

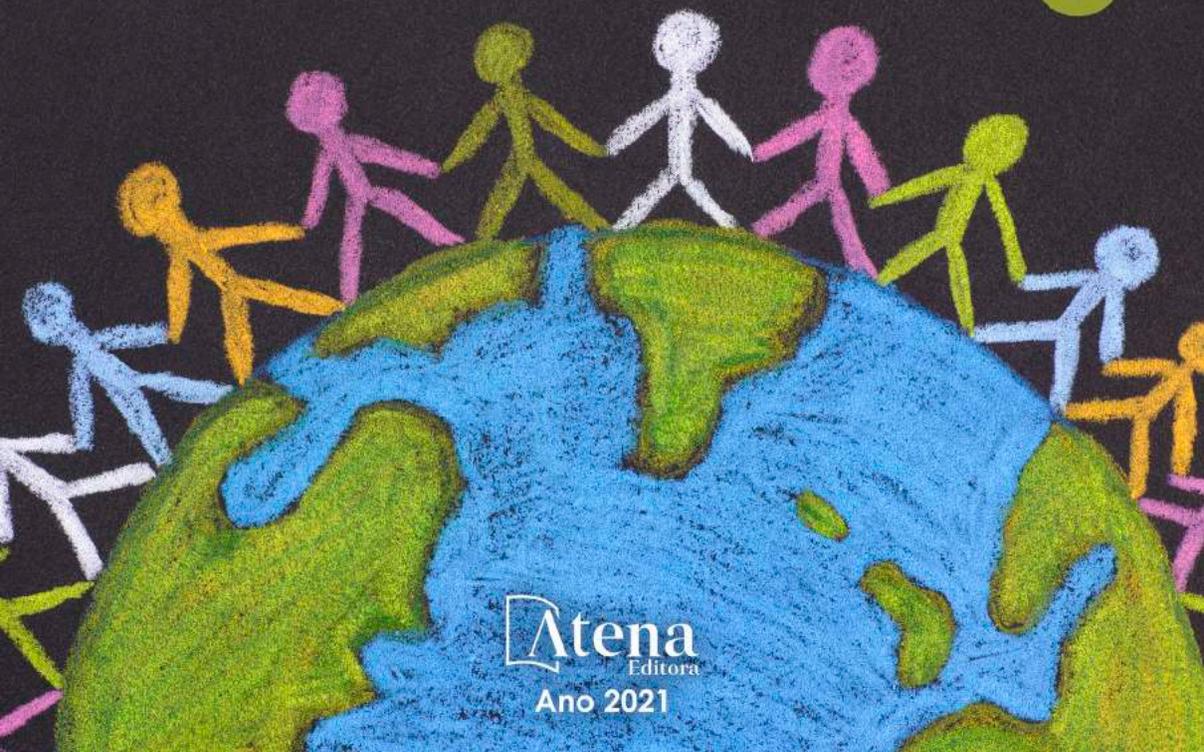
AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA
(Organizador)

Educação

enquanto fenômeno social:

Democracia e emancipação humana

3



Atena
Editora
Ano 2021

AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA
(Organizador)

Educação

enquanto fenômeno social:

Democracia e emancipação humana

3



Atena
Editora
Ano 2021

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Natália Sandrini de Azevedo

Daphynny Pamplona

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2021 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2021 Os autores

Copyright da edição © 2021 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Educação enquanto fenômeno social: democracia e emancipação humana 3

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Bruno Oliveira
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizador: Américo Junior Nunes da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação enquanto fenômeno social: democracia e emancipação humana 3 / Organizador Américo Junior Nunes da Silva. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5983-649-9

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.499211611>

1. Educação. I. Silva, Américo Junior Nunes da (Organizador). II. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access, desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

APRESENTAÇÃO

Diante do atual cenário educacional brasileiro, resultado de constantes ataques deferidos ao longo da história, faz-se pertinente colocar no centro da discussão as diferentes questões educacionais, valorizando formas particulares de fazer ciência. Direcionar e ampliar o olhar em busca de soluções para os inúmeros problemas educacionais postos pela contemporaneidade é um desafio, aceito por muitos professores pesquisadores.

A área de Humanas e, sobretudo, a Educação, vem sofrendo de trato constante nos últimos anos, principalmente no que tange ao valorizar a sua produção científica. O cenário político de descuido e de trato com as questões educacionais, vivenciado recentemente e agravado com a pandemia, nos alerta para a necessidade de criação de espaços de resistência. Este livro, intitulado “**Educação enquanto fenômeno social: Democracia e Emancipação Humana**”, da forma como se organiza, é um desses lugares: permite-se ouvir, de diferentes formas, a mulher negra, o trabalhador, a juventude rural, os professores em seus diferentes espaços de trabalho, entre outros.

É importante que as inúmeras problemáticas que circunscrevem a Educação, historicamente, sejam postas e discutidas. Precisamos nos permitir ser ouvidos e a criação de canais de comunicação, como este livro, aproxima a comunidade das diversas ações que são vivenciadas no interior da escola e da universidade. Portanto, os diversos capítulos que compõem este livro tornam-se um espaço oportuno de discussão e (re)pensar do campo educacional, considerando os diversos elementos e fatores que o intercrusa.

Neste livro, portanto, reúnem-se trabalhos de pesquisa e experiências em diversos espaços, com o intuito de promover um amplo debate acerca das diversas problemáticas que permeiam o contexto educacional, tendo a Educação enquanto fenômeno social importante para o fortalecimento da democracia e emancipação humana.

Os/As autores/as que constroem essa obra são estudantes, professores/as pesquisadores/as, especialistas, mestres/as ou doutores/as e que, muitos/as, partindo de sua práxis, buscam novos olhares a problemáticas cotidianas que os mobilizam. Esse movimento de socializar uma pesquisa ou experiência cria um movimento pendular que, pela mobilização dos/as autores/as e discussões por eles/as empreendidas, mobilizam-se também os/as leitores/as e os/as incentivam a reinventarem os seus fazeres pedagógicos e, conseqüentemente, a educação brasileira. Nessa direção, portanto, desejamos a todos e a todas uma produtiva e lúdica leitura!

Américo Junior Nunes da Silva

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

O PROCESSO EXPANSIONISTA DE EDUCAÇÃO SOB O IDEÁRIO DE PRIVATIZAÇÃO

Isabela Fernanda Barros Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4992116111>

CAPÍTULO 2..... 7

PROJETO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA USADA NA SALA DE AULA INVERTIDA

Alejandro Rosas Mendoza

Melva Flores Gil

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4992116112>

CAPÍTULO 3..... 19

O SISTEMA MÉTRICO DECIMAL COMO SABER ESCOLAR NO SÉCULO XIX: UMA ANÁLISE DAS ORIENTAÇÕES NA REVISTA “A ESCHOLA PUBLICA” E DA LEGISLAÇÃO ESCOLAR DE SÃO PAULO

Elenice de Souza Lodron Zuin

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4992116113>

CAPÍTULO 4..... 33

EVASÃO, PERMANÊNCIA E ÊXITO: UM ESTUDO NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS - UNIDADE TRINDADE (2015-2019)

Roseli Vieira Pires

Dalila Aparecida Sousa Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4992116114>

CAPÍTULO 5..... 45

ERA DIGITAL E TRANSFORMAÇÃO 4.0: INOVAÇÃO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Francisco Carlos Paletta

Victor F. A. Barros

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4992116115>

CAPÍTULO 6..... 54

“ME EMPRESTA SEU LÁPIS COR DE PELE?” UM ESTUDO DE CASO SOBRE O EMBRANQUECIMENTO NA EDUCAÇÃO

Alinny Rodrigues Emerich Portela

Joel Almeida Neto

Edmar Reis Thiengo

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4992116116>

CAPÍTULO 7..... 58

DESARROLLO E IMPLEMENTACIÓN DE PLATAFORMA MÓVIL PARA MEDIR POTENCIAL DE APRENDIZAJE EN TÓPICOS DE FÍSICA

Juan Pablo Ramos Andrade

Hugo Marcelo Ruiz Araya

Belisario Gutiérrez Fuentealba
Paola Lazcano Olea
Pedro Alejandro Orellana Dinamarca

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4992116117>

CAPÍTULO 8..... 68

UMA ABORDAGEM HISTÓRICA DO ENSINO TÉCNICO AGROPECUÁRIO: FORMAÇÃO PARA O CAPITAL X FORMAÇÃO PARA DESENVOLVIMENTO RURAL SUSTENTÁVEL

Celso Eduardo Pereira Ramos
Everton Marcos Batistela
Dalva Paulus
Leandro Turmena

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4992116118>

CAPÍTULO 9..... 77

PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: NA PERSPECTIVA DA LUDICIDADE

Edileide Feitosa Escórcio
Lucrécia Gomes Souza

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4992116119>

CAPÍTULO 10..... 88

LIMITES E PERSPECTIVAS NA IMPLANTAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO/UFRGS

Dilmar Luiz Lopes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.49921161110>

CAPÍTULO 11..... 97

IMPLEMENTACIÓN DEL APRENDIZAJE BASADO EN PRODUCTOS COMO PROPUESTA METODOLÓGICA DE APRENDIZAJE ACTIVO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

José Miguel Romero-Saritama
Janneth Simaluiza

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.49921161111>

CAPÍTULO 12..... 109

TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS E AUMENTO DA PRODUTIVIDADE NO MÉXICO

Elías Gaona Rivera
Eduardo Rodríguez Juárez

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.49921161112>

CAPÍTULO 13..... 116

OS COMPORTAMENTOS, SUA VULNERABILIDADE E INSTABILIDADE HUMANA EM ESPAÇO CONFINADO

Rosa Maria Padroni
Sergio Lukine
Suely Aparecida Banhos Navarro Rezende
Antonio Eduardo Assis Amorim

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.49921161113>

CAPÍTULO 14..... 125

AS POTENCIALIDADES DO USO DO *SMARTPHONE* PARA PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL

Cíntia Costa Macedo

Grayce Lemos

Juline Maria Fonseca Pereira dos Santos

Juliana Cristina Faggion Bergmann

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.49921161114>

CAPÍTULO 15..... 136

LA INCLUSIÓN: EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN EN INSTITUCIÓN TÉCNICO AGROPECUARIO SANTA SOFÍA

Henry Alberto Ojeda Suarez

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.49921161115>

CAPÍTULO 16..... 143

CURRÍCULO E FORMAÇÃO DAS IDENTIDADES: UM ESTUDO SOBRE O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE MEDICINA DA UFRR

Josefa da Conceição Silva

Calvino Camargo

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.49921161116>

CAPÍTULO 17..... 153

A FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UM ESTUDO QUE DIALOGA COM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Sandra Freitas de Souza

Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.49921161117>

CAPÍTULO 18..... 168

OS OBSTÁCULOS DIDÁTICOS DOS ALUNOS DO ENSINO BÁSICO AO ANALISAR GRÁFICOS QUALITATIVOS

David Ribeiro de Araújo Neves

Mayra Judith da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.49921161118>

CAPÍTULO 19..... 182

ENSINO EM CONSTANTE APRIMORAMENTO: ASPECTOS DEFENDIDOS POR ACADÊMICOS COMO ATRATIVOS A UNIVERSIDADE

Lílian Corrêa Costa Beber

Marli Dallagnol Frison

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.49921161119>

CAPÍTULO 20.....	193
DANÇA DE RUA COMO CONTEÚDO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: RELATO DE EXPERIÊNCIA	
Merillane Dias de Oliveira	
Gabriel Nascimento de Miranda	
Brenno de Lucena Andrade	
Helydriane Marques da Silva	
Jefferson de Lima Araújo	
Brunna Nascimento Pereira	
Jéssica Guedes do Nascimento	
Danilo Lira de Sousa	
Tiago Oliveira Pereira	
Emerson Fernandes de Lima	
Tarcyanno Santos Araújo	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.49921161120	
CAPÍTULO 21.....	200
CONVERSAR E TENSIONAR NA FORMAÇÃO (DES)CONTINUADA INVENTIVA/ INCLUSIVA: RELATOS DE UMA ESCOLA-TERRITÓRIO	
Marcia Roxana Cruces Cuevas	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.49921161121	
CAPÍTULO 22.....	217
IMAGENS DE MULHERES PROFESSORAS NA <i>REVISTA DE EDUCAÇÃO</i> DO ESPÍRITO SANTO – BRASIL (1934-1937): USOS E SIGNIFICADOS	
Elda Alvarenga	
Rafaelle Flaiman Lauff	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.49921161122	
CAPÍTULO 23.....	231
BIOMA CERRADO COMO INCENTIVO À LEITURA EM AULAS DE CIÊNCIAS DA NATUREZA	
Elizangela Oliveira Soares Franczak	
Daniel David Franczak	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.49921161123	
CAPÍTULO 24.....	240
LEITORES DE TELA NA INCLUSÃO DIGITAL	
Fernanda dos Santos Beserra	
Janete Pereira do Amaral	
Patrícia Freitas Campos de Vasconcelos	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.49921161124	
CAPÍTULO 25.....	246
MEMÓRIA, APRENDIZAGEM E METODOLOGIAS DE ENSINO	
Kesley Mariano da Silva	

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.49921161125>

SOBRE O ORGANIZADOR.....	253
ÍNDICE REMISSIVO.....	254

CONVERSAR E TENSIONAR NA FORMAÇÃO (DES) CONTINUADA INVENTIVA/INCLUSIVA: RELATOS DE UMA ESCOLA-TERRITÓRIO

Data de aceite: 01/11/2021

Data de submissão: 06/08/2021

Marcia Roxana Cruces Cuevas

Universidade Federal Do Espírito Santo,
Departamento de Psicologia
Vitória – ES
<https://orcid.org/0000-0002-5547-5316>

RESUMO: O artigo inicia com indagações sobre a formação de educadores inclusivos a partir do paradigma de rede. A concepção de homem e de mundo que orienta esta investigação aponta para a complexidade da vida. O trabalho configura-se como uma investigação qualitativa móvel, onde nos perguntávamos e perguntamos acerca de como a conversação, na formação de professores se efetiva como uma forma de resistência, de criação à subjetividade capitalística? Realizamos uma pesquisa-intervenção porque assume o plano da experiência enquanto intervenção. Realizamos uma cartografia das ações e criações de profissionais de uma escola pública de Ensino Fundamental de Educação de Jovens e Adultos que trabalha nos três turnos com pessoas oriundas das camadas populares e que tiveram negado o direito de estudar. Todos os relatos foram registrados no diário de campo e gravados digitalmente. O material produzido foi analisado a partir da análise do discurso proposto por Foucault, buscando escapar da frágil interpretação daquilo que estaria por trás dos documentos, pois entendemos que as

produções são uma realização histórica, política. A formação descontinuada dinamiza o processo de organização do trabalho docente e da prática inclusiva, via produção de redes colaborativas que dinamizam a escola-território. Uma formação em tempos de desafios inclusivos demanda ser inventiva. Na experiência junto à escola-território vimos que quando uma formação se rege por análises da implicação, onde não há linearidade dos estudos e reflexões, já que a cada encontro se conversa sobre novas experiências vividas e problemas enfrentados, proliferam redes colaborativas, fundamentais para a superação do individualismo.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de educadores. Educação de Jovens e Adultos. Educação Especial.

TO TALK AND TO TENSION IN THE (DIS) CONTINUED INVENTIVE/INCLUSIVE PROFESSIONAL DEVELOPMENT: REPORTS FROM A SCHOOL-TERRITORY

ABSTRACT: The article begins with questions on the formation of inclusive educators based on the network paradigm. The conception of man and the world that guides this investigation points to the complexity of life. This mobile qualitative research led us to ask and to continue asking ourselves on how conversation, in teacher education, is effective as a form of resistance, of creation against a capitalistic subjectivity. An intervention research was conducted because it assumes the experience as an intervention. We carried out a cartography of the actions and creations of professionals at a public elementary

school for Youth and Adult Education that work in three shifts with people from the lower classes and who had been denied the right to education. All reports were registered in the field journal and digitally recorded. The material produced was analyzed based on the discourse analysis proposed by Foucault, seeking to escape the fragile interpretation of what would be behind the documents, since we understand that the productions are a historical, political achievement. Discontinued professional development streamlines the process of organizing teaching work and inclusive practice, via the production of collaborative networks that streamline the school-territory. Professional development in times of inclusive challenges demands to be inventive. In the experience with the school-territory, we could observe that when a professional development is guided by the analysis of implications, where there is no linearity of studies and reflections, since at each meeting, new experiences and problems come up, it creates collaborative networks, fundamental for the overcoming of individualism.

KEYWORDS: Teacher Education. Youth and Adult Education. Special education.

1 | A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO PRÁTICA DE RESISTÊNCIA ABERTA E INVENTIVA

Para iniciar a discussão em torno da formação continuada, na perspectiva epistemológica da complexidade, escolhemos Linhares (2004) porque encontramos em seu saber/fazer acadêmico referências importantes que contribuem no diálogo e compreensão dos desafios que se apresentam na e para a formação continuada, quando se busca fortalecer uma realidade digna, sendo também inclusiva.

Entre as questões que esta autora nos apresenta, chamou nossa atenção uma estratégia fundamental por ela assumida e que vai ao encontro ao que Benjamin (1991) chamava de *escovar a história a contrapelo*¹, ou seja, orientar nossas ações investigativas e formativas desde o lugar negado ou dos que estão à margem da produção. E para que? Para, junto com eles, por meio de experiências e movimentos instituintes, deflagrar novas experiências de maneira a ampliar a realidade, rompendo com diversas barreiras e cercas invisíveis de acesso à produção da cultura. “Afim, visitar a ‘história a contrapelo’¹ é reverter a narrativa hegemônica para deixar os vencidos falarem [...] nessa produção do saber, participamos todos. Vivos e mortos”. (LINHARES, 1996, p. 29-31; 2010).

Entendemos que, quando abordamos o estudo da formação junto à diversidade, assumimos concomitantemente o desafio de superar certa visão linear presente em algumas abordagens conceituais de formação², que privilegiam o planejamento das ações para maior controle e avaliação dos resultados obtidos no decorrer do período instrucional e que respondem às demandas da sociedade da capacitação (SENNET, 2006).

Linhares (2010) nos convida a contribuir com a recriação política da vida e da

1 A expressão “*escovar a história a contrapelo*” é tomada da exigência fundamental de Benjamin (1987), em sua tese VII, que convida a escrever a história *do ponto de vista dos vencidos* – contra a tradição conformista do historicismo alemão, cujos partidários entram sempre “em empatia com o vencedor” – Tese VII.

2 Entre estas abordagens podemos destacar aquelas que se orientam pelo modelo transmissivo explicado por Silva (2000).

história, dando visibilidade a práticas inovadoras que superam velhas dicotomias de formação, porque são capazes de compreender as diferentes dimensões que constituem o humano como inseparáveis, sendo coproduzidas às condições materiais de sobrevivência, à cultura, às relações humanas, sociais e políticas.

Uma formação como busca permanente de compor novas realidades por meio da intensificação de situações singulares, ampliando as possibilidades de produção presentes, abrindo passo a movimentos instituintes (BARROS, 2009; LINHARES, 2004.).

A formação constitui-se como um processo ético-político que se sustenta de experiências e práticas que ousaram criar algo diferente, que desafiaram os limites do seu tempo, recolocando a vida humana no centro, como algo de mais precioso nas relações sociais remetendo à vivência de novos valores, comportamentos, escapando a lógica perversa da ordem do capital (LINHARES; HECKERT, 2009).

Entendemos e acreditamos em uma formação continuada como permanente processo de produção, que conversa com as redes de saberes e experiências e que busca interferir produzindo desnaturalizações e desconforto (HECKERT, NEVES, 2007, p. 20).

Dias (2012)³, em seu estudo nomeia esta prática formativa como **um fazer inventivo** que se caracterizará pelo deslocamento permanente dos indivíduos que dela participam. Assume a formação de professores e de profissionais como lugar de aprendizagens e não somente lugar de aquisição de informações ou habilidades e competências para ensinar.

[...] proponho pensar a formação por sua perspectiva inventiva. [...] Uma formação inventiva afirma um princípio ético/estético/político que distingue formar e capacitar, em que o processo de formação não se separa do modo de fazê-la; a matéria prima é, então, uma política de cognição que se desvia da lógica da capacitação e investe na experiência compartilhada entre formadores e formandos (Idem, p. 29).

Uma formação processual, móvel, rizomática que se expande pelo exercício da resistência que cria, problematizando, conversando, dialogando com as práticas compartilhadas e aprendidas coletivamente.

2 | COMO FIZEMOS O PESQUISAR?

Este trabalho configura-se como uma investigação qualitativa móvel, onde nos perguntávamos e perguntamos constantemente acerca de como a conversação, na formação dos professores que acompanhamos se efetiva como uma forma de resistência, de criação à subjetividade capitalística? Como nas conversações da formação de professores se efetivavam e inventavam modos de existência inclusivos? O desafio que nos moveu neste trabalho de investigação foi a produção de bifurcações por meio de criações de novos arranjos e possibilidades.

3 Dias (2012), em sua tese de doutorado, a partir das contribuições de Kastrup, trabalhou com os deslocamentos na formação de professores, onde esta acontece na multiplicidade de vozes que existem no universo escolar. Para ela, a formação pode ser um território que desafia o pensamento, à invenção e produção do diferente

Mas, como fazer, como produzir estes arranjos em pesquisa? Como traçar outros modos de formação que funcionem como usinas de geração de resistências ao momento atual do capitalismo?

A partir de Foucault (2006a), decidimos apostar na cartografia, no acompanhamento das ações e criações que fazem aparecer o singular e inventivo na formação.

O tipo de pesquisa que realizamos seguiu a linha da pesquisa-intervenção desenvolvida na Análise Institucional, que tateia, fabrica dispositivos produtivos em que, pela não separação de sujeito e objeto de pesquisa, afirma uma outra forma de conhecer, porque sua argumentação será feita da sua ação.

A pesquisa-intervenção se orienta pelo saber-fazer, isto é, “um saber que vem, que emerge do fazer. Tal primado da experiência direciona o trabalho da pesquisa do saber-fazer ao fazer- saber, do saber na experiência à experiência do saber. Eis aí o ‘caminho’ metodológico” (PASSOS; BARROS, 2009, p.18).

Na pesquisa-intervenção trabalha-se para conhecer os processos, o que se passa entre as formas instituídas, e acessar ao que está cheio de energia potencial. Para isso, foi fundamental compreender e analisar o lugar que assume o pesquisador nessa transformação e produção de conhecimento, devido à sua posição nas relações sociais. Desse modo, o pesquisador assume um lugar ativo e sempre implicado no campo de estudo (PASSOS; BARROS, 2009).

Deve-se destacar que o trabalho investigativo aconteceu sempre de forma coletiva, sendo o grupo um protagonista importante na produção das análises, pois sabemos junto com Barros (2007) que ele é um dispositivo fundamental para “*que se inclua a dimensão analítica na luta política, assim como a política na análise*” (Idem, p13).

Esta pesquisa colocou em análise a formação continuada, descontinuada de professores de uma escola de ensino fundamental da Educação de Jovens e Adultos do município de Vitória/ES, seus efeitos e atravessamentos no contexto da região, problematizando os regimes de verdade e as práticas instituídas, que engendravam discursos/práticas sobre impossibilidade da transformação da realidade, bem como a construção de inéditos e inovações das práticas por meio da criação de problemas. A problematização era feita de forma a criar bifurcações nos modos de habitar os territórios existenciais porque acreditamos que nosso pesquisar opera transformações nas ações que faz.

Todos os relatos e narrativas registradas no diário de campo foram trabalhados pelo método foucaultiano de Análise do Discurso, pois, para Foucault (2010), é preciso ficar (ou tentar ficar) simplesmente no nível de existência das palavras, das coisas ditas. Isso significa que é preciso trabalhar arduamente com o próprio discurso, deixando-o aparecer na complexidade que lhe é peculiar.

Para Foucault (2010), nada há por trás das cortinas, nem sob o chão que pisamos. Há enunciados e relações, que o próprio discurso põe em funcionamento. Analisar o discurso

seria dar conta exatamente disso: de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão vivas nos discursos.

3 | AESCOLA-TERRITÓRIO: UMA EXPERIÊNCIA DE POLÍTICA INTERSETORIAL

O surgimento desta escola território está inserido em um contexto de reformulação e expansão da oferta de educação para jovens e adultos, iniciada a partir do ano de 2005 no município de Vitória/ES⁴. Trata-se de um efeito dos estudos e produções, das conversações e reflexões que a modalidade de Educação de Jovens e Adultos/EJA realiza, há mais de duas décadas, com o Núcleo de ensino-pesquisa-extensão de Educação de Jovens e Adultos da Universidade Federal do Espírito Santo – NEJA/UFES⁵ que, numa ação dialógica permanente com seus docentes, discentes e técnicos tem construído a implementação processual da Modalidade de ensino no município por meio de uma ação concreta junto ao Fórum Estadual de Educação de Jovens e Adultos.

Esclarecemos que quando fomos conhecendo os processos que contribuíram para a criação em 2007 desta escola-território, fomos entendendo que ela emerge já desde um contexto de integração e colaboração com outras políticas integradas. Esta afirmação pode ser constatada no Projeto Político Pedagógico (2012) que relata que, no ano de 2010, o Comitê de Políticas Sociais compreendeu a complexidade da oferta da modalidade de educação de jovens e adultos, convocando o poder público para uma maior articulação com outros campos de conhecimento de forma a fomentar formulações de políticas integradas.

Dessa integração foi oferecida em 2007 a primeira turma para funcionários da própria rede municipal que não eram alfabetizados e, no ano seguinte, a oferta do Programa de Escolarização de Servidores tornou-se uma possibilidade de estudo para cem (100) servidores públicos municipais.

A escola tem três anos e surgiu por meio do projeto de escolarização dos servidores na escola de Governo em 2007 e, em parceria com o NEJA/UFES, começaram a funcionar oito turmas no total (PROFESSOR DA ESCOLA TERRITÓRIO).

E foi conversando com a pesquisa, o ensino e a extensão universitária que a primeira proposta do projeto de alfabetização dos servidores se iniciou, apostando em orientações já afirmadas na prática do NEJA/UFES, tais como: o trabalho em duplas docentes, o espaço/tempo permanente de formação continuada e a flexibilização dos tempos discentes, entre outras ações.

Desta experiência feita junto ao Programa de Escolarização de Servidores, os gestores municipais envolvidos pensaram na ampliação do atendimento⁶, contemplando os

4 É importante destacar que a formulação das Diretrizes para o Ensino Noturno da Secretaria Municipal de Educação para a modalidade da EJA ocorreu no segundo semestre de 2004.

5 O NEJA/UFES coordenado pela prof^a Dr^a Edna Castro de Oliveira. Para maiores informações consultar <http://www.neja.ufes.br/>.

6 Em levantamento feito pela Secretaria de Administração foi identificado em 2008 um quantitativo de 1000 servidores

municipes, garantindo assim o pleno direito à educação.

Na avaliação da modalidade, no início do ano de 2014, um dos coordenadores afirmava que *“a escola com o nome que atualmente tem, foi criada em 22 de dezembro de 2010 e em 2011 iniciou seus trabalhos. Hoje contamos com 23 salas e 69 turmas. Isso é exclusivo da escola? Sim!”*.

Em cada sala de aula da escola-território existem três (3) grupos de trabalho organizados de acordo o conhecimento que possuem na hora da matrícula, ou seja, equivalem a três turmas reunidas em uma só.

Vemos que se trata de uma proposta singular, onde as ações criadas no processo educativo acontecem por afirmar uma organização aberta, um modo de fazer a educação que se fundamenta na tradição da educação popular e nas contribuições de Paulo Freire que tem como princípio estruturante o próprio sujeito do processo educativo em toda sua diversidade e prática dialógica. A gestão democrática em seu fazer dialógico é central para encontrar com as pessoas e para solucionar os eventuais conflitos que venham a surgir.

Exercício permanente de escuta, planejamento e execução de suas ações, compartilhando suas experiências com as demais Secretarias envolvidas, tem sido uma constante nos três anos de existência da escola-território.

Quando decidimos chamar nosso campo de produção do pesquisar como “escola-território” pretendíamos qualificar este campo a partir da sua própria ação educativa nos territórios que ocupa na cidade de Vitória e nas existências de cada um dos alunos que ela atende. Nomear o campo da pesquisa de “escola-território” destaca as resistências criadas por esta pedagogia, que se pauta pelo diálogo em Freire e que se opõe firmemente à pedagogia neoliberal que se orienta por valores da sociedade da capacitação, que imprimem no comportamento de homens e mulheres do contemporâneo, a busca permanente de informações, de capacitações que respondam e contribuam para as demandas do capitalismo, sem fomentar transformações nos valores e nas próprias ações (SENNETT, 2006).

Uma escola como esta foi criada pela Secretaria de Municipal de Educação de Vitória com os objetivos de dar

- Fortalecimento da política de Educação de Jovens e Adultos, com vistas a consolidar uma ação pedagógica contínua e consistente;
- A garantia de legalidade no atendimento, possibilitando a efetivação de matrícula, histórico escolar, certificação e captação de recursos públicos;
- O aprofundamento de uma cultura de implementação de políticas intersetoriais, por meio de uma unidade articuladora das diferentes ações desenvolvidas pelo poder público municipal;
- A constituição de um referencial para os municípios de atendimento a

que demandavam conclusão do ensino fundamental. Já o levantamento feito junto ao CAD – Cadastro único, feito pela Secretaria da Assistência Social em 2010, apresentou um quantitativo de 1000 pessoas analfabetas e de 7000 pessoas sem ensino fundamental completo.

escolarização, matrícula, articulado com a formulação, planejamento e execução de ações pedagógicas para a Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL, 2012, p. 6).

O público-alvo de esta escola-território são sujeitos que tiveram o acesso negado à educação escolar, bem como, um contingente de pessoas que tem ficado à margem do desenvolvimento das grandes economias.

São sujeitos, ainda, excluídos do Sistema Municipal de Ensino. Em geral, apresentam um tempo maior de escolaridade, com repetências acumuladas e interrupções na vida escolar. Muitos nunca foram à escola ou dela tiveram que se afastar, quando crianças, em função da entrada precoce no mercado de trabalho, ou mesmo por falta de escolas. São jovens e adultos que, quando retornam à escola, o fazem guiados pelo desejo manifesto de melhorar de vida, de viver um presente melhor. Retornam também por exigências ligadas ao mundo do trabalho. Para muitos, o certificado de conclusão do ensino fundamental é condição para permanecer no emprego. São sujeitos de direitos, trabalhadores/as que participam, concretamente, da garantia da sobrevivência do grupo familiar ao qual pertencem e que possuem responsabilidades sociais já determinadas, trazendo consigo especificidades sociais, culturais e etárias que os/as tornam diferentes dos sujeitos do ensino fundamental regular (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL, 2012, p. 10).

A escola-território enfrenta uma dívida social, conceito que visa alongar os debates temporais em torno das desigualdades e da pobreza, considerando sucessivos períodos históricos. Usamos este conceito-ferramenta para destacar que, apesar dos avanços econômicos, nossa sociedade ainda não tem reparado as desigualdades na distribuição das riquezas pois, os que não tiveram acesso à educação, nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e embora tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas, estes sujeitos ainda não tiveram seus direitos básicos reparados (CURY, 2005).

A demarcação colocada no Projeto Político Pedagógico em relação aos sujeitos da escola mostra e faz aflorar as contradições do sistema de ensino que continua produzindo a exclusão de dentro porque, ainda na correlação de forças, os pobres lutam pela efetivação de direitos universais, como é o caso ao direito de educação.

4 | AS FORMAÇÕES POSSÍVEIS

Chegamos à escola-território experimentando formações com os grupos matutino, vespertino e noturno. A proposta da equipe gestora, que experimentou e experimenta junto com os professores a formação, era transitar pelos territórios da escola, conhecer documentos e princípios orientadores das práticas pedagógicas, ou seja, transitar por vias que nos permitissem fluir no aprender e fazer educacional.

Na proposta político pedagógica da escola-território existem princípios fundamentais

das práticas pedagógicas que contribuem para a fluidez nas análises que serão construídas no decorrer do artigo. São orientações que nos permitem transitar pela escola-território e compreender, juntos com seus sujeitos, suas lutas e desafios vividos.

A escola-território constitui-se na primeira escola de ensino fundamental do município que é exclusivamente, nos três turnos, uma escola na modalidade de EJA – Educação de Jovens e Adultos⁷. Assim, como o próprio nome de modalidade indica, esta escola-território se assume como um modo ou maneira de operar no campo da Educação de Jovens e Adultos que afirma uma visão de homem e de mundo, bem como, uma forma específica de fazer (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL, 2012).

Ao reconhecermos a diversidade dos educandos, partimos do pressuposto de que a educação de jovens e adultos é uma educação que não se restringe aos espaços e tempos tradicionalmente exercitados pelos espaços escolares. Ela se caracteriza por constituir-se, especialmente em uma relação íntima com o mundo do trabalho, com a cultura, com a sexualidade e com outras dimensões de formação das juventudes, da adultez e da terceira idade, que marcam a vida destes sujeitos (Idem, p. 10. Grifos nossos).

Na escola-território os alunos não são considerados com “menor capacidade de aprendizagem” (idem, p. 10). Afirma, desde os seus princípios orientadores, que os educandos da EJA “*não tiveram oportunidade, o que significa reconhecer em sua clientela o direito negado de permanecer na escola quando crianças ou adolescentes*” (p.10). Daí a importância do compromisso dos professores, gestores, equipe técnica e alunos com a **produção de relações conversadas**, apostando na afirmação das diferenças e dos direitos humanos.

Os discursos/práticas vividos junto à escola-território nos mostram uma produção do conhecimento como a abordada por Maturana e Varela (1984), um **conhecimento se faz no conhecer** por meio da ação colaborativa de seres que conversam.

As produções dos sujeitos da escola são efeitos da aposta em um modo ético/político de pensar, fazer e gerir a educação, que assume a **gestão democrática** como princípio. A comunidade escolar que trabalha e vive nesta escola-território entende que

[...] Nesta Proposta, a gestão implica um ou mais interlocutores com os quais se dialoga pela arte de interrogar e pela paciência em buscar respostas, implica assim, no diálogo como forma superior de encontro das pessoas e de solução dos conflitos. A ação democrática, neste contexto, significa inverter a ordem autoritária de iniciativa tecnocrática, para uma ação de constante movimento público e fundamentalmente coletivo, sendo o conselho de escola e o trabalho de mobilização dos estudantes, importantes espaços para o exercício desta prática como na construção permanente da escola

7 No município de Vitória, no ano da pesquisa, em 2015, a modalidade da EJA contava com duas tipologias de oferta: 1) dezenove (19) escolas que ofertam EJA apenas no turno noturno; e 2) Uma escola de EJA Diurna que conta com a sede central (onde se integram as ações administrativas, política, pedagógica e de formação de professores) e suas vinte e duas (22) salas de aulas distribuídas em 10 espaços públicos ou entidades da sociedade civil, em três turnos de funcionamento: matutino, vespertino e noturno.

A gestão democrática que orienta as práticas de homens e mulheres nesse projeto singular pauta-se pela produção de diálogos que afirmem o coletivo em detrimento do olhar individualista. Fazem a gestão democrática apostando na “arte de interrogar e pela paciência em buscar respostas”, orientados pelos valores e princípios éticos/políticos assumidos, ou seja, as ações e práticas pedagógicas são fruto de um constante conversar, onde tudo pode ser redirecionado, reorganizado, como fruto de coordenações assumidas. Desta maneira, no acompanhamento das ações e discursos dos sujeitos da escola-território percebemos como estas práticas afirmam a dinâmica da produção do humano em Maturana (2007, p.2) quando nos convida a compreender a produção *autopoietica* da criação. Como seres vivos, somos ativos, como “*máquinas que se definem por sua organização, por seus processos de conservação e que se diferem das outras máquinas por sua capacidade de se auto-produzir*” (Idem, p3).

Quando analisamos os discursos/práticas da escola-território, encontramos disposição para construir relações abertas e potentes na produção do conhecimento, porque afirmam a criação, a conversação e a colaboração na produção do ato de educar.

Assim mesmo, no documento das atribuições dos cargos profissionais da escola, encontramos algo que nos chamou atenção: para todos os segmentos de profissionais existem duas atribuições em comum e que se referem à participação ativa dos momentos de formação continuada para compartilhar inquietações, experiências, estudos, avaliações, planejamentos e a construção de estratégias que superem as dificuldades e desafios vividos. Assim também, a participação dos Fóruns de EJA estadual e dos seminários e congressos que discutem a produção de conhecimento na EJA se tornam ações centrais que reúnem a todos os sujeitos da escola-território.

O conversar a respeito das práticas pedagógicas criadas, implementadas e avaliadas, bem como, as dificuldades vividas no processo, junto ao estudo de questões referentes à Educação de Jovens e Adultos aliados a uma militância, colocam esta escola-território como espaço privilegiado de diálogo, onde, a produção do conversar, tão importante para nossa humanização e conservação no tempo, é feita cotidianamente por todos os sujeitos que dela participam (MATURANA e VARELA, 1984).

Como, então, é a organização da jornada de estudo e trabalho na escola-território?

Em consideração às propostas sugeridas pelo Parecer nº 01/2011, do COMEV (VITÓRIA, 2011), a escola-território trabalha em dois ciclos ou segmentos. O Primeiro segmento reúne alunos que se encontram na alfabetização e nas turmas iniciais do ensino fundamental. O Segundo segmento reúne alunos que acompanham as séries finais. Nesses dois segmentos existem outras três composições, inicial, intermediária e conclusiva. Ainda, como forma de resistir a uma dada classificação em relação à organização das salas de aulas e turmas, na escola-território, diferentemente das demais unidades que atendem à

modalidade no município, se trabalha com o agrupamento dos estudantes por segmento e não por sua classificação.

Foram matriculados no ano de 2014, trezentos e sessenta e sete alunos, dos quais, a maior parte participou do segundo segmento no nível intermediário de educação, segundo os parâmetros da Educação de Jovens e Adultos.

As práticas escolares e formativas na escola-território seguem as seguintes orientações,

- a) Levantamento do universo temático por meio de pesquisas, grupos de trabalho e diálogo com os educandos;
- b) Definição do eixo temático e escolha do tema que será trabalhado;
- c) Planejamento coletivo com vistas a identificar os saberes que são necessários para compreensão do tema. Este deverá ser inicialmente problematizado, levantado o conhecimento prévio dos educandos, as dúvidas e as necessidades de aprendizagens;
- d) Produção ou seleção de atividades, respeitando os diferentes tempos de aprendizagens dos sujeitos e;
- e) Acompanhamento do processo de construção do conhecimento (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL, 2012, p.11).

As práticas pedagógicas na escola-território, inspiradas por estas diretrizes do Projeto Político Pedagógico, afirmam o diálogo e abertura para o outro, como estratégias centrais na construção de conhecimentos vivos.

Desde a nossa chegada à escola-território, chamou muito nossa atenção a estrutura móvel e descentralizada de sua organização, pois, diferente das demais escolas do município, aqui, são os professores, gestores, equipe técnica os que se deslocam e transitam, onde as salas destinadas ao trabalho burocrático como a direção, secretaria e salas de pedagoga são espaços muito mais acolhidos dos alunos e comunidade porque busca-se a produção de relações horizontais em detrimento da manutenção hierárquica. A sala da direção, por exemplo, é um espaço privilegiado para encontros e conversações que demandam maior intimidade. Operar desta forma tem demandado produzir ações que contribuam para atender às demandas que surgem no processo. Entre estas estratégias, podemos referenciar aqui:

- Uma hora de planejamento diária entre os professores regentes e professores da Educação Especial que atuam juntos na sala de aula;
- Cinco horas de formação por semana ou roda de conversa e estudo a respeito de diversos temas e problemas que emergem das práticas pedagógicas vividas.
- Acompanhamento das pedagogas e coordenadores e direção de formação nos planejamentos e realização das aulas;
- Inserção dos pesquisadores, pedagogos, coordenadores de formação e dire-

ção da escola em todo o processo de realização do trabalho pedagógico: planejamento, formação, realização das aulas, produção dos seminários temáticos, realização de pesquisa;

- Realização de planejamento das ações pedagógicas antecipadamente para que ferramentas tecnológicas (computador, data show, DVD) possam ser usadas de forma igualitária por todos;
- Coordenação permanente dos planejamentos para que cada professor contribua com seu saber na construção de conhecimentos em relação à temática estudada;
- Criação de grupos de profissionais por turnos de atuação no aplicativo *Whats App* para comunicar as questões emergentes e que demandam uma rápida solução, como é o caso da merenda escolar que, por ser entregue em diversos espaços, pode extraviar ou atrasar, bem como, para atender urgências médicas.
- Os professores da escola-território atuam, também, como gestores do espaço em que trabalham. Deste modo, quando vivem um problema com um aluno, são eles os que conversam e encaminham iniciativas para o enfrentamento, em apoio do pedagogo e coordenador de formação.
- Construção de uma agenda semanal de eventos, reuniões, acompanhamentos e militância para atender as diferentes frentes de trabalho que emergem do trabalho colaborativo, por exemplo, reuniões com os parceiros de trabalho como as casas lares, os centros de atenção psicossocial, centros comunitários, entre outros.
- Aulas de campo na cidade que contribuam de forma dinâmica na construção de conhecimentos;
- Realização de seminários relacionados com a temática estudada e com os próprios desafios enfrentados pela escola, como o debate em torno dos direitos das minorias.

Este modo de fazer a educação coloca em evidência outra forma de entender e lidar com o conhecimento e a produção do saber que afirma o conhecer como

[...] algo inesgotável e que existe um infinito campo para ser conhecido e explorado, com pesquisas e problematizações produzidas pelos próprios educandos que buscam articular o tempo escola com o tempo comunidade (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL, 2014, p. 12. Grifos nossos).

A produção deste conhecimento somente é feita mediante a permanente articulação ou coordenação dos diferentes tempos e realidades, onde a pesquisa e a curiosidade são estimuladas de forma contínua. Cabe destacar que esta escola é fruto de uma constante articulação das políticas públicas do município de Vitória com a produção acadêmica da Universidade Federal do Espírito Santo, mediante a pesquisa e extensão.

A centralidade da produção do conhecimento, mediante pesquisas na realidade

é vista, também, nas Atividades Curriculares Complementares – ACCs que alunos desenvolvem no decorrer de todo o ano e que, no final do ano escolar, são apresentadas, compartilhadas e conversadas em seminário específico. No Projeto Político da escola as ACCs são entendidas como

Atividades que buscam o reconhecimento das diferentes dimensões de formação das juventudes, da adultez e da terceira idade, reconhecendo os diferentes espaços de aprendizagem e as diferentes formas de aprender. Significa, na prática, o reconhecimento da CIDADE e dos diferentes TERRITÓRIOS, do trabalho, da memória, da sexualidade, da religiosidade, da AÇÃO COMUNITÁRIA como importantes dimensões de formação que constituem um currículo independente da vida escolar, mas que precisam ser articulados com a escola, constituindo-se como o próprio currículo, sem dicotomizá-lo, fragmentá-lo, amordaçá-lo em disciplinas (Idem, p. 12. Grifos nossos).

Os alunos da escola, ao escolherem seus horários e turmas de frequência, acabam também se dispondo a participar em seu território, seu bairro, trabalho e vida, para realizar aprendizagens a partir da análise de sua vida e das demais dimensões aqui mencionadas.

A diretriz do diálogo permanente, abordada acima, se relaciona com outra aposta desta escola- território na realização do trabalho pedagógico. Referimo-nos ao **trabalho em duplas de professores**, onde não há uma orientação por disciplinas no ensino ou áreas do conhecimento, mas, o encontro de áreas do conhecimento humano que dialogam, interrogando-se sobre a realidade vivida, buscando construir um trabalho colaborativo que responda às necessidades dos alunos, contribuindo para enfrentar conflitos e desafios que a vida coloca no dia a dia.

Na orientação do Projeto Político Pedagógico da escola, as *duplas de trabalho*

[...] constituem-se como uma possibilidade de ampliação do olhar docente, ainda disciplinar, porém não é uma regra. A integração curricular pode e deve ser realizada na forma como o conhecimento é tratado no planejamento, nas atividades propostas, nos objetivos elencados e nos instrumentos de avaliação definidos. Com o objetivo de diversificar as experiências e ampliarmos os encontros docentes com diferentes áreas de conhecimento, fortalecendo o trabalho coletivo, definimos em nossa proposta pedagógica o tempo máximo de um trimestre letivo de constituição de cada dupla que atua em sala de aula (Idem, p. 10. Grifos nossos).

A importância de ampliação do olhar, conjugado à produção do conhecimento de maneira processual e participativa, mediante o fortalecimento do trabalho coletivo, produzem práticas pedagógicas singulares na formação e na produção do ensino nesta modalidade da escola- território, constituindo-se em verdadeiras molas que impulsionam a produção da realidade.

O currículo e seus componentes são fruto do constante exercício de se perguntar e conversar sobre: Educação para quê? Estudar para quê? Escola para quê?

Pensar nas respostas a estas questões foi, e é, exercício constante desde o primeiro

dia em que chegamos à escola-território, exercício que não tem fim porque não é objetivo curto ou de longa duração, implica na reflexão dos fazeres que, orientados pela ética/política, demandam uma análise plural na relação, que incorpore os diversos olhares do fazer. Desse modo, não é objetivo e sim um modo, uma maneira de fazer o conhecer.

Podemos sentir e acompanhar, na seguinte conversa, o modo como dialogamos na escola- território em relação ao trabalho em duplas:

Professor 1: como se organiza o trabalho em dupla? Como é a dinâmica?

Diretor: está em processo, é trimestral o rodízio. Todas as áreas dialogam a partir de uma temática. Professores específicos ou de área transitam, se deslocam.

Professor 2: o que sustenta é fazer esse permanente diálogo que se fundamenta em argumentos pedagógicos e não pessoais e isso provoca dor. Não vou dizer que trabalhar aqui é fácil não, provoca dor porque a gente sempre se está perguntando como fazer?

Professor 3: Eu vinha de uma realidade tão adversa que não tinha angústia de nada não. E quando comecei a trabalhar aqui, eu me apaixonei [...].

Professor 2: nossas formações não nos deixam a pé! (DIÁRIO DE CAMPO. Grifos nossos)

O trabalho pedagógico em duplas de professores desafia a lógica formal e desloca nossa atenção para novas possibilidades. De fato, a coerência interna da proposta político pedagógica da escola nos desafia a acompanhar o percurso para aprender sua potência que está, radicalmente, no ato de conversar. No diálogo acima, entendemos, como maior desafio vivido por estes profissionais, fazer da formação uma prática dialógica, que contribua para ampliação dos saberes e o fortalecimento coletivo, embora a dor e a angústia sejam inerentes nesse processo.

Maturana (1990) nos falava que as emoções estão na base do processo de conhecer, pois caminham junto ao *linguajar*⁸ ou conversar, porque o conhecer acontece na relação, na conversação. Assim, não há ação humana sem uma emoção que a torne possível. Não havendo ação sem emoção, então não há conhecer sem emoção. Ao fazer a formação como prática de conversação, os professores nos dão conta de mostrar que é no conversar sobre si e sobre a criação e problematização de práticas pedagógicas, dada uma específica clientela e contexto, que produzem o conhecimento acerca da educação de Jovens e adultos.

Esses professores do diálogo acima nos falam de uma prática pedagógica que também se faz na angústia. Mas, novamente, algo acontece nas formações que, mesmo sendo dolorosas e gerando angústia, produzem potência nos professores, ao ponto de exclamar que “*elas não nos deixam a pé!*”.

O trabalho coletivo que desafia, a cada momento, nossa reflexão do fazer das práticas pedagógicas, nos desloca e nos coloca frente a outra forma de operar e fazer a

8 Modismo criado por Maturana para chamar a atenção à própria ação do conversar que se faz no processo.

vida, o trabalho e a própria formação pois, ao não produzir relações pautadas por binarismos (professor X aluno; gestão X professores; teoria X prática, disciplina de matemática X disciplina de artes) que afirmam práticas de competição e individualismo, possibilitam que outros problemas possam ser criados, gerando uma experiência do conhecer complexa e menos dualista e mecanicista. Os profissionais da escola-território são deslocados do modo de operar da sociedade capitalística nas relações de trabalho, via o trabalhar em duplas e o desfazer das disciplinas, fazendo uma experiência em que existe o reconhecimento do outro como ser singular que compõe, junto com todos, a realidade (Grifos nossos).

Para Maturana (1990), a emoção que produz o reconhecimento do outro na relação, é o amor. Ele é a emoção do domínio de ação.

O conversar ou *linguajar* surge e se expande no conviver, **no viver com outro**, outro que é diferente, porque, é no conversar que a colaboração opera na produção do viver, por isso não pode deixar de ser amoroso, já que o *linguajar* produz a convivência, a convivência acontece e se amplia na amorosidade, no cuidado de si e do mundo, ou seja, em práticas permanentes de criação de si e do mundo⁹, práticas de problematização e criação.

Segundo Kastrup (2012), o aprender começa no problematizar a experiência à medida que se assume a criação de possíveis, não nos contentando somente com a adaptação a um certo mundo pré-existente. O conhecimento é, para esta autora, assim como para Maturana e Varela, inventivo, onde se conhece o que se problematiza. Assim, quando acompanhamos os discursos/práticas dos profissionais da escola-território vemos que

A ação formativa só tem sentido na medida em que dialoga com a realidade dos sujeitos envolvidos;

A formação deve ser prioritariamente uma ação integradora das diferentes áreas do conhecimento;

A ação formativa deve privilegiar a potencialidade de seus sujeitos;

A ação formativa deve ser necessariamente uma ação dialógica;

A ação formativa deve compreender que a atividade docente é uma prática criativa (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL, 2012, p. 29).

Uma formação orientada nestes princípios deverá surgir da própria problematização das práticas pedagógicas que, coletivamente, afirmam a colaboração e amorosidade. Por isso sua organização no tempo da escola é prioritária, tanto como a produção de práticas de cuidado com os alunos e profissionais envolvidos no fazer pedagógico. Mas, como esta formação foi pensada, como surgiu? Segundo um dos professores que articula a formação na escola- território,

⁹ Segundo Kastrup (2007) e Maturana e Varela (1984) a cognição é muito mais que a solução de problemas, pois, sendo ativa, é a criação permanente de si e do mundo, via invenção de problemas, amplia-se o conhecer e as relações que mantemos conosco e com o mundo.

A diversidade dos educandos fez com que a gente pensasse a formação que a gente queria e desejava. A gente partia das perguntas: como trabalhar com esse público que já sofreu tanta discriminação? Assim vimos que nossa formação tinha que se abrir porque nossa formação só se dá a partir dele (do aluno)!

A formação é feita na escola para juntos planejar e material que será usado. O material produzido é avaliado pelos pedagogos exatamente para não cair no distanciamento do aluno [...] é a partir da produção do aluno que o professor vai pensar em estratégias de trabalho [...] (DIÁRIO DE CAMPO).

Uma aposta que conversa com a realidade dos educandos e professores como cidadãos que compartilham a existência na mesma cidade ou território e que, por isso, se comprometem na produção de reflexões coletivas que recuperem a história, não em sua linearidade, mas, nas rupturas com o instituído; a história como produção de novas ações e realidades, de forma a provocar interferências na paisagem e ações renovadas. Daí sua importância, pois é a formação, entendida aqui nesta perspectiva como lugar de aprender e criação de si e do mundo, que dará toda a dinâmica ao processo de organização pedagógica da escola-território (DIAS, 2012).

REFERÊNCIAS

BARROS, R. B. de. **Grupo**: a afirmação de um simulacro. Porto Alegre: Sulina, 2007.

BARROS, M. E. B. de. Prefácio: Então... Como fazer da vida uma obra de arte? Um: SOARES, M. da C. S. **A comunicação praticada com o cotidiano da escola**: currículos, conhecimentos e sentidos. Espaço Livros, 2009.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas III**: Charles Baudelaire, um lírico no auge do capitalismo. São Paulo: Brasiliense, 1991.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Parecer CEB 11/2000. In: SOARES, Leôncio. **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro, 2005.

_____. **O que é a filosofia?** São Paulo, Editora 34, 1992.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. Formação inventiva como possibilidades de deslocamentos.

Formação inventiva de professores. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012. P.13 – 41.

FERRY, G. **El trayecto de la formación**. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. Barcelona: Paidós, 1991.

FOUCAULT, M. Verdade e Poder. In: **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro, Edições Graal. 1995.

_____. **Estratégia, poder-saber**. 2 ed. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2006. Coleção Ditos e escritos IV.

_____. **As palavras e as coisas**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

HECKERT, A. L. C. e NEVES, C. A. B. Modos de formar e modos de intervir: quando a formação se faz potência de produção de coletivo. In: PINHEIRO, R. et. at (Org). **Trabalho em equipe sob o eixo da integralidade**: valores, saberes e práticas. 1ªed. Rio de Janeiro: IMS/UERJ- CEPESC- ABRASCO, Ano, 2007.

KASTRUP, V. Conversando sobre políticas cognitivas e formação de professores. In: DIAS, Rosimeri de Oliveira (Org.). **Formação inventiva de professores**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

_____. **A invenção de si e do mundo**. Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LINHHARES, C. F. S. e HECKERT, A. L. Movimentos instituintes nas escolas: Afirmando as potências dos espaços públicos de educação. **Revista Aleph: Formação dos Profissionais da Educação**. ISSN 1807-6211, Ano IV. No 12. Junho 2009. Disponível em: <http://www.uff.br/revistaleph/pdf/revista12.pdf>.

LINHARES, Célia Frazão Soares. (Org.). **Formação continuada de professores**: comunidade científica e poética - uma busca de São Luis do Maranhão. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. Desafios contemporâneos da educação docente - tempo de recomeçar: movimentos instituintes na escola e na formação docente. In: BALDEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas [Et all.] **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 801 – 818.

_____. **A escola e seus profissionais**: tradições e contradições. 2. Ed. Rio de Janeiro: AGIR, 1996.

MATURANA, H. R.; VARELA, F. G. **El árbol del conocimiento**: las bases biológicas del entendimiento humano. Santiago de Chile, Ed. Universitaria, 1984.

MATURANA, H. **Entrevista com o cientista chileno Humberto Maturana**. Um problema de desejo. Por Omar Sarrás Jadue em 05 de agosto de 2007. Disponível em: http://antroposmoderno.com/antropo-articulo.php?id_articulo=845 . Acesso em: 15 de outubro de 2014.

_____. **Emociones y lenguaje em educación y política**. Santiago, Ediciones Pedagógicas chilenas, 1990.

PASSOS, E. e, BARROS, R. B. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da. **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009, p. 17-31.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PROFESSOR ADMARDO SERAFIM DE OLIVEIRA: uma construção em movimento. Vitória, Prefeitura Municipal de Vitória; Secretaria Municipal de Educação, 2012.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PROFESSOR ADMARDO SERAFIM DE OLIVEIRA: uma construção em movimento. Vitória, Prefeitura Municipal de Vitória; Secretaria Municipal de Educação, 2014.

SENNETT, R. **A cultura do novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SILVA, A. M. C. e S. A formação contínua de professores: uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. **Educação e realidade**. Ano XXI, nº 72.

VITÓRIA, Conselho Municipal de Educação, **Resolução nº 01/2011**, nos termos do Parecer nº 01/2011, aprovado na Sessão Plenária de 20/04/2011.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Acessibilidade 159, 240, 241, 242, 244

Ambiente escolar 54, 55, 77, 127, 161

Aprendizagem 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 17, 20, 21, 25, 31, 46, 47, 48, 51, 52, 53, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 90, 91, 93, 125, 127, 129, 132, 133, 134, 135, 148, 149, 151, 152, 156, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 169, 172, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 207, 211, 232, 234, 237, 241, 244, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252

Aprendizaje activo 97, 98

Autorretrato 54, 55, 56, 57

B

Branqueamento 54, 55, 56, 57

C

Cognição 202, 213, 215, 246, 248, 251

Cultura da convergência 125, 126, 134

Currículo 71, 74, 76, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 111, 132, 133, 134, 135, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 151, 152, 158, 159, 171, 179, 211, 231, 233, 234, 249

D

Danças 85, 193, 194, 195, 196, 199

Deficiência visual 240, 241, 242, 244, 245

Democratização 1, 96

Desconstrução 54, 184

Desmistificação 194

Diferença 120, 143, 144, 145, 146, 151, 152

Discentes 33, 34, 36, 204

E

Ecuador 66, 97, 102

Educação 1, 3, 4, 5, 7, 10, 11, 19, 20, 22, 27, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 43, 44, 50, 54, 57, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 125, 126, 129, 134, 135, 144, 146, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 170, 171, 172, 178, 179, 180, 183, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 214, 215, 216, 217, 218, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 233, 238, 239, 245, 246, 253

Educação ambiental 94, 231, 233, 238
Educação de jovens e adultos 200, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 214
Educação do campo 70, 76, 88, 89, 90, 91, 93, 94, 95, 96
Educação especial 159, 167, 200, 209
Educação física escolar 193, 194, 195
Educação infantil 77, 78, 79, 80, 82, 83, 84, 85, 86
Educação popular 88, 90, 92, 96, 205
Educação profissional 75, 76, 86, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 166, 167
Educación superior 97, 107, 108, 111
Ensino 1, 3, 6, 7, 8, 10, 11, 13, 14, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 31, 33, 35, 38, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 59, 68, 70, 71, 72, 73, 74, 76, 77, 78, 79, 82, 86, 88, 93, 94, 125, 127, 129, 133, 150, 152, 156, 157, 158, 160, 162, 166, 168, 169, 170, 172, 178, 179, 180, 182, 183, 184, 186, 188, 189, 191, 192, 193, 194, 195, 198, 200, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 213, 215, 217, 220, 221, 223, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 237, 238, 246, 249, 253
Ensino-aprendizagem 10, 77, 125, 127, 129, 162, 249
Ensino básico 168, 194
Ensino de Ciências 184, 186, 192, 231, 232, 234, 238
Ensino de Física 59
Ensino médio online 7, 8, 16
Ensino primário 19, 20, 21, 23
Era digital 45, 46, 47, 49, 130, 135
Estudantes com deficiência 153, 155, 156, 160, 162, 163, 165
Estudos Culturais 143, 145, 152
Evasão 33, 34, 35, 36, 42, 43, 44
Êxito 33, 34, 35, 70, 77, 79

F

Formação de educadores 94, 95, 166, 200
Formação de professores 132, 134, 153, 162, 166, 167, 200, 202, 207, 215, 230, 238, 253
Formação profissional 45, 46, 70, 73, 158, 164, 165, 192
Formadores 136, 161, 202

H

Hidrovia 116, 117, 118, 119, 123, 124
História da Educação Matemática 19

I

Identidade 54, 56, 57, 95, 143, 144, 146, 151, 152, 159, 184, 194

Imagens 217, 218, 220, 222, 225, 226

Inclusão digital 240, 241, 242, 245

Inclusión 136, 138, 139, 141, 142

Innovación educativa 97, 98, 108

Inovação 10, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 76, 135

Interacción 101, 102, 111, 136

Interações 182, 183, 184, 187, 188, 190, 191

Interdisciplinaridade 88, 90, 93, 94, 170, 171, 172, 178, 179

L

Leitor de tela 240, 241, 243

Leitura 8, 81, 86, 96, 126, 131, 132, 133, 179, 196, 206, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 241, 250, 251

Ludicidade 77, 78, 79, 80, 83, 85, 86, 253

M

Material didático online 7

Memória 211, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252

Método intuitivo 19, 20, 24, 25, 30

Metodologias de ensino 246, 249

Modelagem matemática 12, 116

Modelo reduzido 116

Motivação 10, 11, 157, 182, 185, 193, 250, 251

Mulheres 16, 150, 171, 205, 208, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230

O

Obstáculos didáticos 168

P

Pedagogia da alternância 88, 90, 91

Pensamento estatístico 168

Permanência 33, 34, 35, 43, 70, 153, 154, 156

Pesquisa 6, 12, 19, 21, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 48, 50, 54, 56, 73, 76, 77, 79, 86, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 120, 121, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 133, 144, 147, 153, 156, 163, 166, 169, 171, 172, 182, 184, 185, 189, 190, 191, 196, 198, 200, 203,

204, 205, 207, 210, 215, 217, 218, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 253

Plataforma móvel 58, 59

Política pública 1, 5

Potencial de aprendizado 58, 59

Práticas Pedagógicas 36, 45, 57, 77, 78, 79, 82, 86, 134, 151, 155, 160, 162, 183, 206, 207, 208, 209, 211, 212, 213

Privatização 1, 3, 4

Productividad 109, 111, 112, 115

Professoras 79, 83, 84, 86, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230

R

Racismo 54, 55, 57, 146

Revista de Educação 57, 217, 218, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230

S

Sala de aula invertida 7, 11, 12, 13

Segurança da navegação 116

Sistema métrico 19, 20, 21, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32

Smartphone 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134

T

Tecnologia assistiva 11, 240, 241, 245

Tecnologías educativas 109, 111

Teorias críticas e pós-críticas 143, 145

TIC 106, 109, 114, 127, 135

Transformação 4.0 45, 46, 47

U

Universidade Estadual de Goiás 33, 35, 44

V

Vulnerabilidad 136, 141

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

Educação

enquanto fenômeno social:

Democracia e emancipação humana

3



Atena
Editora

Ano 2021

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

@atenaeditora 

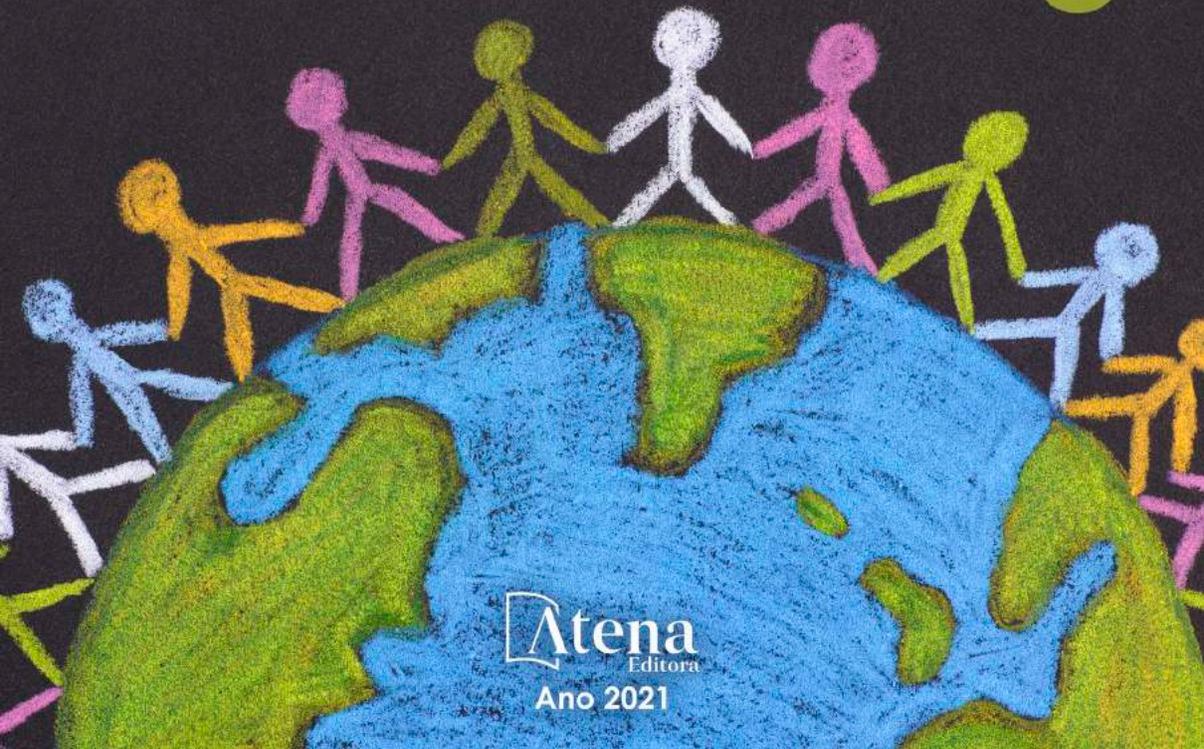
www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

Educação

enquanto fenômeno social:

Democracia e emancipação humana

3



Atena
Editora
Ano 2021