impõe a lógica do desempenho e da concorrência (Charlot, 2020) como sendo legítima e única opção. Significa também libertar o futuro das intolerâncias impostas pelos extremismos e fundamentalismos que nos colocam uns contra os outros. E ainda, libertar o futuro das mais variadas formas de barbárie que nos fazem descreditar no humano. Para aqueles que julgam pretensiosas essas afirmações, evoco novamente Paulo Freire (1996) para lembrar que "[...] se a educação não pode tudo, alguma coisa de fundamental ela pode (Freire, 1996, local. 43)".

Que essa *coisa* fundamental seja a liberdade, para que as novas gerações possam fazer escolhas de futuro, mas para que nós, docentes, possamos fazer escolhas no presente. Precisamos escolher hoje como queremos formar os seres humanos que chegam às escolas, porque partilhamos o mesmo mundo, o mesmo futuro, as mesmas incertezas (Morin, 2000) e a barbárie bate a nossa porta diariamente, não há mais como fechar os olhos e fugir da nossa responsabilidade. Como nos provoca Charlot (2020, local. 321), "Educação ou Barbárie, hoje é preciso escolher".

A escolha pela Educação, nesta dissertação, revela-se a partir da problematização da formação humana. Neste sentido, a presente pesquisa buscará responder ao seguinte problema: **que princípios e concepções de formação humana se expressam nas práticas curriculares desenvolvidas por docentes dos anos finais, na EMEF Fênix?**

O objetivo geral deste estudo é compreender os princípios e as concepções de formação humana que se expressam nas práticas curriculares desenvolvidas por docentes dos Anos Finais na EMEF Fênix.

Os objetivos específicos a que se propõe a pesquisa são os seguintes:

a) Identificar os princípios e concepções de formação humana presentes na Política Curricular, do Documento Orientador do Currículo do Território de São Leopoldo;
b) Analisar a construção dos princípios e concepções de formação humana que orientam as práticas curriculares dos docentes dos Anos Finais da EMEF Fênix;
c) Identificar as relações que se estabelecem entre a formação humana na perspectiva das práticas curriculares e das políticas curriculares, em especial o DOCT-SL.

Humanização e Liberdade serão fios condutores dessa dissertação, conceitos evocados e enunciados como trilhas que levam aos vários caminhos percorridos nesta construção, mas também como faróis que iluminam os rumos por onde pretendo conduzir os(as) leitores(as) na busca de uma formação humana possível e necessária.

Esta dissertação está organizada em 6 capítulos, sendo o primeiro deles composto pela introdução, organizada em duas partes, uma mais geral e a outra desmembrada em três subcapítulos. A primeira parte da introdução é destinada à apresentação do tema de estudo, a justificativa e o problema da pesquisa, bem como os objetivos, geral e específicos que orientam o estudo. Para melhor situar o(a) leitor(a), apresento a estrutura da dissertação nesta primeira parte da introdução. As relevâncias pessoal, social e acadêmica da pesquisa serão apresentadas em cada um dos três subcapítulos da introdução.

No primeiro subcapítulo, sob o título Quando nasce a professora, apresento a relevância pessoal da pesquisa, realizando um resgate das minhas origens ao demonstrar como o sonho da Educação foi sendo plantado desde a minha ancestralidade, ressaltando o valor da Liberdade como um imperativo de vida que não posso deixar de acreditar e defender. Procuro demonstrar de que lugar falo sobre educação, primeiramente como mulher negra, mas também na perspectiva da criança/estudante que fui, da professora e gestora que me tornei e da mãe que hoje

tem um filho na escola e que a partir disso, vê também outras nuances da questão educacional e tem outras preocupações com o futuro da educação e da humanidade.

No segundo subcapítulo da introdução, denominado Quando nasce a pesquisadora, apresento momentos da minha trajetória docente, atravessados pelos *inesperados* da vida, que me conduziram pelos caminhos da pesquisa em Educação e que reiteram a relevância social de um estudo sobre a formação humana no contexto contemporâneo. Situo o lugar de onde falo como pesquisadora, a partir do contexto acadêmico no qual se dão as escolhas realizadas durante a pesquisa.

Finalizando a introdução, no subcapítulo intitulado Revisitando caminhos já percorridos, busco evidenciar a relevância acadêmica da pesquisa, retomando aspectos importantes sobre o tema, identificados na Revisão de Literatura, bem como as possíveis lacunas encontradas nos estudos anteriores que ratificam a importância dessa pesquisa.

O segundo capítulo da dissertação apresenta a metodologia de pesquisa, baseada numa abordagem qualitativa, que se desenvolve pelo método da pesquisa-formação (Josso, 2004, 2006, 2007, 2010). Nesse capítulo, realiza-se uma retomada dos caminhos da pesquisa (Minayo, 2002), procurando situar o percurso metodológico, que começou pela revisão de literatura, seguiu para análise documental (Cellard, 2012), continuou no trabalho de campo e foi finalizado com base na análise textual discursiva (Moraes, 2003) das narrativas produzidas em campo.

O terceiro capítulo discute o referencial teórico, apresentando como categorias teóricas: **formação humana** (Charlot, 2020; Dalbosco, 2019, 2021; Freire, 1987, 1996; Laval e Vergne, 2023; Morin, 2000; Nóvoa, 2023), **práticas curriculares** (Biesta, 2012, 2018; Charlot, 2020; Freire, 1987, 1996; Morin, 2000; Nóvoa, 2009, 2022, 2023; Priestley *et al*, 2015) e **políticas curriculares** (Arroyo, 1999; Ball, 2001; Ball *et al*, 2016; Charlot, 2020; Freire, 1987; Pacheco, 2009).

Na articulação entre essas categorias, surgem zonas de convergência, das quais emergem outros conceitos. Entre formação humana e políticas curriculares, aborda-se o conceito de **educação democrática** (Biesta, 2018; Charlot, 2020; Dalbosco, 2021; Freire, 1996; Nóvoa, 2022; Laval; Vergne, 2023; Morin, 2000). Entre formação humana e práticas curriculares, emerge o conceito de ***práxis*** (Freire, 1987), e por fim, entre as categorias políticas curriculares e práticas curriculares,

discutem-se os conceitos de **Agência** (Priestley *et al*, 2015) e **Atuação** (Ball *et al,* 2016), discutindo os processos de contextualização (Figueiredo *et al*, 2019), realizados pelos docentes na perspectiva de uma **escola curricularmente inteligente** (Leite, 2006; Leite; Fernandes, 2010).

O quarto e o quinto capítulo, destinados ao processo de desenvolvimento e análise das narrativas realizadas na pesquisa-formação, são atravessados pela marca pessoal e ancestral da pesquisadora. Nestes capítulos, a linguagem e as imagens utilizadas remetem aos símbolos *Adinkra* para ilustrar as etapas dos encontros e cada fase da análise, assim como, nomes africanos são utilizados para os codinomes dos participantes. Sendo assim, a cosmovisão africana orienta esses processos a partir de uma outra racionalidade, agregando maior sensibilidade e reciprocidade à pesquisa, sem perder o rigor.

O sexto e último capítulo apresenta as considerações finais, discutindo os resultados e reafirmando a defesa da formação humana voltada para a **Humanização**, para a construção coletiva de uma sociedade mais solidária, justa e democrática. Finalizo a pesquisa ciente de que ela prossegue naqueles que dela fizeram parte, nos seus cotidianos, porque a circularidade foi uma lógica incorporada à pesquisa. Por isso, encerro com alegria e utopia, resgatando o sonho de um *Mundo Maravilhoso* através da música eternizada na voz de Louis Armstrong.

1.1 QUANDO NASCE A PROFESSORA

A voz de minha filha
Recolhe em si
A fala e o ato
O ontem – o hoje – o agora.
Na voz de minha filha
Se fará ouvir a ressonância
O eco da vida-liberdade
(Evaristo, 2017, local 24)

Neste subcapítulo da introdução, revolvo algumas memórias ancestrais para apresentar as raízes que me sustentam como mulher negra, professora e mãe, revelando como essas minhas origens estão implicadas com o tema da formação humana na educação. Neste processo de resgate de mim mesma, revisito as sementes plantadas pelos meus antepassados, sementes de amor e de liberdade.

Liberdade é uma palavra carregada de sentidos para mim, como mulher negra numa sociedade machista e racista, a liberdade é um imperativo de vida e de

resistência. Prezo por ela porque sei o quanto de sangue e suor meus antepassados derramaram para que hoje eu possa gozar dela e sei que nada está eternamente garantido, então, a vigilância é permanente e a luta, constante.

Chegar na Universidade, concluir a graduação, avançar para a pós-graduação e obter o título de mestre em educação é uma honra e um privilégio que as gerações da minha família que me precederam não tiveram sequer o direito de sonhar. Foi através da luta de muitos homens e mulheres, negros e brancos, movidos pelo profundo sentimento de humanidade que os unia, que a liberdade para fazer escolhas de vida, a partir da educação, se tornou possível. Muitos deles não puderam viver esse sonho, mas plantaram essa semente de sonho.

Cresci ouvindo meus pais dizerem que a única herança que poderiam nos deixar seria o estudo, como também referiu Petronilha Silva (2015), quando afirmou que “[...] a escola, melhor dizendo a escolarização, é um valor para a comunidade negra. Eu o sabia, pois assim aprendi no seio da minha família, na convivência com a comunidade negra” (Silva, 2015, p. 7).

Assim como Silva (2015), sou uma mulher negra que aprendi na família a importância da escola, principalmente a escola pública, sobretudo porque meus antepassados mal tiveram acesso a ela e aqueles que nela ingressaram, não conseguiram sair com uma formação completa, pois precisaram abandoná-la para ajudar no sustento da família. De acordo com Nóvoa (2023, p.52-53), na escola pública “[...] se travaram lutas históricas pela escolaridade obrigatória, libertando crianças e os jovens de um destino que, muitas vezes, os empurrava para a ignorância e para o trabalho infantil.” Foi o que aconteceu com muitos dos meus antepassados, que começavam ainda crianças a trabalhar sem que pudessem fazer escolhas. As meninas eram destinadas ao trabalho como “empregadas domésticas” e aos meninos restava a construção civil.

Para meus familiares, a escola pública representava uma possibilidade, talvez a única, de ascensão social. Acreditavam que cada nova geração, podendo permanecer por mais tempo na escola, concluiria os estudos e alcançaria um trabalho digno e um sustento menos sofrido. Ainda que essa fosse uma concepção mais utilitarista de educação (Laval e Vergne, 2023), não podemos negar que o acesso e a permanência permitiram que meus irmãos e eu tivéssemos maior mobilidade social, cultural e econômica.

Entretanto, já não podemos nutrir a mesma esperança em relação aos nossos descendentes, pois o aumento da escolaridade não tem diminuído as disparidades entre as crianças de classes sociais distintas (Laval e Vergne, 2023), fazendo com que a perspectiva de ascensão social através do sucesso acadêmico, seja questionada. Tal contexto põe em xeque a própria função da escola e nos leva a questionar o projeto de formação humana diante da sociedade que temos e queremos.

Cheguei à escola nos anos de 1980, período da democratização do acesso à educação e conquista de direitos civis. Havia esperança de que meus irmãos e eu pudéssemos escolher destinos diferentes dos nossos antepassados porque tivemos o direito de entrar e permanecer na escola. Eu ansiava pelo dia em que entraria na escola, tudo que me contavam sobre aquele lugar fazia com que eu tivesse muitas expectativas.

Toda minha formação básica se deu na escola pública, por isso reafirmo meu compromisso com a educação pública, de qualidade e para todos. Descobri cedo que aprender e ensinar eram minhas grandes paixões, estimuladas pelas professoras que passaram pela minha trajetória desde os primeiros anos. Rapidamente aprendi a ler e devorava os livros da biblioteca, os únicos aos quais tinha acesso, já que adquirir livros era um luxo que não podíamos ter em casa. A escola me encantou tanto, que decidi ser professora antes mesmo de entender direito o que isso significava. Embora tentassem, nunca me demoveram dessa ideia. Se a educação é entrada dos recém-chegados no mundo (Arendt,1961), foi quando cheguei ao mundo que nasceu a professora em mim.

Como professora, numa sociedade fechada (Freire, 1967; Dalbosco, 2021), conservadora e opressora, reconheço o valor da liberdade como caminho para uma docência autêntica e autoral (Fabris e Sebastiany, 2022; Dal'Igna, 2023). Hoje sei, que para ser possível libertar a docência das mais diversas formas de opressão é imprescindível que tenhamos momentos para desenvolver a práxis, que é ação-reflexão-ação (Freire, 1996).

Com base nos meus 22 anos de magistério, durante os quais percorri desde a educação infantil até a educação de jovens e adultos, raras vezes fui provocada a pensar sobre os seres humanos que eu estava formando, pois, no cotidiano das escolas, dificilmente há espaço para esse tipo de reflexão. Geralmente, prevalece o imediatismo frente ao processo de evolução dos estudantes dentro do sistema, para

que concluam a escolarização com o mínimo de intercorrências (evasão, reprovação), priorizando-se, muitas vezes, a mera transmissão de conhecimentos e o cumprimento de tarefas, tanto por parte dos estudantes, quanto dos professores.

Depois de passar por diversas experiências como docente, atuei como supervisora escolar durante 5 anos e observei que a gestão escolar[1] impõe demandas burocráticas que também fazem com que a problematização sobre os princípios e concepções da Educação, em termos de formação humana, seja secundária. Percebo que o cotidiano engole as escolas, e a pesada e secular estrutura do sistema escolar se torna um obstáculo a uma práxis libertadora e transformadora de educação.

Há alguns anos, passei a atuar na gestão educacional, como assessora escolar na Secretaria Municipal de Educação (SMED) e percebi que, muitas vezes, as respostas e soluções buscadas por meio de políticas, projetos e programas, se transformam em ações desarticuladas e burocratizadas, o que impede que se possa perceber a relação entre todas elas e o projeto de formação humana pretendido na rede pública.

Atuando na SMED, tive a impressão de que estamos mais ocupados com os meios do que com os fins da educação. Pensar os fins da educação, no meu entendimento, implica reconhecer a Escola como um espaço de transformação social, por isso é tão importante pensar nos seres humanos que passam por ela e na forma como saem dela.

A liberdade se faz necessária para que possamos escolher o futuro que almejamos e que pode ser desenhado a partir da educação e da formação humana que efetivamos no presente. Laval e Vergne (2023, p. 10) nos provocam com o seguinte questionamento:

> Se quisermos que o mundo de amanhã não esteja fadado aos desastres e às tiranias, mas que se abra à democracia social e ecológica, que consequências devemos tirar disso, desde o presente, em matéria de educação, a fim de formar indivíduos que lhe darão à luz e a farão viver?

[1] Considero que gestão escolar se refere às ações articuladas no âmbito da instituição escolar e gestão educacional diz respeito às ações em nível macro, dos sistemas educacionais, que envolvem as políticas educacionais, conforme Vieira (2007).

A relevância pessoal deste projeto de pesquisa se traduz na inquietação que tem me acompanhado frente ao que Laval e Vergne (2023) chamaram de mundo de amanhã na citação acima, e com a formação desses indivíduos que habitarão o mundo, sobretudo quando penso no meu filho, que hoje tem 9 anos de idade, nos meus sobrinhos e sobrinhas, com o que eles terão de enfrentar com o legado que deixaremos a eles. Que legado será este? Que mundo deixaremos para nossos filhos, netos e para toda a humanidade que ainda virá? Como a educação pode contribuir para esse amanhã?

A entrada do meu filho no ensino fundamental me fez olhar a escola também pela perspectiva dos pais. A partir deste lugar, surgiram outras preocupações em relação à educação como formação humana, pois como mãe enxerguei nuances que não percebia como docente e como gestora escolar. Essa percepção fez despertar em mim o interesse pela pesquisa em educação como forma de buscar contribuir para a educação, para humanização e para liberdade das próximas gerações.

Faço isso, buscando honrar meus ancestrais que foram arrancados de suas terras, atravessaram o Atlântico em condições desumanas e viveram, lutaram e resistiram. Sou grata pelos que sobreviveram para que hoje eu possa estar aqui, mas também sou grata pelos que morreram tentando. Eles foram testemunhas de que a desumanização e a barbárie convivem dentro do ser humano e, algumas vezes, vencem a vocação humana para a humanização (Freire, 1987, 1992, 1996). Também eles, em sua luta por liberdade, representam a relevância pessoal dessa pesquisa.

1.2 QUANDO NASCE A PESQUISADORA

> Em meio ao medo instalado e à necessária coragem, ensaiamos movimentos ancorados na recordação das proezas antigas de quem os trouxe até aqui. E apesar das acontecências do banzo, seguimos. Nossos passos vêm de longe... Sonhamos para além das cercas (Evaristo, 2017, local. 111).

Até aqui, procurei demonstrar como escolhi e fui escolhida pela docência e como acabei escolhendo a educação como projeto de vida, sobretudo por representar uma oportunidade de superação das desigualdades sociais, econômicas, culturais e raciais que meus antepassados não tiveram.

Também procurei apresentar os caminhos iniciais que percorri na educação, como criança, estudante, professora, gestora, mãe e sobre como esses caminhos me levaram a problematizar a formação humana na educação. Porém, nem tudo na vida são escolhas, algumas vezes, o inesperado ou o acaso nos colocam diante de outros caminhos não planejados, não escolhidos, mas que podem representar oportunidades que não podemos desperdiçar, por mais dolorosas que sejam.

No ano de 2020, a Pandemia de Covid-19[2] chegou de modo inesperado, junto com muita dor, sofrimento e pesar. Diante das perdas e lutos, essa grande tragédia forçou mudanças radicais na sociedade de modo geral, incluindo as escolas, levando muitos a pensarem que, daquele momento em diante, esta instituição passaria pela tão esperada e necessária "metamorfose" (Nóvoa, 2022).

Como professora, como gestora e como mãe eu sentia que a escola, da forma como permanecia se organizando e existindo por séculos, não estava sendo suficiente. Apesar de reconhecer que a escola, sozinha, não resolve os problemas da sociedade, sem ela, tampouco, a sociedade pode melhorar (Freire, 2000). Ainda não sabia como, mas sabia que alguma mudança era necessária, pois a escola vem se tornando, cada vez mais, um lugar indesejado, tanto para alunos, quanto para professores. A infrequência dos alunos é quase tão intensa quanto a falta de professores. Os cotidianos têm sido pesados, cresce a violência, o *bullying*, o desrespeito na mesma proporção em que aumentam a reprovação, as dificuldades de aprendizagem e a pouca proficiência dos estudantes em conhecimentos básicos.

A Pandemia de Covid-19 forçou mudanças, ainda que não as ideais. Obrigou reflexões sobre as formas de ensinar e aprender, sobre os tempos e espaços, sobre o que é ou não relevante ensinar frente às incertezas do mundo. No meio de tamanha tristeza, a sociedade, buscando recomeçar, foi se reinventando em muitas áreas da vida, renovando e adaptando-se às novas condições da sociedade.

Mas, na educação, isso não aconteceu e, no ano seguinte à pandemia, quando a escola foi reaberta, numa manhã, enquanto caminhava pelos corredores da escola em que atuava como supervisora, eu olhava para dentro das salas de aula e via as crianças enfileiradas, copiando tarefas dos quadros brancos, as professoras

[2] Doença causada pelo Coronavírus do tipo SARS-CoV-2, identificado em dezembro de 2019 na província Chinesa de Wuhan e que passou a ser considerada pela Organização Mundial da Saúde – OMS- Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII), o mais alto nível de alerta, sendo declarada Pandemia em março de 2020, devido ao alcance geográfico mundial da doença.

sentadas corrigindo cadernos ou circulando pela sala, auxiliando alguns estudantes e exigindo silêncio.

Era como se nada tivesse acontecido, como se não tivéssemos aprendido nada com tudo que tínhamos passado, porque tudo voltou a ser exatamente como era antes, apesar de todos os discursos sobre a necessidade de mudanças. Naquele dia, pensei comigo mesma que, se nem mesmo uma tragédia daquela proporção tinha conseguido sequer abalar as estruturas do sistema escolar, que comprovadamente dava sinais de desgaste e de necessária renovação, não havia mais esperanças, não havia pelo que sonhar, nem por que sonhar com outra educação possível. Foi naquele dia que precisei decidir entre desistir da educação como escolha de vida ou permanecer e buscar alguma alternativa para manter o sonho vivo. Foi naquele dia que nasceu a pesquisadora.

Essa dissertação materializa a busca por dar sentido às escolhas feitas até então, sobretudo pela escolha de fazer alguma diferença nos contextos em que atuo como professora e gestora. Como Presença no mundo, como nos adverte Freire (1996), somos convocados a intervir e a nos posicionar, a optar. Optei pela Educação.

Embora consciente das limitações de uma pesquisa acadêmica nas práticas cotidianas das escolas e ciente de que não é possível resolver todos os problemas da educação, escolhi apostar no conhecimento e iniciar uma jornada em busca de possibilidades para contribuir com uma educação para a humanização e liberdade. Por isso escolhi o Mestrado em Educação.

O Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (PPGe/UNISINOS), dentro da Linha de Pesquisa I: História, Políticas e Gestão da Educação foi o espaço onde encontrei suporte para alimentar minhas incertezas, apaziguar as angústias, mas também seguir apostando no sonho de uma Educação justa, democrática, solidária e libertadora.

O Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão Educacional/Escolar (PPGEe/UNISINOS), foi fundamental nessa trajetória, um espaço vital para trocas, partilhas e para aprender junto, pois, como afirma Nóvoa (2023) “hoje sabemos, melhor do que nunca, que isoladamente pouco ou nada podemos. Só ‘juntos’ poderemos encontrar os caminhos do futuro para a educação.” (Nóvoa, 2023, p. 24). Foi nesse fazer junto, que esta dissertação foi sendo gestada, através da orientação rigorosa, sensível e amorosa da professora doutora Rosangela Fritsch e do apoio e

olhar atento do então pós-douturando Darciel Pasinato, que foi parte ativa da construção do projeto desta pesquisa.

Este estudo integra a pesquisa Políticas e práticas curriculares e organizacionais em escolas públicas na perspectiva da justiça curricular, de autoria da professora doutora Rosangela Fritsch, desenvolvida em articulação com a Comunidade Prática de Investigação Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias Educativa (CAFTe) e o Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto – Portugal. A conexão entre esses espaços de pesquisa se dá pelo foco nas práticas curriculares desenvolvidas por docentes e sua relação com políticas de educação e/ou com formação de professores no âmbito da atuação prática, neste caso, da rede pública municipal de São Leopoldo.

A rede pública municipal de São Leopoldo vem desenvolvendo uma parceria com o Grupo de Pesquisa PPGEe há alguns anos, fornecendo espaço para a realização de pesquisas e participando de diversos momentos formativos oferecidos pela UNISINOS, que visam selar o compromisso da Universidade com a Comunidade na qual se insere. Nesse sentido, tanto a Pesquisa supracitada, quanto a apresentada nesta dissertação, se desenvolvem dentro desta rede pública de ensino.

O município de São Leopoldo, situado na região metropolitana de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, além de abrigar a UNISINOS constitui-se num importante polo industrial da região. Conta com uma população de duzentos e dezessete mil, quatrocentos e nove (217. 409) pessoas**.** Muitos dessas, assim como eu, são oriundas de outros municípios, geralmente do interior do Estado do Rio Grande do Sul, vindo em busca de melhores condições de emprego e renda, já que São Leopoldo possui uma intensa atividade econômica, ocupando atualmente a sétima posição econômica do Estado, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)[3].

A Rede Pública Municipal de Ensino de São Leopoldo, da qual faço parte há 18 anos, possui um total de 50 escolas, sendo 13 Escolas Municipais de Educação

[3] Conforme dados do IBGE de 2022, São Leopoldo possui um Produto Interno Bruto (PIB) per capita de quarenta e cinco mil, cento e cinquenta e nove reais e cinquenta e sete centavos (45.159,57), cifras que o colocam entre a sexta ou sétima economia do Estado.

Infantil (EMEIs), 36 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs) e 1 Escola Municipal de Artes (EMA). Em média, o quadro de servidores conta com cerca de 1800 servidores em regime de trabalho estatutário e aproximadamente 390 servidores com outros tipos de vínculo, como contratos e permutas.

Como servidora pública municipal, pude transitar por muitas etapas da educação básica e, por atuar também em vários espaços institucionais de docência e gestão, conheço muitas das fragilidades e potencialidades desta rede de ensino. A partir desse conhecimento da rede, escolhi um recorte nos Anos Finais do Ensino Fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa, etapa relativamente recente nesta rede, carente de um olhar mais aprofundado sobre as políticas e práticas curriculares.

Das 50 escolas da Rede Pública Municipal, 25 atendem o público dos Anos Finais do Ensino Fundamental, sendo lenta e gradativa a ampliação para atendimento deste público, o que dificulta a continuidade na trajetória escolar dos munícipes, dada a escassez de vagas nas escolas estaduais e privadas, bem como a distância.

A etapa enfrenta diferentes problemas em relação ao quadro docente. Embora a ampliação tenha diminuído a rotatividade entre os professores, favorecendo para que muitos consigam cumprir a carga horária, sem precisar se deslocar para outra escola, nos últimos anos a diminuição da procura pelas licenciaturas tem provocado dificuldades para completar o quadro docente dos anos finais em muitas escolas.

Além disso, a docência nos anos finais tem representado um grande desafio na educação contemporânea, tanto por aspectos relacionados ao público atendido, quanto pelas características do sistema escolar nessa etapa. Questões próprias da adolescência potencializam esse desafio, como as constantes e intensas transformações físicas, emocionais e hormonais porque passam os adolescentes, acompanhadas da rebeldia natural, contestação da autoridade e dúvidas sobre o que desejam do futuro. Além disso, aspectos da socialização em uma era digital, com influências vindo de fontes diversas, fazem com que os adolescentes sejam bombardeados de informações e tenham dificuldades em lidar com elas, questionando, cada vez mais, o papel da escola.

Da parte do sistema, a fragmentação do conhecimento nas disciplinas dificulta ainda mais a situação, com períodos curtos de interação dos professores com os

estudantes, que atrapalham o relacionamento e impedem ambos de capturarem o sentido da educação, aumentando os conflitos e o desinteresse geral pela escola. Além disso, o trabalho da coordenação ou supervisão escolar nos anos finais é muito complexo, pois muitos professores são resistentes em aceitar orientações pedagógicas de alguém fora da sua área de formação, isso somado a um desprestígio velado pelos profissionais da pedagogia, dentro dos anos finais.

A escolha da escola na qual se desenvolveria a pesquisa veio a partir do contato maior com o grupo docente no ano de 2023, em consequência do trabalho na assessoria escolar da SMED, a partir de demandas de ordem pedagógica, principalmente na etapa dos anos finais. A partir do trabalho desenvolvido em parceria com o Núcleo de Saúde Interdisciplinar na Escola (NISE), com participação de psicólogas vinculadas ao núcleo, os professores dos anos finais declararam a vontade de desenvolver mais encontros para refletirem sobre as demandas que vinham da sua realidade e reconheciam a necessidade de mudanças.

O nome Fênix[4], escolhido para preservar a identidade da escola, foi pensado a partir do processo de renascimento que uma pesquisa formativa poderia provocar. A EMEF Fênix situa-se na região norte do município de São Leopoldo e atende cerca de 960[5] crianças e estudantes. A escola oferece turmas da educação infantil até a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nos anos finais, há em média quatro turmas de cada ano, contemplando do sexto ao nono ano. Atualmente, tem em seu quadro docente cerca de 50 professores, dos quais cerca de 20 atuam nos anos finais.

Esse contexto, delimita o *lócus* da pesquisa na EMEF Fênix e na etapa dos anos finais do ensino fundamental. Uma vez delimitados os elementos da pesquisa e o *lócus*, seria o momento de prosseguir com seu desenvolvimento, avançando nas etapas seguintes da pesquisa. Porém, novamente o inesperado trouxe uma situação jamais imaginada, uma tragédia de grandes proporções, que me levou a concordar com Morin (2000, p.16), ao afirmar que “é preciso aprender a navegar em um oceano de incertezas em meio a arquipélagos de certeza”.

[4] Fênix faz referência a um ser mitológico representado nas culturas grega e egípcia (Silva,2024) que “renasce das cinzas” simbolizando renascimento e renovação, sem perda da essência, pois ao “renascer” o ser se renova, mas não deixa de ser o mesmo pássaro. É assim o processo de renovação que se espera estimular, através da pesquisa-formação, nesta escola.

[5] Dados do Sistema G6, instituído pelo DTE- Departamento de Tecnologia Educacional, que concentra todas as informações sobre a rede pública municipal de São Leopoldo.

Em maio de 2024, o Rio Grande do Sul foi severamente atingido por enchentes que ultrapassaram marcas históricas e arrasaram vários municípios, entre eles, São Leopoldo. O Estado do Rio Grande do Sul teve 478 municípios afetados em alguma medida. No município de São Leopoldo, aproximadamente 83%[6] da população foi atingida, representando cerca de 180 mil pessoas desabrigadas. A cidade praticamente parou, os acessos aos municípios vizinhos ficaram bloqueados, houve falta de abastecimento de água e energia elétrica em diversos pontos, os alimentos e combustíveis deixaram de chegar por alguns dias, enfim, foram dias de caos e a solidariedade foi o ponto forte naquele momento.

Milhares de pessoas se voluntariaram para atender os desabrigados, arrecadar e distribuir doações e levar afeto e acolhimento a quem mais precisava. Foi o momento em que entendi que, mais do que nunca, o tema da formação humana demonstrava validade e relevância social, já que estávamos sendo convocados a despertar os valores da solidariedade, da empatia, do respeito e do amor ao próximo para podermos superar aquela grande tragédia e, é nesses momentos que os princípios e concepções em que foram ancoradas a nossa formação enquanto seres humanos, faz diferença.

Das 50 escolas da rede pública municipal de São Leopoldo, 18 foram atingidas intensamente pela enchente, ficando quase completamente destruídas, entre elas, a EMEF Fênix. Outras 13 escolas funcionaram com abrigo, acolhendo famílias e animais resgatados das enchentes. A recuperação dessas escolas exigiu tempo e um alto investimento do poder público, com reformas estruturais, compra de novos mobiliários e recursos de todo tipo. A partir do Parecer nº 011/2024, que estabeleceu as orientações para reorganização do calendário escolar do ano de 2024, a SMED apresentou um Plano de Ação, aprovado por meio do Parecer nº 013/2024, no qual foi estabelecido o retorno gradual do atendimento presencial nas escolas municipais, começando por aquelas não atingidas, seguidas daquelas que serviram como abrigo, ficando por último o retorno das escolas mais atingidas, conforme o atendimento aos requisitos mínimos de segurança e da aquisição dos recursos necessários para as aula.

A situação na qual se encontrava a escola só me fez reiterar a escolha, diante da possibilidade de contribuir de alguma forma no recomeço. Assim como a Fênix

[6] Conforme dados de reportagem retirada do Portal GZH, de 08 de maio de 2024.

mitológica renascia das cinzas, a escola Fênix precisaria renascer das águas da enchente.

As enchentes de maio provocaram algumas mudanças nos planos iniciais da pesquisa, sobretudo porque nada mais poderia ser como era antes dessa lamentável tragédia. As águas torrenciais de maio levaram muitas das nossas certezas, destruíram planos, forçaram outros sonhos possíveis e levaram muitos de nós a navegar na profundeza de nós mesmos em busca de respostas ou de outras perguntas.

Fui levada pelas águas de maio, junto com essa pesquisa, para um outro lugar, um lugar que me ofereceu outro ângulo para olhar a formação humana. O lugar da minha ancestralidade africana, por algum tempo, submerso, de modo que realizei um retorno às minhas origens e às raízes que sustentam essa pesquisa.

Circunstâncias da vida e as experiências que vivi como voluntária em um abrigo, me fizeram questionar muitas coisas, incluindo as formas de ver e pensar sobre o mundo próprios da racionalidade ocidental, eurocêntrica que nos constitui. Nessa busca, encontrei em elementos da filosofia, valores e cultura africana outros modos de ser e pensar o humano. A simbologia *Adinkra* trouxe a arte e a cultura do povo *Akan* para me ajudar a representar inicialmente, as etapas do projeto de pesquisa e depois, as etapas de desenvolvimento da própria pesquisa junto aos docentes.

Embora a tragédia climática de maio tenha trazido novos questionamentos e outros olhares sobre a pesquisa, considero que esse novo contexto acabou por ratificar sua relevância social, ao problematizar a formação humana, questionando o poder da educação para promover a humanização, nossa vocação (Freire, 1987; 1992; 1996), pois nascemos humanos, mas somos humanizados por meio da educação.

É preciso que nos perguntemos: será que nós, educadores, estamos conscientes da complexidade e da grandeza da tarefa que envolve a formação dos seres humanos para habitar humanamente esse mundo humano, frente aos problemas que terão que enfrentar coletivamente, como aconteceu na Pandemia de Covid-19 e nas enchentes que vivemos recentemente? Nossas políticas educacionais e curriculares se voltam para essas questões? Como planejamos as práticas curriculares nesse contexto?

Além das problemáticas recorrentes, como a fome, as violências e intolerâncias de toda ordem, a relevância social dessa pesquisa decorre também dos problemas emergentes que temos de enfrentar, como as questões ambientais e as Tecnologias da Informação e Conhecimento (TICs), que revelam a contradição de termos acesso quase infinito a todo tipo de conhecimento e, ao mesmo tempo, termos dificuldades em encontrar formas sustentáveis de existência. O crescimento da Inteligência Artificial (I.A) e das TICs, de acordo com Dalbosco (2021, p. 81), podem acabar "[...] cegando-nos ainda mais para os problemas globais, como a crescente violência, a injustiça social e a destruição do meio ambiente [...]", principalmente se funcionarem "[...] sem controle democrático e entregues à lógica do mercado, do desempenho e da concorrência [...]", como alerta Charlot (2020, local. 126).

Mesmo entendendo que a escola não pode ser responsabilizada, sozinha, pela mudança na sociedade, precisamos problematizar o seu papel, o nosso papel, diante do atual contexto. Diante destas preocupações e considerando a ausência de uma pedagogia contemporânea decorrente do que Charlot (2020) define como silêncio antropológico[7], somos tencionados a pensar formas de lidar com os problemas que acabam por implicar direta ou indiretamente a educação, como alerta Morin (2000):

> A esse problema universal confronta-se a *educação do futuro*, pois existe inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre, de um lado, os saberes desunidos, divididos, compartimentados e, de outro, as realidades ou problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários (Morin, 2000, p. 36- grifos do autor).

O problema universal ao qual se refere Morin (2000) coloca no currículo e, por extensão, nas práticas e políticas curriculares o centro da questão educacional contemporânea, considerando o atual contexto de incertezas sobre o futuro da humanidade. Este é o ponto de interlocução entre a formação humana e as práticas e políticas curriculares no qual está pautada essa dissertação. Os documentos curriculares, como o Documento Orientador do Currículo de Território de São

[7] Para Charlot (2020), o desejo é inerente à condição humana e a norma é uma produção da espécie humana para regular o desejo. Assim, as pedagogias tradicional e nova se movimentam nesse nexo entre desejo e norma, evidenciando sua relação com a antropologia, o que não se observa na pedagogia contemporânea, resultando em um silêncio antropológico.

Leopoldo (DOCT-SL)[8], trazem orientações, conteúdos, saberes e conhecimentos que devem ser compreendidos a luz de uma determinada concepção de formação humana, tendo em vista o preocupante cenário contemporâneo.

1.3 REVISITANDO CAMINHOS JÁ PERCORRIDOS

> É preciso voltar aos passos que foram dados, para os repetir, e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre.
> (Saramago, 2021, local. 521)

É importante reconhecer que não começamos nada. Continuamos aquilo que os que nos antecederam já haviam também continuado. Assim caminha a humanidade, seguindo os rastros e as trilhas daqueles que estavam na estrada antes de nós. Da mesma forma, também deixaremos nossas pegadas para os que virão depois de nós.

A Revisão de Literatura representa esse movimento de honrar os que nos precederam e continuar seu legado, iluminando pontos sobre os quais não lançaram tanta luz, para dizer outras coisas, ou mesmo, para dizer algo diferente sobre as mesmas coisas. Sempre há algo por ser dito, porque cada um olha diferente, sente diferente, pensa diferente. Essa é a boniteza da pesquisa.

Considerando que a construção do conhecimento não pode acontecer isoladamente, mas faz parte desse processo contínuo, “[...] no qual cada nova investigação se insere, complementando ou contestando contribuições anteriormente dadas ao estudo do tema” (Alves,1992, p.54), fez-se necessário revisitar os estudos já desenvolvidos a partir do tema da formação humana, especialmente aqueles em que existia alguma articulação desse tema com políticas e práticas curriculares.

A revisão de literatura possibilitou identificar a relevância acadêmica da pesquisa, na medida em que se percebeu uma lacuna nas pesquisas educacionais sobre o tema da formação humana nas práticas curriculares do ensino fundamental, embora tenham sido encontrados vários trabalhos dentro da temática da formação humana, sobretudo na educação profissional e no ensino superior. No caso do

[8] A sigla será utilizada para facilitar a menção ao documento neste projeto de pesquisa, porém não existe oficialmente como referência ao Documento Orientador do Currículo do Território de São Leopoldo.

ensino fundamental, achados da revisão de literatura apontaram para a existência de trabalhos que problematizam a formação humana em áreas específicas do conhecimento e/ou em estudos de cunho psicológico e filosófico, muitas vezes abordando a influência neoliberal nesta formação, porém, análises na perspectiva pedagógica dos anos finais como um todo, são raras.

Foram encontrados tanto trabalhos alinhados à corrente teórica crítica quanto à pós-crítica. Os trabalhos com o viés teórico mais crítico (Silva, 2021; Fortunato e Porto, 2020; Basso, 2022; Figueiredo *et al*, 2019; Gonçalves, 2019; Santos, 2017) revelaram uma determinada forma de encarar os problemas do mundo, sobretudo aqueles de ordem social. Geralmente, a perspectiva pós-crítica (Santos e Macedo, 2022; Pereira, 2018; Vasques, 2021; Lacerda e Sepel, 2019; Matos, 2021) foi utilizada na leitura do contexto neoliberal, como uma ferramenta teórica que explica, por um outro olhar, a questão das desigualdades sociais e das influências do capitalismo na educação.

De modo geral, as pesquisas selecionadas apontaram para a pertinência da utilização de lentes teóricas predominantemente críticas para a sustentação de uma pesquisa que relaciona formação humana com políticas e/ou práticas curriculares, pois demonstraram que essa é uma maneira válida e possível de responder ao problema da pesquisa e que já foi utilizada com êxito por outros pesquisadores.

A revisão de literatura trouxe ainda contribuições conceituais, pois os trabalhos analisados apresentaram diversos conceitos que dialogam com esta pesquisa. Entre esses conceitos, alguns se relacionam mais diretamente com as políticas curriculares e currículo, como seleção de conteúdos socialmente relevantes, diferenciação, educação democrática, subjetivação, equidade, emancipação e dialogicidade. Outros conceitos estão mais diretamente ligados às políticas curriculares e sua implementação por meio das práticas curriculares, como práxis, autonomia, agência dos professores, contextualização e recontextualização.

Do ponto de vista metodológico, percebeu-se que, os trabalhos que utilizaram metodologia de pesquisa de campo (Figueiredo *et al*, 2019; Santos e Macedo, 2022; Lacerda e Sepel 2019; Gonçalves, 2019; Matos, 2021; Santos, 2017); voltaram-se mais para a análise das relações entre teoria e prática, uma vez que, trabalhar nessa perspectiva, pode exigir maior aproximação do pesquisador com a realidade pesquisada. Já as pesquisas que se debruçaram mais sobre a questão da formação humana ou de uma determinada perspectiva de educação, buscaram desenvolver

estudos bibliográficos, pois temas de cunho mais teórico e filosófico puderam dispensar a ida à campo.

Ao analisar os trabalhos selecionados do ponto de vista metodológico foi possível compreender essa relação entre a metodologia adotada e os resultados, o que permitiu reafirmar a pesquisa-formação como uma opção metodológica adequada para desenvolver uma pesquisa pautada pelo tema da formação humana nas práticas curriculares.

Por último, a revisão de literatura, possibilitou reiterar a importância do tema da formação humana nas práticas curriculares, pois percebeu-se o quanto são desenvolvidas pesquisas extremamente necessárias e relevantes na Educação, mas que, muitas vezes, ficam mais relacionadas aos meios pelos quais a educação acontece do que aos fins que almejamos através dela. Mesmo sendo os campos das políticas curriculares e dos estudos curriculares vastos e bastante explorados nas pesquisas, os trabalhos que relacionaram, em alguma medida, políticas ou práticas curriculares a algum projeto de formação humana foram escassos.

Tais achados, ao evidenciarem a lacuna existente nas pesquisas em educação sobre a temática da formação humana, ratificam a relevância acadêmica da pesquisa, indicando um percurso promissor e trazendo contribuições para futuras investigações nessa área, aproximando-se do que defende Alves (1992):

> A proposição adequada de um problema de pesquisa exige, portanto, que o pesquisador se situe nesse processo, analisando criticamente o estado atual do conhecimento em sua área de interesse, comparando e contrastando abordagens teórico-metodológicas utilizadas e avaliando o peso e a confiabilidade dos resultados de pesquisa, de modo a identificar pontos de consenso, bem como controvérsias, regiões de sombra e lacunas que merecem ser esclarecidas (Alves, 1992, p. 54).

Compreendendo que “[...] o ciclo nunca se fecha, pois, toda pesquisa produz conhecimentos afirmativos e provoca mais questões para aprofundamento posterior” (Minayo, 2001, p.17), finalizei a etapa da revisão de literatura agregando uma bagagem mais consistente do ponto de vista de ferramentas teóricas e metodológicas, que contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa.

2. METODOLOGIA

> Quando o pesquisador se move da teoria que fundamenta sua investigação para a seleção de métodos, ele passa a trabalhar na atividade de pesquisa propriamente dita, na qual será levado a delinear as técnicas e todos os outros instrumentos operacionais que possam contribuir para a construção e a validação conhecimento (Minayo, 2002, p. 23).

Neste capítulo, apresento as escolhas e os percursos metodológicos utilizados nesse estudo. Inicialmente, situo a perspectiva metodológica adotada na abordagem qualitativa, inserida no escopo das pesquisas formativas e apresento o método da pesquisa-formação (Josso, 2004; 2010), justificando essa escolha.

Na sequência, exponho quatro momentos importantes da pesquisa, detalhados no subcapítulo que aborda o percurso metodológico percorrido no estudo. Esses momentos, que incluem instrumentos e procedimentos metodológicos específicos, são apresentados em quatro seções. A primeira seção apresenta a Revisão de Literatura; a segunda seção aborda os procedimentos da Análise Documental (Cellard, 2012) aplicados ao DOCT-SL; já a terceira seção apresenta um detalhamento das etapas por meio das quais desenvolveu-se a pesquisa-formação junto aos professores e a última seção explica os movimentos analíticos realizados na Análise Textual Discursiva (Moraes, 2003), detalhando os critérios empregados na escolha das unidades e categorias analíticas.

A pesquisa que aqui se apresenta se insere em uma abordagem qualitativa, tendo em vista que essas pesquisas “[...] se conformam melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análise de discursos e de documentos” (Minayo, 2007, p. 34).

Tal abordagem torna-se adequada à pesquisa, na medida em que se investigam os princípios e concepções de formação humana evidenciados nas práticas curriculares desenvolvidas por um grupo específico de professores, frente aqueles princípios e concepções presentes no documento curricular representado pelo DOCT-SL.

Esse método se insere em uma perspectiva autobiográfica, consolidando-se por meio de narrativas de si elaboradas pelos docentes participantes. De acordo com Nóvoa e Finger:

> O **método biográfico** permite que seja concedida uma atenção muito particular e um grande respeito pelos **processos** das pessoas que se formam: nisso reside uma das suas principais qualidades, que o distinguem, aliás, da maior parte das outras metodologias de investigação em ciências sociais. (Nóvoa e Finger, 2010, p.23 – grifo do autor)

A pesquisa-formação, faz parte de um conjunto de pesquisas formativas, em que se destaca a dimensão formativa da própria atividade de pesquisa (Masschelein; Simons, 2014). Conforme Josso (2007, p. 419-420), a pesquisa-formação "[...] efetua-se a partir da construção da narração da história da formação de cada um, da narração das experiências com as quais o autor-ator aprendeu, da sua maneira de operar escolhas, de se situar em suas pertenças e de definir seus interesses, valores, aspirações."

Problematizar a formação humana nas práticas curriculares requer analisar os modos como os docentes revelam os princípios e concepções que foram constituindo ao longo de sua trajetória formativa, buscando uma "[..] atitude de atenção, de estar atento a si próprio, de concentração em si mesmo, nos próprios pensamentos e ações" (Masschelein; Simons, 2014, p. 62-63). De acordo com Nóvoa (2009), existe uma forte relação entre quem somos, o que ensinamos e como ensinamos, daí a importância "[...] que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de autoreflexão e de auto-análise" (Nóvoa, 2009, p.38).

Sendo assim, a pesquisa-formação permite "[...] que as pessoas em formação saiam do isolamento e comecem a refletir sobre a possibilidade de desenvolver novos recursos, estratégias e solidariedades que estão por descobrir ou inventar." (Josso, 2007, p. 420).

Por essa razão, a pesquisa-formação constitui-se uma ferramenta potente e apropriada para promover o processo reflexivo e de conscientização (Josso, 2010; Freire, 1987; Tardif; Raymond, 2000), tão necessário para problematizar a formação humana na contemporaneidade. De acordo com Josso (2007), a pesquisa formação trabalha em dois planos:

> [...] por um lado, na elaboração do significado dos conceitos por meio de uma abordagem que dá acesso à complexidade das situações e das pessoas; por outro, na elaboração do significado dos conceitos numa prática teórica. Há, pois, um duplo trabalho de ligação a ser feito: o das experiências pedagógicas que realizamos ou daquelas que colegas que trabalham com as narrativas de vida compartilham conosco, e o dos

> referenciais teóricos nos quais nos inspiramos para dar formas às nossas práticas e chamá-las ‘experiências’ (Josso, 2007, p.127).

O processo biográfico na pesquisa-formação desenvolve-se por meio da construção de narrativas, orais e escritas, realizadas individualmente e em grupos, que visam provocar reflexões sobre o próprio processo de formação dos envolvidos. De acordo com Fritsch:

> A abordagem biográfica de Josso (2004) dá referências epistemológicas e metodológicas para estabelecer um tipo específico de relação com os sujeitos implicados na experiência, fornecendo elementos e conceitos centrais, fazendo das narrativas a forma de mediação que permite explicitar a singularidade das experiências de cada um, aproximações ou recorrências (Fritsch, 2017, p.28).

A partir das singularidades e aproximações entre os participantes, desenvolve-se um trabalho profundo de elaboração da consciência de si e de sua formação. Com isso, opera-se uma mobilização do grupo, no sentido de avaliar como esses processos contribuem para o entendimento sobre o projeto de formação humana que consideram relevante e que efetivamente põe em prática junto aos estudantes, refletindo sobre como a sua própria formação contribui nessa construção. Conforme Josso,

> [...] o estudo dos processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem, visando à elaboração de um conceito de formação experiencial, [...]efetua-se a partir da construção da narração da história da formação de cada um, da narração das experiências com as quais o autor-ator aprendeu, da sua maneira de operar escolhas, de se situar em suas pertenças e de definir seus interesses, valores, aspirações (Josso, 2007, p.419-420).

De acordo com Josso (2004), a formação, o conhecimento e a aprendizagem constituem as três grandes dimensões do processo formativo, que estruturam a espiral retroativa do caminho de si (Josso, 2004, p.61).

Ao refletir sobre seu processo de formação e autoformação, os docentes são levados a compreender como suas visões de mundo e suas concepções teóricas sobre a formação humana influenciam sua práxis (Freire, 1987).

Josso (2010), ressalta que o conhecimento mobilizado pelos autores-atores no processo formativo vai além de descrever ou interpretar um conceito de formação, pois existe aí, primordialmente, uma perspectiva sociopolítica na medida em que, ao apropriar-se desse conhecimento, os autores-atores têm a oportunidade

de se reapropriarem do seu próprio desenvolvimento pessoal e sociocultural. Com isso, o conhecimento ganha uma dimensão pedagógica, já que esse exercício de distanciamento provoca aprendizagens úteis em uma autoavaliação e na responsabilização pela definição de um projeto de conhecimento.

Ao considerar a perspectiva sociocultural, a pesquisa-formação, permite que os envolvidos situem os processos de construção de si num contexto mais amplo. Para problematizar como esses docentes entendem a formação humana, é preciso evocar esses conhecimentos de si, de modo que cada participante possa situar-se "[...] em seu percurso de vida como um momento de questionamento retroativo e prospectivo sobre seu(s) projeto(s) de vida e sua (s) demanda (s) de formação atual" (Josso, 2004, p. 421).

Nesse sentido, a pesquisa-formação materializa dois processos, o da pesquisa e o da formação, concomitantemente. A dimensão da pesquisa diz respeito aos objetivos previstos e à análise do material produzido pelos participantes, na perspectiva de buscar respostas ao problema levantado. Essa dimensão da pesquisa tem um tempo e um espaço determinados de início e fim, que tem relação com o tempo da própria pesquisa.

Já a dimensão da formação é mais abrangente e atemporal, por mais que tenha se desenvolvido dentro de um determinado espaço-tempo. As problemáticas, as reflexões e o processo consciencial realizado durante a formação podem ter desdobramentos a longo prazo, produzindo efeitos nos participantes que não podem ser dimensionados, uma vez que cada um assume o seu papel de sujeito formador de si. Josso (2004, p. 215), explica que:

> A formação na pesquisa-formação é o aspecto mais evidente das aprendizagens: um cenário que acumula e alterna um conjunto de atividades que começam ou desembocam numa produção oral, socializada, posta em discussão. A formação do aprendente durante o tempo da pesquisa está também em jogo por meio da análise retroativa do que foi o seu percurso de vida e de formação, como um olhar sobre si mesmo, ao longo da vida. Um olhar que se detém, pela primeira vez, e talvez, pela última, com esta amplitude, sobre o tempo de vida de cada um, acompanhado de uma escuta e de uma partilha atentas ao que se diz sobre a formação de cada ser, considerando-se o conhecimento de si, do seu processo de formação, dos seus processos de aprendizagem e de conhecimento. São esses os desafios simultâneos da pesquisa e da formação.

Vista por esse ângulo, a pesquisa-formação, como escolha metodológica, se revela um instrumento potente não apenas para compreender os princípios de

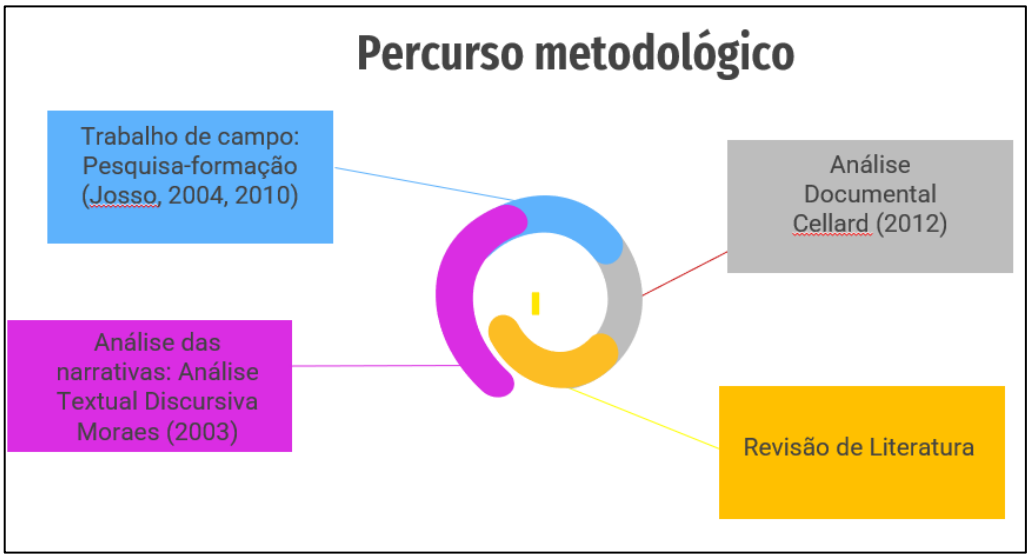
concepções de formação humana expressos nas práticas curriculares dos anos finais, objetivo maior da pesquisa, mas também para compreender os princípios e concepções que constituem a formação humana dos docentes dos anos finais, o que vem a ser uma consequência da pesquisa enquanto formação.

2.1 PERCURSO METODOLÓGICO

Este subcapítulo apresenta os instrumentos e recursos metodológicos utilizados nesta pesquisa. Tendo em vista a ideia de método como um movimento de caminhar por algumas veredas (Gatti, 2021), procuro demonstrar como efetivamente e, operacionalmente percorri esse caminho. Para Minayo (2001) esse caminho se define como o ciclo da pesquisa, que consiste em “[...] um processo de trabalho em espiral que começa com um problema ou uma pergunta e termina com um produto provisório capaz de dar origem a novas interrogações” (Minayo, 2001, p. 25).

Partindo dessa ideia de um processo que acontece em espiral, apresento as etapas do percurso metodológico percorrido neste estudo, conforme ilustrado na figura 1:

Figura 1 - Percurso metodológico



Fonte: Elaborado pela autora.

O primeiro momento metodológico apresentado, diz respeito à Revisão de Literatura, desenvolvida no sentido de situar o escopo da pesquisa no universo acadêmico, além de ratificar a relevância do estudo. A Revisão de Literatura também contribuiu para dar importantes pistas sobre referenciais teóricos e metodológicos,

bem como apontar as possíveis lacunas que poderiam representar territórios férteis de pesquisa.

O segundo momento metodológico realizado no desenvolvimento da pesquisa foi a análise documental, referenciada em Cellard (2012), aplicada ao DOCT-SL, começando pelo procedimento de análise preliminar, que buscou situar o documento no contexto das políticas curriculares vigentes. A análise propriamente dita (Cellard, 2012), que consiste em uma análise de conteúdo, foi desenvolvida através dos procedimentos da análise textual discursiva (Moraes, 2003), aplicados ao DOCT-SL (2021).

Cronologicamente, após esses dois primeiros momentos, o projeto da pesquisa passou pela fase de qualificação, finalizando a fase exploratória (Minayo, 2007), a partir da qual ratificou-se sua intencionalidade e foram agregadas contribuições no sentido de melhor delimitar a pesquisa no escopo das pesquisas formativas, evitando o uso excessivo de metodologias de produção de dados.

A partir disso, foram delimitadas as etapas metodológicas seguintes, a começar pelo desenvolvimento da pesquisa-formação junto aos docentes da escola selecionada, tendo em vista que “[...] a Fase Exploratória termina formalmente com a entrada em campo [...]” (Minayo, 2007, p. 190).

Sendo assim, o terceiro subcapítulo irá detalhar a forma como a pesquisa-formação ocorreu efetivamente com os professores, como se deu a coleta dos dados de análise e como foram organizadas as etapas desse processo.

Por último, apresento os critérios utilizados no tratamento dessas informações coletadas, analisadas a partir dos pressupostos metodológicos da análise textual discursiva (Moraes, 2003), aplicados ao contexto das práticas curriculares, em relação com elementos teóricos e metodológicos de Josso (2004) e Nóvoa (2009).

2.1.1 Entre começos e recomeços: a revisão de literatura

A Revisão de Literatura foi uma etapa fundamental, que contribuiu para o desenvolvimento de outras etapas da pesquisa, como a metodologia e, principalmente, o referencial teórico. A análise de trabalhos já desenvolvidos na temática pretendida, permitiu encontrar diferentes perspectivas teóricas e metodológicas possíveis para a análise de um mesmo tema ou objeto, ampliando assim o repertório da investigação. De acordo com Alves,

> A produção do conhecimento não é um empreendimento isolado. É uma construção coletiva da comunidade científica, um processo continuado de busca, no qual cada nova investigação se insere, complementando ou contestando contribuições anteriormente dadas ao estudo do tema. (Alves, 1992, p.54):

O processo de revisão de literatura realizado nesta pesquisa, desenvolveu-se em três fases, sendo que cada uma delas envolveu três momentos, conforme ilustrado na figura 2:

Figura 2 - Fases da Revisão de Literatura

Fonte: Elaborado pela autora.

As plataformas digitais de busca utilizadas na Revisão de Literatura foram a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), dentro do Portal do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), a Coleção *SCIELO* Brasil de periódicos científicos - *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO) e o Repositório Digital da Biblioteca da Unisinos (RDBU).

A definição dos descritores utilizados nas plataformas ocorreu na primeira fase do processo de revisão de literatura. Foram utilizados os seguintes descritores nas três plataformas de busca: *"*práticas curriculares*" AND "*políticas curriculares*";* escola *AND* currículo *OR "*anos finais*";* políticas *OR* currículo *AND "*formação humana*".*

A opção pelo descritor *"*práticas curriculares" *AND* "políticas curriculares" deu-se devido à intrínseca relação com o objeto de pesquisa do projeto, já que este trata

de investigar a formação humana nas práticas curriculares, e para tanto, não poderia prescindir de uma análise das políticas curriculares que contextualizam tais práticas.

Já o descritor*:* escola *AND* currículo *OR* “anos finais”, justifica-se pela circunscrição deste projeto, que pretende o recorte nos Anos Finais do Ensino Fundamental para o desenvolvimento da análise, delimitando a área do currículo, como recorte teórico e conceitual. Sendo assim, através desse descritor, a busca delimitou os resultados em trabalhos desenvolvidos no campo do currículo, nos Anos Finais, excluindo outras perspectivas.

O descritor políticas *OR* currículo *AND* "formação humana", possibilitou um maior refinamento das buscas no amplo campo das políticas curriculares e dos estudos curriculares, aproximando os trabalhos selecionados, do tema deste projeto de pesquisa.

No segundo momento desta fase da revisão de literatura, foram definidos critérios de seleção por exclusão, a fim de tornar os resultados mais efetivos, pois, a escolha dos descritores já delimitava o que seria incluído. A aplicação de critérios de seleção por exclusão decorreu da necessidade de delimitar o universo de trabalhos acadêmicos tanto na área das políticas e práticas curriculares, quanto na temática da formação humana, que é vasta e abrange diversas perspectivas.

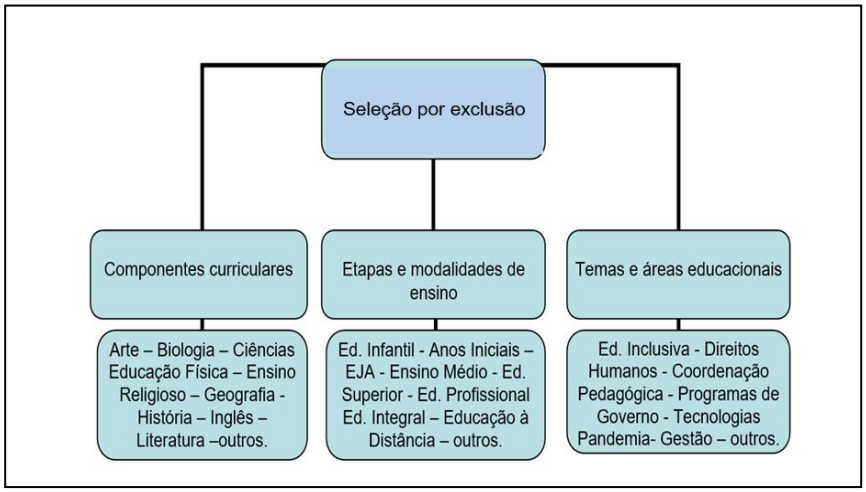
O primeiro critério utilizado para definir o que ficaria fora da seleção foi a perspectiva disciplinar, já que pesquisas específicas dentro dos componentes curriculares, como História, Geografia, Arte e outros, não interessam diretamente nesta pesquisa.

O segundo critério, neste sentido, foi a abrangência das pesquisas nas etapas e modalidades de ensino. A partir da delimitação da pesquisa nos Anos Finais do ensino fundamental, foram excluídos da busca os trabalhos relacionados com Educação Infantil, Anos Iniciais, Educação de Jovens e Adultos, Ensino Médio, Educação Superior, Educação Profissional, Educação Integral, Educação à Distância e Educação do Campo ficaram fora da seleção.

Um terceiro critério indicativo do que o estudo não seria pertinente para essa revisão foi a perspectiva temática. Considerando a busca por trabalhos inseridos no tema da formação humana relacionada às políticas e práticas curriculares, produções inseridas em outros temas ou áreas da educação foram descartadas da seleção, como educação inclusiva, direitos humanos, programas de governo, gestão e coordenação pedagógica, tecnologias, pandemia, educação ambiental e

empreendedorismo, por exemplo. A figura 3 sintetiza os critérios de seleção por exclusão:

Figura 3 - Critérios de seleção por exclusão



Fonte: Elaborado pela autora.

O último momento da primeira fase foi a busca propriamente dita, nas três plataformas já mencionadas. Em cada plataforma, foram empregados diferentes tipos de filtros, a fim de expandir ou restringir as buscas a partir dos descritores. Apenas o recorte temporal estabelecido para as buscas foi o mesmo nas três plataformas, indo do ano de 2017 ao ano de 2023. A abrangência de 7 anos foi considerada porque, no ano de 2017, houve a homologação da parte referente à educação infantil e ensino fundamental da BNCC (Brasil, 2018). Como política curricular de abrangência nacional, a BNCC (2018) exerce forte influência sobre as demais políticas curriculares, inclusive aquelas de âmbito municipal, sendo assim, entendeu-se necessário incluir esse período na revisão de literatura[9].

2.1.2 Entre textos e contextos: a análise documental

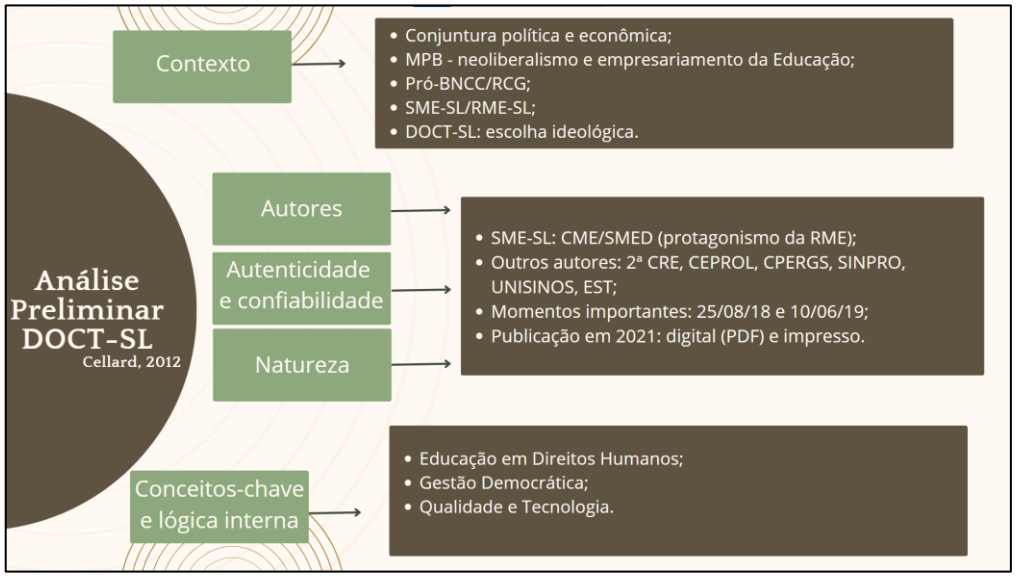
A análise documental desenvolveu-se em dois momentos, sendo o primeiro destinado à contextualização das políticas curriculares, através da análise preliminar (Cellard, 2012) e o segundo a análise propriamente dita, realizada por meio do procedimento metodológico da análise textual discursiva (Moraes, 2003).

[9] Para acesso à íntegra da Revisão de Literatura, é possível acessar o link: https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:VA6C2:be5f8ab6-8e73-45cc-a350-fbb7c2513d29

2.1.2.1 Contextualizando as políticas curriculares: a análise preliminar

Segundo Severino (2013, p. 88) “[...] a ciência é sempre o enlace de uma malha teórica com dados empíricos, é sempre uma articulação do lógico com o real, do teórico com o empírico, do ideal com o real”. Desse modo, a análise preliminar (Cellard, 2012) contribui para circunscrever o objeto através da contextualização do DOCT-SL. A figura 4 apresenta os elementos da análise preliminar (Cellard, 2012):

Figura 4 – Contextualização o DOCT-SL (2021)



Fonte: Elaborado pela autora.

O objetivo da análise preliminar é apresentar os elementos que possibilitam a elaboração de um determinado documento, como o contexto, o(s) autor(es), autenticidade e confiabilidade, natureza do texto, conceitos-chave e a lógica interna que organiza o texto presente no documento.

Para Cellard (2012, p. 299), o contexto indica a “[...]conjuntura política, econômica e cultural, que propiciou a produção de um documento determinado”. Nesse caso, retoma-se a conjuntura política daquele momento histórico no qual o DOCT-SL foi produzido, considerando os fatores políticos que o influenciaram fortemente, principalmente porque a produção da própria BNCC (Brasil, 2018) foi afetada por questões políticas, já que foi elaborada entre duas gestões nacionais diferentes, cujas ideologias e concepções de educação eram completamente distintas, de modo que as disputas pela demarcação dessas ideologias e

concepções no documento nacional é evidente. Portanto, cabe analisar o alcance dessas disputas no contexto do documento municipal em questão.

Do mesmo modo, serão apresentados os aspectos econômicos e culturais que compunham o cenário na ocasião da elaboração do DOCT-SL, sobretudo considerando as influências do modelo econômico vigente, abordando o contexto no qual o neoliberalismo se tornou uma força propulsora das políticas educacionais. A compreensão do contexto de produção do documento possibilita ainda "[...] apreender os esquemas conceituais de seu ou de seus autores" (Cellard, 2012, p. 299).

O segundo momento da análise preliminar corresponde à identificação do ou dos autores do documento, buscando elucidar quem são, quais seus interesses e quais as motivações que os levaram a produzir o documento em questão, o que confere maior credibilidade à análise. No caso do DOCT-SL, a identificação dos autores é fundamental para estabelecer a relação entre as políticas e as práticas curriculares, sobretudo por se tratar de um documento que envolveu a participação dos professores da rede municipal de ensino na sua elaboração.

O terceiro momento da análise preliminar diz respeito à relação que se estabelece entre os autores e o documento, de modo a elucidar sua autenticidade e confiabilidade. Para Cellard (2012, p. 301), "[...] ainda que a questão da autenticidade raramente se coloque, não se deve esquecer de verificar a procedência do documento", nesse caso, por se tratar de um documento recente, é possível comprovar a procedência do DOCT-SL.

Além desses momentos, é preciso considerar a natureza do documento analisado, ou seja, avaliar o suporte por meio do qual é vinculado, o que está diretamente relacionado a sua estrutura, que varia conforme sua natureza. Em se tratando de um documento orientador, possui uma natureza prescritiva, mas não se organiza em uma estrutura normativa rígida. Talvez pela construção coletiva e pela própria opção teórica por uma postura freireana, o documento assume um caráter mais dialógico do que impositivo. Quanto ao suporte, é disponibilizado por meio digital, em PDF e de modo impresso.

Por último, Cellard (2012) afirma a importância de analisar preliminarmente os conceitos-chave a lógica interna do documento, examinando como se desenvolvem os argumentos presentes no documento. Essa análise é de fundamental importância para contextualizar as práticas curriculares, tendo em vista a necessidade de

compreender os discursos que validam tais práticas e que podem ou não estarem presentes através dos conceitos-chave e dos argumentos apresentados no DOCT-SL.

Cellard (2012), ressalta a necessidade de "[...] prestar atenção aos conceitos-chave presentes em um texto e avaliar sua importância, **segundo o contexto preciso em que eles são empregados**" (Cellard, 2012, p. 303 – grifo nosso).

A ênfase dada ao contexto, na citação acima, sinaliza o quanto os conceitos-chave que nortearam a escrita dos documentos se relacionam com o contexto da época, conforme exploramos na primeira seção desse capítulo.

Percebe-se que o texto marca um posicionamento político e ideológico no documento, tendo em vista que o contexto exigia esse tipo de posicionamento frente às divergências entre as diferentes esferas de poder que demandavam a elaboração do currículo de referência. Sendo assim, o texto apresenta em seu vocabulário palavras que remetem a uma concepção de educação pautada pelos ideais freireanos, tão caros à rede pública municipal e tão atacados pelo governo federal e por uma parcela da sociedade a ele alinhada.

Nesse sentido, os conceitos-chave, representados por três princípios norteadores, conforme define-se no próprio documento (DOCT-SL, 2021). Esses princípios são Educação em Direitos Humanos; Gestão Democrática; Qualidade e Tecnologia.

2.1.2.2 Analisando as políticas curriculares: a análise propriamente dita

Após a análise preliminar, "[...] é o momento de reunir todas as partes [...] O pesquisador poderá, assim, fornecer uma interpretação coerente, tendo em conta a temática ou o questionamento inicial" (Cellard, 2012, p.303). Esse é o momento da análise propriamente dita (Cellard, 2012), que é uma análise de conteúdo do documento. Para a análise propriamente dita, será desenvolvida a análise de conteúdo por meio de uma análise textual discursiva (Moraes, 2003). Segundo Moraes (2003), o uso dessa ferramenta metodológica pode resultar em uma tempestade de luz sobre os fenômenos investigados, de modo que

> [...] emergindo do meio caótico e desordenado, formam-se *flashes* fugazes de raios de luz iluminando os fenômenos investigados, que possibilitam, por

> meio de um esforço de comunicação intenso, expressar novas compreensões atingidas ao longo da análise (Moraes, 2003, p. 192).

De acordo com Moraes (2003), para chegar a uma construção auto-organizada que revela um metatexto novo do qual emergem novas compreensões possíveis, é preciso desenvolver um ciclo de análise, no qual são realizados os seguintes processos:

a) Unitarização: resulta da desmontagem dos textos, no intuito de fragmentá-los para encontrar unidades constituintes;
b) Categorização: decorre no estabelecimento de relações entre as unidades constituintes de base, de modo a combiná-las e classificá-las em conjuntos mais complexos, denominados categorias;
c) Construção do metatexto: surge em função da emergência de uma nova compreensão e exige um esforço para compreender uma nova combinação dos elementos oriundos da unitarização e da categorização.

Os cinco primeiros capítulos do DOCT-SL (2021), acrescidos de alguns pontos dos capítulos oito, nove e dez, compuseram o *corpus* de análise. Essa delimitação se deu a partir dos objetivos da pesquisa, que tem como foco os Anos Finais do ensino fundamental. Por isso, o sexto capítulo do DOCT-SL (2021) que aborda a etapa do Ensino Médio e o sétimo capítulo, que trata das modalidades da educação básica, não foram analisados.

A unitarização desenvolveu-se a partir de unidades maiores de sentido, que resultaram em unidades menores, a partir das quais foram organizadas as categorias. Embora tenha sido realizado a partir do rastreamento de palavras relacionadas à unidade de sentido, com a identificação do número de ocorrências dessas palavras no texto, esse movimento não se confunde com uma perspectiva exclusivamente quantitativa. A contagem das palavras é utilizada como meio de demonstrar a sua pertinência a partir da recorrência no documento. De acordo com Gatti (2012, p. 30):

> Estamos, ao voltar para a empiria, em qualquer postura epistêmica, observando partes e abordando partes do real, recortes, portando pré-conceitos que precisam ser conscientizados. Isto também se aplica ao uso de números e às categorias dos estudos de análise de conteúdo e outras análises dos modelos qualitativos. O que se procura ao criar uma tradução

> numérica ou categorial de fatos, eventos, fenômenos, é que esta tradução tenha algum grau de plausibilidade ou de validade de interpretação, no confronto com a dinâmica observável dos fenômenos.

Sendo assim, a quantificação das ocorrências em que apareceram as unidades de sentido menores, além de demonstrar o valor semântico dessas palavras dentro do universo teórico utilizado no documento, demonstra a validade de interpretação dentro das unidades de sentido maiores, que são os excertos, e dentro das categorias analíticas.

Foram criadas duas unidades de sentido maiores, denominadas pela sua função no documento e em consonância com os objetivos da pesquisa. As palavras que compõe a primeira unidade de sentido, agrupadas pelo título de **processo de elaboração**, foram encontradas ao longo de todo o documento, porém com maior ênfase nos dois primeiros capítulos. Elas remetem a um universo semântico fortemente alinhado aos pressupostos teóricos defendidos por Paulo Freire (1987; 1996).

As unidades de sentido relacionadas às **concepções de educação**, que incluem princípios e concepções sobre os sujeitos do currículo e que compõe os processos de ensino e aprendizagem têm maior incidência no quinto capítulo, onde é apresentada a estrutura da educação básica, especialmente a educação infantil e o ensino fundamental. Tais concepções são coerentes com a matriz teórica na qual se inscreve o documento.

A partir dos excertos, interpretei o sentido das unidades, atribuindo-lhes uma significação e reconectando os fragmentos para então procedermos com a categorização (Moraes, 2003). Para agrupar as unidades de sentido sem perder de vista a problemática da formação humana, foram criadas três categorias, que não estavam dadas *a priori*, mas emergiram a partir do processo de unitarização e da matriz teórica da análise.

As categorias refletem os princípios e concepções expressos nessa política curricular a partir das relações[10] que estabelecem com um projeto de formação humana. Nesse sentido, foram organizadas em termos da **relação com o mundo, relação com o outro** e **relação com o conhecimento.**

[10] Neste texto, entende-se **relações** na perspectiva defendida por Charlot (2021), considerando a prioridade e a centralidade atribuída à questão do sentido, buscando olhar para as relações com uma "leitura positiva", que não enfatiza o que falta, mas considera o sentido dado pelos (as) professores (as) aos processos que envolvem as políticas e práticas curriculares.

A análise textual discursiva se mostrou numa ferramenta metodológica útil neste estudo, possibilitando que dados oriundos de instrumentos diferentes pudessem ser ressignificados e compor um todo significante novo e reorganizado (Moraes, 2003). Sendo assim, a análise cruzada do conteúdo do DOCT-SL (2021) e das narrativas dos docentes[11] permitiu melhor compreender os princípios e concepções de formação humana que orientam as práticas curriculares dos anos finais, na EMEF Fênix.

2.1.3. Encontros e reencontros a partir da pesquisa-formação: o trabalho de campo

O trabalho de campo corresponde à fase em que ocorreu efetivamente o desenvolvimento da pesquisa-formação, foi um momento muito esperado e que gerou muitas expectativas e preocupações, afinal, é quando a validade da pesquisa é reafirmada ou não, já que todo o resto do processo depende do sucesso dessa etapa tão importante. De acordo com Minayo (2007, p. 192), “o trabalho de campo constitui-se numa etapa essencial da pesquisa qualitativa”.

Para dar início ao trabalho de campo, foi preciso um rigoroso planejamento e preparação dos encontros que envolveu três fases. A primeira fase, denominada de fase preliminar, corresponde aos movimentos que precederam essa ida a campo, incluindo a apresentação da proposta aos sujeitos envolvidos: a SMED, a Escola e os Docentes. Ainda na fase preliminar, foram realizados os ajustes em relação aos tempos e espaços para o desenvolvimento da pesquisa, com desenvolvimento do cronograma e das inscrições.

A segunda fase do planejamento é denominada fase introdutória e ocorreu no primeiro encontro, mas antes do desenvolvimento da pesquisa-formação propriamente dita. O desenvolvimento dos procedimentos metodológicos da pesquisa-formação, incluindo a produção das narrativas, ocorreu apenas na terceira fase, que foi a fase operativa. Cada uma dessas fases está sintetizada no quadro 1, apresentado a seguir:

[11] Para acessar o conteúdo integral da análise documental, disponibilizo o link abaixo: https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:VA6C2:0b38cd2d-b124-471c-ac3c-dfe640ad3bf1

Quadro 1 - Fases do trabalho de campo

Fase preliminar 19/06 – 02/07/2024	• Ratificação da pesquisa pela Banca de Qualificação; • Planejamento dos encontros; • Elaboração do cronograma de execução da pesquisa-formação; • Apresentação da pesquisa para SMED, equipe diretiva da escola e para os docentes; • Agendamento do espaço físico dos encontros; • Realização da inscrição dos participantes;
Fase introdutória 03 e 04/07/2024	• Recepção do grupo docente participante da pesquisa-formação; • Distinção entre a abordagem biográfica terapêutica e pedagógica; • Construção do contrato de formação; • Formação dos grupos; • Discussão, escrita e entrega de registro sobre objetivos, expectativas e preocupações dos participantes frente à proposta formativa.
Fase operativa 03 – 12/07/2024	• Desenvolvimento da pesquisa-formação em quatro etapas.

Fonte: Elaborado pela autora.

Antes de detalhar cada uma dessas fases, cabe ressaltar que tenho consciência das limitações impostas pelo tempo para o desenvolvimento da pesquisa-formação, conforme o método utilizado por Josso (2004; 2010). Compreendo que o curto período de duas semanas pode ser considerado insuficiente para alcançar todo o potencial que a metodologia da pesquisa-formação oferece, já que a própria Josso reconhece que

> [...] conviria que a abordagem biográfica se desenrolasse durante dois ou até mesmo três anos, se aceita a ideia que o processo de aprendizagem apenas poderia ser trabalhado depois de se ter feito a aprendizagem de uma observação e de uma reflexão sobre os seus processos de conhecimento e de formação (Josso, 2004, p. 141).

Apesar disso, procurou-se desenvolver as principais fases da pesquisa-formação em conformidade com a perspectiva metodológica indicada por Josso (2004, 2010), porém, com algumas adaptações necessárias ao contexto empírico e mesmo ao contexto acadêmico de uma pesquisa de mestrado, que, pelo tempo, não possibilita um aprofundamento teórico-metodológico demasiado profundo.

2.1.3.1 Fase preliminar

Todo o planejamento preliminar para a ida a campo teve início a partir da Banca de Qualificação, mas houve pouquíssimo espaço de tempo entre uma ação e outra, tendo em vista o contexto, ainda fortemente impactado pela tragédia climática de maio de 2024, que alterou significativamente o cronograma inicial da pesquisa. A tragédia climática não impactou apenas no tempo de desenvolvimento da pesquisa, mas também a forma de realizar os encontros no que diz respeito aos tempos e espaços.

O quadro 2 demonstra essas etapas preparatórias, descrevendo cada momento numa trajetória cronológica:

Quadro 2 - Momentos da etapa preparatória

Data	**Ação**
18/06/2024	Banca de Qualificação do Projeto de Pesquisa;
26/06/2024	Apresentação da proposta de pesquisa-formação para a SMED;
28/06/2024	Apresentação da proposta de pesquisa-formação para a equipe diretiva da escola escolhida;
28/06/2024	Agendamento do espaço para os encontros;
01/07/2024	Apresentação da proposta de pesquisa-formação aos professores da escola escolhida;
01 e 02/07/2024	Disponibilização de formulário de inscrição para professores interessados;

Fonte: Elaborado pela autora.

A realização da Banca de Qualificação estava prevista para o dia 20 de maio de 2024, sendo desmarcada assim que o caos se generalizou no estado do Rio Grande do Sul, em especial na cidade de São Leopoldo, duramente atingida. Tão logo as atividades acadêmicas foram retomadas, a Banca foi remarcada, ocorrendo no dia 18 de junho do mesmo ano.

Com a ratificação da Banca Examinadora pela continuidade da pesquisa, o primeiro passo foi comunicar formalmente a SMED, apresentando a proposta da pesquisa para os servidores da secretaria, em especial àqueles que atuavam diretamente na escola pretendida. É importante relatar que a escola escolhida para o desenvolvimento da pesquisa, a qual denomino EMEF Fênix, foi uma das dezoito escolas severamente atingidas pelas enchentes e ainda se encontrava fechada e sem condições de ocupação. Sendo assim, os professores não estavam exercendo suas funções e acumulavam horas de trabalho a serem recuperadas posteriormente.

A SMED então publicou a Ordem de Serviço 004/2024, que autorizou a compensação da carga horária devida pelos servidores por meio de atividades de formação continuada, a contar de 01/07/2024. Esse foi um elemento fundamental que viabilizou a realização dos encontros antes do retorno às aulas, permitindo que os professores pudessem dispor da sua carga horária de trabalho para a realização da pesquisa-formação, o que certamente contribuiu para uma maior adesão à proposta. Como a pesquisa-formação, é pesquisa, mas também é formação, foi considerada como uma atividade de formação continuada em serviço, e por isso as horas puderam ser contabilizadas, gerando, inclusive, certificação aos participantes.

Com base nessas informações, foi elaborado o cronograma de execução da pesquisa-formação[12], considerando os pressupostos metodológicos preconizados por Josso (2004), com algumas adaptações introduzidas a partir das especificidades do grupo, da adequação aos tempos e espaços e da marca pessoal da pesquisadora no planejamento e execução da proposta operativa.

Em relação aos tempos, os encontros foram planejados de modo que cada etapa fosse desenvolvida duas vezes, buscando contemplar aqueles docentes que atuam na escola apenas em um dos turnos. Ou seja, cada proposta desenvolvida no turno da manhã, era reproduzida no turno da tarde e vice-versa. Sendo assim, as quatro etapas foram planejadas em oito encontros, com duração média de três horas e trinta minutos, incluindo quinze minutos de intervalo. A carga horária total da pesquisa-formação incluiu além dos encontros o tempo destinado à escrita ou conclusão das narrativas em casa, gerando assim horas de atividade à distância, contabilizando sessenta horas de formação, com direito à certificação. O cronograma foi pensado para que houvesse o tempo necessário entre um encontro e outro, destinado à escrita das narrativas.

De posse do cronograma, foi agendada uma reunião com toda a equipe diretiva da escola para que a proposta fosse apresentada. Prontamente, a equipe concordou com o desenvolvimento da pesquisa, mas condicionou o aceite à extensão do trabalho a todo o corpo docente, não apenas para os anos finais, como era a proposta original, para que assim a possibilidade de compensação da carga horária pudesse contemplar todos os docentes da escola, incluindo também estagiários(as). A exceção ficou por conta da modalidade de Educação de Jovens e

[12] O cronograma encontra-se no Apêndice A.

Adultos (EJA), pois como o calendário de recuperação das aulas desse grupo era diferente, a supervisora desta etapa optou por não estender o convite ao seu grupo.

Houve consenso imediato sobre as solicitações da equipe diretiva, de modo que ficou acordado que, mesmo desenvolvendo a pesquisa com todo o grupo, o material selecionado para análise seria aquele proveniente do grupo docente dos anos finais. Nesta reunião, foi explicado que, embora aberta a todos, a formação seria realizada a convite e não por imposição, entendendo que o sucesso desse tipo de proposta formativa depende do querer e do envolvimento dos participantes. Sobre isso também houve consenso.

Tão logo encerrou-se essa reunião, foi realizado contato com a secretaria da Escola Superior de Teologia (Faculdades EST), uma instituição parceira da SMED que cedia espaço para reuniões e eventos. Foram reservados três espaços, sendo um auditório e duas salas de aula, pelo período de 03 a 12 de julho de 2024, nos turnos da manhã e da tarde, conforme o cronograma da pesquisa-formação, considerando que havia uma previsão de retomada das aulas na escola para o dia 15 de julho, o que tornaria inviável a formação no formato proposto. Uma vez estabelecido o espaço dos encontros, o planejamento passou a incluir um primeiro momento geral, no auditório, seguido dos momentos em grupos, nas salas de aula.

Na noite do dia 01 de julho de 2024, a proposta formativa foi apresentada ao grupo docente da EMEF Fênix, obtendo ampla aceitação e adesão. Na mesma noite, foi disponibilizado um formulário de inscrição para que aderissem à formação apenas os docentes interessados. O formulário permaneceu aberto até às 20 horas do dia 02 de julho, obtendo 48 inscrições, um número bastante expressivo, já que o contingente de servidores da escola totalizava 70 profissionais. A tabela 2 demonstra o quantitativo de docentes da EMEF Fênix, conforme a etapa que atendem, o tipo de vínculo e a situação atual, sinalizando também aqueles em afastamento por licença-saúde. As colunas apresentam as siglas “S” para SIM e “N” para NÃO, apontando aqueles que aderiram e os que não aderiram em cada contexto.

Tabela 1 - Docentes da EMEF FÊNIX

	Tipo de vínculo						Situação atual		Total	
	Estatutário		(ECH)		Contrato		Em afastamento			
Adesão	**S**	**N**	**S**	**N**	**S**	**N**	**S**	**N**	**S**	**N**
E.I.	2	-	-	-	1	-	-	2	3	2
A.I.	13	1	-	-	4	-	-	1	17	2
A.F.	10	5	-	1	3	1	-	4	13	11
EJA	-	6	-	-	-	-	-	-	0	6
Setores[13]	6	1	-	-	-	-	-	-	6	1
Estágio	-	-	-	-	9	-	-	-	9	0
TOTAL	31	13	0	1	17	1	0	7	**48**	**22**

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme os dados acima, a escola contava, no momento do desenvolvimento da pesquisa, com um quadro total de 70 profissionais da educação. Destes, 68,57% participaram da pesquisa, sendo que 22 professores não aderiram, representando 31,43%. Porém, 7 destes 22 estavam em afastamento por licença-saúde e outros 6 pertenciam ao grupo da EJA, modalidade que optou por não participar. Considerando esses fatores, é possível afirmar que o alcance da pesquisa foi bastante significativo, já que apenas 9 professores tomaram a decisão individual de não participar, o que representa aproximadamente 12% do quadro docente da escola.

No que se refere aos anos finais, etapa selecionada para a análise do material produzido, houve um total de 13 inscritos, dos quais nem todos entregaram material referente a todas as etapas do processo. Porém, todos estiveram presentes e participaram nos momentos de discussão em grupo. Dos 11 docentes dos anos finais que não participaram da pesquisa, 4 estavam em afastamento e outros 2 não possuíam vínculos consistentes com a escola, já que uma professora cumpria apenas algumas horas de extensão na sua carga horária na escola e outro professor estava em regime de contrato temporário. Ou seja, do quadro efetivo dos docentes

[13] Corresponde aos docentes que atuam em espaços setorizados que atendem todas as etapas, como Biblioteca, Espaço Virtual de Aprendizagem Multimídia (EVAM), Sala de Recursos Multifuncional (SRM) e os membros da direção e vice-direção.

de anos finais, que totaliza 15 profissionais em atividade no momento, apenas 5 professores escolheram não participar da pesquisa.

2.1.3.2 Fase introdutória

O desenvolvimento da pesquisa-formação, na perspectiva defendida por Josso (2004), considera alguns movimentos anteriores à execução da proposta operativa, que são importantes para assegurar sua realização e representam a fase introdutória da formação. Essa fase tem início no primeiro encontro, antes de dar início às narrativas orais e escritas.

A recepção da primeira parte do grupo participante ocorreu no dia 03 de julho, no turno da tarde e foi repetida para outra parte do grupo no dia 04, pela manhã. Conforme já dito, os encontros ocorreram nas dependências da Faculdades EST, na qual estavam reservadas três salas, sendo uma sala grande, que chamarei de auditório e duas salas de aula. O auditório e as salas de aula não ficavam no mesmo prédio, de modo que era preciso o deslocamento de alguns grupos pelo pátio da faculdade. Faz-se necessário apontar, para fins de contextualização, que a formação ocorreu em uma das semanas mais frias do inverno gaúcho, fato que impactou no deslocamento dos grupos pelos espaços em alguns dias chuvosos ou muito frios.

Ao chegarem no auditório para o primeiro encontro, que ocorreu na tarde do dia 03 de julho, houve um momento de comoção e reencontro, já que esta foi a primeira vez que o grupo se reencontrou presencialmente após as enchentes de maio. Foi preciso conceder um tempo para que conversassem, se abraçassem, chorassem e rissem juntos novamente. O mesmo ocorreu na manhã do dia 04 de julho, porém com menor intensidade, visto que alguns já haviam se encontrado no dia anterior. Alguns docentes que cumpriam quarenta horas semanais na mesma escola, optaram por realizar a formação nos dois turnos de cada etapa, mesmo que a proposta fosse a mesma, já que o grupo se modificava em cada turno e as discussões não seriam as mesmas.

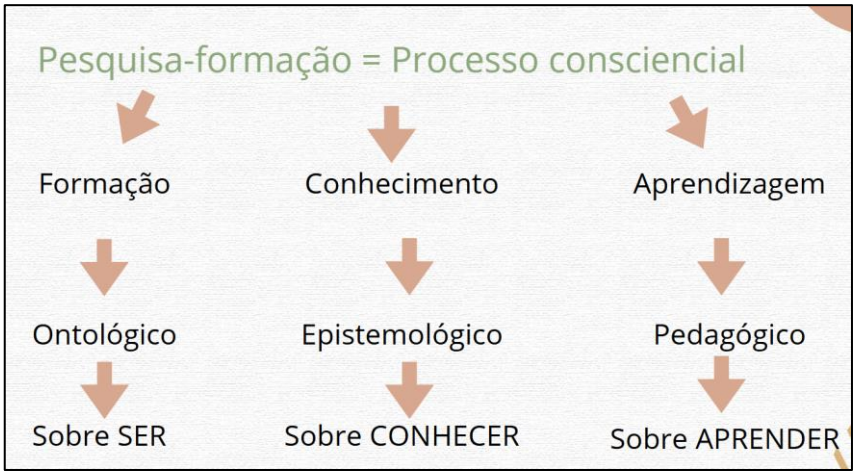
Inicialmente, foi apresentada a proposta da formação, fazendo a distinção entre o uso de uma abordagem biográfica de cunho terapêutico e a abordagem biográfica de cunho pedagógico, ressaltando que a proposta não envolvia um tipo de terapia, embora houvesse consciência de que as questões emocionais estariam presentes em todo o processo. Josso (2004) já sinalizava para esse tipo de

atravessamento, observando no seu relato sobre uma das suas experiências com a pesquisa-formação, o fato de que

> Ainda que a tarefa na qual estamos envolvidos no seminário exija uma mobilização preponderante do intelecto, as trocas são também muitas vezes induzidas pelas emoções ou sentimentos desencadeados por uma ideia ou certas palavras que circulam (Josso, 2004, p. 127)

Ciente da presença dessa dimensão do ser psicossomático (Josso, 2004), procurei orientar para que os participantes mantivessem o foco das narrativas nas dimensões da formação, do conhecimento e da aprendizagem (Josso, 2004). A figura 5 foi retirada do material projetado nesse encontro para explicar a proposta:

Figura 5- Dimensões do processo formativo consciencial



Fonte: Elaborado pela autora.

A tripla dimensão do processo formativo, envolve considerar o processo consciencial provocado pelas narrativas como um processo ontológico, porque ligado à dimensão do **ser**, um processo epistemológico, já que se relaciona aos modos de **conhecer**, e um processo pedagógico, uma vez que se volta para a dimensão do **aprender**. De acordo com Josso (2004, p. 130):

> A reflexão sobre aquilo que foi formador na minha vida, e que me permite situar o que hoje penso e faço, reforça o espaço do sujeito consciencial capaz de ser auto-observar e de refletir sobre si mesmo. Eu me formo, aprendo, conheço e não fui formado por, fui educado, ensinado etc., isto é, todas as fórmulas que fazem do sujeito aprendente um continente dependente.

A partir desse primeiro esclarecimento sobre a metodologia da proposta formativa que iria se desenvolver ao longo dos encontros, foi estabelecido, entre

pesquisadora e participantes, um contrato de formação (Josso, 2004), no qual foram acordados os horários de início, término e intervalo, o tempo de fala de cada um no grupo, o tempo para escrita das narrativas, as formas de envio das narrativas, bem como a importância de uma postura respeitosa e acolhedora em relação às narrativas orais dos colegas, estabelecendo um clima de confiança.

Ficou definido que o horário do turno da tarde seria das 13 horas e 30 minutos até às 17 horas e que o turno da manhã teria início às 8 horas e término às 11 horas e 30 minutos. O intervalo seria após as discussões em grupo, sendo acordado a cada encontro, com um tempo de quinze minutos, que geralmente se estendia para além de vinte minutos. Tendo em vista o número de participantes em cada grupo, e o tempo total para cada atividade, ficou definido um tempo médio de cinco minutos de fala para cada um dentro do grupo, durante o momento das discussões coletivas e narrativas orais e que seria escolhido a cada vez um integrante para fazer o controle do tempo.

Em relação à entrega das narrativas, é importante destacar que, tendo em vista a complexidade que envolve escrever uma narrativa, o pouco tempo para desenvolver todo o processo e a necessidade de concentração que alguns precisavam para a atividade de escrita, foi prevista a realização ou conclusão das narrativas em casa, o que foi contabilizado como horas de atividade à distância. Sendo assim, as narrativas precisavam ser entregues, geralmente, após os encontros e não houve consenso sobre a forma de envio, alguns preferiam entregar de forma impressa, outros preferiam enviar por *e-mail* ou *WhatsApp*. Todas as formas de entrega foram aceitas.

A composição dos grupos ocorreu de forma espontânea e muito orgânica, sinalizando um aspecto intrigante em relação ao grupo docente da EMEF Fênix. Quando chegaram ao auditório, que continha carteiras escolares, dispostas em quatro fileiras à direita, um corredor central e outras quatro fileiras à esquerda, já foi possível observar que houve uma separação quase automática entre os docentes dos anos finais e os dos anos iniciais e educação infantil, formando dois grandes grupos. Isso sinaliza para uma divisão orgânica que ocorre no interior da escola e que ficou evidenciada nos encontros e foi alvo de reflexão ao final da pesquisa.

Considerando que o grupo dos anos iniciais e educação infantil era maior, pediu-se que esse grupo se dividisse em dois, de modo que o grupo de anos finais pudesse permanecer junto, até para facilitar o acompanhamento desse grupo, que

viria a ser o foco das análises. Tendo em vista os objetivos da pesquisa, já delimitados dentro dos anos finais, procurei acompanhar mais esse grupo do que os demais, porém também circulei nos demais grupos algumas vezes, até para respeitar o acordado com a equipe diretiva, de que a formação contemplasse todo o corpo docente e para que os demais grupos não se sentissem menos importantes no processo formativo.

Ainda no primeiro encontro, depois de definidos os grupos, foi solicitado que a primeira discussão coletiva fosse sobre os objetivos, expectativas e preocupações dos docentes frente ao processo formativo anunciado. Pediu-se que discutissem e escrevessem sobre esses pontos, entregando esse material que seria retomado no último encontro. Esse exercício foi de especial importância no desenvolvimento do processo consciencial, pois, ao confrontarem-se com o que haviam escrito no início da formação, os participantes perceberam os avanços no seu próprio processo formativo.

2.1.3.3 Fase operativa

A fase operativa tem início com o desenvolvimento de cada etapa da pesquisa operacionalizada nos encontros formativos. Essas etapas foram organizadas considerando, conforme já relatado na introdução, alguns elementos da ancestralidade africana que contribuíram para registrar na pesquisa a minha identidade enquanto pessoa e enquanto pesquisadora. Tais elementos representam marcos epistemológicos que balizam o processo metodológico, permitindo uma cosmovisão ampliada e ancorada em outras racionalidades. De acordo com Minayo (2007, p. 203):

> Pela sua importância, o trabalho de campo deve ser realizado a partir de referenciais teóricos e também de aspectos operacionais. Isto é, não se pode pensar num trabalho de campo neutro. A forma de realizá-lo revela as preocupações científicas dos pesquisadores que selecionam tanto os fatos a serem observados, coletados e compreendidos como o modo de recolhê-los.

Nesse sentido, o modo escolhido para recolher os dados de análise, que são as narrativas orais e escritas, foi permeado pela minha subjetividade e criatividade enquanto pesquisadora. Para Minayo (2002, p.22), a criatividade do pesquisador corresponde “[...] a sua marca pessoal e específica na forma de articular teoria,

métodos, achados experimentais, observacionais, ou qualquer outro tipo específico de indagação científica".

A partir dessa forma particular de articulação teórica e metodológica, revelada nos processos operacionais, escolhi organizar os encontros em quatro etapas denominadas a partir de elementos oriundos da simbologia *Adinkra*, do povo *Ashanti*, pertencente ao grupo étnico denominado *Akan*. Atualmente, essa população habita regiões da África Ocidental, mais especificamente Gana, Togo e Burkina Faso, mas em decorrência das diásporas africanas, podem ser encontrados em outros lugares do mundo. Os *Ashanti* desenvolveram uma cultura muito diversificada e um sistema de linguagem e comunicação complexo e estruturado, contrariando a falácia de que os povos africanos seriam exclusivamente orais na forma de transmissão dos conhecimentos, cultura e valores.

Veloso (2022), chama atenção para a complexidade que envolve compreender como os símbolos *Adinkra* se popularizaram pelo mundo ao mesmo tempo em que houve um apagamento dos seus significados, sendo dissociados de sua origem ancestral africana. Muitos desses símbolos são facilmente encontrados em grades, esculturas e fachadas de casas e portões, sem que as pessoas que produzem e adquirem esse tipo de arte saibam sua origem.

Além de um conhecimento, os *Adinkras* representam uma tecnologia ancestral africana de representação no campo da linguagem e podem representar valores tradicionais, códigos de conduta, normas sociais ou ideias filosóficas (Veloso, 2002). Esses símbolos são categorizados a partir de animais, objetos artesanais, plantas, seres humanos ou mesmo ideias abstratas. Conforme Veloso (2022), "a palavra *Adinkra* tem um significado de despedida na língua *Twi* do povo *Ashanti*, já que o sufixo "*Kra*" é traduzido como alma, então *Adinkra* é como um adeus à alma". Por essa razão, a origem desse conjunto simbólico, está relacionada aos funerais, quando as roupas utilizadas levavam os símbolos como estampas.

Após essa breve contextualização da simbologia utilizada, reitero essa escolha operacional como forma de sublinhar minha constituição subjetiva como pesquisadora, enquanto mulher negra, inscrevendo na pesquisa as marcas da minha ancestralidade que dizem sobre as minhas visões de mundo e me colocam numa determinada postura epistemológica frente à pesquisa. Elas agregam ao estudo uma outra cosmovisão guiada por uma outra racionalidade. De acordo com Gomes (2009), existe uma pressão sofrida pelos intelectuais negros, que se

configura a partir de uma disputa entre racionalidades e espaços de poder. O autor ressalta que:

> A eficácia da entrada dos intelectuais negros nesse espaço e as mudanças que eles têm trazido para a produção do conhecimento não dependem apenas da sua capacidade de formulação teórica e do domínio dos instrumentais acadêmicos, mas da sua capacidade de articulação interna e externa em contextos racializados e marcados por disputas de poder. Depende também da sua capacidade de não se perder em meio a um contexto tão complexo e de resistir às cobranças e acusações oriundas daqueles que advogam pela ciência de tradição positivista. O desafio é produzirem conhecimento sem perder sua forma de ser e ver o mundo em uma perspectiva afro-brasileira.(Gomes, 2009, p. 429).

Conforme já dito, não há neutralidade na pesquisa (Minayo, 2007), por isso, reafirmo o compromisso ético-político de afirmar quem sou e de que lugares eu falo, buscando uma forma de honrar as ancestralidades que me constituem como pessoa.

Embora não tenha escolhido desenvolver um estudo dentro da temática racial, entendo que o viés mais ampliado das ancestralidades torna possível valorizar conhecimentos e valores ligados à história, à cultura e à filosofia africanas ao problematizar a formação humana, entendendo que existem outras maneiras de ver o humano, de considerar o humano e de formar o humano que pode ser reforçadas em um momento da história da humanidade no qual o pensamento eurocêntrico, hegemônico, ocidental parece dar sinais de fragilidade no enfrentamento dos problemas mais complexos aos quais temos nos deparado.

Para Morin (2000), é importante que as culturas aprendam umas com as outras, assumindo uma postura de abertura ao outro e o autor chama atenção para um olhar sobre aquilo que se deseja incorporar, mas também sobre o que se pode manter e ampliar. Segundo Morin (2000):

> O Ocidente deve também incorporar as virtudes das outras culturas, a fim de corrigir o ativismo, o pragmatismo, o “quantitativismo”, o consumismo desenfreado, desencadeados dentro e fora dele. Mas deve também salvaguardar, regenerar e propagar o melhor de sua cultura, que produziu a democracia, os direitos humanos, a proteção da esfera privada do cidadão (Morin, 2000, p. 104).

Nesse sentido, a problematização sobre os princípios e concepções de formação humana presentes nas práticas curriculares docentes, ocorre orientada

pela busca de uma outra racionalidade possível, incrementada por elementos da cultura e dos valores ancestrais africanos.

Os encontros foram planejados para acontecerem em quatro etapas, nomeadas por elementos da simbologia *Adinkra* (Veloso, 2022) e/ou da cultura africana. De modo geral, cada etapa tinha uma estrutura baseada na proposta operativa de Josso (2004), apresentando inicialmente um momento no grande grupo, quando eram colocados os objetivos do encontro e o detalhamento das atividades do dia. Em seguida, prosseguia-se para a organização dos grupos, retomando sempre o mesmo grupo a cada encontro. As discussões coletivas aconteciam nos grupos específicos, a partir da proposta do encontro, por meio da narrativa oral. Por último, procedia-se com a atividade de escrita da narrativa ou de alguma outra ferramenta que pudesse orientar o processo de escrita posterior. Conforme orientado no modo operacional de Josso (2004), foi sugerido aos participantes a gravação em áudio das narrativas orais, o que inclusive poderia facilitar o exercício de transposição para as narrativas escritas, porém nenhum dos docentes sentiu-se confortável com esta proposta, o que foi respeitado pela pesquisadora. Apenas na última etapa utilizou-se esse recurso, com aceitação do grupo.

Na figura 6, descrevo cada uma dessas etapas, representadas pela imagem e o nome que lhe corresponde, juntamente com o significado.

Figura 6 - Etapas do processo formativo

Fonte: Elaborado pela autora.

A primeira etapa foi denominada *Sankofa*, símbolo *Adinkra* que significa “volte e pegue o que importa”. Por representar uma volta ao passado em busca de memórias importantes e significativas, nessa etapa foi proposta a narrativa A, produzida a partir de uma linha do tempo sobre a história de vida.

A segunda etapa, denominada *Baobá*, foi assim denominada por representar o que é para muitos povos africanos a árvore da vida. De acordo com matéria publicada no Portal PUC- Campinas (2023), “[...] as raízes representam os ancestrais e as memórias da comunidade, enquanto o tronco representa as crianças e os jovens em crescimento”. Nesse sentido, a simbologia remete a um aprofundamento nas raízes que sustentam a docência a partir de reflexões sobre o conceito de ancestralidade pedagógica (Dal’Igna, 2023), que representa uma herança, um legado deixado pela experiência formativa nos ambientes escolares, resgatado na escrita da narrativa B, com foco nos momentos formativos. A escrita dessa narrativa foi balizada pelos seguintes questionamentos:

a) Como foi sua experiência escolar como estudante?
b) Que professores marcaram essa trajetória?
c) Você identifica marcas dessas docências na sua docência?
d) Em que momento escolheu a docência como profissão? Que motivações te levaram a essa escolha?

A terceira etapa, foi simbolizada pelo *Adinkra Nea Onnim,* que representa conhecimento e aprendizado e tem origem no provérbio africano *Nea Onnim no sua a ohu*, e significa “aquele que não sabe pode aprender[14]”. Nesta etapa, foram provocadas discussões sobre os fundamentos teóricos e epistemológicos que orientam as práticas curriculares docentes. As discussões foram estimuladas a partir do uso de uma ferramenta interativa disponibilizada na plataforma digital *Mentimeter,* em que os participantes precisavam escrever abertamente sobre o que entendiam por formação humana. A partir das discussões disparadas pelo material produzido, que foi projetado para análise coletiva, foram feitas relações a partir dos conceitos de pedagogias tradicionais e pedagogias novas na perspectiva apontada por Charlot (2020) e Dalbosco (2021). Com base nessas discussões e reflexões, os docentes

[14] Podem existir variações na tradução do provérbio africano como “aquele que não sabe, pode saber pela aprendizagem” ou “aquele que é ignorante pode se tornar conhecedor através do estudo”.

produziram a narrativa C, na qual precisavam retomar sua trajetória formativa refletindo sobre as bases teóricas e epistemológicas sobre as quais estavam ancoradas. Para essa escrita, foi dado um prazo maior para a entrega.

Na quarta e última etapa, nomeada *Nyansapow*, que representa o nó da sabedoria, buscou-se por consensos entre os docentes sobre os princípios e concepções de formação humana desenvolvidos nas práticas curriculares naquela escola, bem como pela ideia de nó como fechamento de um ciclo.

Nessa etapa, a sistematização não foi feita em formato de narrativa, mas em um mural utilizando a ferramenta do *Padlet,* em que todos os participantes receberam um *link* e realizaram as escritas que eram adicionadas a um documento compartilhado e projetado em tempo real. A proposta envolveu escrever sobre as três dimensões do processo consciencial (Josso, 2004): formação, conhecimento e aprendizagem.

Depois desse processo de sistematização, houve novamente um momento de narrativa oral, no qual os participantes avaliaram o seu processo formativo frente aos objetivos, expectativas e preocupações registrados no primeiro encontro, que veio a constituir o conteúdo da narrativa D, instigando-os a tornar conscientes esses processos. Esse foi o único momento em que os participantes concordaram com a gravação das narrativas, talvez porque já tivesse se estabelecido uma maior relação de confiança com a pesquisadora.

2.1.4 Ressignificar, reconstruir e refletir: a análise das narrativas

Considerando que “toda leitura é feita a partir de alguma perspectiva teórica [...]” (Moraes, 2003, p. 3), o processo de análise relaciona as estruturas teóricas e metodológicas apresentadas por Josso (2004) ao aporte teórico encontrado em Nóvoa (2009). Esses elementos teóricos foram articulados às etapas da formação realizada com os docentes, constituindo assim, categorias *a priori*, compreendidas como macrocategorias, que orientaram o processo de unitarização e categorização. De acordo com Moraes (2003), a categorização organiza o processo de unitarização que é definido a partir dos objetivos da pesquisa. Segundo Moraes (2003),

> [...] sua definição pode partir tanto de categorias definidas *a priori*, como de categorias *emergentes*. Quando se conhecem de antemão os grandes temas da análise, as categorias *a priori*, basta separar as unidades de

> acordo com esses temas ou categorias. Entretanto, uma pesquisa também pode pretender construir as categorias, a partir da análise. Nesse caso as unidades de análise são construídas com base nos conhecimentos tácitos do pesquisador, sempre em consonância com os objetivos da pesquisa.

Partindo do universo teórico e metodológico baseado em Josso (2004), as categorias analíticas foram estruturadas a partir das dimensões do processo formativo, a saber a formação*,* o conhecimento e a aprendizagem*.* Essas três dimensões se articulam em uma espiral retroativa (Josso, 2004), em todo o processo de tomada de consciência de si e de seu percurso formativo. Neste estudo, optou-se por relacioná-las às etapas de desenvolvimento da pesquisa em campo e aos conceitos que vieram a constituir as macrocategorias analíticas, oriundos da obra de Nóvoa (2009).

A dimensão da aprendizagem é considerada mais abrangente, abarcando todas as etapas, tendo em vista os objetivos da pesquisa, que se voltam para as práticas curriculares docentes, processos que envolvem ensino e aprendizagem. Uma vez que a pesquisa formativa não só recolhe informações, mas procura provocar uma mobilização consciente dos conhecimentos e das formas de pensar e agir, ao refletir sobre seus processos de aprendizagem, os docentes também colocam em questão os processos de ensino, já que formar e forma-se são duas vias inseparáveis (Freire, 1996; Josso, 2004; Nóvoa, 2010). Em outras palavras, quando pensam sobre a suas aprendizagens, os docentes pensam sobre as aprendizagens de seus estudantes, sobre as formas pelas quais eles conduzem esses processos, com base em que princípios e concepções sobre formação, adquiridos quando, como e por quê. Conforme Josso (2004, p. 82):

> É, pois, por meio do trabalho sobre os processos de aprendizagem que se estabelecem as condições de possibilidade de uma emergência do sujeito co-responsável pela sua formação, concebido como um sistema de interações. Porque, neste trabalho, o momento decisivo é o da tomada de consciência que, em toda a experiência, englobando aí as experiências educativas formais, só é formativa quando o “eu” se empenha conscientemente com as suas qualidades de ser psicossomático, em geral, e com as suas qualidades de aprendente, em particular.

Nesse sentido, todo o processo só se torna efetivamente formativo, se houver essa tomada de consciência a partir dos processos de aprendizagem. De acordo com Josso (2004, p. 82):

> Não é senão na interação desta tomada de consciência por meio do desenvolvimento de uma postura de aprendente que, daí em diante, o “eu” pode decidir que as suas experiências de vida podem tornar-se outras tantas ocasiões de co-formação.

Assim, a dimensão da aprendizagem se relaciona com a dimensão da formação, na medida em que evidencia os processos motivacionais envolvidos na aprendizagem, constatando que as motivações internas são mais efetivas que as externas. A articulação entre a dimensão da aprendizagem e a dimensão do conhecimento torna possível “[...]atualizar ao mesmo tempo os recursos e as resistências afetivo-cognitivas em torno da dialética conhecido/desconhecido [...] em particular, as dificuldades de reajustes epistemológicos e pragmáticos necessários para uma nova aprendizagem [...]” (Josso, 2004, p. 81).

Articuladas entre si, as dimensões da aprendizagem, formação e conhecimento, se relacionam com as etapas da pesquisa realizadas em campo, de modo que as duas primeiras etapas, *Sankofa* e *Baobá* estão relacionadas à dimensão da formação, enquanto as duas outras etapas, *Nea Onnim* e *Nyansapow,* se conectam à dimensão do conhecimento. Essas dimensões e as etapas, são agrupadas e analisadas em torno dos seguintes conceitos apresentados por Nóvoa (2009), que também se convertem em macrocategorias analíticas: pessoalidade, profissionalidade, institucionalidade e colegialidade.

A pessoalidade (Nóvoa,2009) tem a ver com a dimensão pessoal do fazer docente, que não pode ser ignorada, já que o ensino é uma profissão do humano e do relacional. Nóvoa (2009, p. 38) chama atenção para o fato de que “[...] é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos”. Como uma macrocategoria, a pessoalidade foi articulada à etapa *Sankofa*, na qual houve uma imersão na história de vida pessoal de cada participante, resgatando elementos que os constituíram como pessoas, a partir das experiências marcantes de suas vidas.

A profissionalidade (Nóvoa, 2009) diz respeito a uma cultura profissional docente, que se adquire no interior da profissão, na integração dos professores no ambiente escolar. A profissionalidade considera diversas dimensões do conhecimento profissional docente, que vai além dos saberes das disciplinas, mas inclui o tato pedagógico, o trabalho em equipe e um compromisso social (Nóvoa, 2009).

Como um conhecimento profissional, a constituição da docência tem uma forte influência dos exemplos e dos modelos de professor e aluno construídos ao longo das experiências formativas, já que “[...] os professores são trabalhadores que foram imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15.000 horas), antes mesmo de começarem a trabalhar” (Tardif; Raymond, 2000, p. 217). Essa imersão produz um conjunto de conhecimentos sobre a docência que representam um legado forte e estável ao longo do tempo (Tardif; Raymond, 2000).

Com base nisso, essa macrocategoria foi relacionada à etapa *Baobá,* onde houve um aprofundamento das *raízes* que sustentam a docência, no sentido das heranças e do legado que formam uma ancestralidade pedagógica (Dal’Igna, 2023), construída pelas experiências formativas ao longo da vida, de modo a entender como cada participante se constituiu como professor e os fatores que tiveram influência nessa escolha de vida.

A institucionalidade (Nóvoa, 2009) se relaciona às práticas de formação profissional docente, que historicamente se constituíram divorciando teoria e prática. Ao criticar o atual modelo de formação docente, Nóvoa (2009) advoga em favor da criação de uma nova institucionalidade docente, que venha a constituir um terceiro lugar, considerando as práticas docentes do ponto de vista teórico e metodológico. A etapa *Nea onnim,* por ter sido voltada ao resgate das bases teóricas e epistemológicas de formação humana, que os docentes identificavam na sua formação, se articula ao conceito de institucionalidade, retomando e refletindo sobre os espaços de formação docente inicial e continuada tradicionalmente constituídos.

Por último, a colegialidade (Nóvoa, 2009), trata da “[...] da necessidade de um tecido profissional enriquecido, da necessidade de integrar na cultura docente um conjunto de modos colectivos de produção e de regulação do trabalho” (Nóvoa, 2009, p.40). Nesse sentido, a colegialidade reclama uma ética construída no diálogo entre os colegas, desenvolvendo um sentimento de pertença e uma identidade coletiva. Operando como uma macrocategoria, a colegialidade se articulou à última etapa da formação, denominada *Nyansapow*, que teve como objetivo a busca por consensos na construção de uma identidade coletiva do grupo docente, através dos princípios e concepções de formação humana que orientam as práticas curriculares nos anos finais.

A figura 7 articula as categorias teórico metodológicas e as etapas, tendo como referência os conceitos apresentados por Josso (2004) e Nóvoa (2009) que passam a operar como categorias analíticas:

Figura 7 - Categorias analíticas

Fonte: Elaborado pela autora.

A figura acima enfatiza a centralidade da aprendizagem em correlação às dimensões da formação e do conhecimento, de modo que essa dimensão atravessa todas as etapas de desenvolvimento da pesquisa-formação, ocorrendo em níveis e em intensidade de modo diferente em cada aspecto analisado nas macrocategorias.

As macrocategorias pessoalidade e profissionalidade se articulam mais diretamente à dimensão da formação, tendo em vista o desafio de pensar a pessoalidade inscrita no interior da profissionalidade (Nóvoa, 2009). Nesse sentido, no interior dessas macrocategorias surgem as categorias emergentes (Moraes, 2003), a partir do conteúdo das narrativas, buscando identificar as influências dos processos de construção da pessoalidade e da profissionalidade nas práticas curriculares e nos princípios e concepções de formação humana dos docentes.

Já as macrocategorias institucionalidade e colegialidade se articulam à dimensão do conhecimento, no sentido de reconhecer o papel da colegialidade na institucionalidade presentes nas experiências formativas dos participantes. A institucionalidade docente, compreendida como o tempo/espaço da formação do profissional docente deve considerar as instituições de formação, mas também as instituições de atuação, ou seja, as escolas e as redes de ensino e o que elas dizem sobre o saber e o fazer docente. Nesse caso, ao analisar as narrativas nessa

perspectiva cabe discutir e analisar conjuntamente as orientações curriculares que também são instâncias institucionais que interferem no trabalho docente, mais diretamente nas práticas curriculares. Por isso, nessa dimensão do processo formativo, serão inseridas as reflexões realizadas a partir do DOCT-SL, no que diz respeito aos princípios e concepções de formação humana presentes nesse documento, buscando estabelecer relações com aqueles identificados pelos docentes da EMEF Fênix, nas suas práticas curriculares. Além disso, esse documento curricular foi construído numa perspectiva dialógica (Freire, 1987, 1996), através de uma construção coletiva, que contou com a participação dos professores da rede. Por conseguinte, faz sentido problematizar esse documento articulado à macrocategoria da colegialidade.

Com vistas a preservar a identidade dos participantes, foi utilizado um sistema de codificação nos excertos extraídos das narrativas. Esse sistema utilizou como referência nomes de origem africana. O quadro 3 demostra os codinomes, o significado e a origem.

Quadro 3 – Sistema de codificação dos participantes

Codinomes	Significado	Origem
1. Ainka	A estimada	Tonga –Zâmbia/Zimbábue
2. Donkar	O humilde	Akan – Gana
3. Fahima	Instruída, entendedora	Suaíli – Quênia/Tanzânia
4. Hadhi	Respeito, honra	Suaíli – Quênia/Tanzânia
5. Kali	Enérgica	Senufo – Costa do Marfim
6. Karega	Um rebelde	Kikuyu – Quênia
7. Nina	Mãe	Suaíli – Quênia/Tanzânia
8. Nyanthera	Ela sobreviveu	Kisii – Quênia
9. Radhiya	Contente, satisfeita, agradável	Suaíli - Quênia/Tanzânia
10. Sakina	Tranquila	Suaíli - Quênia/Tanzânia

Fonte: Elaborado pela autora.

Cada um dos nomes foi escolhido tendo em consideração as características de cada sujeito que se salientaram durante os encontros e que encontraram tradução dentro da imensa variedade linguística africana. Portanto, não foram escolhas aleatórias. Foi um processo lento e amoroso, de recordar-se de cada um e cada uma, buscando pelo que mais marcou de sua presença, durante os encontros.

Os materiais produzidos por dez participantes que atuavam nos anos finais da EMEF Fênix, foram objetos de análise, embora cerca de treze docentes dessa etapa tenham participado da pesquisa, mas nem todos entregaram todos os materiais para a análise. O material oriundo dos docentes das outras etapas do ensino fundamental

não foi analisado, conforme acordado com a SMED e a Equipe Diretiva da escola. A escolha dos codinomes levou em consideração características dos participantes,

No dia 09 de dezembro de 2024, solicitei um espaço anterior à RAP mensal para entregar uma carta à cada um dos participantes, informando-lhes seu codinome e a justificativa para a escolha. Foi um momento emocionante, todos ficaram muito agradecidos e concordaram que os codinomes escolhidos para eles, os representava em alguma medida.

Com esse gesto, busquei desmistificar a ideia de pesquisa fria, distante, que manipula os sujeitos como se fossem objetos, atribuindo-lhes números ou uma codificação impessoal. Essa atitude vem ao encontro de pensar a partir de outra racionalidade, mais humanizada e cuidadosa na análise que vai além de dados e informações, mas trata de pessoas. Uma postura condizente com a perspectiva da formação humana defendida nesta dissertação.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

> Paulo Freire refere-se à necessidade de denunciar e de anunciar. Denunciar sem anunciar é renunciar. Anunciar sem denunciar é iludir. Na tensão freiriana, queremos introduzir um terceiro termo: enunciar. [...] Só conseguiremos enunciar outras possibilidades se nos libertarmos da tirania do presente. Então poderemos cumprir a nossa responsabilidade perante a humanidade futura (Nóvoa, 2022, p. 36).

Adoto alguns pressupostos epistemológicos que orientam as escolhas teóricas e metodológicas realizadas na pesquisa. Elas correspondem à forma como foi concebida a relação sujeito/objeto no processo de conhecimento (Severino, 2013) e justificam a postura adotada frente à pesquisa.

Essa postura revela como intenção o desenvolvimento de uma pesquisa que possa ir além da constatação da realidade analisada e dos contextos que resultaram em tal realidade, entendendo a formação humana como uma possibilidade de cumprirmos "[...] nossa responsabilidade perante a humanidade futura" (Nóvoa, 2022, p.36).

Por isso, as perspectivas da denúncia e do anúncio, presentes em Freire (1982), acrescidas da ideia de enunciar*,* trazida por Nóvoa (2022), representam essa postura. A presente pesquisa, ao buscar compreender os princípios e concepções de formação humana presentes nas práticas curriculares docentes dos anos finais, procura fazer a denúncia das dificuldades, das contradições e das limitações encontradas por esses docentes, na sua trajetória formativa e nos cotidianos da escola, para pensar a respeito da formação humana como finalidade maior da educação.

A realidade denunciada, em verdade constatada pelos próprios docentes, no processo reflexivo consciencial que a pesquisa-formação oferece, se reflete diretamente no fazer docente e na formação humana dos estudantes dos anos finais da EMEF Fênix. Sem a consciência do projeto de formação humana que levam adiante nas suas práticas pedagógicas e curriculares, os docentes podem estar contribuindo, em alguma medida, para a manutenção ou ampliação das desigualdades, das injustiças, das violências e da barbárie que temos visto crescer avassaladoramente, nos últimos tempos.

Ao fazer tal denúncia, a pesquisa já não pode fugir do anúncio, "[...] pois, que não há denúncia verdadeira sem o compromisso de transformação, nem este sem ação" (Freire, 1987, local. 44). Na medida em que denúncia e anúncio se

constituem como unidade (Freire, 1987), ao denunciar uma situação que provoca desumanização, o anúncio revela a busca pela humanização, a busca por Ser Mais, que é o sentido de formação humana adotado neste estudo.

A amplitude e finitude subjacente à ideia do anúncio o coloca como algo a ser buscado, algo almejado e desejável, relacionado ao que foi encontrado na denúncia. Sendo assim, o anúncio diz respeito à busca da superação da realidade denunciada, entre as quais: as fragilidades na formação docente; as limitações da formação continuada; as dificuldades para trabalhar coletivamente, algumas delas impostas pelas demandas do cotidiano; as imposições das políticas curriculares, que não dialogam com as realidades, e o quanto tudo isso dificulta pensar, problematizar e refletir sobre os seres humanos formados no cotidiano das práticas curriculares.

A incorporação do verbo enunciar ao binômio freireano agrega uma perspectiva menos conclusiva do que a trazida pelo verbo anunciar, já que um anúncio soa como algo pronto, definitivo, enquanto um enunciado, dá a ideia de uma construção, torna-se mais provisório porque construído a partir de cada contexto, em um tempo e um espaço específico e mutável. Nessa perspectiva, o anúncio impõe a necessidade de enunciar possibilidades concretas para a superação dessas e de outras problemáticas relacionadas à formação humana nas práticas curriculares.

Enunciar (Nóvoa, 2022), se aproxima de pronunciar (Freire, 1987), que é práxis porque a palavra prenunciada contém a dimensão da teoria e da prática, da ação e da reflexão, é palavra que modifica o mundo (Freire, 1987). A pronúncia, nasce do diálogo, como “[...] encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (Freire, 1987, local. 45). Sendo assim, a pronúncia não se faz solitariamente, mas solidariamente, de modo que enunciar e pronunciar são ações que exigem uma postura solidária, colaborativa, construtiva e que se fazem apenas na práxis, na ação-reflexão-ação (Freire, 1987) sobre si, sobre o outro e sobre o mundo.

Por isso, a partir desses pressupostos epistemológicos, a pesquisa buscou mobilizar os docentes na busca de estratégias para enunciar/pronunciar possibilidades de tempos e espaços para as necessárias e permanentes discussões sobre o fazer docente e sobre a formação humana. Problematizando algumas teorias e duvidando de algumas práticas assumidas irrefletidamente, esses docentes se inseriram no exercício da práxis (Freire, 1987).

Ao denunciarem os contextos nos quais são produzidas as práticas curriculares, para anunciarem uma nova realidade, na perspectiva no inédito viável (Freire, 1987), buscaram enunciar/pronunciar outras possibilidades libertando-se da tirania do presente para que pudessem “[...] pensar sem ceder ao imediatismo [...]” (Nóvoa, 2022, p. 36).

Ceder ao imediatismo seria supor que a presente pesquisa traria as respostas aos dilemas daquele grupo docente e soluções acabadas para resolver os problemas encontrados. Ceder ao imediatismo seria acreditar que existem fórmulas prontas para os desafios da educação contemporânea, receitas para as melhores práticas curriculares, para as políticas ideais, para a formação perfeita. Seria esperar que eu, pesquisadora-sujeito levantasse perguntas sobre eles, participantes-objetos, e a pesquisa fosse capaz de encontrar as respostas certas, seria simples assim.

No entanto, a postura epistemológica adotada neste estudo, impede essa simplicidade e esse imediatismo, uma vez que enunciar/pronunciar exige que todos sejam tomados como sujeitos que são, em algum momento e por alguma razão, objetivados e subjetivados, sendo o resultado da pesquisa, construído entre pesquisadora e participantes da pesquisa.

Daí resulta a relação entre esse pressuposto epistemológico e a postura ativa, exigida pela própria escolha metodológica, já que a pesquisa-formação busca contribuir “[...] para a formação dos participantes no plano das aprendizagens reflexivas e interpretativas, e situa-se em seu percurso de vida como um momento de questionamento retroativo e prospectivo sobre seu(s) projeto(s) de vida e sua(s) demanda (s) de formação atual” (Josso, 2007, p. 421).

Nesse sentido, o imediatismo não encontra lugar, pois o que se busca compreender não está no agora, nem no hoje. Entende-se a necessidade de perceber o tempo em uma perspectiva tridimensional, em que passado, presente e futuro se articulam e se retroalimentam, para assim compreender os princípios e concepções de formação humana que orientam as práticas curriculares nos anos finais. Freire (1987) explica essa tridimensionalidade temporal a que estamos submetidos pela nossa condição de seres essencialmente históricos:

> Porque, ao contrário do animal, os homens podem tridimensionalizar o tempo (passado-presente-futuro) que, contudo, não são departamentos estanques. Sua história, em função de suas mesmas criações vai se desenvolvendo em permanente devenir, em que se concretizam suas unidades épocas. Estas, como o ontem, o hoje e o amanhã, não são como

> se fossem seções fechadas e intercomunicáveis do tempo, que ficassem petrificadas e nas quais os homens estivessem enclausurados. Se assim fosse, desapareceria uma condição fundamental da história: sua continuidade. As unidades épocas, pelo contrário, estão em relação umas com as outras na dinâmica da continuidade histórica (Freire, 1987, local. 52-53).

Nessa perspectiva, as análises desenvolvidas na pesquisa consideram tanto o ponto de vista das concepções que constituem historicamente as práticas curriculares nos anos finais, quanto os processos de ensino e aprendizagem que se realizam cotidianamente, ampliando essa perspectiva para avaliar os desdobramentos possíveis na formação humana dos estudantes e dos próprios docentes.

Da mesma forma, o olhar sobre as políticas curriculares, em especial o DOCT-SL, como elemento de contextualização das práticas curriculares, considera a perspectiva de passado, pelo seu processo de construção, de presente, pelos processos de reconhecimento, contextualização e atuação (Ball *et al*, 2016) dessas políticas, mas também lançando um olhar para o futuro, problematizando a sua contribuição para um currículo voltado para uma formação efetivamente humana.

Entretanto, a articulação entre passado-presente-futuro não pode ser vista de forma linear, como se houvesse uma previsibilidade que possibilitasse antever resultados futuros a partir de ações do passado e/ou do presente. Tendo em vista a inspiração epistemológica no pensamento complexo, considera-se o princípio da "recursão organizacional" (Morin, 2005), segundo o qual

> A ideia recursiva é, pois, uma ideia em ruptura com a ideia linear de causa/efeito, de produto/produtor, de estrutura/superestrutura, já que tudo o que é produzido volta-se sobre o que o produz num ciclo ele mesmo autoconstitutivo, auto-organizador e autoprodutor. (Morin, 2005, p. 74)

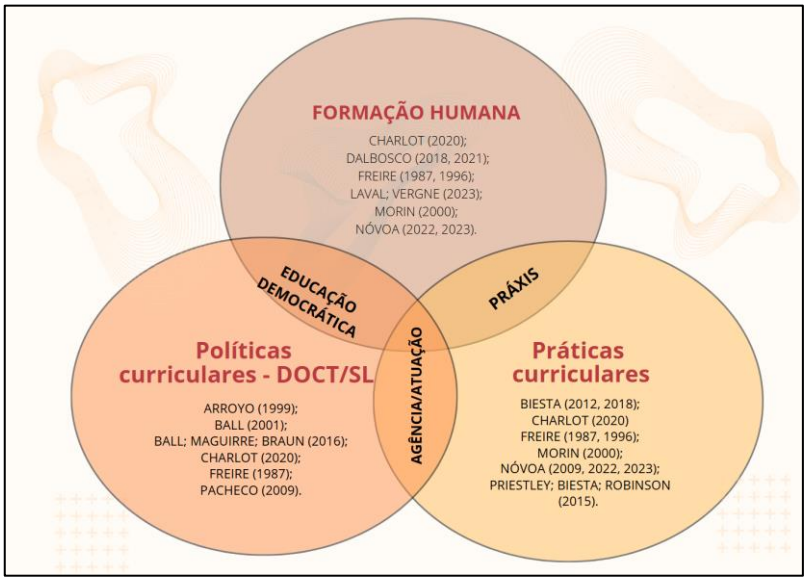
Neste sentido, a problematização das políticas e práticas curriculares numa temporalidade tridimensional, torna possível uma reflexão na perspectiva recursiva, compreendendo esse ciclo autoconstitutivo (Morin, 2005) do fazer docente, na medida em que se olha para a formação docente como autoformação, a partir das experiências, das heranças e das escolhas que cada um fez ao longo de sua trajetória formativa.

Com base nestes pressupostos epistemológicos, a partir das contribuições da revisão de literatura e buscando coerência com a postura metodológica adotada,

este capítulo delineia o referencial que fundamenta teoricamente a pesquisa apresentada nesta dissertação.

O capítulo está organizado em quatro seções, sendo as três primeiras correspondentes às categorias teóricas **formação humana, políticas curriculares e práticas curriculares,** e a quarta seção, destinada à abordagem dos **conceitos emergentes nas zonas de convergência entre as categorias.** A figura 8 ilustra a organização do capítulo a partir das categorias teóricas e da articulação entre elas:

Figura 8 – Categorias Teóricas



Fonte: Elaborado pela autora.

Cada esfera da figura representa uma das categorias teóricas desenvolvidas no capítulo, demonstrando, por meio do *diagrama de Venn*[15], as zonas de convergência que decorrem da articulação entre essas categorias. No interior de cada categoria, são discutidos conceitos que se relacionam e favorecem o desdobramento das reflexões propostas.

A primeira seção do capítulo corresponde ao tema da formação humana, que, como categoria central, perpassa as análises e reflexões desenvolvidas ao longo da pesquisa. Charlot (2020), Dalbosco (2019, 2021), Freire (1987, 1996), Laval e Verge (2023), Morin (2000) e Nóvoa (2023) são as principais referências para fundamentar um conceito de formação humana. Começando por situar a formação humana a

[15] De acordo com Campos (2001, p. 87) “Os diagramas de *Venn* são os que usam campos circulares. Os conceitos subordinados são representados por pequenos círculos, que por sua vez, fazem parte de círculos maiores que representam os conceitos superordenados correspondentes.”

partir da condição humana numa perspectiva antropológica, discute-se em seguida, a questão teleológica que se coloca mediante o tema da formação humana, refletindo sobre as finalidades dessa formação.

A segunda seção traz como categoria teórica as políticas curriculares, a fim de estabelecer relações entre essa definição e o Documento Orientador do Currículo do Território de São Leopoldo, como tal. Na medida em que se adentra no campo conceitual do currículo (Pacheco, 2009; Moreira e Silva, 2001), procura-se discutir a influência das políticas neoliberais na educação e seus reflexos nas políticas curriculares, buscando fazer um contraponto com as políticas e as concepções de currículo em uma perspectiva crítica.

A terceira seção será destinada às reflexões referentes à categoria das práticas curriculares, consideradas numa tripla dimensão: humana, formadora e ética. Procura-se refletir sobre as finalidades e o sentido das práticas educativas e curriculares, aprofundando a ideia defendida por Biesta (2012, 2018), sobre as três dimensões que contemplam os propósitos da educação: qualificação, socialização e subjetivação.

Na convergência entre as categorias, outros conceitos importantes são incorporados ao estudo, cabendo uma quarta seção para sistematizar essa discussão. Na relação entre Formação Humana e Políticas Curriculares, o conceito de Educação Democrática (Biesta, 2018; Charlot, 2020; Dalbosco, 2021; Freire, 1996; Nóvoa, 2022; Laval; Vergne, 2023; Morin, 2000) se faz importante na medida em que se discute o processo desenvolvido pelos docentes frente às imposições das políticas curriculares.

Do entrecruzamento entre as categorias Formação Humana e Práticas Curriculares, emerge o conceito de *Práxis* (Freire, 1987) como fundamental na perspectiva de uma formação humana comprometida com a transformação social.

Por último, a relação entre as categorias Políticas Curriculares e Práticas Curriculares evidencia a importância dos conceitos de Agência (Priestley *et al*, 2015) e Atuação (Ball *et al*, 2016) realizado pelos docentes nas práticas curriculares, frente às demandas impostas pelas políticas curriculares, discutindo os processos de contextualização (Figueiredo; Leite; Fernandes, 2019), realizados pelos docentes na perspectiva de uma escola curricularmente inteligente (Leite, 2006; Leite; Fernandes, 2010).

3.1 FORMAÇÃO HUMANA

Para formular um conceito de formação humana, buscarei resgatar alguns fundamentos antropológicos da educação (Charlot, 2020), já que educar é um processo estritamente humano e nenhuma outra espécie animal desenvolveu um sistema semelhante e com a mesma finalidade.

Essa perspectiva implica problematizar o ideal de ser humano, que orienta a(s) Pedagogia(s), reconhecendo a condição humana*,* como ponto de partida para qualquer formulação acerca do que vem a ser formar um ser humano e as consequências pedagógicas dessa concepção.

Para Morin (2000), animalidade e humanidade constituem a condição humana, mas supor que a educação baseada em uma antropologia deve apenas domesticar ou adestrar a animalidade significa pautá-la numa lógica de controle e castração dos desejos, que são também, parte da condição humana. Sendo assim, é importante compreender que "[...] o conceito de homem tem duplo princípio; um princípio biofísico e um psico-sócio-cultural, um remetendo ao outro" (Morin, 2000, p.51).

Isso significa considerar que o ser humano se torna hominizado do ponto de vista biológico (Charlot, 2020), a partir da evolução da espécie humana, mas "[...] ele só se torna culturalmente humano, humaniza-se, pela apropriação, por meio do processo educacional, do mundo humano onde nasce e de suas formas de usá-lo" (Charlot, 2020, local. 198). Disso decorre a diferença entre hominização e humanização:

> O ser biologicamente *hominizado,* quer dizer, que nasce dotado do genoma da espécie *Homo sapiens*, *humaniza-se* por apropriação dessa humanidade que lhe é proposta sob forma de mundo. Em um processo que se chama *educação*. Essa apropriação é um fato antropológico, por condição universal: só o ser humano nasce e é educado em um mundo humano. Essa apropriação antropológica é também um fato histórico: só existe ser humano e mundo humano sob uma forma histórica particular – portanto, também social e culturalmente particular. E essa apropriação antropo-histórica é um fato singular: só existe o ser humano sob forma de um sujeito singular - de um ex-sistente *[sic]* aberto ao ser e ao tempo (Charlot, 2020, p. 206 – grifo do autor).

A Educação, como essa apropriação da humanidade, é um fato antropológico porque somente o ser humano nasce e é educado. Isso porque somente o ser humano reconhece a necessidade de ser educado, de buscar essa humanidade,

pois se percebe como um ser inacabado, um ser em construção, portanto, inconcluso.

Nesse sentido, o inacabamento ou inconclusão do ser humano também é parte da condição humana e a consciência dessa condição só se dá no contexto histórico, social e cultural, por meio da educação como atividade inerentemente humana. Para Freire (1996, local. 22) "[...] o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da existência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente".

Morin (2000), salienta o papel da cultura na constituição do humano, observando que, sem a cultura, que é construída sob uma forma histórica e social particular (Charlot, 2020), o ser humano "[...] seria um primata do mais baixo nível" (Morin, 2000, p.52).

Na medida em que tomamos consciência do ser inacabado, histórico, social e cultural que somos, nos diferenciamos das outras espécies vivas. É a nossa consciência, forjada em um mundo criado por nós que nos diferencia. Segundo Freire (1987), os animais não possuem consciência, pois tendo uma condição a-histórica, não podem construir nem transformar o mundo ao seu redor, mas

> Os homens, pelo contrário, ao terem consciência de sua atividade e do mundo em que estão, ao atuarem em função de finalidades que propõem e se propõem, ao terem o ponto de decisão de sua **busca em si e em suas relações com o mundo, e com o outros,** ao impregnarem o mundo de sua presença criadora através da transformação que realizam nele, na medida em que dele podem separar-se e, separando-se, podem com ele ficar, os homens, ao contrário do animal, não somente vivem, mas existem, e sua existência é **histórica** (Freire, 1987, local. 51 – grifo nosso).

Morin (2000), também destaca o papel da consciência como definidora da condição humana e como fator que nos permite um distanciamento do mundo físico e biológico ao qual pertencemos, mas do qual podemos ir além, tornando-os humanos:

> Somos originários do cosmos, da natureza, da vida, mas, devido à própria humanidade, à nossa cultura, à nossa mente, à nossa consciência, tornamo-nos estranhos a este cosmos, que nos parece secretamente íntimo. **Nosso pensamento e nossa consciência** fazem-nos conhecer o mundo físico e distanciam-nos dele. (Morin, 2000, p. 49 – grifo nosso).

De acordo com Morin (2000), a consciência emerge da tríade complexa indivíduo/sociedade/espécie, englobando dimensões que, além de inseparáveis, são

coprodutoras entre si, de modo que definir o humano requer compreender “[...] o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana”. Ou seja, a condição humana comporta uma relação consigo, com o outro e com o mundo.

Freire (1987), corrobora essa ideia ao enfatizar que a consciência mobiliza o ser humano em um processo de busca, cujo ponto de decisão está centrado em si, na sua relação com o mundo e com o outro. Para Freire (1996, local. 10):

> [...] mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma Presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença como um ‘não-eu’ se reconhece como ‘si própria’. Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz, mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe.

A consciência da inconclusão, a presença e ação no mundo não se dão naturalmente, é necessário que o Homem esteja aberto a aprender consigo, com os outros e com o mundo. É essa postura de abertura que movimenta o processo de busca no qual consiste a formação humana, por isso, essa abertura é também condição para que o ser humano se torne humanizado.

Para Charlot (2020, local. 201) “[...] por condição o homem é aberto aos possíveis e artesão de mundos historicamente construídos”, o que significa que a construção do mundo e sua transformação dependem dessa abertura, pois, como seres de escolha, podemos decidir nos mantermos fechados ao mundo. De acordo com Freire (1996), essa escolha representa uma corrupção da condição humana, já que

> [...] o fechamento ao mundo e aos outros se torna uma transgressão ao impulso natural de incompletude. O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História (Freire, 1996, local. 51).

Pré-requisito fundamental para o diálogo com o outro e com o mundo, a abertura torna possível a compreensão humana intersubjetiva (Morin, 2000), que “[...] inclui, necessariamente, um processo de empatia, de identificação e de projeção. Sempre intersubjetiva, a compreensão **pede abertura**, simpatia e generosidade” (Morin, 2000, p. 95 – grifo nosso).

Os autores supracitados enfatizam o caráter multidimensional da condição humana, que comporta uma dimensão biológica, mas também histórica, social e cultural. Eles também afirmam que é a consciência da condição humana de inacabamento e inconclusão que nos difere dos outros animais e que nos permite agir no mundo de modo diferente e complexo, construindo um mundo humano específico e que podemos transformar. Essa consciência exige de nós, humanos, uma abertura ao outro e ao mundo, sem a qual não há diálogo possível. Qualquer projeto de formação humana que desconsidere essas perspectivas, pode perder-se do fundamento antropológico da educação, tornando-se um projeto limitado e medíocre de humanização.

A filosofia, por meio da corrente teleológica (Dalbosco, 2019), pode contribuir para pensar sobre as finalidades da formação humana, agregando consistência ao conceito. Essas reflexões também têm como base aspectos da condição humana, como a ambiguidade (Dalbosco, 2019).

Reconhecer essa ambiguidade é essencial para conceber a finalidade da formação humana, de modo que, ignorado esse aspecto, tal formação se dirige por um sentido teleológico fixo (Dalbosco, 2019), que leva ao empobrecimento da noção de formação humana. Dalbosco (2019) discute algumas teorias educacionais pautadas pela teleologia fixa, baseadas na ideia de que a verdade, a salvação, a humanização estariam fora do homem.

Em todas essas teorias, existe uma percepção de humano como ser inferior, que se submete, ao longo da existência, a uma saga em busca de uma superioridade, talvez nunca alcançada. Seja no mundo inteligível de Platão, fonte das ideias, da verdade, da beleza e da bondade, oposto ao mundo sensível, onde estaria presa nossa alma degradante, ou no Reino da Graça de Agostinho, no qual encontraríamos a redenção e a glória da felicidade eterna, saindo finalmente do mundo humano, fonte de pecado e sofrimento, a ideia de que a formação humana deve se orientar por uma busca exterior está presente (Dalbosco, 2019).

Da mesma forma, essa ideia se concretiza na concepção de que somente o espírito científico poderia nos libertar da ignorância, através da Razão e da Ciência, como defenderam os iluministas e os modernistas, assim como, na visão de Marx, apenas o desenvolvimento das forças produtivas poderia nos livrar das esmagadoras forças políticas e econômicas da estrutura social, colocando também,

fora do humano, a possibilidade de sua libertação e realização. Em síntese, Dalbosco explica que essas teorias,

> Por basearem-se em diferentes formas de teleologia fixa, tornam preguiçosa a liberdade criadora, jogando a ação humana na mais pura passividade. Isso torna claro que o déficit maior da teleologia fixa é a ausência da perspectiva de autogoverno e, com ele, da capacidade humana de pensar por si mesmo. Como o autogoverno exige postura ativa com iniciativa própria, ou seja, um tipo de espontaneidade própria da ação, a teleologia fixa o bloqueia porque é uma força que o determina de fora (Dalbosco, 2019, p. 45).

Defendendo a importância de considerar a ambiguidade da formação humana como parte da própria condição humana, Dalbosco (2019) procura demonstrar que existe um sentido construtivo e destrutivo interno à própria ideia de formação humana, como *Bildung.* Nessa perspectiva, a formação humana compreende uma busca por si mesmo, uma travessia que comporta riscos por estar exposta a forças e pressões internas e externas e que se desenvolve por meio do autogoverno.

Essa busca de si mesmo constitui o núcleo da noção de formação humana como *Bildung* que encontra na ideia da dimensão criadora da liberdade um aspecto fundamental, já que é por meio dessa dimensão que, sofrendo pressões internas (de si próprio) e externas (do outro e do mundo), o ser humano escolhe pender para aspectos construtivos ou destrutivos de formação, sendo que um não exclui totalmente nem permanentemente o outro. De acordo com Freire (1996, local. 22 – grifo do autor):

> [...] já não é possível *existir* a não ser disponível à tensão radical e profunda entre o bem e o mal, entre a dignidade e a indignidade, entre a decência e o despudor, entre a boniteza e a feiúra do mundo. Quer dizer, já não é possível *existir* sem o *assumir* o direito e o dever de optar, de decidir, de lutar, de fazer política.

Essa escolha se dá na "[...] correlação de forças que acontece na tessitura histórico-social, que determina o embate entre o sentido construtivo e o sentido destrutivo de formação" (Dalbosco, 2019, p. 39). Disso decorre a fragilidade e plasticidade da condição humana, que determinam a continuidade e permanência da formação humana.

Nessa perspectiva, Dalbosco (2019) defende a importância de compreender a ambiguidade inerente à condição humana, concebida a partir de uma "[...] concepção de condição humana como estrutura aberta e flexível, constituída

historicamente pela sociabilidade humana" (Dalbosco, 2019, p. 46). Nesse sentido, historicidade e sociabilidade são dimensões importantes da condição humana, assim como afirmado por Charlot (2020), Freire (1987) e Morin (2000).

3.1.1 Formação Humana como Busca de Ser Mais

Antropologia e Teleologia ofereceram ferramentas importantes para a elaboração de um conceito de formação humana que possa embasar as reflexões desenvolvidas neste estudo.

Tal conceito deve ser elaborado tendo por base a condição humana em suas múltiplas dimensões, como ser biológico, pertencente à espécie Homo Sapiens, mas também como ser histórico, social e cultural. Também é parte da condição humana a consciência de sua inconclusão, que o insere em um processo de apropriação da humanidade, através da Educação, atividade inerentemente humana. Ciente de sua inconclusão e aberto aos possíveis (Charlot, 2020), o Homem concretiza as condições para partir em busca de sua vocação pela Humanização (Freire, 1987, 1992, 1996).

Esse processo é atravessado por outra condição humana, a ambiguidade, que se constitui a partir de um determinado contexto sócio-histórico e cultural e permite ao ser humano usufruir de sua liberdade para fazer escolhas sobre suas ações consigo, com os outros e com o mundo. Nesse sentido, a própria liberdade passa a ser vista como inerente à condição humana, já que é por meio dela que nos tornamos seres ativos e não passivos no mundo. Criamos o mundo e com isso criamos a nossa própria humanidade.

Essas premissas antropológicas e teleológicas possibilitam as condições para entendermos a formação humana como esse processo de busca do ser humano para Ser Mais (Freire, 1987, 1996), uma busca permanente, contínua, flexível e aberta. Uma busca que não pode acontecer isoladamente, mas no contexto histórico, social e cultural dos homens. Essa busca exige do ser humano uma escolha diária pela Humanidade, já que a Desumanidade é sempre possível, dada a ambiguidade da nossa condição humana. Uma busca que reclama a liberdade como meio e o diálogo como instrumento fundamental. É nessa busca que se funda a Educação como um processo de Formação Humana:

> E é exatamente porque nos tornamos capazes de nos saber inacabados que se abre para nós a possibilidade de nos inserir numa permanente busca. **Uma das raízes da educação e que a faz especificidade humana se acha aí, na radicalidade da inconclusão que se percebe como tal.** A permanência da educação ou da formação se encontra aí também (Freire, 2015, local. 93 -94 – grifo nosso).

Como condição humana, a Busca de Ser Mais alicerça a formação humana, encontrando na educação as possibilidades para atingir a Humanização, mas também, a sempre possível Desumanização (Freire, 1987, 1996). A Busca por Ser Mais faz do homem um ser de escolhas e um ser de ação. Segundo Freire (1987, local. 43 – grifo do autor):

> Este movimento de busca, porém, só se justifica na medida em que se dirige ao *ser mais,* à humanização dos homens. E esta, como afirmamos no primeiro capítulo, é sua vocação histórica, contraditada pela desumanização que, não sendo vocação, é viabilidade, constatável na história. E, enquanto viabilidade, deve aparecer aos homens como desafio e não como freio ao ato de buscar.

De acordo com Freire (1987, 1992, 1996), a Humanização é a verdadeira vocação humana, mas ela não está dada, nem garantida, é preciso ser conquistada no processo de Busca. Essa busca comporta sempre o risco da Desumanização, devido às tensões constituídas no universo histórico, social e cultural das interações humanas. Por isso, é a liberdade requisito fundamental da Formação Humana como Busca de Ser Mais, já que por meio dela realiza-se a mediação entre os aspectos construtivos, que levam à Humanização e os destrutivos, que resultam na Desumanização.

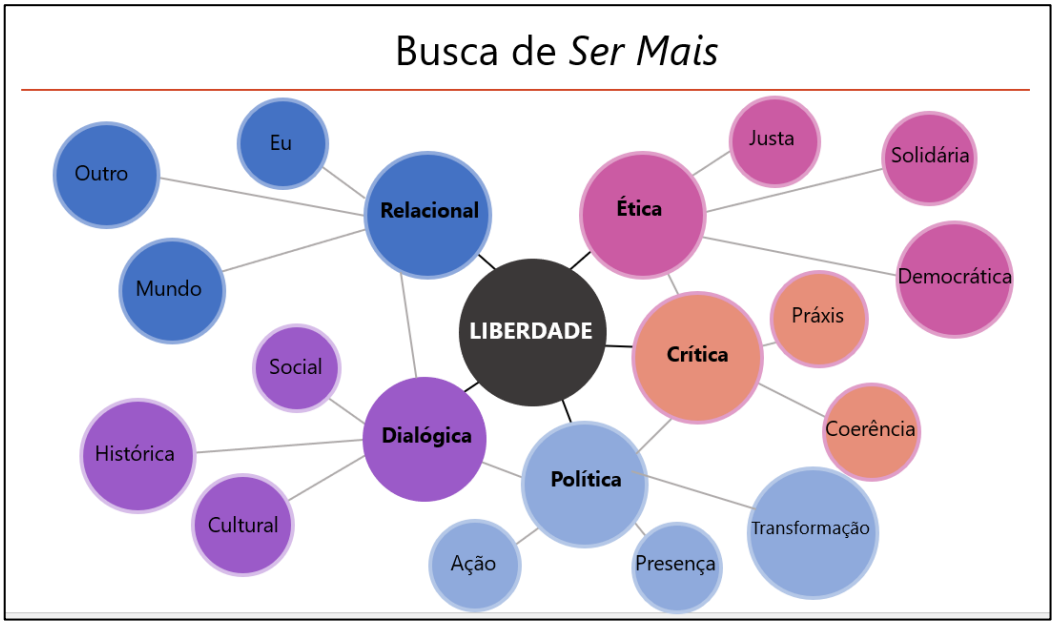
Com base nas referências utilizadas até aqui, pode-se afirmar que a Formação Humana, como Busca de Ser Mais pode ser caracterizada como **relacional**, porque se dá na relação consigo, com o outro e com o mundo. Por isso mesmo, a Formação Humana é também **dialógica**, pois essas relações se estabelecem no contexto sócio-histórico e cultural das interações humanas.

A Formação Humana, como Busca de Ser Mais, necessita da liberdade, não só como princípio, mas como fim da própria formação. A liberdade, por sua vez, exige que a formação humana seja também **ética, política** e **crítica**, sem o que tal liberdade poderia estar mais a serviço da desumanização do que da humanização. Por ser ética, política e crítica a formação humana requer coerência com a vocação para humanização (Freire, 1987, 1992, 1996). Dessa coerência, emerge a

possibilidade de uma Formação Humana que, como Busca de Ser Mais, almeja ser solidária, democrática e justa.

Esses são alguns dos elementos constitutivos da Formação Humana como Busca de Ser Mais, que estão representados na figura 9. Cada um deles será melhor explorado nas subseções a seguir.

Figura 9 - Formação Humana como Busca de Ser Mais



Fonte: Elaborado pela autora.

3.1.2 Abertura para Ser Mais*:* A formação humana é relacional e dialógica

A Formação Humana, na perspectiva da Busca de Ser Mais, é um processo relacional porque só ocorre na tripla relação que o ser humano estabelece consigo, com o outro e com o mundo. Uma vez estabelecida a relação, ela exige o diálogo, a troca, a compreensão e a transformação, seja de si, do outro ou do mundo. Charlot (2020, local. 303) explica que "[...] a educação é, portanto, um processo triplo: de humanização, socialização-aculturação, singularização-subjetivação".

Como humanização, é ingresso no mundo humano construído historicamente, apropriando-se do legado de conhecimentos, ferramentas e experiências humanas, o que tem a ver com a relação com o mundo. Como socialização-aculturação, diz respeito às interações humanas, sempre mediadas pela cultura que pode ser diferente conforme o tempo e o espaço dessas interações. O ser humano é social por condição, não vive nem existe sozinho e, ao socializar-se, cria e se apropria de

uma cultura própria de cada grupo social humano. Isso tem a ver com a relação com o outro. E como singularização-subjetivação, a formação humana se refere à relação consigo, na medida em que o contexto histórico, social e cultural moldam a construção da subjetividade e forçam a singularização do sujeito para que se diferenciar do outro, para ser ele mesmo, um ser único, singular, mas também múltiplo e plural.

O aspecto da relação consigo assume uma importância significativa neste estudo, já que a metodologia empregada na pesquisa buscou desvendar aos princípios e concepções de formação humana a partir dessa relação, obviamente, atravessada e entrelaçada à relação com o outro e com o mundo. Porém, a centralidade da relação consigo, através da escrita das narrativas biográficas, possibilitou dimensionar esse aspecto da singularidade-subjetividade como fundante na formação humana.

Josso (2007) utiliza a expressão existência singular plural para se referir à existencialidade que se desenvolve de modo original, porque singular, mas dentro de uma humanidade comum e partilhada. Nessa perspectiva, a relação consigo é também uma relação mediada pelo contexto histórico, social e cultural, que produz a coletividade. A realidade objetiva, no seio da qual se desenvolve a subjetividade, marca e é marcada por essa subjetividade, num processo recíproco de constituição de identidades individuais e coletivas, de modo que “[...] cada acontecimento ou contexto singular remete imediatamente a referenciais coletivos (socioculturais e sócio-históricos), estejamos ou não conscientes disso” (Josso, 2007, p. 435).

Sendo assim, ao trabalharmos nesta pesquisa com as histórias de vida e trajetória formativa dos docentes participantes, abordamos a dimensão relacional da formação humana, proporcionando condições para o desenvolvimento de identidades individuais e coletivas a partir de um trabalho de relação consigo, de autoformação. Segundo Josso (2007, p. 430):

> A auto-orientação de si, subproduto de nossa criatividade (a invenção de si), torna-se uma tomada de poder sobre a maneira como cada individualidade pode descobrir sua singularidade, cultivá-la, inscrevendo-se num continuum sociocultural, isto é, numa história coletiva.

Nesse processo, a relação com o outro, inerente à educação como socialização-aculturação, acontece de modo inseparável da relação consigo. Ao buscar conhecer-se, compreender-se, formar-se de modo coletivo e intersubjetivo,

os sujeitos em formação conhecem, compreendem e formam também o outro, sendo também conhecidos, compreendidos e formados por estes.

Morin (2000, p.94) salienta que “[...] a incompreensão de si é fonte muito importante da incompreensão de outro. Mascaram-se as próprias carências e fraquezas, o que nos torna implacáveis com as carências e fraquezas dos outros”. Sendo assim, o contrário também é verdadeiro e a compreensão de si leva a melhor compreensão do outro.

Nesse sentido, a formação humana como Busca de Ser Mais é impregnada pela relação entre as pessoas, de modo que somente nessa relação, que é também construída a partir da consciência de si, que os Homens podem agir sobre o mundo para transformá-lo. É esse o sentido da produção e apropriação de conhecimento que se dá nessa perspectiva de formação humana, em que “[...] o pensar não se dá fora dos homens, nem num homem só, nem no vazio, mas nos homens e entre os homens, e sempre referido à realidade” (Freire, 1987, local. 58).

O lugar ocupado pelo outro nessa relação é de reciprocidade e intersubjetividade, de modo que essa relação instaura a realidade dialógica da Formação Humana como Busca de Ser Mais. A relação com o outro é recíproca, aberta e intersubjetiva, porque se funda no diálogo, que é exigência existencial (Freire, 1987) para a transformação e humanização do mundo pelos homens e, por isso, “[...] não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias, ideias a serem consumidas pelos permutantes” (Freire, 1987, local. 45).

Apesar de necessário, o diálogo impõe algumas exigências para que seja dirigido no sentido de Formação Humana para Ser Mais. De acordo com Freire (1987), o diálogo é amoroso, humilde e carregado de fé nos homens, mas deve ser também pautado pela confiança no outro.

O diálogo decorrente da relação com o outro é mediado pelo contexto histórico, social e cultural daqueles que dialogam, originando, muitas vezes, o embate de concepções e visões de mundo que podem ser antagônicas ou não. Nesse ponto, entram em questão outros elementos constitutivos da Formação Humana como Busca de Ser Mais, como a liberdade que é orientada pela ética, a crítica e coerência. Liberdade que exercida é, antes de tudo, política.

3.1.3 Liberdade para Ser Mais: A formação humana é ética, crítica e política

A liberdade é condição e condicionante da Busca de Ser Mais, já que sem ela, não podemos nos colocar no movimento de busca e, exercendo-a para colocar-se na busca, ela é novamente necessária para fazer as escolhas que caracterizam a própria busca. Sem liberdade para escolher, a formação humana já não se dirige para o Ser Mais, mas se torna uma imposição passiva. Deixa de ser relação com o outro para ser ação de um sobre o outro. Então se torna uma relação sem diálogo e, portanto, sem liberdade. Nóvoa (2023) afirma que “a nossa liberdade depende da liberdade dos outros, está no diálogo, no encontro, na relação [...] A liberdade não é individualista, é irredutivelmente solidária” (Nóvoa, 2023, p. 52).

Como condição para a formação humana, a liberdade não está dada nem garantida, devendo ser conquistada no próprio processo de busca que constitui a formação humana. De acordo com Freire (1987, local. 18),

> A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Não é também a liberdade um ponto ideal, fora dos homens, ao qual inclusive eles se alienam. Não é a ideia que se faça mito. É condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres humanos.

A conquista da liberdade se dá no território das disputas que se realizam em um tempo/espaço histórico específico, no seio de uma determinada realidade social, mediada pela cultura. É nesse cenário que, no processo de Busca de Ser Mais, os homens, através da liberdade, agem sobre o mundo para transformá-lo, de modo que essa ação é fruto da liberdade e meio para que ela continue sendo possível.

É porque podemos fazer escolhas no contexto social e cultural que a liberdade deve ser ética, crítica e política, para que possa guiar a formação humana no sentido da Busca por Ser Mais. Para Freire (1996), a ética faz parte da condição humana e, como tal, se faz indispensável à convivência humana. Por isso, não é possível pensar a formação humana fora da ética.

A ética guarda uma estreita relação com a liberdade, porque, tanto quanto esta, a ética não é algo natural, não é destinado ao humano ser ético. Justamente porque tem liberdade, pode escolher romper a ética, transgredindo a condição humana e sua vocação para a humanização. Para Freire (1996) a ética, assim como

a vocação ontológica do ser humano para o Ser Mais e sua natureza social e histórica constitutiva, não é um *a priori* na história (Freire, 1996), de modo que “[...] é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade” (Freire, 1996, local. 10).

A ética, na perspectiva individual, é pré-requisito para a coerência das nossas ações. Sendo assim, a coerência e a ética são uma responsabilidade assumida mediante a nossa liberdade de escolha. De acordo com Freire (1996, local. 11):

> Como presença consciente no mundo não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo. Se sou puro produto da determinação genética ou cultural ou de classe, sou irresponsável pelo que faço no mover-me no mundo e se careço de responsabilidade, não posso falar em ética.

Freire (1996) explica que o contexto histórico, social e cultural pode condicionar os seres humanos, mas não os determinar, pois, se assim fosse, a liberdade não teria nenhum valor e a ética não faria sentido.

Enraizados nesse contexto, sob as condições temporais e espaciais históricas por ele impostas, os Homens, como seres em situação (Freire, 1987), marcam e são marcados por esse contexto e seu agir, tanto quanto seu pensar, devem ser críticos. Para Freire (1987), o homem tende a refletir sobre sua situação na medida em que age sobre ela. Segunde ele:

> Esta reflexão implica, por isto mesmo, em algo mais que estar em *situacionalidade*, que é a sua posição fundamental. Os homens são porque e*stão* em situação. E serão tanto mais quanto não só pensem criticamente sobre sua forma de *estar,* mas criticamente atuem sobre a situação em questão (Freire, 1987, local. 58 – grifo do autor*).*

O agir e o pensar crítico sobre o contexto situacional são, portanto, condições para a formação humana como Busca de Ser Mais e se materializam na práxis reflexiva (Freire, 1987), em que ação e reflexão se retroalimentam, de modo a superar o conhecimento ingênuo e instaurar o conhecimento crítico da realidade.

Essa criticidade não pode prescindir da ética e da coerência necessários à formação humana como Busca de Ser Mais, sob pena de invalidar o conhecimento, que, não sendo coerente e ético, não pode fundamentar a práxis.

A práxis como ação-reflexão-ação (Freire, 1987), incide sobre o conhecimento produzido pela humanidade, que é fonte da formação humana. Tais conhecimentos

que compõem o legado histórico-cultural da humanidade, se constituem a partir de uma racionalidade que pode ser aberta ou fechada (Dalbosco, 2019; Morin, 2000; Freire, 1987, 1996) e disso depende a orientação da formação humana.

Morin (2000, p. 22), diferencia racionalidade e racionalização, explicando que

> A racionalização se crê racional porque constitui um sistema lógico perfeito, fundamentado na dedução ou na indução, mas fundamenta-se em bases mutiladas ou falsas e nega-se à contestação de argumentos e à verificação empírica. A racionalização é fechada, a racionalidade é aberta. A racionalização nutre-se nas mesmas fontes que a racionalidade, mas constitui uma das fontes mais poderosas de erros e ilusões. Dessa maneira, uma doutrina que obedece a um modelo mecanicista e determinista para considerar o mundo não é racional, mas racionalizadora.

Nesse caso, a própria coerência se torna duvidosa, já que também o conjunto de ações possíveis se torna restrito e aquilo que poderia parecer incoerente, em um determinado contexto, pode fazer sentido em outro, porque aquele grupo social e cultural não consegue enxergar outras possibilidades. A crítica não é permitida nas doutrinas, pois julga-se que não há espaço para diálogo e questionamentos sobre algo que seja tido como indubitável e imutável. A própria ética, assume uma imagem distorcida, sendo a sua definição pautada pelos princípios, valores, concepções e crenças da doutrina racionalizadora.

Quando a formação humana é pautada por uma lógica racionalizadora, as pedagogias utilizadas são representadas por modelos tradicionais e conservadores de educação, direcionando a formação humana numa lógica reprodutora, determinista e, não raras vezes, utilitarista.

Existem muitas pedagogias pautadas nesse sentido ainda em evidência nas escolas contemporâneas, mas Charlot (2020) chama atenção para a lógica do desempenho e da concorrência, que, não sendo necessariamente uma pedagogia, no sentido próprio do termo, tem se mostrado uma referência na formação humana, orientando as práticas educacionais e os discursos pedagógicos e políticos atuais.

Embora não se enquadre no paradigma tradicional (Charlot, 2020), essa lógica se torna limitante e não permite ao ser humano Ser Mais, já que se orienta pelas regras do mercado, e não por uma perspectiva antropológica, por um ideal de ser humano. Sendo assim, nega a liberdade de escolha ao fingir que todos podem escolher o sucesso, basta querer e se esforçar. Nega a ética, na medida em que o que vale é vencer a qualquer custo, colocando os homens numa disputa pelos

melhores lugares, pelas melhores posições sociais, mesmo que isso signifique explorar, subjugar e, até mesmo, eliminar o outro. E negando a ética, nega também a coerência, pois, pouco importam os princípios, os valores e as concepções que orientam as ações, os fins justificam os meios.

Nessa lógica, não há espaço para o pensamento crítico e político, sempre tido como limitador dos resultados e constrangedor do sucesso. Quem pensa muito perde tempo, tempo é dinheiro e, dinheiro é tudo. Enfim, a lógica do desempenho e da concorrência, é esvaziada da condição humana e a educação perde seu fundamento antropológico. Nesse sentido, Charlot (2020), argumenta que

> Quando a lógica dominante é a do desempenho e concorrência, não é mais questão de finalidade maior, nem de figura humana desejável, mas o uso eficaz de si mesmo para não ser um perdedor (*loser)* e para estar entre os mais ricos, mais famosos, mais poderosos, e mesmo os mais belos, em uma situação de comparação e hierarquização permanentes e generalizadas (Charlot, 2020, local. 68).

Essa perspectiva esgota o caráter humanizador da formação humana, que se volta muito mais para a desumanização do que para a humanização, já que vazia de fundamento antropológico, a humanização não é mais princípio nem fim da educação, que passa a ser guiada por uma finalidade econômica (Laval; Vergne, 2023).

Dominante no contexto educacional atual, tal perspectiva deve-se, em grande medida, à forte influência capitalista na educação, a partir da qual "[...] a 'economia do conhecimento', o grande paradigma dos governos ocidentais, introduziu um aumento do controle em nome da prioridade conferida à finalidade econômica da formação e da pesquisa" (Laval; Vegne, 2023, p. 46).

É nesse ponto da discussão sobre a formação humana que a *política* assume um lugar importante, porque levar adiante a formação humana por meio da lógica do desempenho e da concorrência, regida pelas regras do mercado capitalista e neoliberal é, antes de tudo, uma escolha política.

Na medida em que essa questão se impõe a todos nós, especialmente àqueles que atuam no campo da Educação e da Formação Humana, exigindo de nós uma posição, uma escolha e uma defesa, essa questão passa a ser política (Charlot, 2020). Aceitar as escolhas feitas em nosso nome no campo da Educação ou resistir, enfrentar, questionar, criticar, ambas as posições são políticas, já que,

conforme afirma Freire (1996) a neutralidade da educação é impossível porque ela é inerentemente uma atividade política.

No processo de Busca de Ser Mais que caracteriza a formação humana, somos forçados a intervir no mundo, seja por ação ou por omissão e isso já é uma escolha política. Toda a escolha é política e se funda na liberdade, possibilitando que a busca se direcione no sentido da humanização ou da desumanização.

Se escolhemos a barbárie e a desumanização, pressupomos que uns são mais humanos do que outros, que uns tem mais direitos do que os outros, que uns são inferiores aos outros. É essencialmente ética e política essa decisão sobre quem é superior e quem é inferior e é nela que se legitimam os fundamentalismos e os extremismos, fonte de todo tipo de preconceito e discriminação. Na educação, essa decisão é referendada pela lógica do desempenho e da concorrência, pautada pela meritocracia, os melhores têm mais direitos, os melhores são mais humanos, os melhores merecem mais.

Assim, a formação humana deixa de ser Busca por Ser Mais e passa a ser Busca por Ter Mais. O fundamento antropológico é substituído por um fundamento capitalista em que Ser Mais, significa ter mais dinheiro, mais poder, mais capital. E o neoliberalismo educacional converte essa lógica para o capital humano (Laval; Verge, 2023). Assim, ter mais não corresponde apenas a ter dinheiro e poder, mas para alcançar esse objetivo maior do sucesso financeiro, é preciso ter mais formação, mais cursos, mais diplomas e com isso, possuir as melhores oportunidades, os melhores cargos, os melhores salários.

Não é difícil perceber as diferenças entre uma formação humana para Ser Mais, no sentido antropológico e uma formação humana para Ter Mais, no sentido neoliberal e capitalista. Para Laval e Verge (2023), vivemos em uma sociedade da competição generalizada na qual somos levados a crer que cada um é responsável pelo seu próprio sucesso ou fracasso. Na lógica neoliberal, essa perspectiva do cada um por si sequestra da Educação, seu caráter público e comum (Nóvoa, 2022; Laval e Vergne, 2023).

A educação não pode ser tomada como mercadoria, porque é antes de tudo, um bem comum, o que “[...] significa dizer que ela não pode ser apropriada, que nenhum indivíduo, nenhum grupo, nenhum Estado pode se dizer ou se tornar seu proprietário. Ela é de todos por princípio” (Laval; Verge, 2023, p. 27-28). Isso significa defender que “[...] a escola é um bem público e um bem comum, isto é, que

tem um propósito público, e não apenas privado, que tem um propósito comum, e não apenas individual" (Nóvoa, 2022, p.17).

A Educação como bem público e comum (Nóvoa, 2022; Laval e Vergne, 2023), não pode conduzir a formação humana pela lógica do desempenho e concorrência (Charlot, 2020), regida pelos princípios neoliberais do individualismo e da competitividade. Porém, esta é sempre uma escolha possível, a liberdade, como condição humana, nos permite corromper a nossa própria condição e nos colocarmos em busca da desumanização como projeto humano. Este é um dos grandes problemas que teremos de enfrentar como educadores, por isso, precisamos da crítica, da ética e da política para que essa escolha seja sempre muito consciente e declarada.

Apenas a lógica da solidariedade (Charlot, 2020; Morin, 2000, Freire, 1996; Nóvoa, 2022; Laval; Verge, 2023) pode orientar a formação humana na perspectiva da Educação como bem público e comum (Nóvoa, 2022; Laval e Vergne, 2023).

A lógica da solidariedade recupera o que é para Morin (2000) o "[...] caráter ternário da condição humana, que é ser ao mesmo tempo indivíduo/sociedade/espécie[...]" (Morin, 2000, p. 17). Ou seja, é porque somos seres essencialmente sociais e porque pertencemos a uma espécie humana comum, que devemos negar a lógica da concorrência que nos coloca uns contra os outros. Charlot (2020) afirma que a lógica da solidariedade recupera o fundamento antropológico da Educação. Segundo ele,

> Não estamos, portanto, condenados à concorrência, o homem é também uma espécie solidária. A lógica da solidariedade remete um pertencimento comum de todos os membros do grupo a um mesmo totem, a uma mesma origem, a uma mesma natureza, a uma mesma essência, em resumo, a um fundamento antropológico (Charlot, 2020, local. 310).

Resgatar o fundamento antropológico da educação é uma exigência para que possamos orientar as práticas pedagógicas e curriculares no sentido de formação humana como Busca de Ser Mais*,* recuperando os princípios e concepções que conduzem a formação nesse sentido, o da humanização. Charlot (2020) nas últimas palavras do livro "Educação ou Barbárie: uma escolha para a sociedade contemporânea", afirma que "[...] educar é educar ao humano. A barbárie, sejam quais forem suas formas, pensa fora do humano. Educação ou Barbárie, hoje é preciso escolher" (Charlot, 2020, p. 317).

Nesse sentido, pensar a educação contemporânea exige de nós uma escolha ética e política sobre os seres humanos que queremos formar. Essa é uma escolha que deve pautar as políticas curriculares, mas não é uma decisão dos políticos, dos governos, das instituições e organizações mundiais. É uma decisão dos professores, nos seus cotidianos escolares, nas escolhas que fazem diariamente, nas suas práticas curriculares. De acordo com Nóvoa (2022), não podemos prescindir do papel dos professores, pois,

> [...] para levantar este espaço público comum da educação são necessários construtores. Precisamos de professores que assumam plenamente esta missão. São eles que, em proximidade com as famílias, os poderes locais, as entidades públicas e privadas, podem construir as condições para uma capilaridade educativa baseada no comum e na convivialidade (Nóvoa, 2022, p. 42).

Essa afirmação de Nóvoa (2022) não significa a defesa de que o peso pelo destino da humanidade recaia sobre os professores. Tampouco significa afirmar que a escola é a única instituição capaz de provocar a humanização ou a desumanização da nossa própria espécie e que a Educação é a única via de salvação do mundo. Porém, significa reconhecer que a Educação, a escola, como bem público e comum e os professores têm um papel importante e necessário na formação dos seres humanos que habitam coletivamente esse mundo. Neste estudo, nesta concepção de formação humana aqui apresentada, concordo com a afirmação de Freire (1996) quando diz que

> O que se coloca à educadora ou ao educador democrático, consciente da impossibilidade da neutralidade da educação, e forjar em si um saber especial, que jamais deve abandonar, saber que o motivo é sustenta a sua luta: *se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode.* Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante. (Freire, 1996, local. 43 – grifo do autor).

Por tudo isso, a formação humana como Busca de Ser Mais, é pautada pelo princípio da liberdade e tem nela sua finalidade, porque por meio dela, podemos escolher um projeto de formação humana alinhado com a vocação para a humanização (Freire, 1987, 1992, 1996), um projeto para uma formação humana que seja, acima de tudo, acima de tudo democrática, solidária e justa.

3.2 POLÍTICAS CURRICULARES

Esta pesquisa, na medida em que se propõe a problematizar a formação humana nas práticas curriculares, não pode desconsiderar o papel das políticas curriculares nessa questão. Assim como a formação humana pode estar voltada para a Busca de Ser Mais (Freire, 1987, 1996), tendo como objetivo a humanização, a partir de uma lógica da solidariedade (Charlot, 2020; Morin, 2000, Freire, 1996; Nóvoa, 2022; Laval; Verge, 2023), ou pode representar uma Busca por Ter Mais, sendo então pautada pela lógica do desempenho e da concorrência (Charlot, 2020), as políticas curriculares também refletem essas diferentes e antagônicas perspectivas educacionais.

Começo discutindo o conceito de política educacional e o conceito de currículo empregados neste estudo, a fim de melhor delimitar a concepção de política curricular adotada. Em seguida, apresento uma discussão acerca das políticas curriculares de padronização (Laval; Vergne, 2023), como a BNCC (Brasil, 2018), a partir da qual demandou-se a criação do DOCT-SL (2021), documento curricular desenvolvido para orientar as práticas curriculares no território de São Leopoldo. Por último, trago reflexões acerca da postura de resistência assumida pelo DOCT-SL (2021) frente às políticas curriculares de padronização.

3.2.1 Conceituando as políticas educacionais

As políticas educacionais, representam as políticas públicas na área da educação e são tratadas neste trabalho, como "[...] textos e 'coisas' (legislação e estratégias nacionais), mas também como processos discursivos que são complexamente configurados, contextualmente mediados e institucionalmente prestados" (Ball *et al,* 2016, p.13 – grifo do autor).

Nesse sentido, destaca-se o caráter contextual das políticas educacionais, que envolve tanto o contexto de sua **atuação** (Ball *et al*, 2016), quanto de sua produção, além de outros contextos que serão melhor detalhados mais adiante. Apesar disso, Ball, Maguirre e Braun (2016) afirmam que raramente as políticas determinam o que deve ser feito na prática, mas "[...] algumas mais do que outras, estreitam a gama de respostas criativas [...]" (Ball *et al*, 2016, p.14), exigindo dos

professores um processo de interpretação e recontextualização com vistas a tradução das políticas nos contextos de prática.

De acordo com Ball, Maguirre e Braun (2016), existe uma inadequação entre os contextos de formulação e de atuação das políticas educacionais, o que, em parte, se deve ao fato de que “[...] os textos de políticas são tipicamente escritos em relação à melhor de todas as escolas possíveis, escolas que só existem na imaginação febril de políticos, funcionários públicos e conselheiros e em relação a contextos fantásticos” (Ball *et al*, 2016, p.14).

Por essa mesma razão, Arroyo (1999) acredita que há uma cultura na formulação de políticas, segundo a qual se acredita que as transformações na escola básica são “[...] sempre iniciativa de um grupo iluminado, modernizante, que antevê por onde devem avançar a sociedade e os cidadãos e que prescreve como as instituições sociais têm de renovar-se e atualizar-se” (Arroyo, 1999, p.130).

Nesse sentido, esses que pensam a escola do alto e de fora (Arroyo, 1999), acreditam que as transformações que julgam necessárias para inovar a escola só podem acontecer por meio de mudanças no currículo. Tais formuladores de políticas acreditam que, selecionando o que deve ser ensinado e aprendido, estarão provocando inovações na educação como um todo, tendo como máxima a ideia de que inovar o currículo é o mesmo que inovar a educação como um todo (Arroyo, 1999).

Este é o ponto de cruzamento entre as políticas educacionais e o currículo, decorrente da ideia de que para modificar a educação, são necessárias políticas educacionais específicas que modifiquem os currículos, as políticas curriculares.

3.2.2 Mas afinal, o que é currículo?

O currículo pode ser compreendido a partir de diferentes perspectivas, oriundas de teorizações diversas, resultando em políticas diferentes, conforme cada perspectiva teórica, embora não se possa ignorar que muitos outros elementos entram em jogo nas decisões políticas, indo além de aspectos teóricos e epistemológicos.

Tendo em vista a diversidade de posicionamentos em relação ao conceito de currículo, Pacheco (2009) prefere falar em teorias do currículo, evidenciando que não há consensos nesse campo epistemológico. A concepção assumida de

currículo, orienta e é orientada por uma determinada visão de educação, por conseguinte, de mundo e de formação humana.

Pacheco (2009) destaca dois grandes grupos teóricos no campo curricular, distinguindo entre as teorias de instrução e as teorias críticas. Conforme cada uma delas, definem-se os objetivos da escola e do conhecimento.

Nas teorias de instrução, a função da escola está ligada à transmissão do conhecimento, organizado através das disciplinas. De acordo com Pacheco (2009, p.390), “o currículo como instrução é algo que perdura e que é o resultado não só da transmissão formal do conhecimento em espaços escolares, como também da ligação do currículo à consagração de uma educação nacional e à formação de uma política do cuidado”.

A abordagem curricular voltada para a consagração de uma educação nacional tem como fundamento a domesticação dos comportamentos e controle dos corpos em que o currículo “[...] não é mais do que a produção de sujeitos domesticados pelo saber, tal como se reflete na abordagem conceitual do tradicionalismo conservador [...]” (Pacheco, 2009, p.391).

Já na concepção de currículo como ferramenta de formação de uma política do cuidado, “[...] a instrucionalidade do currículo tem sido legitimada por uma visão instrumental, primeiramente baseada na pedagogia por objetivos e depois relacionada com a pedagogia por competências” (Pacheco, 2009, p. 391-392).

O que as duas correntes teóricas de instrução têm em comum, segundo Pacheco (2009), é o fato de representarem respostas aos problemas econômicos por meio da submissão do conhecimento acadêmico ao conhecimento utilitário e pragmático, orientado para uma finalidade econômica.

As teorias críticas, por sua vez, promoveram uma ruptura epistemológica com o paradigma instrucional do currículo, buscando aproximar as discussões curriculares da dimensão humana do sujeito (Pacheco, 2009). Até esse ponto, houve consenso no campo curricular, mas a partir daí, surgiram muitas divergências, pautadas pelo que Pacheco (2009, p.392) chamou de “[...] vaga política e vaga pessoal da análise e compreensão da educação [...]”, divergências essas, acentuadas pela emergência das teorias pós-modernas. Nessas teorias, ganham relevância os aspectos políticos e culturais, evidenciando-se a construção de subjetividade e identidades no contexto das práticas sociais.

Divergências à parte, Pacheco (2009), acredita que, possivelmente, a tarefa mais importante da teorização curricular crítica seja "[...] a problematização da educação a partir das identidades dos sujeitos, e suas relações com os outros, em ligação estreita com lugares e tempos de diferenciação social" (Pacheco, 2009, p.393).

Nesse sentido, Pacheco (2009) assume uma definição de currículo defendida por William Pinar, considerado por ele uma das maiores referências contemporâneas no campo do currículo, segundo o qual

> [...] o currículo é uma conversação complexa **que requer uma análise da autobiografia como prática investigativa** e uma constante interrogação crítica dos modos da sua **construção pessoal** em tempos de pós-reconceitualização, ou seja, de questionamento constante de uma realidade que **não pode ser compreendida fora da subjetividade** (Pacheco, 2009, p. 393 – grifo nosso).

Moreira e Silva (2001) também afirmam que o currículo necessita de constante interrogação crítica e dialogam com a perspectiva trazida por Pacheco (2009), na medida em que evidenciam que o currículo "[...] não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social" (Moreira; Silva, 2001, p. 7-8).

Além disso, ao considerar a importância dos aspectos pessoais na relação com os aspectos sociais, tal perspectiva reconhece que "[...] o currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares" (Moreira; Silva, p. 7-8).

A dimensão contextual das políticas curriculares não pode ser desconsiderada, uma vez que "[...] o currículo não é um elemento transcendente e atemporal - ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (Moreira; Silva, p.8). A temporalidade e historicidade do currículo corroboram a perspectiva curricular apresentada por William Pinar, já que "[...] a análise do passado em termos (auto) biográficos é uma ferramenta de pesquisa que desempenha um papel central na análise educacional e curricular" (Pacheco, 2009, p.396).

Conforme Pacheco (2009), as reconstruções teóricas do currículo desenvolvidas por William Pinar, nos últimos anos, conduziram à construção de uma abordagem metodológica alinhada aos princípios teóricos, com vistas e elaborar um

“[...] processo conceitual de questionar práticas de decisão curricular” (Pacheco, 2009, p.394).

Essa abordagem metodológica do currículo toma como princípio a ideia de currículo a partir da raiz etimológica da palavra, do verbo latino *currere*, que significa *o* correr (Pacheco, 2009), e que consiste em um “[...] método de natureza autobiográfica, busca a explicitação da relação entre o que é considerado profissional e o que conta como pessoal, por um lado, e o que são as experiências contextualizadas dos educadores, por outro” (Pacheco, 2009, p.395). Nesse método, salientam-se os aspectos pessoais e históricos na construção do currículo (Pacheco, 2009).

De acordo com Pacheco (2009), o método *currere* tem em suas bases a noção freireana de conscientização, relacionada à práxis, como ação-reflexão-ação (Freire, 1987), de modo que

> A valorização da consciência histórica é um dos pontos fundamentais da obra de William Pinar que deve ser realçada, pois o entendimento que tem das questões culturais do currículo e de seus processos inerentes de produção de significados e identidades está ligada à noção de conscientização, sempre presente na sua obra acadêmica (Pacheco, 2009, p.396).

Ao basear-se no estudo das experiências de vida e do currículo por meio da dialética, o método *currere* representa uma resistência às influências neoliberais no currículo, uma vez que compreende currículo como uma “[...] conversação complexa, a partir de questões que dizem respeito aos sujeitos e não a interesses desencadeados por reformas educacionais voltadas para a reengenharia social” (Pacheco, p. 396).

Tanto a perspectiva teórica, quanto metodológica de currículo apresentada por Pacheco (2009), a partir das ideias de William Pinar, se mostram coerentes com este estudo. Do ponto de vista metodológico, pode-se perceber uma relação direta entre a perspectiva metodológica de William Pinar e a pesquisa-formação, baseada em Josso (2004, 2006, 2007, 2010), ambas pautadas em abordagem biográfica.

Pelo viés teórico, a aproximação se faz pela utilização da matriz teórica freireana, com ênfase na conscientização pessoal, social e política. Além disso, o uso da raiz etimológica de currículo como *currere*, pode ser relacionado à concepção de formação humana assumida nessa dissertação, como Busca de Ser Mais*,* já que o correr*,* que traduz a origem latina do termo, põe em evidência esse mover-se em

direção a algo, essa busca que o currículo pela humanização que pode ser materializada no currículo.

Por outro lado, políticas que se orientam pela ideia de *curriculum* como um caminho, um percurso que deve ser percorrido, pressupõe que devem apresentar o caminho pronto, para que os professores apenas coloquem os estudantes “no caminho certo”. Sendo assim, tendem a ser políticas mais fechadas, prescritivas, verticais e impositivas. Elas vão no sentido do que Leite (2010) chama de abordagens *top down,* aquelas que “[...] defendem modos de controle das escolas e do trabalho dos professores que lhes deixe apenas o papel de cumprir o que pelos órgãos do Ministério é prescrito” (Leite, 2010, p. 198). Essa é a perspectiva encontrada na BNCC (Brasil, 2018) e no RCG (Rio Grande do Sul, 2018).

3.2.3 Curriculum: as políticas curriculares de fragmentação e padronização

Embora não seja objetivo deste estudo aprofundar o debate sobre as políticas neoliberais, faz-se necessário situar o contexto de emergência no qual se deu a construção do DOCT-SL (2021), como política curricular que contextualiza, em alguma medida, as práticas curriculares na rede municipal de São Leopoldo.

Conforme já detalhado na análise documental, o DOCT-SL (2021) foi elaborado a partir da demanda de alinhamento dos currículos locais à BNCC (Brasil, 2018). A BNCC (Brasil, 2018) se constitui como uma política curricular de padronização, uma vez que se define como

> [...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2018, p. 5).

A necessidade de uma base comum curricular no Brasil vem sendo apontada desde há muito tempo. A Constituição Federal de 1988 já sinalizava esse movimento, reafirmado anos mais tarde, na LDB (Brasil, 1996), mas somente concretizado em 2018, por meio da Base Nacional Comum Curricular. Na esteira de outras políticas neoliberais, a ideia de uma base comum nacional encontra sustentação teórica nas correntes pedagógicas tecnicistas e conservadoras, que defendem a padronização dos conteúdos com vistas a uniformização de resultados.

Essas políticas de padronização, de modo geral, se apropriam de termos progressistas e os ressignificam conforme os interesses do mercado. As políticas neoliberais distorcem o sentido de termos como protagonismo juvenil, interdisciplinaridade, projetos, com sentidos diversos daqueles que as teorias críticas defendem. Na sua introdução, a BNCC (Brasil 2018, p. 15), afirma que

> [...] propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida.

Porém, o que se verifica pela forma como a BNCC (Brasil, 2018) se organiza é o tensionamento no sentido de uma maior fragmentação do conhecimento, dificultando o diálogo entre diferentes áreas e compartimentando os saberes. Com isso, força os professores a trabalharem cada vez mais individualmente e solitariamente. De acordo com Morin (2000, p. 14):

> A supremacia do conhecimento fragmentado de acordo com as disciplinas impede frequentemente de operar o vínculo entre as partes e a totalidade, e deve ser substituída por um modo de conhecimento capaz de apreender os objetos em seu contexto, sua complexidade, seu conjunto.

A BNCC (Brasil, 2018), considera que unir as linguagens em uma mesma área do conhecimento, está superando a fragmentação do conhecimento, mas como pensar os problemas ambientais, por exemplo, sem diálogo entre as linguagens, as ciências humanas, naturais e até mesmo a matemática? Para usar um exemplo concreto e recente, como pensar a problemática das enchentes que afetaram o Rio Grande do Sul, sem olhar para aspectos da geografia, da história, da biologia, da economia e sem usar as linguagens para materializar a questão?

Separados, esses conhecimentos não fazem sentido para os estudantes, tampouco para os professore e nenhum deles se torna capaz de agir para transformar essa realidade. Talvez isso explique a dificuldade da maioria das escolas em realizar a separação e reciclagem do seu próprio lixo, mesmo que o tema venha sendo objeto de estudo há muitos anos, quase que exaustivamente, praticamente em todos os anos da escolarização obrigatória. Quando tudo fica separado, não faz sentido e não gera transformação. Para Morin:

> A esse problema universal confronta-se a *educação do futuro*, pois existe inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre, de um lado, os saberes desunidos, divididos, compartimentados e, de outro, as realidades ou problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários. (Morin, 2000, p. 36– grifo do autor)

Apesar da constatação que é preciso religar, reunir os saberes para que possamos enfrentar os problemas da humanidade, o mercado não está preocupado com isso. O mercado quer o lucro e é o mercado quem tem ditado as regras da educação. Com isso, tem sido crescente uma concepção desenvolvimentista e utilitarista da educação, como mera formação de mão de obra capacitada, embora disfarçada e enfeitada com discursos que enaltecem o direito de todos a uma educação de qualidade, a mesma educação para todos, condições de empregabilidade a todos etc.

Essa visão mercadológica tem ganhado força no contexto mundial a partir da emergência de um novo paradigma educacional (Ball, 2001), no qual ganham voz diferentes atores: grupos empresariais, como Fundação Leman, Instituto Airton Senna, Itaú Unibanco, Fundação Roberto Marinho; organismos internacionais, como o Banco Mundial, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e os governos.

Esse novo paradigma educacional a que se refere Ball (2001), tem origem a partir do fenômeno da Globalização, que impulsionou a transferência ou empréstimo de políticas do campo econômico para o educacional (Ball, 2001). Esse processo tem resultado no que Ball (2001) chama de bricolagem*,* que segundo ele, consiste em

> [...] um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar (Ball, 2001, p.102).

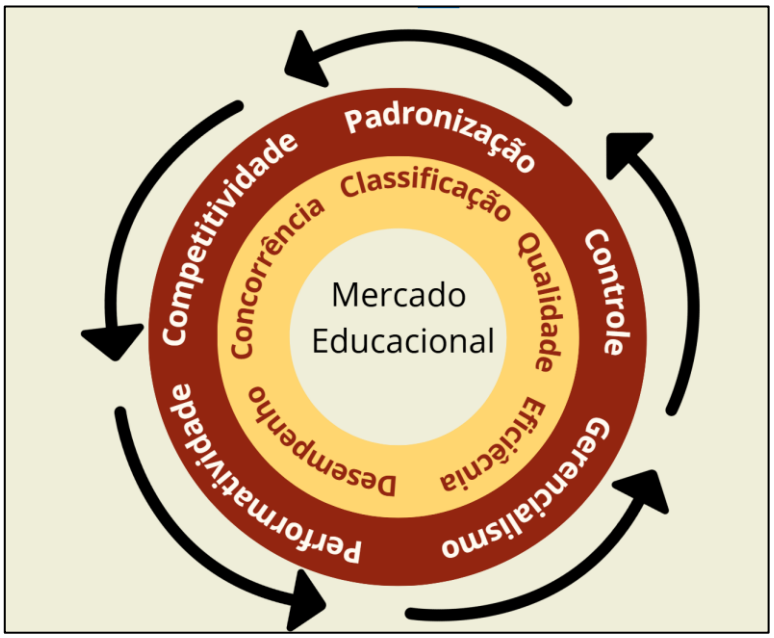
Apesar de reconhecer que existem especificidades decorrentes da tensão entre o global e o local, bem como entre o oficial e o pedagógico (Ball, 2001), é preciso refletir sobre as influências do que Ball (2001) chama de unidade articulada*,* tomando emprestado o termo de Michael Apple.

É no contexto dessa unidade articulada que são tecidas estratégias de reformas genéricas (Ball, 2001), que resultam de um conjunto de novas tecnologias

políticas. Conforme Ball (2001), essas novas tecnologias de políticas produzem, em nível micro, novas formas de disciplina, novas práticas de trabalho e novas subjetividade nos trabalhadores, resultando, em nível macro, em um novo pacto entre Estado e Capital, que tem como finalidade desenvolver novas formas de regulação no Estado e nas organizações privadas.

Disso tudo, resulta um conjunto de novas políticas, fortemente alicerçadas nas ideias de padronização, controle, gerencialismo, performatividade e competitividade, alinhadas às demandas do mercado econômico. A figura 10 demonstra como esses aspectos se retroalimentam, dentro de um ciclo do mercado educacional, em que a educação passa a ser uma mercadoria, e não um bem público e comum, conduzindo as políticas curriculares nessa lógica:

Figura 10 - Elementos das políticas curriculares neoliberais



Fonte: Elaborado pela autora.

A falsa ideia de igualdade por traz das políticas curriculares de padronização, implica no apagamento dos sujeitos, suas individualidades, subjetividades e pluralidades étnicas, culturais, sociais, de gênero etc. Pressupõe que padronizando o currículo em todo o país estaria sendo ofertado a todos a mesma qualidade de educação, sem distinções. A diferença, logo, estaria a cargo de cada um, enfatizando uma cultura do mérito. Se o currículo é o mesmo, se a todos foi dada a "mesma oportunidade", quem fracassa é por falta de esforço, única e exclusivamente por culpa sua. Além disso, na medida que o que é ensinado é

homogeneizado, o que é cobrado também pode ser, de modo que um currículo comum cria as condições de possibilidade para as avaliações externas, que por sua vez, acabam por determinar o que deve ser ensinado (Pasini, 2020).

Assim, a meritocracia encontra fundamentos na lógica do desempenho e da concorrência, subsidiada por uma falsa ideia de igualdade de oportunidades, em que a diversidade é irrelevante, seja ela social, econômica, cultural, ética ou de qualquer outra ordem. Padronizando e homogeneizando, torna-se mais fácil classificar, selecionar, segmentar e, consequentemente, excluir. Portanto, as políticas curriculares como a BNCC (2018), pautadas pelas políticas neoliberais na lógica do desempenho e da concorrência, contribuem para perpetuar e acentuar as desigualdades sociais.

3.3 PRÁTICAS CURRICULARES

As práticas curriculares correspondem “[...] ao modo como o **currículo**, por meio de processos e estratégias de ensino-aprendizagem e avaliação definidos pelos docentes, **concretiza-se nos cotidianos da sala de aula e articula-se com a política curricular do território estudado.**” (Fritsch *et al*, 2022, p. 2 – grifo nosso).

Por remeter à ação dos docentes na concretização do currículo, as práticas curriculares, são processos complexos, que precisam ser pautados por uma pergunta fundamental: “[...] educar que criança para se tornar que homem, que mulher, viver que vida, em que sociedade?” (Charlot, 2020, local. 80).

Tal questionamento contribui para que a razão maior da ação educativa não se perca das práticas curriculares e pedagógicas, levando o trabalho docente a se converter em atividade mecânica, repetitiva e sem sentido.

Recuperar a essência das práticas curriculares, buscando caracterizá-las é uma forma de resgatar seu sentido. As práticas curriculares, são uma parte da prática educativa como um todo, já que a aula não esgota toda a dimensão do trabalho docente, mas é parte constituinte e fundamental dele. Através das práticas curriculares, os professores selecionam, organizam, planejam e desenvolvem o trabalho formativo com os estudantes. Essa parte fundamental do trabalho educativo e pedagógico se realiza a partir de uma determinada concepção de educação e formação humana.

Na medida em que assumimos a formação humana como Busca de Ser Mais*,* como movimento no sentido da humanização e não da desumanização e da barbárie, devemos aceitar que a prática educativa é, essencialmente, uma prática humana, formadora e ética (Freire, 1996).

Refletir sobre o papel e o propósito das práticas curriculares também contribui para recuperar seu sentido, o que exige coerência com a concepção de formação humana adotada, já que existem diferentes respostas quando nos perguntamos para que serve a escola. Nesse ponto, nos deparamos com muitos problemas na educação contemporânea, de modo que já há alguns anos, fala-se sobre a crise da educação. Essa, possivelmente, seja uma crise de sentido. É preciso ajustar a questão das finalidades e dos fundamentos da educação para recuperar o sentido daquilo que é feito lá na sala de aula.

Biesta (2012, 2018) discute sobre o papel da escola tensionando entre a perspectiva que a concebe em função das demandas da sociedade e a concepção segundo a qual ela é um espaço separado da sociedade, um espaço para viver a experiência de entrada no mundo adulto (Biesta, 2018).

Os propósitos da educação, e das práticas educativas e curriculares, são determinados conforme esses papeis. Biesta (2018) contribui para refletirmos sobre a escola como aprendizagem, desenvolvimento e formação, e as implicações de cada uma destas perspectivas nas práticas curriculares, defendendo que o propósito da educação deve recuperar a importância da formação, desenvolvendo os processos de qualificação, socialização e subjetivação*,* para superar a restrição da educação à aprendizagem (Biesta, 2012, 2018)

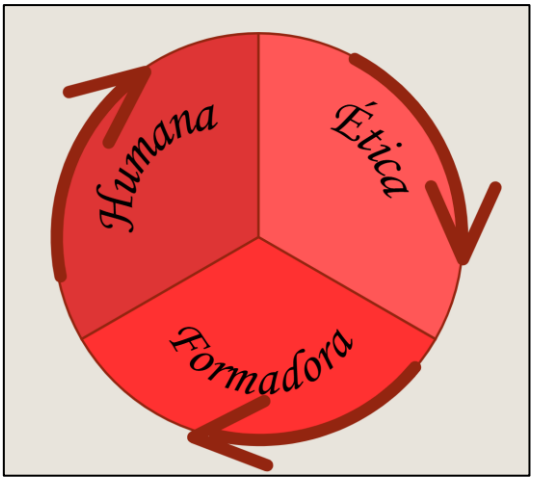
Além de discutir sobre a essência e os propósitos das práticas curriculares, levantarei alguns aspectos sobre a profissão docente, afinal, o professor é este profissional que desenvolve as práticas curriculares a partir dos seus conhecimentos. Sendo assim, discorro sobre quais são os saberes necessários ao professor e o que se pode considerar um bom professor (Nóvoa, 2009).

3.3.1 O que são as práticas curriculares: a questão da essência

A partir da perspectiva teórica e epistemológica assumida nesta dissertação, considera-se que as práticas curriculares apresentam três características fundamentais, que se interrelacionam: como atividade inerentemente humana,

formadora e ética (Freire, 1996). A figura 11 demonstra a indissociabilidade entre essas características:

Figura 11 - Essência da Formação Humana



Fonte: Elaborado pela autora.

Como atividades inerentemente humanas (Freire, 1996), as práticas curriculares não podem ficar restritas à transmissão de conhecimentos, pois, “[...] o que nos humaniza não é mais conhecimento, mais técnica, mais verdade, mas a busca de sentido para nossas ações” (Nóvoa, 2022, p. 38). Esse sentido não pode ser outro senão o de “[...] ocupar o mundo com humanidade e se ocupar dele, com todas as formas de solidariedade que esse termo implica[...]” (Charlot, 2020, local. 317).

Compreender que as práticas curriculares de modo específico e as práticas pedagógicas, de modo geral, são inerentemente humanas implica colocar no horizonte dessas ações, o ser humano que desejamos formar. Não que formar possa ser entendido como uma ação do sujeito professor sobre o estudante objeto, mas no sentido da construção desse humano e de todo o suporte que será necessário para que se direcione na construção da sua própria humanização. Por isso, as práticas curriculares não podem afastar do horizonte o projeto de formação humana a que servem.

Como um processo humano, que tem um fundamento antropológico, histórico, social e cultural, a educação deve considerar as múltiplas dimensões do humano, que “[...] é ao mesmo tempo biológico, psíquico, social, afetivo e racional” (Morin, 2000, p. 38). Por isso, esse processo vai além da aprendizagem, vai além de uma visão de currículo como lista de conteúdos, habilidades ou competências, o que nos leva a ressignificar o sentido das práticas curriculares.

É preciso que “[...] não nos esqueçamos que a aprendizagem de uma disciplina não se destina apenas a adquirir uma ‘competência’ destina-se, acima de tudo, a formar um ser humano” (Nóvoa 2022, p.45).

As práticas curriculares, acontecem por meio da interação entre seres humanos que se educam entre si (Freire, 1996); e, por consistir em uma atividade humana, que acontece entre humanos, ela deve ter como objetivo maior a humanização.

Isso demanda reconhecer que nossa humanização é um processo, que não está pronta, nem garantida, de modo que o avanço do neoliberalismo, do fascismo, do neoconservadorismo, neonazismo e muitas outras formas de barbárie, nos impõe constantemente o desafio de escolher a humanização.

A consciência de que a prática educativa é humana requer humildade em reconhecer o inacabamento do ser humano e sua permanente busca para Ser Mais. Ao nos colocarmos com humildade frente ao não saber do outro, também reconhecemos a nossa própria fragilidade e a constante necessidade de busca também do professor, na construção de sua própria humanidade, já que “todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso, aprendemos sempre” (Freire, 1989, local. 29).

É nesse sentido que as práticas curriculares são também, potencialmente, formadoras, tanto dos estudantes, quanto dos professores, de modo que ensinar é muito mais que treinar, é substantivamente, formar (Freire, 1996). Conforme Freire:

> É preciso que, pelo contrário, desde os começos de processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao for-mar e quem é formado, forma-se e forma ao ser formado. É nesse sentido, que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem *formar* é ação pela qual um sujeito criado dá forma, estilo e alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina, aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (Freire, 1996, local. 12).

De acordo com Freire (1996), por ser atividade formadora, a prática educativa, e curricular, não pode se resumir a mero treino, não podendo, portanto, ser exercida por “[...] um educador com muito pouco de formador, com muito mais de *treinador, de transferidor de saberes, de exercitador de destrezas”* (Freire, 1996, p. 53 – grifo do autor). Pelo contrário, tais práticas curriculares, precisam considerar

aspectos apontados por Freire (1996) como imprescindíveis ao professor como formador:

> É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa os fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica (Freire, 1996, p. 45).

Porque as práticas curriculares precisariam ter na essência uma propriedade formativa, que vai além da ciência e da técnica, sem prescindir delas, devem também ir além da transmissão do saber, tendo como fundamento a sua construção e reconstrução mediadas pela realidade (Freire, 1996). Ao aproximar o conhecimento da realidade, a atividade docente se converte em *práxis,* que exige reflexão e ação, interrelacionando teoria e prática de modo indissociável. Conforme Freire (1996, local. 70):

> [...] se os homens são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o quefazer é práxis, todo fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O quefazer é teoria e prática. É reflexão e ação.

As práticas curriculares na dimensão da *práxis* exigem do professor o conhecimento técnico, científico e especializado, que é teórico e prático; mas fazê-lo exige uma postura ética no fazer docente. Essa postura ética é também parte essencial da prática educativa e curricular. Conforme Freire:

> Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina, não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas de minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu **testemunho ético** ao ensiná-los. É a decência com que o faço (Freire, 1996, local. 40 – grifo nosso).

Tal testemunho ético faz parte do que Freire (1996) considera um dos saberes indispensáveis à prática docente e requer dos professores uma postura de respeito pelos estudantes e por si mesmos, buscando coerência entre o que pensam, o que dizem e o que fazem.

Para Dalbosco (2021, p.73) “[...] uma ética de respeito pelo outro deve começar pelo reconhecimento da própria fragilidade da condição humana”. Ou seja, é porque reconhecemos que somos todos frágeis, seres inacabados em processo de humanização, que agimos, na prática educativa, com respeito ao outro que ensinamos e com o qual também aprendemos e assim, assumimos uma postura ética.

A ética, enquanto saber necessário à prática docente, deve pautar as práticas curriculares docentes, mas também ser pautada por essas práticas, de modo que a formação humana como Busca de Ser Mais só pode se desenvolver por meio de práticas curriculares éticas e respeitosas. Para Freire (1987), é impossível separar o ensino dos conteúdos da formação ética dos estudantes. Portanto, para ensinar a ética, é preciso fazê-lo por meio de uma prática também ética Freire (1987).

Morin (2000), resume o que se deve esperar do ensino da ética indispensável à educação do futuro e a define como uma “antropo-ética”, já que é uma ética propriamente humana. Para Morin (2000), é preciso, por meio do ensino ético e da ética, assumirmos a missão antropológica do milênio por meio das seguintes proposições:

> ➢ trabalhar para a humanização da humanidade;
> ➢ efetuar a dupla pilotagem do planeta: obedecer à vida, guiar a vida;
> ➢ alcançar a unidade planetária na diversidade;
> ➢ respeitar no outro, ao mesmo tempo, a diferença e a identidade quanto a si mesmo;
> ➢ desenvolver a ética da solidariedade;
> ➢ desenvolver a ética da compreensão;
> ➢ ensinar a ética do gênero humano (Morin, 2000, p. 103).

Nesse sentido, reitera-se a importância de compreender as práticas curriculares nessa tripla dimensão, em que, por ser uma atividade inerentemente humana, é formadora, e porque é formadora, é também ética.

3.3.2 Para que servem as práticas curriculares: a questão do propósito

Não se pode negar que aprender é uma atividade inerentemente humana, que nos distingue dos outros animais na medida em que aprender, no nosso caso, é mais que aptidão programada. Segundo Savater (2004, p. 23), “as funções vegetativas e os instintos são programas, as rosas e as panteras estão

‘programadas’ para ser o que são, fazer o que fazem e viver como vivem [...] os seres humanos, estamos programados enquanto ‘seres’, mas não enquanto ‘humanos’”.

Aprendemos porque somos inacabados, inconclusos, seres em permanente crescimento, aprendemos porque precisamos aprender (Freire, 1987, 1996). Mas isso não significa reduzir o ser humano ao cérebro, nem a educação à aprendizagem. De acordo com Charlot (2020, local. 108 – grifo do autor):

> Não se aprende sem neurônio, mas não é o neurônio que aprende, é a criança – um cérebro, dentro de um corpo, em um ambiente humano, em uma história coletiva e singular. Certamente, não há educação sem aprendizagem e não há aprendizagem sem atividade cerebral, mas educar-se não é apenas aprender, é construir um conjunto de relações com o mundo, com os outros e consigo mesmo, e aprender não pode ser reduzido à atividade cerebral, que é *suporte orgânico,* mas não é *causa.* Pensar o homem como uma reunião de neurônios é uma concepção extremamente *abstrata* do homem.

Nessa perspectiva, diminuímos a dimensão da atividade educativa quando entendemos que sua função se restringe à aprendizagem e esquecemos que ensino e aprendizagem são ações indissociáveis. Nóvoa (2022), observa o crescimento da ideia de restrição da educação à aprendizagem:

> Nas últimas décadas, os discursos sobre a aprendizagem tornaram-se dominantes. Toda a educação parece reduzir-se à aprendizagem, e a uma aprendizagem mensurável: os alunos são aprendentes, as escolas são ambientes de aprendizagem, os professores são facilitadores de aprendizagem… Mas é preciso dizer que, se os seres humanos aprendem, é quase sempre porque são ensinados (Nóvoa, 2022, p. 45).

Assim como Nóvoa (2020), Biesta (2012) tem denunciado o surgimento e o fortalecimento de uma linguagem da aprendizagem, que ele chama de *learnification,* o que tem feito com que se deixe de reconhecer que “[...] também importa o que os alunos e estudantes aprendem e para que aprendem – importa, por exemplo, que tipo de cidadãos se supõe que se tornarão e que tipo de democracia se supõe que criarão” (Biesta, 2012, p. 10).

Learnification pode ser traduzido como aprenderismo (Biesta, 2018) e atualmente vem sendo usado para apontar os objetivos da escola, como sendo apenas *aprender.* Pensar as práticas curriculares apenas como um processo de aprendizagem pode trazer sérias consequências para a formação humana. Biesta (2012) destaca que, além de estimular o individualismo, já que prioriza o processo

pessoal e minimiza o caráter relacional da educação, na perspectiva da *learnification,* enfatiza-se o processo, reduzindo a preocupação com os conteúdos, propósitos e rumos da educação.

De acordo com Biesta (2018), a linguagem da aprendizagem ganha força na medida em que o papel da escola e do trabalho dos professores é colocado majoritariamente, em termos de uma função para atender às demandas da sociedade, o que não deixa de ser um de seus papéis, mas não o único. Biesta (2018) afirma que a escola também deve ser um lugar de transição entre a vida particular e a vida pública, entre a família e a sociedade. Um lugar onde se possa praticar a entrada no mundo adulto, um lugar protegido das demandas da sociedade.

Quando a ênfase do papel da escola recai apenas sobre sua funcionalidade, são criadas muitas expectativas em relação ao que a escola deve entregar para a sociedade (Biesta, 2018), definindo como devem ser as práticas curriculares e pedagógicas para esse fim. O que, aliado a um contexto de forte influência neoliberal, resulta em testes padronizados, avaliações externas, intervenções no currículo e toda uma lógica de responsabilização, performatividade e controle, que se reflete diretamente nas práticas curriculares.

Essas duas concepções sobre o papel da escola resultam em uma tensão entre atender as necessidades da sociedade ou preservar-se delas (Biesta, 2018). Sendo assim, é preciso que haja equilíbrio entre ambas, o que se impõe como um desafio que os professores devem assumir (Biesta, 2018) nas suas práticas pedagógicas e curriculares.

A questão sobre o papel da escola se desdobra na questão do seu significado, que suscita muitas possibilidades de respostas, conforme o tipo de formação humana que se pretende. Biesta (2018) destaca três possibilidades para responder ao sentido da escola: como aprendizagem*,* como desenvolvimento e como formação*.* Cada uma dessas concepções orienta as práticas curriculares em uma determinada direção.

A ideia de que o sentido da escola está na aprendizagem é o mais popular e influente, segundo Biesta (2018), mas torna-se limitado, na medida em que se perde do fato de que, quem aprende, aprende alguma coisa, por algum motivo, com alguém (Biesta, 2018). Ao afastar-se desses questionamentos, a linguagem da aprendizagem*,* na qual se fundamenta essa ideia de escola, torna-se vazia de

conteúdo e de propósito, abrindo espaço para que as decisões sejam tomadas por outros atores que não os professores.

Já a escola como desenvolvimento é uma ideia perigosa, sobre a qual é preciso fazer ressalvas. De acordo com Biesta (2018), a perspectiva do desenvolvimento também é popular e influente na contemporaneidade, mas vista sobretudo com ênfase nos talentos individuais e com o objetivo de alcançar o pleno potencial do sujeito. Nesse caso, corre o risco de confundir-se com produtividade e performatividade, acentuando visões individualistas e competitivas, em termos de crescimento.

Sendo assim, a qualidade do crescimento implica considerá-lo um desafio contínuo e uma questão aberta que está fora, resgatando o papel do ensino e enfatizando a importância das práticas curriculares. Visto dessa forma, o desenvolvimento se aproxima da formação, assumindo formas mais colaborativas, relacionais e democráticas.

O sentido da escola como formação é menos popular e talvez até desconhecido de alguns, como afirma Biesta (2018), mas é considerado pelo autor como um sentido necessário e potente, já que significa que a educação é um encontro entre a criança e o mundo, no sentido de dar forma, tanto à criança, quanto ao mundo. Trata-se de um encontro com o ensino e com a experiência (Biesta, 2018), que ocorre na sala de aula.

Nessa perspectiva, ensino e aprendizagem são indissociáveis, como explica Freire (1996), quando diz que “Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar” (Freire, 1996, local. 12).

Portanto, tratar das práticas curriculares significa pensar sobre o ensino e a aprendizagem, sobre o que ensinar e sobre como ensinar. Refletir sobre o que ensinar demanda questionar o currículo e quais as concepções que o orientam, quais os princípios e ideias de formação humana ele almeja. Pensar sobre os meios, requer ir além de uma discussão metodológica, mas inclui uma discussão ética, sobre a mensagem que enviamos pela forma como conduzimos o processo de ensino e de aprendizagem (Biesta, 2018).

Essas também são decisões dos professores e são, sobretudo, decisões sobre os valores que orientam a atividade docente, pois os fundamentos da educação e da formação humana se apoiam nesses valores. Nesse sentido, Biesta

(2012) propõe recolocar a questão do propósito a partir de três domínios indissociáveis: a qualificação, a socialização e a subjetivação.

A qualificação é uma dimensão fundamental da atividade educativa, vindo a se constituir um importante argumento para a defesa da educação pública, na medida em que por meio da qualificação, permite-se que os estudantes desenvolvam condições para agir no mundo, para fazer algo, que não se restringe a uma capacitação para o trabalho, mas inclui conhecimentos, habilidades e formas de entendimento e julgamento que vão do específico ao geral (Biesta, 2012).

Ou seja, a qualificação contempla a capacitação para um trabalho ou profissão, mas não se limita a isso, pois inclui também a inserção da cultura, a apropriação da história e a aquisição de habilidades para a vida (Biesta, 2012). Além disso, contempla a instrução política, como desenvolvimento de conhecimento de habilidades necessárias para uma vivência cidadã (Biesta, 2012).

Como a educação não é neutra e está constantemente atravessada pelos contextos nos quais se dão as relações humanas, a atividade educativa conduz os estudantes a determinados modos de ser e fazer, o que “[...] tem a ver com as muitas formas pelas quais nos tornamos membros e parte de ordens sociais, culturais e políticas especificas por meio da educação” (Biesta, 2012, p. 11). Portanto, a dimensão da socialização permite aos sujeitos encontrarem seu lugar no mundo (Biesta, 2018).

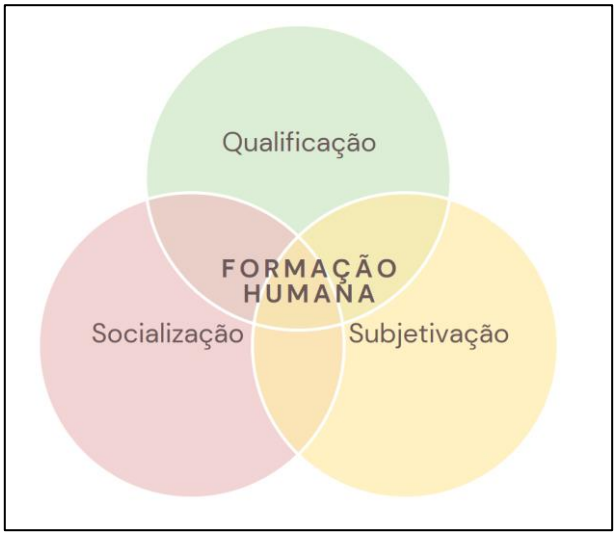
O terceiro domínio do propósito da atividade educativa é a subjetivação, que na concepção de Biesta (2012) pode ser entendida como oposto da socialização, na medida em que, por meio dela, se procura destacar o que nos diferencia dos demais, formas de ser independentes da ordem existente na qual somos incluídos enquanto seres sociais. É o processo de formar o sujeito, o que significa reconhecer que “[...] minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas sujeito também da História” (Freire, 1996, local. 23).

A subjetivação permite ao estudante existir como sujeito, e não como objeto de dominação, de alienação ou se subjugação. Nesse sentido, como sujeito, deve ser levado a compreender seus próprios direitos e assumir a responsabilidades por suas escolhas. Não uma responsabilização, no sentido neoliberal do termo, mas a responsabilidade relacional, consigo, como o outro e com o mundo.

De acordo com Biesta (2018, p. 240) “[...]o pensamento e a prática nas três dimensões também começam a revelar as complexidades mesmo das menores decisões e momentos de ação no trabalho do professor”.

A figura 12, demonstra a inseparabilidade desses domínios do propósito, tendo a centralidade na formação humana:

Figura 12 - Três domínios do propósito da Educação



Fonte: Elaborado pela autora.

Conduzir os estudantes na Busca de Ser Mais, por meio das práticas curriculares significa compreender que essa atividade é maior do que a aprendizagem atuando sobre os processos de qualificação, socialização e subjetivação, com vistas à formação humana.

3.3.3 Práticas Curriculares e Profissão Docente: o que é um bom professor?

Até este ponto, discutimos sobre as características e o propósito das práticas curriculares, defendendo que devem ser, essencialmente humanas, formadoras e éticas, e que devem ter como propósito, a qualificação, a socialização e a subjetivação, indo além da dimensão da aprendizagem. Porém, a questão do professor como esse sujeito que desenvolve as práticas curriculares não pode ser esquecida neste debate. Teoricamente, um bom professor seria capaz de assumir as dimensões ética, formadora e humana das práticas curriculares, desenvolvendo os processos de qualificação, socialização e subjetivação, mas como ele faz isso? Afinal, o que é um bom professor?

A questão da profissão docente é atravessada por diversos discursos e não faltam atores externos para dizer o que o professor deve ser (Nóvoa, 2023): mediador, facilitador, educador, orientador; reflexivo, pesquisador, ator; um pouco de médico, um pouco de psicólogo, um pouco de assistente social etc. Porém, pouco ou nada dizem os próprios professores sobre sua profissionalidade (Nóvoa, 2009, 2022, 2023).

Nóvoa (2009, 2022, 2023) defende que a construção do que podemos considerar um bom professor passa por mudanças importantes na formação docente, que devem estar diretamente relacionadas ao exercício docente. Em outras palavras, o autor considera que é preciso “passar a formação de professores para dentro da profissão” (Nóva, 2009, p.17).

Nesse sentido, a própria profissão docente precisa ser vista a partir da complexidade que lhe é inerente, envolvendo diversos tipos de saberes que vão além da ideia de competências, tão em voga nos últimos anos (Nóvoa, 2009).

Para Nóvoa (2009), é preciso reforçar cinco dimensões dos saberes docentes apresentados por ele por meio de cinco facetas da profissão e da formação docente: **práticas, profissão, pessoa, partilha, público** (Nóvoa, 2009, p. 28).

Ao enfatizar as práticas, Nóvoa (2009) afirma ser preciso superar a noção de competências que limitam a profissionalidade docente em termos de conhecimentos, habilidades e atitudes e propõe “[...] um conceito mais “liquído” e menos “sólido”, que pretende olhar preferencialmente para a ligação entre as dimensões pessoais e profissionais na produção identitária dos professores” (Nóvoa, 2009, p. 29).

De acordo com Nóvoa (2009), a formação docente deve considerar os estudos de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar, o que confere maior valor ao componente prático. Não se trata de adotar um pragmatismo em oposição ao teoricismo, retomando uma velha discussão (Nóvoa, 2009), mas de “[...] instituir as práticas profissionais como lugar de reflexão e de formação” (Nóvoa, 2009, p.33).

Nessa perspectiva, Nóvoa (2009) aproxima a prática docente da *práxis* como lugar de ação e reflexão, de teoria e de prática. Além disso, complementa a ideia de que a prática educativa vai além da aprendizagem e que o ensino não se resume aos conteúdos, mas deve contemplar outros conhecimentos, sem com isso, diminuir a importância do conhecimento técnico e científico daquilo que se pretende ensinar.

Um outro conhecimento necessário à profissão docente diz respeito às especificidades da cultura profissional docente, que inclui as rotinas, os registros e os processos inerentes à profissão. Sendo assim, Nóvoa (2009) defende que a profissão se desenvolva dentro da profissão, reconhecendo a importância da integração em uma cultura profissional.

Contudo, tendo em vista que a prática educativa é sempre relacional, é preciso ainda que o professor domine os conhecimentos do tato pedagógico (Nóvoa, 2009), que dizem respeito às formas de se relacionar com os estudantes, de maneira sempre ética e respeitosa, sem confundir autoridade, que é necessária, com autoritarismo. Conforme Nóvoa (2009), o tato pedagógico guarda estreita relação com as dimensões *pessoais* da atividade docente.

Nóvoa (2009) atribui um papel de grande destaque à dimensão pessoal na construção da profissionalidade docente. Essa ideia é corroborada pela metodologia aplicada neste estudo, que buscou evidenciar a dimensão formativa da experiência de vida, através da reconstrução pessoal do percurso formativo. Nóvoa (2009) vem reiterando, nos últimos anos de seu trabalho

> [...] que o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de autoreflexão e de auto-análise (Nóvoa, 2009, p. 38).

Tal atividade reflexiva, a partir da pessoalidade, só tem sentido se construída no contexto da escola, nas interações com os colegas. Por isso, Nóvoa (2009) enfatiza a partilha*,* considerando que "a formação de professores deve valorizar o trabalho em equipa e o exercício colectivo da profissão, reforçando a importância dos projectos educativos de escola" (Nóvoa, 2009, p. 40). Nesse sentido, a experiência coletiva se traduz em conhecimento profissional, assumindo uma ética profissional que não pode ocorrer sem diálogo entre os colegas (Nóvoa, 2009).

Essa coletividade exige condições para que se desenvolvam, pressupondo "[...] a existência de condições físicas, humanas e materiais para que esse desejo se concretize" (Leite; Fernandes, 2010, p.200). A questão do tempo e dos espaços qualificados para que os professores se encontram e possam refletir sobre suas demandas e sua formação não pode ser ignorada, pois não depende apenas da vontade própria deles, mas também de fatores externos e decisões políticas.

Para Nóvoa (2009), a coletividade é um dos elementos chave para qualquer movimento de mudança na educação porque é “[...] essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção” (Nóvoa, 2009. p.42).

Entre os aspectos da formação docente destacados por Nóvoa (2009), inclui-se a importância da comunicação pública da profissão com a sociedade. Conforme Nóvoa (2009, p.42), “A formação de professores deve estar marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação”. Recuperar o espaço público da educação pode contribuir, segundo Nóvoa (2009), para resgatar o prestígio profissional dos professores na sociedade, do que depende sua capacidade de comunicação e de dar visibilidade ao que é realizado dentro das escolas.

Resumidamente, pode-se afirmar que dominar os conhecimentos, conhecer as demandas da profissão e saber conduzir o processo de ensino ainda não esgotam a totalidade dos saberes necessários à profissão docente. Na visão de Nóvoa (2009), a contemporaneidade exige, cada vez mais, o desenvolvimento de habilidades colaborativas entre os docentes para que se constituam em uma coletividade docente. Por isso, Nóvoa (2009) acentua a necessidade de saber trabalhar em equipe, no interior de cada escola. Por último, mas não menos importante, Nóvoa (2009) destaca a importância da comunicação com a sociedade, o que tem relação com a politicidade (Freire, 1987), inerente à profissão docente.

3.4 AS ZONAS DE CONVERGÊNCIA ENTRE AS CATEGORIAS: OUTROS CONCEITOS EMERGENTES

Tendo em vista a complexidade que envolve problematizar a formação humana na perspectiva das políticas e práticas curriculares, entendendo o quanto essas categorias teóricas se tornam interdependentes e articuladas, faz-se necessário refletir sobre os conceitos que emergem dessa interdependência e interlocução.

Separá-los, como atividade analítica, foi um difícil exercício, pois a todo momento, uma categoria evoca a outra. Sendo assim, nesta seção, políticas e

práticas curriculares articulam-se entre si, além de serem também atravessadas pela formação humana.

3.4.1 Entre a formação humana e as políticas curriculares: por uma escola mais democrática

Parto do entendimento que as políticas curriculares, na perspectiva da formação humana como Busca de Ser Mais, devem servir como subsídio para o desenvolvimento de uma educação democrática. Tendo em vista os pressupostos dessa concepção de formação humana, como sendo, essencialmente, dialógica, relacional, ética, crítica e política, não poderia ser diferente. Esse é o ponto de convergência essas duas categorias teóricas.

Democracia é um conceito complexo, que, de acordo com Morin (2000), não pode ser definida de modo simples, tendo em vista que "[...] constitui, portanto, um sistema político complexo, no sentido de que vive de pluralidades, concorrências e antagonismos, permanecendo como comunidade" (Morin, 2000, p.108).

São as concorrências e os antagonismos decorrentes de uma sociedade plural que definem a democracia como tal. Por isso, os regimes anti-democráticos, tendem a ser totalitários, procurando apagar as diferenças, acentuando e valorizando aspectos que pensam evidenciar uma homogeneidade humanamente impossível. Conforme Morin (2000, p.105 – grifo nosso)

> A experiência do totalitarismo enfatizou o caráter-chave da democracia: **seu elo vital com a diversidade.** A democracia supõe e nutre a diversidade dos interesses, assim como a diversidade de ideias. O respeito à diversidade significa que a democracia não pode ser identificada com a ditadura da maioria sobre as minorias; deve comportar o direito das minorias e dos contestadores à existência e à expressão, e deve permitir a expressão das ideias heréticas e desviantes.

É porque nutre-se da diversidade, que a democracia é, essencialmente, dialógica, na medida em que "[...] une de modo complementar termos antagônicos: *consenso/conflito, liberdade/igualdade/fraternidade, comunidade nacional/antagonismos sociais e ideológicos"* (Morin, 2000, p.108 – grifo do autor).

Por toda essa complexidade, "[...] as democracias são frágeis, vivem conflitos, e estes podem fazê-la submergir" (Morin, 2000, p.109). Assegurar sua manutenção é tarefa árdua e permanente, com a qual a educação tem um compromisso

fundamental, tendo em vista que as investidas por sua eliminação ou redução são diárias e persistentes.

Ainda existem muitos países em que a democracia é uma falácia, ou é expressamente inexistente. Há outros em que ela é limitada, resumindo-se, por exemplo, ao exercício do voto. Morin (2000, p.110) argumenta que

> Existem processos de regressão democrática que tendem a posicionar os indivíduos à margem das grandes decisões políticas (com o pretexto de que estas são muito “complicadas” de serem tomadas e devem ser decididas por “expertos” tecnocratas), a atrofiar competências, a ameaçar a diversidade e a degradar o civismo.

Esses movimentos de regressão democrática atingem especialmente as escolas e os professores, como vimos no Brasil através da forte discussão política que envolveu a ideia da “Escola sem Partido[16]", em que se fazia acreditar que toda atividade política na escola seria, necessariamente, partidária. Alegando doutrinação política por parte dos professores, os adeptos da ideia do referido projeto defendem a redução do papel da escola à “transmissão de conteúdos”, sem que haja espaço para qualquer discussão de cunho social, cultural, histórico e político. Não é preciso dizer que, além de inconstitucional, tal pretensão é ilusória, pois,

> [...] a educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política. Quem pensa assim, quem afirma que é por obra deste ou daquele educador, mais ativista que outra coisa, que a educação vira política, não pode esconder a forma depreciativa como entende a política (Freire, 1996, local. 42).

Essa forma depreciativa com que é compreendida a política, limitando-a à atividade partidária, supõe que seja possível haver neutralidade no encontro entre sujeitos que constitui o ato educativo. Laval e Verge (2023, p. 51) percebem que

> A “neutralidade” é confundida pelos conservadores com a repressão a qualquer reflexão política, como se fosse preciso recusar a escola tudo o que suscita debate no espaço político. Essa repressão dificilmente é compatível com a Liberdade de pensamento na sociedade, com o direito eminentemente democrático de tudo questionar e de tudo discutir.

A educação, pela capacidade de superação da repressão e manutenção dos princípios democráticos tem o compromisso de assegurar e promover formas

[16] Projeto de Lei nº 7180/2014

democráticas de convivência. O papel da escola, quer seja compreendido pela sua função em relação à sociedade, quer seja pela perspectiva de um encontro, em que se ensina e experiencia a existência no mundo adulto (Biesta, 2018), deve ser orientada por uma educação democrática. E isso significa uma postura de vigilância e resistência frente às políticas curriculares que chegam às escolas como pacotes prontos, com listas de conteúdos, habilidades e competências, tirando dos professores a liberdade de pensar, questionar e discutir a própria prática educativa.

Grande parte das políticas curriculares nacionais se orienta por uma lógica curricular de fragmentação, compartimentalizando as áreas do conhecimento e tornando difícil atribuir sentido ao que é ensinado e aprendido nas escolas. A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), é um tipo de política curricular que leva a ideia da fragmentação ao limite, dividindo, codificando, enclausurando os saberes. Morin (2000) considera que essa fragmentação das políticas contribui para sua regressão e para que os cidadãos sigam apartados dos problemas da sua realidade, não conseguindo estabelecer relações entre os conhecimentos e os problemas que precisam enfrentar.

Transferida para o currículo, essa fragmentação, além de dificultar a percepção do todo, classifica as áreas do saber conforme critérios duvidosos, muitas vezes ditados pela lógica do mercado, da competitividade e do individualismo. Assim, algumas áreas são privilegiadas, outras diminuídas ou até excluídas, provocando uma formação humana deficitária. Dalbosco (2021, p. 162) observa que

> [...]movida pela lógica do mercado global, a educação mundial assume a ideia de que para manter a competitividade no mercado e, por sua vez, para poder formar profissionais competitivos, ela precisa dispensar as Humanidades, enfatizando cada vez mais a formação tecnológica.

A redução do currículo às áreas consideradas “úteis” ao mercado neoliberal, além de limitar a formação à aquisição de habilidade e competências, vinculada à ideia de educação como sinônimo de aprendizagem, também simplifica um processo que é complexo e multifacetado, que é a formação humana como Busca de Ser Mais. Dalbosco (2021, p. 162) denuncia que

> Nesse contexto de predomínio da formação tecnológica, arte, literatura, sociologia, psicologia e filosofia veem seu papel enfraquecido, só adquirindo algum sentido na medida em que forem reformuladas como atitude técnica, deixando de lado suas capacidades críticas e imaginativas. Com isso, o pensamento crítico é enclausurado, sendo direcionado para aquilo que o

> mercado e o pensamento empresarial necessitam para ser mais competitivos e lucrativos.

Nesse cenário, em que o enfraquecimento do pensamento crítico inviabiliza a própria ideia da educação democrática, Nóvoa (2022, p. 69) afirma que “É preciso encontrar uma saída, urgente, que passa pelas políticas, mas passa também pela mobilização da sociedade e de todos aqueles que acreditam na força da escola pública e da sua importância para a revitalização da democracia”. Laval e Verge (2023, p. 51) defendem que “A educação democrática deve dotar os cidadãos de meios de inteligibilidade do mundo e fornecer-lhes instrumentos de resistência às tendências antidemocráticas e anti-igualitárias inerentes às estruturas sociais e econômicas que herdamos.”

Isso faz parte da grandiosa tarefa assumida pelos professores, de formar seres humanos para viverem uma vida em sociedade. Para isso, é preciso que tenham consciência desse papel, ética para levá-lo adiante e que se posicionem criticamente e politicamente frente às desigualdades sociais e educacionais. Essa postura exige confrontar as políticas curriculares de padronização, analisando criticamente seus conteúdos e seus propósitos, pois a lógica neoliberal faz “[...] a opção por um modelo específico de racionalidade que influencia a escolha tanto dos conteúdos de ensino como dos métodos de aprendizagem” (Dalbosco, 2021, p. 162).

Para assumir a grandiosidade da tarefa educativa na perspectiva da formação humana, é preciso compreender que “[...] A sobrevivência da democracia e, com ela, o exercício da cidadania ética depende da retomada da ideia de educação como prática de Liberdade [...] (Dalbosco, 2021, p. 163).

É a liberdade que permitirá aos professores realizarem as escolhas curriculares fora da lógica do desempenho e da concorrência, para além da restrita concepção de educação apenas como aprendizagem, mas recolocando no centro do trabalho educativo questões centrais, que “[...] incluam questões de democracia, ecologia e cuidado como pontos de orientação para o engajamento com a questão do que deve dar direção aos empreendimentos educacionais” (Biesta, 2018, p.26).

Essas, que são questões existenciais (Biesta, 2018), não podem estar ausentes das políticas curriculares que realmente se proponham ao desenvolvimento da educação democrática e que tenham compromisso com a formação humana voltada para a humanização.

3.4.2 As práticas curriculares e a formação humana na perspectiva da práxis: por uma escola mais coerente

A formação humana como Busca de Ser Mais se relaciona com as práticas curriculares na medida em que estas se orientam para a humanização. Isso significa, antes de qualquer coisa, assumir que o encontro educativo é um encontro entre humanos, que se educam entre si na produção da própria humanidade (Charlot, 2020; Morin, 2000; Freire, 1987, 1996; Dalbosco, 2019, 2021).

Nessa perspectiva as práticas curriculares precisam ser pautadas pelos princípios dessa formação humana, que como vimos, é relacional, considera a relação consigo, com o outro e com o mundo; é dialógica, porque pensa essa relação articulada às dimensões histórica, social e cultural; é ética, porque compreender a fragilidade da condição humana e se coloca em abertura respeitosa em relação ao outro; é crítica, porque se posiciona de modo questionador frente ao conhecimento e às relações de poder; e é política, porque escolhe a humanização e rejeita a desumanização e tudo que ela representa.

Sendo assim, orientar as práticas curriculares a partir dessa concepção de formação, exige reflexão, pois não existe criticidade, nem politicidade, tampouco eticidade sem consciência, e a consciência nasce da reflexão (Freire, 1987, 1996). Mas, essa concepção de formação humana exige também ação, visto que a Busca de Ser Mais se caracteriza pela Presença no mundo, uma presença ativa, uma presença que modifica o mundo e é modificada por ele (Freire, 1987, 1996). Nesse sentido, as práticas curriculares reclamam a práxis, como ação-reflexão-ação (Freire, 1987).

O conceito de práxis tem sua origem na filosofia grega e foi sofrendo modificações e adaptações ao longo da história. De acordo com Konder (1992), Aristóteles foi o autor grego que empregou o termo práxis, ainda que nem sempre lhe conferisse o mesmo sentido. Conforme Konder (1992), a *práxis* aristotélica era frequentemente reconhecida como uma atividade ética e política, distinta da atividade produtiva, denominada *poiésis.* Com o tempo, Aristóteles percebeu a insuficiência desses dois termos para dar conta da relação com o conhecimento e desenvolveu o termo *theoria,* para designar a busca pela verdade como um terceiro tipo de atividade (Konder, 1992). Isso deu origem à tradição dicotômica que tem acompanhado as discussões filosóficas e epistemológicas desde a antiguidade,

segundo a qual se opõe teoria e prática, ação e contemplação, resultando em divergências entre a possibilidade ou não de articulação entre essas duas dimensões (Konder, 1992).

Segundo Konder (1992), Marx, já na Modernidade, reformulou o conceito de *práxis* de forma original, na medida em que passou a diferenciar entre os tipos de atividade, enfatizando o trabalho como atividade tipicamente humana, diferenciada da atividade animal, porque guiada pela liberdade de escolha das suas ações, orientadas para uma determinada finalidade. De acordo com Konder (1992), a *práxis,* em Marx, deriva da necessidade de superação da dicotomia que se evidenciava entre materialismo e idealismo, para que pudesse haver intervenção real no mundo. Nesse sentido:

> A práxis é atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. E a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, quem enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática (Konder, 1992, p. 115).

Freire (1987) por sua identificação crítico-progressista, teve seu pensamento fortemente influenciado por Marx, transpondo para a educação esse conceito. Ainda que o próprio Marx tenha feito referência à *práxis* na educação, enfatizando a importância de educar os educadores (Konder, 1992), Freire (1987) incorporou o conceito para problematizar a realidade da sociedade brasileira, não muito diferente de outros lugares do mundo, em um momento histórico específico, de forte reação e ascensão dos regimes ditatoriais, autoritários e com a crescente influência do liberalismo na educação.

Uma maneira encontrada para explicar a concepção freireana de *práxis* é evidenciando o seu oposto. Não que se queira adotar uma visão simplista e maniqueísta da questão, como se fosse possível colocá-la em termos de certo e errado, bom e mau, bonito e feio. Mas, existem coisas que se tornam mais evidentes diante da sua ausência ou que se tornam mais visíveis no seu oposto, o que não significa que os limites entre uma coisa e seu oposto não seja tênue, já que duas formas, ainda que opostas, podem coabitar o mesmo espaço ou o mesmo ser. Não esqueçamos que a ambiguidade da condição humana (Dalbosco, 2019) pode nos impor uma escolha entre dois opostos que se encontram em nós mesmos.

Tendo em vista que a obra de Freire (1987), especialmente apresentada na Pedagogia do Oprimido (1987), consiste na defesa de uma Educação Libertadora, é possível começar esse exercício reflexivo explicando a *práxis* libertadora na oposição à *práxis* opressora*.* Freire (1987) explica que a elite dominadora se faz valer dos antagonismos e dualidades que, muitas vezes, coabitam os sujeitos, para fazê-los dominados e oprimidos. Freire (1987), ao discutir sobre a *práxis* opressora e a *práxis* libertadora*,* explica que

> A primeira existe na medida de seu *antagonismo* com as massas; a segunda, na razão de sua *comunhão* com elas, por isto mesmo, têm de estar unidas e não divididas. A própria situação de opressão, ao dualizar o eu do oprimido, ao fazê-lo ambíguo, emocionalmente instável, temeroso da liberdade, facilita a ação divisória do dominador nas mesmas proporções em que dificulta a ação unificadora indispensável à prática libertadora (Freire, 1987, local. 100 – grifo do autor).

O que Freire (1987) procura mostrar, é que a realidade opressora na qual estamos todos inseridos, faz com que tenhamos habitando em nós, em potencial, o opressor e o oprimido, porque nem sempre a opressão vem diretamente da elite opressora, mas pode ser realizada pelos próprios oprimidos, que não se veem nessa situação e que por isso, reproduzem as estratégias de dominação uns sobre os outros.

É o que acontece quando as lideranças se afastam dos liderados ao ponto de serem seus algozes, mesmo que sejam eles próprios, dominados por outrem. Assim, se perpetua a dominação de uns sobre os outros. Isso também é o que acontece com o professor que se vê em um lugar de superioridade em relação os estudantes, como donos do saber, assumem uma postura arrogante e julgam que eles, os estudantes, são os outros, são inferiores como seres humanos porque não estão prontos, não sabem. Esquecem que não estamos prontos, nenhum de nós, porque nossa condição humana é de inacabamento. Apartados da própria condição humana, desumanizados, desumanizam o outro.

A *práxis* opressora se beneficia dessa realidade que divide as pessoas, enquanto a *práxis* libertadora depende da união para fazer-se como tal. Depende que todos se reconheçam como oprimidos para que a elite opressora, que corresponde àqueles que realmente lucram com a dominação, seja desmascarada. Isso é parte da utopia freireana.

Na educação, no campo das políticas e práticas curriculares, identificar a *práxis* opressora implica perceber os discursos que objetificam tanto professores quanto estudantes. Existem vozes que são ouvidas e outras que nunca são consultadas, que são invalidadas e inferiorizadas. O professor, que objetifica o estudante porque julga que ele não sabe, que o trata como alguém que tem que receber pronto aquilo que precisa, mas que não merece ser sequer consultado, é também tratado dessa mesma maneira pelos poderosos que hoje ditam as regras na política educacional. Eles elaboram as políticas, os currículos, traçam metas, elaboram avaliações, julgam, classificam e, tudo isso, sem nada perguntarem aos professores. Esses, devem receber e executar passivamente as prescrições dos especialistas, tal qual os professores fazem com os estudantes. É o ciclo da dominação e da opressão, que se perpetua na medida em que a ação docente continua sem reflexão. Quando há reflexão sobre a ação, que gera outra reflexão para modificar a ação, aí acontece a *práxis* libertadora.

Sendo assim, a *práxis* libertadora depende da união porque nela acontece o diálogo, que é o princípio da reflexão e da ação. Por isso, outro par opositor importante para compreender a *práxis* em Freire (1987) é pela teoria da ação anti-dialógica e a teoria da ação dialógica. O diálogo é um encontro que só se dá entre sujeitos. Se um é objeto e outro é sujeito, então não há diálogo, mas imposição e dominação, porque a ação se dá sobre o outro e não com o outro.

Conforme já reiteramos em diversos pontos desse trabalho, a formação humana, como Busca de Ser Mais, é relacional porque a condição humana é de relação consigo, com o outro e com o mundo. Porém, essa relação é dialógica, porque a busca pela humanidade é coletiva e colaborativa. Caso não seja, vai no sentido da desumanização, que é individualista e competitiva. De acordo com Freire (1987):

> Enquanto na teoria da ação antidialógica a conquista, como sua primeira característica, implica num sujeito que, conquistando o outro, o transforma em quase 'coisa', na teoria dialógica da ação, os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em co-laboração. O *eu antidialógico*, dominador, transforma o *tu* dominado, conquistado num mero *'isto'.* O *eu* dialógico, pelo contrário, sabe que é exatamente o *tu* que o constitui [...] Não há, portanto, na teoria dialógica da ação, um sujeito que domina pela conquista e um objeto dominado. Em lugar disto, há sujeitos que se encontram para a *pronúncia* do mundo, para a sua transformação (Freire, 1987, local. 96 – grifo do autor*).*

Nessa perspectiva, o diálogo é um lugar de encontro entre sujeitos que buscam construir a humanidade. Embora haja papéis diferentes nessa busca, não significa que haja superioridade e inferioridade, subjetivação e objetivação. Nas práticas curriculares, a ação dialógica é pautada pela colaboração e pela comunicação, enquanto a ação antidialógica se baseia na competição e no comunicado.

O comunicado é o método da educação bancária*,* em que os conhecimentos são transferidos, depositados no estudante, pelo professor que detém o saber e o comunica (Freire,1987). Nessa visão de educação, a prática curricular se restringe a recorrer uma lista de conteúdos que alguém determinou e comunicá-la aos estudantes, conforme sua classificação dentro do sistema. Por isso, as práticas curriculares na perspectiva da formação humana, para serem dialógicas e ocorrerem na *práxis,* devem rejeitar a educação bancária (Freire, 1987).

Na prática curricular dialógica, o conteúdo do diálogo é o mundo, a realidade objetiva na qual se encontram os sujeitos. Isso não significa renunciar ao conhecimento científico, histórico e cultural acumulado pela humanidade. Freire (1987), nunca defendeu a abolição do conhecimento, muito pelo contrário. Trata-se de dar sentido a esses conhecimentos, a partir da realidade objetiva. De acordo com Freire (1987, local. 45 – grifo do autor), “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo*,* não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”.

Freire (1987) alerta para o perigo de esvaziar o diálogo da ação ou da reflexão, de modo que não seja, portanto, *práxis* autêntica, o que acontece quando o quefazer que resulta do diálogo, não busca a transformação da realidade opressora. Segundo Freire (1987, local. 70)

> Mas, se os homens são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o quefazer é práxis, todo fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O quefazer é teoria e prática. É reflexão e ação. Não pode reduzir-se, como salientamos no capítulo anterior, ao tratarmos a palavra, nem ao verbalismo, nem ao ativismo.

Para que não seja vazio, o encontro e o diálogo na prática curricular não podem se resumir à teoria e à reflexão, porque assim, as palavras ficam vazias, ocas (Freire, 1987). Por outro lado, esse encontro também não deve ser apenas prático,

limitando-se à ação irrefletida, virando puro ativismo. Em ambas as situações, a prática educativa perde sua capacidade formativa.

Isso não significa que, se não há transformação da realidade, por motivos diversos, que não houve *práxis.* Conforme Freire,

> O que pode ocorrer, ao exercer-se uma análise crítica reflexiva, sobre a realidade, sobre suas contradições, é que se perceba a impossibilidade imediata de uma forma determinada de ação ou a sua inadequacidade ao momento. Desde o instante, porém, em que a reflexão demonstra a inviabilidade de que forma tal ou qual de ação, que deve ser adiada ou substituída por outra, não se pode negar a ação nos que fazem esta reflexão. É que se está dando no ato mesmo do atuar – é também ação (Freire, 1987, local. 72).

Refletir, discutir e perceber as limitações da ação é diferente de fingir não ver e se omitir diante das situações de opressão, sejam elas expressas em desigualdades sociais ou educacionais, que quase sempre, andam juntas. No fingimento, é falta de ética e de coerência que inviabiliza a *práxis.* Para Freire:

> Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma *omissão* mas um sujeito de *opções.* Devo revelar aos meus alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade. Ético, por isso mesmo, tem que ser o meu testemunho. (Freire, 1996, local. 38 – grifo do autor)

Nesse sentido, Freire (1996) associa ao fazer docente como *práxis,* à necessidade ética e à política desse fazer, de modo que a omissão diante das injustiças do mundo denuncia uma escolha pela própria injustiça e opressão, ainda que não confessada, pois, não há neutralidade na educação (Freire, 1987; 1996). O posicionamento ético e político e coerente com a *práxis* libertadora e autêntica.

De acordo com Freire (1996), não basta professar a escolha pela Humanidade, de modo vago e abstrato, inconsistente com a concretude da prática educativa. É preciso, afirma Freire (1996), escolher a decência, lutar contra todas as formas de discriminação, denunciar a lógica capitalista e neoliberal desumanizante. É necessário, assumir uma postura de esperança, que mobiliza e não apenas espera. Da mesma forma, é imprescindível o conhecimento daquilo que se vai ensinar, sem reduzir a ação pedagógico ao ensino dos conteúdos, que é parte importante, mas não esgota a complexidade da atividade formativa. Conforme Freire (1996, local. 40):

> Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. E a decência com que o faço. É preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, a seu saber de 'experiência feito' que busco superar com ele. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço.

Sendo assim, somente a prática curricular coerente, portanto, ética, política e dialógica pode se desenvolver na perspectiva da formação humana como Busca de Ser Mais.

3.4.3 O poder de atuação e agência dos professores na contextualização das políticas nas práticas curriculares: por uma escola curricularmente inteligente

A relação entre as políticas e as práticas curriculares é intrínseca, afinal, as políticas curriculares são pensadas para serem desenvolvidas nas práticas, tanto quanto as práticas não podem ignorar as políticas.

Assumo a concepção de que as práticas curriculares não são representações diretas das políticas curriculares, ou seja, não há mera implementação das políticas nas práticas (Ball *et al*, 2016; Leite, 2006; Leite e Fernandes, 2010). Ocorrem processos denominados atuação (Ball *et al*, 2016) e agência (Priestley *et al*, 2015), que resultam em uma contextualização (Leite; Fernandes, 2010) das políticas nas práticas curriculares. Esses processos, quando efetivados, contribuem para a constituição de uma escola curricularmente inteligente (Leite, 2006; Leite; Fernandes, 2010).

De acordo com Ball, Maguirre e Braun (2016, p.14), "[...] a atuação de políticas envolve processos criativos de interpretação e recontextualização – ou seja, a tradução de textos em ação e as abstrações de ideias políticas em práticas contextualizadas".

Esse é um processo no qual os professores atribuem sentido às políticas, que muitas vezes desconsideram as realizados dos contextos de atuação. Sendo assim, existem políticas que são simplesmente ignoradas, outras mediadas e outras adaptadas conforme o contexto.

Conforme Ball, Maguirre e Braun (2016), o processo de atuação das políticas nas práticas curriculares não se dá isoladamente, mas em colaboração. Segundo os autores "[...] as atuações são coletivas e colaborativas [...] na interação e inter-

relação entre os diversos atores, textos, conversas, tecnologias e objetos (artefatos) que constituem respostas em curso à política [...]". (Ball *et al,* 2016, p.14 -15).

Essa perspectiva dialógica das políticas faz com que sejam sempre um processo e não uma realização dada em um ponto específico no tempo e no espaço (Ball *et al*, 2016). Sendo assim, ainda que algumas políticas curriculares tenham um caráter mais verticalizado, dificilmente elas passarão por um processo linear de implementação quando chegarem às escolas. Isso porque "[...] recursos locais, materiais e humanos, e conjuntos difusores de discursos e de valores são utilizados em um processo complexo e híbrido de atuação" (Ball *et al*, 2016, p.18).

A gama de circunstâncias que envolvem o processo de atuação das políticas faz presumir que elas não necessariamente determinam o que deve ser feito, mas acabam por estreitar os limites de criatividade da atuação, tendo em vista essas circunstâncias. Isso aproxima a análise das políticas das discussões sobre as relações de poder envolvidas no processo de atuação.

Nessas relações de poder há muitas nuances e diversos atores, que acabam alterando as configurações das políticas curriculares, deslocando a responsabilização pelos resultados da educação. Leite (2006), fazendo uma breve análise retrospectiva das políticas curriculares em Portugal, observa que, na década de 1950, a responsabilidade pelo fracasso escolar era atribuída aos próprios estudantes; nos anos 60, essa responsabilidade recaiu sobre as condições socioculturais das famílias e nos anos 1990 haviam diversas causas, incluindo as formas de seleção e organização do conhecimento feitas pelas escolas, porém, a partir dos anos 2000, em Portugal, se percebeu um movimento de responsabilização exclusiva dos professores.

Através de políticas de autonomia e gestão flexível do currículo, os professores passaram a poder recontextualizar os currículos a partir do contexto local, porém, sem as reais condições para isso, também passaram a serem responsabilizados pelos resultados. Em suma, alterou-se o formato de construção da política, mas não as condições para sua concretização.

Esse é um cuidado que precisamos ter na análise da relação entre políticas e práticas curriculares, como propus no objetivo C deste estudo. Essa relação não é simples de ser realizada, porque existem muitos fatores envolvidos, principalmente as condições reais a que estão expostos os professores para que possam desenvolver a atuação das políticas curriculares.

A reclamada autonomia docente na atuação das políticas, como vimos no caso de Portugal, pode ser uma “faca de dois gumes”, já que, ao mesmo tempo que proporciona que os professores se assumam como configuradores do currículo (Leite; Fernandes, 2010), também pode fazer recair sobre eles a responsabilidade por resultados que se expressam nos contextos sociais, nos quais existem outros fatores que deveriam ser considerados.

Prietsley, Biesta e Robinson (2015) alertam para a importância de desconfiar da ideia de autonomia que vem sendo veiculada por discursos poderosos nos últimos anos, porque ao mesmo tempo que reclamam autonomia nas práticas curriculares, negam as condições para seu exercício. Prietsley, Biesta e Robinson (2015) observam que existe um movimento de “dar com uma mão e tirar com a outra”, no que se refere à autonomia para contextualização curricular, afirmando que:

> Embora a prescrição curricular rígida de conteúdo – entrada, regulamentação de 'porta da frente' do trabalho dos professores – pareça ter se tornado menos na moda em muitos países nos últimos anos, houve um aumento notável na frequência e extensão da produção, regulamentação de 'porta dos fundos' – por exemplo, por meio de inspeções escolares e do uso avaliativo de dados de desempenho [...] (Prietsley *et al*, 2015, p. 2).

Tal postura tem sido motivada pela influência neoliberal na educação, que incorpora a cultura da performatividade e responsabilização ao focar “[...] abertamente nas dimensões individuais do que significa ser um professor eficaz, enquanto ignora ou subverte as condições culturais e estruturais que desempenham um papel importante em permitir que isso aconteça” (Prietsley *et al*, 2015, p.2).

Por isso, o conceito de agência defendido por Priestley, Biesta e Robinson (2015) leva em consideração uma conceituação ecológica do termo, que valoriza a dimensão temporal e relacional do contexto de agência. Isso quer dizer que não se trata de ser um professor agente, mas de alcançar a capacidade de agência conforme os condicionantes temporais e relacionais.

Tendo como referência a concepção relacional e temporal de agência de Emirbayer e Mische (1998), Priestley, Biesta e Robinson (2015) incorporam três dimensões do poder de agência dos professores sobre as políticas curriculares no processo de contextualização destas nas práticas curriculares. Essas dimensões são a iterativa, a projetiva e a prático-avaliativa, que, conforme Priestley, Biesta e Robinson (2015) se caracterizam da seguinte forma:

> No que diz respeito à dimensão iterativa, distinguimos entre a influência das histórias de vida mais gerais dos professores e suas histórias profissionais mais específicas (que incluem tanto sua própria educação como professor quanto a experiência acumulada de ser professor). No que diz respeito à dimensão projetiva, distinguimos entre orientações de ação de curto prazo e de longo prazo. E no que diz respeito à dimensão prático-avaliativa, fazemos uma distinção entre aspectos culturais, estruturais e materiais (Prietsley *et al*, 2015, p. 3-4 – tradução nossa)[17].

Não é preciso detalhar cada uma dessas dimensões para perceber que a agência dos professores sobre as políticas curriculares é um processo complexo, que inclui as suas próprias vivências, valores e concepções construídas na trajetória como pessoa e professor, além de aspectos que implicam diferentes tempos para o desenvolvimento, apropriação e tradução das políticas, sem contar com os aspectos mais práticos, que tem a ver com estrutura, materiais e até a cultura escolar.

Tudo isso coloca empecilhos para que a contextualização curricular se dê na perspectiva de uma escola curricularmente inteligente (Leite; Fernandes, 2010), definida como "[...] uma escola que se desafia continuamente a si própria e que procura, envolvendo todos, instituir uma dinâmica interna e externa conducente à melhoria da qualidade da educação das crianças e dos jovens que acolhe" (Leite, 2010, p. 200).

Nessa perspectiva, a escola e os professores assumem um papel importante na tomada de decisões de modo coletivo, no interior da realidade escolar, não dependendo apenas das orientações externas (Leite, 2006). Mas isso não significa uma interdependência total do poder central (Leite, 2006). Significa, antes, que

> [...] as escolas e os seus agentes sejam reconhecidas/os como parceiras/os dos processos de gestão do currículo e a desejar ver criadas **condições para que sejam mobilizados nos projectos curriculares processos de reflexão** que cada instituição faça sobre si e sobre as práticas que institui. Por isso, e como é evidente, para que as escolas sejam lugares de decisão curricular, é necessário que sejam reconhecidas como espaços de autonomia pedagógica e de gestão do currículo, mas também é necessário **que os professores/educadores queiram e saibam assumir profissionalmente essa autonomia** (Leite, 2006, p.74 – grifo nosso).

[17] No original: "With regard to the iterational dimension we distinguish between the influence of the more general life histories of teachers and their more specific professional histories (which include both their own education as a teacher and the accumulated experience of being a teacher). With regard to the projective dimension we distinguish between short term and long(er) term orientations of action. And with regard to the practical-evaluative dimension we make a distinction between cultural, structural and material aspects".

Com isso, é preciso reconhecer que existem muitos fatores em jogo na contextualização das políticas. Um fator importante, que tem a ver com a dimensão iterativa (Priestley *et al*, 2015) e que Leite (2006) também observou é a disposição pessoal dos professores para se assumirem como agentes do currículo. O processo de contextualização curricular, conforme já dito, é colaborativo e coletivo e implica a ideia da colegialidade (Nóvoa, 2009). Leite e Fernandes (2010, p.200) afirmam que a contextualização "[...] pressupõe, por parte de todos os professores e da própria escola, vontade de partilhar e de participar nessa procura conjunta de caminhos de inovação". Essa é uma grande dificuldade em um contexto educacional cada vez mais pressionado para o individualismo e a competitividade, fazendo com que, não raras vezes, não haja vontade dos professores e disposição para as trocas e partilhas.

Esse querer não é simples de compreender, pois envolve a absorção da cultura escolar e de uma certa concepção do que é ser professor, envolve uma longa tradição de políticas curriculares impositivas, livros didáticos, cartilhas que diziam ao professor o que ele precisava fazer. Envolve um deslocamento da docência como atividade individual e solitária para entendê-la como uma atividade coletiva e solidária, envolve questões muito práticas, de tempo para discussão entre pares, da qualidade desse tempo e do preparo teórico para desenvolver as discussões. Conforme Leite (2006, p.76):

> Há que reconhecer que a quantidade de tarefas em que os professores e professoras se encontram envolvidos/as, bem como a cultura que caracteriza os quotidianos escolares e o exercício profissional docente, empurra-os/as muitas vezes para práticas curriculares de continuidade que tentam revestir de uma nova retórica legitimada no quadro de concepções educativas que apontam para um maior protagonismo do local. Quero com isto dizer que existem dificuldades institucionais para que as escolas, enquanto organizações inteligentes, reflictam colectivamente sobre si e sobre as práticas que instituem, e para que, numa voz comum, mobilizem essa aprendizagem em intervenções que envolvam e comprometam toda a comunidade na construção de um futuro que melhore a aprendizagem e a formação das crianças, jovens e adultos que as frequentam.

A falta de condições para desenvolver o trabalho coletivo, que inclui a falta ou a precarização do tempo dos encontros entre os professores, assim como as formas de organização dos tempos e espaços escolares, bem como as condições salariais, que obrigam muitos professores a incorporarem uma extenuante carga horária de trabalho são alguns elementos dessa problemática.

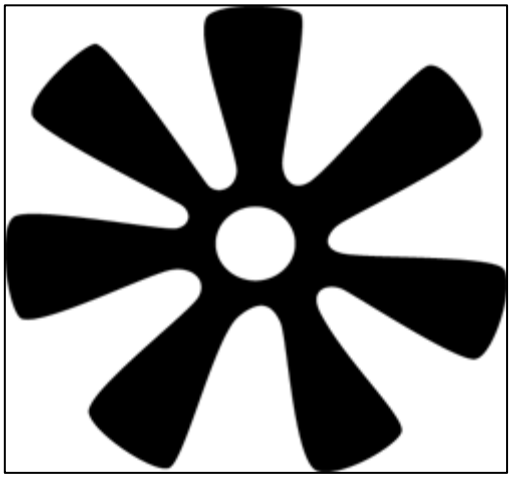
Acrescente-se a esses, as frequentes e crescentes demandas externas, impostas pelas avaliações externas como do Sistema e Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS), e pela pressão da padronização curricular, feita por meio da BNCC (Brasil, 2018), além das pressões locais, como no caso da EMEF Fênix, pela aprovação dos estudantes nas provas de seleção de institutos profissionalizantes de Ensino Médio.

Isso tudo implica perceber a complexidade do processo que envolve reconhecer, apropriar-se de uma política e contextualizá-la nas práticas curriculares. Mesmo nos casos em que os professores estejam envolvidos na elaboração da política curricular, como no DOCT-SL (2021), o processo de atuação dessa política na prática não se faz automaticamente, sobretudo porque, na elaboração, o que está em jogo são muitos processos discursivos e teóricos, mas nas práticas, outros elementos entram em cena, como a cultura escolar, os princípios e concepções de cada professor, e as pressões externas sobre o que a sociedade espera deles e da escola.

Os processos de atuação (Ball *et al*, 2016) e agência (Priestley *et al*, 2015) são desencadeados na contextualização (Leite, 2006; Leite; Fernandes, 2010) das políticas curriculares nas práticas curriculares, já que aceitamos a ideia de que não existe mera implementação. Porém, nem sempre tais processos ocorrem na perspectiva de uma escola curricularmente inteligente (Leite; Fernandes, 2010), que é quando ocorrem processos de reflexão coletiva sobre as políticas e desenvolvimento de projetos de ação conjunta a partir delas e do contexto. Isso exigiria que tal processo se desse na *práxis* (Freire, 1987), ou seja, sem separação entre os momentos de ação e reflexão, de modo crítico, ético e político.

4. ANANSE NTONTAN - A DONA DE TODAS AS HISTÓRIAS

Figura 13- ANANSE NTONTAN



Fonte: Ipeafro (2024).

O símbolo *Adinkra Ananse Ntontan* representa uma teia de aranha, que simboliza sabedoria, criatividade e a complexidade da vida. Na simbologia A*dinkra, Ananse* era uma aranha que recebeu e cumpriu uma difícil missão dada pelo Ser supremo e em troca tornou-se a dona de todas as histórias do mundo.

Utilizo dessa simbologia para representar a fase do trabalho de campo em que foram produzidas narrativas das etapas *Sankofa e Baobá*. Nestas duas etapas, as narrativas de vida e da trajetória formativa foram fundamentais para compreensão dos princípios e concepções de formação humana que norteiam as práticas curriculares docentes.

Além disso, a figura simboliza a complexidade e, nesse sentido, também ilustra bem o movimento feito na análise, que buscou integrar elementos teóricos e metodológicos a partir das ideias de Josso (2004, 2010) e Nóvoa (2009), articulados aos princípios metodológicos da análise textual discursiva (Moraes, 2003). Sendo assim, a dimensão da Formação (Josso, 2004), se relaciona aos conceitos de Pessoalidade e Profissionalidade (Nóvoa, 2009), no processo de análise do qual emergem novas unidades e categorias a partir das narrativas.

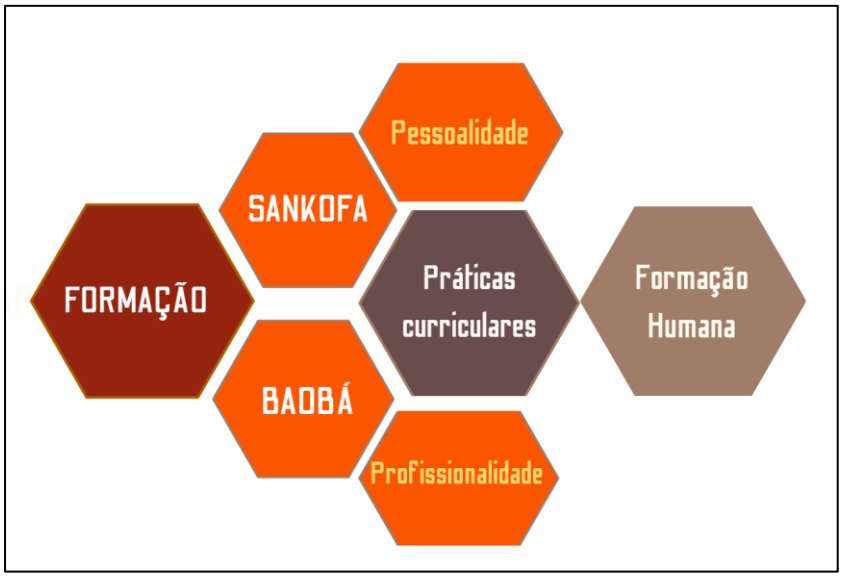
Considerando, conforme Nóvoa (2009), a necessidade de articular pessoalidade e profissionalidade, este capítulo analisa cada uma dessas categorias relacionadas às etapas de desenvolvimento da pesquisa correspondentes, entendendo que:

> Trata-se de construir um conhecimento pessoal (um auto-conhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica. Toca-se aqui em qualquer coisa de indefinível, mas que está no cerne da identidade profissional docente (Nóvoa, 2009, p.22).

As duas primeiras etapas da formação, *Sankofa* e *Baobá,* foram articuladas em torno da dimensão da Formação, buscando analisar a Profissionalidade a partir da Pessoalidade, problematizando as práticas curriculares nessa perspectiva.

A figura 14 ilustra essas duas dimensões da análise, que serão apresentadas ao longo deste capítulo, em duas seções, uma destinada à categoria da *pessoalidade* e outra voltada para a categoria da profissionalidade.

Figura 14 – Dimensão da Formação



Fonte: Elaborado pela autora.

4.1 PESSOALIDADE: SANKOFA - REGRESSO AO PASSADO NA CONSTRUÇÃO DE UMA CONSCIÊNCIA DE SI

Figura 15 - SANKOFA

Fonte: adinkra.org

A macrocategoria da pessoalidade (Nóvoa, 2009) orientou o processo de unitarização e categorização realizado a partir da narrativa A, produzida na etapa *Sankofa.* Recuperando o processo operacional de elaboração da narrativa A, depois de constituídos os grupos de interação, os participantes foram orientados a elaborarem uma linha do tempo com os momentos mais significativos e marcantes das suas trajetórias, que contribuíram para torná-los quem são, o que pensam e o que fizeram e fazem de suas vidas. Explicou-se que, esta seria uma narrativa de fundo, que iria contextualizar e balizar o percurso formativo. Sendo assim, nessa primeira narrativa, chamada de narrativa A, os participantes não precisavam enfatizar as atividades formativas formais, mas as experiências que contribuíram para sua formação como pessoas.

A concepção de experiência adotada neste estudo, como sendo “[...] o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece ou o que toca” (Larrosa, 2002, p.21). Josso (2004), também salienta a atenção consciente como um elemento fundamental da experiência, de modo que “o primeiro momento de transformação de uma vivência em experiência inicia-se quando prestamos atenção no que se passa em nós e/ou na situação na qual estamos implicados, pela nossa simples presença” (Josso, 2004, p.73 – grifos da autora). Nessa perspectiva, os participantes foram convidados a rememorar as suas

vivências de modo a torná-las experiências, organizando-as numa temporalidade que lhes auxiliasse na busca pelos momentos cruciais.

Após a construção dessa linha do tempo, que alguns fizeram com material físico, como folhas e canetas, e outros fizeram de modo digital, em plataformas ou aplicativos, houve um momento para socialização oral desse esboço da narrativa, sendo que cada participante teve em torno de cinco minutos para sua exposição.

A orientação por guiar a narrativa através de uma linha do tempo contribuiu para que os acontecimentos aparecessem numa perspectiva temporal e espacial, que acabou por evidenciar categorias emergentes no sentido de uma relação de tempo e espaço das narrativas. Conforme Josso (2004), esse roteiro não é original, já que

> Toda pessoa nasceu numa família, foi pequena e cresceu, teve de aprender mil e uma coisas do cotidiano e do meio, foi confrontada, nos países ocidentais, com uma escolaridade, toda pessoa viveu a puberdade, os primeiros amores, a escolha profissional, a busca do companheiro ou da companheira de vida, a confrontação com a morte, etc.(Josso, 2004, p.148).

Com isso, a temporalidade e espacialidade da escrita situaram as narrativas nos contextos da infância, adolescência e juventude, adultez e fase atual da vida. Sendo assim, as categorias foram nomeadas a partir desses marcos temporais, como Tempo/Espaço de Chegada no mundo*,* em que foram abordadas as memórias da infância; Tempo/Espaço de Exploração do mundo*,* onde os participantes contaram sobre as experiências da adolescência e juventude; Tempo/Espaço de Ação no mundo relativo às memórias da adultez e Tempo/Espaço de Presença no mundo*,* composta pelas memórias mais recentes, correspondentes às vivências da fase atual da vida.

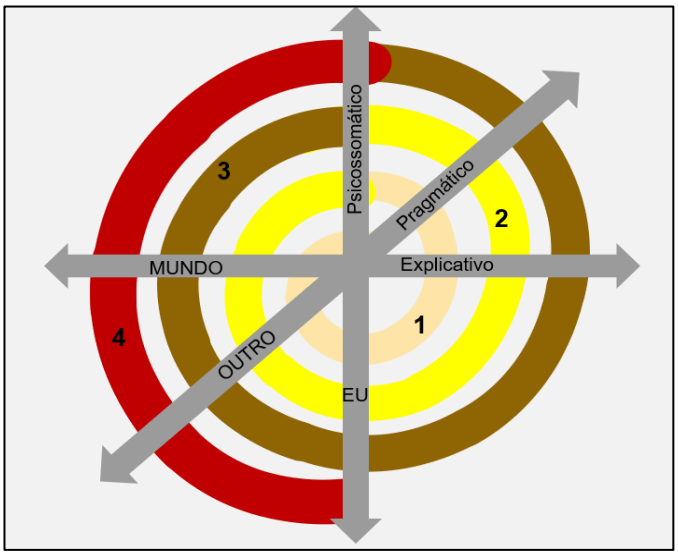
Obviamente, a separação entre um tempo/espaço de chegada no mundo e um tempo/espaço de exploração do mundo é apenas metodológica, pois, na prática, chegamos ao mundo já explorando tudo que nos cerca. Assim como o tempo da Ação e o tempo da Presença também acontecem desde que nascemos até quando morremos, pois, “[...] caminhar conscientemente para si é um processo-projeto que só termina no fim da vida” (Josso, 2004, p.83).

Entretanto, essa diferenciação serve para enfatizar alguns aspectos de cada fase da vida que apresentaram maior significado nas narrativas e que evidenciam as suas formas de relacionar-se consigo, com o outro e com o mundo, já que “[...] neste

continuum temporal, algumas vivências têm uma intensidade particular que se impõe à nossa consciência e delas extrairemos as informações úteis às nossas transações conosco próprios e/ou com o nosso ambiente humano e natural" (Josso, 2004, p.48).

As unidades de análise se inserem dentro dessas categorias, transpassadas pelos três gêneros da aprendizagem que correspondem a três níveis de interação do sujeito nas suas experiências: o psicossomático, que diz respeito à relação consigo, o pragmático, que trata da relação com o outro e o explicativo sobre a relação com o mundo. A figura 16 demonstra esse movimento analítico de construção da Pessoalidade, na perspectiva de um *continuum*, buscando demonstrar a complexidade que envolve uma análise sobre trajetórias de vida que não podem ser vistas com linearidade tampouco com rupturas, mas numa visão de continuidade

Figura 16 – Pessoalidade: categoria emergentes



Legenda:

1 – Tempo/Espaço de Chegada no mundo: Infância

2 – Tempo/Espaço de Exploração do mundo: Adolescência/Juventude

3 – Tempo/Espaço de Ação no mundo: Adultez

4 – Tempo/Espaço de Presença no mundo: Fase atual

Fonte: Elaborado pela autora.

Como se pode verificar na figura acima, as relações consigo (psicossomático), com o outro (pragmático) e com o mundo (explicativo) atravessam as fases da vida em torno das quais se organizaram as narrativas dessa etapa, funcionando como chaves de leitura para as análises.

Nóvoa (2004), situa essas diferentes relações em três perspectivas formativas da formação do educador, daquele que é o formador de outrem em alguma instância formativa. Segundo Nóvoa (2004),

> [...] o formador forma-se a si próprio, através de uma reflexão sobre os seus percursos pessoais e profissionais (auto-formação); o formador forma-se na

> relação com os outros, numa aprendizagem conjunta que faz apelo à consciência, aos sentimentos e às emoções (hetero-formação); o formador forma-se através das coisas (dos saberes das técnicas das culturas das artes das tecnologias) e da sua compreensão crítica(eco-formação) (Nóvoa, 2004, p.16).

Nesse sentido a auto-formação corresponde à dimensão do psicossomático, associada à relação consigo; a hetero-formação está ligada ao nível do pragmático e trada da relação com o outro, enquanto a eco-formação, corresponde ao nível do explicativo e diz respeito à relação com o mundo. Sendo assim, estruturar as categorias analíticas numa perspectiva relacional significa reconhecer a importância que os autores das narrativas atribuem às relações, principalmente aquelas que se desenvolvem dentro de suas famílias. De acordo com Dominicé (2010), o contexto familiar ocupa um lugar importante nas narrativas de vida e contribui para a construção de uma consciência sobre a própria formação, de modo que, "[...] a família é o lugar principal dessas mediações. Os pais são objeto de memórias muito vivas" (Dominicé, 2010, p.87). Um estudo feito a partir das biografias educativas, por Dominicé (2010) e sua equipe, demonstrou

> [...] que história de vida se constrói num campo relacional e que a formação em grande parte está ligada às soluções adotadas no decurso da vida, para a resolução de conflitos ou de tensões relacionais que se prendem com a dificuldade de conduzir a própria vida, encontrando uma distância adequada daqueles que nos estão mais próximos (Dominicé, 2010, p.89).

Ao narrar as vivências, os participantes atribuíam sentidos a si e ao que lhes tinha acontecido, colocando-se sempre em uma postura relacional consigo, com os outros ou com o contexto e deste processo de reflexão emergiram as experiências. Larrosa (2002) destaca a importância de converter as experiências em palavras, já que tem a ver com elas "[...] o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos" (Larrosa, 2002, p.21).

A construção das narrativas permitiu que cada participante se colocasse como *autor-contador,* realizando o *"[...] ato de tomar a palavra de si sobre si diante de uma ou várias pessoas"* (Josso, 2004, p.148 – grifo da autora). Esse exercício tornou possível ressignificar e dar sentido às memórias, já que quando narramos as experiências por meio de palavras, "[...] damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o

que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos" (Larrosa, 2002, p.21).

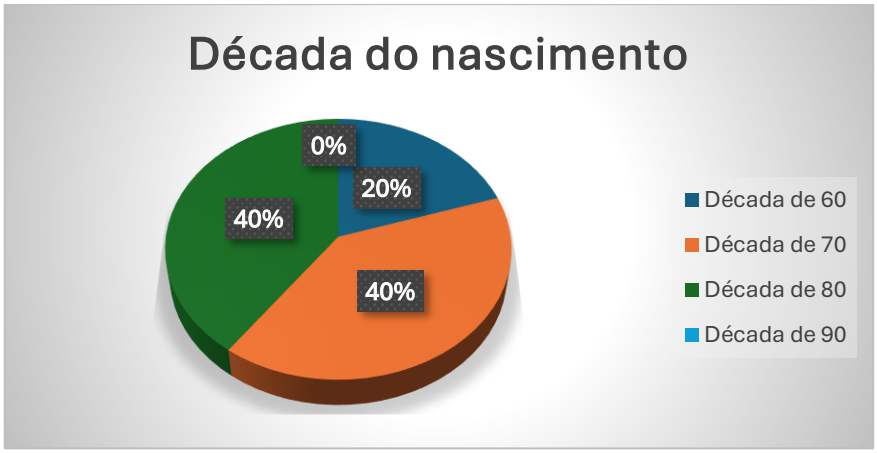
4.1.1Tempo/Espaço de Chegada no Mundo

A chegada no mundo representa o marco inicial das histórias de vida, o ponto de partida da linha do tempo, a partir do qual cada um estruturou suas experiências. O período histórico do nascimento revela uma conjuntura social e cultural que teve influência sobre as experiências de vida de cada um. Não é objetivo desse estudo fazer uma densa retomada histórica das conjunturas sociais, políticas, econômicas e sociais dos períodos correspondentes às histórias narradas, mas apenas situá-las no contexto dessas histórias de vida.

Os anos de 1960 e 1970 foram marcados, no Brasil, pelo aumento progressivo da repressão decorrente do Golpe Militar, que teve início em 1964 e se estendeu pela década de 1970. Sendo assim, o autoritarismo do governo militar refletiu-se em muitas famílias, sobretudo na figura paterna, muitas vezes marcada pelo machismo, violência e repressão, principalmente em relação às mulheres.

A submissão feminina aparece frequentemente nas narrativas das pessoas nascidas nessa época, mas também, um sentimento de resistência e o desejo de afirmação de uma identidade, assim como a luta por independência financeira seja através do trabalho ou do casamento. Já os nascidos nos anos 1980 não narraram essas preocupações. A abertura democrática desse período histórico também se refletiu nos ambientes familiares, de modo que os nascidos nessa época tiveram mais liberdade, viajaram, estudaram, ingressaram no mercado de trabalho, casaram e tiveram filhos mais tarde. O gráfico 1 mostra a quantidade de participantes nascidos em cada década:

Gráfico 1 - Década de nascimentos dos participantes



Fonte: Elaborado pela autora.

Somados, os participantes nascidos nas décadas de 1960 e 1970 representam 60% do total, correspondendo a 6 dos 10 docentes. Os outros 4, que representam 40%, nasceram nos anos 80 e nenhum desses participantes nasceu na década de 1990. Ou seja, nenhum desses professores tinha menos de 40 anos de idade. Vale relembrar que a formação foi estendida a todos os docentes da escola, incluindo estagiárias e os que atuam na educação infantil e anos iniciais, porém a análise se deu apenas com o grupo dos anos finais. Sendo assim, houve interação entre diferentes faixas de idade, o que foi muito enriquecedor. Havia jovens professoras e estagiárias na faixa dos vinte anos de idade, trocando relatos de experiências com colegas na faixa dos 60 anos.

Outro elemento importante nas narrativas é a questão do gênero. A predominância de mulheres no magistério é um fato reconhecido, de modo que entre os participantes, havia 8 mulheres e 2 homens. Essa diferença coloca em evidência as desigualdades entre os gêneros dentro das famílias e na sociedade de modo geral, o que também é um fator importante na formação humana desses docentes e nas formas como eles lidam com essas questões em sala de aula.

Todas as pessoas citadas na narrativa biográfica possuem um papel significativo para o processo de formação, tendo em vista que

> [...] certas dimensões relacionais repetem-se frequentemente como a do lugar ocupado entre os irmãos ou a comparação da orientação escolar ou profissional com os irmãos e irmãs. O fato de ser filho único, o mais velho o mais novo, o único rapaz no meio de várias mulheres, como o contrário, aparece como dado de base da existência, que exige uma atenção consciente para se continuar senhor da própria vida, sem se cair na

> armadilha de opções que vão ao encontro de expectativas projetadas sobre esse por outros membros da família (Dominicé, 2010, p.88).

Hadhi atribui tamanha importância às figuras paterna e materna, que começa sua narrativa não pela sua história, mas pela história deles, contando que

> *Em 1962 [...] foi o casamento dos meus pais. Meus pais que haviam parado de estudar quando crianças, meu pai com 19 anos era do exército e pretendia continuar, mas achou que o dinheiro seria pouco para sustentar a sua nova família, arranjou um emprego de faxineiro em uma firma e, então, voltou a estudar, fez supletivo de primeiro e segundo grau, cursinho e passou para Direito e se formou, quando ele se formou, foi convidado a trabalhar como advogado na firma que trabalhava, o Instituto Sul Rio-Grandense de carnes. Minha mãe conseguiu um emprego de vendedora na casa "X", em POA, apesar de ter parado de estudar na terceira série, sabia a tabuada e fazia contas de cabeça, como meu tio, que era vendedor de verduras em uma carroça, ela aprendeu com ele. (Hadhi/ professora de geografia)*

A história do pai que foi de faxineiro a advogado da firma e da mãe que fazia cálculos mentais aprendidos com o tio verdureiro, eram muito caras para Hadhi. Porém, o que se destaca dessa escolha é o fato de não começar a narrar sua história a partir de si, mas a partir da história dos pais, demonstrando a forma como estabelece a relação consigo ao narrar a sua própria história.

Hadhi coloca a relação familiar em um lugar de destaque na sua formação, descrevendo em detalhes acontecimentos que lhe vinham à memória, quase sempre trazendo a figura paterna, que atravessa quase toda a sua narrativa. De acordo com Josso (2004), ao selecionar as experiências a serem narradas cada participante, que nesse momento se converte em autor da sua narrativa, escolhe aquelas experiências que considera suficientemente significativas para o seu processo formativo, aquelas que "[...] são apresentadas como testemunhos da construção identitárias e que são outros tantos paradigmas de um caminho formativo" (Josso, 2004, p. 175).

Essas escolhas vão revelando a importância que cada experiência teve na constituição da pessoalidade, mas também a forma como cada um coloca a relação consigo e com o outro em um lugar de destaque. Hadhi começa a sua própria história contando que os pais esperavam um menino, para quem já havia, inclusive, um nome. Depois conta do nascimento das irmãs, em intervalos curtos de tempo. Seleciona da memória o sentimento que teve quando viu a irmã no colo da mãe:

> *[...] Me lembro com 3 anos de idade que eu ficava na porta do quarto da minha mãe com a bebê no colo, ela me chamava, mas eu não entrava, só pensava, agora ela não vai mais me amar (Hadhi/ professora de geografia).*

Ainka não faz menção inicial à figura dos pais e também começa sua história de vida contando que esperavam por um menino, quando ela chegou ao mundo. Para o menino, havia um nome, mas não havia um nome para ela: "como não havia nome para mim, tiveram que providenciar às pressas em um livro que ficava na portaria do hospital" (Ainka/ professora de Ciências).

Assim como Ainka e Hadhi, Kali começa a sua história de vida destacando a questão do seu nome, que foi modificado pela madrinha, que, em visita ao hospital, achou que a bebê não se parecia com aquele nome escolhido e sugeriu a troca, ao que os pais concordaram. Logo, a ênfase da narrativa de Kali vai para a relação familiar, que era conflituosa, sendo o pai bravo e a mãe submissa, no que se assemelha à história de Hadhi. Em seguida, aborda a sua posição na família, destacando o fato de ser a mais velha dos três irmãos. Kali optou por enfatizar aspectos não tão positivos da sua infância:

> *Venho de uma família pobre, com muitos conflitos familiares [...] tive uma infância bem triste, pelas lembranças que tenho, era muito sozinha, meu pai muito bravo, minha mãe extremamente submissa, viviam sempre em conflitos (Kali/ Pedagoga e Supervisora).*

Nyathera, assim como algumas colegas, viveu em um lar conflituoso na sua chegada ao mundo, com uma figura paterna autoritária e violenta. Tanto que começa sua narrativa contando das circunstâncias que levaram ao seu nascimento prematuro:

> *Era terça-feira de Carnaval, após uma briga entre meu pai(alcoolizado) e minha mãe que resultou com minha mãe sendo empurrada por cima de um botijão de gás. Nessa queda, ela teve uma hemorragia e foi levada às pressas ao hospital de Canoas, passando por uma cesárea de emergência [...] Aos 2 anos não caminhava, então foi descoberta uma má formação em meus dois joelhos fazendo com que eu tivesse que usar botas ortopédicas até meus cinco anos de idade. (Nyanthera/ professora de Artes).*

Radhiya, não menciona os pais no início de suas narrativas, nem na oral, nem na escrita e coloca em destaque a figura da irmã mais velha, responsável pela escolha do seu nome. Em seguida, sintetiza sua infância com a lembrança feliz das férias na casa dos avós, com os primos e primas. Chama atenção, na narrativa de

Radhiya a escolha por uma escrita na terceira pessoa, como se estivesse contando uma história que não era a sua história:

> *Em Montenegro, nasce Radhiya, uma menina de baixo peso. Coincidentemente, é o aniversário de 1 ano de sua irmã do meio, X[18]. O nome Radhiya foi escolhido devido à dificuldade da irmã mais velha, Y, que na época tinha 4 anos de idade, pronunciar o nome inicialmente escolhido pela mãe [...] Radhiya teve uma infância feliz, com muitas lembranças boas das férias passadas com os 9 primos na casa dos avós maternos e paternos (Radhiya/ professora de Artes).*

Sakina também começa sua história enfatizando o seu lugar no mundo entre os irmãos, assemelhando-se às colegas no que se refere à importância dos irmãos na sua constituição enquanto sujeito que se coloca no mundo em relação a alguém:

> *Tenho quatro irmãos, eu sou a segunda mais velha. Tenho boas lembranças da minha infância, sempre com meu irmão X, que era um ano mais velho que eu. Os outros dois irmãos são bem mais novos (Sakina/ professora de Língua Portuguesa).*

Essas seis narradoras tiveram em comum a importância que atribuíram ao lugar relacional que ocuparam na família e quatro delas destacaram a questão do nome que receberam na sua chegada nesse mundo. Considerando que o nome é a primeira marca identitária que recebemos, parece significativo para elas o fato de não haver um nome esperando por elas como havia para os irmãos, no caso de Hadhi e Ainka, ou de o nome haver mudado em função da necessidade da irmã, no caso de Radhiya, ou ainda a pedido da madrinha, como no caso de Kali. A ênfase no nome situa a relação consigo expressa nessas narrativas, enquanto a importância dada aos irmãos e aos pais demonstra como estavam postas as relações com o outro e com o mundo nessas histórias de vida.

A relação com o mundo se evidencia também pelos contextos nos quais se desenvolveram essas histórias. Essas seis mulheres têm em comum o fato de terem nascido nas décadas de 1960 e 1970. Conforme já mencionado, o contexto sociocultural da época pode ter contribuído para que muitas delas tivessem tido uma infância marcada pela figura autoritária do pai e submissa da mãe, além da clara preferência por meninos, que eram esperados ao invés das meninas, o que se

[18] As letras X e Y foram utilizadas para preservar o nome das irmãs, evitando qualquer tipo de identificação indireta.

demonstrou pela pouca importância dada ao nome das meninas, na percepção delas.

Para Josso (2004), o processo de elaboração das histórias de vida possibilita o surgimento de um autorretrato, construído a partir das identidades que orientam suas atividades, representações e projeções que podem ser conhecidas ou desconhecidas inclusive do próprio sujeito. É esse autorretrato que contribui para o sujeito "[...] tomar consciência da sua postura de sujeito e das ideias que, consciente ou não-conscientemente, estruturam essa postura" (Josso, 2004, p. 59).

Nina, Fahima, Karega e Donkar são os participantes nascidos na década de 1980 e suas experiências de chegada no mundo são diferentes das narradas anteriormente. Nesse caso, a ênfase nas relações familiares é muito menor. Há entre eles alguns aspectos em comum, que podem ser significativos do ponto de vista da formação. Um desses aspectos é que todos eles são filhos de professoras. Fahima, pelo que tudo indica no seu relato, não teve irmãos. Nina e Donkar mencionam brevemente o fato de terem irmãos, sem dar a eles um lugar de destaque na narrativa.

Apenas Karega, entre esses quatro participantes, coloca o seu lugar de chegada no mundo com ênfase na relação familiar:

> *Sou o filho do meio de uma família até a primeira metade da minha infância composta por um pai bancário, mãe professora e irmão de 1 ano e 9 meses mais velha (Karega/ professor de Geografia).*

Nina faz uma rápida menção, recordando como primeira lembrança *"*um verão com a família em SC, 1983*".* Fahima refere apenas a figura materna em toda a sua narrativa e começa contando que seu nome teve origem religiosa, pois nasceu no mesmo dia de um santo, depois de terem sido feitas muitas novenas pelas irmãs do colégio confessional onde a mãe trabalhava e onde ela também veio a trabalhar mais tarde.

Rapidamente, esses quatro participantes saem do universo familiar para o universo escolar ou outros espaços sociais, como o clube de futebol, no caso de Donkar, ou o clube de ginástica, no caso de Nina. Ambos foram atletas quando crianças e esse fato foi significativo ao ponto de tomar as primeiras linhas das suas histórias de vida.

Esse deslocamento sublinha a relação consigo, colocando essa relação acima da relação com o outro, nos termos colocados pelas outras colegas. Nesses casos, a relação com o mundo parece ampliada logo cedo, por exemplo, Donkar conta que muito cedo foi "tentar a sorte" em um clube de futebol profissional, ficando por três meses em treinamento intenso. Da mesma forma, Nina conta que se tornou atleta de ginástica artística e que passou cinco anos envolvida com competições e apresentações representando um renomado clube esportivo.

Fahima coloca o foco de sua relação com o outro e com o mundo na escola, enfatizando a entrada na educação infantil, no ensino fundamental, no curso de magistério. Já Karega destaca de sua história os aspectos socioeconômicos que influenciaram na sua relação consigo e com o outro, contando das mudanças no trabalho do pai que alteraram o rumo da sua vida, resultando em mudanças de escola, de bairro e de casa. As consequências de tais mudanças refletiram na relação consigo:

> *A segunda metade da minha infância passou por grandes mudanças, aos 6 anos meu pai deixa de ser bancário e passa a ser camelô, viajando todo final de semana para o Paraguai e durante a semana, corria para vender seus produtos. Mudamos para um apartamento de 1 dormitório e minha irmã e eu perdemos nosso quarto, agora vamos dormir na sala. Entro na 1ª série com 6 anos, vou estudar muito longe de casa em Alvorada, na escola que minha mãe lecionava. Começa aparecer minhas dificuldades de concentração e as consequências da aprendizagem escolar (Karega/ professor de Geografia).*

Nesse Tempo/Espaço de Chegada no mundo, os dez participantes trouxeram de maneiras diferentes as relações que estabeleceram consigo e com o outro marcadas, principalmente, pelas relações familiares. A relação com o mundo, se evidenciou a partir dos elementos socioculturais que tiveram especial importância nas histórias de vida, representando indicativos importantes sobre a construção das identidades e subjetividades, revelando algumas semelhanças entre pessoas nascidas na mesma época. Porém, Josso (2004), alerta para o fato de que as biografias podem revelar experiências completamente diferentes, mesmo em contexto semelhantes e até idênticos, observando que

> Os contextos socioculturais nos quais se produzem os acontecimentos que serão objeto de uma experiência são, sem dúvida, tão variados quanto possível em sociedades simultaneamente pluriculturais e sobre-especializadas. Mas é inútil determo-nos no estabelecimento de correlações sistemáticas entre certos contextos e certas aprendizagens [...] Em outras

> palavras, se a lógica da educação é transmitir padrões culturais, a lógica da formação é a da sua integração e da sua subordinação negociada (Josso, 2004, p. 50).

Assim sendo, mesmo em contextos socioculturais semelhantes, cada sujeito constrói e reconstrói sua trajetória de vida evidenciando que os comportamentos socioculturais são "[...] remodelados pelos temperamentos, pelas sensibilidades, pela infinidade dos matizes que manifestam essa originalidade a qual somos sensíveis [...]" (Josso, 2004, p.42).

A partir da chegada no mundo, marcadamente expressa pelas relações familiares, as narrativas vão se deslocando no sentido de uma maior exploração desse mundo para além da família de origem. Esses aspectos serão tratados na seção seguinte.

4.1.2 Tempo/Espaço de Exploração no Mundo

O tempo/espaço de Exploração tem início com a inserção dos sujeitos narradores em outros espaços para além da família, nomeadamente a escola, mas em alguns casos, a igreja, o clube de futebol, ou mesmo a rua. Esse período se estende às primeiras experiências laborais e às difíceis escolhas feitas nesse período da vida. Esse tempo compreende o período da adolescência e da juventude, em que os participantes contaram sobre essa entrada em um universo social e cultural e sobre as marcas deixadas na sua formação por essas experiências.

Para muitos dos participantes, essa fase foi marcada pela entrada no universo escolar, os primeiros relacionamentos amorosos e a busca pela independência, sobretudo financeira, com a entrada no mercado de trabalho e a escolha profissional. Assim como na categoria anterior, aqui também foi possível perceber uma similaridade entre as trajetórias das pessoas nascidas entre os anos 1960 e 1970, diferentes das pessoas nascidas a partir dos anos 1980.

As participantes mulheres, nascidas nas décadas de 1960 e 1970 tiveram em comum o fato de desejarem muito a independência financeira, querendo logo entrar no mercado de trabalho. Todas elas começaram a trabalhar em outras atividades não vinculadas à educação, durante a juventude.

Ainka agarrou-se à oportunidade de seguir uma vida religiosa para sair de casa muito cedo, ainda com 12 anos, enquanto Sakina realizou essa jornada de

busca pela independência um pouco mais tarde, aos 19 anos. Ambas saíram de cidades do interior e vieram morar com parentes na região metropolitana da capital:

> *Vi nesta oportunidade uma forma de sair de casa e mudar de cidade [...]. No ano de 1988 concluí o magistério e me casei com o primeiro namorado, aos 17 anos, realizando meu desejo de me tornar independente. (Ainka/ professora de Ciências).*

> *Foi um marco em minha vida, pois, a partir do dia que eu saí de casa, com 19 anos, passei a ser responsável por mim, pelo meu sustento. Não foi fácil, sentia saudade de casa, dos meus pais e dos meus irmãos, porém a vontade de construir a minha própria vida era maior (Sakina/ professora de Língua Portuguesa).*

Percebe-se como a relação com o outro e com o mundo vai se distanciando da esfera familiar, mais presente na infância, e essas duas participantes foram construindo novas redes de relacionamento e interação no mundo, lançando-se à projetos de si em busca de independência e liberdade, ainda na adolescência e juventude.

Já Kali e Hadhi, embora nutrissem o mesmo anseio por liberdade, contaram que, nessa fase de suas vidas, a figura paterna ainda teve um papel significativo em relação aos seus desejos e sentimentos, proibindo os relacionamentos escolhidos por elas e determinando com quem deveriam ou não se relacionar, a partir de uma visão de mundo deles:

> *Na verdade, casei como o homem que meu pai escolheu pra mim e não com o homem que eu amava e que não pude namorar porque ele não deixou (Kali/ Pedagoga e Supervisora).*

> *[...] meu namoradinho foi até minha casa, pedir ao meu pai para a gente namorar, meu pai fechou toda a casa e deixou que ele ficasse batendo na porta, sem atender, depois que ele desistiu, me disse que se ele fizesse isto outra vez, me daria a maior surra da minha vida (Hadhi/ professora de geografia).*

Da mesma forma, ambos pais tiveram forte influência sobre a escolha da formação profissional dessas duas mulheres:

> *Sempre tive o sonho de ser professora [...], mas meu pai sempre dizia que eu não iria ser, porque tinha que fazer um curso que ganhasse dinheiro e de preferência, técnico [...] fiz formação de técnica em química, conforme imposto pelo meu pai, isso antes de me casar (Kali/ Pedagoga e Supervisora).*

> *Em 1980, fiz 18 anos. Passei no vestibular para geografia, queria artes, mas meu pai não permitiu, me disse que eu jamais iria vender quadros na Rua da Praia (Hadhi/ professora de Geografia).*

Dos participantes nascidos na década de 1980, Karega é o que mais remete lembranças ao universo familiar na fase da adolescência e juventude, muito em função da organização financeira dos pais e das consequências dessa organização na sua vida e sua formação:

> *Anos 90, chega o início da adolescência, eu e minha irmã estamos péssimos em questão de comportamento, companhias e eu, para ajudar, estava com notas terríveis na escola, meu pai passa no concurso para secretário de escola e vai para a mesma escola da minha mãe, em Alvorada. Como solução para tentar melhorar a situação comigo e minha irmã, meus pais decidem se mudar para Alvorada, isso traz um choque cultural e social muito grande, que* ***vejo hoje com uma riqueza enorme e formadora essencial da minha formação como pessoa*** (Karega/ professor de Geografia – grifo nosso).

A família, sobretudo a figura paterna, também repercutiu na orientação da formação profissional a seguir, de modo que Karega também sofreu pressões do pai nesse sentido. Porém, o tipo de pressão era diferente daquela relatada pelas colegas Kali e Hadhi, nesse caso, o pai de Karega queria impor a universidade que ele deveria frequentar, não necessariamente, o curso. Tanto na narrativa oral, quanto escrita, Karega enfatizou isso como algo que lhe trouxe, inclusive alguns problemas emocionais: “[...] as cobranças em casa por parte de meu pai são fortes, pois tinha o vestibular e tinha a obrigação de estudar horas para estar preparado para passar na UFRGS, não importava o curso”. (Karega/ professor de Geografia).

Para os demais participantes da mesma geração de Karega, a adolescência e a juventude foram épocas em que ampliaram os horizontes para além do universo familiar, mas não tiveram a preocupação em conquistar a independência financeira, como as mulheres da geração anterior. Fahima, Nina, Karega e Donkar prestaram vestibular, em universidades públicas ou privadas, escolheram os cursos que queriam fazer, sendo que os três filhos de professoras escolheram seguir a profissão das mães, e não tiveram a preocupação em trabalhar nessa fase da vida, o que veio a acontecer para eles já na fase adulta.

Percebe-se que a exploração do mundo se deu de modos diversos entre os participantes, mas com algumas similitudes geracionais, sendo esse tempo/espaço mais breve ou mais abrangente, conforme aspectos geracionais e socioculturais.

Destacou-se a precocidade na busca por independência nas mulheres nascidas nas décadas de 1960 e 1970, que iniciaram cedo no mercado de trabalho, casaram e tiveram filhos ainda jovens, com forte influência da figura paterna, em alguns casos, ao mesmo tempo em que se observou um maior tempo de exploração do mundo, mais independência e autonomia no caso dos participantes nascidos na década de 1980, com exceção de Karega que teve um pouco mais de pressão paterna nas suas escolhas.

4.1.3 Tempo/Espaço de Ação no Mundo

A fase adulta representa um momento em que o sujeito age no mundo com maior autonomia, tendo em vista suas próprias escolhas ou necessidades e não mais tão submetido às imposições externas. Sendo assim, se caracteriza pelo desenvolvimento do processo de autonomização, que segundo Dominicé (2010), se traduz na construção progressiva da autonomia frente à família de origem. De acordo com Dominicé (2010, p.88), "o adulto constrói-se com base no material relacional familiar que herda. Esse o molda, mas frequentemente ele afasta-se, por meio de rupturas sucessivas, antes de reconhecer de que maneira continua seu tributário".

Essa fase é marcada pela construção de novos laços familiares, com os casamentos e os filhos, bem como outras relações sociais, como as relações de trabalho e a construção de um projeto de formação profissional. Conforme já evidenciado nas fases anteriores das histórias de vida, foram percebidas trajetórias diferentes entre os participantes, conforme a época histórica em que viveram essas histórias, denotando, novamente, as influências sócio-históricas e socioculturais sobre as experiências vividas.

Hadhi, Kali e Nyanthera foram as participantes que narraram maiores dificuldades em se afastar do núcleo familiar e se "libertar" do controle dos pais. Essas três participantes tiveram em comum a figura do pai autoritário e repressivo, logo, não conseguiram sair de casa sem que fosse por meio de um casamento. Nessa relação com o outro e com o mundo que circunscrevia o universo sociocultural delas, uma figura masculina de autoridade seria substituída por outra e elas poderiam ou não reproduzir o comportamento submisso de suas mães nos seus

próprios relacionamentos, do que dependeria a sua própria capacidade de emancipação.

Apesar das atitudes castradoras dos pais, que na juventude cercearam seus desejos de independência e autonomia sobre a carreira que queriam seguir, Hadhi e Kali foram, pouco a pouco, confrontando essas limitações e construindo suas próprias histórias:

> *Tempos depois, conquistei meu sonho e fui fazer magistério, em 1993 [...] passei no concurso público do Magistério de São Leopoldo, E, na sequência, fiz a faculdade de Pedagogia, tendo assim, transformado meu sonho em realidade. Enfim, professora formada e concursada (Kali/ Pedagoga e Supervisora).*
>
> *Em 1980, comecei a trabalhar no banco sulbrasileiro, fiz um teste de datilografia e um psicotécnico para entrar e poder pagar minha faculdade, meu pai não queria que eu trabalhasse fora e disse que, se eu fosse, não me ajudaria a pagar a minha faculdade, mas eu ansiava por liberdade e não me importei com isso (Hadhi/ professora de geografia).*

Essas atitudes demonstram como essas duas participantes encontraram maneiras de autonomização das suas próprias vidas. Para Dominicé (2010), os materiais biográficos

> [...] sublinham a capacidade formadora das confrontações da vida cotidiana, das contrariedades sofridas, das revoltas declaradas. Deixar de estudar, contrariamente à opinião dos pais, casar assumindo a desaprovação dos pais, realizar a formação profissional exigida pelos pais antes de iniciar a carreira que se escolheu constituem alguns exemplos de confronto **reveladores de um movimento de emancipação por meio do qual o adulto dá, progressivamente, forma à sua existência** (Dominicé, 2010, p. 87 – grifo nosso).

Para as mulheres, especialmente aquelas nascidas entre as décadas de 1960 e 1970, o casamento e a chegada dos filhos demarcaram o início da adultez, assim como a constante busca pela formação naquilo que desejavam, já que não estavam mais submetidas às vontades dos pais. Algumas delas ansiavam por construir sua própria família, tendo filhos logo após o casamento, o que fez que com prorrogassem outros sonhos, como a formação profissional desejada, já que as consequências da maternidade na nossa sociedade, geralmente recaem sobre a vida profissional das mulheres, que acabam adiando ou renunciando a uma carreira para dedicarem-se aos cuidados dos filhos:

> *Em fevereiro de 1986, me casei. Em dezembro terminei a faculdade de Geografia [...] em 1987, entrei na faculdade de Arquitetura. Tinha 25 anos, levei muito tempo para concluir o curso, parei quando meu filho era pequeno [...] (Hadhi/ professora de Geografia).*
>
> *No ano de 1988 concluí o curso de Magistério e me casei [...] iniciei a faculdade de Farmácia em 1990, onde era muito feliz em estudar química aplicada à biologia [...] quando meu filho nasceu, em 1993, tranquei a faculdade de farmácia e nunca mais retornei (Ainka/ professora de Ciências).*
>
> *Tive a oportunidade de ministrar aulas para o Ensino Médio [...] infelizmente, me desliguei para estar mais presente na vida do meu filho (Fahima/ professora de História).*
> *Trabalhei por dois anos como estagiária de arquitetura na subprefeitura X, [...] quando estava em casa [..] meu filho chorava, depois de dois anos, desisti do estágio e tranquei a faculdade até meu filho ter quatro anos (Hadhi/ professora de Geografia).*

As narrativas das mulheres do grupo, nessa fase adulta e na fase atual, frequentemente trouxeram uma presença muito significativa dos filhos. Entre os homens, Karega narrou o nascimento e o relacionamento com os filhos na época da Pandemia, mas não se percebe na sua narrativa um impacto desses acontecimentos diretamente na sua atuação profissional, como aconteceu com a maior parte das mulheres. Donkar, o outro homem do grupo, contou sobre a decisão de não ter filhos, que era uma preocupação que causava um certo incômodo na família: “perto do final do ano, fizemos a união estável e batemos o martelo em uma questão que há tempos vinha nos incomodando por assim dizer: decidimos que não iremos ser pais nessa vida”. (Donkar/ professor de Língua Inglesa).

A chegada dos filhos e filhas foi narrada com palavras carregadas de afetividade e sentimentos, algumas, inclusive, destacando o poder transformador dessa experiência na sua constituição enquanto pessoa:

> *Em 2018 também, em dezembro, nascimento do meu filho X e de uma nova Nina (Nina/ professora de Educação Física).*
>
> *Em 2000 nasceu meu primeiro e único filho [...] o dia mais feliz da minha vida (Sakina/ professora de Língua Portuguesa).*
>
> *Em 1992, com trinta anos, tive meu filho X, no dia 15 de julho de 1982, o maior acontecimento da minha vida, minha maior alegria e realização, um presente de Deus (Hadhi/ professora de Geografia).*
>
> *[...] em abril de 1993 nasceu minha princesa, o primeiro amor da minha vida, uma menininha linda; olhos claros, cabelos cacheados e loirinhos, meu anjinho, minha vida (Nyanthera/ professora de Artes).*
>
> *Tivemos três filhos, os meus tesouros, minha razão de viver (Kali/ Pedagoga e Supervisora).*

> *Em 30 de agosto de 2006, nasceu um menino lindo chamado X, meu segundo filho (Ainka/ professora de Ciências).*

A adultez também reflete as mudanças e as buscas dos participantes pela realização de seus sonhos, pela autoafirmação, por pessoas, lugares e coisas que lhes fizessem sentir realizados, mesmo com toda dor e sofrimento que uma mudança brusca poderia causar. Os participantes assumiram os riscos de aventurarem-se na busca da felicidade, seja por meio das viagens dos seus sonhos, separações, novos casamentos ou outros recomeços. Conforme Josso (2004):

> É por isso que as narrativas contam múltiplas mudanças geográficas, socioculturais, profissionais, relacionais e afetivas na busca de condições otimizadas, para a pessoa *fruir do seu ser-no-mundo.* O desenrolar da vida apresenta se, assim, como uma sequência de ajustamentos parciais ou globais das nossas condições de existência[...] (Josso, 2004, p. 89 – grifo da autora).

Neste sentido, as mudanças operadas na fase adulta revelam uma busca de si e da felicidade, refletindo o processo de autonomização da própria vida que vai se estabelecendo na medida em que o adulto se constitui como tal. Para alguns participantes, essa busca pela realização de um sonho ou projeto se materializou através de alguma viagem, principalmente, no caso dos mais jovens, como Nina e Donkar:

> *Em janeiro de 2015, parti para Irlanda com a intenção de explorar novas culturas, ganhar experiência de vida, e quem sabe me tornar músico profissional viver somente disso. Essa experiência realmente foi um Marco em minha vida (Donkar/ professor de Língua Inglesa).*
>
> *Em 2001, tranquei a faculdade e fui morar em Florianópolis (Nina/ professora de Educação Física).*

Para muitos participantes, a busca de si e da sua felicidade se revelou por meio das rupturas nos relacionamentos amorosos, que tiveram lugar de destaque nas narrativas, assim como as novas tentativas em busca de outros amores, De acordo com Josso (2004, p.89) “o desenrolar da vida apresenta se, assim, como uma sequência de ajustamentos parciais ou globais das nossas condições de existência, como uma fruição na qual a procura de amor ocupa um lugar central, se não for mesmo o lugar central”.

> *Brigamos na festa de fim de ano, ficamos 6 meses morando no mesmo apartamento sem conversar. Pediu divórcio (Hadhi/ professora de Geografia).*
>
> *No ano de 1996 veio minha separação e retornei com meu filho a morar em Soledade, perto de meus pais[...] voltei a arriscar a vida a dois em 2001, com meu segundo casamento [...] no dia 03 de janeiro de 2023 veio o pedido de separação, e grandes desafios e mudanças acompanharam essa data (Ainka/ professora de Ciências).*
>
> *Me separei em 2005, foram momentos muito dolorosos e difíceis (Kali/ Pedagoga e Supervisora).*
>
> *1999: o casamento com X chega ao fim [...] 2003: início de um novo relacionamento com João, colega/professor que também havia se divorciado. (Radhiya/ professora de Artes).*
>
> *O ano de 2012 trouxe um encontro significativo: conheci a X, hoje minha esposa, e considero que foi a partir daquele momento que a minha vida começou, de fato (Donkar/ professor de Língua Inglesa).*
>
> *Anos 2000, chega a fase adulta, com isso novos mundos, conquistas e responsabilidades. Comecei o namoro com X em 2001, onde estamos juntos até hoje, com dois filhos (Karega/ professor de Geografia).*

A fase adulta foi também o tempo de afirmação profissional. Do ponto de vista relacional, os relatos sobre a entrada no universo profissional não trazem tantos detalhes quanto aqueles do ambiente familiar. Dominicé (2010) também observou que "com a vida profissional, essa dimensão relacional do relato esbate-se fortemente" (Dominicé, 2010, p.91).

Embora todos os participantes tenham escolhido a Educação como espaço de atuação profissional, nem todos começaram a trajetória profissional como professores, o que apenas Nina e Karega puderam fazer. Os demais, chegaram a viver experiências profissionais muito diferentes do campo da educação.

Ainka trabalhou em farmácia por mais de dez anos e, no seu relato oral, contou que estava desmotivada, pois não via perspectivas de ascensão profissional nesta atividade, porque já havia alcançado todas as posições possíveis nesta função. Hadhi trabalhou por dez anos como bancária, enquanto Radhiya fazia o livro caixa de uma loja de confecções no seu primeiro emprego. Kali começou a vida profissional na área de tintas, já que tinha formação em química. Sakina teve experiências em cartórios e depois trabalhou por anos na UNISINOS, antes de ingressar na docência. Donkar fez o primeiro concurso público para a Corsan, mesmo estando recentemente formado em Letras. Fahima teve sua primeira

atividade profissional mais próxima do universo educacional, por meio de um estágio em odontopediatria, junto a turmas de educação infantil.

A realização de concurso público na área de formação ganhou destaque nas narrativas, representando a conquista da estabilidade profissional e afirmação dentro da profissão escolhida:

> *Em 2002, passei no concurso da Prefeitura de São Leopoldo[...] (Ainka/ professora de Ciências).*
>
> *Nesse mesmo ano, fiz concursos em vários municípios [...] em todos fui aprovada [...] em 2010 fui chamada para assumir os concursos de Canoas e São Leopoldo (Sakina/ professora de Língua Portuguesa).*
>
> *É chamada via concurso público estadual e permanece no Colégio Estadual X agora como professora concursada (Radhiya/ professora de Artes).*
>
> *Em 2009, ingressei no cargo público em São Leopoldo como professora [...] (Nina/ professora de Educação Física).*
>
> *[...] em 1998 passei no concurso público do Magistério de São Leopoldo (Kali/ Pedagoga e Supervisora).*
>
> *Assumo em 2008 o concurso de Sapucaia do Sul e em 2009 o de São Leopoldo (Karega/ professor de Geografia).*
>
> *Depois de me formar, passei no concurso para professora de séries iniciais na prefeitura de NH (Nyanthera/ professora de Artes).*

Os relatos de alguns participantes retratam a difícil realidade enfrentada por muitos docentes dos anos finais, em função da estrutura do sistema de ensino, que fragmenta os conhecimentos disciplinares em períodos, com duração média de 55 minutos, sendo alguns componentes curriculares considerados mais ou menos importantes dentro das grades curriculares, o que leva a haver maior ou menor carga horária, conforme o componente ministrado e o tamanho da escola. Desse fato, resultam muitas peregrinações desses professores para conseguirem completar a carga horária de seu componente curricular, como pode-se verificar no relato de Hadhi:

> *Em 2022 volto a trabalhar na EJA da Fênix, e para ficar em uma escola só, pego também algumas turmas de ensino religioso, além das turmas de Geografia do turno da manhã. Também dei aula no Acelera, na Fênix, mas foi antes da COVID (Hadhi/ professora de Geografia).*

As narrativas também evidenciam a extenuante carga horária de trabalho desses professores e professoras, nunca menor do que quarenta horas semanais, muitas vezes em duas ou mais redes diferentes de ensino:

> *Em 2002, passei no concurso da prefeitura de São Leopoldo, sair do contrato do estado, pois não permitiram que eu reduzisse as minhas horas, meu concurso era de 20 horas no município e no estado trabalhava 40[...] em 2003, trabalhava 20 horas no concurso e 20 horas de extensão de carga horária[...] (Hadhi/ professora de Geografia).*
>
> *Assumo em 2008 o concurso de Sapucaia dos Sul e em 2009 o de São Leopoldo (Karega/ professor de Geografia).*
>
> *O ano de 2005 iniciou com o trabalho no Colégio X [...] a partir do ano seguinte, iniciaria como professora de História, função que desenvolvo até hoje [...] em 2010, iniciei como professora de História na EMEF Fênix, em São Leopoldo [...] trabalho no local até hoje [...] (Fahima/ professora de História).*
>
> *[...] Neste ano também fui concursada no magistério estadual [...] em 2006[...] fui concursada no município de São Leopoldo (Ainka/ professora de Ciências).*
>
> *Começa a lecionar no ensino fundamental e médio na escola X (Sapucaia do sul) e escola Y (Canoas) [...] é chamada via concurso público para lecionar no município de São Leopoldo, na EMEF Fênix, onde leciona até hoje (Radhiya/ professora de Artes).*
>
> *Sempre trabalhei muito, praticamente três turnos (Kali/ Pedagoga e Supervisora).*
>
> *Em 2010 fui chamada para assumir os concursos de Canoas e São Leopoldo. De manhã ficava em São Leopoldo e à tarde em Canoas. Essa rotina era muito cansativa foram 3 anos nessa loucura [...] (Sakina/ professora de Língua Portuguesa)*

A formação profissional também tem destaque nessa fase de Ação no mundo, demonstrando o interesse dos participantes em manterem-se atualizados e revelando o sentimento de pertencimento na profissão docente e o desejo de desenvolverem um trabalho qualificado. Muitos docentes contaram com orgulho de suas especializações:

> *[...] Concluir minha pós-graduação na ULBRA, tornando-me especialista em gramática de língua inglesa, consolidando ainda mais meu conhecimento e habilidades na área [...] eu queria voltar a estudar [...] ingressei na UFRGS para cursar o mestrado em literatura e tradução de língua inglesa. Nossa! Outro sonho antigo realizado [...] terminei o mestrado e em outubro passei em primeiro lugar no doutorado na mesma área de estudos (Donkar/ professor de Língua Inglesa).*
>
> *O ano passa e sou encorajada a terminar minha faculdade de Pedagogia, retorno então a cursar a distância, aproveitando meu magistério e a*

> *licenciatura em Artes Visuais[...] ainda na pandemia de COVID, resolvi fazer meu pós em arteterapia[...] (Nyanthera/ professora de Artes).*
>
> *[...] Ano em que conclui uma pós-graduação em metodologia do ensino em história Geografia [...] em 2023, iniciei pós-graduação em neuro psicopedagogia clínica e institucional, visto que a demanda cresce a cada ano devido ao aumento do número de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e que necessitam de outras abordagens para que possam aprender (Fahima/ professora de História).*

Conforme observado nos relatos dessa fase da vida, os participantes demonstraram maior autonomia na fase adulta, buscando agir no sentido de realizarem seus próprios sonhos e projetos, tanto na esfera das realizações pessoais, no sentido dos relacionamentos, aquisições, viagens e outros, quanto no âmbito profissional, com a inserção no curso superior desejado, realização de concursos e especializações na área escolhida.

4.1.4 Tempo/Espaço de Presença no Mundo

Essa temporalidade reflete o momento atual e não tem correspondência etária, já que cada um se encontra nessa fase em uma faixa de idade diferente. Para fins metodológicos, foram considerados os últimos 7 anos, ou seja, a partir de 2018, tendo a Pandemia de Covid-19 como um importante marcador temporal, tendo em vista a pertinência desse acontecimento em praticamente todas as narrativas. O medo e a insegurança causados por esse momento da história contemporânea foram narrados por diversos participantes:

> *Em 2020, início da COVID no Brasil, tempo de medo, inseguranças, pessoas morrendo [...] tive COVID 3 vezes, meu filho uma, muitos amigos, colegas e alunos também tiveram, foi um tempo muito difícil (Hadhi/ professora de Geografia).*
>
> *O ano de 2020 caiu como uma bomba com o início da pandemia, trazendo várias mudanças e um sentimento de vulnerabilidade muito grande a todos (Ainka/ professora de Ciências).*
>
> *2020: a pandemia de COVID-19 causa medo, isolamento e trabalho remoto (Radhiya/ professora de Artes).*

Ao trazer a narrativa para o tempo presente, a figura do ser psicossomático (Josso, 2004) adquire maior representatividade, de modo que nessa fase, os sentimentos, sensações, percepções aparecem de maneira mais aguçada. Sendo

assim, muitos participantes relataram momentos recentes em que passaram por problemas emocionais que tiveram fortes efeitos sobre si.

Um aspecto interessante desses relatos sobre as fragilidades emocionais é que eles vêm acompanhados de uma busca por compreensão, por uma explicação para o problema pelo qual haviam passado. De acordo com Josso (2004), a interrogação sobre o que pode haver para além do sofrimento "[...] abre vias muito diferentes, conforme as pessoas formulem hipóteses de causalidades endógena e/ou exógena sobre as origens do seu sofrimento" (Josso, 2004, p. 93):

> *Porém, o ano de 2018 foi conturbado. Viver em um país cujo clima é chuvoso, frio e cinzento na maior parte do ano pode ser bastante danoso à saúde mental [...] (Donkar/ professor de Língua Inglesa).*
>
> *Em 2019, ainda no início, fui passar um tempo na casa dos meus pais. Passei por um período bem difícil de depressão e em 2020, em meio à pandemia, voltamos para nossa casa [...] (Nina/ professora de Educação Física).*
>
> *[...] vida muito corrida e cheia de responsabilidades, cada vez mais. Alto cansaço e estresse, final de 2019 saio da direção da escola, para minha felicidade e qualidade de vida (Karega/ professor de Geografia).*
>
> *[...] inicio o ano de dois mil e dezenove feliz, até chegar fevereiro, uma semana antes do meu aniversário, começo a sentir algo diferente na minha saúde. Recorro a médicos e exames, entro em conflito interno até saber o que realmente estava acontecendo comigo. E o diagnóstico foi assustador, TAG (transtorno de ansiedade generalizada), Fobia social, TDAH, Depressão [...] passo o ano inteiro procurando achar uma resposta para minhas doenças e uma dessas respostas é* ***o copo encheu e transbordou****. Vinte anos tentando lidar com a dor que existia dentro de mim, sozinha, dor do luto, da perda, da solidão, de querer ser mãe e pai para minhas filhas, querer ser auto suficiente e ao mesmo tempo, pedir socorro para aqueles que não podiam me socorrer (Nyanthera/ professora de Artes – grifo nosso).*

Nesse sentido, pode-se observar no relato de Donkar que ele atribuiu os problemas emocionais ao tempo vivido na Irlanda, em função do clima cinzento do país, enquanto Nyanthera reconhece que estava no limite de suas forças, ao ter suportado o luto da viuvez precoce, a solidão e ao assumir sozinha o cuidado das filhas, sem a ajuda que precisava. Para Karega, foi a passagem pela direção da escola lhe trouxe *alto cansaço e estresse.* Josso (2004) explica que:

> Se as causas identificadas interpelam condições exteriores ao indivíduo, a *busca de conhecimento ou do real* incitará a procura de saberes disponíveis como meio de *compreender e/ou explicar:* "como acontece isto e/ou aquilo...?", enquanto que as causas supostamente saídas de si levarão a uma busca de saberes em ligação com a *compreensão do mundo: "*Quem sou eu?", em termos de personalidade e/ou quanto aos aspectos

> socioculturais, constitutivos da busca de si (Josso, 2004, p. 93-94 – grifo da autora*).*

Para Josso (2004), todo esse processo está relacionado à busca da felicidade e pode revelar a procura de meios que possam ajudar nessa busca, para além das explicações e da compreensão. Com isso, cada um foi buscando estratégias para superar seus sofrimentos que, por serem situações significativas e recentes, estão muito presentes nas memórias e nas narrativas.

Em alguns casos, a suposta solução foi simples, na medida em que se compreenderam-se as causas do sofrimento, como no caso de Karega, que ao compreender os efeitos da gestão na sua saúde, decidiu deixar o cargo, buscando assim a felicidade e qualidade de vida*.* Nina, buscou refúgio na casa dos pais no momento de maior fragilidade emocional, decidindo, após um ano, retornar para sua casa com o filho e recomeçar. Para Donkar e Nyanthera, as estratégias foram encontradas a partir de outras atividades, que lhes trouxeram maior equilíbrio emocional:

> *[...] eu entrei no jiu-jitsu, e posso dizer que foi essa arte marcial incrível que mudou minha vida. Com ele me livrei da costocondrite, dos ataques de ansiedade, crises de pânico, melhorei minha auto-estima, me tornei uma pessoa mais calma (Donkar/ professor de Língua Inglesa).*
>
> *[...] ainda na Pandemia do COVID, resolvo fazer meu pós em arteterapia [...] (Nyanthera/ professora de Artes).*

Os relatos sobre os processos de adoecimento situam as memórias na perspectiva da relação consigo, traduzindo as implicações desses acontecimentos no ser psicossomático. Mas as narrativas sobre o momento atual também trouxeram a relação com o outro e com o mundo, sobretudo pelos relatos relacionados à tragédia climática de maio, que afetou praticamente todos em alguma medida. Percebe-se que aqueles que efetivamente foram atingidos pelas enchentes trouxeram maior riqueza de detalhes ao contar sobre esses acontecimentos e os reflexos na sua própria vida:

> *[...] Ainda tentando reorganizar minha vida e meus planos, no dia 03 de maio de 2024 fui surpreendida pela enchente. Hoje sigo fora da minha casa tentando me encontrar no meio disso tudo, procurando aprender com cada coisa que a vida traz (Ainka/ professora de Ciências).*
>
> *Em 2024, no dia 03.05.24, acordo pela manhã e ouço muita gente conversando do lado de fora do prédio, olho pela janela da área de serviço*

> *e vejo a água jorrando pelos bueiros para o estacionamento, meu filho diz, mãe pega umas roupas e suas cadelas que vou pegar os meus gatos, temos que sair. Não achei que fosse tão grave, levei duas mudas de roupas, um casaco, um par de chinelos e fui com meu tênis nos pés. Quando chegamos ao centro de São Leopoldo, as 4 pontes estavam interditadas, tivemos que conseguir uma casa emprestada para ficar dois dias até conseguirmos por Lomba Grande ir para Novo Hamburgo, para a casa dos pais da namorada do meu filho. Fiquei 15 dias, até que consegui ir pra Porto Alegre, para a casa da minha mãe, que estava acolhendo 10 pessoas na casa dela. A água que subiu até o segundo andar demorou muito a baixar e atingiu meu ap e do meu filho que morava ao lado (Hadhi/ professora de Geografia).*
>
> *Agora em 2024 passamos pela tragédia da enchente que estamos nos reerguendo e nos reconstruindo nesse exato momento, descobrindo como será esse processo tão desgastante em nossas vidas (Karega/ professor de Geografia).*

Alguns participantes, que não foram diretamente atingidos nas enchentes, registraram os impactos na tragédia na escola. Esses relatos são geralmente acompanhados de uma esperança e otimismo ou anseio pelo retorno às atividades da escola:

> *[...] passamos por mais uma tragédia, a enchente de maio deste ano, que devastou parte da cidade e muitas escolas. Assim, termino minha linha do tempo, com a esperança de dias melhores e com vontade de voltar para a minha escola e rever meus alunos (Sakina/ professora de Língua Portuguesa).*
>
> *Atualmente, em 2024, após a catástrofe climática que interrompeu as atividades na escola, buscamos alternativas para um retorno humanizado e que faça diferença na vida dos alunos e dos colegas atingidos pela enchente (Fahima/ professora de História).*
>
> *Vem o pesadelo, tragédia no Rio Grande do Sul, a escola Fênix, fica debaixo d'água por mais ou menos trinta dias. Perdemos tudo, materialmente e psicologicamente, quando a água baixa, o cenário de horror toma conta do espaço, a dor de ver sonhos serem afogados, a educação cheia de lama e restos de lixo [...] prefiro neste momento sonhar com o retorno das aulas, com os abraços que tenho saudades, com os rostinhos que já estão quase se apagando da minha memória, com as vozes altas dos adolescentes querendo serem notados. A saudades que eu tenho de tudo que vivi por dois meses para mim é comparada a saudade de dois anos, uma dor "dolorida", sofrida, apertada, angustiante, sem cor (Nyanthera/ professora de Artes).*

As palavras de Nyanthera revelam que a busca pela felicidade não se esgota na auto-realização e no encontro consigo, mas se estende a uma busca de sentido (Josso, 2004). Nesse caso, "[...] o amor desempenha um papel decisivo nas nossas relações com os outros, mesmo quando estes não fazem parte da nossa família e dos que nos são próximos" (Josso, 2004, p. 92).

As narrativas, carregadas de afetividade, com relação à escola e aos estudantes, denotam esse amor que é um sentimento genuíno nas relações humanas, revelando uma busca de nós (Josso, 2004), que complementa a busca de si e da felicidade. Conforme Josso (2004) essa busca de nós tem a ver com a dimensão afetiva das nossas relações, evidenciando um sentimento de pertença aos grupos nos quais estamos integrados. Para Josso (2004, p. 92 – grifo da autora):

> É, com efeito, sobre a nossa capacidade de experimentar um sentimento afetuoso, compassivo e compreensivo para com os nossos “irmãos” e “irmãs” em humanidade que se vai fundamentar a nossa capacidade para desenvolver uma alteridade solidária e autenticamente respeitadora que, associada à *busca de sentido,* servirá de base à construção de uma ética.

Assim, quando situadas no tempo presente, as narrativas revelam essa pertença e esse sentimento de solidariedade humana que foi frequentemente presenciado na sociedade nos momentos trágicos da Pandemia de Covid-19 e na tragédia climática de maio deste ano.

A partir dessas reflexões oriundas de um processo de reconstrução e reconhecimento da pessoalidade, as narrativas foram orientadas no sentido de um aprofundamento nas relações profissionais, objeto de análise do subcapítulo seguinte: a construção da profissionalidade.

4.2 PROFISSIONALIDADE: O BAOBÁ - RAÍZES QUE SUSTENTAM A DOCÊNCIA

Figura 17 - Baobá

Fonte: Pixabay (2023).

Essa categoria foi constituída a partir da segunda etapa de desenvolvimento da pesquisa-formação, denominada Etapa Baobá, que consistiu em um momento voltado para reflexões acerca das raízes que sustentam a docência. Essa perspectiva tem relação com a ideia de herança ou legado e foi discutida a partir do conceito de ancestralidade pedagógica (Dal'Igna, 2023), segundo o qual, podemos pensar "[...] que a profissão docente guarda estreita relação com a figura da herdeira e com as ancestralidades que fazem de nós o que somos e nos constituem como seres humanos e como docentes" (Dal'Igna, 2023, p.90).

Inicialmente, a dinâmica do encontro consistiu em realizar uma apresentação do texto referente ao conceito de ancestralidade pedagógica (Dal'Igna, 2023), extraído do livro *Nós da Docência,* da professora Maria Cláudia Dal'Igna. A leitura tinha como objetivo contextualizar a proposta e impulsionar as trocas e discussões sobre a tarefa.

A partir dessa leitura, os participantes foram convidados a rememorarem as suas trajetórias formativas, revisitando os momentos e as pessoas marcantes nesse percurso. Para a narrativa oral, em grupo, foram apresentados os seguintes questionamentos norteadores das discussões, que depois serviriam de base para a narrativa escrita:

a) Como foi sua experiência escolar como estudante?
b) Que professores marcaram essa trajetória?
c) Você identifica marcas dessas docências na sua docência?
d) Em que momento escolheu a docência como profissão? Que motivações te levaram a essa escolha?

Assim como na narrativa A, as narrativas orais e escritas produzidas nessa etapa se organizaram numa perspectiva cronológica e progressiva, que teve início com as primeiras experiências escolares, na educação básica, estendendo-se para o ensino superior e a inserção profissional na docência.

Entretanto, os aspectos cronológicos são menos relevantes nessa fase da análise, já que ao buscarem responder às questões norteadoras, as experiências apareceram em diferentes momentos do percurso formativo, não obedecendo a uma sequência linear, principalmente em relação aos professores marcantes e a escolha da docência. Enquanto para uns essa escolha se deu a partir de influências de

professores da educação básica, para outros a inspiração veio de algum professor do ensino superior e, para outros ainda, veio do ambiente familiar, por influência das mães professoras, por exemplo. Além disso, houve também quem chegou na docência por circunstâncias e motivações outras que não por uma escolha propriamente dita.

A partir das questões norteadoras, os docentes foram levados a refletir sobre os efeitos que a imersão no ambiente escolar ao longo da vida, produziram na construção de sua profissionalidade. Considerando que o contato com a profissão docente ocorre, para as pessoas inseridas na cultura ocidental contemporânea, desde a mais tenra idade, não se pode desconsiderar o papel que essa imersão na cultura profissional ocupa na formação do futuro professor, já que "[...] boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos" (Tardif; Raymond, 2000, p. 216). Tardif e Raymond (2000) sublinham a importância de considerar as fontes pré-profissionais do saber-ensinar a partir da história de vida e da socialização escolar, levando em conta que

> [...] a relação com a escola já se encontra firmemente estruturada no professor iniciante e que as etapas ulteriores de sua socialização profissional não se dão em um terreno neutro. Indicam, finalmente, que o tempo de aprendizagem do trabalho não se limita à duração da vida profissional, mas cobre também a existência pessoal dos professores, os quais, de um certo modo, aprenderam seu ofício antes de iniciá-lo (Tardif; Raymond, 2000, p.223- 224).

Logo, Tardif e Raymond (2000) enfatizam a importância do trabalho a partir das histórias de vida como possibilidade para o desenvolvimento da consciência e da compreensão sobre os saberes que constituem a profissionalidade docente, corroborando com Nóvoa (2009, p. 39) no que se refere à importância de "[...] estimular, junto dos futuros professores e nos primeiros anos de exercício profissional, práticas de autoformação, momentos que permitam a construção de narrativas sobre as suas próprias histórias de vida pessoal e profissional".

Essa categoria se organizou a partir de duas grandes unidades relacionadas a dois aspectos sobressalentes, resultantes do movimento interno de resposta às questões norteadoras. Essas unidades se converteram em seções dentro do capítulo. A primeira seção corresponde às reflexões decorrentes da resposta à

questão A, sobre o Ser Estudante, constituída pelas relações psicossomáticas do sujeito no papel de estudante.

Essa seção foi organizada em três perspectivas, sendo a primeira relacionada ao Eu estudante, em que se destacaram as características que cada um identificou em si, no início da escolarização e que refletem muito sobre as concepções de bom/mau aluno que esses docentes internalizaram. A segunda perspectiva trata do Eu estudante e os colegas, resgatando memórias sobre as relações com o outro na figura dos colegas e a importância das amizades no processo formativo. Já a terceira perspectiva diz respeito ao Eu estudante e a escola, em que apareceram lembranças de experiências formativas mais amplas, não restringindo-se às aprendizagens escolares, mas englobando tudo que pode ter sido formativo nesse imenso universo escolar.

A segunda seção diz respeito ao processo de Ser professor e decorre do movimento dos participantes no sentido de buscar responder às questões B, C e D sobre os professores que marcaram sua trajetória, sobre as marcas identificadas na própria docência a partir da inspiração de alguns professores e sobre os fatores que influenciaram na escolha da docência como profissão. Dentro dessa seção, destacaram-se outros três aspectos: professores que marcaram, em que foram abordados especialmente os primeiros professores que deixaram marcas significativas, positivas ou não; professores que inspiraram, quando as narrativas trouxeram a lembrança de professores que tiveram um papel importante, principalmente na escolha profissional e na área de formação; e a escolha da docência, que teve diversas motivações.

A figura 18 representa a organização da categoria da profissionalidade em um movimento contínuo, com destaque para a temporalidade, ilustrada pela ampulheta ao centro da imagem:

Figura 18 - Profissionalidade: elementos analíticos

Fonte: Elaborado pela autora.

A temporalidade é um elemento central quando se trata de compreender a genealogia dos saberes (Tardif; Raymond, 2000). De acordo com Tardif e Raymond (2000), a temporalidade estrutura a consciência de modo que a historicidade do sujeito se constrói a partir dessa consciência temporal, permitindo-lhe “[...] atribuir, muitas vezes a posteriori, um significado e uma direção à sua própria trajetória de vida” (Tardif; Raymond, 2000;.2016).

Nesta perspectiva, a partir do trabalho consciencial evocado na temporalidade histórica de cada sujeito, o ser psicossomático se manifesta no Eu, que ocupa o papel de estudante, colega e, mais tarde, professor. O ser pragmático se estabelece a partir das relações com o outro, representado por pessoas da família, colegas e professores, enquanto o ser explicativo emerge nas narrativas a partir das relações com o mundo, que inclui inicialmente a família, a seguir a escola e, também, outros espaços e vivências considerados formativos.

4.2.1 Ser estudante

A dimensão do eu psicossomático (Josso, 2004; 2010) aparece inicialmente em resposta à pergunta A: como foi sua experiência escolar como estudante? Observou-se que essa descrição reflete concepções sobre o que vem a ser um bom ou mau aluno, tendo em vista o modelo escolar, predominantemente tradicional, no qual foram formados a maioria dos participantes.

Josso (2004), observa que a reflexão sobre as consequências desse tipo de educação na formação de modo geral e na forma de aprender, de modo específico, representa uma oportunidade de reconhecer e avaliar o impacto das recordações escolares sobre os sujeitos envolvidos na pesquisa-formação.

Dentro dessa unidade analítica, estão destacados excertos das narrativas que sinalizam para as dimensões relacionais nas quais os sujeitos narradores atuaram no papel de estudante, ao longo de sua trajetória formativa.

4.2.1.1 O Eu estudante

Os participantes trouxeram nas narrativas lembranças sobre sua postura enquanto estudantes, que também foi sofrendo alterações ao longo dos anos e no decorrer das experiências. Os excertos abaixo demonstram como os participantes se definiram como estudantes nessa primeira fase de sua trajetória formativa:

> *Fui uma aluna educada, dedicada e obediente. Sempre me cobrei muito e procurei ter um bom desempenho escolar (Ainka/ professora de Ciências).*
>
> *[...] acho que era uma criança calma e querida (Sakina/ professora de Língua Portuguesa).*
>
> *[...] eu era introvertida, tímida e muito quietinha (Hadhi/ professora de Geografia).*
>
> *[...] Sempre fui uma aluna muito quieta e observadora, recebia elogios e críticas por ser assim (Nyanthera/ professora de Artes).*
>
> *[...] fui um estudante mediano, muito desatento, conversador [...] Me divertia muita na Educação Física, mas nunca tive o espírito competitivo (Karega/ professor de Geografia).*

Josso (2004, p. 80), destaca “[...] a importância das dimensões psicossomáticas e afetivo-motivacionais durante a escolaridade”, de modo que os aspectos relacionais se mostram relevantes na reflexão sobre esses processos formativos. Embora a presença das relações familiares seja menor nessa narrativa, nessa primeira fase é ainda bastante significativa para muitos participantes, chegando a influenciar nos seus modos de agir na escola, como estudantes:

> *Sou filha do meio, percebi que a única atenção que recebia da minha mãe eram meus resultados na escola. Então tentava me destacar (Ainka/ professora de Ciências).*

> *Minha vida escolar começou em casa, se posso assim dizer, pois minha mãe sempre fazia questão de ensinar cálculos, redações, sempre que eu chegava em casa da escola (Kali/ Pedagoga e Supervisora).*
>
> *Eu era uma aluna "S", no primeiro e segundo grau, nunca estudava, só ouvia as explicações das professoras e fazia as provas, até porque tinha que tomar conta da casa para minha mãe costurar e cuidar das minhas irmãs [...] (Hadhi/ professora de Geografia).*
>
> *Escola essa onde meus irmãos também estudaram, logo eu era a 3ª da família para muitos professores [...] lá eu me sentia muito à vontade, tive uma experiência muito saudável (Nina/ professora de Educação Física).*
>
> *Cursei as séries iniciais na mesma escola, junto com minha irmã mais nova e meu irmão. Passamos os três para uma nova escola, todos no 6º ano, meus irmãos reprovaram em todas por três anos seguidos no 6º ano e eu concluí o ensino fundamental indo assim par outra escola cursar o ensino médio. Meu pai então mandou meus irmãos irem trabalhar e apostou nos meus estudos (Nyanthera/ professora de Artes).*

Esses primeiros relatos ainda parecem bastante próximos da narrativa anterior, de modo que se pode perceber esse movimento de transição entre o universo familiar e o escolar, muitas vezes mediado pela figura dos irmãos ou dos pais.

Ao longo do percurso formativo, alguns participantes foram percebendo deslocamentos no seu modo de se constituir como estudantes, muitas vezes em decorrência da própria maturidade, que os permitia compreender-se melhor nos seus modos de estudar e aprender destacando-se modos de aprender, de organização do estudo:

> *[...] acho que minha memória é auditiva, escuto e aprendo, na faculdade entendi que quando eu fazia resumos dos conteúdos ou passava a limpo meus cadernos eu aprendia e gravava mais os conteúdos (Hadhi/ professora de Geografia).*
>
> *Na faculdade, com maior maturidade, consegui me organizar melhor e aumentar meu foco de forma mais independente, mesmo que, às vezes, ainda me perdesse na data das entregas das avaliações (Karega/ professor de Geografia).*

Os participantes revelaram, ainda, suas preferências e aversões em relação aos componentes curriculares quando eram estudantes. Na maioria das vezes, essas preferências têm forte relação com o componente no qual atuam como professores:

> *Gostava muito de arte, o fazer artístico, desenhar, pintar, teatro, dançar e praticar atividades de educação física, jogar, competir. Tanto que quando fiz*

> *vestibular, balancei entre Artes e Educação Física (Radhiya/ professora de Artes).*
>
> *Eu sempre gostei de esportes (Nina/professora de Educação Física).*
>
> *Na quinta série comecei a despertar o interesse pela História (Fahima/ professora de História).*
>
> *Eu gostava muito da disciplina de Artes e nesta sempre tirava nota "Ótimo", fazia desenhos, pinturas, dança e teatro que apesar de tímida eu gostava e nestes momentos, me soltava [...] quando ia me inscrever para o vestibular, queria artes plásticas, meu pai me disse: "Bem capaz que tu vais vender quadros na Rua da Praia". Então me inscrevi para Geografia, pois também gostava dessa disciplina [...] (Hadhi/ professora de Geografia).*

A experiência de estudantes na fase adulta trouxe algumas dificuldades, especialmente para as mulheres que precisaram administrar as tarefas domésticas, as demandas da maternidade e a rotina de estudos. Mesmo para aquelas que ainda não estavam casadas e/ou não tinham filhos, as dificuldades financeiras faziam com que precisassem estudar e trabalhar, o que também apareceu nas narrativas de algumas participantes:

> *Foi uma luta, pois era casada, com três filhos e trabalhava o dia todo em escola. Como se dividir ao ponto de dar a atenção que meus filhos exigiam e mereciam? Não sei, mas segui e me formei. E foi lindo tê-los na minha formatura (Kali/ Pedagoga e Supervisora).*
>
> *[...] levei bastante tempo, pois tinha um filho pequeno, dava aulas para 16 turmas e as disciplinas eram muito caras, não podia pagar todas do semestre [...] (Hadhi/ professora de Geografia).*
>
> *[...] meu percurso como graduanda foi longo e árduo, demorei nove anos para me formar porque sempre fazia as três disciplinas que eu tinha direito como funcionária da universidade, não conseguia fazer mais porque tinha que arcar com minhas despesas de aluguel, comida, etc (Sakina/ professora de Língua Portuguesa).*
>
> *Quando ingressei na Feevale, consegui crédito educativo que paguei em muitas parcelas assim que me formei. Minha família conseguia me ajudar com transporte e materiais. Eu ia com o ônibus (da Real) de Sapucaia até São Leopoldo, onde eu embarcava no ônibus (da Central) para Novo Hamburgo. Isso tudo carregando, nos braços, os materiais necessários para cada disciplina (Radhiya/ professora de Artes).*

Como os excertos demonstram, o papel de estudante foi adquirindo outros contornos conforme a etapa do percurso formativo e os condicionantes sociais, econômicos e culturais que se apresentavam em cada uma dessas etapas.

4.2.1.2 O Eu estudante e os colegas

As relações como os colegas e amigos dos tempos de escola aparecem nas narrativas, porém, assim como já observado por Dominicé (2010, p.91 – grifos do autor)

> [...] permanecem na categoria de boas ou más recordações. Entre as boas, os laços afetivos e amizades; entre as más, sofrimento na escola. Na maioria das vezes, não influenciam verdadeiramente o percurso de vida. Pertencem mais aos ‘depósitos’ da memória do que ao processo de formação.

Os excertos abaixo demonstram algumas dessas relações:

> *As coisas boas foram os laços afetivos que construí com colegas e que guardo com muito carinho (Sakina/ professora de Língua Portuguesa).*
>
> *[...] Tive momentos com muito sofrimento na escola, pois a professora não se sensibilizou com minha dificuldade, por sorte, arranjei uma colega que lia o quadro e me ditava, e eu até tentava escrever, mas misturava as duas letras (Radhiya/ professora de Artes).*
>
> *No segundo grau nada me marcou, mas encontrei uma colega que foi minha grande amiga e até hoje nos comunicamos (Hadhi/ professora de geografia).*

O relato de Karega parece uma exceção no que se refere à importância dos colegas para o processo formativo, pois ele destaca o quanto o grupo de amigos contribuiu para sua formação: “no ensino médio tive um grupo muito bom de amigos que ao mesmo tempo que vivia de brincadeira, também ajudava durante as aulas, isso me ajudou e me desenvolveu muito no processo escolar”. (Karega/ professor de Geografia).

Nesse caso, uma reflexão importante do ponto de vista da formação é se Karega consegue ou não identificar hoje, nos seus estudantes da turma do fundão, o tipo de estudante que ele foi e a importância que os colegas tiveram para ele, compreendendo também o quanto o grupo, apesar das brincadeiras, pode ser um espaço de acolhimento e crescimento pessoal individual e coletivo.

Um relato interessante, ainda sobre a relação com os colegas é o apresentado por Radhiya, já como professora. O Magistério muitas vezes se torna um lugar de reencontros em outros papeis, já que muitos participantes relataram terem sido colegas dos seus professores depois de alguns anos. Isso aconteceu

com Radhiya em uma situação desagradável e que lhe custou o emprego por se solidarizar ao colega:

> *[...] teve um episódio em que eu estava descendo as escadas com uma turma de alunos e assistimos a uma cena humilhante em que o professor Juquinha era chingado, aos berros por um pai de aluno, com o dedo no rosto dele enquanto uma das irmãs (freiras) assistia se reação de defesa a cena. Mais tarde fiz um comentário com a madre superiora da escola sobre o ocorrido e coloquei o absurdo da cena que assisti, saí em defesa do meu professor Juquinha e três meses depois fui demitida da escola. Nunca me arrependi de ter defendido o professor, pois sabia o ser humano maravilhoso que ele sempre foi (Radhiya/ professora de Artes).*

Esse foi o único relato que trouxe a posição de colega nessa perspectiva, demonstrando essa transição de papeis que é bastante comum no magistério.

4.2.1.3 O Eu estudante e a escola

A escola como um lugar de entrada no mundo (Arendt, 1961), é cenário de muitas experiências formativas e aprendizagens que vão muito além das aprendizagens formais. As relações, os espaços, as rotinas, as regras, as estruturas são pedagógicas na medida em que ensinam saberes e conhecimentos diversos.

Essas vivências são fundamentais na construção das subjetividades, como as brigas na saída e/ou recreio, as disputas por lugares na sala ou na fila, os passeios, as atividades extracurriculares etc. As memórias trazem lembranças de outros atores que atuam nesses espaços, como as merendeiras, os porteiros, zeladores ou inspetores. Além disso, as comparações entre escolas foram inevitáveis, quando houve necessidade de troca de escola por força maior, como por não haver continuidade naquela primeira escola, ou por motivo de mudança da família ou outros fatores.

Josso (2004), destaca o potencial formativo das aprendizagens não escolares, ressaltando a “[...] a importância das dimensões psicossomáticas e afetivo-motivacionais durante a escolaridade” (Josso, 2004, p.80). Nesse sentido, os participantes narraram diversas aprendizagens que desenvolveram ao longo desse processo de escolarização, que foram capazes de evocar sentimentos e emoções, como amor, medo, alegria e outros:

> *No segundo grau tive que trocar de escola [...] não gostei da escola, não tinha o amor que encontrei na primeira escola, que às vezes me sentia melhor do que na minha casa. (Hadhi/ professora de Geografia).*
>
> *Nessa cursei da 5ª a 8ª série. Muitas chineladas levei por fugir das meninas para não apanhar e quando chegava em casa correndo, meu pai me repreendia e batia, pois na concepção dele, eu devia bater também e não correr da briga (Kali/ Pedagoga e Supervisora).*
>
> *Lembro da profe de Artes que fazia grupo de teatro e dança e da professora de Português que organizou com os alunos uma excursão no final do ano para a praia, e para isso, nós vendíamos lanches no recreio, fazíamos rifas durante todo o ano letivo. Para mim e para muitos dos meus colegas foi a primeira vez que fomos à praia, isso nunca irei esquecer (Sakina/ professora de Língua Portuguesa).*
>
> *Tenho lembrança da grande circulação de drogas entre os colegas, que chegavam a nos oferecer em plena aula (Radhiya/ professora de Artes).*

As experiências relatadas até esse ponto retrataram as tentativas dos participantes de responderem à questão sobre as suas primeiras experiências formativas, fossem elas diretamente relacionadas às aprendizagens escolares ou inseridas dentro do ambiente escolar como um todo.

4.2.2 Ser professor

Nessa seção, foram extraídas das narrativas os elementos que sinalizavam para a escolha da profissão docente e para a constituição do Ser professor que foram se desenhando ao longo dos percursos formativos.

Foram realizadas análises a partir das respostas que os participantes procuraram dar às questões B e C, sobre os professores que marcaram suas trajetórias e as marcas que identificavam desses professores na sua docência. Nesse sentido, as narrativas se tornaram acaloradas e carregadas de lembranças que pareciam muitos vivas nas memórias dos participantes, tanto lembranças positivas, quanto negativas.

Essas lembranças perpassaram toda a trajetória escolar e receberam destaque nas narrativas, especialmente as lembranças das primeiras professoras, em geral aquelas que foram responsáveis pela primeira experiência escolar e pela alfabetização. Essas lembranças estão agrupadas em uma unidade analítica que retrata os professores que marcaram.

4.2.2.1 Professores que marcaram

Esta unidade analítica reúne excertos sobre os professores que marcaram em alguma medida a trajetória escolar dos participantes. Chama atenção o modo como os narradores foram realizando um processo reflexivo e avaliativo sobre os comportamentos de seus antigos professores, buscando explicar por que aquele ou aquela professor(a) foi considerado (a) inesquecível:

> *[...] a professora Edith, foi a melhor professora que já tive, a amei desde o primeiro momento em que falou comigo,* ***ela tratava toda a turma com amor, carinho, respeito e não lembro de algum dia ela ter perdido a paciência e se alterado*** *[...] muitas vezes me colocava no colo dela, pois eu era muito pequena e me ajudava nas atividades[...] (Hadhi/ professora de Geografia – grifo nosso).*
>
> *Tenho lembranças de vários professores, desde a professora Ana Maria, da 1ª série na ocasião, pelos* ***gritos e forma extravagante como se vestia*** *[...] (Nina/ professora de Educação Física – grifo nosso).*
>
> *Nas séries iniciais tive uma estagiária, na segunda série, que me marcou muito por seu* ***jeito doce e amável de conduzir as aulas.*** *Se destacava muito, contrastando com o* ***modo enérgico e tradicional*** *da professora titular [...] (Ainka/ professora de Ciências – grifo nosso).*
>
> *Depois mudamos para São Leopoldo, onde concluí a primeira série na EMEF Gusmão Brito. De lá trago a lembrança da minha querida professora Márcia, de* ***voz suave*** *e das merendas maravilhosas que as tias serviam. Da 2ª a 4ª série, cursei na E.E. Professor Augusto Meier, onde tive alegria de ter como professora a tia Égide, de um* ***carisma e paciência*** *que me marcaram [...] (Kali/ Pedagoga e Supervisora – grifo nosso).*
>
> *A professora Berenice me marcou como exemplos daquilo que não queremos ser. Ela era* ***pura maldade****.* ***Quase arrancava as orelhas das crianças*** *que julgava estarem fazendo algo errado. Um dia, após uma aula em que tínhamos praticado futebol, ela esperou as crianças beberem água na torneira do pavilhão de esportes para então contar uma história macabra pra gente. Ela disse que certa vez uma menina tinha engolido um bicho ao beber água naquela torneira, passou mal, e morreu horas depois. Eu chorei tanto, que só consegui parar depois, em casa, quando cheguei meus pais me acalmaram [...] (Donkar/ professor de Língua Inglesa – grifo nosso).*

Em destaque nos excertos, estão as características observadas pelos narradores sobre o motivo de considerarem aquelas professoras inesquecíveis. Como lembranças positivas, essas participantes destacaram a paciência, o carinho, o carisma, o amor, o afeto, o respeito e o jeito doce e amável. Como aspectos avaliados negativamente, destacaram os gritos, a forma extravagante de vestir, o modo enérgico, tradicional e a pura maldade de algumas de suas professoras.

Além da recordação desses professores inesquecíveis que marcaram positivamente suas trajetórias, alguns participantes contaram também experiências negativas com alguns professores, geralmente de outros componentes curriculares, demonstrando que a relação afetiva com os professores, muitas vezes, se reflete nas áreas do conhecimento a eles relacionadas. Algumas dessas experiências foram em alguma medida traumáticas, resultando em aversão a algum tipo de disciplina ou atividade, medo ou bloqueio persistente por anos:

> *No oitavo ano tive uma professora de matemática que nos dizia, todas as meninas são burras e os meninos inteligentes e durante as provas ela vigiava só as meninas, pois os meninos eram inteligentes e não precisavam colar, nenhuma das meninas gostava dela e* ***só fui descobrir que gostava de matemática quando fiz faculdade de arquitetura*** *(Hadhi/ professora de Geografia – grifo nosso).*
>
> *Passei por uma experiência muito negativa com a professora de pintura em tela. E o pior que ela ministrava pintura em tela 1, 2 e 3. Durante a prática em sala de aula, ela nos cobrava, apontando, dando nomes aos erros, criticava nossa técnica ao pintar [...] me deixou em exame sempre. Eu desenvolvi uma alergia na mão que subiu para o braço e se espalhou para o corpo, só melhorando quando eu finalizei a cadeira de pintura. Os médicos que procurei disseram que* ***era totalmente psicológico*** *(Radhiya/ professora de Artes – grifo nosso).*

De acordo com Dominicé (2010, p. 91) “[...] a verdadeira importância da relação no quadro escolar prende-se com as consequências que tem para o prosseguimento do curso”. Sendo assim, mesmo com essas experiências negativas, as participantes não desistiram da escola ou do curso que estavam realizando, conseguindo superar esses traumas e tornarem-se professores.

4.2.2.2 Professores que inspiraram

Conforme as narrativas foram avançando pelo percurso escolar, os participantes foram destacando outros professores que os marcaram positiva e/ou negativamente, tanto nos anos finais quanto no ensino médio e ensino superior. Esses relatos já passaram a sinalizar efeitos mais profundos dessas experiências, inclusive com consequências nas escolhas profissionais, respondendo à questão sobre as marcas deixadas por esses professores na sua docência, como mostram os excertos abaixo:

> *[...] lembro do professor Porcão, de Biologia, suas aulas ninguém faltava, ele com um rico* ***bom humor****, fazia a gente aprender sem fazer esforço. E o*

> *professor Gaissler, de Literatura, já de idade avançada, encantavam suas aulas, **tanta sabedoria** e o movimento quase constante que fazia com suas mãos, era sua marca registrada. Esse também**, foi minha inspiração** para seguir no Magistério, mais tarde (Kali/Pedagoga e Supervisora – grifo nosso).*
>
> *No Ensino Médio conheci a professora Beth, de artes, fiquei apaixonada pelo jeito que ela dava suas aulas e me interessei muito pela arte. Foi aí que decidi que gostaria de ser professora e de artes. Acredito que trago para as minhas aulas algumas coisas que referenciam as aulas de artes da professora Beth, o **jeito de falar sobre o assunto,** deixando **que o aluno questione** e fale com que **a aula se torne não só prática**, mas também de muita explanação sobre o que está sendo abordado (Nyanthera/ professora de Artes – grifo nosso).*
>
> *Já o professor de história da arte me fez viajar pela história da arte, ele não ensinava, **contava histórias**. Hoje **vejo que repito esta ação** de contar histórias aos meus alunos, **uma herança que trago** da minha formação escolar (Radhiya/professora de Artes – grifo nosso).*
>
> *[...] duas professoras que me acompanharam em grande parte do Fundamental II e Médio, que eram de História e Geografia. Não eram de encher o quadro de conteúdo, mas **sabiam passar oralmente o conteúdo** e **cativar a aula** de uma maneira muito interessante, no meu ver (Karega/ professor de Geografia – grifo nosso).*
>
> *O time docente da ULBRA na época em que eu tive o privilégio de estudar lá era realmente incrível. Até hoje eu sinto que eu **busco replicar muitas das técnicas que eles utilizavam então** (Donkar/ professor de Língua Inglesa – grifo nosso).*

Alguns professores marcaram ao ponto de serem os responsáveis pela escolha da docência como profissão e, inclusive, do componente curricular com o qual trabalham:

> *No Ensino Fundamental, Anos Finais, conheci a professora Salete, professora de Ciências. Ficava encantada **com seu conhecimento** e pela **paixão** demonstrada ao falar sobre o corpo humano. Era **divertida, cobrava** muito o conteúdo e não perdoava os temas. **Trago muito dela** nas minhas práticas de sala de aula (Ainka/ professora de Ciências – grifo nosso).*
>
> *Eu sempre gostei de esportes, então lembro bem das vivências no ginásio, dos jogos escolares e dos professores de educação física, **sempre animados** e **engajados** no movimento (Nina/professora de Educação Física – grifo nosso).*
>
> *Na sexta série tive uma professora de geografia que me encantava, não só pela **beleza**, mas pela **sabedoria**, nos dava aula **sem precisar consultar material algum** e eu achei que esta era **uma qualidade a ser seguida**, suas **aulas eram interessantes e instigantes**, pois ela nos **fazia pensar** (Hadhi/ professora de Geografia – grifos nossos).*
>
> *A escolha pela Licenciatura em História veio a partir da aula da professora Suzete sobre Ditadura Militar no Brasil. Após o relato feito por ela, **decidi que queria seguir naquela direção** [...] até hoje me emociono nas aulas sobre esse conteúdo. Com certeza, identifico como aquela aula está*

> *presente nos meus planejamentos e na forma como abordo o conteúdo (Fahima/professora de História – grifo nosso).*

A partir desses excertos percebe-se a grande influência de alguns professores na vida dos participantes e as características que destacaram desses professores e que procuram trazer para suas práticas, sendo reveladoras de algumas de suas concepções, como a ideia de sabedoria associada à capacidade de dar aula sem precisar consultar nenhum material, passando oralmente o conteúdo. Esses participantes também destacaram a capacidade de cativar dos professores, mantendo o interesse e a atenção dos alunos com aulas interessantes e instigantes. Outro aspecto em destaque nas narrativas diz respeito à dialogicidade das aulas, valorizando professores que conversavam e contavam histórias. Como se pode verificar, todos ressaltaram professores que atuavam no mesmo componente curricular que eles atuam hoje, além de ressaltar o que cada um trouxe como herança desses professores para suas práticas.

Verifica-se que muitos participantes reconheceram as influências recebidas desses professores dos quais se recordaram com carinho e admiração. Algumas narrativas detalharam, inclusive, aspectos metodológicos, geralmente destacando aqueles professores inovadores e criativos:

> *Lembro da professora Silvana com seu **bingo sobre mitologia grega** e das aulas em que ela **entrava vestida de monarca** [...]. Lembro também da professora de Geografia, Virgínia, que **vibrava quando eu acertava** as respostas dos exercícios de latitude e longitude quando era chamada ao quadro [...] (Fahima/ professora de História – grifo nosso).*
>
> *Nessa escola tive a honra de ter aula de inglês com a professora Catarina, que **entrava na aula cantando e falando inglês sempre** (Kali/ Pedagoga e Supervisora – grifo nosso).*
>
> *O professor Antônio era o encarregado das disciplinas de Língua Inglesa. Além de **super engraçado**, ele tinha uma **maneira única de explicar** a matéria de modo a fazer a gente fixar a matéria e nunca mais esquecer (Donkar/professor de Língua Inglesa – grifo nosso).*

Os excertos dessa unidade demonstram que a inspiração desses professores na vida dos participantes influenciou a postura, as atitudes e até os métodos de ensino adotados. Tardif e Raymond (2000, p. 219) ressaltam que

> Ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza um certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores etc., os quais estruturam a sua personalidade e as suas relações com os outros (especialmente com os alunos) e são

> reatualizados e reutilizados, de maneira não reflexiva, mas com grande convicção, na prática de seu ofício. Desse ponto de vista, os saberes experienciais do professor de profissão, longe de serem baseados unicamente no trabalho em sala de aula, decorreriam, em grande parte, de preconcepções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar.

As subseções desse capítulo já evidenciaram as heranças que influenciaram na escolha da docência, porém, a subseção seguinte explora melhor esse aspecto.

4.2.3 A escolha da docência como profissão

As reflexões desenvolvidas nessa etapa da pesquisa-formação possibilitaram que estes docentes pudessem compreender sua constituição enquanto profissionais a partir de suas experiências pessoais e das formas de internalização da cultura escolar, incluindo as relações no ambiente escolar, com colegas e professores. Verificou-se que, muitas vezes, essas experiências foram importantes na escolha da profissão docente:

> *Escolhi ser professora por causa das melhores professoras que tive, a dona Edith e a de Geografia (Hadhi/ professora de Geografia).*
>
> *No ensino médio conheci a professora Beth, de artes, fiquei apaixonada pelo jeito que ela dava suas aulas e me interessei muito pela arte. Foi aí que decidi que gostaria de ser professora e de artes (Nyanthera/ professora de Artes).*
>
> *A escolha pela Licenciatura em História veio a partir da aula da professora Suzete sobre a Ditadura militar no Brasil (Fahima/ professora de História).*

Entretanto, alguns participantes relataram outras motivações para a escolha da docência como profissão. Em alguns casos, a influência veio da família:

> *E, por falar em minha mãe, acredito que ela foi e é a professora que mais me inspirou nessa vida. A prova disso não é somente o fato de que ela é professora de inglês – aliás, ela está hoje em vias de se aposentar – e eu acabei me tornando um professor de inglês também, mas sim o fato de que eu sentia a paixão dela em me ensinar as primeiras palavras em inglês quando eu era bem pequeno. Aprender é uma das coisas que eu mais gosto de fazer nessa vida. Ela identificou, lá atrás, a minha aptidão e interesse nas letras, e não demorou em fazer de tudo para catalisar aquela habilidade em mim (Donkar/ professor de Língua Inglesa).*

Apesar de valorizar a influência materna na escolha profissional, Donkar não minimiza a inspiração encontrada nos professores, principalmente os professores universitários:

> *Exemplos de professores que me marcaram de maneira positiva são inúmeros, mas não consigo pensar em muitos que não sejam da faculdade. Foi no curso de letras que eu descobri a minha verdadeira vocação, e provavelmente por isso não seja difícil de ver o porquê de eu ter tantos exemplos de professores inspiradores daquela época (Donkar/ professor de Língua Inglesa).*

Mas o fato de ser filho(a) de professor(a) não representou uma inspiração para todos os participantes. Em alguns casos, gerou exatamente o sentimento contrário, como no caso de Nina, que embora reconhecesse a grande influência da mãe na sua docência, afirmou ter claro que não queria seguir a mesma profissão:

> *Ser professora não foi uma escolha, ao contrário, sempre tive muito claro não querer, mas a minha área exige estarmos abertos a qualquer oportunidade de trabalho e foi assim que fiz concurso em São Leopoldo logo que me formei [...] assumi na escola por ser uma alternativa de fonte de renda bem mais segura. Passei por muitos desafios nos primeiros anos e que não eram apenas em relação aos alunos (Nina/ professora de Educação Física).*

Karega, também filho de professora, como Nina e Donkar, afirmou que sentia uma inclinação para a licenciatura, mas tinha dúvidas entre o bacharelado e a licenciatura em geografia e a decisão pela docência veio a partir do sentimento de felicidade nas primeiras vezes que esteve em sala de aula:

> *No final do ensino médio já estava bem inclinado a escolher a licenciatura, só não sabia direito qual seguir. Quando optei pela Geografia, fiquei aberto tanto para a experiência de bacharelado quanto de licenciatura, porém consegui um estágio na área de cartografia e constatei que ficar em escritório, como rotina predeterminada, não me deixava feliz. Já nas minhas experiências de sala de aula era exatamente o oposto. Este foi o fator decisivo para a escolha definitiva da docência (Karega/ professor de Geografia).*

Assim como Nina, cujo gosto pelos esportes levou ao curso de Educação Física, que acabou oportunizando o trabalho docente como opção de renda, Radhiya também foi levada ao curso de Artes pela sua aptidão artística e viu no magistério uma oportunidade de trabalho, sem que essa fosse a sua escolha primeira em termos profissionais:

> *Acredito que foi neste período, com as dificuldades enfrentadas, com pouco poder aquisitivo para comprar o mínimo do material de arte que era necessário para fazer o curso que me levaram para o caminho de ser professora, pois surgia assim a possibilidade de ter uma renda mensal, de sustento (Radhiya/ professora de Artes).*

Ainka contou que ser professora fazia parte de suas brincadeiras de infância e que teve admiração por vários professores ao longo de sua trajetória escolar, mas a docência não estava nos seus planos profissionais:

> *Depois de refletir e fazer minha linha do tempo, penso que a vida escolheu minha docência. Desde criança sempre brincava que eu era professora. Meu irmão sempre foi meu aluno. Tive admiração por muitos professores na minha trajetória escolar. Mas meus planos sempre foram se farmacêutica. No decorrer da vida, devido a conclusão do curso de Química, passei a fazer concursos e me tornei professora (Ainka/ professora de Ciências).*

Para Sakina, existia o sonho de realizar uma graduação, mas não manifestou em sua narrativa que esse sonho estivesse relacionado com a profissão docente. De fato, sua primeira opção no ensino superior foi Informática, que desistiu por não gostar de computação e devido às despesas com o curso. Com isso, anos mais tarde, como funcionária da universidade, resolver cursar Letras e formou-se professora.

Embora não seja objetivo desse estudo a análise das narrativas dos docentes de anos iniciais e educação infantil, devido ao desenvolvimento conjunto do processo formativo, não se pode deixar de observar que, entre esses docentes, foi mais recorrente o discurso sobre a vocação ou sonho do magistério desde muito cedo. Muitas professoras dessas etapas afirmaram que sempre desejaram o magistério e outras profissões não chegaram a fazer parte de suas opções. Conforme se pode verificar, esse discurso não foi tão recorrente entre os docentes dos anos finais, entre os quais identificou-se motivações internas, permeadas de afetividade e relacionadas à família ou a figura de algum(a) professor(a) inspirador(a), ou motivações externas, como o fato de ter a possibilidade de atuação profissional permitida pela formação ou questões de ordem financeira.

De todo modo, ao mergulhar nas memórias escolares, trazendo à consciência elementos que contribuíram e contribuem para seus modos de compreender a formação humana no que se refere ao processo educativo formal, os sujeitos puderam avaliar o quanto as heranças e as ancestralidades pedagógicas (Dal'Igna, 2023), estão presentes nas suas práticas curriculares, encontrando as raízes de sua docência. De acordo com Tardif e Raymond,

> Ao evocar qualidades desejáveis ou indesejáveis que quer encarnar ou evitar como professor, ele se lembrará da personalidade marcante de uma professora do quinto ano, de uma injustiça pessoal vivida na pré-escola ou

> das intermináveis equações impostas pelo professor de química no fim do segundo grau. A temporalidade para a construção do Eu profissional se constitui o meio privilegiado de chegar a isso. (Tardif; Raymond, 2000, p.216):

O gesto consciente de identificação dessas marcas, que se desejou ou não perpetuar é encontrado nas narrativas:

> *É engraçado como somos todos capazes de identificar nos outros algum exemplo daquilo que queremos ser, bem como exemplos daquilo que não queremos ser. A professora Berenice me marcou como um exemplo de alguém que eu nunca iria querer ser (Donkar/ professor de Língua Inglesa).*
>
> *Durante minha trajetória escolar tive inúmeros professores. Alguns me mostraram o que eu não deveria fazer. Outros marcaram positivamente e foram importantes para me constituir professora (Ainka/ professora de Ciências).*

Com base nas narrativas realizadas nessa etapa da pesquisa-formação, é possível considerar a importância de reconhecer as experiências e o quanto o processo de conscientização sobre elas pode se constituir em um processo formativo, capaz de levar o sujeito a avaliar as necessidades de mudanças nas suas práticas. Nesse sentido, assim como Dominicé, reforçamos que "[...] não é o acontecimento em si que interessa, mas sim a importância que o sujeito lhe atribui na regulação do seu percurso de vida" (Dominicé, 2010, p.92).

A categorização dessa etapa da pesquisa, com a apresentação de excertos, representa um esforço analítico necessário ao rigor do estudo, porém, cabe ressaltar que esse processo não encerra a totalidade e a complexidade das narrativas. Por mais que se tenha feito um esforço no sentido de apreender as múltiplas dimensões, sobretudo relacionais, do processo formativo, perde-se a dimensão desse alcance quando se desarticula o excerto ao todo que compõe a narrativa e a história de vida. De acordo com Domincé (2010, p.94):

> A formação assemelha-se a um processo de socialização, no decurso do qual os contextos familiares, escolares e profissionais constituem lugares de regulação de processos específicos que se enredam uns nos outros dando uma forma original a cada história de vida. Na família de origem, na escola no seio dos grupos profissionais, as relações marcantes, que ficam na memória, são dominadas por uma bipolaridade de rejeição e de adesão. A formação passa pelas contrariedades que foi preciso ultrapassar, pelas aberturas oferecidas.

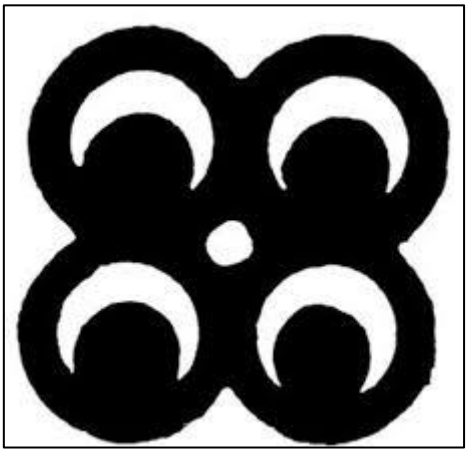
Finalizo o capítulo com um excerto da narrativa de Fahima que destaca o quanto incorporamos nas nossas práticas, um pouco de todos aqueles que passaram por nós:

> *As frases de Antoine de Saint-Exupéry 'Aqueles que passam por nós não vão sós. Não nos deixam sós. Deixam um pouco de si levam um pouco de nós", traduzem a constituição e a prática de qualquer professor, de qualquer ser humano na verdade. Sou o conhecimento adquirido através dos ensinamentos dos meus professores, a postura de cada um deles diante dos desafios da educação, seus esforços e a forma como abriram as portas para que eu refletisse sobre o mundo. Tenho um pouco de cada professor que serviu de modelo de ideal profissional. (Fahima/ professora de História)*

A interessante citação trazida por essa participante contribui para pensarmos sobre o poder das ancestralidades pedagógicas (Dal'Igna, 2023) e das heranças que recebemos dos professores que passaram por nós, na constituição de uma profissionalidade docente.

5. MATE MASIE - EU OUVI E GUARDEI

Figura 19 - NTESIEMATE MASIE



Fonte: Ipeafro (2024).

O símbolo *adinkra* utilizado para abrir esse capítulo representa dois pares de olhos e significa “Eu ouvi e guardei”. Conforme Zeiger (2012), essa expressão vem do provérbio “*Nyansa bun mu nne mate masie”,* cuja tradução significa “Eu guardo aquilo que ouço”.

Neste capítulo, as ações de ouvir e guardar adquirem diferentes perspectivas, conforme cada etapa apresentada nesta fase da análise, tanto na etapa Nea Onnim, quanto na etapa Nyansapow. As análises realizadas a partir dos materiais resultantes dessas duas etapas articulam-se às categorias da Institucionalidade e Colegialidade (Nóvoa, 2009), vinculadas à dimensão do Conhecimento (Josso, 2004), conforme ilustrado na figura 20:

Figura 20 - Dimensão do Conhecimento

Fonte: Elaborado pela autora.

No caso das narrativas oriundas da etapa *Nea Onnim*, ouvir e guardar são ações que permitiram trazer à tona aquilo que os participantes guardaram em suas memórias sobre formação humana, a partir dos conhecimentos que adquiriram ao longo de suas formações, nos espaços formais de saber, especialmente a Universidade. Esses saberes “guardados”, muitas vezes, não questionados, constituem uma base sólida sobre a qual estão alicerçados os princípios e concepções que norteiam o trabalho docente. Nesse sentido, ouvir e guardar se relacionam ao conceito de institucionalidade*,* representando aquilo que esses docentes ouviram, guardaram e aprenderam sobre a formação humana, nas instituições pelas quais passaram.

Nesse caso, as políticas curriculares também representam saberes institucionais, veiculados na forma de orientações ou prescrições, que interferem diretamente nas práticas curriculares, ainda que reconheçamos os processos de contextualização, atuação e agência dessas políticas nas práticas. Sendo assim, a análise documental da BNCC (Brasil, 2018) e do DOCT-SL (2021) são incorporadas à análise, confrontando os princípios e concepções dessas políticas e das práticas curriculares dos docentes da EMEF Fênix.

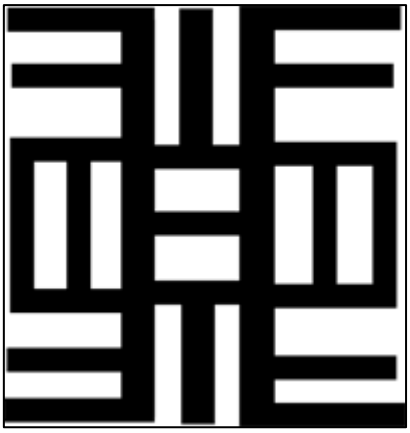
Nas narrativas produzidas na etapa *Nyansapow*, ouvir e guardar se relacionam ao conceito de colegialidade na medida em que foi necessário desenvolver a escuta atenta de si mesmo e dos outros, a fim de buscar por consensos sobre os princípios e concepções de formação humana do grupo participante da pesquisa.

A análise a partir da colegialidade também possibilita dialogar com elementos da análise documental do DOCT-SL (2021), principalmente os elementos da análise preliminar, tendo em vista o caráter coletivo pretendido da construção desse documento

A análise de cada uma dessas etapas será apresentada nas seções a seguir.

5.1 INSTITUCIONALIDADE: NEA ONNIM NO SUA A, OHU - A BUSCA PELO CONHECIMENTO

Figura 21 - NEA ONNIM



Fonte: Ipeafro (2024).

Este símbolo Adinkra tem origem em um provérbio que significa “Aquele que não sabe, pode saber pela aprendizagem” (Zeiger, 2012) e tem relação com a busca pelo conhecimento.

A etapa da pesquisa que foi representada por esse símbolo teve como foco a compreensão das bases teóricas e epistemológicas que orientam os princípios e concepções de formação humana dos docentes participantes.

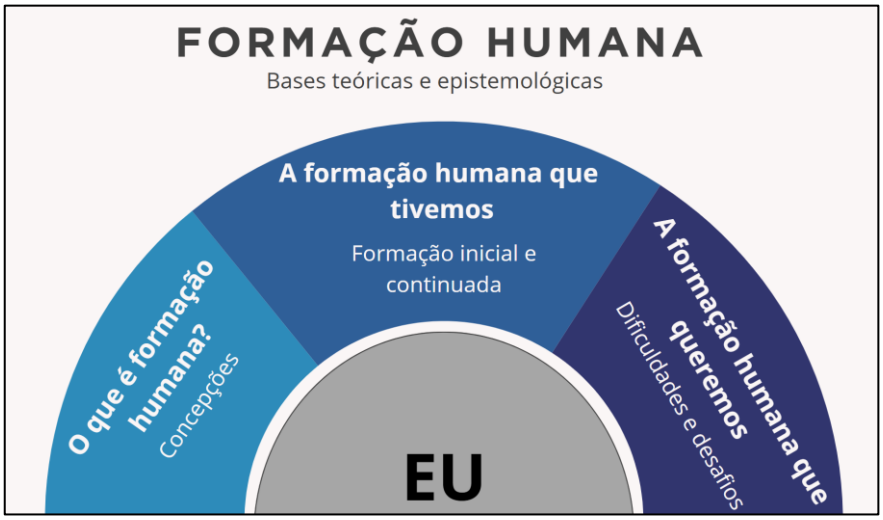
Sendo assim, as categorias emergentes nessa etapa da análise não se orientam numa perspectiva relacional como as anteriores, postas em relação a si, ao outro e ao mundo. Nesse caso, a relação que emergiu das narrativas se deu a partir da relação do sujeito com o conhecimento, evidenciando o que cada um entende por formação humana, as bases teóricas e epistemológicas da formação humana ao longo de seu processo formativo e a formação humana que entendem como necessária e possível na atualidade. Desse modo, destaca-se a centralidade do Eu em relação ao conhecimento sobre a formação humana.

Considerando a proposta operativa desta etapa da pesquisa, os participantes foram convidados a utilizar uma ferramenta disponível na Plataforma *Mentimeter*, na qual respondiam à seguinte pergunta: o que você entende por formação humana? A primeira categoria de análise, portanto, corresponde a essa questão em que são analisadas as respostas.

A segunda categoria corresponde ao projeto de formação humana pelo qual passaram os participantes enquanto estudantes nos seus processos de formação inicial e continuada, bem como pelas outras experiências formativas pelas quais passaram. Essa categoria foi nomeada como “A formação humana que tivemos”.

Por último, os participantes refletiram sobre a formação humana que consideram possível e necessária mediante a sua atuação docente, levando em consideração essas bases que sustentar suas concepções e princípios. Denominada “A formação humana que queremos”, essa categoria destaca as dificuldades e desafios identificados pelos docentes no desenvolvimento de um projeto de formação humana que consideram ideal. A figura 21 demonstra apresenta essas categorias:

Figura 22 - Categorias analíticas Etapa Nea Onnim



Fonte: Elaborado pela autora.

O conceito de institucionalidade (Nóvoa, 2009) passa a operar como categoria analítica associada a essa etapa, tendo em vista a relação com a formação inicial e continuada dos docentes participantes no que se refere à formação humana, principalmente a formação desenvolvida nos espaços formais, como a Universidade, tanto nos níveis de graduação (formação inicial), como na pós-graduação (*stricto* e *latu sensu*), assim como os espaços de formação institucional oportunizados pelas redes de ensino e pela própria escola.

Ao refletirem sobre a formação humana que tiveram ao longo do seu processo formativo, os docentes avaliaram essa formação em relação a uma perspectiva mais tradicional e conservadora em oposição a uma perspectiva mais inovadora. Uma leitura sobre Pedagogias Tradicionais e Pedagogias Novas (Charlot, 2020) serviu de motivação para esse debate entre os docentes.

Ao abordar a institucionalidade como o lugar da formação docente, Nóvoa (2009, 2022) defende a criação de uma nova institucionalidade docente (Nóvoa,

2022), tendo em vista “[...] a necessidade de construir ambientes propícios ao processo de aprendizagem e socialização profissional” (Nóvoa, 2022, p.96). Nóvoa (2022) apresenta uma crítica aos ambientes formativos existentes, julgando que tanto Universidade, quanto a Pesquisa e a Escola

> [...] não são favoráveis ao desenvolvimento profissional docente, nem na sua primeira fase (a formação inicial), nem na sua fase intermédia (a indução profissional), nem mais tarde no exercício profissional nas escolas (o trabalho docente) (Nóvoa, 2022, p.96).

Uma nova institucionalidade, na perspectiva apontada por Nóvoa (2022), deve considerar a criação de um terceiro lugar para pensar a formação docente. Para Nóvoa (2022), isso significa modificar:

> [...] em primeiro lugar, o ambiente universitário da formação inicial, construindo um terceiro lugar institucional; depois, o ambiente da pesquisa, de forma a valorizar um terceiro género de conhecimento; finalmente, o ambiente de trabalho nas escolas, reforçando uma terceira presença dos professores enquanto coletivo (Nóvoa, 2022, p.96).

Conforme Nóvoa (2022), pensar pelo viés de uma terceira via permite escapar às dicotomias recorrentes, que não contribuem na busca de respostas para a educação, mas acabam por dividir e segmentar ainda mais os espaços de formação docente. Ou seja, a tradicional perspectiva que coloca a formação em pares opositores como Universidade ou Escola, Teoria ou Prática, Vocação ou Profissão, entre outras (Nóvoa, 2022) torna infrutífero o debate sobre a formação docente. Para avançar nesse sentido, Nóvoa (2022) propõe pensar a formação a partir da criação desse terceiro lugar:

> Trata-se de criar um novo lugar institucional, interno e externo, que promova uma política integrada de formação de professores, por um lado, dentro da universidade, por outro lado, ligando a universidade às escolas públicas da “cidade”. A intenção é instituir, não apenas um espaço de diálogo, mas principalmente um espaço de decisão institucional, o que implica mudanças profundas na organização dos cursos e dos programas (Nóvoa, 2022, p. 81).

Tendo em vista que a pesquisa-formação desenvolvida por meio deste estudo mobiliza reflexões sobre a formação humana, entendendo que problematizar as práticas curriculares implica analisar também a formação docente, a discussão sobre o espaço institucional da formação não pode ser ignorada. Sendo assim, a partir das ideias de Nóvoa (2009; 2022), é possível desenvolver uma análise frente ao que os

docentes visualizaram como sendo o formato da sua formação e aquela que eles apontam como sendo necessária para que venham a qualificar as suas práticas curriculares.

Problematizar a institucionalidade docente requer também um olhar sobre as políticas curriculares, como instrumentos institucionais que balizam as práticas curriculares e, numa perspectiva macro, acabam por orientar inclusive os programas institucionais de formação docente.

Frequentemente observamos que programas de formação inicial e continuada tomam por referência as políticas curriculares na construção dos currículos de formação docente. Isso foi largamente observado no contexto de implementação da BNCC (2018), em que foram amplamente divulgados cursos sobre a BNCC em todos os níveis de formação docente.

Leite e Fernandes (2010), observam que mudanças curriculares impostas por políticas educacionais e curriculares acabam gerando constrangimentos aos docentes e impedindo que esses possam desenvolver práticas curriculares no sentido de uma escola curricularmente inteligente (Leite, 2006; Leite; Fernandes, 2010). Assim como Nóvoa (2009; 2022), que advoga em favor de “[...] passar a formação de professores para dentro da profissão” (Nóvoa, 2009, p.17), Leite e Fernandes defendem que a escola seja um espaço conjunto de formação docente, argumentando sobre a importância de:

> [...] por um lado, olhar os contextos profissionais como espaços de formação dos professores (espaços de auto e hetero-formação) e, por outro, conceber a escola como uma instituição *curricularmente inteligente* (LEITE, 2003), isto é, uma escola que se desafia continuamente a si própria e que procura, envolvendo todos, instituir uma dinâmica interna e externa conducente à melhoria da qualidade da educação das crianças e dos jovens que acolhe (Leite; Fernandes, 2010, p. 200 – grifo do autor).

Ao analisar o processo de busca pelo conhecimento docente nos espaços institucionais de formação, os participantes da pesquisa evidenciaram não apenas os princípios e concepções de formação humana que construíram a partir do que lhes foi ensinado, mas também puderam refletir sobre esses espaços institucionais de formação e as contribuições no seu processo de formação docente. Nessa reflexão, muitos observaram as fragilidades da formação universitária no que se refere aos saberes necessários ao exercício docente, observando a importância da formação continuada em serviço, nos espaços contextualizados de atuação

profissional, como fundamentais na construção da sua docência. Porém, enfatizaram igualmente a importância que os cursos de pós-graduação tiveram na sua formação institucional, fazendo-os refletir teoricamente sobre elementos da prática cotidiana.

Eles próprios, nessas discussões e reflexões, foram capazes de perceber a importância de superar a dicotomia Teoria e Prática, demonstrando a necessidade de integrar esses dois saberes no contexto profissional de atuação, o que ficará evidenciado nos excertos destacados.

Portanto, a etapa *Nea Onnim* permitiu aos docentes refletirem sobre os espaços institucionais de formação docente, incluindo a Universidade, a Escola e tecendo, em alguns casos, algumas reflexões sobre as políticas curriculares como espaços importantes nesse sentido.

5.1.1 Formação Humana: o que é?

No momento inicial dessa etapa da pesquisa, pediu-se que os participantes respondessem, na Plataforma *Mentimeter*, a seguinte questão: O que você entende por formação humana? Essa plataforma digital possibilita que as respostas sejam visualizadas e apresentadas em tempo real, facilitando o debate a partir desse recurso.

De modo geral, as respostas ficaram circunscritas a quatro perspectivas. Alguns docentes colocaram ênfase numa perspectiva de formação humana integral, englobando diversos aspectos. Outros enfatizaram o aspecto do conhecimento, enquanto para outro grupo a formação humana foi posta como sendo um processo. Um outro grupo de docentes destacou a formação humana como transformação ou preparação para um devir.

Ao todo foram coletadas 25 respostas, sendo que não havia a necessidade de se identificar nesse momento, já que o principal objetivo nesse caso era o debate suscitado pelas respostas. As respostas estão organizadas nos quadros 4, 5, 6 e 7, conforme cada perspectiva de formação humana.

Quadro 4 - Formação Humana como Formação Integral do Ser Humano

	Respostas
1.	Inclui os aspectos cognitivos, emocionais, éticos, sociais e culturais na formação de um ser humano, além do cultivo de valores, habilidades sociais, pensamento crítico, empatia e cidadania.
2.	Desenvolvimento de suas dimensões intelectuais, físicas, afetivas sociais e culturais ampliando suas possibilidades sociais e no mundo do trabalho.

3. Entendo como uma formação humanista, onde o indivíduo é percebido como ser complexo, constituída por defeitos, erros e acertos e não apenas como ser a receber depósito de conhecimentos.

Fonte: Elaborado pela autora.

Essas respostas consideram a formação humana numa perspectiva integral, contemplando vários aspectos. Embora, à primeira vista, as respostas pareçam semelhantes, pode-se perceber que a primeira resposta enfatiza aspectos sociais, destacando a ética, o pensamento crítico e a cidadania. Já a segunda resposta menciona que essa formação integral amplia possibilidades sociais e de trabalho. A terceira resposta apresenta uma oposição entre uma abordagem humanista e outra conteudista, destacando a complexidade desse processo de formação.

Quadro 5 - Formação humana com ênfase no conhecimento

Respostas
1. Conhecimento
2. Autoconhecimento
3. Passar o conhecimento adquirido através de estudos e vivência.
4. Entendimento
5. Proporcionar um conhecimento sobre si mesmo, abordando os principais aspectos do desenvolvimento humano.
6. Ato de possibilitar habilidades, experiências compreendendo todos os aspectos da vida humana.
7. Uma formação que aborda diferentes olhares sobre o mesmo assunto
8. É um dos mais importantes assuntos, pois nos faz conhecermos e refletirmos, quem somos, e poder passar essas práticas adiante!

Fonte: Elaborado pela autora.

A maioria das respostas desse grupo é bastante sucinta, resumindo-se a uma palavra, colocando formação humana praticamente como sinônimo de conhecimento. Em alguns casos, seria um conhecimento de si ou autoconhecimento. Para outros seria um conhecimento transmitido e adquirido por meio do estudo e da vivência ou experiência. As duas últimas respostas parecem tratar a formação humana como uma maneira de abordar um determinado tema ou assunto.

Quadro 6 - Formação Humana como ênfase no Processo

Respostas
1. Entendo como processo. Processo de se conhecer, reconhecer suas habilidades e interesses e respeitar o nosso tempo. Importante também ser feliz nesse processo.
2. Acredito que seja um processo de aprendizado para o desenvolvimento do ser humano.
3. Caminho para o despertar espiritual e a busca pela paz interior.
4. Processo de crescimento e evolução do ser humano em diversos aspectos

da vida.

Fonte: Elaborado pela autora.

As respostas desse quadro enfatizam o aspecto processual da formação humana. As respostas 1 e 3 destacam esse processo como algo interno ao sujeito, voltado para o conhecimento de si e de uma busca por felicidade e paz interior. Já as respostas 2 e 4 colocam em evidência um processo de desenvolvimento e de evolução do ser humano.

Quadro 7 - Formação Humana com ênfase na transformação e/ou preparação para um devir

	Respostas
1.	Formar pessoas como pessoas
2.	Formar seres pensantes.
3.	Transforma em um novo ser, um ser de cultura.
4.	Transformar uma criatura em um ser que tem sentimentos, sensibilidade, olhar de amor para os outros seres e para Planeta que habita.
5.	Através da educação, formar um ser humano crítico capaz de construir seu próprio caminho.
6.	Desenvolvimento do ser; sua constituição como ser pertencente a diferentes contextos e instituições.
7.	A formação consiste em preparar o indivíduo para a vida, proporcionando habilidades e valores, buscando desenvolver a integridade do ser humano.
8.	...que agrega, nos leva a analisar, refletir, e assim crescer enquanto humanos que somos.
9.	Moldar ideias no meio em que se vive, evoluindo e se transformando sempre em um novo ser.
10.	Formação humana envolve reconhecer o outro, estabelecer uma relação de respeito e compartilhar um projeto de sociedade capaz de incluir, reconhecer e desenvolver a alteridade.

Fonte: Elaborado pela autora.

Nesse quadro estão reunidas respostas de docentes que entendem a formação humana na perspectiva de uma transformação ou de preparação para um devir. A maior parte desses docentes parece definir a formação humana como necessária para a humanização do ser humano, sem a qual ele não passa de uma criatura, como se pode ver na resposta 4. As respostas 3 e 9 remetem ao surgimento de um novo ser mediante a formação humana. A importância cultural e social da formação humana foi destaque nas respostas 3, 6, 7 e 9. A resposta 10 aborda um aspecto não mencionado nas demais, ao ressaltar a ideia de um projeto de sociedade e da relação entre as pessoas. Nesse sentido, assim como a resposta 7, também aponta no sentido de uma preparação para uma vida futura.

Observa-se que nenhuma das respostas pareceu considerar a formação humana numa perspectiva mais tecnicista ou utilitarista, como preparação para o mercado de trabalho ou para o sustento, aquisição de bens ou algo nesse sentido. Todos que responderam parecem entender a formação humana numa perspectiva mais ampla, seja como um desenvolvimento integral, um processo, uma transformação/preparação ou mesmo como conhecimento. Apesar de desejável, o risco dessa visão ampliada é a possibilidade de minimizar a importância que as práticas curriculares cotidianas possuem para o desenvolvimento da formação humana.

5.1.2 A formação humana que tivemos: formação docente inicial e continuada

Após esse primeiro momento de discussões norteadas pelas respostas ao questionamento inicial, seguiu-se para as narrativas orais e escritas sobre as bases teóricas e epistemológicas que sustentaram a formação humana que os docentes tiveram ao longo de sua trajetória formativa.

Um dado importante diz respeito às diferenças identificadas entre as narrativas orais e escritas. Nas narrativas orais, grande parte dos docentes revelou ter passado por uma formação tradicional. Muitos deles contaram que estudaram em Escola Polivalentes, que tinham uma proposta tecnicista e tradicional, voltada para a formação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho. Porém, nas narrativas escritas, essa referência pouco apareceu.

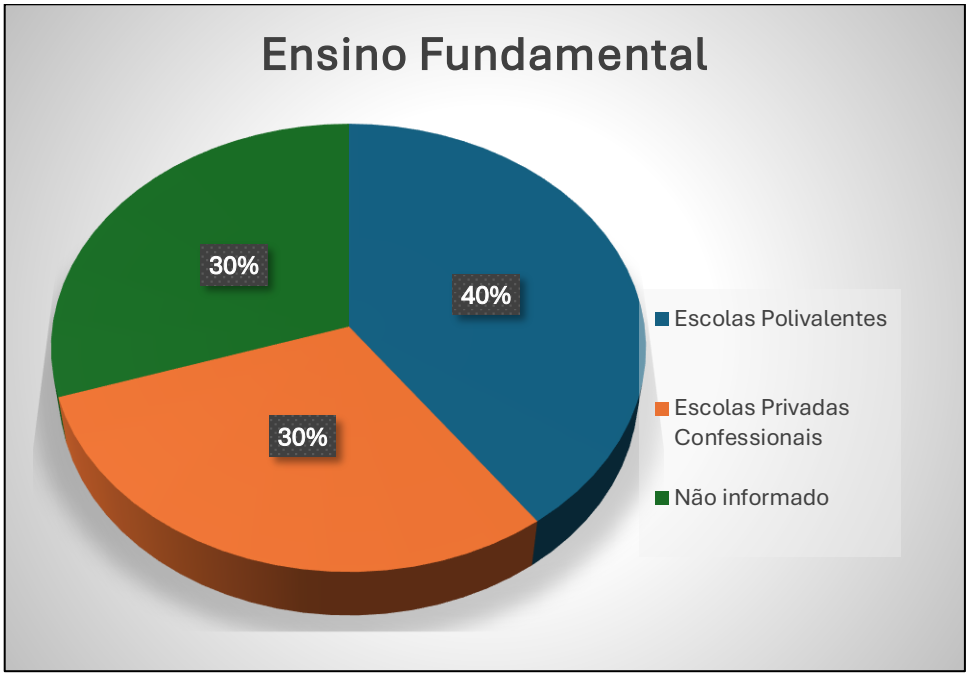
Segundo Souza e Lima (2016), as Escolas Polivalentes surgiram no período da Ditadura Civil Militar no Brasil, em decorrência das relações internacionais com os Estados Unidos, que impunham tendências políticas, econômicas, sociais e educacionais. Nesse contexto, adotou-se amplamente a Pedagogia Tecnicista, subsidiada pela Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, com vistas a fomentar a educação voltada para o mercado de trabalho. De acordo com Souza e Lima (2016, p.77) “os polivalentes foram criados com o objetivo de serem modelos, servindo de vitrine dessa educação do regime autoritário, com arquitetura e proposta pedagógica focadas na formação de mão de obra para o mercado de trabalho”.

Teoricamente, as Escolas Polivalentes teriam permanecido até o término da Ditadura Civil Militar no Brasil, em 1985. Porém, uma vez que os prédios estavam instalados, assim como os quadros de recursos humanos, as atividades nesse

modelo educacional permaneceram existindo ao longo dos anos 1990, principalmente nas cidades do interior. Considerando que grande parte dos participantes da pesquisa nasceu nas décadas de 1970 e 1980, muitos deles passaram por esse modelo de escola, com exceção dos que estudaram nas escolas privadas. Porém, esses frequentaram escolas confessionais, em que o modelo tradicional e/ou conservador também era predominante.

A partir de informações presentes em narrativas anteriores e nas narrativas orais foi possível identificar que grande parte dos docentes teve uma formação humana predominantemente desenvolvida na perspectiva tradicional ou conservadora, conforme se verifica no gráfico 2, apresentado a seguir:

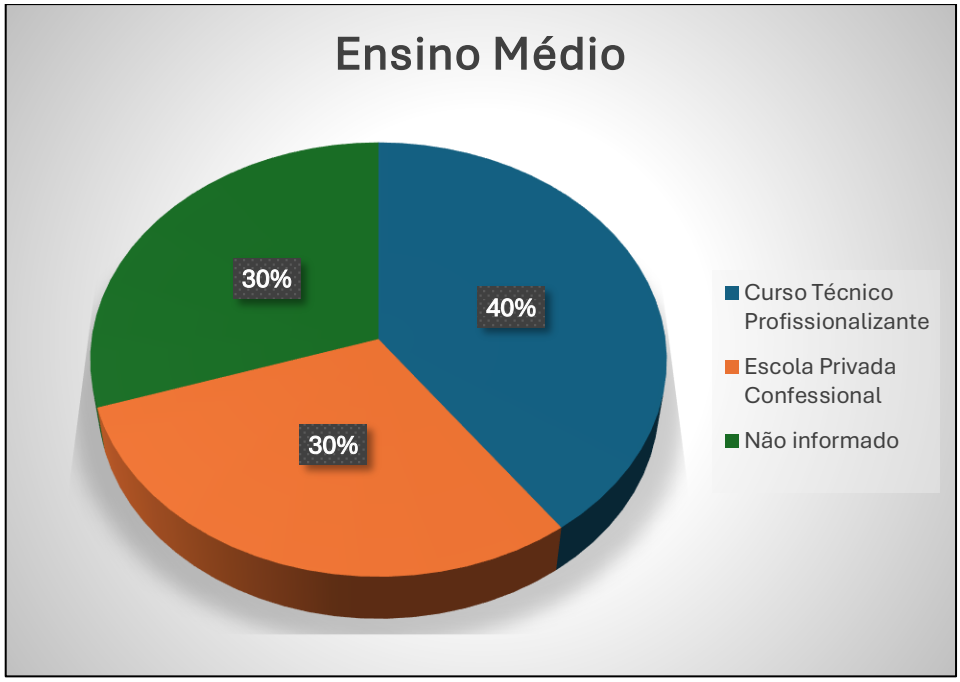
Gráfico 2 - Tipo de Formação dos docentes no Ensino Fundamental



Fonte: Elaborado pela autora.

No ensino médio, a formação tecnicista também foi predominante entre os participantes da pesquisa, como se vê no gráfico 3:

Gráfico 3 - Formação dos docentes no Ensino Médio



Fonte: Elaborado pela autora.

Tendo em vista que, nas escolas privadas confessionais, a formação geralmente foi predominantemente tradicional, podemos concluir que 70% dos participantes tiveram uma formação humana orientada por uma perspectiva pedagógica conservadora ou tradicional, número que pode ser maior, já que 30% não chegou a especificar o tipo de formação que teve, mas pelo contexto histórico, supõe-se que não tenha sido muito diferente.

Os excertos abaixo demonstram as experiências nas escolas polivalentes, nas escolas de curso técnico profissionalizando e nas confessionais, mas nenhum desses excertos foi retirado das narrativas dessa etapa, e sim da etapa anterior, quando contaram de sua experiência escolar. Esses excertos demonstram a predominância de uma formação tecnicista e conservadora no nível fundamental e médio:

> *Da 5ª até a 8ª série, estudei em uma escola polivalente, e lembro que a gente tinha muitas aulas técnicas como: domésticas, agrícolas e industriais. Eu gostava de participar daquelas atividades, eram momentos de trocas e muito participativo (Sakina/ professora de Língua Portuguesa).*

> *No primeiro grau tive disciplinas como técnicas comerciais, domésticas e mais uma que não me lembro (Hadhi/ professora de Geografia).*

> *Tenho lembranças do nosso prefeito Vanazzi que naquele tempo era meu professor de técnicas agrícolas. Oh tempo bom! (Kali/ Pedagoga e Supervisora)*

Alguns docentes relataram suas experiências formativas nas escolas privadas confessionais:

> *Quando fomos morar em Sarandi, minha mãe conseguiu bolsa de estudos para estudarmos em um colégio de freiras. Era uma educação voltada para religião católica, tínhamos a obrigatoriedade de ir à missa, comungar e nos confessar, semanalmente. Mas trago memórias felizes deste período (Radhiya/ professora de Artes).*

> *Estudei desde a educação infantil até o término do ensino médio na mesma escola [...] esta escola era privada, de irmãs franciscanas e ficava bem perto de casa. Lá eu me sentia muito à vontade, tive uma experiência muito saudável (Nina/ professora de Educação Física).*

> *Toda a minha formação acadêmica ocorreu em instituições confessionais. Da Educação Infantil ao Curso Normal, minha vida escolar foi no Colégio São José, em São Leopoldo. Na graduação, cursei Licenciatura em História, na Unisinos, também em São Leopoldo (Fahima/ professora de História).*

Um fato relevante em relação a essas três participantes destacadas nos excertos acima, é que elas parecem ter encontrado uma identificação profissional com o modelo escolar das escolas privadas confessionais, pois Radhiya trabalhou por anos em uma escola de freiras como docente. Nina afirmou oralmente que acredita tanto nesse modelo de educação que escolheu matricular seu filho no mesmo tipo de escola e Fahima atua até o presente momento nesta mesma escola que estudou durante toda a trajetória escolar.

A formação de ensino médio em curso técnico profissionalizante foi predominante entre os participantes, em cursos que tinham como objetivo preparar para o mercado de trabalho. Assim como assistimos recentemente na política de implementação do Novo Ensino Médio (2017), algumas vezes as ofertas dos cursos de nível médio não condiziam com as condições de infraestrutura e recursos, demonstrando que esse descompasso entre as políticas e a realidade das instituições não é novo, como podemos perceber no relato de Hadhi:

> *O segundo grau fiz técnica em informática, mas na escola não havia computador, tinha uma disciplina chamada mecanografia, onde aprendi datilografia (Hadhi/ professora de Geografia).*

Radhiya e Sakina observam que o ensino médio tinha a clara intenção de preparar para o trabalho e um viés doutrinador:

> *No ensino médio optei pelo curso de secretariado, cujo curso tinha a intenção de qualificar o aluno para o mercado de trabalho (Radhiya/ professora de Artes).*
>
> *No segundo grau, fui para uma escola de ensino dito "científico" ou "preparação para o trabalho". Era uma escola muito conteudista. Existia a disciplina de OSPB, que doutrinava os alunos, escondendo fatos da realidade da época, não se falava em ditadura, opressão, coisa que eu descobri muito tempo depois, fora da escola (Sakina/ professora de Língua Portuguesa).*

Kali também define a escola de ensino médio como tendo uma perspectiva conteudista: "Saindo de lá, fui estudar na Fundação Escola Técnica Liberato, e cursar o Técnico em Química [...] lá o estudo era muito puxado, aula em tempo integral. Muito conteúdo". (Kali/ Pedagoga e Supervisora).

Apesar desses dados extraídos das narrativas anteriores, nas narrativas escritas para a etapa da pesquisa, que deveria tratar sobre as bases teóricas e epistemológicas sobre as quais se deu a sua formação humana, esses aspectos pouco foram mencionados.

Para a escrita dessa narrativa, os participantes tiveram mais tempo, a fim de que pudessem refletir melhor sobre as bases teóricas e epistemológicas da sua formação. Entretanto, verificou-se que essas narrativas trouxeram discursos mais aproximados do ideal do que do real. Nem todos conseguiram registrar as reflexões sobre a formação que tiveram e as influências nas suas práticas curriculares.

Duas docentes, Ainka e Fahima, parecem ter conseguido melhor desenvolver essas reflexões nas narrativas escritas. É sobre essas duas narrativas que focalizo a análise a seguir.

Ainka observou que sua formação no ensino fundamental, médio e superior foi baseada no ensino tradicional e conservador:

> *Minha vida escolar transcorreu em uma linha muito tradicional e conservadora. No ensino fundamental participei da escola tecnicista. O objetivo era preparar para o trabalho. O curso de magistério, na Escola Maria Auxiliadora, também seguiu uma linha muito tradicional. O curso superior em Química não acrescentou muitas bases teóricas sobre educação. Com raras exceções, as aulas eram mais voltadas para a Química como ciência e não como abordar o conhecimento de forma inovadora e interessante (Ainka/ professora de Ciências).*

A partir dessa recordação das bases epistemológicas de sua formação Ainka contou como foi aprendendo, especialmente nos espaços de formação continuada, a enxergar a educação de outra forma:

> *Meus horizontes se ampliaram a partir da Pós-Graduação, a Moderna Educação: Metodologias, Tendências e Foco no Aluno, cursada na PUC. Tive o privilégio de ter vários professores convidados e titulares, de disciplinas instigadoras e desafiantes [...] a atividade proposta na Etapa Nea Onnim, me desafiou a revisitar o material da minha pós-graduação (Ainka/ professora de Ciências).*

Com a retomada dos estudos da pós-graduação, Ainka refletiu sobre sua formação e aquela que hoje vê como necessária, no contexto atual:

> *A educação centrada no papel do professor como detentor do conhecimento caiu por terra. Não faz mais sentido. Devemos buscar ajudar a desenvolver e a tornar visíveis os processos de conhecimento, rotinas do pensamento, questionar, relacionar (Ainka/ professora de Ciências).*

Ainka ainda observou que a pesquisa-formação lhe possibilitou reflexões importantes nesse sentido:

> *A formação oportunizou excelentes reflexões. Me desafiou a buscar mais por metodologias ativas, com ênfase na aprendizagem por descoberta, onde o aluno seja mais protagonista, com mediação do professor. Tornou ainda mais claro que nosso papel como docentes deve ser constantemente revisto e questionado.* ***Apesar de minha formação com pedagogias tradicionais, devo buscar embasamento em novas pedagogias*** *(Ainka/ professora de Ciências - grifo nosso).*

Assim como Ainka, Fahima também teceu reflexões nessa etapa da pesquisa, confrontando a sua formação humana frente ao que estava sendo provocada a pensar e problematizando sua própria prática pedagógica e curricular. Começou contando das bases teórica de sua formação docente:

> *Meu primeiro contato com as bases teóricas referentes à docência ocorreu no Curso Normal. Estudamos Piaget, Vygotsky, Paulo Freire, Skinner, Durkheim e Emília Ferreiro. Após, já na graduação, nas disciplinas voltadas à educação, revisitei os teóricos já citados e tive contato com as ideias de Ausubel, Deleuze e Guattari. Na Pós-graduação em Metodologia do Ensino em História e Geografia, conheci a teoria cognitiva social, de Albert Bandura, a teoria da instrução, de Bruner, a aprendizagem significativa de Ausubel, novamente, a teoria da afetividade, de Wallon e a teoria das inteligências múltiplas, de Garder (Fahima/ professora de História).*

Apesar do extenso repertório teórico, Fahima observou que nem sempre conseguia utilizar essas bases teóricas na sua prática docente:

> *No estágio do Curso Normal, acredito que não tinha clareza quanto às bases teóricas seguidas. Como o foco era dar continuidade à alfabetização, as atividades eram norteadas por esse objetivo. Mesmo tendo estudado o construtivismo de Piaget, acabava aplicando métodos tradicionais e de*

> *estímulo-reforço (mesmo criticando a metodologia) [...] percebi que a prática educacional é muito complexa e que, nem sempre acabamos indo por caminhos que gostaríamos de ir. Às vezes, o que é mais prático e está mais "à mão", é utilizado de forma automática (Fahima/ professora de História).*

Aos poucos, durante as experiências profissionais pelas quais foi passando, Fahima foi observando algumas dessas teorias fazendo parte do cotidiano, como ocorreu em sua experiência na APAE:

> *Fui alfabetizadora na APAE, em Sapucaia do Sul. Com adultos, o trabalho desenvolvido foi totalmente voltado aos interesses dos alunos e, de forma lúdica. Teatro, artes plásticas, culinária e até um projeto sobre sexualidade foi desenvolvido[...]acredito que a concepção sociointeracionista de Vygotsky é a que mais se encaixa nessa proposta de trabalho, pois se vale da cultura, interação social e linguagem para o desenvolvimento cognitivo humano (Fahima/ professora de História).*

O Trabalho de Conclusão de Curso na Licenciatura em História foi um momento formativo importante para Fahima, levando-a a fazer alguns questionamentos ao estudar sobre as mudanças educacionais relacionadas ao projeto político nacional do Estado Novo, demonstrando o potencial formador da atividade de Pesquisa:

> *Foucault também embasou o trabalho, visto que para o Estado Novo, a "disciplina" era um elemento essencial para a formação da identidade nacional que se dava através do disciplinamento cívico e moral da juventude. Hoje me questiono: qual espaço social criamos? Qual a realidade que impomos? O quanto o "poder disciplinar" ocupa em nossa prática? Apesar de tratar do período de 1937 a 1945, me parece que há, para alguns, a nostalgia de tais práticas (Fahima/ professora de História).*

A pós-graduação também levou Fahima a refletir a respeito da interdisciplinaridade como possibilidade para uma formação humana menos fragmentada, mais uma vez evidenciando o papel da pesquisa na formação docente:

> *Como base teórica, utilizei o conceito de interdisciplinaridade de Ivani Fazenda e de Julie Klein. Em um mundo globalizado, o ensino deveria romper com o fragmentado, portanto, uma prática interdisciplinar, que privilegia a contextualização e a problematização, através da integração do conhecimento, passa a ser urgente (Fahima/ professora de História).*

A partir das leituras realizadas na pesquisa-formação, Fahima teceu novas reflexões e novos questionamentos, inclusive a respeito das políticas curriculares, como a BNCC (Brasil, 2018):

> *Nós, professores, somos capazes de oferecer uma educação que vise diminuir as diferenças sociais? Nós, professores, somos capacitados para o trabalho nos diferentes meios, contextos e culturas? Como aplicar uma base curricular que é comum, considerando o contexto local e dar sentido à aprendizagem considerando a vivência de cada aluno? (Fahima/ professora de História)*

Ao problematizar o papel dos docentes e as possibilidades de contextualização diante da política curricular que representa a BNCC (Brasil, 2018), Fahima demonstra como as políticas curriculares interferem, direta ou indiretamente, no processo de formação docente, na medida em que acabam por determinar alguns elementos que podem ou não ser limitadores das práticas curriculares.

Fahima coloca ainda alguns questionamentos sobre a própria formação continuada docente, demonstrando que compreendeu o objetivo da pesquisa e dessa etapa da formação:

> *Como atingir um trabalho verdadeiramente colaborativo envolvendo "todos os atores de uma comunidade escolar e educativa"? Como construir um trabalho educativo comum a partir das concepções de cada educador e das diferentes bases teóricas que conduzem as práticas? São muitos questionamentos (Fahima/ professora de História).*

Por último, Fahima enfatizou a importância do autoconhecimento e da conscientização sobre as raízes que sustentam a sua docência, seja para mantê-las ou para transcendê-las, demonstrando estabelecer relações entre as etapas da pesquisa ao agregar conhecimentos desenvolvidos na etapa anterior:

> *Porém, estes (questionamentos) podem nos impulsionar para uma revisão de prática pedagógica, na medida em que temos a consciência do que acreditamos e do que nos constitui como ser humano e educador, revisitando, sempre, a nossa "ancestralidade pedagógica" (Fahima/ professora de História).*

Ainka e Fahima demonstraram e registraram um intenso processo formativo e reflexivo ou olharem para sua formação institucional e avaliarem o quanto conseguiram superá-la e reinventá-la com base em novas experiências, mas, sobretudo, destacando a importância do estudo e da pesquisa nesse processo formativo docente. Ambas reforçaram a necessidade de manter sua prática pedagógica sob constante avaliação e reflexão.

Com base em suas narrativas, observa-se o potencial de um processo formativo que possibilita o debate, a reflexão e permite trazer à consciência

elementos fundantes das práticas pedagógicas e curriculares sobre os quais a formação tradicional geralmente não trata, reiterando a validade de entender a formação docente no seio da profissão, mas com forte dimensão teórica e suporte das instituições formativas, especialmente na pós-graduação.

As duas narrativas também reforçam a necessidade de que sejam revistos os programas de formação inicial de professores nas universidades, para que tenham maior ligação com a prática docente e com os desafios que os professores efetivamente terão de enfrentar, superando a formação meramente instrumental, das disciplinas específicas, conforme criticado por outros participantes da pesquisa:

> *A universidade era bastante conteudista, muitas teorias e poucas práticas, não tinha como foco, na minha opinião, de formar um professor de fato, em sala de aula, mas sim um indivíduo estritamente acadêmico, que deveria seguir na pesquisa (Sakina/ professora de Língua Portuguesa).*
>
> *[...] quando comecei a lecionar, acho que a faculdade de geografia da PUC, não me preparou para dar aula, apenas me deu o conhecimento da disciplina de geografia [...] procurei utilizar os exemplos que na minha vida escolar considerei bons exemplos, e agir como eles [...] (Hadhi/ professora de Geografia).*

Esse discurso de que a graduação não ofereceu as ferramentas necessárias para o exercício docente foi recorrente nas narrativas orais e obteve um amplo consenso entre os docentes, embora nem todos tenham registrado essa observação nas narrativas escritas.

Mediante essa carência da formação inicial, muitos docentes revelaram que a prática cotidiana se tornou um importante elemento formador. Muitos deles alegaram que foram se apropriando dos saberes docentes ao longo de sua experiência em sala de aula, corroborando a ideia de que a própria carreira possui uma dimensão formadora e construtiva da identidade docente. Conforme Tardif e Raymond (2000, p.217):

> *Os saberes dos professores são temporais, pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, ao longo de um processo temporal de vida profissional de longa duração no qual intervêm dimensões identitárias, dimensões de socialização profissional e também fases e mudanças. A carreira é também um processo de socialização, isto é, um processo de marcação e de incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas institucionalizadas das equipes de trabalho*.

O excerto abaixo, extraído da narrativa de Hadhi, demonstra esse movimento formativo que foi se desenvolvendo com a experiência docente:

> *[...] no início eu ficava muito nervosa e apreensiva, depois de alguns anos comecei a encontrar a serenidade e o meu próprio ritmo e principalmente minha própria maneira de dar aulas, procurando respeitar meus alunos e suas diferenças, bem como agir de maneira diferente dependendo da turma, às vezes uma maneira de explicar o conteúdo, serve para uma turma, mas não para outra, alguns precisam ser conduzidos de formas mais brandas, outros de forma mais enérgica, as estratégias, materiais e recursos podem diferir de uma turma para outra, mas na verdade, só se descobri isto com a prática [...] (Hadhi/ professora de Geografia).*

Vários docentes focaram suas narrativas nas bases teóricas que consideram apropriadas ou que possuem certo prestígio no meio pedagógico. Sendo assim, muitos participantes destacaram aspectos como inovação, criatividade, flexibilidade, respeito às diferenças, estímulo à autonomia e protagonismo dos estudantes, entre outros. Ou seja, princípios que remetem a perspectivas educacionais progressistas, ancoradas na pedagogia crítica, muitas vezes. Paulo Freire foi citado por grande parte dos participantes, demonstrando coerência com o DOCT-SL. O construtivismo de Piaget e o sociointeracionismo de Vygotski, assim como a aprendizagem significativa de Ausubel foram recorrentes nas narrativas.

As narrativas de Nina e Sakina se assemelharam por fazerem referências a alguns desses autores supracitados e concluírem que, mesmo oriundos de bases teóricas diferentes, são referências igualmente utilizadas nas suas práticas curriculares. Ambas começaram as narrativas abordando características do construtivismo de Piaget e as influências dessa corrente teórica nas suas práticas curriculares:

> *Jean Piaget, por exemplo, dá ênfase ao egocentrismo, oferece um sujeito ativo, porém abstrato e que faz da aprendizagem um derivado do próprio desenvolvimento [...] Segundo Piaget, as crianças constroem ativamente seu conhecimento através da interação com o ambiente (Sakina/ professora de Língua Portuguesa).*

> *O construtivismo é uma das bases teóricas centrais da minha prática docente. De acordo com ele, o conhecimento é construído ativamente pelo aluno através de suas interações com o mundo. Em vez de simplesmente transmitir informações, meu papel como educador é facilitar um ambiente de aprendizagem que incentive a exploração, a experimentação e a reflexão [...] assim, busco proporcionar desafios adequados ao nível de desenvolvimento dos alunos e oferecer suporte necessário para que eles possam avançar em seu aprendizado (Nina/ professora de Educação Física).*

Em seguida, tanto Nina, quanto Sakina relatam a influência da teoria sociointeracionista de Vygotsky. Porém, a abordagem de cada uma foi diferente,

pois enquanto Sakina explicou e resumiu a teoria, Nina procurou demonstrar como aplica nas suas práticas:

> *Vygotsky enfatizou que o desenvolvimento humano não pode ser compreendido fora do contexto social em que o indivíduo está inserido. Introduziu a ideia de que as ferramentas culturais, como a linguagem, os símbolos e os artefatos, desempenham um papel crucial no desenvolvimento cognitivo (Sakina/ professora de Língua Portuguesa).*
>
> *A teoria do interacionismo sociocultural, inspirada em Vygotsky, também orienta minha prática. [...] Essa teoria defende que o conhecimento é socialmente construído e que a colaboração entre alunos é essencial para o desenvolvimento cognitivo. Para isso, valorizo atividades colaborativas e discussões em grupo que permitem aos alunos compartilhar perspectivas e construir conhecimentos juntos. Também busco incorporar aspectos culturais e contextuais para que os alunos possam conectar o conteúdo com suas próprias experiências e realidades (Nina/ professora de Educação Física).*

A partir desse ponto, as narrativas de Nina e Sakina seguiram rumos diferentes. Nina mencionou mais duas bases teóricas, as quais não apontou os principais autores, mas trouxe as ideias centrais:

> *A teoria do aprendizado experencial é outra base teórica que guia minha prática. Nesse caso, o aprendizado é um processo que envolve experiência concreta, reflexão, conceitualização abstrata e experimentação ativa. Nesse caso, valorizo atividades práticas e reais que permitem aos alunos experimentar e refletir sobre suas experiências (Nina/ professora de Educação Física).*
>
> *Por fim, a integração do aprendizado socioemocional em minha prática docente reflete a importância das competências emocionais e sociais no processo educativo [...] Portanto, incorporo estratégias que promovem o bem-estar emocional dos alunos e incentivam o desenvolvimento de habilidades sociais ao longo do processo de aprendizagem (Nina/ professora de Educação Física).*

Já Sakina apontou a perspectiva teórica defendida por Paulo Freire como sendo uma de suas bases teóricas:

> *Outro teórico que contribui muito para a formação humana foi Paulo Freire, um dos maiores educadores brasileiros, ele trouxe uma perspectiva crítica e emancipatória para a educação, propôs a chamada "educação libertadora", onde o conhecimento é construído de forma ativa e colaborativa. Sua pedagogia valoriza a comunicação e o diálogo como ferramentas fundamentais para o processo educativo (Sakina/ professora de Língua Portuguesa).*

Nina e Sakina finalizam as suas respectivas narrativas destacando como essas combinações teóricas forneceram embasamento teórico e epistemológico para suas práticas curriculares:

> *Em resumo, minha prática docente é guiada por uma combinação dessas bases que juntas facilitam o entendimento e promovem aprendizagem. Cada uma dessas abordagens contribui para a criação de um ambiente educacional dinâmico e inclusivo, onde os alunos são incentivados a explorar, refletir, colaborar e crescer de maneira significativa (Nina/ professora de Educação Física).*
>
> *Portanto, a formação humana é um processo contínuo e dinâmico, sustentado por uma rica base teórica e epistemológica. Compreender esses fundamentos permite a nós, educadores, promover uma educação mais reflexiva, inclusiva e transformadora, essencial para o desenvolvimento integral dos indivíduos e da sociedade (Sakina/ professora de Língua Portuguesa).*

Essa conclusão das duas participantes revela um entendimento de formação humana que valoriza a participação ativa dos estudantes, o desenvolvimento do pensamento e da reflexão e uma abordagem inclusiva e integral. Ambas as docentes entendem que se utilizam de uma combinação de vertentes e inspirações teóricas na construção de suas práticas curriculares.

Radhiya também partilhou desse entendimento, apresentando em sua narrativa diversas bases teóricas que considerou serem importantes na sua docência. Sua reflexão contemplou uma avaliação da formação inicial como insuficiente para promover a qualidade no seu trabalho pedagógico e a valorização da formação continuada nesse sentido:

> *Durante minha formação inicial, fui exposta a várias teorias da educação, metodologias de ensino e práticas de sala de aula [...] no entanto, essa formação inicial não foi suficiente parta garantir a qualidade do ensino ao longo da minha carreira docente. A formação de professores é um processo que vai além do simples treinamento técnico, pois envolve o desenvolvimento de competências pedagógicas, didáticas, tecnológicas, emocionais e sociais (Radhiya/ professora de Artes).*

Radhiya também enfatizou em sua narrativa a importância da busca constante pela qualificação na docência. Esse foi um aspecto também destacado por outros participantes da pesquisa, demonstrando o entendimento de que a docência exige estudo, flexibilidade, readaptação frequente e criatividade, mantendo uma abertura ao novo:

> *Mesmo estando no final de minha carreira, faço questão de acompanhar as essas novas dinâmicas [...] acredito que um dos maiores desafios enfrentados pelos professores é a necessidade de se manter atualizado em um mundo em rápida mudança [...] por isso, a formação continuada é fundamental (Radhiya/ professora de Artes).*

> *Cada dia no fazer pedagógico é diferente e único, e é preciso ser flexível, criativo inovador [...] Acredito que a sala de aula é como um laboratório, com infinitas possibilidades, estou sempre aprendendo, mudando e tentando fazer diferente, experimentando e seguindo meu instinto, utilizando o que deu certo descartando o que não funcionou [...] Procuro estar sempre preparada, nem sempre acerto, mas até os erros servem para nos tornar melhores aprendizes, uma vez que todos estamos constantemente aprendendo e ensinando e por mais que nos esforcemos, jamais saberemos tudo, sempre haverá o que aprender (Hadhi/ professora de Geografia).*

Radhiya, ao concluir sua narrativa, trouxe o referencial freireano como uma de suas bases teóricas, procurando demonstrar como procura incorporar essa teoria na sua prática pedagógica. Considerando que Sakina já havia também mencionado Freire, assim como outros participantes o fizeram, direta ou indiretamente, considero que esse dado se torna relevante no sentido de compreender as influências docentes na construção do DOCT-SL (2021), documento em que se assume a perspectiva teórica freireana e que teve intensa participação docente na sua elaboração.

> *Quanto às bases teóricas que são fundamentais para orientar a prática docente, especialmente no campo da arte ressalto a pedagogia freireana, que enfatiza a educação com um ato de libertação e consciência crítica. Aplicando essa pedagogia ao ensino da arte, procuro promover discussões em sala de aula sobre o significado das obras de arte e incentivar os alunos a refletirem sobre suas próprias criações. Também proponho atividades que incentivam a descoberta pessoal e a resolução de problemas, como a criação de instalações artísticas com materiais reciclados ou a experimentação de novas técnicas e pintura e escultura (Radhiya/ professora de Artes).*

Assim como Fahima, Radhiya também valoriza a interdisciplinaridade como uma das bases de sua prática:

> *Minha prática docente se baseia também no desenvolvimento de projetos interdisciplinares, integrando a arte com outras disciplinas, assim como no uso da tecnologia na arte, utilizando ferramentas digitais e softwares de animação e edição de vídeo (Radhiya/ professora de Artes).*

Da mesma forma que fizeram Nina e Sakina, Radhiya destacou a combinação de diferentes teorias no embasamento do seu fazer docente:

> *A capacidade e o empenho de integrar essas bases teóricas certamente enriquecem minha prática no ensino da arte, tornando-a mais relevante, crítica e inclusiva, ajudando-me a criar um ambiente educacional que valoriza a expressão criativa, a reflexão crítica e o respeito pela diversidade (Radhiya/ professora de Artes).*

Karega compartilhou com as colegas algumas de suas referências teóricas e conceituais, reforçando a importância que atribui ao protagonismo estudantil e às aprendizagens significativas:

> *Dentro das minhas práticas de sala de aula, tento de alguma forma trabalhar com aprendizagem significativa para com o aluno, respeitando ao máximo as múltiplas inteligências existentes, abordando os diferentes saberes, tentando de alguma forma fazer com que o educando veja no seu cotidiano a importância do que está sendo trabalhado em sala de aula com sua vida e no seu futuro como cidadão e mercado de trabalho (Karega/ professor de Geografia).*

Como é possível perceber, embora não estejam explicitamente registradas as bases teóricas utilizadas nas suas práticas, ao mencionar os termos aprendizagem significativa, remetemos a referência a David Ausubel, assim como ao tratar de múltiplas inteligências, compreendemos que, provavelmente, se utiliza dos conhecimentos de Howard Garder. Karega mencionou ainda a importância que atribuiu às experiências e ao protagonismo:

> *Outra busca constante nas aulas, é a experiência do aluno, sua vivência e seus relatos [...] o protagonismo do educando no processo, utilizando as ferramentas tecnológicas, também é um grande ponto para o aprendizado e interesse nas aulas (Karega/ professor de Geografia).*

Karega concluiu sua narrativa, destacando os aspectos que considera importantes na sua prática docente:

> *Essas são algumas das práticas e bases que eu utilizo nas minhas aulas, onde tento que nos nossos encontros, o educando saiba que será ouvido e respeitado, porém ele deve saber que será cobrado, tanto no aspecto da aprendizagem como nas questões de respeito com todos os presentes em sala de aula (Karega/ professor de Geografia).*

Donkar adotou uma perspectiva diferente dos demais participantes para refletir sobre a sua formação humana, por isso, sua narrativa merece um destaque, sendo analisada mais pormenorizadamente. Esse docente conseguiu captar uma dimensão ampliada do seu processo de formação, incluindo uma avaliação de como as mais diversas experiências contribuíram para sua formação humana. Sua

narrativa foi posta em tópicos enumerados de acordo com cada fase da vida e do percurso formativo, conforme explicado por ele:

> *Ao fazer uma avaliação do projeto de formação humana que identifico nos meus percursos formativos, me vi impelido a analisar as diferentes fases da minha educação desde o ensino básico até o doutorado. Novamente, reforço que me sinto grato a esta formação por poder refletir sobre como cada uma dessas fases contribuiu para a minha formação técnica teórica e humanista (Donkar/ professor de Língua Inglesa).*

Donkar organizou esse percurso em seis fases e em cada uma delas foi destacando os aspectos formativos, observando as diferentes perspectivas teóricas e epistemológicas de cada momento e o que aprendeu sobre si mesmo em cada fase:

> *1. Ensino Médio e Primeiros passos na Educação Superior*
> *No início da minha formação, durante o ensino médio e minha tentativa de jogar futebol no EC Pelotas, minha educação teve um foco mais técnico e prático. A curta experiência no futebol me ensinou sobre disciplina, trabalho em equipe resiliência. Já a decisão de prestar vestibular na UFPEL e meu papel principal na peça "Um Certo Capitão Rodrigo" em 2005 mostraram uma inclinação para atividades culturais e artísticas, indicando uma formação que também valoriza a expressão pessoal e o desenvolvimento de habilidades interpessoais (Donkar/ professor de Língua Inglesa).*

Embora Donkar tenha mencionado no título dessa primeira fase o Ensino Médio e a Educação Superior, não chegou a refletir diretamente sobre a formação humana recebida nessas duas etapas da educação, mas analisou experiências que ocorreram nessas épocas de sua vida. Em seguida, Donkar abordou mais diretamente sua formação na graduação e pós-graduação, demonstrando uma avaliação muito positiva desses processos, inclusive um pouco diferente dos demais colegas, que consideraram que a graduação não lhes trouxe componentes pedagógicos:

> *2. Graduação e Pós-Graduação*
> *Ao entrar na ULBRA em 2007 e concluir minha graduação em Letras/Inglês em 2009, percebo que minha formação teve um equilíbrio entre aspectos técnicos e teóricos. A ênfase estava na aquisição de conhecimento linguístico e literário, além de habilidades pedagógicas. Durante minha pós-graduação, concluída em 2012, essa formação se aprofundou, proporcionando uma base teórica sólida que complementava minhas habilidades práticas como professor (Donkar/ professor de Língua Inglesa).*

Para Donkar, a formação docente institucional, tanto em nível de graduação quanto de pós-graduação, agregou conhecimentos pedagógicos e práticos.

Considerando que Donkar é o integrante mais jovem do grupo, talvez se possa considerar que tenha havido avanços na formação institucional docente nos últimos anos, ampliando a gama de saberes docentes incorporados aos currículos de formação de professores e possibilitando maior apreensão de conhecimentos pedagógicos e práticos. Prosseguindo na sua narrativa, Donkar relatou o potencial formador das experiências profissionais e pessoais:

> *3. Experiências Profissionais e Desenvolvimento Pessoal:*
> *Minha trajetória profissional como professor particular de inglês destaca uma formação que priorizava tanto a competência técnica quanto o desenvolvimento humano. Pensando naquela época da minha vida, vejo que até mesmo a experiência de formar minha própria banda de rock em 2013 foi algo que me ensinou a importância da criatividade, da comunicação e do trabalho colaborativo (Donkar/ professor de Língua Inglesa).*

Novamente, percebe-se que Donkar incluiu na sua formação humana atividades desenvolvidas em outras esferas que não a estritamente acadêmica. O mesmo se verificou na fase seguinte destacada por ele:

> *4. Viagens e Experiências Internacionais*
> *[...] Essas experiências reforçarão minha formação humanística, destacando a importância de compreender e respeitar diferentes culturas e formas de vida (Donkar/ professor de Língua Inglesa).*

A quinta fase destacada por Donkar retratou uma perspectiva mais acadêmica e formal do seu percurso formativo, em que refletiu sobre as últimas experiências acadêmicas, relacionando essas experiências com sua prática profissional:

> *5. Avanços Acadêmicos recentes*
> *Os últimos anos da minha formação, especialmente com a conclusão do mestrado em 2023 eu ingresso no doutorado, refletem uma preocupação crescente com a formação teórica e a pesquisa acadêmica. Entrar para o corpo docente da escola Alvinho em 2024 é um indicativo de que minha trajetória educacional não se limitou a formação de um profissional competente, mas também de um educador comprometido com a formação de cidadãos críticos e conscientes (Donkar/ professor de Língua Inglesa).*

Donkar finalizou sua narrativa com uma reflexão sobre a formação humana que teve abordando as preocupações que percebeu nas instituições de ensino pelas quais passou. Destacou quatro preocupações, também colocadas em tópicos:

> *6. Preocupações das Instituições de Ensino*
> *Ao longo de minha formação, percebo que as instituições de ensino pelas quais passei tinham preocupações variadas:*

> *I. Formar profissionais: Tanto a graduação quanto a pós-graduação na ULBRA tiveram **um forte componente técnico e prático,** preparando me para ser um professor competente e atualizado.*
> *II. Formar cidadãos: A ênfase em disciplinas humanísticas e as experiências culturais indicam uma **preocupação em formar cidadãos críticos**, capazes de compreender e interagir com o mundo ao seu redor.*
> *III. Formar pessoas solidárias e colaborativas: Minhas experiências com o teatro, a banda de rock eu trabalho em equipe no futebol mostram que a **colaboração e a solidariedade eram valores promovidos desde cedo.***
> *IV. Formar pessoas competitivas e individualistas: Em menor grau, também houve momentos em que **a competitividade foi incentivada**, especialmente nas etapas de seleção e ingresso em instituições de ensino superior e concursos (Donkar/ professor de Língua Inglesa – grifo nosso).*

Concluindo sua narrativa, Donkar avaliou todo seu percurso formativo em termos de formação humana, demonstrando uma avaliação muito positiva desse processo e das instituições pelas quais passou. Esse participante demonstrou o desenvolvimento de reflexões profundas sobre seu processo formativo.

> *Minha avaliação dos percursos formativos revela uma educação rica e diversificada, com equilíbrio entre a formação técnica teórica e humanística. As instituições de ensino pelas quais passei tinham uma preocupação evidente em formar não apenas profissionais competentes, mas também cidadãos críticos, colaborativos e conscientes. Esse projeto de formação humana foi fundamental para moldar quem sou hoje e continuará a influenciar minha trajetória futura (Donkar/ professor de Língua Inglesa).*

As reflexões desenvolvidas pelos participantes, nessa etapa da pesquisa, especificamente materializadas na conclusão de Donkar, demonstram que a pesquisa-formação se mostrou efetiva em possibilitar uma "[...] **reconstrução retrospectiva** de um dado percurso de vida, com base na articulação entre os diversos momentos-ruptura" (Nóvoa, 2010, p.181). Nesse sentido, a partir da abordagem biográfica alguns participantes, em especial, Donkar, Fahima e Ainka demonstraram alcançar o que é um dos objetivos desse tipo de método, já que, conforme Nóvoa,

> [...] o que nos interessa é que o indivíduo construa sua memória de vida e compreenda as vias que o seu patrimônio vivencial lhe pode abrir: ao fazê-lo no presente, ele está formando-se (emancipando-se) e projetando-se no futuro. A biografia elabora-se **hoje**, num tempo e num espaço concretos, sempre numa perspectiva retrospectiva (da frente para trás e nunca de trás para frente, perdoe-nos a liberdade de expressão) e com uma preocupação teórica claramente definida (Nóvoa, 2010, p. 181 – grifo do autor*).*

Para concluir esse momento da análise destaco que é possível observar, com base nessas narrativas, um processo de avaliação do processo formativo e das

concepções de formação humana decorrentes dele, assim como uma reflexão sobre as práticas que desenvolvem hoje e aquelas que gostariam de desenvolver. Nesse sentido, evidencia-se uma preocupação desses docentes com práticas curriculares inclusivas e que promovam a reflexão, participação e expressão dos estudantes, demonstrando que se delineiam alguns consensos começam sobre os princípios e concepções de formação humana entre alguns docentes do grupo dos anos finais da EMEF Fênix, especialmente no que se refere à formação humana que desejam.

5.1.3 A Formação Humana que queremos: dificuldades e desafios

As narrativas escritas nessa fase pelos docentes, apesar de não terem sido muito nítidas em relação às bases teóricas da formação humana que tiveram, trouxeram de forma explícita o que esses docentes consideram uma formação humana adequada e o que buscam fazer nas suas práticas curriculares.

No entanto, esses docentes reconhecem que existem inúmeras dificuldades e desafios que se impõe no exercício profissional, que dificultam a execução do projeto de formação humana considerado ideal e que acabam por condicionar suas práticas dificultando as mudanças que eles próprios julgam necessárias. Nesse sentido, Leite e Fernandes (2010, p.199) afirmam que

> [...] são muitos os dilemas com que se confrontam os professores e as escolas, e são também muitos os desafios a que têm de responder, no quadro de mandatos educacionais que atribuem à instituição escolar, para além da tarefa de ensino e de formação, um inúmero conjunto de responsabilidades sociais.

Os docentes relatam essas inúmeras responsabilidades que têm sido impostas à escola e que aumentam sua demanda de trabalho, prejudicando a qualidade de suas práticas. Karega demonstra compreender o quanto essas dificuldades e desafios se interpõe entre a formação desejada e aquela efetivamente praticada:

> *Com base no que foi discutido nos nossos encontros, podemos dividir a docência em duas categorias, a que desejamos e aqui praticamos. Dentro dessas duas categorias existe uma gama enorme de subcategorias, pois múltiplos fatores vão influenciar, eles passam pela* ***disciplina em sala de aula, tipo de metodologia aplicada, condições de trabalho ao que o professor é submetido, número de estudantes em sala de aula, tempo de planejamento dos materiais e das aulas*** *(Karega/ professor de Geografia – grifo nosso).*

Os aspectos grifados são algumas dessas dificuldades e desafios que foram mencionados em algumas narrativas. Karega coloca alguns desses pontos em forma de questionamento:

> *Onde está o tempo para o professor preparar uma aula significativa para seu educando? Como ensinar com qualidade com um profissional que não está preparando sua aula com a qualidade necessária? Como atingir as múltiplas inteligências de uma turma com superlotação e com professor com excesso de carga horária? (Karega/ professor de Geografia).*

Percebe-se que nesse trecho, Karega confronta uma de suas bases teóricas, que é a teoria da Inteligências Múltiplas, com as dificuldades de colocá-la em prática diante de turmas superlotadas e do excesso de trabalho. Outro aspecto destacado, não só por Karega, mas por outros docentes, é a questão da demanda crescente em relação à educação inclusiva. Esse ponto tem sido frequentemente debatido dentro da Rede Pública Municipal, sendo, inclusive, uma forte pauta sindical e alvo de disputas políticas. Embora os demais participantes não tenham sido explícitos sobre o tema nas suas narrativas escritas, a questão da inclusão foi amplamente abordada nas discussões orais. Karega expressa o tema nos seguintes termos:

> *Temos uma demanda muito grande nos afazeres na docência e os planejamentos de aulas com turmas com tantos casos específicos de inclusão não dá conta de contemplar com a qualidade que desejamos e o educando merece receber. Esse novo desafio com tantos novos casos com laudos, facilidades e acessos a tratamentos pelas famílias, ao mesmo tempo que é uma conquista e um avanço para a sociedade, não está sendo absorvido como deve na sua totalidade, no bom desenvolvimento das aulas (Karega/ professor de Geografia).*

Apesar de não abordarem diretamente o assunto Sakina, Radhiya e Nina mencionaram que procuram desenvolver uma educação inclusiva, colocando a questão de forma mais propositiva.

> *[...] Compreender esses fundamentos permite a nós, educadores, promover uma educação mais reflexiva, inclusiva e transformadora, essencial para o desenvolvimento integral dos indivíduos e da sociedade (Sakina/ professora de Língua Portuguesa).*
>
> *A capacidade e o empenho de integrar essas bases teóricas certamente enriquecem minha prática no ensino da arte, tornado-a mais relevante, crítica e inclusiva [...] (Radhiya/ professora de Artes).*
>
> *Cada uma dessas abordagens contribui para a criação de um ambiente educacional dinâmico e inclusivo, onde os alunos são incentivados a explorar, refletir, colaborar e crescer de maneira significativa (Nina/ professora de Educação Física).*

A questão da falta de tempo também é um ponto recorrente nas narrativas, tanto orais quanto escritas. Embora os docentes da Rede Pública Municipal de São Leopoldo disponham de um terço da carga horária destinada ao planejamento, conforme determinação legal, consideram esse tempo insuficiente, sobretudo no que se refere ao tempo para planejamento coletivo, que se resume, basicamente, à carga horária das reuniões administrativas e pedagógicas, geralmente realizadas após o turno extenuante de trabalho, e que somam apenas quatro horas mensais. Para Leite e Fernandes (2010, p.202):

> O modo como os professores se posicionam quanto ao factor tempo e a alusão que normalmente fazem à falta dele, perante a enormidade de tarefas que têm de desempenhar, tem, como salientámos, também a ver com o modo como olham o seu papel e se posicionam face às inovações curriculares.

Nesse sentido, percebe-se que existem dificuldades na gestão do tempo destinado ao planejamento das atividades pedagógicas e, talvez, uma dificuldade em buscar estratégias para otimizar esse tempo de formas mais coletivas. Na visão de Fahima, seria possível encontrar algumas possibilidades para superar essas dificuldades:

> *A falta de tempo para o planejamento interdisciplinar é uma realidade. Porém, acredito que seu grupo de professores se apropriasse do conceito e das possibilidades de diálogo ativo entre os componentes curriculares para a construção do conhecimento, a aprendizagem seria realmente significativa, já que haveria a busca pela totalidade do conhecimento (Fahima/ professora de História).*

Radhiya destaca a importância desse tempo para a formação continuada docente e reconhece os desafios a serem enfrentados:

> *Por isso, a formação continuada é fundamental. Embora a atualização contínua seja essencial, ela não está isenta de desafios. A falta de tempo, recursos financeiros limitados e a sobrecarga de trabalho são Barreiras significativas que muitos professores enfrentam (Radhiya/ professora de Artes).*

A questão dos recursos também foi um aspecto considerado empecilho na concretização da formação humana almejada e foi abordada por Hadhi como sendo um dos elementos que limita suas práticas curriculares, muitas vezes, contribuindo para que acabe por utilizar metodologias mais tradicionais, que requerem menos recursos:

> *Às vezes trabalho de forma tradicional, pois muitos são os condicionantes, às vezes, não temos internet, outras temos alunos que não sabem ou não gostam da tecnologia, alguns alunos da EJA principalmente, gostam do tradicional, então procuro ir introduzindo a prática aos poucos para que eles se habituem (Hadhi/ professora de Geografia).*

Esse excerto da narrativa de Hadhi permite uma reflexão sobre o grande número de fatores que contribui para a manutenção de práticas curriculares essencialmente tradicionais, incluindo a própria cultura escolar, na qual os estudantes apenas reconhecem como aula aquele padrão estabelecido dentro do modelo tradicional.

É curioso e paradoxal estudantes da Educação de Jovens e Adultos, que passam a integrar essa modalidade justamente por não terem conseguido concluir a trajetória escolar no tempo esperado, muitas vezes, devido à múltiplas reprovações, ainda assim, preferem permanecer neste mesmo modelo de ensino. Frequentemente, escuta-se de professores que atuam nessa modalidade a dificuldade em introduzir práticas pedagógicas e curriculares inovadoras, que acabam por afastar os estudantes, por entenderem que não estão tendo aula de verdade.

Mesmo não sendo objetivo desse estudo o aprofundamento dessa questão, faz-se necessário refletir sobre o poder que o modelo escolar tradicional exerce sobre a sociedade ainda na contemporaneidade. Nóvoa (2020) apresenta uma breve representação do modelo escolar que melhor se desenvolve por meio de uma pedagogia tradicional e conservadora:

> Organizacionalmente, a escola adquire a configuração que, no essencial, se mantém até aos dias de hoje: i) um edifício próprio, que tem como núcleo estruturante a sala de aula; ii) uma arrumação orgânica do espaço, com os alunos sentados em fileiras, virados para um ponto central, simbolicamente ocupado pelo quadro negro; iii) uma turma de alunos relativamente homogénea, por idades e nível com base num avaliação feita regularmente pelos professores; iv) uma organização dos estudos com base num currículo e em programas de ensino que são lecionados, regularmente, em lições de uma hora (Nóvoa, 2020, p.57).

De acordo com Nóvoa (2022), esse modelo escolar, ainda muito presente na educação contemporânea, é propício ao desenvolvimento de práticas tradicionais e conservadoras. Segundo Nóvoa (2022) para que seja possível a metamorfose da escola, é preciso uma mudança nesse modelo. O autor apresenta diversas razões para essa necessária mudança:

> Por um lado, porque a estrutura do modelo escolar torna difícil a concretização destes propósitos. Como ser autónomo em espaços-tempos normalizados? Como comunicar com os alunos arrumados em fileiras? Como ser activo quando a tarefa principal dos alunos é escutarem as lições dos professores? Como relacionar-se com o meio exterior quando tudo se passa dentro dos muros da escola? As perguntas, intencionalmente simplistas, procuram chamar a atenção para a necessidade de organizar os ambientes educativos de modo a facilitarem o estudo, o trabalho cooperativo, a diferenciação pedagógica, a comunicação, a criação (Nóvoa, 2022, p. 15).

As discussões acerca das concepções dos docentes sobre formação humana, sobre o tipo de formação humana que tiveram e a que desejam e acreditam passa pela reflexão sobre perspectivas teóricas e epistemológicas predominantes nos espaços institucionais de formação docente. Essas perspectivas são frequentemente alicerçadas em bases teóricas e epistemológicas tradicionais e conservadoras, embora os docentes tenham mencionado o contato com outras bases teóricas, de vertente crítica e progressista ao longo de sua formação.

Na maioria das vezes, são essas correntes teóricas que os docentes evocam quando questionados sobre a formação humana que consideram adequada e que almejam pôr em prática. Porém, acabam por negligenciar as influências da formação humana que receberam ao longo de seu percurso formativo como um elemento ainda presente nas suas práticas curriculares, por diversas razões, entre elas as apontadas na citação de Nóvoa, (2022).

Essa etapa da análise permite observar alguns aspectos em relação aos princípios e concepções de formação humana desse grupo docente:

a) Ao pensar sobre o que entendem por formação humana, a partir dos referenciais que possuem e sem tempo para consultar nenhum tipo de referência específica, os docentes demonstraram quatro perspectivas de formação humana: como formação integral, como sinônimo de conhecimento, como processo e como transformação ou preparação para um devir;
b) Em relação à formação humana que tiveram, observou-se diferença entre as narrativas orais e escritas, uma vez que nos relatos orais, a predominância de uma formação tradicional e conservadora, numa perspectiva tecnicista foi recorrente, mas não apareceu registrada nas narrativas escritas, que enfatizaram mais a formação humana considerada

ideal ou aquela que os docentes almejam nas suas práticas curriculares, com exceção de alguns docentes que fizeram reflexões mais aprofundadas;

c) No que se refere à formação humana que desejam, foram encontrados alguns consensos sobre referenciais teóricos, na maioria alinhados às vertentes teóricas críticas e progressistas, porém se destacaram desafios e dificuldades que se colocam entre o real e o ideal, muitas vezes, empurrando esses docentes para práticas conservadoras e/ou tradicionais;
d) Existem inúmeros fatores, que vão desde a formação institucional, a experiência e a cultura escolar, que acabam por estimular a manutenção do modelo escolar calcado nas pedagogias tradicionais, porém os professores reconhecem a necessidade de superar esses desafios e desenvolver práticas inovadoras, que desenvolvendo uma formação crítica, reflexiva, transformados, humanizada e inclusiva.

A partir dessas observações, compreende-se a importância de uma nova institucionalidade que incorpore a formação docente à profissão, permitindo momentos de discussão e reflexão sobre o fazer docente, incluindo estudos e pesquisa, de modo a superar a dicotomia teoria/prática e potencializando o papel dos professores na sua própria formação profissional.

5.1.4 A formação humana no DOCT-SL (2021) e nas narrativas docentes: entre incoerências e convergências

Conforme comentei em diversos pontos da análise das narrativas, o potencial formativo das políticas curriculares foi evidenciado pelos docentes, na medida em que tais documentos fornecem bases teóricas, argumentos, orientações e prescrições sobre como deve ser o fazer docente. Essas políticas, muitas vezes, influenciam desde a formação docente, estabelecendo os parâmetros e as diretrizes que definem o que é um professor e o que ele deve saber.

Através da análise documental [19] das políticas curriculares representadas pela BNCC (Brasil, 2018) e pelo DOCT-SL (2021), foi possível identificar os diversos elementos do contexto de produção e circulação que influenciaram na elaboração dessas políticas. Não irei me aprofundar aqui, dadas as limitações de uma dissertação de mestrado, mas cabe recuperar alguns desses elementos contextuais que contribuíram para fazer da BNCC (Brasil, 2018) e do DOCT (2021), políticas curriculares antagônicas. Apresento alguns tópicos que ilustram esse cenário:

a) O cenário político brasileiro e mundial, de ascensão da extrema direita, que resultou no golpe responsável pela destituição de poder da presidente Dilma Housseff;
b) O cenário econômico brasileiro, que passava por uma crise financeira intensa, respaldando discursos neoliberais e conservadores;
c) O cenário social e cultural, em que se acentuavam disputas de narrativas sobre o ideal de sociedade e de educação que se desejava, aumentando a presença de posturas reacionárias contra as formas de liberdade de ser e viver;
d) O cenário educacional, influenciado pelos anteriores, marcado pela forte influência neoliberal nas políticas educacionais, com ênfase na padronização, responsabilização, performatividade e competitividade.

Desse contexto, resultou a orientação do novo governo federal de estabelecer o Pró-BNCC (Brasil, 2018), como forma de assegurar a implementação da BNCC (Brasil, 2018) em todo território nacional. Porém, o programa orientou a elaboração de documentos no âmbito das redes e sistemas de ensino. Disso resultou a elaboração do DOCT-SL (2021), que, sendo construído sob uma gestão municipal de oposição ao governo nacional, demarcou a resistência ao modelo de padronização da BNCC (Brasil, 2018), assumindo uma matriz teórica freireana e organizando um processo participativo de elaboração, envolvendo os professores da rede pública municipal.

[19] A análise documental completa pode ser acessada pelo link: https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:VA6C2:0b38cd2d-b124-471c-ac3c-dfe640ad3bf1

A partir dessa breve contextualização, é possível compreender alguns dos discursos dos professores nas narrativas. A preocupação de Fahima em relação aos antagonismos de uma política curricular de padronização em meio a um diversificado contexto social e cultural, em que cada estudante tem um conjunto de vivências diferente. Um pouco antes, na narrativa, Fahima se pergunta

> *Se a ideia é a universalização do ensino, por que as diferenças ainda persistem? Não me refiro aqui a diversidade cultural, do meio. Mas sim, a de investimentos (não somente materiais) para que a educação, a partir de práticas educacionais mais assertivas, diminuam o abismo que existe entre o ensino oferecido às classes dominantes e as classes dominadas (Fahima/ professora de História).*

Ao problematizar o papel da educação na redução das desigualdades sociais, Fahima evidencia os dilemas de uma educação universal que não apague as diferenças. Pensar a unidade na diversidade, de modo que não se apaguem mutuamente (Morin, 2000), é tarefa complexa, que não poderá ser realizada por meio de políticas curriculares de padronização.

Fahima reconhece a existência de classes dominante e classes dominadas e essa constatação demonstra sua aproximação com a teoria freireana, assim como outros participantes. A presença de Paulo Freire como uma referência teórica foi consistente nas narrativas de modo geral.

Nesse sentido, é possível afirmar que existe uma aproximação entre o que os professores pensam sobre a educação ideal e o que é apresentado no DOCT-SL (2021), muito embora, o curto tempo da pesquisa-formação e a prioridade em começar as reflexões a partir das narrativas de si não tenham possibilitado uma análise coletiva do documento em si.

Ainda assim, palavras do universo semântico freireano presentes no DOCT-SL (2021) foram encontradas nos discursos dos docentes dos anos finais da EMEF Fênix, demonstrando uma identificação teórica de muitos deles com a obra freireana e/ou com o próprio DOCT-SL (2021).

A análise documental evidenciou, durante o processo de unitarização (Moraes, 2003), a pertinência da unidade Concepções de Educação, no interior da qual foram identificadas unidades menores, correspondentes à conceitos e ideias sobre essas concepções. O quadro 8 demonstra esse processo de modo a realçar os princípios e concepções de formação humana presentes no documento e que foram também identificados nas narrativas docentes:

Quadro 8 - Concepções de Educação no DOCT-SL (2021)

Concepções de Educação	Ocorrência	Excertos
direito	86	**Excerto 4 –** *"[...] concepção de criança atuante e como **sujeito** de **direitos**[...]" (São Leopoldo, 2021, p. 26).* **Excerto 5 –** *"[...] a educação escolar deve desafiar os/as estudantes para além do momento presente, ela precisa estar comprometida com a transformação da realidade de cada ser humano, deve investir na **autonomia** do/a aluno/a e criar pressupostos para que ele/ela interfira na sociedade de modo **crítico**, sensível, solidário e criativo, potencializando-o/a a se desenvolver como **protagonista** da própria história" (São Leopoldo, 2021, p. 40).* **Excerto 6 –** "[...] *o referencial curricular deve incluir o **protagonismo** estudantil na construção do conhecimento, tendo o/a professor/a como um/ uma problematizador/a, não como alguém que se aliena de seus sonhos para facilitar a implementação de uma educação que se sujeita à lógica mercadológica, que acirra a competição e promove relações tensas entre docente e discente" (São Leopoldo, 2021, p. 71).* **Excerto 7 –** *"[...]O/A professor/a é a principal referência no processo em que a aprendizagem é entendida como uma **experiência** social de interação que ocorre pela linguagem e pela ação (São Leopoldo, 2021, p. 40).*
sujeito	52	
experiência	39	
cidadã(os)/cidadania	36	
liberdade/libertador(a)	19	
autonomia	18	
crítico/criticidade	10	
protagonista/protagonismo	9	

Fonte: Elaborado pela autora.

Como se pode perceber, muitas concepções destacadas no DOCT-SL (2021) foram também referenciadas pelos docentes participantes nas narrativas, como protagonismo, experiência, autonomia e criticidade, entre outras, que aparecem na análise documental como unidades de sentido.

Na análise documental, essas unidades de sentido constituíram categorias analíticas a partir das relações que expressam. Sendo assim, o processo de categorização (Moraes, 2003), resultou em três categorias: relação com o mundo, relação com o outro e relação com o conhecimento. O quadro 9 demonstra essa categorização:

Quadro 9 - Categorização

Relação com o mundo	"Os objetivos das orientações aqui dispostas são, entre outros, conscientizar e capacitar os **cidadãos/cidadãs** ao desenvolvimento da **criticidade** e da reflexão, reconhecidos como movimentos de **liberdade**, por aguçar a capacidade de cada um e de cada uma em respeitar as diversidades e multiculturalidades que permeiam as relações cotidianas" (São Leopoldo, 2021, p. 10).
Relação com o	"O Ensino Fundamental, nas redes pública e privada, deve ofertar um processo

outro	educativo através do qual os **sujeitos** se desenvolvam e ampliem os conhecimentos de maneira **dialógica** e relacional, de forma que a **construção** do saber se efetive **coletiva** e individualmente, pautada na valorização das **experiências** prévias e historicidade advindas da **comunidade** em que os/as estudantes estão inseridos" (São Leopoldo, 2021, p. 36).
Relação com o conhecimento	"Portanto, o referencial curricular deve incluir o **protagonismo** estudantil na **construção** do conhecimento, tendo o/a professor/a como um/ uma problematizador/a, não como alguém que se aliena de seus sonhos para facilitar a implementação de uma educação que se sujeita à lógica mercadológica, que acirra a competição e promove relações tensas entre docente e discente" (São Leopoldo, 2021, p. 71).

Fonte: Elaborado pela autora.

Foram identificados os termos cidadania, criticidade e liberdade como princípios para a formação humana dos sujeitos formados no contexto das orientações curriculares apresentadas no DOCT-SL. Tais termos se enquadram na categoria **Relação com o mundo** na medida em que representam uma intervenção (Freire, 1987) no mundo, que é indispensável na concepção freireana de educação libertadora, democrática e emancipadora. Essa é uma concepção de formação humana adotada no DOCT-SL, exemplificada no excerto destacado.

Na perspectiva freireana de formação humana, "[...] mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma Presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que reconhecendo a outra presença como um 'não-eu' se reconhece como 'si-própria'" (Freire, 1996, local. 10). Nesse sentido, a categoria **Relação com o outro**, demonstra a importância que assumem os termos em destaque no excerto selecionado, ressaltando a dialogicidade e da relação com os outros na construção individual e coletiva de saberes e experiências.

A terceira categoria apresenta a **Relação com o conhecimento** como balizadora de um projeto formação humana que tem como princípio o protagonismo dos sujeitos envolvidos no processo educativo. No DOCT-SL, assumir esse princípio significa negar a "educação bancária" (Freire, 1987), que reconhece o currículo como lista de conteúdos ou habilidades e a ação educativa como depósito desses conteúdos em seres passivos, num processo de transmissão de conhecimento do sujeito que sabe, professor, para aquele que não sabe, estudante, nesse caso, objeto e não sujeito. Assumir o protagonismo como princípio representa aceitar a "leitura de mundo" dos educandos como ponto de partida para a produção do conhecimento (Freire, 1996).

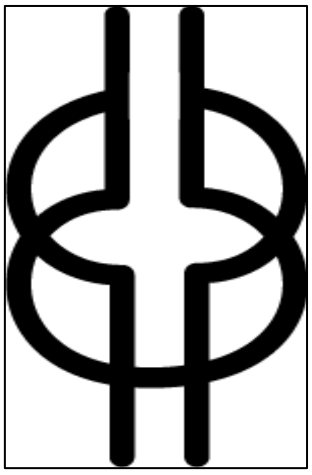
A análise documental demonstrou que o DOCT-SL (2021) assumiu princípios e concepções antagônicos à proposta de padronização da BNCC (Brasil, 2018),

utilizando-se desse lugar concedido pela própria política para fazer resistência ao modelo neoliberal que imprime uma visão tecnicista e utilitarista ao currículo.

Embora essa visão mais conservadora e/ou tradicional de educação tenha aparecido em algumas narrativas, representando certa incoerência com o embasamento freireano do DOCT-SL (2021), é possível identificar muitas consonâncias entre o pensamento expresso nos discursos dos professores com as ideias de Paulo Freire. Ainda que fiquem mais no campo do ideal do que do real, dadas as limitações que, muitas vezes, servem de justificativa para a manutenção de práticas menos desejáveis, é possível afirmar que muitos docentes compreendem, concordam e almejam, mesmo que em um horizonte distante, a educação libertadora, humanizadora, democrática, crítica, nos moldes defendidos por Paulo Freire.

5.2 COLEGIALIDADE: *NYANSAPOW* – AMARRANDO ALGUNS NÓS

Figura 23 - NYANSAPOW



Fonte: Ipeafro (2024).

A simbologia *Adinkra* ilustra essa etapa da análise através do símbolo *Nyansapow*, que significa nó da sabedoria e tem origem no provérbio *Nyasapow, yede nyasa na esane* (Zeiger, 2012), traduzido como “A inteligência vem daquele que desamarra o nó da sabedoria” (Zeiger, 2012). Sabedoria, engenhosidade, inteligência e paciência (Ipeafro, 2024) são virtudes relacionadas a esse símbolo, de modo que a força do nó vem da sabedoria ancestral e da engenhosidade necessária para amarrá-lo, o que também exige paciência e inteligência.

Como última etapa do processo analítico, *Nyansapow* representa o gesto de desamarrar e amarrar alguns nós. Desamarrar aqueles que possam constituir-se em empecilhos, armadilhas ou entraves a uma formação humana entendida como necessária. Amarrar no sentido de reconstruir laços, ressignificar conhecimentos e saberes para construir, coletivamente, novos nós que representem segurança na caminhada que se deseja seguir. A metáfora do nó, pode assim, servir tanto como algo que atrapalha e impede, quanto como um recurso ou algo que auxilia e dá firmeza.

Quando nos lançamos a algo desafiador, arriscado, como uma escalada, por exemplo, o que nos dá segurança são as cordas, os laços que nos prendem a algo seguro. Mas importa que os nós feitos na corda que nos sustenta e que nos mantém seguros estejam bem amarrados. Assim, o nó tem uma conotação positiva, dá segurança e confiança, para enfrentar os desafios.

Porém, um nó também pode significar algo que nos faça tropeçar, que atravanque o nosso caminho. Um nó cego, toma horas do nosso tempo para desamarrá-lo. A sensação de nó na garganta significa que temos algo a dizer e não conseguimos, uma impressão de que alguma coisa impede a voz ou mesmo o pranto. Até mesmo os nós no cabelo provocam um penteado mais dolorido, as crespas como eu que o digam.

Josso (2006), afirma que, ao concluir um seminário ou curso em que utiliza a pesquisa-formação, costuma levar uma corda com nós correspondentes ao número de participantes. Segundo Josso (2006), o ritual proposto se desenvolve da seguinte maneira:

> Cada um de nós, na sua vez, corta um pedaço de tal forma que fiquemos com um pedaço da corda, incluindo um elo que simboliza o laço que criamos em nosso processo comum, e o resto da corda, livre de cada um dos lados, simboliza nossa liberdade de nos ligarmos ou religarmos aos outros, segundo nossa escolha (Josso, 2006, p.376).

Josso (2006), utiliza a metáfora dos laços e nós para simbolizar o processo de "[...] criar a ligação – religar, religar-se ou desfazê-la –, desligar, desligar-se" (Josso, 2006, p.378). Desse modo, o procedimento de história de vida integra a criação de laços consigo e com os demais participantes, que favorecem os processos de reconstrução oral e escrita da trajetória formativa expressa nas histórias de vida. Além disso, esses laços visam facilitar "[...] um trabalho de análise e de interpretação

da escuta e do diálogo; uma pesquisa de compreensão; uma confrontação das sensibilidades e das ideias; e finalmente das comparações entre relatos, épocas, gêneros, percursos culturais, origens sociais" (Josso, 2006, p. 375).

A construção desses laços começa pela elaboração conjunta de um contrato de formação, conforme apresentado no quadro 1 desta dissertação, na fase introdutória da pesquisa. Nesse contrato, além de estabelecerem-se as regras básicas de organização dos tempos e dos espaços, também buscou-se acordar sobre a postura necessária para estabelecer um ambiente respeitoso e seguro para que todos pudessem partilhar suas experiências.

Segundo Josso (2006, p. 375), no contrato, os participantes "[...] definem os limites que pretendem estabelecer a fim de garantir uma confiança possível para facilitar a socialização de seus relatos e a reflexão comum sobre o conjunto dos relatos".

Nessa perspectiva, é a partir desse contrato que os participantes estabelecem uma negociação consigo, que acabam por manter ao longo de todo o processo formativo (Josso, 2006). Por meio dessa negociação interna, cada um determina o que deseja ou não partilhar da sua história de vida.

Josso (2006), ilustra esse movimento reflexivo interno através do nó de atracação, fazendo alusão a um tipo de nó utilizado pelos marinheiros para manter a embarcação atracada e que, apesar de firme o suficiente para não permitir que o barco se solte, é também fácil o bastante para possibilitar uma rápida saída do cais. Relacionando com *Nyansapow,* seria um tipo de nó que requer daqueles que o realizam paciência para saber ouvir, sabedoria e inteligência para saber o que e quando falar e engenhosidade para saber como otimizar seu breve tempo e espaço de fala, resumindo e escolhendo como elaborar sua narrativa. De acordo com Josso (2006, p. 376):

> Ao longo de nossa 'viagem', por ocasião dos procedimentos de história de vida e formação, escolhemos um porto de atracação momentânea e lá amarramos nosso barco no tempo dessa escala em que iremos revisitar nosso passado tal como ele reemerge no contexto biográfico presente e tal como ele é alimentado pela partilha e pela reflexão intersubjetiva sobre os diferentes registros de nossa formação ao longo de nossa existência.

A metáfora dos nós nos permite tecer uma série de outras relações com os processos realizados ao longo da pesquisa-formação, tanto do ponto de vista da pesquisa e dos seus objetivos, quanto da formação e suas possibilidades. Numa

perspectiva mais ampla, o processo todo desenvolvido por meio das narrativas de vida pode ser representado como um gesto de desamarrar nós, entendendo a "história de vida como revisitação dos elos que nos habitam [...]" (Josso, 2006, p. 376).

Nesse sentido, aos colocarem-se numa postura retrospectiva, os participantes buscaram desatar alguns nós do seu passado, de modo a poderem, a partir disso, estabelecer novos laços. Conforme Josso (2006), a reconstrução das histórias de vida por meio das narrativas permite "[...] extrair dela o que pensamos ter contribuído para nos tornarmos o que somos, o que sabemos sobre nós mesmos e nosso ambiente humano e natural e tentar compreender melhor, é o primeiro desafio da pesquisa dos elos que nos deram forma" (Josso, 2006, p. 376).

Na medida em que o trabalho com narrativas de vida se constitui como "[...] uma abordagem que alterna tempos de trabalho individual e tempos de trabalho em grupo articulados a uma leitura de relatos com olhares cruzados" (Josso, 2006, p. 375), o papel da interação entre os participantes torna-se fundamental e mesmo indispensável ao método. Esse é o ponto de convergência com o conceito de colegialidade (Nóvoa, 2009), que, segundo Nóvoa (2022, p. 85), trata da

> [...] possibilidade de os professores actuarem como um colégio (um colectivo), tem uma referência organizacional (o projecto educativo da escola) e uma referência pedagógica (a construção de novos ambientes educativos), mas tem ainda uma terceira referência: o reforço de uma profissionalidade docente baseada na colaboração e na cooperação [...].

Sendo assim, nessa etapa da análise esse conceito converte-se em categoria analítica na medida em que evidencia a construção de laços entre os docentes participantes da pesquisa, na busca por uma identidade de grupo, alicerçada nos consensos e dissensos sobre a formação humana expressos nas práticas curriculares.

Sendo condição *sine qua non* para o trabalho com narrativas de vida, as trocas intersubjetivas entre os participantes da pesquisa tornam-se também indispensáveis ao desenvolvimento consciencial e reflexivo, necessário para a construção de uma cultura profissional docente baseada na partilha e na competência coletiva. De acordo com Nóvoa (2009, p.40):

> Hoje, a complexidade do trabalho escolar reclama um aprofundamento das equipas pedagógicas. A competência colectiva é mais do que o somatório

> das competências individuais. Estamos a falar da necessidade de um tecido profissional enriquecido, da necessidade de integrar na cultura docente um conjunto de modos colectivos de produção e de regulação do trabalho.

Esses modos coletivos de produção e regulação do trabalho docente, defendidos por Nóvoa (2009), tornam possível a superação do individualismo na profissão docente, que para Leite e Fernandes (2010) ainda marca profundamente os cotidianos do trabalho docente. Leite e Fernandes (2010, p.200), destacam a importância de desenvolver "[...] competências de reflexão e de problematização das situações sociais e educacionais reais", o que exige momentos de partilha e construção coletivas, que são, na visão das autoras, um dos grandes desafios atuais. O que argumentam, Leite e Fernandes (2010), em relação à política de autonomia curricular de Portugal, se aplica também a nossa realidade:

> Este é, na verdade, o grande desafio que se coloca aos professores na actualidade, o de partilhar o "acto de ensinar e de fazer aprender". Dito de outro modo, é esta capacidade de partilhar com os outros saberes, experiências e poderes, e de construir, no colectivo dos pontos de vista existentes na escola, uma plataforma de acção entre todos concertada que, em nossa opinião, configurará o sentido de autonomia curricular docente presente no discurso legal, em Portugal (Leite; Fernandes, 2010, p.200).

Compreende-se que, tanto quanto em Portugal, encontram-se resistências dos professores às propostas de trabalho coletivo e colaborativo, o que resulta de uma certa tradição e uma cultura profissional calcada no individual, ainda mais estimulada pelas lógicas neoliberais que regem muitas políticas educacionais e o próprio contexto social e profissional. Porém, é preciso, cada vez mais, trabalhar no sentido de estimular os momentos de troca, reflexão coletiva e crítica a partir dos contextos de trabalho. Segundo Nóvoa (2009, p.40):

> Hoje, a complexidade do trabalho escolar reclama um aprofundamento das equipas pedagógicas. A competência colectiva é mais do que o somatório das competências individuais. Estamos a falar da necessidade de um tecido profissional enriquecido.

Nesse sentido, a etapa da pesquisa em que se buscou por desamarrar e amarrar alguns nós, evidenciou a emergência da coletividade, aqui traduzida como colegialidade*,* como indispensável ao exercício de construção e reconstrução dos princípios e concepções de formação humana presentes nas práticas curriculares docentes, na EMEF Fênix.

Na elaboração do DOCT-SL (2021), a coletividade foi um elemento fundamental, já que tal documento buscou criar espaços coletivos de participação e estimular o envolvimento dos professores nas discussões curriculares, indo além das consultas públicas virtuais que foram a forma de participação na BNCC (Brasil, 2018) e no RGC (Rio Grande do Sul, 2018). A análise documental, ao destacar como categoria analítica o processo de elaboração do DOCT-SL (2021), demonstrou o que o contexto semântico utilizado para representar o processo encontra referência na teoria freireana, enfatizando o caráter dialógico e coletivo desse processo. O quadro 10 ilustra essa representação:

Quadro 10 - Processo de elaboração do DOCT-SL (2021)

Processo de elaboração	**Ocorrência**	**Excertos**
comunidade(s)	49	**Excerto 1-** *"Partindo-se da proposta* ***dialógica*** *freireana como base para a* ***construção democrática*** *e* ***participativa*** *do Documento Orientador de São Leopoldo [...]" (São Leopoldo, 2021, p. 12).* **Excerto 2-** *"Sendo assim, o Documento do Território de São Leopoldo surge pelas mãos e pela confiança do povo, valorizando cada estudante e cada particularidade de sua* ***comunidade*** *de origem" (São Leopoldo, 2021, p. 10).* **Excerto 3-** *"A submissão deste documento às impressões do* ***coletivo*** *fez-se necessária porque, em si mesmo, é fruto de um* ***processo democrático*** *de escrita[...]" (São Leopoldo, 2021, p. 10)* . **Excerto 4 –** "*Desta maneira, sob a concepção de educação proposta nos estudos de Freire (2018), cujo teor pedagógico é emancipatório e libertador, sendo capaz de promover a transformação dos sujeitos ao estimular a práxis (ação e reflexão) em um processo de experimentação da própria história, realizou-se a escrita* ***coletiva*** *do presente texto, com a* ***participação*** *de toda a rede municipal de ensino, através de seis escolas-polo do município de São Leopoldo [...]" (São Leopoldo, 2021, p. 9).*
construção	41	
Participação/ participativo(a)	31	
democrático	26	
diálogo(s)/dialógico(a)	20	
coletivo	18	

Fonte: Elaborado pela autora.

Os professores da EMEF Fênix, assim como os demais professores da rede pública municipal, participaram como atores nesse processo de elaboração do DOCT-SL (2021), sempre em momentos coletivos, conforme evidenciado pela análise preliminar. Sendo assim, embora o documento não tenha sido objeto de estudo nos encontros, muitos princípios e concepções presentes no documento estiveram refletidos nas narrativas. Não se pode afirmar se a influência teórica de

Paulo Freire nos discursos desses docentes é anterior ao DOCT-SL (2021) ou se recebe reflexos dele, mas é possível perceber algumas consonâncias entre esses discursos, que puderam ser evidenciadas por meio das narrativas.

A narrativa produzida nessa fase da pesquisa teve como objetivo uma reflexão dos docentes sobre seu próprio processo formativo, durante a realização da pesquisa-formação, especialmente levando em consideração os objetivos, expectativas e preocupações registrados por eles no primeiro encontro. Ou seja, os participantes deveriam resgatar essa primeira escrita e desenvolver uma análise de como avaliaram o seu percurso formativo. Embora tenha sido explicitado que não se tratava de uma avaliação da proposta em si, mas sim daquilo que cada um considerou que aprendeu tendo como referência a sua própria escrita inicial, muitos acabaram registrando uma avaliação também da proposta formativa.

As categorias emergentes dessa fase da análise vieram ao encontro da metáfora dos nós e representam as ações necessárias para fazer um nó: **juntar** as pontas das cordas ou laços, **entrelaçar** essas pontas, realizando a troca de posicionamento dessas cordas ou laços e, por fim **amarrar**, das mais variadas formas, conforme os objetivos de cada tipo de nó. A figura 23 apresenta, na forma de um laço, esses três movimentos realizados nesta etapa da análise:

Figura 24 - Movimentos analíticos: juntar, entrelaçar e amarrar os nós das histórias de vida

Fonte: Elaborado pela autora.

Cada categoria é ilustrada com um determinado tipo de nó, conforme categorizado por Josso (2006). Sendo assim, o primeiro movimento analítico corresponde ao movimento de juntar, quando literalmente houve essa junção das

pessoas que estavam, inclusive, distantes há dois meses, devido às enchentes. Algumas dessas pessoas, embora colegas de escola, eram completos desconhecidos e estavam sendo convidados a partilhar a sua história de vida, o que gerou algumas angústias e preocupações.

Por isso, a análise desse primeiro movimento, descrito nas narrativas, se relaciona ao nó de atracação, no sentido proposto por Josso (2006), tendo em vista que essa fase evidencia o contexto no qual se deu a pesquisa-formação, resgatando aspectos do contrato de formação, como o tempo, o espaço, o quanto cada um permitiu partilhar de si e retomando algumas das preocupações e expectativas.

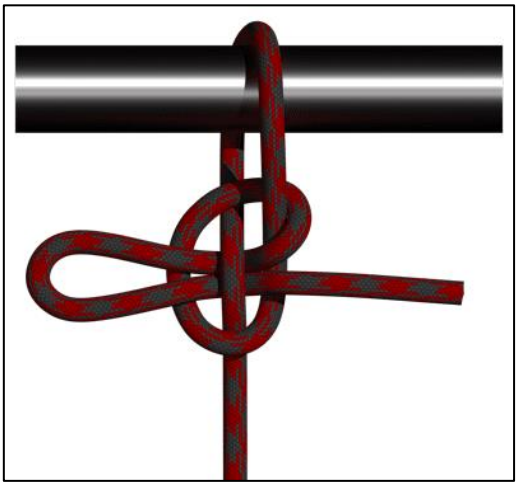
Depois de juntar, o segundo movimento corresponde ao gesto de entrelaçar*,* no qual se desenvolve a análise das trocas, diálogos, discussões, reflexões a partir das experiências e vivências narradas por cada participante. Nessa fase da análise, são empregados como metáfora dois tipos de nós*,* conforme apresentado por Josso (2006). O nó direito representa as ligações e relações entre as experiências narradas, que levaram a produção de sentidos provisórios, já requerem um amadurecimento posterior por parte dos docentes, “[...] para assegurar que não se devem apenas a um efeito de contágio do grupo” (Josso, 2006, p.378). Já o nó de pescador (Josso, 2006), indica as semelhanças temporais “[...] que apresentam semelhanças suficientes para falarmos de recorrências” (Josso, 2006, p.375).

O terceiro e último movimento corresponde a ação de amarrar, representada por uma amarração denominada falcaça, que segundo Josso (2006, p.376) representa “[...] esse aspecto da reflexão biográfica que leva a reunir muitos fios que se revelaram significativos do ponto de vista da nossa formação e transformação, e que nos permitem ver mais claro os desafios de nossa existência”.

Essa última fase coloca em destaque as aprendizagens construídas e as possibilidades que a pesquisa-formação representou para as práticas curriculares docentes e para o próprio processo de formação docente, na perspectiva dos participantes.

5.2.1 Juntar: Nó de Atracação

Figura 25 - Nó de atração



Fonte: Knots3D (2025).

Ao fazer analogia com o nó de atracação, Josso (2006, p. 376) explica que “[...] deve ser feito de tal forma que, se houver tempestade ou tempo ruim, ele não se afrouxe, mas facilmente seja desatado quando chegar o momento da partida, ao fim do procedimento”. Nesse sentido, os participantes fizeram uma pausa na longa viagem que representa a vida, ancoraram o barco e começaram a revirar o baú das memórias, resgatando histórias, lembranças e aprendizados que trouxeram na bagagem.

Inicialmente, precisaram reconhecer com quem iriam partilhar suas aventuras, como fariam isso, por quanto tempo, de que maneiras e, principalmente, até que ponto estavam dispostos a essa abertura. Foi o momento de juntarem-se as pontas para amarrar esse grande nó.

Esse foi o momento de determinarem os termos do contrato, redigido coletivamente, entre o grupo de docentes participantes. Porém, existem dois tipos de contrato, um público e explícito e outro privado e implícito. No contrato público foram registrados horários de início e término das atividades, de intervalo, tempo de interlocução no grupo, responsáveis pelo acompanhamento do tempo e formas de envio das narrativas. Já o contrato implícito, que cada um fez consigo mesmo (Josso, 2006), ficou guardado na consciência de cada participante, estabelecendo os limites que impuseram a si mesmos em relação ao que decidiram contar ou não sobre sua história de vida. Josso (2004), afirma que um processo analítico e

interpretativo se realiza pelos próprios participantes, já quando decidem o que é relevante ou não, o que sentem segurança ou não de partilhar com o grupo.

Das relações que se estabelecem a partir do primeiro encontro, depende o grau de segurança e abertura ao diálogo que se dará entre os participantes, podendo ou não favorecer o ambiente para uma partilha respeitosa, acolhedora e a abertura ao diálogo. Para Freire (1996) a abertura ao outro é condição necessária e parte da atividade docente.

> Me sinto seguro porque não há razão para me envergonhar por desconhecer algo. Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa. Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente (Freire, 1996, local. 51).

Kali, que atua como supervisora dos Anos Finais, observou que as relações entre o grupo foram favoráveis nesse sentido:

> *Tudo muito respeitoso, tomando muito cuidado para não emitir julgamentos nem ser julgado, apenas escutar e ser escutado. Durante toda a formação, o grupo se manteve participativo e harmônico. Dava para perceber em todos o desejo de estar ali (Kali/ Pedagoga e Supervisora).*

A postura assumida pelos participantes, que, como observado por Kali, não se prestaram a julgar as histórias uns dos outros, possibilitou a abertura ao diálogo, permitindo que os participantes pudessem confiar uns nos outros. Naqueles momentos, os docentes evitaram um lugar de superioridade frente aos outros. Mesmo aqueles com maior nível de formação acadêmica demonstraram humildade e expuseram suas fragilidades diante do grupo. Freire (1987), destaca a amorosidade, a humildade, a fé nos homens e a confiança como elementos fundamentais para a existência do diálogo. Para Freire (1987):

> Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a *confiança* de um polo no outro é consequência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre seus sujeitos (Freire, 1987, local. 46 – grifo do autor).

Nyanthera, que possui uma ampla experiência docente, mas atua há pouco tempo no Anos Finais, revelou que estava insegura em se manifestar diante do grupo que já possuía tantos anos de experiência. Ao partilhar com eles e ouvir suas

dificuldades, frustrações e preocupações, sentiu-se mais segura e aberta ao diálogo e a novas aprendizagens:

> *Ver aqui que meus colegas que já estão há mais tempo com a séries finais ainda tem quase os mesmos questionamentos que os meus e perceber que ainda estão em busca de aprender sobre o ensinar, me deixou um pouco mais tranquila. Sempre tive medo de escrever e não conseguir me expressar, mas durante a formação me senti muito à vontade e livre em saber que ainda estou em processo de aprendizagem, que tenho o direito e posso me equivocar em minhas palavras. Saio dessa formação com certeza, muito diferente do que eu entrei, outros pensamentos, outras ideias e muito mais confiante de que sou capaz e tenho toda uma rede de apoio para me ajudar (Nyanthera/ professora de Artes).*

A abertura proposta pela pesquisa-formação provocou muitos sentimentos nos docentes, assim como demonstrado por Nyanthera. Inicialmente, o fato de compartilhar momentos significativos de sua trajetória pessoal e profissional com os colegas, gerou medos e anseios. Os sentimentos, as emoções são parte de nós enquanto seres humanos e possuem um potencial formativo muitas vezes ignorado nas concepções tradicionais de formação humana e formação docente. Segundo Freire (1996):

> O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser "educado", vai gerando a coragem (Freire, 1996, local. 20).

Nesse sentido, Fahima destacou a capacidade das emoções na produção de sentido daquilo que estava sendo vivenciado, em especial as trocas que provocaram um misto de sentimentos de resistência e até angústia em revisitar o passado e surpresa por conhecer a trajetória dos colegas:

> *[...] Olhar para a trajetória de cada um foi fundamental. Para mim, que possuo certa resistência em revisitar momentos marcantes da vida pessoal e profissional, foi uma experiência que trouxe muita emoção. Acredito que a emoção nos move não somente na vida pessoal, mas na profissional, na medida em que, se não nos emocionamos com algo, é porque não possui sentido (Fahima/ professora de História).*

De acordo com Josso (2007), as emoções que transbordam das narrativas de vida permitem "[...] estabelecer a medida das mutações sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social" (Josso, 2007, p.414).

Outro aspecto destacado pelos participantes foi a leveza dos encontros, que pode ser consequência dessa postura de abertura, humildade, respeito e confiança e que acabou por tornar o processo formativo mais agradável, como destacam Ainka, Nina e Sakina:

> *Foram encontros leves que enriqueceram muito com boas trocas [...] (Ainka/ professora de Ciências).*
>
> *[...] tudo aconteceu de forma leve e natural, as discussões foram bastante saudáveis (Nina/ professora de Educação Física).*
>
> *Foram encontros leves [...] em que tive a oportunidade de conhecer um pouco mais sobre os colegas (Sakina/ professora de Língua Portuguesa).*

Algumas participantes revelaram que não esperavam que a pesquisa-formação fosse diferente do tipo de formação formal, protagonizada por um palestrante, a que estavam acostumadas e observaram os pontos de distanciamento entre essa proposta formativa e estas que costumava m participar:

> *Iniciei esta formação com uma expectativa de que seria apenas algo teórico, tipo palestra, e que estaríamos como espectadores. Mas o que foi nos dado de presente superou minhas expectativas, um baita curso sobre autoconhecimento, criação de pensamentos pedagógicos e uma troca inexplicável do saber (Nyanthera/ professora de Artes).*
>
> *Não tinha grandes expectativas em relação à formação, esperava que fosse como tantas outras em que o palestrante fala o tempo todo e depois abre um pequeno espaço para comentários, resumindo-se a isso. Porém, em nossos encontros, tivemos a oportunidade de nos revisitar como seres humanos, ao montar a nossa linha do tempo, de ter um novo olhar sobre nossa vida funcional e práticas em sala de aula, de escutar cada colega em sua trajetória e de perceber como tudo isso agrega, como foi rica essa troca de experiências e vivências (Radhiya/ professora de Artes).*
>
> *A formação permitiu o que antes nunca havia sido proposto com tanta atenção: conhecer os profissionais que ocupam cada espaço, suas histórias, suas convicções pedagógicas e de vida e o porquê da escolha pela educação (Fahima/ professora de História).*

Como um dos elementos do contrato, o tempo foi uma preocupação percebida nas narrativas dessa etapa. Vivemos um momento da história no qual o tempo passou a ser considerado um artigo de valor, de tal maneira que nos preocupa muito qualquer atividade que possa ser considerada uma perda de tempo. Muitas vezes, os momentos de formação continuada são vistos pelos professores como perda de tempo. Leite e Fernandes (2010) observam que, para muitos docentes, o tempo de trabalho coletivo, que geralmente ocorre nas reuniões

pedagógicas, é considerado uma sobrecarga de trabalho, um tempo que poderia ser mais bem aproveitado de outra forma.

Larrosa (2002) ao abordar os fatores que contribuem para a pobreza e escassez das experiências na contemporaneidade, afirma que “[...] a experiência é cada vez mais rara por falta de tempo. Tudo o que passa, passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa.” (Larrosa, 2002, p.23). A formação docente não escapa dessa lógica:

> Cada vez estamos mais tempo na escola (e a universidade e os cursos de formação de professorado são parte da escola), mas cada vez temos menos tempo. Esse sujeito da formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim, é um sujeito que usa o tempo como um valor ou como uma mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo, que tem sempre de aproveitar o tempo, que não pode protelar qualquer coisa, que tem de seguir o passo veloz do que se passa, que não pode ficar para trás, por isso mesmo, por essa obsessão por seguir o curso acelerado do tempo, este sujeito já não tem tempo (Larrosa, 2002, p.23).

Operando nessa lógica acelerada do tempo, havia uma preocupação dos docentes com o peso desse tempo dedicado à pesquisa-formação. Fahima observou que a pesquisa-formação representou um resgate dos docentes dessa lógica desenfreada do trabalho cotidiano:

> *[...] Os momentos oportunizados na formação, foram importantes pois nos tiraram do que nos “engole” no cotidiano: burocracia, reuniões administrativas, correria, planilhas para preencher é uma série de tarefas que acabam sendo realizadas de forma automática (Fahima/ professora de História).*

Considerando que os encontros ocorreram no horário de trabalho dos docentes, já que a escola estava interditada devido às enchentes, impossibilitando o trabalho em sala de aula, alguns optaram por participar da formação nos dois turnos, contabilizando mais horas de formação para compensação dos dias não trabalhados. Hadhi destacou que mesmo participando nos dois turnos, considerou o tempo bem aproveitado e as experiências enriquecedoras:

> *Gostei muito desta formação, mesmo participando nos dois turnos, o tempo passou voando, e sempre ficava diferente, pois nem todos os colegas faziam nos dois turnos (Hadhi/ professora de Geografia).*

Essa sensação de que não se percebia a passagem do tempo, foi observada também por Radhiya:

> *Mesmo em dias frios, o calor humano nos envolveu a ponto de não vermos as horas passarem, ficando em cada um de nós várias provocações[...] (Radhiya/ professora de Artes).*

Ainka e Kali destacaram o aproveitamento do tempo durante os encontros:

> *Não houveram dispersões e o tempo foi muito bem administrado (Ainka/ professora de Ciências).*
>
> *E quanto ao tempo curto para realizar bons e produtivos encontros, afirmo que o tempo foi muito bom, limitou quem fala demais e deixou à vontade os comedidos (Kali/ Pedagoga e Supervisora).*

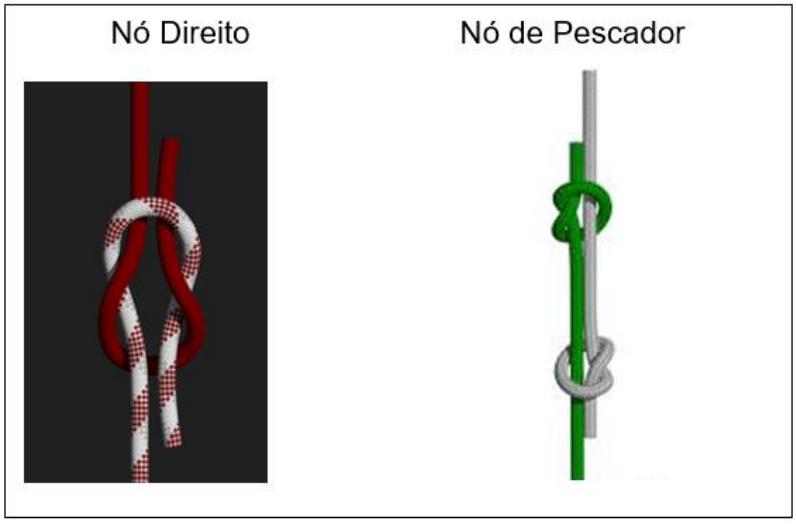
Os excertos selecionados nessa etapa da análise demonstram de que modos os participantes ancoraram-se para que se sentissem seguros e abrissem os baús de suas memórias, em busca dos princípios e concepções de formação humana que os constituem como sujeitos e que orientam as suas práticas curriculares.

Tiveram destaque as expectativas que eles trouxeram para os encontros, tendo em vista as experiências formativas anteriores. O ambiente e o clima leve e agradável, conforme descrito pelos docentes, contribuiu para que se sentissem confortáveis para abrirem-se ao outro e ao diálogo, assim como a postura respeitosa que se estabeleceu entre o grupo. O tempo, que em geral é uma preocupação, passou sem que se preocupassem com ele, demonstrando que viveram a experiência formativa com intensidade e presença.

A partir dessa ancoragem, passo a analisar os movimentos reflexivos, as aprendizagens e as experiências que os docentes realizaram durante o percurso formativo, na sua própria avaliação.

5.2.2 Entrelaçar: Nó Direito e Nó de Pescador

Figura 26- Nós: direito e pescador



Fonte: Knots3D (2025).

De acordo com Josso (2006), o nó direito é utilizado para representar o caráter provisório das interpretações e reflexões feitas nesse momento do processo formativo, que podem conter influências das discussões coletivas. Já o nó de pescador simboliza os momentos que apresentam semelhanças, que podem ser consideradas recorrências (Josso, 2006).

Nessa etapa da análise, destaco as reflexões e conhecimentos produzidos, que os participantes atribuíram aos debates, discussões e provocações dos encontros. Ainda que as reflexões não sejam tão consistentes e necessitem de maior aprofundamento teórico, conceitual e prático, os docentes revelaram que as trocas decorrentes dos encontros oportunizaram muitas aprendizagens e serviram como um impulso na busca de novos conhecimentos.

Ao destacarem o desapego com a passagem do tempo, de modo que conseguiram envolver-se nas atividades propostas, os docentes revelaram que a pesquisa-formação tornou possível que eles vivessem a experiência formativa com intensidade e presença. Nesse sentido, destaca-se a importância de tempos qualificados para a formação docente, tempos remunerados, em espaços acolhedores, que possibilitem a interação entre o grupo e sejam fecundos ao desenvolvimento da reflexão crítica e construção de saberes necessários à prática

docente. Larrosa (2002) reforça que a experiência, na perspectiva de algo que nos toca e nos aconteça, exige uma pausa no tempo:

> [...] Requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar o outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Larrosa, 2002, p.24).

Com base nessa descrição de Larrosa (2002) sobre experiência, pode-se afirmar, a partir das narrativas, que a pesquisa-formação se constituiu nesse espaço de **fala, escuta e reflexão**, esse espaço de suspensão no tempo que deu aos participantes a oportunidade de vivenciarem a experiência de trazer à consciência as outras experiências vividas que contribuíram na sua formação, como podemos verificar nos excertos a seguir:

> *[...] muitos momentos de escuta, atividades dinâmicas que envolveram a todos os participantes (Ainka/ professora de Ciências).*
>
> *Foi muito bom ouvir o relato dos colegas, reencontrá-los e poder falar também, o que gerava certa preocupação. (Nina/ professora de Educação Física).*
>
> *A formação excedeu as minhas expectativas, principalmente pelas trocas que tivemos, pelos momentos de reflexão, de fala e escuta [...] (Hadhi/ professora de Geografia).*
>
> *[...] escutar cada colega em sua trajetória e perceber como foi rica essa troca de experiências e vivências (Radhiya/ professora de Artes).*

Ao promover reflexões sobre os processos formativos a partir das experiências vividas, reconstituindo as memórias em busca de pistas sobre a formação humana, os docentes observaram o potencial desse movimento reflexivo e consciencial para sua formação. Nóvoa (2009), destaca o papel dos registros escritos sobre a trajetória de vida na formação docente, sobretudo no caso dos professores iniciantes, mas podemos estender essa importância na formação continuada dos professores mais experientes:

> O registo escrito, tanto das vivências pessoais como das práticas profissionais, é essencial para que cada um adquira uma maior consciência do seu trabalho e da sua identidade como professor. A formação deve contribuir para criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de auto-reflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais (Nóvoa, 2009, p.40).

Algumas participantes testemunharam o potencial da atividade desenvolvida a partir das experiências de vida, demonstrando o quanto revisitar momentos da sua trajetória de vida, do ponto de vista da formação, foi importante para qualificar suas práticas pedagógicas:

> *Reviver memórias e os motivos que definiram nossas escolhas (ponto de partida), reafirma o que queremos ou não na prática pedagógica, o educador que queremos ser e determinadas abordagens que não consideramos mais pertinentes na educação (Fahima/ professora de História).*
>
> *Além de revisitar minhas memórias de infância, adolescência e vida adulta, refletir sobre como foi minha formação humana, tanto no ambiente familiar quanto no ambiente escolar, e, o mais importante, como isso reflete nas minhas práticas pedagógicas (Sakina/ professora de Língua Portuguesa).*
>
> *Tive a oportunidade de repensar algumas das minhas práticas e entender outras. E perceber como nossas experiências tanto na vida familiar, quanto nas escolas que frequentamos, refletem na nossa postura e prática hoje. Na nossa vida pessoal e profissional. E isso dá sentido a algumas coisas que as vezes não entendemos e não somos entendidos (Kali/ Pedagoga e Supervisora).*

A construção da linha do tempo da trajetória de vida e formação, resgatando momentos significativos e marcantes, foi uma estratégia que facilitou a atividade reflexiva para alguns participantes, como destacam Ainka e Radhiya:

> *Fazer a linha do tempo da minha vida trouxe uma compreensão de como a minha trajetória influencia e faz parte das minhas práticas. Nunca tinha parado para pensar e refletir sobre isto (Ainka/ professora de Ciências).*
>
> *[...] em nossos encontros, tivemos a oportunidade de nos revisitar como seres humanos a montar a nossa linha do tempo, de ter um novo olhar sobre nossa vida funcional e práticas pedagógicas em sala de aula, de escutar cada colega na sua trajetória e de perceber como tudo isso agrega, como foi rica essa troca de experiências e vivências (Radhiya/ professora de Artes).*

O potencial da coletividade nesse processo formativo foi realçado em várias narrativas, reforçando a relação entre a colegialidade (Nóvoa, 2009, 2022) e a formação docente, possibilitando a análise coletiva das problemáticas específicas do contexto de prática daquele grupo docente, no sentido de buscar construir uma identidade coletiva. Para Nóvoa (2009), é preciso assumir a ideia da docência como coletivo, já que:

> Não há respostas feitas para o conjunto de dilemas que os professores são chamados a resolver numa escola marcada pela diferença cultural e pelo

> conflito de valores. Por isso, é tão importante assumir uma ética profissional que se constrói no diálogo com os outros colegas (Nóvoa, 2009, p.41).

Nina destacou o quanto conhecer melhor os colegas com que trabalha possibilita um trabalho mais homogêneo e significativo, observando a importância do envolvimento de todo o grupo docente nesse modelo de formação:

> *Diante de tudo que foi debatido nos encontros e conhecendo um pouquinho mais de cada colega, de suas histórias de vida e igualmente sobre as suas formas de trabalhar, considero importante outros encontros dessa natureza, sugerindo que os demais colegas também participem, pois somente assim o grupo conseguirá tornar o trabalho mais homogêneo, significativo e leve (Nina/ professora de Educação Física).*

A observação de Nina vai ao encontro do que defende Nóvoa (2009), acerca da formação docente, que, no seu entendimento, deve recusar os modelos convencionais, de pacotes prontos de formação, afirmando que "a única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho colectivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional" (Nóvoa, 2009, p. 23).

Fahima ressaltou o processo consciencial que se deu de forma coletiva, observando o surgimento de pontos de convergência que poderão nortear o trabalho pedagógico do grupo:

> *Além da consciência de si, surgiu na formação, a consciência de quem somos, ou seja, da equipe que integro. Se, por um lado, cada um de nós possui a sua "ancestralidade pedagógica", por outro, encontramos semelhanças no que se refere a princípios e concepções considerados essenciais nas relações. Acredito que, a partir dessa identificação, possamos nortear, não apenas nossas práticas pedagógicas, mas o tipo de relação que se objetiva estabelecer com os alunos e a comunidade escolar (Fahima/ professora de História).*

A atividade reflexiva posta em ação por Fahima, demonstra que a abordagem das narrativas de vida, pelo viés da trajetória formativa, possibilita a (re)construção de uma identidade individual e coletiva, na medida em que trata dos seus processos de transformação, a partir das heranças e rupturas estabelecidas. Conforme Josso (2007), essa construção identitária, porque atua numa perspectiva existencial, engloba um conjunto complexo de elementos:

> De um lado, como uma trajetória que é feita da colocação em tensão entre heranças sucessivas e novas construções e, de outro lado, feita igualmente do posicionamento em relação dialética da aquisição de conhecimentos, de

> saber-fazer, de saber-pensar, de saber-ser em relação com o outro, de estratégias, de valores e de comportamentos, com os novos conhecimentos, novas competências, novo saber-fazer, novos comportamentos, novos valores que são visados através do percurso educativo escolhido (Josso, 2007, p. 420).

Nesse sentido, percebe-se o entrelaçamento do singular e do plural que constitui a trajetória de vida e formação de cada uma, de modo que as interações e as trocas entre os participantes evidenciam ressonâncias, semelhanças e encontros que podem ser simbolizados pela metáfora do nó de pescador (Josso, 2006). O excerto abaixo, da narrativa de Kali, demonstra a importância do coletivo nesse processo:

> *Atividades reflexivas, que oportunizaram não só uma viagem no tempo de nossas vidas, mas também de podermos compartilhar isso no grupo, e por muitas vezes enxergarmos parte de nossa história na história do outro (Kali/ Pedagoga e Supervisora).*

Assim como Kali, outros docentes assinalaram a importância das reflexões tecidas nos encontros, reiterando as relações que construíram entre suas trajetórias formativas e as práticas curriculares cotidianas. Nesse sentido, a metáfora do nó direito auxilia na análise dessas aprendizagens e conhecimentos que mesmo sendo articulados com maior facilidade, a partir das discussões e provocações, ainda carecem da validação que só ocorre na práxis (Freire, 1987, 1996) mediante a articulação contextualizada entre teoria e prática.

Apesar disso, as aprendizagens relatadas nessa etapa da pesquisa podem funcionar como molas propulsoras para novas reconstruções e transformações, na medida em que provocam questionamentos e inquietações. Radhiya observou esse aspecto impulsionador da formação, ao gerar provocações e questionamentos que ficaram latentes entre os participantes:

> *[...] ficando em cada um de nós provocações como: Que escola queremos a partir de tudo que foi mencionado? Como vamos continuar este debate e a sistematização dessas ideias que surgiram quando retornarmos à escola? Saímos hoje com a cabeça fervilhando de questionamentos [...] (Radhiya/ professora de Artes).*

A partir dessas provocações, questionamentos e tensões resultantes da pesquisa-formação, foi possível perceber o movimento de entrelaçamento que foi se estabelecendo a partir das trocas e interações, entrelaçamento entre pessoas, entre

histórias e entre tempos, em um movimento que, ao articular passado e presente, modifica e reestrutura perspectivas de futuro. De acordo com Josso (2007, p. 435):

> É assim que nossos fragmentos de memória individual e coletiva se transmutam em recursos, em fertilizantes, em inspiração para que nosso imaginário de nós-mesmos possa inventar essa indispensável continuidade entre o presente e o futuro, graças a um olhar retrospectivo sobre nós-mesmos.

Depois de juntar os laços e as histórias tão distantes e, ao mesmo tempo, tão próximas, essa etapa da análise buscou evidenciar o movimento de entrelaçar essas histórias de vida que mesmo tão singulares, são também, plurais, já que "[...] cada acontecimento ou contexto singular remete imediatamente a referenciais coletivos (socioculturais e sócio-históricos), estejamos ou não conscientes disso" (Josso, 2007, p.435). O movimento seguinte, no sentido de finalizar o processo analítico, é o de *amarrar* as pontas, os laços, as histórias, buscando identificar os possíveis acordos e consensos estabelecidos a partir do processo formativo desenvolvido na pesquisa.

5.2.3 Amarrar: Fazendo Falcaças

Figura 27 - A falcaça

Fonte: Knots3D (2025).

O dicionário Michaelis On-Line define falcaça como uma "espécie de arremate que os marinheiros fazem nos chicotes dos cabos, para evitar que se destorçam; falcaçadura". Assim como na união dos fios que arrematam as cordas e evitam que se soltem, Josso (2006) emprega essa analogia para representar a união dos fios que os sujeitos em formação revelam como significativos nos seus processos de

formação e transformação, que, uma vez unidos, podem ajudá-los enfrentar os desafios que se colocam.

Para finalizar a análise do processo formativo, tomo emprestada a metáfora utilizada por Josso (2006) para representar os acordos e consensos que se revelaram a partir das narrativas de vida nessa etapa da pesquisa-formação, na busca por uma identidade coletiva que desse sentido às práticas curriculares. Para Josso (2007):

> Essa trajetória põe em cena um ser-sujeito às voltas com as pessoas, com os contextos e com ele-mesmo, numa tensão permanente entre os modelos possíveis de identificação com o outro (conformização) e as aspirações à diferenciação (singularização) (Josso, 2007, p.420).

As tensões entre conformização e singularização podem ser percebidas pela preocupação dos docentes em manter os espaços de reflexão e discussão como tempos e espaços possíveis, para que possam dar continuidade aos processos iniciados na pesquisa-formação, como se pode verificar pelos excertos das narrativas de Fahima e Sakina:

> *Formações como a vivenciada são importantes para alinharmos não somente a equipe pedagógica, mas as nossas práticas individuais e o tipo de relações que estabelecemos ou queremos estabelecer (Fahima/ professora de História).*
>
> *Essas formações deveriam acontecer com mais frequência, pois a educação está sempre evoluindo, novos desafios surgem rapidamente e nós, professores, temos sempre que nos reinventar e fazer isso coletivamente é mais fácil, pois trocamos nossas experiências e angústias (Sakina/ professora de Língua Portuguesa).*

Ao avaliarem o processo formativo como um todo, os docentes puderam confrontar suas expectativas e objetivos, refletindo sobre o que haviam colocado no horizonte e o que consideram ter atingido. Esse processo representa um movimento de pôr-se a caminho de uma nova trajetória, dessa vez mais consciente dos passos dados nesse sentido, pois, conforme Freire (1996, local. 18) “não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar”.

Algumas pessoas acreditam que permanecer em uma zona de conforto evita problemas e a exposição da fragilidade que é própria da condição humana (Dalbosco, 2021). Com isso, para alguns, é preferível evitar a reflexão e o diálogo

aberto com o outro e consigo. Karega, no primeiro encontro, quando falava informalmente como os colegas sobre as expectativas, objetivos e preocupações frente à formação que estava sendo proposta, respondeu à colega que falou sobre a possibilidade que a pesquisa-formação oferecia para tirá-los da zona de conforto: “não me fale em sair da zona de conforto, tudo que eu quero é ficar na minha zona de conforto”. (Karega/ professor de Geografia).

A resposta desse docente, naquele momento, era condizente com a postura com que chegou ao primeiro encontro. Parecia desinteressado e não fazia questão de esconder ou disfarçar. Ainda que não estivessem ali forçadamente, assim como ele, muitos docentes foram francos em admitir que seu principal interesse estava na possibilidade de compensação da carga horária pelos dias não trabalhados no período das enchentes de maio. Entretanto, ao envolver-se no processo formativo consciencial, o movimento de reflexão e transformação de si foi inevitável, e Karega reconheceu o quanto precisava desse momento:

> *Acabei participando e me envolvendo mais do que imaginava, não estava com a cabeça voltada neste momento para uma formação pedagógica. Porém no final das contas foi muito bom rever os colegas, as discussões, as atividades propostas foram de uma maneira muito interessante e prática. Considero encontros proveitosos, agradáveis e no momento que eu não esperava que estava precisando. Muito obrigado (Karega/ professor de Geografia).*

Nessa perspectiva de confronto entre as expectativas e a realidade encontrada na pesquisa-formação, Kali observou: “quanto ao medo da expectativa X realidade, bom esse é natural e continua existindo, pois **entre a intenção da mudança e a real prática dela** existe uma Escalada a ser vencer”. (Kali/ Pedagoga e Supervisora – grifo nosso).

O destaque entre intencionalidade e prática revela as dificuldades apontadas pelos docentes na articulação entre conhecimentos teóricos e a prática. Esse distanciamento, que vai se fazendo entre teoria e prática, foi bastante discutido ao longo dos encontros. Muitos docentes afirmaram que a formação inicial foi distante da prática docente, como vimos na análise da Etapa Baobá. Além disso, falaram sobre a formação continuada, no formato de cursos ou palestras que não dialogam com a realidade que enfrentam nas escolas. Sendo assim, havia uma expectativa que a pesquisa-formação pudesse superar essa dicotomia entre teoria e prática e se

instaurar na esfera da *práxis* (Freire, 1987). Ainka e Hadhi manifestam essa preocupação no registro feito no primeiro encontro, em formato de tópicos:

> *Preocupações:*
> - *Aplicar o conhecimento, sair da teoria (Ainka/ professora de Ciências).*
>
> *Preocupações: como vou encontrar nesta formação, maneiras para acolher meus alunos, como vou me sentir e me comportar no retorno, o que fazer (Hadhi/ professora de Geografia).*

Já Kali coloca essa questão mais como uma expectativa do que como preocupação:

> *Expectativas:*
> - *Construir com os colegas e/ou obter ideias, que possam ser colocadas em prática, na escola, nesse retorno "pós" enchente, tanto com o grupo de professores e funcionários, quanto com os alunos (Kali/ Pedagoga e Supervisora).*

Fahima demonstrou ter apostado no diferencial da pesquisa-formação pelo fato de voltar-se para a realidade da escola, mas enfatizou sua preocupação em levar os conhecimentos para os contextos de prática:

> *Acredito que o diferencial desta será visualizar as possibilidades de ações da nossa escola. Identificar o que move cada professor, o porquê do trabalho educativo e como as relações na escola são construídas é fundamental para que o retorno seja humanizado, além de nortear os métodos oferecidos de aprendizagem. As preocupações se referem à prática: o que nos constitui se manifesta de qual forma na escola? Conseguimos inserir no cotidiano o que sonhamos para a Educação? (Fahima/ professora de História).*

Havia, por parte dos docentes, essa inquietação sobre como a pesquisa-formação iria agregar não apenas conhecimentos teóricos, mas sobretudo práticos, que os ajudasse a lidar com o momento delicado pelo qual passavam todos, com as expectativas de retorno para a escola após as enchentes. Donkar revelou que essa foi sua maior preocupação: "como será o retorno às aulas no sentido do acolhimento às dificuldades no papel dos educadores face à falta de recursos; a instabilidade emocional pós-enchente; o papel real do professor nesse contexto". (Donkar/ professor de Língua Inglesa).

Para Donkar, a pesquisa-formação supriu essas necessidades:

> *Durante estes quatro encontros da formação, pude **refletir bastante e conversar com os colegas,** e posso afirmar que aprendi valiosas estratégias que dialogam diretamente com as minhas preocupações sobre o retorno às aulas no sentido do acolhimento[...] (Donkar/ professor de Língua Inglesa – grifo nosso).*

O destaque no excerto de Donkar sinaliza os dois movimentos que fizeram com que ele, na sua própria avaliação, julgasse ter encontrado estratégias para responder às suas preocupações, que são a reflexão e o diálogo. Nesse sentido, Donkar percebe-se em autêntica *práxis*, "[...] que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação" (Freire, 1987, local. 52). Sendo elementos constitutivos da palavra, ação e reflexão são dimensões essenciais do diálogo, sem o qual a pesquisa-formação não pode se desenvolver, já que se trata de um intenso processo dialógico interno e externo, consigo, com sua história e seu passado, mas também com o outro e as possibilidades de futuro, sendo mediados pelo presente.

O movimento iniciado a partir da pesquisa-formação provocou inquietações, questionamentos e o desejo por manter-se em movimento. O processo coletivo que as trocas e discussões proporcionam e o exercício de revisitar-se, reconhecer-se e identificar-se consigo e com o grupo, serviu também para alimentar uma esperança nos docentes. Como nos diz Freire (1987, local. 47), "se o diálogo é o encontro dos homens para Ser Mais, não pode fazer-se na desesperança. Se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu quefazer, já não pode haver diálogo. O seu encontro é vazio e estéril. É burocrático e fastidioso".

Nesse sentido, o gesto de esperança dos docentes materializou-se na aposta dos docentes nos efeitos positivos da formação nas suas práticas pedagógicas e curriculares. Essa aposta veio acompanhada de um sentimento de gratidão pela oportunidade de crescimento que representou a pesquisa-formação:

> *Gratidão pela oportunidade de revisitar tudo o que me constitui e a oportunidade de, a partir de uma intensa reflexão, **poder projetar um retorno humanizado e com novos olhares sobre a prática pedagógica** (Fahima/ professora de História – grifo nosso).*

> *Agradeço a você, professora Viviane, por compartilhar conosco a tua pesquisa e nos fazer refletir sobre que tipo de educação eu quero passar para os alunos, **melhorando assim o processo de ensino e aprendizagem** (Sakina/ professora de Língua Portuguesa – grifo nosso).*

Quando se mostram gratas pela formação e pela oportunidade de refletir e de se revisitar, as docentes acima demonstram a consciência de que, sendo inacabadas e estando sempre em movimento de aprendizagem, podem projetar práticas pedagógicas, de ensino e aprendizagem, melhores, a partir do que aprenderam e refletiram. Nessa perspectiva, sua postura corresponde ao questionamento de Freire (2015, local. 93): "[...] como seria possível ao ser que inconcluso e consciente dessa inconclusão que se insere numa busca permanente, fazê-lo sem esperança? Minha esperança parte da minha natureza de ser como projeto*".*

Freire (1987; 1996; 2015) relembra que somos seres inacabados, inconclusos e é a consciência desse inacabamento e dessa inconclusão que nos põe em busca por aperfeiçoamento e crescimento, busca essa que legitima a Formação Humana uma constante busca de Ser Mais, assumida neste estudo.

A partir das narrativas dessa etapa e da avaliação que os docentes fizeram confrontando seus objetivos, expectativas e preocupação, pode-se afirmar que a pesquisa-formação possibilitou o movimento de desamarrar alguns nós necessários, juntar novas pontas, novos laços ou ressignificar os já conhecidos e amarrar novas possibilidades sobre si, sobre o outro, sobre o mundo, materializadas nas práticas curriculares engendradas a partir de uma outra perspectiva de formação humana.

Sendo assim, a pesquisa-formação contribuiu para "[...] desligarmo-nos do que nos fecha sobre nós mesmos e no nosso pequeno mundo, sim, religarmo-nos ao melhor de nós mesmos e dos outros para inventar novas ligações possíveis que relatarão... outras histórias de vida" (Josso, 2006, p.11).

Dito de outro modo, a pesquisa-formação não parece ter encontrado todas as respostas para compreender os princípios e concepções de formação humana que orientam as práticas curriculares nos anos finais da EMEF Fênix, mas abriu inúmeras possibilidades para que esses docentes construam possibilidades de formação humana, guiados por princípios e concepções dos quais se tornaram mais conscientes e que passam a fazer sentido dentro do contexto e do grupo da escola.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A renúncia ao melhor dos mundos não é,
de maneira alguma, a renúncia a um mundo melhor
(Morin, 200, p. 92)

É chegada a hora de pronunciar as últimas palavras dessa dissertação, que certamente, não esgotam o que pode ainda ser dito sobre a formação humana nas práticas e políticas curriculares de docentes de uma escola do município de São Leopoldo localizado no Estado do Rio Grande do Sul. Por mais que possamos discutir, refletir, escrever e falar, nunca teremos dito tudo sobre a formação humana porque ela é sobre o humano e o humano é esse *continuum,* esse sem-fim que se renova, que se reinventa, que reconstrói a própria humanidade, muitas vezes, se perdendo na desumanidade, afinal, "perder-se também é caminho" (Lispector, 1998).

Problematizar os princípios e concepções de formação humana nas práticas curriculares dos anos finais, na EMEF Fênix, foi uma forma de iluminar os caminhos, para que as escolhas sejam mais conscientes, mais consentidas, que sejam escolhas que fazemos e não que fazem por nós. Mas encontrar esses princípios e concepções lá nas profundezas de cada ser é tarefa que não se faz de fora para dentro. Cada um precisou jogar luz sobre si, sobre sua trajetória, sobre suas experiências de vida e formação, para encontrá-los. Também não é tarefa solitária, que cada um poderia ter feito sozinho, mas atividade coletiva, porque assim são os humanos, a luz de um reflete no outro e retorna com mais nitidez, por isso, evoluímos juntos, enquanto espécie humana.

A pesquisa-formação possibilitou esse movimento introspectivo, retrospectivo e reflexivo, mas também extrospectivo, prospectivo e dialógico, de reencontrar-se, revisitar-se, reconstruir-se, em coletivo. Esse foi o movimento da formação, capaz de provocar nos participantes uma reflexão sobre os processos que fizeram deles quem são hoje, levando-os a perceber "[...] a formação no sentido de uma construção progressiva que se manifesta numa história de vida" (Dominicé, 2010, p. 87).

Mas a pesquisa-formação realiza um duplo processo, contemplando, além da dimensão da formação, a dimensão da pesquisa. Nesse caso, a metodologia permitiu analisar como essa constituição identitária, revelada pelas memórias da trajetória formativa, repercute nas práticas curriculares desenvolvidas pelos docentes. Com isso, a pesquisa desenvolvida contribuiu para a compreensão dos

princípios e concepções de formação humana que orientam as suas práticas curriculares, a partir desse reconhecimento de si, de suas formas de relacionar-se com o outro e com o mundo, permitindo que cada um reflita e opere as mudanças que compreender necessárias.

Sendo assim, a perspectiva da pesquisa e da pesquisadora se deslocou para um outro lugar, operando por meio de outra racionalidade, porque a pesquisa só se concretizou na medida em que se efetivou a formação. E, embora a pesquisa seja a atividade da pesquisadora, a formação não o é, exclusivamente, mas, antes, atividade dos docentes que dela tomaram parte. Sem o envolvimento deles, sem a sua entrega, sem a sua confiança, nada teria sido possível.

Por isso, pode-se afirmar que a perspectiva da formação humana como Busca de Ser Mais fez com que as formas de operar a pesquisa e a formação assumissem outras lógicas: circularidade, cumplicidade, sensibilidade, coletividade, reciprocidade, humildade, abertura ao outro e a si mesmo, respeito, tolerância, enfim, humanidade. Porque não seria possível falar de formação humana como Busca no sentido da Humanização, se a própria forma de o fazer não fosse também humanizada.

Nesse aspecto, agregar à pesquisa uma cosmovisão alicerçada na filosofia e cultura africanas, simbolizadas pelos *Adinkras* e materializadas na operacionalização de toda a pesquisa, foi uma forma de fazê-la mais humana, mais humanizada e mais humanizadora.

Se essa foi a postura almejada em toda a pesquisa, assim também precisou ser em relação aos resultados. Uma pesquisa formativa tem como princípio o fazer *com, o* fazer junto, partindo do princípio que existe uma construção, feita entre sujeitos, sujeito-pesquisador e sujeito-pesquisado, mas nunca meros objetos. Nesse sentido, ao avaliar o alcance dos objetivos procuro adotar essa mesma postura.

Quando comecei a pesquisa, julgava haver incoerências entre as práticas e as políticas curriculares, em especial, no caso do DOCT-SL (2021), porque o documento, de matriz freireana, não se refletia nas práticas, conforme evidenciado pela pesquisa de Fritsch, Leite e Vitelli (2022). No entanto, tais incoerências da forma afirmada na hipótese, não se confirmaram com o desenvolvimento da pesquisa. Isso não significa que não existam essas incoerências, sim, elas existem. Mas a pesquisa formativa tem essa capacidade de ir além das constatações, buscando, junto com os próprios sujeitos da pesquisa, compreender as origens, as

motivações e as razões pelas quais ocorrem essas incoerências, que envolvem uma complexidade e uma multiplicidade de fatores.

Assumir o compromisso pela escolha curricular na perspectiva defendida no DOCT-SL (2021), exige colocar-se no complexo movimento dialógico de construção do conhecimento junto com os estudantes, selecionando as estratégias, os recursos, as possibilidades para acompanhá-los na sua jornada por Ser Mais*,* o que, sem dúvida, é uma grandiosa e difícil tarefa.

Mais fácil seria aceitar um currículo pronto, um método pronto, uma avaliação pronta. Mais fácil seria adotar, indiscriminadamente, todo o aparato tecnológico, futurístico, mirabolante que muitos vendem todos os dias por aí, como soluções infalíveis para todos os problemas diários que os professores enfrentam nas salas de aula. Mais fácil seria não questionar, não participar, não duvidar, não criticar, apenas aceitar. Mas aí, não se estaria fazendo Educação, seria outra coisa qualquer, mais parecida com treinamento, doutrinação ou adestramento.

Esse é um dilema que tem atormentado muitos professores, como foi possível identificar nas análises. Porque eles querem aprender, eles querem fazer mais e melhor, eles querem ir além deles próprios, eles sabem que poderiam fazer de outras maneiras o que fazem e sabem que existem muitas promessas tentadoras de facilitação do trabalho deles. Pacotes, cursos, receitas que prometem aliviá-los de todo o trabalho pesado. A própria BNCC (2018) apresenta um itinerário do que deve ser trabalhado, sem exigir que pensem, que reflitam, que analisem, apenas executem. Essa é uma opção, mas ainda assim, muitos professores relutam, sentem que tem algo errado nisso tudo. Poderiam se render às fórmulas mágicas anunciadas por aí. Adotar uma apostila, seguir o livro didático ou uma plataforma digital, sem se preocuparem com planejamento. Porém, muitos ainda resistem. E por quê?

A única resposta encontrada neste estudo para tal questionamento se encontra no fundamento ético e político da educação, como atividade humana. Quem realmente se propõe a ensinar, sabe, ainda que intuitivamente, que aprender não é algo que se coloque de fora para dentro no sujeito, e vê, no cotidiano das salas de aula, que as fórmulas prontas não dão certo. Não servem, são como roupas de outra pessoa, como sapatos de número menor, não entram.

Na prática da ação pedagógica, não há como não perceber que é impossível apagar as diferenças, que é inevitável desconsiderar os contextos e a realidade dos

estudantes, pois eles saltam aos olhos do professor. A situação de cada um está inscrita nos corpos, está marcada no entorno da escola. É difícil, diria, impossível, não ver, não sentir e não se perturbar com isso.

A BNCC (Brasil, 2018), que opera numa lógica neoliberal, não foi completamente aceita pelos professores desta escola e acredito que eles permanecerão (re)significando essas políticas. Ainda que sintam dúvidas sobre os motivos que os impedem de aceitar passivamente a lógica da padronização, eles reconhecem que, na prática, não funciona. E voltam aos seus referenciais, tentando encontrar a solução, porque eles não se cansam de buscar uma solução. Talvez isso explique por que, quando confrontados com sua base formativa eles neguem as práticas conservadoras nas quais foram formados e recordem as teorias e ideias que admiram, que acreditam. Daí emerge Paulo Freire e muitos outros teóricos progressistas e críticos.

Porém, no cotidiano das práticas, acabam lançando mão daquilo que estão acostumados a fazer, mesmo sabendo que poderia ser diferente. Esperam que as condições sejam outras para fazerem diferente, mas não percebem que, justamente, precisam fazer diferente para que as condições sejam outras. É um problema complexo, que encontra eco na ambiguidade da condição humana (Dalbosco, 2019), na sua incompletude e imaturidade, que busca sempre um lugar seguro, que tem medo da aventura, mas sabe que ela é inevitável.

Para haver coerência com a perspectiva curricular do DOCT-SL (2021), as práticas curriculares precisam ser reconstruídas em outra lógica, o que pede uma desconstrução de muitos modos de ser docentes internalizados e normalizados. Isso também está em jogo na contextualização curricular, quando a política exige dos professores uma reflexão sobre os seus princípios e concepções de educação.

Conforme discutimos na seção sobre a *práxis* (Freire, 1987), a figura do opressor e tudo que ela representa em termos de uma visão de mundo, está introjetada em cada um de nós, dada a ambiguidade que é nossa condição humana (Dalbosco, 2019). Por isso, romper com a lógica que rege essa visão de mundo requer, em primeiro lugar, assumir-se como oprimido e, em seguida, posicionar-se contra todas as formas de opressão e tudo que essa visão de mundo também implica. Significa, antes de tudo, assumir que educar é um ato político, crítico e ético, por isso, coerente. De acordo com Freire,

> Este, de modo geral, é um momento difícil por que passam alguns dos que fazem tal descoberta. Sentem a necessidade de renunciar à ação invasora, mas os padrões dominadores estão de tal forma metidos 'dentro' deles, que esta Renúncia é uma espécie de morrer um pouco [...] O 'medo da liberdade', então, neles se instala. Durante todo esse percurso traumático, sua tendência é, naturalmente, racionalizar o medo, com uma série de evasivas. (Freire, (1987, local. 89).

Superar o medo e renunciar à mesmice é muito difícil. Fazer esse movimento, nas práticas curriculares, exige um segundo nível de contextualização, mais profundo e mais pessoal, porque mexe com estruturas internas significativas dos professores e gera medo. É um movimento muito mais difícil de ser realizado na prática do que na política. Talvez esse seja um dos motivos das incoerências percebidas entre a política do DOCT-SL (2021) e as práticas curriculares dos professores da rede pública municipal de São Leopoldo, conforme pesquisa de Fritsch, Leite e Vitelli (2022).

No presente estudo, quando questionados sobre as concepções teóricas, os docentes mostraram coerência com a política do DOCT-SL (2021) nos seus discursos. Mas, revelaram que suas práticas são fortemente influenciadas por teorias tradicionais e conservadoras e que sentem a necessidade de estudar e refletir mais sobre isso.

Com isso, quero reconhecer e reiterar a importância do poder de agência dos professores na contextualização das políticas curriculares e reafirmar que elas não podem ser meramente implementadas, quer sejam políticas consideradas desejáveis ou não. Mas com isso, afirmo que esse processo é complexo e envolve inúmeros fatores, o que me impede de assumir um lugar de julgamento das incoerências e inconsistências percebidas nas práticas curriculares em relação à política curricular do DOCT-SL (2021) de modo simplista. Existem muitos elementos em jogo nesse processo e a relação entre as políticas e as práticas curriculares não se dá em território neutro, mas é atravessada por discursos, relações de poder, modos de ser e fazer docente.

No âmbito das políticas curriculares que confrontamos neste estudo, existem dois caminhos. Um deles é o da BNCC (Brasil, 2018), alinhado à visão neoliberal e neoconservadora (Apple, 2001; Ball, 2001; Biesta, 2018; Charlot, 2020; Laval; Verge, 2023), no qual predomina a lógica do desempenho e da concorrência e as políticas e práticas curriculares são orientadas a partir da padronização, controle e performatividade. Nessa lógica, estão os currículos como listas intermináveis de

habilidades e competências, estão as avaliações externas, o apostilamento, a escola cívico-militar, o *homesholling,* o Escola sem partido e muito mais. Esse é apresentado como *o* melhor dos mundos. Onde tudo funciona, onde os alunos aprendem, onde cada um tem aquilo que fez por merecer, onde não existem privilégios (a não ser o privilégio de ter privilégios), porque nessa lógica, o que orienta tudo é o mérito e a capacidade de cada um de conquistar seus sonhos, custe o que custar.

A outra lógica é a do DOCT-SL (2021), em que não existe lista de conteúdos, nem habilidade ou competências porque se preconiza o papel da escola e dos professores na seleção dos conhecimentos, na forma e no momento de apresentá-los e, torno a dizer, não se trata de renunciar ao conhecimento, mas de organizá-lo conforme a realidade de cada escola, a partir dos contextos, começando pelos problemas locais, para depois analisar os globais (Freire, 1987).

Nessa lógica, a estratégia pedagógica é o diálogo, através do qual se constrói a reflexão, que vira ação e torna a virar reflexão – a *práxis* (Freire, 1987). Essa lógica, assume a dificuldade e a complexidade inerente às relações humanas, reconhecendo a incompletude como condição humana. Por isso, ela é tolerante com os ritmos diferentes, com as condições diferentes, com os percursos diferentes de cada um, professores e estudantes. Ela é aberta e crítica, porque reconhece que ninguém sabe tudo, tampouco ninguém ignora tudo e por isso somos capazes de aprender uns com os outros (Freire, 1989). Mas acima de tudo, essa lógica é ética e política, por isso, não se esconde, não finge não ver, não se omite, não silencia, mas se posiciona e luta para que um dia, todos tenham direito e acesso a uma educação solidária, justa e democrática. Esse é o mundo melhor pelo qual não cansamos de lutar, um mundo maravilhoso, que queremos construir juntos, através da Educação.

Com essas palavras, encerro minha participação nessa pesquisa, que segue acontecendo por meio de cada docente que esteve comigo nessa jornada, nas suas salas de aula, nas suas práticas curriculares e, por acreditar nesse mundo maravilhoso, deixo a letra da música *What a Wonderful World,* que me toca muito e que fala desta utopia:

> I see trees of green, red roses too
> I see them bloom for me and you
> And I think to myself: What a wonderful world
>
> I see skies of blue and clouds of white

The bright blessed days, the dark sacred night
And I think to myself: What a wonderful world

The colors of the rainbow, so pretty in the sky
Are also on the faces of people going by
I see friends shaking hands, saying: How do you do?
They're really saying: I love you!

I hear babies crying, I watch them grow
They'll learn much more, than I'll never know
And I think to myself: What a wonderful world!
Yes, I think to myself: What a wonderful world

(Thiele; Weiss, 1967)[20]

[20] *What a Wonderful World*, interpretada por Louis Armstrong, composta por Bob Thiele e George David Weiss. Tradução nossa: “Eu vejo as árvores verdes, rosas vermelhas também - Eu as vejo florescer para mim e para você - E penso comigo: Que mundo maravilhoso! - Eu vejo os céus tão azuis e as nuvens tão brancas - O brilho abençoado do dia, e a escuridão sagrada da noite - E eu penso comigo: Que mundo maravilhoso! - As cores do arco-íris, tão bonitas no céu - Estão também nos rostos das pessoas que passam - Vejo amigos apertando as mãos, dizendo: Como vai você? - Eles realmente dizem: Eu te amo! - Eu ouço bebês chorando, eu os vejo crescer - Eles vão aprender muito mais do que eu jamais vou saber - E eu penso comigo: Que mundo maravilhoso! - Sim, eu penso comigo: Que mundo maravilhoso”.

REFERÊNCIAS

ALVES, Alda Judith. A revisão da bibliografia em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 81, p. 53-60, 1992.

APPLE, Michael Whitman. **A educação pode mudar a sociedade?** Petrópolis: Vozes, 2017.

APPLE, Michael Whitman. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? *In*: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 59-91.

ARENDT, Hannah. A crise na educação. Tradução de João da Silva. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/hanna_arendt_crise_educacao.pdf. Acesso em: 19 fev. 2025.

ARROYO, Miguel G. Experiências de inovação educativa: O currículo na prática da escola. *In*: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (org.). **Currículo**: políticas e práticas. Campinas: Papirus, 1999. p. 131- 164.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: https://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.htm. Acesso em: 20 jan. 2025.

BALL, Steven John; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas:** atuação em escolas secundárias. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BASSO, Lucimara Del Pozzo. **A proposição da base nacional comum curricular (BNCC) e formação humana**: reflexões sobre seus fundamentos. 2022. Tese (Doutorado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2022. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/items/de3c240d-d0d8-42a0-82d6-fba5825d2974 Acesso em: 1 jun. 2023.

BIESTA, Gert. Boa educação na era da mensuração. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, ed. 147, p. 808-825, 31 dez. 2012. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/issue/view/2. Acesso em: 20 mar. 2024.

BIESTA, Gert. O dever de resistir: sobre escolas, professores e sociedade. **Educação**, v. 41, n. 1, p. 21-29, jan./abr. 2018. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/29749. Acesso em: 08 fev. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Diário Oficial da União: seção 1, n. 245, p. 41-44, 22 dez. 2017. Disponível em:

https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=22/12/2017&jornal=515&pagina=41&totalArquivos=416. Acesso em: 12 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n. 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 24 Mar 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018. Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 66, p. 10, 6 abr. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018. Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, n. 66, p. 114, 6 abr. 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA331DE5DEABRILDE2018.pdf. Acesso em: 12 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa de Apoio à Implementação da BNCC – ProBNCC**: documento orientador 2019. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/doc_orientador_probncc_2019.pdf. Acesso em: 10 mar. 2024.

CAMPOS, Maria Luiza de Almeida. **A organização de Unidades do Conhecimento em Hiperdocumentos: o modelo conceitual como um espaço comunicacional para a realização da autoria.** 2001. 186 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001. Acesso em: https://ridi.ibict.br/bitstream/123456789/679/1/mariacampos2001.pdf. Acesso em 28 out. 2023.

CELLARD, André. A análise documental. *In:* POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295-316.

CHARLOT, Bernard. **Educação ou barbárie? uma escolha para a sociedade contemporânea.** São Paulo -SP: Cortez, 2020. *E-book*.

CHARLOT, Bernard. Os Fundamentos Antropológicos de uma Teoria da Relação com o Saber. **Revista Internacional Educon**, v. 2, e21021001, n.1, p. 1-18, jan./mar. 2021. Disponível em: https://grupoeducon.com/revista/index.php/revista/article/view/1727. Acesso em: 2 mar. 2024.

CONSULTA PÚBLICA. **Referencial Curricular Gaúcho.** *In:* Referencial Curricular Gaúcho. Porto Alegre. Disponível em: https://hcurriculo.educacao.rs.gov.br/Sobre/Index. Acesso em 29 mar. 2024.

CURRICULUM ou currículo: qual o correto para colocar no CV. *In:* **EXAME**. [São Paulo], 04 abr. 2024. Disponível em: https://exame.com/carreira/guia-de-carreira/curriculum-ou-curriculo-qual-o-correto-para-colocar-no-cv/. Acesso em 29 jan. 2025.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. **Nós da docência**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

DALBOSCO, Claudio A. **Educação e condição humana na sociedade atual:** formação humana, formas de reconhecimento e intersubjetividade de grupo. Curitiba: Appris, 2021.

DALBOSCO, Cláudio Almir. Metamorfoses do conceito de formação: da teleologia fixa ao campo de força. *In*: DALBOSCO, Cláudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique; FLICKINGER, Hans-Georg (org.). **Formação Humana (Bildung)**: despedida ou renascimento? São Paulo: Cortez, 2019. p. 35-64.

DEFESA Civil atualiza balanço das enchentes no RS – 9/8. *In*: DEFESA Civil. Porto Alegre, 09 ago. 2024. Disponível em: https://www.defesacivil.rs.gov.br/defesa-civil-atualiza-balanco-das-enchentes-no-rs-10-7-66b67813ba21f. Acesso em 10 ago. 2024.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. *In*: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (org.). **O Método (auto)biográfico e a Formação**. Natal: EDUFRN, 2010. p. 82-95.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro: Malê, 2017. *E-book*.

FABRIS, Elí Terezinha Henn; SEBASTIANY, Eduarda. (Re)invenção da escola e profissão docente: desafios contemporâneos para uma Escola da Travessia. In: PEREIRA, Antonio Serafim (org.). **Educação no contexto que se move:** saberes, experiências e reflexões. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. Disponível em: https://www.pimentacultural.com/livro/educacao-contexto. Acesso em: 3 mar. 2023.

FALCAÇA. In: **MICHAELIS moderno dicionário da língua portuguesa.** [S.l.]: Editora Melhoramentos, [2025]. Disponível em: https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/falca%C3%A7a/. Acesso em: 2 fev. 2025.

FIGUEIREDO, Carla; LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. Entre os enunciados políticos e os corredores de liberdade nas práticas curriculares dos professores. **Educação e Pesquisa**, v. 45, n. e189917, p. 1-19, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/HZgNM6p3cvtWTJSvyZnTm3n/#. Acesso em: 24 maio 2023.

FORTUNATO, Ivan; PORTO, Maria do Rosário Silveira. O método natural e o pensamento complexo: uma relação possível para a educação escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, e219428, v. 46, p. 1-16, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/nJgzSrC5hYJ7sLstjz8kHWh/. Acesso em: 30 jun. 2023.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989. *E-book*.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. *E-book*.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra: 1996. *E-book.*

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. *E-book*.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000. *E-book.*

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra: 1987. *E-book.*

FRITSCH, Rosângela. A pesquisa como estratégia de formação de professoras da educação básica. **Olh@res**: Revista do Departamento de Educação da Unifesp, Guarulhos, v. 5, n. 2, p. 15-30, nov. 2017. Disponível em: https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/681. Acesso em: 2 mar. 2024.

FRITSCH, Rosangela; LEITE, Carlinda; LIMA, Ruy D' Oliveira. Políticas curriculares e suas articulações na perspectiva de uma educação democrática. **EDUR-Educação em Revista**, Belo Horizonte, ano 2022, v. 38, p. 1-24, 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/mrLWxdVLbTCmVf4BTf4Xh8c/abstract/?lang=pt. Acesso em: 12 mar. 2024.

FRITSCH, Rosângela; LEITE, Carlinda; VITELLI, Ricardo Ferreira. Práticas curriculares de docentes no contexto de uma rede municipal de educação. **Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 27, n. 3, p. 1-20, dez. 2022. Disponível em: https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/9903. Acesso em: 17 abr. 2024.

GATTI, B. A. A pesquisa em Educação e o campo da formação de educadores: diálogos com Marli André. **Formação Docente:** Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, [*s. l.*], v. 13, n. 28, p. 47–56, 2021. Disponível em: https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/546. Acesso em: 2 mar. 2024.

GATTI, Bernadete Angelina. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **RBPAE**: Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, [*s. l.*], v. 28, n. 1, p. 13-34, jan./abr. 2012. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/36066. Acesso em: 24 fev. 2024.

GOMES, Nilma Lino. Intelectuais Negros e produção do conhecimento: Algumas reflexões sobre a realidade brasileira. *In*: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina SA, 2009. cap. 12, p. 419-441. Disponível em: www.icict.fiocruz.br/files/Epistemologias%20do%20Sul.pdf. Acesso em: 30 nov. 2024.

GONÇALVES, Rafael Marques. Autonomia e Políticaspráticas de Currículos: uma equação entre raízes e opções. **Educação E Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. e84870, ed. 3, p. 1-16, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/6GWgXKtHkHj53vSvpKW5nTK/?lang=pt. Acesso em: 10 maio 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **São Leopoldo, RS**: panorama: população. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/sao-leopoldo/panorama. Acesso em: 01 abr. 2024.

IPEAFRO. **NTESIEMATE MASIE**. Acervo Digital Adinkra. Rio de Janeiro, [2024]. Disponível em: https://ipeafro.org.br/acervo-digital/imagens/adrinkra/. Acesso em: 24 nov. 2024.

JOSSO, Marie Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, v. 30, n. 3, 2007. Disponível em: http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/ faced/article/view/2741. Acesso em: 10 jan. 2024.

JOSSO, Marie Christine. **Caminhar para si.** Tradução Albino Pozzer; coord. Maria Helena Barreto Abrahão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação.** Prefácio de António Nóvoa, tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. Lisboa: Editora Educa-Formação/Universidade de Lisboa, 2004.

KNOTS 3D. Falcaça simples. [S.l.]: Knots3D, [2011]. Disponível em: https://knots3d.com/pt/falca%C3%A7a-simples-n%C3%B3. Acesso em: 13 jan. 2015.

KNOTS 3D. **Nó de atracação**. [S.l.], [2011]. Disponível em: https://knots3d.com/pt/n%C3%B3-de-atraca%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 11 jan. 2025.

KNOTS 3D. **Nó de pescador.** [S.l.], [2011]. Disponível em: https://knots3d.com/pt/n%C3%B3-de-pescador. Acesso em: 12 jan. 2025.

KNOTS 3D. **Nó direito.** [S.l.], [2011]. Disponível em: https://knots3d.com/pt/n%C3%B3-direito. Acesso em: 12 jan. 2025.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis**: o pensamento de Marx no século XXI. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. Disponível em: https://dokumen.pub/o-futuro-da-filosofia-da-praxis-o-pensamento-de-marx-no-seculo-xxi-2nbsped.html. Acesso em: 1 fev. 2025.

LACERDA, Caroline Côrtes; SEPEL, Lenira Maria Nunes. Percepções de professores da Educação Básica sobre as teorias do currículo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e197016, p. 1-18, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/sXcDsXPsfFnQZZhw5vPLb8v/. Acesso em: 12 jun. 2023.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, abr. 2002. Disponível em:

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=es&nrm=iso. Acesso em 5 jan. 2025.

LAVAL, Christian; VERGNE, Francis. **Educação democrática: a revolução escolar iminente.** Petrópolis: Vozes, 2023.

LEITE, Carlinda. FERNANDES, Preciosa. Desafios aos Professores na Construção de Mudanças Educacionais e Curriculares: que Possibilidades e que Constrangimentos? **Educação**, v. 33, n. 3, 2010. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8076. Acesso em: 23 abr. 2024.

LEITE, Carlinda. Políticas de currículo em Portugal e (im)possibilidades da escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente. **Currículo sem Fronteiras**, Porto, ano 2006, v. 6, ed. 2, p. 67-81, 2006. Disponível em: https://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/leit. Acesso em: 15 jun. 2024.

LISPECTOR, Clarice**. A cidade sitiada**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MATOS, Eder Henriques de. **Organização do trabalho escolar no processo de implementação da BNCC e do referencial curricular gaúcho**: Limites E Possibilidades. 2021. Dissertação (Mestrado em Geologia) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira (org.). Caminhos do pensamento: epistemologia e método. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 9 -30.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2007.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, ed. 2, p. 191-211, out. 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SJKF5m97DHykhL5pM5tXzdj/?lang=pt#. Acesso em: 7 abr. 2024.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2001.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NÓVOA, Antonio. **Escolas e Professores: proteger, transformar, valorizar.** Salvador: SEC/IAT, 2022.

NÓVOA, António. **Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. *E-book.*

NÓVOA, António. **Professores**: Libertar o futuro. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.

NÓVOA, António; FINGER, Matthias (org.). **O Método (auto) biográfico e a Formação**. Natal: EDUFRN, 2010.

OLIVEIRA, Leandro Roque de; LEVY, Marcos. Passarinhos. Intérpretes: Emicida; Vanessa da Mata. In: **Sobre crianças, quadris, pesadelos e lições de casa.** São Paulo: Laboratório Fantasma, 2015. 1 CD. Faixa 7 (3 min 42 s).

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. *Histórico da pandemia de COVID-19.* [S.l.]: OPAS, [2023?]. Disponível em: https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19. Acesso em: 12 jan. 2024.

PACHECO, José Augusto. Currículo: Entre teorias e métodos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, ed. 137, p. 383-400, 31 ago. 2009. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/issue/view/15. Acesso em: 28 jan. 2025.

PASINI, Juliana Fatima Serraglio**.** As influências dos organismos internacionais nas políticas desenvolvidas no sistema educacional brasileiro e no estado do Paraná. **Educere et Educare:** Revista de Educação, v. 15, n. 35, 2020. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/24358. Acesso em: 26 jan. 2025.

PEREIRA, Ana Paula Marques. **Constituição de currículos multirreferenciais**: caminhos possíveis. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018. Disponível em: http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/7658. Acesso em: 15 maio 2023.

PIXABAY. **Representação digital de um Baobá**. Imagem digital. Publicada em 14 maio 2023. Disponível em: https://pixabay.com/pt/illustrations/baobá-árvore-árvore-enorme-natureza-7988800/. Acesso em: 19 fev. 2025.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO LEOPOLDO. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Documento orientador do currículo do território de São Leopoldo/RS: princípios e concepções**. São Leopoldo, RS: Ed. UNISINOS, 2021. 88 p.

PRIESTLEY, M.; BIESTA, G.; ROBINSON, S. Teacher agency: What is it and why does it matter? In: KNEYBER, R.; EVERS, J. (Eds.). **Flip the system**: Changing education from the bottom up London: Routledge, 2015, p. 134-148.

PUC-CAMPINAS e Movimento Negro realizam plantio de baobá, a árvore da vida. **PUC-Campinas**, Campinas, 1 nov. 2023. Disponível em: https://www.puc-

campinas.edu.br/puc-campinas-e-movimento-negro-realizam-plantio-de-baoba-a-arvore-da-vida/. Acesso em: 20 nov. 2024.

LEAL, Quenani Oliveira. *Entre heranças e rupturas: revisitando princípios e concepções de formação humana nas práticas curriculares*. Capa de dissertação de mestrado de Viviane de Oliveira Machado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, 18 mar. 2025.

REDE Nea Onnim: olhares sobre a nossa prática pedagógica em busca da construção de uma escola para as relações étnico-raciais. **Google Sites,** [S.l.], 30 set. 2022. Disponível em: https://sites.google.com/view/redeneaonnim/p%C3%A1gina-inicial. Acesso em: 20 nov. 2024.

RESULTADOS. Municípios – Ensino Fundamental Anos Finais. *In:* INEP. Brasília, DF, 16 set. 2022. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados. Acesso em 28 mar. 2024.

RIO GRANDE DO SUL. **Gaúcho:** Ciências Humanas. Porto Alegre: Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul, 2018. Disponível em: https://educacao.rs.gov.br/1529.pdf. Acesso em: 29 mar. 2024.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular Gaúcho:** Educação Infantil e Ensino Fundamental. Porto Alegre: SEDUC-RS, 2018. Disponível em: https://h-curriculo.educacao.rs.gov.br/. Acesso em: 20 nov. 2024.

SANTOS, Graziella Souza dos. **Recontextualizações Curriculares**: uma análise sobre os processos curriculares no âmbito do planejamento e das práticas pedagógicas de ensino dos professores. 2017. Tese (doutorado em educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/168886. Acesso em: 10 jul. 2023.

SANTOS, Maria; MACEDO, Elisabeth. Da responsabilidade ética do responder para que serve a escola. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 38, e85999, p. 1-16, 2022. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/educar/issue/view/3255. Acesso em: 8 jun. 2023.

SÃO LEOPOLDO. Conselho Municipal de Educação. **Parecer CME/SL nº 024/2019**. Orienta a implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, do Referencial Curricular Gaúcho – RCG e institui o Documento Orientador do Currículo do Território de São Leopoldo/RS: Princípios e Concepções como obrigatórios ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica do território municipal de São Leopoldo. São Leopoldo: CME/SL, 11 dez. 2019. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/12qauCFmlfZdm0ubZ0G7avMq4BxWWvHqQ/view. Acesso em: 30 mar. 2024.

SÃO LEOPOLDO. **Lei nº 6.159, de 14 de março de 2007**. Cria e organiza o Sistema Municipal de Ensino de São Leopoldo e dá outras providências. São Leopoldo: Leis Municipais. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/a/rs/s/sao-leopoldo/lei-

ordinaria/2007/615/6159/lei-ordinaria-n-6159-2007-cria-e-organiza-o-sistema-municipal-de-ensino-de-sao-leopoldo-e-da-outras-providencias. Acesso em: 24 mar. 2024.

SARAMAGO, José. **Viagem a Portugal**. São Paulo: Companhia das Letras, 2021. *E-book*.

SAVATER, Fernando. **A Importância da Escolha**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2004.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Daniel Neves. Fênix. *In*: **História do Mundo**: Idade Antiga: Fênix. Online. [*S. l.*], 30 mar. 2024. Disponível em: https://www.historiadomundo.com.br/idade-antiga/fenix.htm. Acesso em: 30 mar. 2024.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Apresentação. *In*: FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (org.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016. p. 7-10.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Por uma agenda curricular democrática com foco na inovação educativa para o Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, e25641, p. 1-16, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/ZFBCPCDqqvxWtcJ3fSNGmXg/?lang=pt. Acesso em: 10 abr. 2023.

SOUZA, Sauloéber Tarsio de; LIMA, Genis Alves Pereira de. Escolas polivalentes na ditadura civil-militar: marco no modelo de ensino profissionalizante ou instrumentos de propaganda do regime? O processo de implantação do polivalente de Ituiutaba-MG (1974-1985). **Revista Educação & Formação**, Fortaleza, ano 2016, v. 1, ed. 2, p. 72-88, mai/ago 2016. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/101. Acesso em: 18 nov. 2024.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Daniele. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, n. 73, p. 209-244, dezembro 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/i/2000.v21n73/. Acesso em: 12 ago. 2024.

VASQUES, Rosane Fátima. **A metamorfose da equidade nas políticas curriculares brasileiras**: da promoção de oportunidade à diferenciação pedagógica. 2021. Tese (doutorado em educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/9734/Rosane%20F%c3%a1tima%20Vasques_.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 25 abr. 2023.

VELOSO, Abraão. Tecnologia ancestral africana: símbolos Adinkra. In: **Espaço do Conhecimento UFMG**. [Belo Horizonte], 16 ago. 2022. Disponível em: https://www.ufmg.br/espacodoconhecimento/tecnologia-ancestral-africana-simbolos-adinkra/. Acesso em: 19 nov. 2024.

VIEIRA, S. L. Políticas e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** *[S. l.]*, v. 23, n. 1, 2011. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19013. Acesso em: 7 abr. 2024.

ZEIGER, Cláudio**.** Mate masie – simbologia Adinkra. In: **Afro & África.** [S.l.], 16 fev. 2012. Disponível em: https://claudio-zeiger.blogspot.com/2012/02/mate-masie-simbologia-adinkra.html. Acesso em: 03 jun. 2024.

ZEIGER, Cláudio. Nea onnim no sua a, ohu – simbologia Adinkra. In: **Afro & África.** [S.l.], 20 fev. 2012. Disponível em: https://claudio-zeiger.blogspot.com/2012/02/nea-onnim-no-sua-ohu-simbologia-adinkra.html. Acesso em: 03 jun. 2024.

ZEIGER, Cláudio**.** Yansapo – o nó da sabedoria. In: **Afro & África**. [S.l.], 15 fev. 2012. Disponível em: https://claudio-zeiger.blogspot.com/2012/02/yansapo-o-no-da-sabedoria.html. Acesso em: 04 jun. 2024.

APÊNDICE A – CRONOGRAMA DA PESQUISA-FORMAÇÃO

PESQUISA-FORMAÇÃO

Pesquisadora: Viviane de O. Machado (UNISINOS)
Orientação: Rosangela Fritsch e Darciel Pasinato

Cronograma de formação - EMEF Álvaro Nunes (60h)

Etapa 1- SANKOFA "Volte e pegue o que importa"

03/07/24 (T)
04/07/24 (M)

16h

- Introdução - narrativa de vida: abordagem pedagógica e abordagem terapêutica;
- Contrato de formação;
- Objetivos, preocupações e expectativas frente à proposta;
- Linha do tempo - narrativa oral: periodização e momentos cruciais;
- Relato oral;
- Tarefa EAD: Complementar e concluir narrativa A.

Etapa 2- BAOBÁ Raízes que sustentam a docência

08/07/24
(M/T)

12h

- Conceito: "Ancestralidade pedagógica";
- Apresentação da narrativa A;
- Discussão e questionamentos;
- Narrando experiências escolares: memórias e escolhas;
- Escrita de memórias relacionadas à escola e sobre a escolha da profissão docente;
- Tarefa EAD: Rever linha do tempo com foco nos momentos formativos

Etapa 3- NEA ONNIM "Aquele que não sabe pode aprender"

09/07/24(M)
10/07/24 (T)

20h

- Formação humana: nuvem de palavras;
- Pergunta mobilizadora: Como você avalia a sua formação em termos de formação humana?
- Princípios e concepções- pedagogias "tradicionais" e "novas" (Charlot e Dalbosco);
- Tarefa EAD: buscar bases teóricas e epistemológicas de formação humana - prazo: 15 dias (12h)

Etapa 4- NYANSAPO "Nó da sabedoria"

12/07/24
(M/T)

12h

- Discussão sobre Princípios e concepções nas práticas curriculares;
- Sistematização: Consciência de si - meus processos formativos e minha docência hoje
- Amarrando os "nós": consensos sobre formação humana;
- Conversa sobre a atividade formativa frente aos objetivos e expectativas iniciais;
- Tarefa: avaliação do processo formativo em escrita posterior

Local: Faculdades EST (G512 - H206) /SMED
Manhã: 8h às 12h Tarde: 13h às 17h)