



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

17942 - Resumo Expandido - Trabalho - XXVII Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste – Reunião Científica Regional – ANPEd Nordeste (2024)

ISSN: 2595-7945

GT08 - Formação de Professores

Formação Docente: Por reparação histórica, por justiça social

Tito Loiola Carvalho - UFBA - Universidade Federal da Bahia

FORMAÇÃO DOCENTE: POR REPARAÇÃO HISTÓRICA, POR JUSTIÇA SOCIAL

Autor(a) ^[1]

Coautor(a) ^[2]

1 INTRODUÇÃO

A transmissão de conhecimentos faz parte da história da humanidade. A produção e difusão de saberes acontece de várias formas, em espaços diversos e com finalidades variadas. A ideia de educação escolar enquanto instituição responsável por transmitir uma seleção de conhecimentos não é natural, nem fixa, muito menos imutável. Situada em cada espaço-tempo, ela é articulada com o sistema de produção vigente e no capitalismo ela é programada para atender interesses daqueles que usurparam para si a maior parte dos recursos materiais (naturais e/ou produzidos por outras pessoas).

Neste trabalho, faremos um breve resgate de alguns antecedentes históricos da formação docente, enquanto dispositivo para a educação dos corpos no letramento da branquitude cisheteronormativa, a fim de resgatarmos o que ficou para trás de nossas memórias, mas que segue operando no presente e tentando ditar o futuro. No movimento sankofa, não abrimos mão da reparação histórica, tanto no que diz respeito à apropriação dos caminhos, decisões políticas e enfrentamentos que produziram o cenário atual, como no sentido de restituição, de

justiça social, porque, como nos ensina o Cacique Juvenal Payayá (2024), o futuro do mundo é agora.

A partir de uma pesquisa qualitativa (autoria, ano), que articula autoetnografia e ficções testemunhadas, construímos um cenário-pedagógico situado no cotidiano da formação docente em uma universidade pública, buscando visibilizar o que a não reparação segue produzindo na vida de quem está mais vulnerabilizada. Ressaltamos pontos sensíveis nas naturalizações ainda correntes, nos silêncios e/ou presenças tímidas de discussões fundamentais para a construção de entendimentos sobre a sociedade que vivemos e a educação que temos fortalecido: raça, gênero, condição econômica e sexualidade. Nas desigualdades das vulnerabilidades, tais temas seguem sendo tratados como “recortes” nas pesquisas em educação, ou assuntos de grupos sociais específicos.

Pensar a formação docente envolve pensar que educação queremos, para a construção de qual sociedade. Em nossa compreensão, é cuidar de quem cuida, por ser cuidado que possibilita o aprendizado de viver em coletivo, o que implica nos situarmos politicamente no mundo, de forma menos vulnerável e vulnerabilizando menos as outras. Ao contrário dos discursos de “incompetência docente” (Souza, 2006), que culpabilizam professoras/es e/ou que simplificam a questão clamando por mais formação, nos importa pensar a formação oferecida. Cientes de que se trata de movimento contracorrente, apostamos nas células opositoras e desafiadoras que ainda permanecem vivas e transtornam a formação hegemônica.

2 SOBRE A MATERIALIDADE DE UMA HISTÓRIA NÃO REPARADA

Inserida na cultura ocidental, a ideia de instituição escolar foi criada na Grécia e na Roma antigas, como forma de ocupar o tempo ocioso dos *homens* livres e prepará-los para atuarem politicamente, já que o trabalho pesado ficava nas costas das pessoas escravizadas. Na Idade Média, a escola foi fortemente influenciada pela Igreja Católica e continuou sendo acessível a poucos. Com o iluminismo, que sacudiu o teocentrismo europeu, o foco da escola retoma o compromisso com o desenvolvimento da racionalidade autointitulada superior, a fim de tornar, novamente, o *homem* livre senhor de si (Saviani, 2005). Nessa disputa de brancos proprietários, a educação caminhava junto com seus projetos de dominação.

No caso da formação docente, foi pós-*revolução* francesa que ela ganhou de fato alguma consideração. Embora essa preocupação já existisse, foi o medo da reação dos mais vulneráveis, diante do não cumprimento das promessas de

“Liberdade, Igualdade e Fraternidade”, que mobilizou maior atenção para a formação de quem ensina. “É daí que deriva o processo de criação das escolas normais, como instituições encarregadas de preparar professores” (Saviani, 2005, p.12). De Paris (1795) ao Brasil (1827) foi chão e várias alfândegas desconsideradas e/ou sonegadas (Patto, 1990). A preocupação com a formação docente, por aqui, emergiu após a “independência”, quando novamente a “organização da instrução popular” voltou a ser pauta, por meio da Lei das Escolas de Primeiras Letras, aprovada em 15 de outubro de 1827 (Saviani, 2005). Os conhecimentos acessíveis eram limitados à leitura e escrita, as quatro operações aritméticas, algumas noções de geometria, “geografia; princípios da moral cristã e da religião oficial e gramática nacional” (Vilela, 2000, p.109).

Pós “abolição” da escravidão, sem nenhuma “indenização” às pessoas escravizadas e expropriadas, e com o avanço do processo urbano-industrial e suas ideias de modernidade, “a educação recebeu a incumbência de pavimentar o projeto nacional de ‘civilização e progresso brasileiro’ e solucionar o que a classe dominante considerava como “os problemas raciais da nação” (Cardoso, 2014). A educação pública “acessível” às classes populares nasce com a função de embranquecer e normatizar o país, “livrando o Brasil do que eles caracterizaram como a degeneração de sua população. (...) Para tanto, era necessário embranquecê-la, fosse em sua cultura, higiene, comportamento e, eventualmente, na cor da pele (Dávila, 2006, p. 152). Entre narcisismos que impedem o acesso à visão real de si mesmo, entre aberturas e fechamentos de escolas, “o advento da República não chegou a trazer modificações substantivas no campo educativo”, mas a preocupação com a doutrinação da população mais vulnerabilizada ganhou força com a implementação do novo regime político (Saviani, 2005, p.13).

Em 1890, quando o Estado de São Paulo promoveu uma ampla reforma na instrução pública, já se fazia presente a ladainha de que “sem professores bem-preparados”, “instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerador e eficaz” (São Paulo, 1890 apud Saviani, 2005, p.13). Tudo era questão de formação, como se a formação oferecida fosse emancipatória e bastasse. Apesar do diagnóstico de “Insuficiência do programa de estudos” e “carência de preparo prático” (São Paulo, 1890), a reforma concentrou na prática, “sem qualquer preocupação com uma formação teórica sistemática” (Souza, 1998), o que não significa que tal prática não era carregada de teoria, mas que era transmitida como se neutra fosse.

Na década de 1932, outra “reforma” atravessou a formação docente: inspirada no movimento “renovador”, funcionou como uma escola-laboratório, onde o aprendizado da prática era mais considerado que o das teorias, afinal, pobre precisa logo aprender a trabalhar e a trabalhar seguindo as ordens pensadas e

definidas por quem detêm o poder. Patto (1990, p. 82) ressalta a importância de não subestimarmos a “importância desses anos para a história brasileira em geral, e para os destinos da educação escolar nas décadas subsequentes”, visto que ela exerceu a função de pavimentar o terreno “para a criação das condições que propiciaram a expansão do imperialismo enquanto expressão contemporânea da política colonialista internacional”.

Concomitante a isso, outros dispositivos de controle físico e subjetivo foram produzidos, com a importante participação da medicina, da biologia, da psicologia e do militarismo, desde as primeiras políticas de educação instituída, no advento da República. Com o objetivo de produzir um “cimento ideológico que unia forças” e colocava “em relevo a necessidade de instituir mecanismos sociais” que assegurassem “a industrialização e urbanização nos moldes injustos pretendidos”, a educação escolar, “tida como instituição de vanguarda no processo de mudança social (...) seria um laboratório social de trabalho, disciplina, patriotismo; lugar de construção do ‘homem novo’: ativo, disciplinado, amante da Pátria, cooperador, hígido” (Patto, 2004, p.209).

As ideias de raça e cultura superior, de gênero adequado e de sexualidade normal ganham força nesse período. Conforme denuncia Albuquerque (2020), depois da abolição, o Estado sofisticou mecanismos de violência contra o povo negro. O controle e um “tratamento diferencial” eram considerados “a maneira mais eficaz de evitar o crime, já que pesquisas estrangeiras, especialmente inglesas, francesas e italianas, indicavam grande incidência de anormalidades entre crianças e jovens em situação ilegal” (p.213). O objetivo do ensino escolar era garantir a “produção em série de alunos perfeitamente adaptados aos diferentes lugares que lhes serão destinados numa realidade social inquestionada” (Patto, 2002, p.33). E tudo isso com o amparo da ciência, que tinha a função de reforçar “a crença de que os lugares sociais são distribuídos segundo o mérito de cada um”, colaborando “com a impressão de existência de igualdade de oportunidades” (Patto, 2002, p.33).

A revelia da história oficial, movimentos insurgentes, sobretudo o Movimento Negro, desde sempre reivindicam o direito à educação escolar, trazendo contribuições para o pensamento educacional brasileiro em defesa de uma educação emancipadora. Pesquisadoras/os como Silva (1970), Silva (1986), Franco (2000), Rodrigues (2005), entre outras(os), são importantes referências nos estudos críticos e propositivos sobre a educação no Brasil. Rodrigues (2005), ao resgatar a trajetória das disputas nos espaços instituídos, expõe que “nem todos os grupos estavam representados ou tinham a mesma força política”, e que apesar da pluralidade de versões, as condições de participação eram diferenciadas, o que implicava em “vantagens para certos atores e silêncio para outros” (p.16). Ela também lembra que as reivindicações e propostas do movimento negro na definição de um novo projeto político-educacional para o Brasil, desde o processo

de elaboração da Constituição (1988) e da LDB (1996), questionam a orientação “eurocêntrica e homogeneizadora”, viabilizada “por um discurso de democracia racial”, nova roupagem das teorias racistas (p.13). Essas discussões foram pautas em diversos “encontros, congressos, simpósios organizados, promovidos ou apoiados pelo movimento negro” (Silva, 2017). Conforme ensina Batista (1988), no VIII Encontro dos Negros do Norte e Nordeste, “a educação não está relacionada apenas à mobilidade social, não é só história, é todo um processo de formação do indivíduo. Romper com um padrão educacional branco e europeu é a possibilidade de nos reeducarmos “para o conhecimento de nossa história, de nossa realidade cultural” (p.12).

No ano de 2003, uma reivindicação antiga do Movimento Negro, que tramitava no Congresso Nacional, foi conquistada com a promulgação da Lei nº 10.639, tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira nas escolas de ensino fundamental e médio de todo o país, o que inclui também a formação docente. Em percursos distintos, movimentos indígenas, feministas, LGBTQIA+ e das pessoas com deficiência também vêm reivindicando a garantia do direito à educação para todas as pessoas, e, assim como o Movimento Negro, a reivindicação não é por qualquer educação.

3. “A CIÊNCIA É SEMPRE ENGAJADA” E “A ÉTICA DO EXERCÍCIO DE UMA PROFISSÃO É MUITO MAIS DO QUE MEDIDAS PRAGMÁTICAS”: CENÁRIO-PEDAGÓGICO

22 de abril dos últimos dez anos. Você sai de casa e vai correndo apressada em direção ao ponto de ônibus. Chove muito, e você, mais uma vez, sem guarda-chuva, chegará encharcada na aula. Você poderia tentar se espremer entre as pessoas que lotam o ponto, para se proteger minimamente da água que insiste em cair, como qualquer pessoa sensata faria, mas você sabe que precisa manter uma distância “segura”, afinal, uma travesti ousando sair, na rua, a luz do dia... Você engole seco e não continua a frase. Você sabe que o fato de ser negra potencializa ainda mais sua vulnerabilidade, diante da transfobia e do racismo ensinados aos seus. Muitos, inclusive, que cresceram com você, mas que aprenderam a te enxergar como um ser repugnante, indigno de consideração. Passados infinitos 40 minutos no ponto de ônibus, à espera da única linha que te levará para a universidade, seu buzu chega lotado e você lembra de um pixo que viu no pátio da faculdade, que não deixa você esquecer que “todo ônibus lotado tem um pouco de navio negreiro”. Depois de atravessar a cidade negra, você chega mais uma vez atrasada. Deseja passar no banheiro para se secar um pouco, antes de entrar na sala de aula, mas desiste quando vê que já tem gente lá dentro e você teme passar

por mais um constrangimento, por ser uma travesti entrando em um banheiro onde sua presença é vista como ameaça. “A placa de censura no meu rosto diz: Não recomendada à sociedade”. E assim como as placas deixadas na semana anterior, nos banheiros dessa mesma faculdade, que alertavam para os perigos de pessoas como você nesse espaço, ninguém vai tocar no assunto e você está cansada. Ao entrar na sala, uma das poucas professoras que lhe dirige a palavra, naquela instituição, faz alguma piada com seu atraso, que você finge não entender. Você lembra das piadas que ouviu a vida inteira na educação básica e seu estômago dói. A aula é sobre superdotação, apresentada enquanto desenvolvimento intelectual acima da média. A docente afirma que a maior incidência desse fenômeno se dá em pessoas do gênero masculino. Sua explicação caminha numa direção biologizante racista e cissexista que afirmava que o fato do pênis ser uma genitália para fora, ele produz naturalmente homens mais expansivos, mais determinados, que tomam a iniciativa, corajosos, que se aventuram mais, que possuem maior capacidade de socialização; já a vulva, por sua existência “tímida, pra dentro”, produz mulheres que naturalmente seriam mais recatadas, mais inseguras. Você, tonta, sem acreditar no que está ouvindo, lembra dos tensionamentos da própria definição de inteligência, de QI, que ouviu em outra aula. Tudo isso te fez pensar que sua mãe, que precisou se virar nos trinta, desde os nove anos de idade, quando ficou órfã de mãe e precisou parar de ir a escola para ajudar a criar seus quatro irmãos mais novos, porque o pai que havia ido embora, não se faria presente, e a tia, que se dispôs a acolher ela e os irmãos, precisava sair o dia todo para trabalhar, nunca seria considerada superdotada, mesmo nessa idade já sabendo fazer tanta coisa: cozinhar, limpar a casa, cuidar das plantas e das crianças pequenas, sendo tão pequena. Você também lembra que seu pênis nunca lhe possibilitou as habilidades e competências de socialização afirmadas ali; pensa no alto índice de expulsão que muitas LGBTQIA+ vivenciam nos espaços escolares impedindo-as de acessar os conhecimentos legitimados; se teletransporta pra fala de uma colega que denunciava o silêncio histórico que as mulheres cisgêneras vivenciaram e ainda vivenciam nessa sociedade misógina, em que, desde pequenas as crianças com vulva são ensinadas a não se expressarem muito, a calarem a boca, a fecharem as pernas, a não assumirem desejos, a se contentarem com a função de cuidado do outro, especialmente se elas forem negras e economicamente vulnerabilizadas. Você acha por bem comentar sobre o que aprendeu nas aulas de pedagogias feministas, como forma de contribuição ao debate. As colegas somam. A professora acha interessante, parece mesmo que ela nunca tinha ouvido aquilo antes, e que, por alguns instantes, fez sentido pra ela, até o slide seguinte que seguiu sendo apresentado reproduzindo a mesma ladainha de que a genitália define naturalmente comportamentos, como se sua fala não tivesse existido. A aula terminou e naquele dia você ficou com fome, mais uma vez, porque o Restaurante Universitário parou de fornecer alimento e você não tem dinheiro para comprar comida.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As formações que acessamos na universidade, na maior parte do tempo, ainda seguem para o branqueamento, para cisheteronorma, para as competências e habilidades a serviço do capital. Somos convocadas a "azeitar a máquina" e a seguir reproduzindo a lógica perversa, para que a precarizada seja a outra.

Pensar a formação docente envolve considerar suas histórias permeadas de enfrentamentos, avanços e retrocessos, continuidades, descontinuidades, superações e repetições. Todo movimento tem submissão aos ditames hierarquicamente impostos e tem rebeldia nas brechas, cavadas quando nos entendemos pessoas históricas. Como ensina Conceição Evaristo (2024), temos um passado que produz dor e também um passado que produz potência. Ser trabalhador/a/e da educação demanda um compromisso radical com a construção de uma sociedade digna para todas as vidas. Pela seriedade, esse compromisso requer construção diária.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Wlamyra. Racialização e Cidadania Negra. Curso Emancipações e Pós-Abolição: Por Uma Outra História do Brasil (1808-2020). Escola de História da Unirio, 2020. Disponível em: < <https://youtu.be/68-YavhZijl> >. Acesso em: 10 agos. 2024.

BATISTA, João. Movimento Negro em Pernambuco. In: **Encontro dos Negros do Norte e Nordeste**, 8, Recife. Anais, Recife, 1988.

BENTO, M. A. da S. **Pactos narcísicos no racismo: Branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público**. (Tese de doutorado), São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade, SP, 2002.

CARDOSO, Lourenço C. **O branco ante a rebeldia do desejo**: um estudo sobre a branquitude no Brasil. Tese [Doutorado]. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2014.

COMPANHIA DE TEATRO POPULAR NOITE DE REIS. **Os últimos combatentes**.

Câmera Nova Produções, Edição de Daniel Moura. Direção: Ivan Santtana, 2024. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=uDL8YAueMsY&ab_channel=SoldeSerenio>

DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura**: política social e racial no Brasil (1917-1945). Trad. Claudia Sant'Ana Martins. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. In: **Escrevivência** : a escrita de nós : reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo / organização Constância Lima Duarte, Isabella Rosado Nunes ; ilustrações Goya Lopes. 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

FRANCO, Nanci Helena Rebouças. **Negras Imagens**: um estudo sobre os alunos negros da Escola Tereza Conceição Menezes no bairro da Liberdade/Curuzu. Mestrado em Educação - Universidade Federal da Bahia, UFBA, 2000.

PATTO, Maria Helena Souza. Formação de Professores: o lugar das humanidades. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004, p. 61-78.

PAYAYÁ. Cacique Juvenal. Retomada da Terra e da Palavra. Feira Literária de Mucugê, 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5_0AvCHOK4Q>. Acesso: 10 maio 2024.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino. **Movimento Negro no cenário brasileiro**: embates e contribuições à política educacional nas décadas de 1980 - 1990. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, 2005.

SÃO PAULO (1890), “**Decreto n. 27**, de 12/03/1890”. In: Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo. São Paulo, Imprensa Oficial do Estado, Tomo I – 1889-1891.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal**: Marxismo e Educação Em Debate, 2015, 7(1), 286–293. <<https://doi.org/10.9771/gmed.v7i1.13575>>. Acesso em: 10 maio 2024.

SILVA, P. B. G. e. (2019). Raça negra e Educação 30 Anos Depois:**Memórias e**

Legados. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), 11(Ed. Especi), 12–31.

SOUZA, Rosa Fátima. **Templos de civilização:** a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo, EdUNESP, 1998.

SOUZA, Denise Trento Rebello de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.3, p. 477-492, set./dez. 2006.

[1] Identificação acadêmica, profissional e endereço eletrônico para contato.

[2] Identificação acadêmica, profissional e endereço eletrônico para contato.