



DIVERSITAS

NUCLEO DE ESTUDOS DAS DIVERSIDADES, INTOLERÂNCIAS E CONFLITOS
FFLCH/USP

**PROGRAMA INTERDISCIPLINAR DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HUMANIDADES, DIREITOS E
OUTRAS LEGITIMIDADES
DIVERSITAS – FFLCH – UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**

Educação e Escola e Direitos Humanos e Sociedade... e Docência: a autoformação alvitrada

IVAN FORTUNATO



São Paulo
2022

**Educação e Escola e Direitos Humanos e Sociedade... e
Docência: a autoformação alvitrada**

Ivan Fortunato

Tese apresentada ao Núcleo de Estudos das Diversidades, Intolerâncias e Conflitos, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Ribeiro de Almeida Junior

São Paulo
2022

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

FF745e Fortunato, Ivan
Educação e Escola e Direitos Humanos e
Sociedade... e Docência: a autoformação alvitrada /
Ivan Fortunato; orientador Antônio Almeida Junior -
São Paulo, 2022.
141 f.

Tese (Doutorado)- Faculdade de Filosofia, Letras e
Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Área
de concentração: Interdisciplinar.

1. Educação. I. Almeida Junior, Antônio, orient.
II. Título.

**PROGRAMA INTERDISCIPLINAR DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HUMANIDADES, DIREITOS E
OUTRAS LEGITIMIDADES
DIVERSITAS – FFLCH – UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**

FOLHA DE APROVAÇÃO

IVAN FORTUNATO

Educação e Escola e Direitos Humanos e Sociedade... e Docência: a
autoformação alvitrada

Tese apresentada ao Núcleo de Estudos das Diversidades, Intolerâncias e Conflitos, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades. São Paulo, 17 de novembro de 2022.

Prof. Dr. Antônio Ribeiro de Almeida Júnior – ESALQ/USP

Profa. Dra. Maria do Rosário Silveira Porto – FE/USP

Prof. Dr. Osmar Hélio Alves Araújo – UFPB

Prof. Dr. Emerson Augusto de Medeiros – UFERSA

Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz – Editora Ibero-Americana de Educação

Para Livia de Oliveira, *in memoriam*

AGRADECIMENTOS

Esta tese somente pode ser concluída graças ao esforço de muita gente. Por isso, escrever os agradecimentos é o momento de recordar todas as etapas e obstáculos vencidos porque, certamente, em cada ladrilho desta jornada, havia alguém ao meu lado.

Cabe, em primeiro lugar, agradecimento ao meu orientador, Prof. Dr. Antônio Ribeiro de Almeida Júnior, pela parceria ao longo desta jornada, pelos valiosos apontamentos no manuscrito e por ter me dado esta oportunidade ímpar de voltar à Pós-Graduação como estudante.

Agradeço ao Diversitas – Núcleo de Estudos das Diversidades, Intolerâncias e Conflitos – pelo acolhimento como doutorando no Programa de Pós-Graduação Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades (PPGHDL), no qual pude aprofundar os estudos sobre a relação entre Formação de Professores e Direitos Humanos.

Registro meu apreço enorme pelos amigos e colegas que participaram das bancas de qualificação e/ou defesa. Começo pela Profa. Dra. Maria do Rosário Silveira Porto, a Rosinha, com quem tenho tido a honra de ter no meu rol de melhores amigos desde o ano de 2016, quando nos conhecemos em Itapetininga. Em seguida, deixo anotado os agradecimentos ao Prof. Dr. Denis Domeneghetti Badia, coincidentemente (embora não acredite em coincidências) amigo da Rosinha desde muito tempo; Denis foi meu professor na graduação 20 anos atrás, tendo se tornado parceiro de escrita tempos mais tarde e, agora, membro fundamental na qualificação e na defesa desta tese.

Expresso gratidão a outros três amigos que participaram da banca de defesa. Ao Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz pela inestimável parceria de trabalho iniciada, ao acaso, no ano de 2016 em Itapetininga, no II Encontro de Práticas Pedagógicas, que logo se verteu em amizade. Por fim, ao amigo e colega mais recente dessa galera, o Prof. Dr. Osmar Hélio Alves Araújo e o Prof. Dr. Emerson Augusto de Medeiros, quem muito têm me ensinado sobre a humanidade na Formação de Professores.

Preciso deixar aqui o agradecimento a todos e a todas que tive o privilégio de lecionar e orientar nos estudos de iniciação científica, especialização, mestrado e

doutorado. Nessa relação docente-discente, sempre digo que mais aprendo que ensino.

Aproveito para deixar aqui os agradecimentos a três mestres que muito me inspiram no cotidiano da docência: Alexander Neill, pela sua ousadia e coragem de iniciar Summerhill; Rubem Alves, por causa de seus contos sobre educação e o encantamento de querer ensinar o que não se sabe; Célestin Freinet, por ter me apontado o caminho da educação pelo bom senso.

Ficam os agradecimentos a Agustín de la Herrán, colega da Universidade de Madrid, quem me inspirou na busca pela autoformação e nas metáforas tão esclarecedoras. Também agradeço a amizade com Milagros Elena Rodríguez, colega de profissão lá da Venezuela e parceira de várias escritas decoloniais. Agradeço, ainda, ao amigo Alexandre Shigunov Neto, com quem fundei nosso grupo de pesquisas, as revistas que editamos e que tem sido companheiro nas empreitadas mais complicadas e complexas no Instituto Federal em Itapetininga.

E não há como encerrar os agradecimentos sem deixar expresso gratidão pelo companheirismo, amizade, amor e paciência da Carol. Com ela ao meu lado, a vida é mais divertida, alegre e vale muito à pena ser vivida!

FORTUNATO, I. **Educação e escola e direitos humanos e sociedade... e docência**: a autoformação alvitrada. Tese (doutorado em Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2022.

RESUMO

Esta tese é sobre Formação de Professores e Educação e Escola e Direito Humanos e Sociedade, especificamente a partir de uma ideia centrada na autoformação docente como meio fundante para a realização de uma educação escolar mais humanitária. A introdução descortina a pergunta-problema: “quem e como se formam professores e professoras para educar e/ou ensinar respeito aos Direitos Humanos, liberdade, respeito...?”. Na introdução já se apresenta como se pretende responder à pergunta, por meio da seguinte hipótese norteadora: há um equívoco expresso na Declaração Universal dos Direitos Humanos (publicada em 1948 pela Organização das Nações Unidas) de que apenas se promovem os Direitos Humanos pela educação e pelo ensino; pois, além disso ser insuficiente para a necessária transformação da sociedade, tende a culpabilizar e sobrecarregar os responsáveis pela educação e pelo ensino – os docentes – além de facilitar a omissão dos demais elementos e instituições igualmente responsáveis pela vida coletiva. Tornam-se objetivos da tese: decifrar significados de educar e ensinar a partir de uma perspectiva de autoformação docente (objetivo central), reconhecer que os processos de formação docente, inicial e continuada, não atendem à condição de autoformação e propor um exame autoformativo dos aspectos mais expressos de desrespeito aos direitos e liberdade humana (dois objetivos específicos). Metodologicamente, o trabalho é realizado como um ensaio, construindo o caminho durante seu progresso (re)organizando-o principalmente por meio de rizomas, pois eles são um todo em si, ao mesmo tempo parte de um todo maior e mais complexo. A tese é construída em duas seções, sendo que a primeira discute a educação escolar, a formação docente e a autoformação. Na sequência, propõe-se a relação da (auto)formação docente e Educação e Escola e Direitos Humanos e Sociedade a partir de uma trilogia denunciada por Antônio Almeida Jr., sendo patriarcado, racismo e capitalismo. Ao final se tem uma busca pela autoformação docente como meio principal de identificação, reconhecimento, reflexão e articulação para reorganização da educação escolar como lugar de fortalecimento dessa trilogia que ainda sustenta nossa sociedade de forma contrária aos Direitos Humanos que se pretende valer a todas as pessoas.

Palavras-chave: Direitos Humanos. Formação de Professores. Educação Escolar.

FORTUNATO, I. **Education and school and human rights and society... and teaching:** the self-education suggested. Thesis (PhD in Humanities, Rights and Other Legitimacy). Faculty of Philosophy, Languages and Human Sciences, University of São Paulo, 2022.

ABSTRACT

This thesis is about Teacher Training and School and Teaching and Human Rights and Society, specifically from an idea centered on teacher self-training as a foundational means for achieving a more humane school education. The introduction reveals the question-problem: “who and how are teachers trained to educate and/or teach respect for human rights and freedom and respect and...?”. The introduction already presents how to answer the question, through the following guiding hypothesis: there is a misconception expressed in the Universal Declaration of Human Rights (published in 1948 by the United Nations Organization) that Human Rights are promoted only through education and teaching; because, in not only this is insufficient for the necessary transformation of society, it tends to blame and overload those responsible for education and teaching – the teachers – in addition to facilitating the omission of other elements and institutions equally responsible for collective life. The objectives of the thesis are: to decipher the meanings of educating and teaching from a perspective of teacher self-training (central objective), recognizing that the processes of teacher training, initial and continuing, do not meet the condition of self-training and proposing an exam self-training of the most expressed aspects of disrespect for human rights and freedom (two specific objectives). Methodologically, the work is carried out as an essay, building the path during its progress (re)organizing it mainly through rhizomes, as they are a whole in themselves, at the same time part of a larger and more complex whole. The thesis is built in two sections, the first of which discusses school education, teacher training and self-training. Next, the relationship between teacher (self-)education and School and Teaching and Human Rights and Society is proposed from a trilogy denounced by Antônio Almeida Jr., being patriarchy, racism and capitalism. In the end, there is a search for teacher self-training as the main means of identification, recognition, reflection and articulation for the reorganization of school education as a place to strengthen this trilogy that still sustains our society in a way that is contrary to Human Rights that is intended to apply to all people.

Keywords: Human Rights. Teacher Education. School Education.

SUMÁRIO

RIZOMA INTRODUÇÃO. Porque mais uma tese sobre Educação, Escola, Direitos Humanos, Sociedade e Docência	10
RIZOMA I. EDUCAÇÃO ESCOLAR, FORMAÇÃO DOCENTE, SOCIEDADE E DIREITOS HUMANOS: por que recomendar a autoformação?	20
Dobra Escola: lugar de manutenção (ou transformação?) do mundo	23
Dobra Formação de Professores: sobre a profissão docente	29
Dobra Autoformação: ensaiando um conceito	38
Dobra Autoformação: um elemento alvitrado	48
RIZOMA II. SOCIEDADE, DIREITOS HUMANOS, DOCÊNCIA, FORMAÇÃO E AUTOFORMAÇÃO	58
RAMO: Patriarcado. questões de gênero e educação	60
Dobra: Tabus de gênero, docência e autoformação; algo possível?	64
Dobra: Autoformação, gênero e docência - notas de desenlace	73
RAMO: Racismo, sociedade e educação	79
Dobra: Escola, (auto)formação docente e relações étnico-raciais	83
Dobra: Há algo de (auto)formação em Olhos Azuis	92
RAMO: Educar no, para ou contra o neoliberalismo?	101
Dobra: Educação, escola, docência e a legitimação neoliberal	105
Dobra: Autoformação e (possível) resistência ao neoliberalismo	114
RIZOMA INCONCLUSÃO. Considerações parciais e itinerantes	125
REFERÊNCIAS	131

*Que el mundo fue y será una porquería, ya lo sé
En el quinientos seis y en el dos mil también
Que siempre ha habido chorros, maquiavélicos y estafadores
Contentos y amargados, valores y dables*

*Pero que el siglo XX es un despliegue
De maldad insolente, ya no hay quien lo niegue
Vivimos revolcados en un merengue
Y en un mismo lodo todos manoseados*

(Enrique Santos Discépolo, Cambalache, 1935)

RIZOMA INTRODUÇÃO. Porque mais uma tese sobre Educação, Escola, Direitos Humanos, Sociedade e Docência

[...] como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades. (ONU, 1948, grifo meu).

Esta é uma tese sobre Educação, Escola, Direitos Humanos e Sociedade. Aparentemente essa relação entre tais elementos é um tema sobre o qual muito se pesquisa, se escreve, legisla, leva pessoas às ruas, aparece na televisão, no cinema, nos jornais e nas redes sociais. Trata, portanto, de uma temática bastante visível, motivo pelo qual parece ser mais uma tese se apresenta como mais do mesmo.

Assim, espera-se, ao longo das páginas a seguir, revelar que, mesmo com tanta evidência, é possível verificar que os Direitos Humanos têm sido constantemente violados por meio de discriminação, preconceito e violência – lamentável e paradoxalmente de pessoas contra pessoas. Isso quer dizer que seus efetivos avanços em prol de uma humanidade mais indulgente ainda não ultrapassaram os limites da racionalização. Por isso esta tese, basicamente, se concentra em expor que vivemos um projeto de humanidade decidido a manter seu *status quo*, que se pode definir por predicados que escondem o ódio em sua essência, tais como: patriarcal, racista, xenofóbico, colonialista, extrativista, fascista etc.

Importante mencionar que a escrita da tese teve início pouco antes da pandemia da covid-19. Embora tenha sido pensada de forma a analisar a relação entre Escola, Educação, Direitos Humanos, Sociedade e Docência desgarrada de contextos específicos, não há como ignorar as implicações da pandemia que, direta e indiretamente, afetou negativamente todo o mundo; ainda que tenha produzido novos bilionários e aquecido a economia. Parte dos danos da pandemia foi registrada em artigo que discute a esperança freiriana como elemento de resistência à vida (ROJAS et al., 2021); por outro lado, acabei não escrevendo nada a respeito do mundo empírico da pandemia, no qual se observa um aumento desmedido de pessoas habitando as ruas, em condições de miséria, ao mesmo tempo em que se

testemunha a ampliação das grandes empresas, construindo verdadeiros *castelos* de compras na cidade interiorana em que vivo há alguns anos.

Assim, o cotidiano vivido tende a revelar que a temática “Direitos Humanos” é algo paradoxal, pois não diz respeito a todos os humanos, mesmo tendo recebido destaque na mídia e na agenda social e dos avanços conquistados ao longo das últimas décadas. Vimos, com Almeida Jr. (2019), que esses avanços (aparentemente) desestabilizaram o que foi identificado como “três grandes formas de opressão”, quais sejam, o patriarcado, o racismo e o capitalismo. Desestabilizadas, essas formas parecem que têm buscado maneiras de impedir e lutar contra os avanços conquistados em termos de direitos e liberdade. De tal modo, é como se a abolição da escravatura, o reconhecimento das mulheres como eleitoras e as melhorias nas condições de trabalho adulto e infantil, incluindo-se as questões de saneamento e saúde, de respeito à sexualidade, da tolerância religiosa, da inclusão dos deficientes, dentre muitas outras, não foram elementos suficientes para uma compreensão universal de que todos os seres humanos, indistintamente, deveriam ter os mesmos direitos.

Mas, quando voltamos ao texto da Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, nomeado como Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), nos deparamos com o trecho reproduzido na epígrafe: promover a compreensão de que todos os seres humanos são legítimos portadores de direitos universais à vida, saúde, trabalho, lazer, liberdade... é responsabilidade intrínseca da educação e do ensino. A Declaração carrega, portanto, a essência desta tese.

Isso porque, embora pareça legítima a assertiva da ONU, ela faz com que diversas indagações emergjam. Algumas mais amplas e genéricas, tais como: o que é educação? O que é ensino? Como educação e ensino promovem o respeito?... Outras questões são ainda mais substanciais, sendo que tocam na complexidade que envolve essa afirmação, afinal: Quem educa? Quem ensina? Quem educa quem? Quem ensina o quê e a quem? Quais os meios de se educar e ensinar para promover respeito?

Pode-se até argumentar que tais questionamentos são ultrapassados, tendo sido superados pela robusta construção teórica ao longo dos mais de 70 anos que se passaram desde a promulgação da DUDH. Porém, tal argumentação permanece válida, sendo comprovada pela quantidade crescente de teses, livros, artigos

científicos e de divulgação publicados, além de leis, decretos e declarações assinadas nessas décadas passadas. Também não se pode olvidar as campanhas locais e internacionais realizadas em prol dos Direitos Humanos, revelando que a humanidade tem sido educada e ensinada para o respeito. Por outro lado, basta olhar para o Atlas da Violência (IPEA, 2019) e seus números de homicídios em ascensão, para identificar que há um sério problema, particularmente no Brasil, de respeito ainda não sanado pela educação e pelo ensino pensados na DUDH.

Aqui, não se trata apenas de demonstrar esse paradoxo entre a ampliação de estudos e visibilidade da temática e a ampliação da violação dos Direitos Humanos. Pelo contrário, é dele que se parte para tentar compreender como é que se torna possível conquistar os ideais mais líricos e afetivos de uma humanidade que se respeita. Vislumbra-se, inclusive, que se isso for alcançado, não haverá mais a necessidade de se declarar quais são os Direitos Humanos, muito menos de se organizar em prol da defesa de seres humanos que são maltratados, discriminados, excluídos, assassinados... por causa de cor de pele, sexo, nacionalidade etc.

Esta tese, no entanto, se desenvolve longe dessa poética, colocando-a em apenso, por compreendê-la como simples quimera. Cá, ataca-se o cotidiano mundo prosaico em que se vive, no qual o racismo, a desigualdade de gênero, a escravidão, o tráfico humano, a miséria e tantas outras violações à humanidade acontecem diante dos olhos da própria humanidade. Esse ataque se dá por meio do paradoxo avanço dos direitos/avanço da violência, ao mesmo tempo em que não se contesta o potencial da educação e do ensino, lamentavelmente ensaiados como soluções mágicas em 1948. Destaca-se, dessa forma, a inquietação central que serve como metafórica mola propulsora para seu desenvolvimento: **quem e como se formam professores e professoras para educar e/ou ensinar respeito aos Direitos Humanos, liberdade, respeito...?**

Nesse sentido, entende-se educação (e o ensino) como elemento efetivamente fundamental na promoção dos Direitos Humanos. Mas, não se confia arbitrariamente nesse postulado, pois, sem definir que educação seja essa (e seus respectivos processos de ensino) e, principalmente, sem consubstanciar o professorado que nela atua, tudo o que se tem são bases poucos sólidas, instáveis até, de uma humanidade longe de “ser humana”. Ao creditar todas as fichas da promoção da igualdade, do respeito, da liberdade, da tolerância etc. na educação e

no ensino de forma vaga, o que se tem é apenas uma compreensão igualmente vaga de quem, como e a quem se educa. Eis, talvez, o moto-perpétuo que mantém elevados os índices de violência de pessoa contra pessoa – incluindo aquela que se realiza por motivos fúteis, como cor de pele ou orientação sexual, mas profundamente enraizados no inconsciente, daí porque sua difícil erradicação.

Emerge, assim, o desenvolvimento desta tese, que parte em busca de desvelar caminhos epistemológicos capazes de oferecer algumas saídas possíveis para a pergunta central apresentada anteriormente sobre a formação docente. Há que se entrelaçar, dessa forma, um percurso teórico traçando entendimentos ora do campo específico de estudo e militância dos Direitos Humanos, ora da Educação, Escola e Sociedade, ora da área nomeada como Formação de Professores, a qual discute, dentre outros assuntos, história e políticas de preparação do professorado para o exercício da profissão. Consiste, em essência, de um exame puramente teórico, pois diz respeito à humanidade. Ao mesmo tempo, ciente de que se torna impossível compreender a complexidade humana, há um desejo mais compreensível de transformar o tipo de educação que se pode almejar para que a tolerância tenha mais existência no cotidiano vivido.

Anuncia-se, dessa forma, a **hipótese norteadora**: há um equívoco expresso na Declaração Universal dos Direitos Humanos (publicada em 1948 pela Organização das Nações Unidas) de que apenas se promovem os Direitos Humanos pela educação e pelo ensino. Essa passagem da DUDH delimita à educação e ao ensino todos os esforços necessários para a construção de um mundo alicerçado pelo reconhecimento e cumprimento dos direitos à vida, à liberdade, à saúde, ao trabalho ... à cultura. O equívoco mencionado é de que essa delimitação, além de insuficiente para a necessária transformação da sociedade, tende a culpabilizar e sobrecarregar os responsáveis pela educação e pelo ensino – os docentes – além de facilitar a omissão dos demais elementos e instituições igualmente responsáveis pela vida coletiva.

Reconhecer tal equívoco, por sua vez, não implica rejeitar o papel essencial da educação e do ensino na (re)construção de uma sociedade global permeada pelos ideais da DUDH. Assim, embora não sejam os únicos responsáveis, os professores têm, portanto, parcela substancial na missão/obrigação/ofício de preparar as pessoas a se tornarem “seres humanos” que não apenas compreendem

os direitos e a liberdade, mas respeitam-nos plenamente. Para isso parece necessário, primeiro, reconhecer a si próprio como um ser humano que compreende, respeita e tolera a diversidade humana, sob pena de educar e ensinar de forma tão vazia que apenas mantenha os índices de violência em ascensão.

Assim, dessa hipótese deriva o seguinte **objetivo cardinal** desta tese: decifrar significados de educar e ensinar a partir de uma perspectiva de autoformação docente. Trata-se de uma premissa expressa por Herrán et al. (2016) de que a formação de professores se dá por meio de uma autoformação que possibilite maturidade, consciência e autoconhecimento. Dessa maneira, como **objetivos derivados**, temos: (1.) reconhecer que os processos de formação docente, inicial e continuada, não atendem à condição de autoformação, permanecendo na superfície da consciência sobre a humanidade; e (2.) propor um exame autoformativo dos aspectos mais expressos de desrespeito aos direitos e liberdade humana, tais como as questões de gênero, étnico-raciais e da economia desigual.

O **percurso metodológico** para que se alcancem esses objetivos apresentados é o do **ensaio**, cotejando as ideias da literatura com o mundo vivido, transformando a **experiência** em reflexão e a reflexão em um complexo exame de si próprio. Escrever um ensaio é como bem colocou Jorge Larrosa (2003): tem a ver como amar e odiar o mundo que se lê, se observa, se vive... *amar e odiar* não quer dizer concordar ou discordar, pois tem relação com sentir. Por isso, para Larrosa (2003, p. 110), “o ensaísta é um transeunte, um passeador, um divagador”. Ensaiar é um método que problematiza o próprio método.

Com Meneghetti (2011), verifica-se que um ensaio pode começar com um objeto e terminar com outro ou mesmo com nenhum. Além disso, explica o autor, que o ensaio dispensa comprovações empíricas (no sentido mais clássico da ciência de coletar dados de forma controlada e analisa-los como o propósito fosse trazer verdades). Ainda com Meneghetti (2011, p. 330), vimos que “no ensaio, não é preciso uma conclusão no sentido tradicional; cada parte é uma conclusão por si mesma”.

Com Starobinski (2011), compreendemos o ensaio como uma forma dialógica de ler o mundo, pois ensaiar exige, ao mesmo tempo, um esforço hermenêutico intenso de interpretação de textos, percepções e realidades, e de certa audácia para

tecer os argumentos disso tudo que se passa com quem ensaia. Como bem colocou Starobinski (2011, p. 19, grifo do autor): “para satisfazer plenamente à lei do ensaio é preciso que o *ensaiador* se ensaie a si mesmo”.

E não é que ensaiar a si mesmo tem a ver com autoformação? Afinal, trata-se de examinar-se, olhar para si mesmo a partir do mundo que se vive. Experiência, para Larrosa (2002, p. 20, grifo meu) “é 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. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. Embora simples, essa citação contém a essência do que é a experiência a qual se pode ensaiar a respeito: são as coisas que nos mobilizam por completo e que nos colocam em posição de reflexão, inflexão e até de transformação.

Já há algum tempo venho me debruçando sobre a experiência como pesquisador e professor, buscando estabelecer possíveis conexões entre o que *passa*, *acontece* e *toca* comigo e com as pessoas ao meu redor: estudantes, orientandos, colegas docentes... Isso levou a uma ideação de relato de experiência como método de pesquisa, quase sempre voltando a análise de si antes, durante e após uma experiência educativa vivida em primeira pessoa, singular ou plural, sempre sem pretender verificar o que passa, acontece e toca os outros que também participam da experiência (FORTUNATO, 2018e).

Tendo estabelecido, ainda que parcialmente, o ensaio a partir da experiência como meio de reflexão e inflexão, pode-se dizer que o percurso metodológico desta tese é análogo ao que foi delineado por Edgar Morin (2003), ou seja, a construção do conhecimento não segue um caminho pré-traçado, mas vai-se traçando o caminho conforme o conhecimento se constrói. E Jorge Larrosa (2003, p. 112) escreveu que “o ensaio é, também, sem dúvida, uma figura do caminho da exploração, do caminho que se abre ao tempo em que se caminha”. E, ainda, “O ensaio se situa, de entrada, no complexo”.

Segundo a complexidade como caminho, Edgar Morin explica que esse percurso vai se fazendo pela profunda reflexão a partir do que se lê, observa e/ou vivencia, (re)organizando-se a partir de princípios fundamentais que regem a complexidade das coisas. O princípio dialógico, por exemplo, revela que os opostos não são apenas excludentes, mas complementares, pois coexistem e somente

assim podem existir. Trata-se de binômios que, de imediato, parecem contrários, antagônicos; contudo, sem seu oposto, perdem seu sentido.

A recursividade revela que os produtores são também produtos, pois, dialeticamente, quando se produz algo, tal produto altera o meio o qual altera seu produtor, fazendo deste, portanto, produto. Esse processo pelo qual uma organização produz elementos e efeitos necessários à sua própria geração ou existência, realizando um circuito, em que o produto ou efeito último torna-se elemento primeiro ou causa primeira, subentendo, assim, uma relação ao mesmo tempo complementar, concorrente e antagonista.

Já a retroatividade expõe a fragilidade do pensamento linear causa-e-efeito, pois o final de um processo é o princípio de outro e, assim, sucessiva e retroativamente. Ao final, o caminho traçado ainda está sujeito ao princípio da “reintrodução do conhecimento no conhecimento”, o qual trata da ideia de que o conhecimento produzido é sempre contingencial. Nesse sentido, tal princípio evidencia a necessidade de sempre se pensar no contexto de aplicação do conhecimento, por isso, todo conhecimento deve ser revisitado sempre que se deseja consultá-lo.

Dessa forma, o caminho que se delineia nesta tese é uma possível, porém, ao mesmo tempo, pretensa trama a respeito de uma compreensão mais esclarecedora sobre a relação entre os professores, isto é, aqueles que educam e ensinam (e que também são ensinados e educados num processo que nunca tem fim); e a promoção do respeito aos direitos e liberdades. Possível, pois trilha pelo exame de uma literatura consubstanciada, produzida pelos ritos da produção acadêmica. Pretensa, porque se apresenta como um filamento que se emaranha na complexidade humana.

Essa rota tem duas paragens na forma de **rizomas**. Termo emprestado da Biologia como metáfora ao pensamento humano, que não segue necessariamente uma lógica linear, mas circula por diversos temas ao mesmo tempo, a ideia de rizoma foi (provavelmente) utilizado de forma pioneira por Deleuze e Guattari (1997), na sua obra mais conhecida, Mil Platôs.

Em outro momento (FORTUNATO, 2022a), já havia pensado sobre o rizoma como estratégia de escrita que pudesse, de uma forma análoga, representar a

(des)organização das ideias na mente, que tendem a divagar e buscar conexões onde aparentemente não há. Na ocasião anotei que o rizoma é:

[...] um caule em forma de raiz, que geralmente está sob o solo, porém, às vezes, está visível; nele, existe uma reserva de nutrientes para manutenção da vida, assim como carrega a potencialidade de gerar novos ramos, gerando mais vida. Tomado como metáfora para escrita, o rizoma se torna um elemento completo em si mesmo que, ao mesmo tempo se complementa com os demais rizomas, além de poder gerar novos outros pensamentos, devaneios, devires [...] Trata-se de permitir que o pensamento vá se ramificando, criando formas ora mais alongadas ou mais floridas, ora mais acanhadas, apenas deixando pontos de germinação futura. Além disso, cada rizoma é um todo em si, ao mesmo tempo parte de um todo maior, complexo, que não se encerra naquilo que é visível – isso porque produzir um texto requer muito preparo anterior de leituras, pesquisas e reflexões que nem sempre é possível captar nas linhas ou mesmo nas entrelinhas. (FORTUNATO, 2022a, p. 50-51)

Assim, escrever por meio de rizomas, ao invés das clássicas/tradicionais seções de um texto acadêmico é uma forma de simbolizar tanto a complexidade dos saberes que se entrelaçam, quanto a profundidade e intensidade orgânica do que se busca cristalizar pelas palavras. Eis, então, o formato desta que, além deste rizoma introdutório e do último, conclusivo, há dois rizomas centrais.

O primeiro rizoma apresenta o contexto sobre o qual se desenvolve a tese: a educação escolar, a formação docente, os Direitos Humanos, a Sociedade e os motivos pelos quais se deve recomendar a autoformação como parte intrínseca dos processos formativos para a docência. Não se trata de ser o primeiro assunto, nem o mais importante, mas, talvez, o assunto pelo qual se consiga dar uma visão mais ampla do que aqui se busca. Assim, espera-se revelar que a autoformação pode ser entendida, em sua essência, como a atitude de aprender consigo mesmo, sendo recomendada como elemento indispensável aos processos de formação docente e de ruptura com as coisas como elas estão.

O segundo rizoma emerge com intuito de investigar como a formação de professores pode se desenvolver, para enfrentar cada uma das grandes formas de opressão (ALMEIDA JR, 2019): patriarcado, racismo e capitalismo. Dessa maneira, apresenta-se em *ramos*, que se organizam em *dobras*. No primeiro *ramo*, busca-se examinar questões de gênero na educação escolar, pela perspectiva docente e a proposta de autoformação, tentando ir além das prescrições já conhecidas pelos

docentes de que é preciso romper com a ideia binária de gênero e superar os ranços de uma cultura patriarcal apreendida. Isso porque o contexto é muito mais complexo, envolvendo crenças e subjetividades que não se dissolvem por mera vontade.

Seguimos, no ramo seguinte, pela análise do racismo, que também se apresenta como xenofobia. Trata-se, em última instância, de uma maneira de excluir, odiar ou ferir outro ser humano por conta de características preconceituosas, construídas exclusivamente pela cultura. No campo da educação e do ensino, fundamentam-se as argumentações sobre a autoformação docente a partir das atividades escolares realizadas por Jane Elliot, nomeadas como o experimento dos “olhos azuis”.

Por fim, no terceiro ramo, há um exame da profissionalização docente diante um mundo neoliberal, edificado sobre o mais perverso capitalismo, que tende a responsabilizar cada pessoa pelo seu próprio fracasso. A autoformação docente, nesse caso, torna-se poderoso elemento de reflexão sobre dúvidas que pairam no ar sobre ser professor e ser professora nesse contexto.

Ao final, no último e conclusivo rizoma, é trazida a ideia de é necessário fortalecer o sentido de autoformação, pois, ou se reconhecem os próprios preconceitos e tabus, ou apenas se perpetuam discursos de tolerância que nada fazem contra as três grandes formas de opressão. Assim, espera-se que a produção desta tese colabore com uma compreensão mais ampla e consubstanciada a respeito da relação complexa Educação, Escola, Direitos Humanos, Sociedade, Docência e da liberdade, e do significado de educar e ensinar respeito, principalmente investigando o sentido de ser e formar(-se) docente para essa viva trama complexa, que se conhece como humanidade.

*Mas agora é Raul Seixas que Raul vai encarar
Nem todo bem que conquistei, nem todo mal que eu causei
Me dão direito de poder lhe ensinar*

(Raul Seixas, Banquete de Lixo, 1989)

RIZOMA I. EDUCAÇÃO ESCOLAR, FORMAÇÃO DOCENTE SOCIEDADE E DIREITOS HUMANOS: POR QUE RECOMENDAR A AUTOFORMAÇÃO?

[...] a educação é uma prática social (como a saúde pública, a comunicação social, o serviço militar) cujo fim é o desenvolvimento do que na pessoa humana pode ser aprendido entre os tipos de saber existentes em uma cultura, para a formação de tipos de sujeitos, de acordo com as necessidades e exigências de sua sociedade, em um momento da história de seu próprio desenvolvimento. Não procurei inventar uma nova definição, porque delas acho que já há demais. (BRANDÃO, 2007, p. 73-74)

O tema aqui é Educação. Neste rizoma, busca-se tecer junto três categorias distintas que, no cotidiano vivido, são indissociáveis (ou deveriam ser): a Escola como instituição de educação, a Formação de Professores como processo inicial e contínuo de preparação para o ofício, e os Direitos Humanos como condição imperativa para concretização de um projeto de humanidade baseado na qualidade de vida para todas as pessoas.

Aqui neste rizoma, portanto, o objetivo central de apresentar a autoformação como elemento intrínseco e indispensável à formação docente para o trabalho educativo, incluindo a atuação educativa que envolve o tema Direitos Humanos. Tem a ver com a responsabilidade de formar-se na e para o magistério, como vimos na epígrafe. E como a docência é um ofício da escola, é preciso circunstanciá-la a partir daí.

Este rizoma se constrói, de certa maneira, como uma *reprodução* coincidente com minha particular jornada até a docência, edificada sobre críticas constantes, intensas, mordazes e cínicas sobre a educação escolar padronizada, curricular e voltada a exames externos. Críticas que podem ter como baldrame a ideia de *escola que não tive*.

Seguindo o caminho trilhado, dessa educação que não tive fui para o ofício de professor formador, o que quer dizer que sou professor no ensino superior, lecionando em cursos de licenciatura. Ao iniciar este ofício, percebi que faço parte de uma área de pesquisa consubstanciada, chamada de Formação de Professores. Passo, então, a tatear por essa área, tentando identificar onde poderia me situar melhor. Mais de um lustro se passou, e ainda sigo tateando.

Dessa maneira, essa sondagem me levou à concepção de autoformação que, embora não seja nova, tampouco inovadora, percebi que não se inscrevia de forma geral no cotidiano formador. Penso – e assim lanço como recomendação nesta tese

– que assim como Didática, Psicologia da Aprendizagem, Filosofia da Educação, Metodologias de Ensino etc., a epistemologia, a teoria e a prática da autoformação poderiam fazer parte das temáticas que compõe a Formação de Professores. Nem que seja para fazer reverência ao que Paulo Freire (2011, p. 102) registrou a respeito: “[...] ninguém se forma realmente se não assume a responsabilidade no ato de formar-se”.

Com isso, a construção coincidente deste rizoma começa por um exame da minha própria colheita acadêmica, referida metaforicamente (claro) como um balanço analítico do que já foi produzido sobre educação escolar, Formação de Professores e autoformação. Trata-se de organizar o que já foi pensando, buscando lacunas nesse processo. De imediato, é possível notar que a relação entre docência, formação e Direitos Humanos é uma ausência, além da proposta de autoformação ter emergido há pouco tempo, ainda como uma curiosidade a ser explorada com afinco.

Ao seguir essa linha *coincidente*, o tema da primeira dobra é a *escola* como instituição, na qual se busca argumentar que, apesar de todos os esforços despendidos no seu cotidiano, a escola serve à manutenção do *status quo*. Com isso, voltamos à Paulo Freire (1987, p. 8) e sua eloquente constatação de que a escola não flutua no ar, mas é parte de um contexto cultural, político e econômico, portanto, não pode “ser decifrada sem a inteligência de como o poder, nesta ou naquela sociedade, se vem constituindo, a serviço de quem e desservindo a quem, em favor de que e contra que”.

Além disso, também com Paulo Freire (1987), ressalta-se que se há uma possível crise na educação, ou se é possível mencionar que existe uma educação escolar de má qualidade, nada disso é apenas um problema “da escola”. Se a escola (a brasileira) de nosso tempo; tempo de agora, da segunda década do século XXI, padece dessa suposta má qualidade, isso não pode ser creditado somente ao que se passa lá dentro. Não se resolve nada culpabilizando professores (mal formados, com má vontade de trabalhar, como amiúde se diz por aí) ou estudantes (folgados, desrespeitosos, sem perspectiva de futuro e alineados do mundo por causa das redes sociais que acessam de seus *smartphones*).

Não há (mais) como rejeitar a ideia de que a escola é lugar que se torna reflexo das políticas de governo, das políticas públicas, dos orçamentos (quase

sempre restritos), das limitações da sua arquitetura (um refeitório, uma sala de leitura, salas de aula), do controle intenso do currículo imposto e das avaliações externas etc. Ela pode alavancar transformações sociais, mas não sozinha como se assegura a DUDH. Foi o que afirmou Paulo Freire (1987, p. 8): “a educação formal vivida na escola é um subsistema de um sistema maior”. Isso não quer dizer que a escola seja submissa ao mundo vivido pela sociedade. Contudo, também não significa enaltecer a escola como o lugar de onde emergem todas as transformações necessárias para promoção dos Direitos Humanos como projeto de humanidade.

Assim, embora plural, multifacetada e circunstancial, é pelo prisma mais distante que se olha para a escola, como se fosse uma só, pois é dessa forma que ela é vista por aqueles que determinam o(s) rumo(s) da educação. Ao definir a escola e seus objetivos, também se definem os caminhos contra ou em defesa dos Direitos Humanos.

Feita essa “definição” de escola como instituição que institui a educação, este rizoma segue para sua segunda dobra, a da Formação de Professores, discutindo possível embate entre a docência como profissão, mas também como campo de pesquisa e de política de governo, no qual prevalecem as políticas, a exemplo da escola como mantenedora do *status quo*.

Decorre desse paradoxo a terceira e a quarta dobras deste rizoma: a autoformação como aporte fundamental para percepção dessas (e muitas outras) contradições do universo da educação. Para além da percepção, a autoformação é apresentada como elemento substancial à ruptura com o *status quo*; embora não consiga garantir nada, especialmente diante nossa sociedade maquinada, agenciada, sistematizada, objetiva e racional, que assente às regras sem sentido e ignora a humanidade que deveria prevalecer na educação.

Ao final, deixo registrado que este rizoma que se delinea como “contexto” não é a base ou o cenário das discussões que se apresentam no rizoma seguinte, em que se busca demonstrar como se espera coser a autoformação com e contra as três grandes formas de opressão já apresentadas. Este rizoma é parte dessas discussões, sendo ao mesmo tempo princípio, pois serve para introduzir todo o assunto que se pretende desenvolver os argumentos, mas é também o fim, pois o objetivo é defender a autoformação como processo fundamental da formação docente.

Dobra Escola: lugar de manutenção (ou transformação?) do mundo

[...] apesar de toda boa vontade e de todo o esforço de alguns professores, a realidade é que é o próprio funcionamento da escola que seleciona e elimina. A escola é uma máquina [...]. (HARPER et al., 1987, p. 39, grifo meu)

Ao escrever esta dobra, parto da perspectiva de que a escola é uma instituição que tem servido, paradoxalmente, para manutenção do *status quo* social. Não se trata de qualificar as escolas, individualmente, cujo cotidiano é bastante dinâmico, fluido e circunstancial. O que se busca é analisar a escola como instituição que institui o que, como, quando e a quem se deve ensinar. Uma instituição que opera como uma máquina, na qual cada pessoa envolvida no processo de ensino e de aprendizagem já tem seu lugar definido:

A escola trata a todos da mesma maneira, todos devem ter o mesmo ritmo de trabalho, com o mesmo livro, o mesmo material, todos devem aprender as mesmas frases, saber as mesmas palavras. Todos devem adquirir os mesmos conhecimentos, devem fazer os mesmos exames, ao mesmo tempo. (HARPER et al., 1987, p. 39)

No ano de 2009, começava a burilar uma ideia pela qual eu acho que já tateava desde pequeno, quando comecei a frequentar a escola regular com o objetivo de aprender coisas para ser alguém na vida –sabe-se lá o que isso queria dizer. Nesse ano, ao acaso, tive a oportunidade de dar cursos de formação continuada para professores e professoras de redes municipais em várias cidades do estado de São Paulo, aos sábados (mesmo sem ter qualquer experiência ou formação para tal tarefa, mas isso é assunto para outra tese). Embora isso tenha acontecido há mais de uma década, um desses sábados foi suficiente para transformar minha percepção sobre o dia a dia da escola. Estou falando do dia em que conheci as angústias de quem está em sala de aula e conhece cada estudante pelo nome e suas idiosincrasias (FORTUNATO, 2009).

Impossível esquecer o relato de Ana (nome fictício, claro), pois ela relatou que tinha muitas dificuldades para trabalhar com uma criança agressiva, agitada, desatenta, que não faz tarefas e não consegue aprender. Longe de reclamar das condições adversas, da falta de infraestrutura e dos baixos salários, a professora apenas se queixava da falta de apoio institucional, que poderia dar mais condições para que seu trabalho educativo fosse realizado de forma a dar mais atenção

individual ao pequeno que manifestava suas emoções de maneira bastante intensa. Diferente do que se pensa do professorado, pude perceber que apesar das condições negativas, Ana fazia de tudo para cumprir com seu papel de educadora, inclusive cedendo seus sábados de descanso para realizar novas formações (FORTUNATO, 2009).

A atenção ao cotidiano escolar passava a ser um elemento transformador à minha percepção da escola. Começava a burilar a hipótese de que se havia problemas de má qualidade, suas raízes não estavam nos professores, como amiúde se faz acreditar, fortalecendo a opinião pública de que os prejuízos de aprendizagem e de formação de cidadania residem no trabalho docente.

Ao entrar em contato com as ideias da província italiana de Reggio Emília, cuja proposta de educação escolar pode ser chamada de “Pedagogia da Escuta”, trazia mais evidências (ao menos para mim) de que a concepção genérica de escola era de um lugar de uniformidade, sedação, ordem e repetição (FORTUNATO, 2010). Essa Pedagogia da Escuta surgia como outra educação, pois nela está implicada a humanidade nas relações de ensinar e aprender (e vice-versa), construída por meio do diálogo entre todas as pessoas que participam das atividades educativas.

Nesta província, entendia que se colocava em prática um trabalho por projetos, gestados com e pelos os estudantes, não importando sua idade ou ano escolar. As crianças se envolviam com seu próprio aprendizado e com o sentido de comunidade desde o começo. Em essência, parece que a escola desta província italiana difere da “escola” *lato senso* porque há um currículo que se flexibiliza no diálogo, há liberdade criativa que se deixa manifestar de diversas formas, incluindo artísticas, e existe uma legítima preocupação com a humanidade no processo, verificada pela comunicação ampla e franca entre as pessoas.

Ao tomar conhecimento dessa possibilidade de escola, embora de forma especulativa pela literatura, pude ir repensando como foi minha própria escolarização. Ciente de que nada poderia fazer sobre as marcas do passado (exceto resignificá-las) deixadas por uma educação marcada por regras, controle, conteúdos sem sentido e repetitivos, provas que causavam insônia e estresse, o *bullying* sofrido nos horários de entrada, saída e intervalo... tudo isso vivido por anos a fio. Enfim, somente depois de toda escolarização que se seguiu praticamente a mesma, da pré-escola ao doutoramento, é que tomei ciência de outras escolas e

outras educações. Outras no sentido institucional mesmo, que não implicam regras sem sentido que vêm de fora ou de imposições de aprendizagem que não servem para nada. Mesmo que outros nomes façam parte desse rol de outras escolas, os dois grandes impulsionadores para refletir, criticar e querer transformar a escolarização foram Célestin Freinet e Alexander Sutherland Neill.

Começo com Freinet, pela sua inspiração ao (meu) trabalho docente. Esse educador francês ficou reconhecido pela proposta de Escola Moderna, por meio do seu trabalho nada ortodoxo dentro das salas de aula e por sua militância em prol de uma educação para o povo e pelo pioneirismo nas cooperativas de professores (FORTUNATO, 2016a; 2016b). Lamentavelmente, Freinet (2004) – já havia afirmado que a produção massiva e em série não teria sido uma invenção da indústria. Afinal, antes mesmo da industrialização já havia escolas e seu modo de trabalhar formatando as crianças e os jovens.

Mas, e a educação progressista de John Dewey que se revela como a proposta de uma Escola Nova? Segundo Westbrook (2010, p. 30), embora tenha adquirido uma legião de adeptos às suas ideias de reformular a escola, com o passar do tempo John Dewey se tornou uma “uma ameaça demasiado grande contra os métodos e processos tradicionais”. Assim também parece não ter vingado as ideias progressistas que chegaram ao Brasil por meio do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, no qual Fernando Azevedo e colaboradores (2010, p. 49) asseguram que a diferença essencial entre a escola tradicional e a nova seria a presença do “fator psicológico do interesse, que é a primeira condição de uma atividade espontânea e o estímulo constante ao educando (criança, adolescente ou jovem) a buscar todos os recursos ao seu alcance”.

Importante mencionar, ainda, os ideais de uma educação ativa de Maria Montessori (1965), voltada para as necessidades das crianças, a partir das próprias crianças, ao invés do que os adultos consideram como necessidades. Trata-se de uma “Pedagogia Científica”, na qual o processo educativo está baseado no ideal de que cada criança consegue se desenvolver sozinha. É uma autoeducação, na qual o ambiente, os materiais e docentes são preparados para que o processo autoeducativo aconteça. Segundo a própria autora, sua educação pensada a partir das crianças seria experimental, autorregulatória e empírica, sendo necessário desvestir do controle do aprendizado das crianças. Segundo Pereira Costa (2001),

Maria Montessori também seria adepta a uma Escola Nova, pela qual não se forçariam os estudantes a aprenderem seus conteúdos curriculares, mas valores e atitudes de respeito, solidariedade, cooperação... além dos cuidados de si mesmo, dos outros e de seu próprio ambiente vivido.

Ao que parece, propostas de vanguarda para a educação escolar tendem a ser elogiadas, estudadas, referenciadas, contudo, engavetadas... algumas poucas sobrevivendo isoladamente, espalhadas pelo mundo. Momento oportuno para trazer Alexander Neill e Summerhill, a centenária escola democrática de Summerhill, na Inglaterra, em funcionamento desde 1921, ano de sua fundação (FORTUNATO et al., 2022). Ao invés de ter aulas obrigatórias, Summerhill funciona com uma espécie de *vai quem quer, quando quer*. Organizada sob três grandes princípios, a escola de Summerhill se revela um lugar de efetivo aprendizado sobre si mesmo e a vida coletiva: liberdade, autogoverno e felicidade (FORTUNATO, 2018a).

Explicando: *liberdade* de se fazer o que quiser, desde que não se afete a liberdade de outras pessoas; isso significa, por exemplo, que um estudante pode frequentar as aulas se quiser, mas não pode incomodar os outros que optaram por assistir aulas. Já o *autogoverno* é uma ideia profunda de conhecer a si mesmo e tornar-se responsável pelas próprias atitudes e escolhas; e isso independe de idade, pois todo mundo que faz parte da comunidade da escola participa de todas as decisões. Por fim, *felicidade* quer dizer nada além do significado particular que cada um atribui à ideia de ser feliz; em Summerhill, isso quer dizer que há tempo, espaço e oportunidade de buscar a felicidade própria, sem ninguém lhe dizendo que se deve fazer isso ou aquilo.

Descobri, com Paul Goodman, que a escolarização que vivi, e a que hoje enfrento radicalmente por meio da identificação e reconhecimento de outros sistemas e práticas, pode ser compreendida como uma “deseducação obrigatória” (FORTUNATO; CUNHA, 2017). Um dos seus contundentes argumentos contra a escola (ortodoxa, tradicional, orientada por exames) se baseava na ideia de escola como instituição certificadora, pois não há correlação entre o que se propõe ensinar dentro das salas de aula com o mundo concreto ao seu redor. Paul Goodman via a escola como um lugar em que se treina as novas gerações sobre a sociedade que é apática e contrária à natureza orgânica do ser humano, modelando as pessoas ao seu sistema.

Não obstante, Paul Goodman foi além da crítica, tendo apresentado alternativas que poderiam ajudar a instituição escolar a escapar de sua sina de lugar de deseducação obrigatória. Primeiro, eliminar o sistema de classes, séries e/ou anos, porque a vida em sociedade acontece dessa maneira, com pessoas de diferentes idades interagindo entre si. Além da eliminação do ensino seriado, o autor defendia a existência de escolas pequenas, pois um número reduzido de pessoas no mesmo ambiente facilita a promoção de comunidades (FORTUNATO; CUNHA, 2017).

Outras alternativas apresentadas por Paul Goodman seriam tornar a cidade como lugar de educação, envolvendo seu cotidiano como elementos de ensino, e as pessoas da cidade como educadores. Além disso, entendia que a frequência às salas de aula deveria ser opcional e que o currículo deveria ter como propósito facilitar o encontro de cada pessoa consigo mesma no mundo, sendo o sucesso da escola não mais medido em exames e índices, mas na promoção de uma sociedade mais humana (FORTUNATO; CUNHA, 2017).

Contudo, é nítido que a maioria das instituições escolares – sejam as mantidas pelos municípios, estados ou federação, sejam as particulares com e sem fins lucrativos, ou mesmo as confessionais – seguem certo padrão que se pode (ainda) nomeá-lo como tradicional, ortodoxo, *deseducativo*. Esse tradicionalismo escolar, entendido basicamente como a transmissão seriada e padronizada de conteúdos curriculares que servem à escolarização, amiúde criticado pela literatura especializada, é o que vem sendo perpetuado e sobrevivendo à democracia escolar de Summerhill, ao pioneirismo da Escola Nova de John Dewey, à Escola Moderna de Célestin Freinet, dentre tantas outras tentativas de visitar e reinventar a ortodoxia tradicional...

Claro que se tentam experiências novas. Muda-se a posição das carteiras, põe-se a mesa ao fundo, do lado, enfeitam-se as paredes com gravuras, cartazes. A gente se enrola em coisas cada vez mais complicadas, que chama de “pedagogia” para melhorar a fachada. (HARPER et al., 1987, p. 17)

Com isso, mesmo que a instituição se torne de tempo integral, como tem feito o estado de São Paulo¹, por exemplo, e que se incluam disciplinas alheias aos conteúdos curriculares tradicionais, tais como Projeto de Vida, Empreendedorismo, Educação Financeira etc. tudo isso ainda se assenta sobre o mesmo padrão da escola: alguém ensina algo em determinado horário, tentando alcançar os objetivos propostos por outras pessoas, que não fazem parte do cotidiano da escola. Já não seria tempo de termos outra escola, ao invés de seguirmos apenas tentando remendar a que temos?

Isso porque temos uma espécie de cadeia produtiva do ensino, na qual um coletivo de burocratas planeja tudo que se deve ser ensinado pelo professorado e aprendido pelo alunado, sem que docentes e estudantes participem desse planejamento. Não estaria aí um dos grandes problemas da educação?

Essa pergunta surge a partir de uma premissa aventada por Alexander Sutherland Neill, fundador de Summerhill, a já referida centenária e mais antiga escola democrática do mundo. Segundo Neill (1978), a ideia de se decidir o que é preciso ser ensinado nas escolas é pretensiosa demais, afinal, o mundo que temos é um “gigante cortiço”. Basicamente, o alerta do autor é sobre o fato de que não há argumentos suficientes para se deliberar sobre quais conhecimentos deveriam ser transmitidos pela educação escolar. Afinal, tais saberes, nomeados como fundamentais a serem perpetuados, têm produzido um planeta cada vez mais inóspito.

Embora seja perceptível o “grande cortiço” mencionado por Neill (1978), quando buscamos dados que colaborem com tal predicado. Por exemplo, o “Índice de Pobreza Multidimensional Global 2021” (PNUD, 2021), produzido pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, revela os elevados números de pessoas vivendo sem alimentação, moradia, saneamento, água potável, emprego, saúde e educação adequados. Além disso, esse Índice evidencia o quanto as três formas de opressão (patriarcado, racismo, capitalismo) identificadas por Almeida Jr. (2019) são as responsáveis por tornar mais vulneráveis as mulheres, determinados grupos étnicos e os países explorados pelo sistema econômico. E os Direitos Humanos, listados na Declaração Universal de 1948?

¹ Dados da expansão do Programa Ensino Integral (PEI) podem ser lidos em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/expansao-do-ensino-integral-conheca-as-escolas-participantes-e-como-fazer-a-matricula/> acesso fev. 2022.

Conquanto tenhamos uma educação que visa, segundo artigo 205 da Constituição Federal brasileira, o desenvolvimento pleno das pessoas, além de prepará-las ao exercício da cidadania e qualificá-las para o trabalho, verificamos certo paradoxo entre os discursos voltados à formação para os Direitos Humanos e a efetiva prática do cotidiano das instituições escolares. E o ensino e a educação para promover tais Direitos? E o professorado?

Mesmo que a educação esteja circundada de discursos em prol dos Direitos Humanos e de manutenção da vida, sua efetiva prática encontra pouco lugar no cotidiano escolar, cujo tempo é preenchido com conteúdos disciplinares e curriculares dos exames internos e externos. Com relação aos professores e professoras, quando foram cotejados documentos que norteiam uma possível Educação em Direitos Humanos com o documento que rege a formação docente no país, verificamos que há boas intenções nos papéis (SPINELI; FORTUNATO; DALMASIO, 2022). Não obstante, o esforço principal da formação do professorado deve ser o de desenvolver as competências e habilidades do currículo escolas, direcionado à excelência em linguagem e matemática, prioritariamente.

Seria esse mesmo o objetivo do magistério? Não seria o papel docente voltar à DUDH e promover a educação e o ensino para os Direitos Humanos e a liberdade? Creio que sim. Contudo, a docência e sua formação é uma área de muitos conflitos e cercada de interesses; não necessariamente interesses de formação humana, mas, de manutenção do *status quo* capitalista, patriarcal, fascista e, ainda por cima, neoliberal.

Por isso, na próxima dobra, tomamos o cuidado de esquadrihar um pouco alguns aspectos, políticos inclusive, que circundam o campo da formação docente, discutindo também seu aspecto profissional e o papel da docência na sociedade. O papel que tem sido imposto e o papel que poderia desempenhar na transformação do *status quo*.

Dobra Formação de Professores: sobre a profissão docente

Professor é menos uma profissão que uma forma devida, uma postura integral em face de si mesmo, do mundo e do outro; é uma vocação de existência carregada de todas as opções que oneram a sua assunção e seu desempenho e, nesse sentido, é de novo uma profissão de fé, de valores, de atitudes que gravam (no plano do conhecimento e da ação) vida e pessoa como um todo. (FÉTIZON, 2002, p. 23)

A epígrafe que abre esta dobra fala sobre o que implica ser professor e ser professora. A autora apresenta a ideia de vocação como algo maior e mais importante do que a ideia de profissão. Talvez até concorde com isso, pois, amiúde, volto mais a autores que tratam da docência como algo relacionado à liberdade, à felicidade e ao autogoverno (Alexander Neill), às metáforas, às crônicas e à alegria de ensinar (Rubem Alves), ao bom senso e ao método livre (Célestin Freinet) e ao diálogo, à esperança e à utopia (Paulo Freire). Por isso, também sigo com a proposta de que é ser professor é “menos uma profissão” e mais “uma postura integral em face de si mesmo, do mundo e do outro”, como deixou registrado Beatriz Fétizon.

Mas, porém, contudo, todavia... o que temos é uma outra lógica, pautada pela escola como instituição que opera pela manutenção do mundo tal como é, preparando seus estudantes para participarem da sociedade organizada pelas três grandes formas de opressão identificadas por Almeida Jr. (2019), já mencionadas: o patriarcado, o racismo e o capitalismo. Para manter as coisas como estão, é preciso também preparar seu corpo docente. Embora “preparar” signifique arrumar/organizar/aparelhar antecipadamente, tal ideia dada à escola é contraditória à própria vida que é complexa, dinâmica e imprevisível. Não se prepara para as incertezas, exceto, talvez, evidenciando o quanto a vida é imprecisa, incerta, versátil. Ai sim, ao não se preparar para as certezas estabelecidas como se a vida fosse uma reta em um plano cartesiano, nos preparamos para viver.

Não obstante, nada disso faz parte da educação escolar ou da formação dos professores atuantes na escola. Cada vez mais, surgem amarras que tentam inibir a dinâmica incontrolável da vida. A vida pulsante tende à domesticação nas escolas (HARPER et al., 1980), por meio de seus horários regrados de entrada, de trocas de turno, de alimentação, de uso dos sanitários, de esportes... também existem as classes, anos, séries, turmas... os professores destinados a ensinarem (porque é importantíssimo, dizem, sem saber porque nem para quem seria tão importante) as letras, a matemática, as ciências etc. Mais ainda, destinados a ensinarem conteúdos já esquadrinhados para cada ano letivo, para cada momento do ano e, às vezes, até mesmo para cada dia do calendário. Tudo controladinho. Se algum estudante não entender algo relacionado com temas anteriores, a resposta dada é algo parecido

com “isso você deveria ter aprendido ano passado”. Por outro lado, se a pergunta for avançada demais, a resposta se assemelha a “isso é assunto apenas para o próximo ano”.

Não sobra tempo nem há lugar para se identificar seus próprios interesses. Já vem tudo pronto, certo e acabado. Quando há sucesso, compreendido como notas altas nos exames externos e aprovações nos vestibulares e outros concursos públicos, é porque foi tudo realizado dentro dos conformes. Quando o insucesso ocorre, pois bem, aí temos um problema de (má) formação do professorado. Aliás, vale a pena reproduzir as palavras de Bicudo (2003) a esse respeito:

É interessante observar que, nos dias atuais, muito tem se falado em formação de professores. É uma denominação que busca explicitar a idéia de que a problemática da educação escolar da contemporaneidade está intimamente ligada à formação do professor. (BICUDO, 2003, p. 22)

Apesar dessa citação ter sido retirada de uma obra do começo do século, feita praticamente 20 anos atrás, sua observação central ainda é válida. Nesse sentido, ao tratar da formação docente é preciso não perder de vista que paira sobre a opinião pública essa ideia de que existe uma relação estreita entre o professorado e o que se chama de educação de qualidade. Embora a qualidade da educação esteja efetivamente relacionada com a qualidade docente, é preciso desinvestir tal ideia não cedendo à tentação de se trabalhar com formações prescritivas, dando comandos a respeito do que deve ser conhecido e reproduzido em termos de saberes e habilidades.

Essa coisa de relacionar a qualidade da educação diretamente ao trabalho docente deixa de lado diversos outros fatores como infraestrutura, investimentos, políticas públicas, envolvimento da comunidade e assim por diante. Em partes, isso pode ser decorrência do próprio campo de estudos, cuja história foi bem delineada por André (2010). A pesquisadora identificou que havia uma tendência a se pesquisar os cursos de formação inicial de professores – as licenciaturas – de forma ampla, buscando mapear suas fragilidades. Esse tipo de pesquisa, afirma, apenas reforça estereótipos de separação entre teoria e prática, além de criar contexto para promoção constante de cursos de formação continuada voltados para contornar os temas não trabalhados na formação inicial.

Essa tendência de estudar os cursos de licenciatura tem migrado paulatinamente, explica André (2010), para pesquisas realizadas dentro das escolas, buscando investigar os professores e as professoras em exercício. Trata-se de mapear e identificar suas representações, seus saberes e suas práticas pedagógicas. Alerta a autora que a maioria desses estudos é feita para investigar “os outros”, colhendo opiniões e representações, o que promove, amiúde, a identificação dos problemas da escola a partir do professorado.

Assim, ao mesmo tempo em que se faz necessário pesquisar e oferecer meios mais consubstanciados para tornar mais consistente a formação e a prática docente, é preciso esse cuidado de não reduzir os problemas da educação ao trabalho dos professores. Faz-se necessário, então, conhecer os cursos para desbravar outras possibilidades, ouvir os professores e as professoras, para reconhecer suas percepções sobre o cotidiano escolar, mas, também, olhar para as diversas contingências que gravitam dentro e ao redor das escolas, as quais interferem e transformam a educação.

Uma das primeiras pesquisas que participei envolvendo professores foi, pessoalmente, bastante transformadora (FORTUNATO; CATUNDA; REIGOTA, 2013). Isso porque, à época, desconhecia a Formação de Professores como campo de pesquisa e, confesso, não tinha a menor ideia do caminho que estava trilhando. Mas, nesse *debut* de pesquisador sobre docência e formação, a pergunta feita a estudantes de Pedagogia foi bastante pungente: qual a memória mais antiga que você tem da escola? Como respostas, obtivemos uma escola multifacetada, de medo, amor e ódio, que não se define de fora para dentro, mas se constrói e reconstrói cotidianamente, portanto, não se pode falar em *uma* escola, mas de *escolas*. Ao formular essa cartografia do cotidiano, reconhecia, então, que quanto mais tecnocrata, homogênea, curricularizada e voltada para atender demandas *de fora*, menos a escola cumpre seu papel educativo. Quanto mais distante da educação, mais o professorado sofre com estigmas da profissão.

Ao perceber como se constroem e se consolidam tais crenças negativas sobre a profissão docente, tomei como desafio necessário investigar mais e melhor o ofício. Um dos registros iniciais dessa investigação foi balizado com o nome de *ser professor é uma profissão* (FORTUNATO, 2018b). Ao produzir tal registro, o propósito era o de ressaltar uma obviedade cotidiana que, muitas vezes, não está

tão ululante para a sociedade; às vezes, nem mesmo para o corpo docente; afinal, atividades diversas são referidas como *professor*. Basicamente, todo ofício que envolve algum tipo de instrução acaba por levar o título de professor, assim como o trabalho esporádico ou o de complementação de renda que se faz dentro de uma sala de aula. Isso tende a confundir ensinar com educar e a reduzir o ofício docente ao trabalho realizado exclusivamente dentro da sala de aula.

Afinal de contas, lecionar é distinto de educar. Lecionar é dedicado à partilha de saberes e habilidades específicas e direcionadas, enquanto educar é mais amplo, pois implica ajudar a compreender a vida social, política, econômica, cultural... e até a si próprio. Professores não dão aulas apenas, pois isso é insuficiente para se alcançar os objetivos da educação.

Dessa forma, passei a me debruçar sobre a literatura da área de formação docente, (re)descobrimo conceitos de base, que constituem grande parte do corpo das pesquisas. Conceitos que se distribuem por temas como *identidade docente* (quem é e o que faz um professor, como é visto pela sociedade e por si mesmo, quais os desafios da profissão etc.), *valorização* (plano de carreira, remuneração e benefícios, condições de trabalho, formas de contratação e assim por diante), *profissionalização* (incluindo formação inicial, continuada e em exercício), os *saberes docentes* (um assunto que gera bastante produção teórica, pois há várias correntes epistemológicas que enumeram os saberes de formas diferentes) e, claro, a *prática docente* (ROMANOWSKI, 2010).

Ao compreender melhor por onde estava tateando, pude também ir evidenciando lacunas, gargalos, dificuldades... a respeito da Formação de Professores que, de alguma forma, poderiam contribuir para o mal juízo a respeito da equívoca correlação entre baixa qualidade da escola com má formação e inábil prática docente que foi delineada anteriormente.

Inclusive, notei e anotei dois problemas da educação que pude qualifica-los como *recorrentes e persistentes* (FORTUNATO, 2018c), tendo cotejado escritos de Célestin Freinet dos anos 1960 com os de Anna Maria Pessoa de Carvalho de poucos anos atrás: (I) a sala de aula é um lugar vicioso, que repete conhecimentos e técnicas do passado, tornando-se uma metafórica ilha isolada do seu próprio contexto social, cultural, econômico etc.; (II) a forma como é conduzida a formação docente é contraditória, pois se fala o tempo de renovação escolar, ao passo em que

se mantém a velha ortodoxia de sala de aula, criticada ao longo do próprio processo formativo.

Passei a procurar por um lugar dentro da área de Formação de Professores que fizesse sentido ao que vinha burilando sobre Educação e Escola, mas que também pudesse, de alguma forma, ajudar a encontrar caminhos para fora dos dois problemas insistentes mencionados no parágrafo anterior. Assim, com ajuda de colegas professores formadores, fui identificando que a Didática parece ser um ponto nevrálgico à docência (HERRÁN; FORTUNATO, 2019; FORTUNATO; ARAÚJO; CASTRO, 2020; FORTUNATO et al., 2020). Isso porque essa palavra remete a uma ideia antiga de que seria possível ensinar qualquer coisa a qualquer pessoa, desde que se usasse os métodos adequados. Dessa maneira, a Didática se equivale a ensinar *bem*, fazendo com que a docência corresponda a ensinar e, com isso, torna-se um ofício reduzido à transmissão de saberes e habilidades. O que não é.

Por isso, tenho batalhado pela edificação de um conceito que tenho usado nas preleções e a tese se torna momento oportuno para registrá-lo pela primeira vez. Trata-se da Didática Circunstancial, na qual a preocupação não está centrada na sala de aula, muito menos na *boa* transmissão de conteúdos. Trata-se de não se ocupar com o *como* ensinar, mas de analisar, compreender e até mesmo resistir (se for o caso) ao que é imposto pelos currículos oficiais e o sistema ortodoxo de transmitir e verificar. Ao tomar a Didática como algo Circunstancial, a docência passa a ser mais orgânica, se preocupando com *o quê, porquê, para quem, quando, em qual contexto etc.* se ensina o que se ensina.

Essa circunstancialidade, de certa forma, contraria a tradicionalidade da educação escolar, já delineada: conteúdos gerais, prontos e acabados vindos de fora, prescritos por pessoas alheias aos mais diversos cotidianos escolares; transmissão regular e contínua desses conteúdos, cujo sucesso do processo se verifica por exames externos padrões; horários controlados, incluindo os de alimentação, uso de banheiro e lazer... Uma escolaridade que trata todo mundo da mesma forma, mas não no sentido de justiça, equidade e respeito; pelo contrário, no sentido de massificação e até do desprezo pela individualidade. Afinal, que tipo de pleno desenvolvimento da pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho se espera conquistar, quando todos os estudantes de

uma mesma sala devem, ao mesmo tempo, tomar contato com um tema qualquer, seja a tabuada do nove, as ligações polipeptídicas ou a conjugação de verbos irregulares? Gentilmente, Rubem Alves (1994) comparou essa forma de trabalho escolar com um moedor de carnes, que torna seres vivos oníricos em coisas homogêneas e úteis (ou inúteis) à sociedade.

Por isso, enquanto a circunstancialidade implica conhecer as pessoas, os lugares, os problemas, as necessidades e os anseios do mundo vivido, a ortodoxia pouco se importa com essas variações, pois é tudo tratado igual. Mas, se é tudo igual, tal qual o moedor de sonhos, como se possibilita a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” expressa na Constituição Federal? Como desenvolver um trabalho educativo que respeita a diversidade humana e que se inspira “nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana”, como se vê expresso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei no. 9394/96?

Ao que parece, nada disso se objetiva com a ortodoxia escolar, tampouco com as políticas de governo para a educação, o que implica políticas de formação de professores também enviesadas. Aqui no Brasil, por exemplo, aprovadas e publicadas no final do ano de 2019, temos as diretrizes nacionais, da recém publicada Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica, chamada de BNC-Formação (Resolução CNE no. 2, de 20 de dezembro de 2019).

Longe de ser um documento consensual na academia, pelo contrário, talvez seja apenas alvo de críticas (SIMIONATO; HOBOLD, 2021), é o documento que temos em vigor. As críticas apontam diversas incoerências e inconsistências na referida resolução como, por exemplo, o direcionamento da formação docente para a Base Nacional Comum Curricular, documento nacional de 2018, que norteia os currículos da Educação Básica Nacional – ora, ao pautar a formação do professorado em um único documento, corre-se o óbvio risco de, ao mudar o documento base no futuro ter que se reexaminar toda a formação docente; isso sem contar que o alinhamento estreito entre a formação no ensino superior e a educação básica é restringir os saberes e as habilidades ao que já se tem estabelecido, minando a pesquisa como produtora de novos conhecimentos.

Paradoxalmente, apesar de ser rechaçado por pesquisadores e pesquisadoras da Educação, tem norteado a mudança estrutural nos cursos de formação de professores. Ou seja, as instituições de ensino superior, de certa forma, preferem assentir com a regra imposta do que dar ouvidos a quem pesquisa e demonstra que o caminho da formação deveria ser outro.

Assim, ao idealizar a existência de uma formação única, bastante sólida (supostamente) e alinhada estritamente com o que se *deve ensinar* na escola, temos apenas a visão mais estreita da coisa. Uma formação única é o oposto da complexidade, é a simplificação, a redução, a vulgarização. Além disso, essa formação única é exclusivamente voltada a um documento norteador, construído fora da escola, partindo de uma ideia do que se deve ser ensinado e, em seguida, avaliado. Tudo isso promove premissas falsas a respeito da docência e da Educação, como base fundante para formação para cidadania, para o trabalho e para a vida política de resistência e enfrentamento do *status quo*.

Assim, ao tomar como líquida e certa a BNC-Formação e seus pressupostos de competências e formação (num sentido bem estrito de *moldar em uma forma*), pode-se prever a manutenção da premissa identificada por Bicudo (2003) de que os problemas da escola resultam apenas da má formação docente. Pior, pois além dessa coisa de culpabilizar docentes pelos problemas da escola (consequentemente por problemas sociais), é esperado a manutenção de juízos ainda mais generalizantes, como a divulgada pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de que os Direitos Humanos dependem exclusivamente da educação e do ensino para se tornarem algo presente e constante na sociedade.

É preciso, então, encontrar meios de evidenciar as contradições legislativas da formação de professores, pois nelas se escondem capitais entraves para transformação do *status quo*. Ao cotejar o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos com a BNC-Formação, foi identificado que tais documentos são elaborados com boas intenções a respeito do desenvolvimento progressivo em direção à conquista dos Direitos Humanos (SPINELI; FORTUNATO; DALMASIO, 2022). Por outro lado, também foi identificado que a ideia mais vigorosa da BNC-Formação não é a questão da humanidade, da cidadania e seus direitos, mas, os conteúdos curriculares já organizados por etapas, com todas as competências e saberes que todos os estudantes precisam desenvolver.

Assim, quanto mais identificamos contradições nos documentos que regulam a prática docente, e mais localizamos lacunas e entraves ao exercício educativo embasado em um mundo de plenos Direitos Humanos e de uma cidadania planetária, mais descobrimos o quanto as coisas são organizadas para que não haja transformação (FORTUNATO et al., 2022).

A prática cotidiana nos releva isso, pois, vivemos cercados de burocracia, de afazeres técnicos e reuniões improdutivas, de cobranças sobre controles de frequência e de avaliações documentadas, de relatórios de índices de evasão, aprovação e retenção, de currículos estanques, de avaliações externas, de cumprimento de prazos, de calendários extensos demais, de orçamentos, de gestão de gastos etc. etc. Além disso, os estudantes não têm nome, não têm personalidade, não têm voz, sendo identificados por “número de matrícula” sua contribuição ao orçamento. Com isso, como já foi expressado, restamos reféns de tudo aquilo que tentamos promover resistência (FORTUNATO et al., 2022).

Assim, ao desenvolver esta dobra, algumas bases da formação docente puderam ser elencadas, das quais duas se sobressaem: (i.) as contradições entre a legislação de formação docente e o cotidiano vivido nas escolas, taciturnamente forjando o magistério ao trabalho de manutenção do *status quo*; e (ii.) a formação de professores operando *de fora para dentro*, com currículos e objetivos já editados por um sistema que almeja resultados medidos por meio de índices padronizados. Ainda, ao constatar que o baldrame da Formação de Professores é uma combinação de elementos já cristalizados pela própria sociedade, foi registrado que se há uma resistência, ela também é forçada a se calar.

Nesse sentido, ciente de que *devagar se vai longe*, que *água mole em pedra dura tanto bate até que fura* e que *não se faz uma omelete sem quebrar os ovos*, uma possível maneira de fortalecer a resistência é justamente a lição freiriana de não perder a esperança. Assim, se a educação e a docência estão colocadas no olho de um labirinto complexo e aparentemente sem saída, há que se buscar por um fio de Ariadne que sirva de porto seguro para as mais diversas tentativas de se libertar. Ao que parece, e que almejo partilhar, é que a formação de dentro para fora tem sido – para mim – a égide contra a passividade do magistério que assente com a forma como as coisas são postas.

Eis que emerge a ideiação da autoformação...

Dobra ensaiando um conceito: autoformação

[...] há dois polos essenciais: o professor como agente e a escola como organização. A preocupação com a pessoa do professor é central na reflexão educacional e pedagógica. Sabemos que a formação depende do trabalho de cada um. Sabemos também que mais importante do que formar é formar-se; que todo o conhecimento é autoconhecimento e que toda a formação é autoformação. Por isso, a prática pedagógica inclui o indivíduo, com suas singularidades e afetos. (NÓVOA, 2001, p. 14, grifo meu)

O autor da epígrafe entende que, mais importante do que formar, é *formar-se* e que o aprender contínuo é essencial à profissão docente, sendo marcada pela própria pessoa do professor, como agente, entendendo a instituição escolar, como um espaço de crescimento profissional permanente. Cá, nesta dobra, a proposta é conseguir delinear a ideia de autoformação (docente), de uma forma que não se confunda com discursos de autoafirmação, autoajuda ou meritocracia, dentre outros. Isso porque, na palavra escrita, há uma linha muito tênue entre essas concepções e sempre há o risco de se confundir a formação de si com enunciados rasos do tipo “só depende de você”.

Basicamente, embora não seja nada básica, a autoformação que se propõe já foi rascunhada alguns atrás, ao afirmar que um dos saberes essenciais da profissão (e da profissionalização) docente seria “aprender consigo mesmo” (FORTUNATO, 2018b, p. 92). Começa, então, a burilar minha própria jornada de aprendizado com e pela minha própria experiência como docente. Ao que parece, estava aprendendo o ofício pela tentativa e erro, com uma pitada de revisão e reflexão das experiências vividas como professor.

Nos primeiros tateamentos como professor formador, tomando Célestin Freinet como inspiração de docência, pensava que deveria *tentar aplicar suas técnicas* nas aulas (FORTUNATO, 2013). Ao que se verifica agora, quase uma década depois, é que acreditava (pretensiosamente, claro) ter encontrado a prática ideal para o ensino formal, esbarrando apenas na tradição secular da ortodoxia escolar. Se as investidas em aulas mais livres *não davam certo*, é porque o sistema era rígido demais e já havia condicionado os estudantes à sedação da educação bancária, nos dizeres freirianos. Pelo menos, tal ingenuidade era envolta por uma aura de esperança e utopia.

Não muito tempo depois, mas já mais familiarizado com o cotidiano da docência como professor formado, tendo compreendido melhor os desafios e

dificuldades do magistério, lancei-me em um desafio de memória, de reflexão sobre o momento vivido e de um vislumbre possível para o futuro (FORTUNATO. 2018d; 2017). Registrei ter passado por uma formação inicial notadamente paradoxal: enquanto liamos e falamos sobre outra escolarização nas mais diversas disciplinas do curso de Pedagogia, vivíamos apenas a secular ortodoxia da sala de aula. Anotei, ainda, que essa contradição entre o pensado e o realizado não era algo exclusivo da formação inicial, pois o professorado que já estava atuando no magistério sofria dessa contradição nas chamadas formações continuadas – aquele momento em que alguém que é especialista em educação, mas não vive o cotidiano, aparece na escola para dizer como é que deveria ser desenvolvido o magistério.

Ainda, à época, protocolei uma ideiação para transformar a educação, partindo da perspectiva do professor, de dentro da escola para fora, e não de fora da escola para dentro, ditando regras e formas de execução da docência. Eis o que afirmei: “[...] somente assim, com amplo conhecimento sobre onde, quando, quem, o quê, porque e para quê estamos trabalhando é que podemos, paulatinamente, intervir e até mesmo transformar” (FORTUNATO, 2018d, p. 184). Embora estivesse ciente de que as mudanças necessárias para uma educação voltada mais para questões da vida deveriam partir de dentro para fora, percebo que ainda falava *dos outros*. Faltava incluir o olhar para dentro, identificando os conhecimentos, as emoções e os sentimentos próprios.

Um olhar para dentro, então, começou a ser delineado durante as atividades executadas como docente: preparar aulas, lecionar, dialogar, ouvir e escutar, compreender, orientar, reinventar(-se)... Uma atividade única, realizada com um coletivo de professores, para a qual havia sido convidado como formador (como se eu tivesse algo de fato a contribuir com o cotidiano daquelas pessoas que lá exerciam o magistério e nada eu sabia sobre seu cotidiano), foi forte o suficiente para semear um movimento que, à época, nomeei de autorreflexão (FORTUNATO, 2019). Era o princípio de uma jornada introspectiva, apesar de que ainda estava sugerindo isso para *os outros*.

De qualquer forma, já estava ali tateando pela ideiação de *autoformação*, notando sua ausência ao longo da minha própria jornada formativa e como professor formador. Ao identificar que existia, mas que não havia exercido nada parecido ao

longo de anos como formando e formador, comecei a procurar por suas bases, suas formas, suas expectativas.

Descobri, claro, que a autoformação docente não é uma ideia inédita, tampouco seria uma pedra filosofal para a docência, capaz de verter todos os desafios da carreira em ouro. Mesmo assim, sua ausência é uma lacuna a ser preenchida, quiçá tornando mais completa e complexa o processo formativo. António Nóvoa (2004), renomado pesquisador português sobre Formação de Professores, já havia identificado três esferas distintas sobre a formação docente:

O formador forma-se a si próprio, através de uma reflexão sobre os seus percursos pessoais e profissionais (autoformação); o formador forma-se na relação com os outros, numa aprendizagem conjunta que faz apelo à consciência, aos sentimentos e às emoções (heteroformação); 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, verificamos que a autoformação é parte de um conjunto complexo de saberes e atitudes que poderia se incorporar à formação para o desenvolvimento humano e profissional, inclusive da docência. Tem relação com o que se aprende do outro e com o outro. Algo muito parecido a respeito foi registrado por Alarcão (2020, p. 25), quando ela afirmou o seguinte: “ser professor (e crescer como professor) implica conhecer-se a si mesmo/a, no que se é e no que se faz. A melhor atitude que conheço para esse efeito é uma atitude reflexiva”.

Dessa forma, vimos que Nóvoa (2004) e Alarcão (2020) entendem que a autoformação tem a ver com o que se aprende consigo mesmo, conhecendo a si mesmo por meio de processos de reflexão. Nesse caso, a reflexão pode ser entendida como uma metáfora: olhar-se no espelho para reconhecer a si mesmo; olhar a si mesmo, refletido. Não obstante, a ideia de autoformação precisa ir além, isso porque essa metáfora de reflexão não permite ver o que não se enxerga, sendo necessário um metafórico mergulho interior.

Seguimos. Além da definição dada por Nóvoa (2004), vimos a autoformação docente registrada na Enciclopédia Pedagógica Universitária (INEP, 2006), assim definida:

[...] processo que contempla os professores como responsáveis por sua própria formação, na medida em que desenvolvem ações ativas conscientemente e mantêm o controle sobre seu processo. A ênfase recai principalmente no desenvolvimento e crescimento da pessoa do professor, envolvendo uma peculiaridade da aprendizagem adulta que é a vontade de formar-se [...] demanda um movimento interno de implicação com a própria formação, indispensável para que essa se dê. Ninguém pode formar o outro se este não quiser formar-se. (INEP, 2006, p. 351)

Vimos, assim, a autoformação definida de forma bastante consubstanciada, abordando a responsabilidade consigo mesmo, as ações conscientes, a vontade própria de desenvolvimento e sua indispensável relevância no processo formativo. Essa definição está baseada em Carlos Marcelo (1995, p. 6) que considera o seguinte: *“La autoformación es una formación en la que el individuo participa de forma independiente y teniendo bajo su propio control los objetivos, los procesos, los instrumentos, y los resultados de la propia formación”*².

Apesar de incluída como verbete na referida Enciclopédia, com uma descrição bem coerente, foi com Herrán et al. (2016) que percebi o quanto a autoformação é, ao mesmo tempo, óbvia e menoscabada. Vejamos essa definição dada pelos autores:

*La formación centrada en la exterioridad que define el conocimiento es contradictoria, necesaria e insuficiente. Si sólo se mueve un remo, la barca sólo describirá círculos y no avanzará. La formación o es autoformación centrada en la pérdida de inmadurez (ego), la conciencia y el autoconocimiento, o no podrá darse nunca*³. (HERRÁN et al., 2016, p. 66)

Estava burilando algo sobre essa autoformação quando registrei que um dos saberes necessários para se exercer a docência de uma forma a enfrentar o *status quo* é o de “aprender consigo mesmo” (FORTUNATO, 2018b). Trata-se de compreender a metáfora trazida pelos autores na citação: o desenvolvimento profissional da docência é como um barco a remo, conduzido por si próprio, tendo a responsabilidade de manter-se sobre a água e de seguir em frente. Em cada mão

² Tradução livre: A autoformação é uma formação em que o indivíduo participa de forma independente e tendo sob seu controle os objetivos, processos, instrumentos e resultados de sua própria formação.

³ Tradução livre: A formação centrada na exterioridade que define o conhecimento é contraditória, necessária e insuficiente. Se apenas um remo se mover, o barco só irá circular e não avançar. A formação ou é autoformação focada no amadurecimento (ego), consciência e autoconhecimento, ou nunca pode acontecer.

um remo, simbolizando um tipo de formação: a externa e a interna. A *externa*, também nomeada de heteroformação dos cursos de formação inicial e continuada, dos conteúdos curriculares e aprendidas sistematicamente com outros/as. A *interna*, compreendida então como autoformação, é a que se aprende consigo mesmo, tomando consciência crítica das experiências vividas, promovendo autoconhecimento e, principalmente, realizando um exame analítico e intenso do ego.

Assim, a autoformação vista dessa maneira se torna uma coisa mais profunda do que apenas a produção de reflexões sobre as experiências visando novas práticas, como teria renunciado Marcelo (1995). Para o autor, o epicentro da autoformação, no magistério, seria a reflexão da experiência por meio do reconhecimento do contexto e a identificação das necessidades de transformação da prática docente. Não obstante, se o foco da autoformação for a prática, ou as atitudes tomadas diante às mais diversas e conflituosas situações cotidianas, isso implica permanecer apenas no exterior da coisa. Por isso, é preciso não ceder à reflexão das experiências como ponto final da autoformação. A reflexão sucede à percepção, mas antecede o momento de investigar si mesmo/a diante da complexidade da experiência transformadora.

Foi, então, que descobri a metáfora do compasso na Formação de Professores, apresentada por Agustin de la Herrán (2017). Essa metáfora ajuda a entender que quanto mais (hetero)formação se busca ou se oferece, mais se foca no mundo exterior, encontrando prescrições de comportamentos desejados e esperados. Contudo, essa insistência no mundo exterior apenas faz com cada um distancie o olhar para si. O foco no mundo exterior é objetivo da heteroformação, o que é bem diferente da raiz da autoformação. Eis a metáfora do compasso, como fora apresentada por Herrán et al. (2016, p. 54): *“Porque el único modo de trazar bien [...] una circunferencia es colocando bien el punzón del compás, atendiendo a su centro. Cuando el compás está bien apoyado, lo periférico se define espontánea, automáticamente”*. Simples assim: um compasso desenha uma circunferência perfeita quando seu centro está bem firme, seguro de si mesmo. Dessa maneira, o círculo ao seu redor se sai perfeito sem esforço algum.

⁴ Tradução livre: Porque a única maneira de desenhar bem [...] uma circunferência é posicionando o a ponta seca do compasso corretamente, prestando atenção em seu centro. Quando o compasso está bem apoiado, o periférico é definido espontaneamente, automaticamente.

Ao trazerem essa metáfora, os autores, assim como Marcelo (1995), Carrara (2009) e André (2010), estavam interessados na transformação docente. A diferença básica, singular e até mesmo despreziosa é a de que a formação pensada tradicionalmente é, necessária, porém incompleta. Afinal, a ideia de levar ao professorado conhecimentos a respeito da docência, por meio de processos formativos, temos a realização da metáfora do compasso: trata-se de tentativas de traçar um círculo sem se dar conta de existir uma ponta seca, central, que se estiver segura de si mesma, a produção do círculo se dá com leveza e maestria.

Sendo assim, torna-se necessário, como bem lembraram Herrán et al. (2016, p. 57), um retorno complexo; pois se trata de uma longa volta no tempo antes de Cristo para encontrarmos Buda e/ou Sócrates já afirmando aquilo que não temos mais: *“la conciencia es el factor más importante de la formación, el gran objetivo educativo”*⁵. Esse regresso a um tempo remoto ajuda a (re)encontrar essa afirmação perdida; afinal o grande objetivo educacional hoje não é a consciência (voltada ao interior de cada um), nem a cidadania (voltada à edificação de uma coletividade organicamente saudável), tampouco é a preparação para o chamado mercado de trabalho (pois se sabe que um ofício se aprende pela experiência prática). Lamentavelmente, o grande objetivo da educação se tornou a preparação para exames – os de classe, os institucionais e, mais importante, os externos que dão acesso às universidades ou que medem a “qualidade” do ensino nas escolas.

Não obstante, o mencionado retorno complexo não quer dizer apenas voltar metaforicamente no tempo para identificar que o segredo da boa educação já tinha sido prescrito no oriente e no ocidente. O retorno complexo implica voltar-se a si mesmo, em busca da consciência capaz de explicar o fenômeno da realidade, afinal *“la realidad no sólo es circundante, hay una realidad interior, radical, que suele permanecer ignorada, tapada o evitada incluso por la autodenominada educación”*⁶ (HERRÁN et al., 2016, p. 57). E o retorno complexo a si próprio, com o intento de conscientizar-se, tem como propósito, segundo as palavras desses autores, conscientizar-se a respeito do que se sabe e não se sabe, do que se faz e não se faz. Tudo isso percebido, compreendido e realizado de forma intencional – o que não é nada simples ou fácil.

⁵ Tradução livre: a consciência é o fator mais importante na formação, o grande objetivo educacional.

⁶ Tradução livre: a realidade não é apenas circundante, há uma realidade interna radical que muitas vezes é ignorada, encoberta ou mesmo evitada pela chamada educação.

Essa coisa da consciência nos remete de volta à metáfora do compasso: eis a ponta seca, firme e segura, ao mesmo tempo produzindo uma marca imperceptível no papel, capaz de projetar um círculo perfeito ao seu redor. O esforço não é o traço circular, mas o de identificar o local ótimo para sustentar a ponta seca. Em termos de formação, essa metáfora nos faz compreender o quanto à educação com objetivo geral de preparação para exames em larga escala se distancia da educação para a consciência prenunciada no mundo todo, por Sócrates e Buda, mas também por Cristo, Confúcio, Lao-Tsé, Madre Teresa, Ghandi, Allan Kardec ... e tantas outras e tantos outros, mencionadas e mencionados por Patrícia Cândido (2017), cujos ensinamentos não veiculam nos anais das ciências nem nos programas de formação universitários, sendo apenas incluídos nas prateleiras de espiritualidade e/ou autoajuda. E isso se torna outro exemplo de que a educação não se volta para a consciência, pois falar sobre si mesmo, sobre amor e espiritualidade não tem lugar nos espaços de formação universitária, acadêmica, científica.

Ao tomar a metáfora do compasso como exercício fundamental de entendimento de si para o exercício do magistério, comecei a burilar um rol de elementos que notava como ausentes nos processos formativos aos quais se submetiam os estudantes de licenciatura (FORTUNATO, 2020a). Processos dos quais eu fazia parte como professor formador, assentindo com as ementas que apenas fazem coro às Diretrizes Curriculares Nacionais. Embora seja possível haver reflexão nesses processos, não há transformação.

Um rol de elementos foi minutado e publicado no ensaio “Coisas que gostaria de trabalhar na Formação de Professores de Ciências e Matemática, mas não sei como” (FORTUNATO, 2020a). Trata-se de um ensaio sobre inquietações do cotidiano vivido como professor formador, as quais foram se materializando aos poucos para mim e, paulatinamente, sendo compartilhados na forma de escritos sobre formação docente.

Como já foi aqui delineado, carrego certa aversão aos currículos produzidos de fora e sua listagem de conhecimentos que pretensiosamente se acredita ser necessário aos outros, no caso, aos docentes que devem lecioná-los e aos estudantes que devem comprovar saber do que se tratam nos períodos de avaliação. Ao escrever sobre o que gostaria de trabalhar na formação docente, sem saber como, estava ancorado por uma frase de Alexander Neill (1972, p. 147) que

amiúde faço questão de mencionar nas aulas, orientações e de reproduzir nos textos: “A paz do mundo não depende da Matemática ou da Química, depende de uma nova atitude alerta para a vida emocional, a vida de amor que hoje exige uma forte lanterna para ser encontrada. A escolha é essa”.

Concordo com essa escolha. Penso: como é possível que se dite o que deve ser ensinado, como se fossem coisas indispensáveis para a vida política, coletiva e do trabalho, se o mundo serve a apenas pequena parcela das pessoas? De que adianta forçar as pessoas a “absorverem” determinada regra gramatical, fórmula química ou equação, se isso tem mínima relação com a redução do ódio entre as pessoas? Comecei, então, a buscar por algo que não sabia o que seria, até encontrar eco no enfoque radical da educação, pensado por Herrán (2017). Com ele, entendi ser necessário *meditar* e buscar *autoconhecimento* como maneiras de se reconhecer no mundo da educação, como educador e professor formador. Com ele, consegui dar um passo em outra direção no ofício do magistério, identificando que gostaria de incluir no meu ofício de professor formador “curiosidades emergentes da experiência de viver” (FORTUNATO, 2020a).

Com essa proposta, penso, a gente poderia partir do que vemos, ouvimos e sentimos para formular nossas hipóteses e investigar qualquer coisa, nos tornando aprendizes de nós mesmos. Coisas bem corriqueiras, banais até, como, por exemplo, entender o que são, para que servem, de onde vem a montoeira de fios e peças que se vê no alto de um poste, ou o funcionamento de uma pequena mercearia em contraste com um gigante hipermercado. Passos pequenos (metaforicamente, claro) em direção a conhecimentos mais profundos a respeito das emoções e sensações que vão emergindo ao longo do dia, incluindo as que se sente no relacionamento com as outras pessoas e com o lugar em que se vive. As coisas dos livros de matemática, de geografia, de química, de biologia... se incorporam depois das curiosidades emergentes. E não de forma linear, página a página, conforme se estabelece para cada ano e série, mas conforme o interesse por saber mais sobre as coisas vai fluindo.

Tendo arrolado coisas que gostaria de incluir na formação inicial docente, percebi que o magistério é um ofício que se desenvolve metaforicamente como um *iceberg*: aquilo que é visível na superfície é apenas a mínima parcela de toda sua conjuntura. Ao aventar tal metáfora, foi notado que o sistema educacional que temos

torna difícil a compreensão de que existem distintas maneiras de ser professor – tal dificuldade é dupla: para quem olha e para quem a exerce. Isso quer dizer que as atividades da docência são sempre muito similares: dentro de uma sala de aula se está a frente de um coletivo de estudantes, ora falando, ora coordenando alguma tarefa, ora ouvindo (embora, nesse caso, o intuito quase sempre seja o de avaliar, no sentido de atribuir algum valor de zero a dez); fora da sala de aula, ora se está dialogando com um único estudante a respeito de um projeto de pesquisa, ou sanando dúvidas do conteúdo de aula, ou mesmo sendo um conselheiro de vida, ora se está com seus pares, participando de reuniões (ditas) pedagógicas (FORTUNATO, 2020b).

Por meio da metáfora do *iceberg*, fui percebendo que se pode (e é saudável), ir além da superfície e buscar o que fica ocultado na prática: as crenças sobre educação e seus significados individuais, coletivos e sociais; os valores do e sobre o próprio ofício e seu papel na sociedade; os conceitos e preconceitos que se carrega e perpetua da ortodoxia escolar sobre *ser estudante*, *ser docente*, *estudar*, *currículo*, *avaliações* etc. Como meio de examinar a ideia de que a docência é mesmo como um *iceberg*, usei como método de investigação a minha própria vivência como professor formador, cotejando duas experiências distintas com uma mesma disciplina comum a praticamente qualquer licenciatura: a Didática Geral.

Sendo essa disciplina conduzida na mesma instituição, regida pela mesma ementa e pelo mesmo docente, poderia se dizer que o contexto era o mesmo. Visto de longe, claro. Isso porque, ao aproximar o foco, as nuances de contexto ficam mais evidentes. Turnos distintos (diurno e noturno) e momentos diferentes da história (primeiro e segundo semestres do mesmo ano) já eram diferenças de contexto. Não obstante e mais importante, eram pessoas diferentes que compunham o coletivo de estudantes e, para o magistério, acredito que isso deveria fazer toda a diferença no processo educativo.

O que ficou claro nesse cotejamento é que o trabalho pedagógico realizado foi muito diferente: uma turma permaneceu no estudo teórico, tentando se apropriar de conceitos de base da Didática, enquanto outra turma deixou a literatura de lado para se aventurar ao desconhecido, promovendo uma atividade lúdico-pedagógica configurada na forma de um espetáculo de ciências, com o objetivo maior de promover a diversão e, quem sabe, revelar um pouco de Física e Química por meio

da apresentação cômica de experimentos (FORTUNATO, 2020b). Essa larga diferença entre as duas turmas, que deveriam ser iguais conforme os documentos norteadores, foi algo bastante esclarecedor daquilo que é óbvio: a docência é um ofício de diálogo entre pessoas e, sendo as pessoas diferentes entre si, não há como esperar trabalhos repetitivos – exceto, claro, se negarmos o diálogo conforme a má e velha tradicionalidade escolar exige.

Assim, diante esse desejo de se trabalhar com os elementos ausentes nos cursos de formação inicial de professores, tomei como opção pedagógica a experimentação. Não como ciência clássica de testes, medidas e grupos de controle e de pesquisa; afinal, fazer isso com pessoas é ao mesmo tempo um desafio de ética e de complexidade, pois é muito difícil, senão impossível, isolar variáveis do mundo vivido e torna-las elementos de análise pura. A experimentação era, portanto, própria, na medida em que fazia os necessários exercícios de reflexão sobre o próprio trabalho pedagógico realizado, mas já sabendo que era necessário *fuçar* no interior que não se pode ver refletido: as crenças, os valores, os preconceitos, as utopias... sobre educação e docência. Por isso, ao *fuçar* o que passou, produzi um ensaio no qual demonstrava ciência de que tudo isso se trata de um processo que nomeei de (auto)formação (FORTUNATO, 2022b).

Ao repassar essa referida escrita sobre remexer as experiências como professor formador, nomeando-as como um processo (auto)formativo – isto é, formativo e ao mesmo tempo autoformativo – é possível reconhecer que a sondagem ainda era externa. Embora estivesse revisando, criticando, refletindo etc. o desenvolvimento próprio como docente, nota-se que havia importante lacuna ao desempenho e ao resultado de cada disciplina. Ao tentar responder “o que aprendi comigo mesmo?”, apenas explicações objetivas podem ser traçadas, praticamente conduzindo tudo a uma única premissa: o magistério pela tentativa e erro pode configurar uma maneira bastante dinâmica e versátil de condução de um processo educativo, mas não há força suficiente para romper com o *status quo*. Além disso, não consegui fornecer evidências a respeito de algum tipo de desenvolvimento próprio, voltando a autoformação apenas aos aspectos objetivos de todo trabalho educativo. E se o olhar se voltasse para dentro?

Dobra Autoformação: um elemento alvitrado

[...] colocar uma lente analítica sobre a própria prática, desejando aprender com as próprias experiências. Aprender a compreender. Compreender para poder tentar construir as experiências vindouras de forma mais intensa, sem perder de vista que, no processo educativo, o mais fundamental é estarmos dispostos a transformação – especial e primeiramente de si. (FORTUNATO, 2022c, p. 33)

Ao que tudo indica, autoformação requer um exame de si; aliás, não há outro meio senão compreender(-se). Sem essa compressão, conforme reproduzido ali na epígrafe, não há transformação. Transformar o cotidiano vivido, rompendo com o *status quo*, promovendo uma educação que faça sentido para cada pessoa tornar si próprio e identificar seu papel no mundo. É, não há outra maneira a não ser essa de olhar para dentro e ir cavando.

Dessa maneira, partindo da ideia de Fritz Perls (1979), passei a *escarafunchar* as coisas da docência, como ofício, como trabalho de apenas dar aulas, como opção de vida etc. etc. O referido autor, médico psiquiatra, tornou-se conhecido na psicologia com sua *gestalt-terapia*, uma abordagem fenomenológica centrada no aqui-e-agora. Mas, eu não estava interessado na sua terapia, mas no seu último livro, sua autobiografia publicada pouco antes de seu falecimento. O livro “Escarafunchando Fritz” é cheio de poemas, memórias, diálogos imaginados e sem nenhuma pretensão de formalidade... uma verdadeira obra de si, talvez com o objetivo maior de encontrar-se consigo mesmo, ao final de sua vida. Ao escrever sobre si mesmo, de maneira tão visceral, genuína e com pouca preocupação com rigor e coerência, Perls (1979) revelava uma maneira consubstanciada de promover o autoconhecimento. Pode-se dizer, portanto, que a atitude de se escarafunchar é uma atividade de autoformação.

Outro autor que produziu algo semelhante, ou seja, uma autobiografia escrita perto do final da vida, de forma despretensiosa, mas repleta de memórias e de ideias que poderiam ser tidas como banais ou incoerentes (por isso não foram escritas antes), foi Rubem Alves (2011). De certa maneira, seu livro “Variações sobre o prazer” fala daquilo que ele realmente gosta, das suas músicas favoritas, das suas leituras de deleite, do tempo com a família. Fala também de seu tempo como professor na universidade e a percepção do quanto o ambiente acadêmico é cansativo, azedo e espinhento. No livro, Alves (2011, p. 10) recupera seus anseios como docente, de ensinar o que não se sabe, como um eterno aprendiz do mundo,

dos outros e de si mesmo: “todos nós estamos enfermos de morte e é preciso viver a vida com sabedoria para que ela, a vida, não seja estragada pela loucura que nos cerca”.

Então, pode-se dizer que autoformação é a promoção do autoconhecimento para a docência. Obra peculiar de Carl Rogers (1997), “Tornar-se pessoa”, ajuda a entender esse movimento dinâmico, a partir da seguinte tônica: conhecer a si mesmo é o caminho fundante para promover mudanças em si mesmo. Curiosamente, o autor menciona um fato marcante na produção desse livro: o convite para falar de si mesmo e como se tornou quem é e o que pensa, proferindo uma palestra em um quadro chamado “últimas conferências”. Notou Rogers (1997, p. 9) que “um professor só se mostra a si mesmo de um modo pessoal em tão duras circunstâncias”, como se ao longo de sua vida docente devesse se curvar ao sistema e à reprodução dos currículos. Ai sim, ao final de sua carreira teria chegado o momento de expor a si mesmo, seus pensamentos, anseios, desejos, sentimentos...

Ao que parece, é possível tornar-se a si mesmo durante o magistério. Segundo Rogers (1997), passo importante nesse sentido é ouvir-se, verdadeiramente, aceitando-se. Segundo o autor, ouvir-se é não rejeitar seus próprios sentimentos, pelo contrário, aceitá-los e acolhê-los como parte de si. Trata-se de ser e agir em respeito a si próprio, sendo como realmente se é; tal como registrou o autor:

Não serve de nada agir calmamente e com delicadeza num momento em que estou irritado e disposto a criticar. Não serve de nada agir como se soubesse as respostas dos problemas quando as ignoro. Não serve de nada agir como se sentisse afeição por uma pessoa quando nesse determinado momento sinto hostilidade para com ela. Não serve de nada agir como se estivesse cheio de segurança quando me sinto receoso e hesitante. Mesmo num nível primário, estas observações continuam válidas. Não me serve de nada agir como se estivesse bem quando me sinto doente. (ROGERS, 1997, p. 19)

Obviamente, não se deve tomar as lições de Rogers (1997) como se vivêssemos solitariamente no mundo, portanto, o autor não falava em agir impulsivamente de acordo com as emoções a todo instante. Afinal, há limites claros entre agir histrionicamente e de forma a respeitar a si mesmo. Por isso a

recomendação ao autoconhecimento ouvindo a si mesmo. Quanto mais se escuta, mais se reconhece; quanto mais se reconhece, mais se torna capaz de entender não apenas os próprios comportamentos e as atitudes que se toma em determinadas situações, mas também se identifica as próprias crenças, valores, desejos, medos, angústias e anseios.

Se, para Rogers (1997), “ouvir-se” é a ação para o autoconhecimento, a “experiência” é a circunstância educativa suprema. Trata-se, segundo próprio Rogers (1997, p. 35) de ouvir a experiência para nela encontrar meios de se rever as opiniões, os (pre)conceitos, as atitudes... e com isso reorganizar-se. Se essa reorganização for sincera e profunda, por mais penosa e desagradável que possa ser, o aprendizado acontece. E aprender é sempre satisfatório, pois permite que se conduza a (própria) vida de forma mais adequada, para si e aos que estão ao seu redor.

Por isso, talvez indo ao encontro do que foi já foi cá delineado, aprender consigo mesmo é aprender pela experiência. Se não foi possível registrar isso de forma clara e substanciada, as palavras de Rogers (1997) cumprem bem essa função, pois estão melhor organizadas:

A minha própria experiência é a pedra de toque de toda a validade. Nenhuma idéia de qualquer outra pessoa, nem nenhuma das minhas próprias idéias, tem a autoridade de que se reveste minha experiência. É sempre à experiência que eu regresso, para me aproximar cada vez mais da verdade, no processo de descobri-la em mim. (ROGERS, 1997, p. 35)

Considerando, então, a experiência como lugar prodigioso do aprendizado de si, é possível perceber que já estava tateando pelas proximidades ao ir revisitando o que foi desenvolvido como professor formador ao longo dos semestres letivos, no trabalho direto com estudantes de licenciatura. Voltando à brincadeira infantil *chicotinho queimado*, é como se estivesse procurando por um tesouro escondido, sem saber bem o que encontraria. Quanto mais se escarafunha, mais *quente* parece ficar. Assim, lá fui, novamente, visitar as experiências docentes (FORTUNATO, 2022c).

Nessa mais recente mirada, pude elencar quatro coisas que não havia percebido antes, pois não havia afinado a prática de ouvir-me. Primeiro, voltando à Sócrates, além do seu princípio de somente saber que nada se sabe, notei que o

começo das coisas é o mais importante. Embora identificar o começo de determinada coisa seja tarefa praticamente impossível dada a complexidade do mundo, esse exercício de voltar ao começo é sempre um exercício de reorganização. Como professor formador, às vezes considero as lembranças mais antigas da pré-escola como o começo da docência; outras vezes, com a escolha da licenciatura como curso universitário quando estava no final do ensino médio; outras vezes, penso na vida como estudante de Pedagogia o começo; outras, minhas vivências como professor horista em instituições particulares, como complemento de renda; outras vezes, a data inicial no trabalho de professor formador, como ofício de dedicação exclusiva. Enfim, é sempre oportunidade de aprender voltar ao começo da docência, qualquer que ele seja.

A segunda coisa foi a de valorizar coisas pequenas, cotidianas, rotineiras até, como um bom diálogo, um seminário bem apresentado, uma discussão semântica ou epistemológica, um estudante que lhe procura para projetar o início de uma pesquisa ou um projeto de extensão, enfim... para essa valorização, usei a célebre frase usada pela primeira pessoa a supostamente pisar na Lua, lá no ano de 1969, inferindo que seu pequeno passo de homem seria um passo gigante para humanidade. Pois bem, embora com muito menos pretensão, passei a ouvir-me nessas situações prosaicas, identificando que muitas delas foram metaforicamente passos pequenos que se verteram em passos muito maiores.

A terceira coisa foi a retomada de uma frase muito conhecida de Fernando Pessoa, na qual dizia que “navegar é preciso, viver não é preciso”. O poeta, engenhosamente, tomou um verbo impreciso para registrar importante ideia sobre cruzar os mares: é uma atividade feita com precisão, certeza, rigor e certeza. Não se trata de dizer que navegar é algo necessário, enquanto a vida se torna dispendiosa. Trata-se de dizer que a vida é imprecisa, incerta, fluída, imprevisível. Foi daí que cunhei a ideia de que se viver é impreciso e educar é preparar para a vida, logo, educar é impreciso. Como docente sinto que é preciso, então, retomando o sentido de necessário, desvestir-se das amarras do sistema que tem a pretensão de tornar preciso o que não se pode precisar.

A quarta e última coisa já registrada foi a respeito dessa imprecisão da vida e do futuro como professor formador. A vida é um devir... a docência poderia ser também um devir...

Já escreveu Rubem Alves (2011, p. 29) que as reticências são proibidas na escrita acadêmica, pois indicam que “a caminhada não chegou ao fim. Mostram um caminho a ser seguido. São as reticências que dão vida a uma conversa: elas são a permissão e o convite para que o outro diga os seus pensamentos”. Contudo, explica o autor, os escritos acadêmicos não abrem brecha ao diálogo, pois devem revelar os resultados do que se pesquisou e se descobriu com as análises. Em outras palavras, apontam um fim. Mas, e se o fim não for o final, for um começo? Um recomeço? Algo que não é preciso como viver? Por que não deixar fluir...?

Ao escrever este rizoma, foi indicado como objetivo mais importante reunir diversas coisas em um único lugar: Educação e Escola e Formação de Professores e Direitos Humanos e Sociedade. O caminho tomado foi o da descrição e análise da minha própria jornada como professor formador, recolhendo apontamentos do que produzi ao longo dos anos – esse percurso se mostrou coerente com aquilo que se deseja ao final da tese: recomendar a autoformação como elemento indispensável ao ofício do magistério que se almeja transformador.

Revisitando as dobras, evidenciamos que os Direitos Humanos apenas tangenciam as instituições de ensino. Isso porque há um sistema que controla as coisas e essas devem ser voltadas para manutenção do *status quo*, ou seja, para que tudo se perpetue como está, pois a vida seria assim mesmo: má distribuição de renda, miséria, guerras, falta de saúde, saneamento, alimentação... mudar isso depende apenas do esforço de cada um – pelo menos é o que se tem como mote neoliberal que ordena nossa sociedade, incluindo as escolas e seus docentes.

Ao rever as dobras, foi demonstrada, na primeira, uma ideia mais generalizante de escola, provavelmente tal como é vista por quem gerencia a educação: trata-se de uma instituição sistematizada, cujo controle se faz por meios dos índices que se alcança, os quais também são inspecionados de forma sistemática e geral. As coisas vêm de fora (currículos, materiais didáticos, exames nacionais e internacionais, horários determinados etc.) e se impõem à complexidade e à dinâmica do dia-a-dia.

Ao buscar ancoradouro na literatura, verifica-se que há, de fato, outras escolas. Geralmente são lugares marginais, às vezes até reconhecidos como teorias que se pode estudar na formação docente; lamentavelmente, apenas estuda-las, pois não encontram espaço no sistema pré-moldado e controlado. Escolas como a

centenária Summerhill e sua tríplice fundante: liberdade, autogoverno e felicidade. Ou como a Escola Moderna cunhada por Célestin Freinet, lastreada pelo bom-senso e o método livre. Escolas em que não se fala sobre Direitos Humanos, mas os vive, rotineiramente, intensamente. Seja por meio de sua gestão efetivamente democrática, na qual todos (todos!) tomam parte das decisões de sua vida diária e do que se pode ensinar e aprender. Seja pela vida coletiva que se realiza pela coletividade e cooperação.

Mas, tais ideias permanecem funcionando de maneira isolada, fora da grande engrenagem da educação que, supostamente, é o que vai fazer verter-se em realidade a conquista plena dos Direitos Humanos para uma sociedade mais equânime. Mas é claro que não, pois há uma ortodoxia no seu modo de operar que não se rompe, mantendo-se a mesma há séculos. A rotina dos docentes e dos estudantes é retalhada em pequenas porções de tempo, separadas por curtos intervalos para alimentação, banheiro e um pouco de sol. Assim, por mais que se crie conteúdo curricular sobre assuntos relacionados aos Direitos Humanos, parece não haver lugar para sua discussão dentro do sistema controlado e direcionado para os resultados projetados pelo seu próprio controle.

Na dobra seguinte, ao abordar a Formação de Professores como campo de pesquisa, portanto de construção de conhecimento acadêmico, foi ressaltado substancial paradoxo: ao passo em que se deposita toda responsabilidade sobre os resultados da educação escolar no corpo docente, há uma crença de que a formação do professorado é ruim. Para sanar tal contradição, é proposto, então, mais controle sobre essa formação, tanto a inicial quanto a continuada, sendo feita com base no depósito de informações, também controladas, claro, sob o nome de competências.

Todo esse controle é cíclico: começa com uma base curricular nacional que deve ser ensinada em todas as escolas do país todo, como se tudo fosse igual: as pessoas, os lugares etc. Essa base já tem tudo organizado, portanto, não há como os professores errarem. Para tornar tudo ainda melhor, também se organiza a formação dos professores de forma homogênea, já dando todas as competências necessárias para que o currículo organizado seja cumprido. E, assim, toda educação passará a ser de qualidade.

Claro que as assertivas do parágrafo anterior contêm ironia, sarcasmo e cinismo. Não é possível acreditar ser possível ensinar as mesmas coisas a todas as pessoas de forma sistemática como os documentos preveem. Mesmo que fosse, isso é uma forma de retirar a organicidade da vida, tornando-a mecânica. Bem, tudo o que é mecânico é mais fácil controlar, azeitar, organizar e, se falhar, descartar. Por isso a pergunta: e se fosse de outra maneira, mais próxima com a casualidade e os imprevistos da vida?

Ao que parece, essa outra maneira não está na heteroformação, conceito cunhado para explicar a formação que se recebe, vinda de fora, produzida por especialistas que produzem as generalizações da educação vistas de fora. Daí a proposta de se dedicar à perspectiva da autoformação, baseada principalmente na busca pelo autoconhecimento. Daí a proposta de aprender consigo mesmo, realizando exame sincero e profundo da própria experiência.

Algumas metáforas foram sendo trazidas ao texto, sendo a do barco a remo e do compasso apreendidas com Agustín de la Herrán, amigo e colega de profissão muito mais experiente, exercendo o ofício de professor formador há décadas na Universidade Autónoma de Madrid⁷. Na primeira metáfora, o barco e o água são as circunstâncias, o barqueiro é o docente e seus remos representam a hetero e a autoformação; assim, quando se tem apenas um tipo de formação, apenas se tem uma impressão de movimento, pois se permanece no mesmo local, meramente dando voltas sobre si mesmo. Na segunda metáfora, a ponta seca do compasso representa o conhecimento de si mesmo, que é o porto seguro para se poder traçar um círculo, não importa o tamanho. Nessa metáfora, exercer a docência sem o autoconhecimento é como tentar produzir um círculo com o compasso sem fixar sua ponta seca.

A terceira metáfora trazida no texto foi a do *iceberg*. Embora seja bastante usada por aí para representar tantas coisas, foi utilizada na docência para representar a importância do autoconhecimento, portanto, da autoformação. O que está na superfície é apenas pequena parcela do que não emerge, mas que dá toda sustentação ao próprio *iceberg*. No caso do magistério, as aulas, a preparação e correção de atividades, orientações etc. representam a dimensão aparente; as crenças, os valores, os traumas, os medos, anseios e desejos estão submersos,

⁷ Informações sobre o prestigiado colega podem ser encontradas na sua página pessoal na internet: <https://radicaleinclusiva.com/cv/>, acesso jun. 2022.

sendo desconhecidos por quem olha de fora um professor em exercício e, muitas vezes, pelo próprio professor em atividade. Mergulhar nas suas próprias profundezas, compreendendo a si mesmo, é o ponto mais fundamental dessa metáfora.

Com isso a proposta de escarafunchar-se, aprendida com Fritz Perls (1979): cavar para dentro de si mesmo, sem medo, sem censura, entranhando-se. Nada fácil, como vimos, pois o próprio autor foi conduzir essa inspeção no final da vida. A recomendação é fazer já.

Outra proposta foi aprendida com Carl Rogers (1997): ouvir-se. Isso implica ser sincero consigo mesmo, compreendendo o que se sente, o que deseja, o que se almeja conquistar com a própria vida. Escutar a si próprio é outra tarefa bastante difícil e complexa, pois envolve não apenas dar voz a si mesmo, num egoísmo completo. Pelo contrário, pois diz respeito a se conhecer e conhecer os outros e o mundo vivido.

Pois bem, produzir *outra* escola, encontrar o sentido da docência *contra* os planos maiores de controle e manutenção da ordem, *autoformar-se* pela inspeção de si, ouvindo-se nas próprias experiências e memórias... nada disso é fácil ou simples. Se, por um lado, a escrita pode transparecer que são passos mágicos, que se não acontecem é porque falta força de vontade ou algo do tipo; do outro, é preciso ter plena ciência (e consciência) de que tudo isso que se recomenda é, antes de mais nada, uma recomendação própria, para mim mesmo. Isso quer dizer que sigo *alvitando* a autoformação docente, para que seja possível se reconhecer e compreender si mesmo nesse ofício que pressupõe transformações.

Afinal de contas está lá, na Declaração Universal dos Direitos Humanos, publicada em 1948, expressando que o futuro da humanidade depende da educação e do ensino. A Declaração não deixa claro que isso é tarefa do professorado, mas, quem são os responsáveis pela educação e o ensino?

Pois é. Isso serve para complexificar a docência ao mesmo tempo em que ajuda a dar destaque ao paradoxo vivido cotidianamente: querem que sejamos responsáveis por mudar o mundo para melhor, com mais humanidade e respeito aos Direitos Humanos, ao mesmo tempo em que nos cerceiam com tudo pronto, tudo organizado, tudo controlado, produzido no e para o mundo como está, ou seja, sem garantia aos Direitos Humanos a todos os seres humanos. Vá entender.

É dessa forma que se encerra esta dobra e este rizoma: um alerta sobre toda essa contradição e uma recomendação para que se exercite a autoformação, de maneira que tudo isso junto e misturado tenha alguma contribuição à transformação. Pois sem transformação, resta a mesmice. Por fim, as palavras que pretendia usar para concluir já foram escritas, por isso, prefiro reproduzi-las e deixa-las buscando eco:

Gostaria de esclarecer que se trata de ensinamentos que têm significado para mim. Ignoro se os acharão válidos. Não pretendo apresentá-los como uma receita seja para quem for. (ROGERS, 1997, p. 21)

*Para o mundo
Que eu quero descer
Que eu não aguento mais
Escovar os dentes
Com a boca cheia de fumaça!*

*Você acha graça
Porque se esquece
Que nasceu numa época
Cheia de conflitos
Entre raças*

(Silvio Brito, Pare o Mundo que Eu Quero Descer, 1976)

RIZOMA II. SOCIEDADE, DIREITOS HUMANOS, DOCÊNCIA, FORMAÇÃO E AUTOFORMAÇÃO

Proponho conceber a crença nos direitos humanos e na dignidade humana universal como resultado de um processo específico de sacralização – processo durante o qual cada ser humano individual, gradativamente e com motivação e sensibilização cada vez mais intensas, foi passando a ser entendido como sagrado, e essa compreensão foi institucionalizada pelo direito [...] a história dos direitos humanos constitui uma história de sacralização desse tipo, mais precisamente uma história da sacralização da pessoa. (JOAS, 2012, p. 19)

Neste rizoma, o objetivo é tecer junto a relação entre Educação, Direitos Humanos, Sociedade e o envolvimento da (auto)formação docente com três formas de opressão destacadas por Almeida Jr. (2019): o patriarcado, o racismo e o capitalismo. Cada forma de opressão é um *ramo* que segue este preâmbulo.

A epígrafe que dá o tom para essas discussões é a sacralização de cada pessoa. Cada ser humano é sagrado, mas, não no sentido estritamente religioso de paraíso, inferno, limbo, devoção e adoração a uma divindade (e todas suas correspondências, conforme cada crença). Tal sacralidade envolve respeito, admiração e até mesmo veneração à vida humana e à crença de que os direitos são invioláveis e devem ser cumpridos. Remontando (panoramicamente) à história do processo civilizatório, provavelmente fica a dúvida: seria possível tal dedicação à humanidade?

Longe de fazer essa retomada, muito bem delineada por Joas (2012), importante é voltar à opinião pública registrada pelo autor, de que a Revolução Francesa foi um fundamental marco na promoção dos Direitos Humanos. Segundo Joas (2012, p. 17), a política expressa pelo iluminismo francês era de respeito à pessoa, sendo contrária à Igreja e a ao Estado, portanto, “os direitos humanos claramente não são fruto de alguma tradição religiosa, mas sobretudo uma manifestação de resistência”.

Na sua obra sobre a “genealogia dos Direitos Humanos”, em que o autor busca identificar essa metafórica origem, evolução e disseminação dos Direitos Humanos por meio da análise e argumentação em diversos contextos diferentes, Joas (2012, p. 110, grifo meu) registra o seguinte: “O documento mais importante para a história mais recente dos direitos humanos é, sem sombra de dúvidas, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada pelas Nações Unidas no

dia 10 de dezembro de 1948”. O autor segue citando alguns trechos da Declaração, frisando que sua intenção maior seria a de evitar novas guerras, e de que o desconhecimento, a desconsideração e o repúdio aos Direitos Humanos são as atitudes que resultam na barbárie.

Pois, então, a barbárie ainda persiste pois o *fascismo* ainda impera pelo mundo. Tomando para mim o desafio apresentado por um estudante a João Bernardo (2015) de definir o fascismo em três palavras, encontrei tal resposta em um dos arquétipos do fascismo descrito por Umberto Eco (2019), o qual posso parafrasear da seguinte maneira: ódio à vida. Ao que parece, enquanto o ódio for o sentimento mais forte, presente e persistente no mundo, a ideiação de que não haverá barbárie reside apenas na esperança da resistência. Mais de sete décadas se passaram da publicação da DUDH e, ao que parece, estamos muito longe de alcançar seu artigo III: “todo ser humano tem direito à vida”.

Contudo, assim como Joas (2012), ainda é necessário acreditar na Declaração. Pois, a resistência se baseia na esperança de que as coisas podem ser melhores, no sentido de vivermos num mundo em que todos seus artigos sejam plenamente vividos. E se vivermos sem resistência é porque cedemos ao fascismo, portanto, ao ódio à vida.

Mesmo acreditando na DUDH, é preciso colocar uma lente crítica sobre ela, principalmente sobre o trecho em que destaca que a promoção ao respeito aos Direitos Humanos se realize por meio do ensino e da educação. Afinal, ao tomar essa proposta como certa, temos um peso extra ao ensino e à educação, que são realizados por docentes, como se a sociedade como um todo não precisasse de um projeto de humanidade. Assim, ao outorgar essa responsabilidade ao professorado, parece que o ódio que se sobressai nas relações humanas é culpa daqueles que escolheram o magistério como ofício.

O que se almeja alcançar com a escrita deste rizoma é relativizar tal outorga, ao mesmo tempo em que se coloca o papel do professorado como fundamental para o desenvolvimento e consequimento de um mundo em se respeite e se viva plenamente a DUDH. Busca-se, ainda, tecer junto com essa responsabilidade fundante-porém-não-única a ideiação da (auto)formação, indicando possibilidades e potencialidades da docência e dos princípios autoformativos diante as três grandes formas de opressão, que sustentam o ódio à vida.

Dessa maneira, este rizoma é constituído por três *ramos* e suas respectivas dobras. O primeiro ramo é dedicado à discussão do *patriarcado* como forma de opressão às mais distintas formas de manifestações de gênero e sexualidade humanas. Enquanto a força do ódio quer sustentar um tradicionalismo binário homem-mulher e seus papéis pré-determinados por uma agenda machista, a resistência busca demonstrar que somos todos seres humanos, portanto, credores dos Direitos Humanos. Nesse primeiro ramo, há uma tessitura entre sociedade, escola, docência e autoformação a respeito das questões de gênero, que são questões de humanidade.

Nos dois *ramos* seguintes, o rito é semelhante ao primeiro, tecendo junto sociedade, escola, docência e autoformação. A diferença entre eles é que cada ramo é dedicado, especificamente, à uma forma de opressão: racismo e capitalismo, respectivamente.

Ao final, espera-se demonstrar o quão fundamental é a docência na resistência à opressão e ao ódio. O quão importante é a educação e o ensino na promoção dos Direitos Humanos sem, obviamente, ceder à proposta de que o mundo se muda (somente) pela educação. Ainda, fica a expectativa que seja possível compreender o que se recomenda como autoformação docente: uma espécie de fio de Ariadne nesse labirinto perverso, de ódio e opressão. Uma grande e vital lição tomada do patrono da Educação nacional, Paulo Freire: é preciso ter esperança na humanidade.

RAMO: Patriarcado, questões de gênero e educação

Olhei tudo que aprendi
e um belo dia eu vi
Que ser um homem feminino
não fere o meu lado masculino
se Deus é menina e menino
sou masculino e feminino.

(Pepeu Gomes, Masculino e Feminino, 1983)

Este *ramo* tem como propósito discutir questões relacionadas aos estudos de gênero com a docência e a proposta principal desta tese: a autoformação docente. Para tanto é preciso, primeiro, contextualizar as razões pelas quais se incluem as questões de gênero no rol das três grandes formas de opressão social, que impedem o desenvolvimento pleno dos Direitos Humanos.

O que efetivamente coloca as questões de gênero nesse rol é o conceito muito presente no cotidiano de *patriarcado*. Embora seja um conceito heterogêneo, fluido, cheio de variações que dependem de local, época e interpretações, como bem aponta Azevedo (2016, p. 12), ainda é válido compreendê-lo como a “relação de dominação material e simbólica dos homens sobre as mulheres”.

Algumas discussões importantes sobre a relação entre a educação escolar e o mundo binário e patriarcal que existe dentro e fora das instituições de ensino foram feitas antes desta tese, em um ensaio publicado recentemente (FORTUNATO, 2022e). No referido texto, foram recuperados conceitos fundantes desse contexto social, tais como ideologia de gênero e formas culturais. Mas, mais importante, foi trazida a questão da escola como guardiã de todo estatuto de divisão binária entre meninos e meninas, por causa das brincadeiras e esportes voltados para o sexo masculino **ou** para o sexo feminino, além dos cursos nos quais se esperam mais meninos ou os comportamentos esperados para cada sexo/gênero, como o de meninos sendo mais bagunceiros, energéticos e inclinados às ciências duras, enquanto as meninas seriam mais serenas e predispostas às humanidades.

Na ocasião, ainda, discutiu-se a questão do mercado de trabalho sexista, trazendo a hipótese de que o magistério tem sido uma profissão desvalorizada, pois se tornou uma carreira de mulheres. Além disso, foi tratada da relação sociedade-escola-família, também como um elemento que mantém ancorada a sociedade binária, revelando que há uma expectativa de que as mães estejam presentes nas escolas, se envolvendo com a educação dos filhos, participando ativamente nas reuniões de “pais”.

Também foi estudado, em outra pesquisa (FORTUNATO; ROSÁRIO, 2022), como é vista a relação entre Formação de Professores para uma educação que compreende e partilha ideias de respeito à diversidade de gênero para além de um mundo binário patriarcal. Percebemos que há uma tendência a manter as coisas como estão, embora prevaleça uma espécie de responsabilização à formação docente e conseqüente atuação pedagógica no magistério escolar. É preciso romper esse ciclo, mas, isso não é simples, não é fácil e não se obtém apenas com “mais” ou “melhor” formação dos professores. A coisa é bem mais complexa, pois envolve toda uma robusta estrutura social, construída sobre o patriarcado.

Assim, as discussões cá aventadas, embora de maneira aligeirada, partem de uma observação-descrição-análise de alguns ritos sociais, em grande parte visíveis na classe média, os quais tendem a preservar o *status quo* patriarcal da sociedade. De modo amplo e generalizado, eis o que é esperado para manutenção da vida coletiva: um homem se casa com uma mulher e esses têm filhos; o homem trabalha para trazer o alimento para a família, enquanto a mulher cria os filhos e cuida do lar. Absurdo, retrógrado e distante da igualdade e liberdade preconizadas pela DUDH. Contudo é uma descrição alegórica, porém sintética e realista, do que se espera como organização da vida em sociedade, criada e mantida por diversos ritos que asseguram esse ideal de sociedade patriarcal. Vejamos.

Dentre esses ritos, tem-se, por exemplo, o exame de sexagem fetal, realizado a partir da oitava semana de gestação, feito para saber se o quarto da criança será azul e decorado com carrinhos, ou rosa, com tema de unicórnio. Outro desses ritos, derivados da mesma expectativa pré-natal, é a festa “revelação”, na qual pais, família e amigos se reúnem para celebrar se a criança porvir será menino ou menina. E, dessa forma, os ritos vão seguindo pela vida, nos brinquedos e brincadeiras da infância (a velha história do carrinho ou da boneca) e nos comportamentos esperados para os meninos e para as meninas (meninos brincam de guerra e luta, enquanto as meninas ensaiam cuidar dos bebês ou o magistério), nas iniciações de se tornar homem e mulher na adolescência (como as festas de debutantes, por exemplo), no mercado de trabalho (onde há as profissões para homens e as profissões para mulheres), e assim por diante.

Esses ritos sociais, originados numa sociedade de dominação masculina, conforme predicado dado por Bourdieu (2002), adentram o universo escolar e por lá permanecem, sendo alimentados pelas expectativas sociais dadas a cada gênero – masculino **ou** feminino. Além disso, diversas outras práticas cotidianas tornam-se ritos sociais, perpassam a escola e ajudam a fortalecer a manutenção de uma sociedade heteronormativa binária organizada e controlada por uma perspectiva patriarcal, portanto, intolerante, injusta e impregnada negativamente por uma onda de violência banal contra o outro.

Nesse sentido, ritos sociais como esses são práticas que ignoram outras possibilidades de gênero, recaindo apenas em uma heteronormatividade binária e, portanto, apenas ajudam a fortalecer a segregação, o preconceito e a intolerância,

contradizendo todas as históricas lutas dos movimentos LGBT⁸. Essa perspectiva binária, que inclusive antecede o nascimento, é uma forma de circunscrever possíveis desdobramentos positivos nas questões de gênero. Se os ritos se desenvolvem de forma velada, muitas vezes sem crítica ou reflexão alguma, dando continuidade a coisas *que sempre foram assim*, existe um conceito que expressa claramente o desejo de manutenção do *status quo* normativo, machista, patriarcal e heteronormal; trata-se da proposta de ideologia de gênero, delineado um pouco melhor a seguir.

Tal conceito de ideologia de gênero é, segundo Reis e Eggert (2017, p. 17), “utilizado por quem defende posições tradicionais, reacionárias e até fundamentalistas em relação aos papéis de gênero do homem e da mulher”. Trata-se, seguindo os passos de Junqueira (2018), de uma *invenção* cultural, mas que acaba encontrando espaço na escola para difundir seus ideais de uma suposta moral tradicionalista, que defende diversos tipos de *ismos* (machismo, sexismo etc.) em nome da “família”.

Embora a inclusão desse discurso discriminatório, contrário à diversidade e aos Direitos Humanos tenha sido vetada, sua presença ainda prossegue evidente no cotidiano escolar – tal qual a sociedade, que mantém um discurso progressista a respeito da igualdade entre as pessoas, mas celebra a clara distinção entre homens e mulheres, estabelecendo um cenário rosa ou azul para a criança ainda em gestação. Isso foi bem delineado por Reis e Gomes (2011), ao registrarem:

Com efeito, os mundos “azul” e “rosa” compreendem incentivos diferenciados. A construção da identidade pessoal não se efetua sob as mesmas condições para meninos e meninas. É preciso entender como o gênero molda nossos pensamentos, linguagem e ações, evitando que se inviabilizem as medidas para igualdade no contexto da construção da cidadania. Com base em definições do que é ser homem e/ou mulher, edifica-se um sistema de discriminação e exclusão entre os sexos pautado em estereótipos. Apresentados como categorias opostas, excludentes e hierarquizadas, o feminino e o masculino encontram eco nas instituições sociais, como família e escola, que perpetuam valores históricos e culturais. (REIS; GOMES, 2011, p. 505)

⁸ Embora grande parte da literatura, tais como Gibson, Alexander e Meem (2014) e Pullen (2012), faça referência ao Movimento Lésbicas-Gays-Bissexuais-Travestis-Transsexuais-Transgêneros (LGBT), deve-se considerar o movimento LGBTI, no qual a letra “i” representa o intersexo - ver Santos e Araújo (2004), por exemplo. Ainda mais recente, vimos com Meneses (2021, p. 42-43), que as “letrinhas” da sigla foram aumentando nos movimentos, tornando-se LGBTQIA+, sendo o A de assexual, o Q de *queer* e o símbolo + em respeito a “outras identidades não mencionadas”.

A partir dessa contextualização mais geral a respeito do universo “azul” e “rosa” (nessa ordem), a escrita deste ramo tem como objetivo delinear argumentos (ainda incipientes, retirados parcialmente da experiência vivida como professor formador, atuando diretamente na formação inicial e continuada de docentes da educação básica) a favor da autoformação docente como forma de compreensão-reflexão-ação para combater, quiçá superar, o binarismo social mulher-homem gerador de tantos preconceitos e redutor de tantos Direitos Humanos.

Para alcançar os objetivos propostos, o *ramo* se descortina em duas *dobras*. Na primeira, foca-se no desenvolvimento da autoformação como possível caminho para mitigar o preconceito, o mundo binário e sexista, pela educação escolar.

Na segunda e conclusiva dobra, espera-se reconhecer o contexto e a formação e, por consequência, seus ritos e práticas simbólicas como entraves ao avanço de uma sociedade que não mais distingue, discrimina e oprime as pessoas por causa de gênero. Espera-se, ainda, ao apontar a presença desses ritos na educação escolar, identificar elementos fundamentais para o exercício de uma docência voltada ao desenvolvimento efetivo dos Direitos Humanos. E esse exercício passa, inevitavelmente, por um processo de introspecção, reflexão, amadurecimento e transformação nomeado como autoformação.

Dobra: Tabus de gênero, docência e autoformação; algo possível?

Manhã entorpecente. Estou sentado numa sala de aula [...] No meio da manhã, encontro-me debruçado em minha carteira, com meu braço revelando uma majestosa curva. De repente, dou-me conta de que estava olhando seus traços, o seu corpo definido, sua boca e seus olhos verdes tentadores e cruéis. Por mais que eu não quisesse, já estava me apaixonando por eles. Cada gesto de delicadeza já era o bastante para ficar na memória. Sua voz vinha como um sussurro a meus ouvidos, fazendo-me arrepiar toda a espinha. Naquele mesmo instante, senti o ímpeto de um beijo, mas tive que ficar quieto, pois havia dois obstáculos: meu coração que pulsava parecendo querer saltar pela garganta, sentindo aquele arrepio, e uma muralha entre nós — somos do mesmo sexo. Terá esse amor de ser platônico? E agora me pego perguntando até quando vou ter que ficar quieto sem ao menos dizer “te amo”? O silêncio é meu mestre. Ainda não estou pronto para ser discriminado. (Relato anônimo de um estudante de ensino médio, produzido em uma aula sobre crônicas, citado por Furlan e Furlan, 2011, p. 320)

Inúmeras razões justificam a reprodução desse relato na epígrafe. Tem a ver com a ideia de discriminação reprimindo uma pessoa de expressar seu amor, e com a situação se desenrolando dentro de uma sala de aula. Além disso, esse relato revela algo não dito, quiçá nem pensado: na educação escolar, parece haver pouca preocupação com seus docentes, contudo, grande preocupação com o que fazem ou deixam de fazer os professores e as professoras. Afinal, além de reiteradamente a literatura tecer acusações de formação de baixa qualidade, quase sempre são chamados a aprender coisas novas ou a “reciclar” seus conhecimentos por meio de cursos e oficinas de formação continuada (BICUDO, 2003). Eis um paradoxo fundamental para se pensar as questões de gênero e Direitos Humanos: aos professores e às professoras existe o vocativo de educar para o respeito e a tolerância, mas, como são mal capacitados, precisam ser constantemente lembrados/as de suas funções.

Disso decorre a principal função da epígrafe: chamar a atenção para o fato de que praticamente não há lugar para que um professor ou uma professora produza um relato de natureza semelhante. Afinal, não cabe ao corpo docente ter dúvidas, receios, medos de preconceitos, pois sua função é ensinar aos mais jovens a respeitarem as mais diversas formas de ser e estar no mundo, independentemente de suas próprias idiossincrasias.

Mesmo assim, muitos os discursos e muitas práticas de formação de professores seguem como se houvesse algo na docência que parece tornar a pessoa imune aos preconceitos e às dúvidas sobre gênero e sexualidade, inclusive de si. Isso foi identificado em pesquisa recentemente publicada, em que um levantamento sobre teses e dissertações nacionais que discutiram o entrelaçamento dos temas Formação de Professores e Gênero (FORTUNATO; PORTO, 2022). Nessa referida pesquisa, identificamos que há uma repetição nos textos das teses e dissertações, sendo a “formação” reiteradamente mencionada como principal elemento capaz de melhorar a educação para transformação da sociedade patriarcal e heteronormativa. Trata-se, então, de um reforço em *loop*, no qual os trabalhos acadêmicos tendem a apontar a necessidade de mais e melhor “formação docente” para melhorar a educação e, conseqüentemente, diminuir os componentes opressores, como o patriarcado. Esse reforço é muito insistente.

Por exemplo, ao discutir sobre educação, diferença, diversidade e desigualdade, Sérgio Carrara (2009) apresenta belas palavras sobre a importante batalha contra a misoginia, homofobia e racismos e o quanto essas atitudes maliciosas e perigosas trazem sofrimento e colocam em risco a vida de jovens e adolescentes. Mas, ao tratar do assunto na perspectiva docente, afirma:

Ao discutir tais questões com os/as professores/as brasileiros/as, busca-se contribuir, mesmo que modestamente, com a escola em sua missão de formadora de pessoas dotadas de espírito crítico e de instrumentos conceituais para se posicionarem com equilíbrio em um mundo de diferenças e de infinitas variações. Pessoas que possam refletir sobre o acesso de todos/as à cidadania e compreender que, dentro dos limites da ética e dos direitos humanos, as diferenças devem ser respeitadas e promovidas e não utilizadas como critérios de exclusão social e política. (CARRARA, 2009, p. 15)

Nas entrelinhas da citação, é possível perceber que professores/as têm a missão de formar pessoas críticas e cidadãos. Docentes brasileiros/as não sofrem preconceito, não têm dúvidas a respeito de suas próprias identificações de gênero, ou sobre sua sexualidade. Professoras não sofrem com o machismo da sociedade e professores/as de etnias distintas da caucasiana não têm problema algum com racismo ou xenofobia. É como se o exercício do magistério nos tornasse imune aos problemas culturais da sociedade, assumindo como missão eliminar todas as atitudes negativas à vida nos outros. Claro que isso não procede, sendo necessário um projeto total de respeito à vida que não seja algo exclusivo da educação e do ensino, pois essa exclusividade leva a esses enganos a respeito da docência.

Para avançar na discussão sobre a relação entre a formação docente e os tabus de gênero, voltamos à última frase da epígrafe como uma amostra de como tudo isso pode(ria) funcionar. Na citação, afirma-se “ainda não estou pronto para ser discriminado”. Essa frase é mordaz, pois nela se apresenta a percepção de que a sociedade está preparada para marginalizar e/ou provocar dor naqueles que não se inscrevem dentro da sua normalidade ditada pelo patriarcado heteronormativo machista. Eis então que de imediato salta uma questão provocativa: o que fazer?

Responder essa pergunta sem tomar conhecimento de toda conjuntura é cair numa prescrição totalizante, desconsiderando elementos particulares de cada pessoa e de cada contexto. Assim, qualquer resposta dada é apenas um ensaio perigoso de tornar norma o que não se pode normalizar. Ainda, além da prescrição

ser genérica, abrangente e imprecisa, no caso da educação escolar ela também corre o risco de desconsiderar os sentimentos, as dúvidas, os estranhamentos dos professores e das professoras diante de situações como a relatada na epígrafe. Afinal, é possível que um professor ou uma professora tenha feito à mesma escolha de calar, também escolhendo o silêncio como seu mestre, diante da mesma decisão de preferir a não discriminação. E se esse for o caso, como dizer ao outro como conduzir sua vida sem que se saiba como conduzir a própria?

Essa questão, reitera-se, não se resolve apenas pela formação, como tem sido pensado por aí dessa maneira: basta dar mais formação aos professores e às professoras e o mundo da intolerância, do preconceito e do acesso aos Direitos Humanos se resolve. Isso foi afirmado na DUDH, em 1948, e não tem dado certo. Isso foi apresentado por Marcelo (1995) no final do século passado, nesta passagem da sua obra “*Formación del profesorado para el cambio educativo*”:

Cada vez más se viene planteando la necesidad de incorporar en los programas de formación de profesores conocimientos, destrezas y actitudes que permitan a los profesores en formación comprender las complejas situaciones de enseñanza. Se hace especial hincapié en fomentar en los profesores actitudes de apertura, reflexividad, tolerancia, aceptación y fomento de las diferencias individuales y grupales: de género, raza, clase social, ideología, etc⁹. (MARCELO, 1995, p. 42)

Mais uma vez, vimos germinar a ideia de se trazer formação ao professorado, impondo reflexão a partir de assuntos fundamentais, porém tratados de forma mecânica, teórica, geral... Assim, ao falar sobre gênero como algo biológico e/ou cultural tem ganhado lugar na formação inicial e continuada; contudo, sempre pelo mote de educar os outros, ensinando-os a respeitarem as diferenças, sem levar em conta o conhecimento de si a respeito.

Sobre esse assunto, serve bem como exemplo o Livro de Conteúdo para Formação de Professores/as em Gênero (BARRETO et al., 2009). O livro contém quatro módulos formativos – diversidade, gênero, sexualidade e orientação sexual e raça e etnia – sendo que o módulo sobre gênero parte de uma pergunta problema

⁹ Tradução livre: Cada vez mais, a necessidade de incorporar conhecimentos, habilidades e atitudes em programas de formação de professores que permitam aos professores em formação compreender situações de ensino complexas tem sido levantada. Ênfase especial é dada à promoção nos professores de atitudes de abertura, reflexividade, tolerância, aceitação e promoção das diferenças individuais e de grupo: gênero, raça, classe social, ideologia etc.

voltada para fora, pois questiona o leitor se, como pai/mãe e/ou educador/a, “consegue identificar as diferenças na educação de meninos e de meninas?”. Para facilitar a resposta, ao final de cada uma das suas cinco seções, existe um glossário marcando a definição de termos relacionados a gênero, como o próprio conceito de gênero e derivados tais como assimetria de gênero, identidade de gênero e hierarquia de gênero.

Além disso, o “Livro de Conteúdo” retoma, *en passant*, a construção cultural do conceito de gênero e alguns nomes importantes do(s) movimento(s) feminista(s) e estudos de gênero, tais como Simone de Beauvoir (1980) e sua célebre frase “não se nasce mulher, torna-se mulher”, Margaret Mead (1949) colocando em xeque as distinções patriarcais de masculino e feminino, Joan Scott (1995) com suas ideias sobre a diferença entre *gênero* e *feminismo*, e Pierre Bourdieu (2002) sobre a dominação masculina, além de trazer Gayle Rubin (1993) e a clareza com que expõe a ideia de que a sexualidade humana tem uma complexa esfera política de desigualdade, tornando-se elemento de opressão e dominação.

O “Livro de Conteúdo” também recupera a socialização distinta entre meninos e meninas – dos modos de vestir, falar e agir aos brinquedos e brincadeiras – e homens e mulheres a respeito de trabalho fora e em casa, comportamentos sexuais esperados etc. Basicamente, o “Livro de Conteúdo” apresenta coisas substanciais, embora de maneira panorâmica, a respeito dos estudos de gênero, sendo muito importantes para delinear a complexidade dessas questões.

Não obstante, o “Livro de Conteúdo” volta o assunto à responsabilidade docente na construção de uma sociedade mais justa e igualitária para as pessoas, afirmando: “Educadores e educadoras têm a possibilidade de reforçar preconceitos e estereótipos de gênero, caso tenham uma atuação pouco reflexiva sobre as classificações morais existentes entre atributos masculinos e femininos” (p. 51). Ou seja, forcem-se professores e professoras a uma formação dita reflexiva, sem dizer o que seria essa reflexão (como um espelho, talvez?) e muito menos *como* isso seria possível. Para completar essa proposta que remonta a responsabilidade da separação abissal e dicotômica entre homens e mulheres na sociedade ao trabalho docente realizado nas escolas, amplia-se a coisa de *reflexão* para uma espécie de atenção “aos estereótipos e aos preconceitos de gênero presentes no ambiente escolar” (p. 51).

Em essência, não há nada de errado com o “Livro de Conteúdo”, pois é preciso ressaltar a história de lutas pelo fim do binarismo cultural e do patriarcado, evidenciando o quanto é complicado se conquistar um mundo social de igualdade entre as pessoas, independente de seu sexo biológico ou gênero cultural. É preciso buscar um mundo justo e igualitário em termos de direitos e deveres não para homens e mulheres, mas para seres humanos. O problema, conforme já delineado ao longo desta escrita, é creditar tudo isso aos professores e às professoras, sendo suficiente fornecer formação, seja inicial, seja continuada.

Por outro lado, além das obras já mencionadas, talvez um pouco “antigas”, a recente tese de Denise Noro (2019) repete tudo isso. No último capítulo da tese, a autora deixa registrado o seguinte:

A formação docente inicial, nos diferentes cursos de licenciatura, não contempla a diversidade sexual e de gênero, pressuposto necessário para o respeito à população de lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros (LGBT). A possibilidade de acesso à temática passa pela oferta de formação continuada, para uma necessária mudança de atitudes, valores, postura diante da comunidade escolar e se expande para os demais núcleos sociais num esforço conjunto para superar o preconceito arraigado. (NORO, 2019, p. 126)

Nessa mesma tese, a autora reproduz um trecho de material de pesquisa produzido pela Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais a respeito da formação docente:

Os currículos dos cursos de formação inicial das universidades e faculdades para professores/as (graduação) precisam ter conteúdos específicos sobre o respeito à diversidade sexual, para que estejam preparados/as para acolher efetivamente os/as estudantes LGBT e agir diante dos problemas que surgem nas escolas (ABGLT, 2016, p. 69)

Assim, fica patente que é repetitiva e atual a manutenção da ideia, apresentada no final da década de 1940 pela ONU, de que os Direitos Humanos somente serão assegurados às pessoas pela educação e pelo ensino. Educação e ensino realizados por professores e professoras que precisam ser bem formados, seja nos estudos de formação inicial nas licenciaturas, seja na formação continuada em exercício nas escolas. O discurso tem sido esse, atravessando sete décadas de manutenção desse *status quo*. Houve mudanças ao longo desses 70 anos? Com

certeza. Essas mudanças foram originadas dentro das escolas graças à formação dada a professores e professoras? Muito difícil e impreciso de se garantir essa relação de causa e efeito; afinal, trata-se de uma correlação praticamente impossível de se estabelecer de forma laboratorial¹⁰. Talvez por isso mesmo continue a insistência nessa fórmula.

Não obstante, nenhum desses textos, sejam relatórios de trabalho, teses de doutorado, artigos de pesquisa financiada etc. detalham quem são os formadores e as formadoras docentes, como funciona essa formação em termos de transformação... nada disso. Todo material é produzido por especialistas, claro. Mas a explicação a respeito da transposição do material permanece na superfície, como se num passe de mágica a informação sobre o respeito às diferenças saísse do papel, transformasse os professores e as professoras e todo mundo conseguisse transformar seus estudantes, nas salas de aula, em pessoas de respeito, tolerância e compreensão da complexidade do patriarcado, do preconceito de gênero etc.

Há, claro, algumas exceções na literatura, como a tese de Cíntia Tortato (2014) a respeito de gênero, empoderamento e docência. A autora também retoma a responsabilidade docente no enfrentamento às problemáticas causadas pelas questões de gênero – violência, preconceito, discriminação, *bullying* etc. – afirmando que: “uma educação voltada para a igualdade requer professores e professoras cientes de sua influência e de seu papel com as novas gerações” (p. 99). Mas, ela consegue ir um pouco além, registrando o fato de que professoras são pessoas com suas próprias particularidades, como visto na citação a seguir:

As identidades que as pessoas possuem são indissociáveis, assim, as docentes são professoras, mulheres, estão inseridas em uma classe social, vivem uma orientação sexual, constituem ou não família nos moldes tradicionais, tem ou não filhos, pertencem à alguma raça ou origem étnica e tantas estão sujeitas a tantas outras formas identitárias que, por mais que sejam bem marcadas, não são fixas e nem determinadas. (TORTATO, 2014, p. 99)

¹⁰ Há algo inicial no estudo realizado por Mistura e Caimi (2015). As autoras estudaram representações das mulheres em livros didáticos de história ao longo de 11 décadas, de 1910 a 2010, concluindo que “a representação do gênero feminino é parca na maioria dos livros; que as mulheres são apresentadas de forma homogênea em várias obras e são ignoradas por completo em muitas outras” (p. 243). Além disso, afirmam: “Quando são incluídas nas discussões de fato, as mulheres ainda figuram nas bordas e margens das produções didáticas, em quadros específicos e em situações pontuais, sem evidentes impactos sobre os processos históricos”. Com isso, embora não seja suficiente para garantir a afirmação feita no texto, de que é impreciso e improvável garantir que a formação docente tem provocado mudanças substanciais na sociedade, o fato do livro didático pouco ter mudado em um centenário é algo indicativo.

Mesmo que se volte às questões de formação inicial e continuada (ou seja, cursos), como o Centro da Promoção dos Direitos Humanos na escola, existe esse alerta à individualidade de cada um. Assim, embora Tortato (2014) mantenha o vínculo entre a docência e a transformação do mundo em um lugar de respeito aos Direitos Humanos, há a percepção e consciência de que cada docente tem sua história, sua identidade e seu lugar. Mesmo que essa individualidade seja apenas constatada e não explorada como processo (auto)formativo, é importante encontrar menções como essa em pesquisas direcionadas à formação de professores e questões de gênero, pois são preciosas e esporádicas.

Por isso voltamos à tese de Noro (2019), tomada metaforicamente como um bode expiatório das críticas cá aventadas. Na tese, a autora se dispôs a ouvir docentes a respeito de suas percepções sobre o assunto de gênero (e conseqüentemente sobre sexualidade), por meio de entrevistas nas quais lhes perguntavam se achavam importante discutir gênero e diversidade sexual com colegas docentes, coordenadores/as, diretores/as e supervisores/as da rede municipal onde atuavam; perguntavam se o conhecimento a respeito de identidade de gênero e diversidade sexual poderiam diminuir a discriminação, o *bullying*, a violência e a evasão escolar; perguntavam o que entendiam a respeito de heteronormatividade.

O resultado de tudo isso é óbvio e ululante, conforme a própria autora constata:

O reconhecimento sobre a importância de respeitar é unânime na fala do grupo docente, mas a compreensão de que para respeitar é necessário conhecer e reconhecer a forma correta de reportar-se às pessoas com orientação sexual não-heterossexual e identidade de gênero não-cisgênera surge pelo conhecimento, oriundo de leituras, estudos, discussões, formações e debates, indicando caminhos para minimizar o preconceito. (NORO, 2019, p. 134)

Arrisco afirmar que, inevitavelmente, tais questões em outros contextos (outras escolas, outros docentes etc.) produzirão o mesmo resultado: ao ser interrogado, praticamente ninguém vai negar ser importante reconhecer e respeitar as diferenças, assim como é certo de que quase todos dirão ser fundamental a

igualdade entre as pessoas, independente de sua biologia, gênero ou orientação sexual.

Da mesma forma, será consensual a resposta de que a formação continuada é importante, assim como a inserção de elementos relacionados às questões de gênero na formação inicial serão consideradas extremamente relevantes e potencialmente transformadoras. Por outro lado, essas questões são sempre exteriores: alguém vai trazer conteúdo histórico relevante, alguém vai contar uma história, alguém vai narrar alguma militância... e cada um dos professores e professoras em formação apenas permanecerá observando, ou refletindo, ou teoricamente pensando em soluções. Mas o interior, seu próprio *ego* ou *self* ou qualquer outro termo para referir a si mesmo ou a si mesma, permanece seguro por essas suposições, longe de ser incomodado.

Isso porque não se pergunta aos docentes se têm ou já tiveram problemas com sua própria identidade de gênero, não se exploram seus traumas e tabus sexuais, não se criam situações para examinar seus próprios preconceitos e o quanto cristalizados já estão. Basicamente, não se criam condições para o exame de si. Embora a autoformação seja algo próprio, interno, é preciso dar espaço a esse tipo de formação. É preciso criar condições para que se desenvolva a autoformação, tornando-a não como uma prática deixada para a terapia, a autoajuda, a igreja... ou como coisa que não tenha nada a ver com o desenvolvimento profissional ou com a ciência.

Para fechar esta dobra, podemos retomar a metáfora do barco a remo mencionada no rizoma sobre autoformação – somente se avança quando cada um dos remos (hetero e autoformação) estão em movimento e em sincronia. Parece, contudo, que todo foco nos Direitos Humanos relacionados a gênero e sexualidade está no remo da heteroformação, aquela que vem de fora, dada por alguém; dessa forma, o barco move-se em espiral, praticamente permanecendo no mesmo lugar, não importa quão forte se reme.

Dobra: Autoformação, gênero e docência – notas de desenlace

*This isn't about who I want to go to bed with,
it's about who I want to go to bed as¹¹.
(Coach Beiste, glee, 2015)*

No começo deste *ramo*, foi apresentado o contexto a partir do qual se desenvolveu toda essa discussão entre formação docente e gênero, permeada pela proposta da autoformação: trata-se da sociedade (embora pensada de forma generalizada) patriarcal, machista, binária e heteronormativa. Retomando, em linhas gerais, esse contexto de segregação das pessoas pela biologia determinando comportamentos e papéis assumidos no cotidiano, foi trazida a ideia dos ritos sociais preservando tal *status quo*, especialmente aqueles que antecedem o nascimento, já sinalizando a qual grupo pertence: o azul dos meninos **ou** o rosa das meninas.

Dessa forma, ao tratar da escola como uma das guardiãs do contexto binário, abriu-se caminho para discutir, na primeira *dobra*, algumas particularidades a respeito do tema em tese: a (auto)formação docente. Partindo de estudos anteriores (FORTUNATO; PORTO, 2022; FORTUNATO, 2022e), nessa *dobra* evidenciou-se coisas fundantes para a relação entre formação de professores e gênero, tais como, a ideia generalizada de que os docentes são mal formados e pouco sabem sobre o assunto, sendo necessário formá-los (no sentido de capacitá-los e/ou instrumentalizá-los) para o exercício pleno de suas funções. Nessa direção, foi trazida à tona a formulação de que essa formação é o passe de mágica necessário para que sejam atendidas as expectativas da Declaração Universal dos Direitos Humanos: por meio da educação e do ensino se alcançam os direitos e liberdades promulgados pela Organização das Nações Unidas.

Ainda nessa *dobra*, também foi discutida a questão de que a formação aparece como algo dado, sem se importar de onde vem seus conteúdos, suas maneiras, mas, principalmente, sem se dar conta de que formadores e formandos são pessoas. Como pessoas, carregam suas angústias, dúvidas, tabus e preconceitos. Portanto, não se provocam as transformações necessárias para uma humanidade mais próspera e menos segregadora, preconceituosa, binária e masculinizada apenas por meio de formações. Dessa maneira, a formação docente

¹¹ Tradução livre: Não se trata de com quem eu quero ir para a cama, mas sobre como eu quero ir para a cama.

sob esses estigmas de professores mal formados e de tábula da salvação tornou-se alicerce para se apresentar o elemento em tese: a autoformação.

Dessa maneira, duas premissas foram almeçadas demonstrar: a primeira sendo a correlação generalizada de que a qualidade da educação é uma conquista exclusiva do trabalho docente, portanto, sendo baixa a qualidade da educação porque é baixa a qualidade docente, logo, os professores e as professoras devem ser constantemente treinados/formados/capacitados. A segunda, sendo uma ideia não expressa na literatura, que docentes são imunes aos tabus e preconceitos da sociedade binária heteronormativa patriarcal; por isso é suficiente oferecer formação sobre os conceitos e história das questões de gênero para que a educação escolar se torne um lugar de formação da cidadania que possibilita os direitos e a liberdade da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Essas duas premissas foram colocadas em xeque, recordando que docentes são pessoas, portanto, suscetíveis aos preconceitos e atos discriminatórios historicamente construídos. Também foi destacado que os processos formativos são desenvolvidos de pessoas para pessoas, o que implica a mesma suscetibilidade. Dessa maneira, contudo longe de uma proposta inovadora e ainda mais longe de um alvitre capaz de solucionar os problemas seculares, a autoformação docente é trazida para a arena de discussões. A autoformação não se contrapõe aos processos habituais da formação inicial e continuada, mas os complementa.

Duas metáforas descritas e discutidas no rizoma primeiro ajudam a pensar na autoformação para as questões de gênero sob o patriarcado: a do barco a remo e a do compasso.

Na metáfora do barco, sendo seu condutor o/a docente e o trajeto percorrido seu desenvolvimento profissional, a heteroformação e a autoformação são equivalentes aos remos; ao se utilizar apenas um dos remos como propulsão à carreira, tem-se um barco girando sobre seu próprio eixo ou, na melhor das hipóteses, vagando lentamente em espiral. Essa metáfora ajuda a pensar a autoformação como importante alavanca de desenvolvimento docente, sem a qual a educação tende a permanecer girando sobre si mesma. Talvez daí decorra a coisa de que há décadas vem se buscando, pela educação e pelo ensino, uma sociedade mais humanitária, mas seus resultados têm sido apenas uma sociedade ainda de dominação masculina, ainda de ódio aos que não respeitam o binarismo imposto.

Na metáfora do compasso, a autoformação é tratada como a atenção dada a ponta seca que, se não estiver ao mesmo tempo firme e suave para dar sustentação sem marcar o papel, não se consegue traçar um círculo perfeito. Dito de forma mais simples, a autoformação seria, portanto, compreender que a transformação não ocorre de fora para dentro, mas de dentro para fora. Ou seja, não adianta trazer substanciais doses de cursos de formação continuada ou de elevar as cargas das disciplinas nas licenciaturas sobre as questões de gênero se não houver lugar para se pensar profundamente sobre como tudo isso ecoa dentro de cada docente.

Por isso a autoformação é aqui recomendada, alvitrada como parte do processo formativo. A autoformação pressupõe consciência, de uma maneira muito mais profunda que a reflexão, pois implica um mergulho em si e um confronto com as próprias emoções, preconceitos, inseguranças, incertezas etc. Envolve um retorno ao princípio socrático de conhecer-se a si mesmo e ao tornar-se discípulo de si, cunhado pelo budismo. Não é autoajuda, tampouco religiosidade ou espiritualidade... é um retorno radical a si, talvez de uma maneira apagada pela sociedade industrial, técnica, científica, capaz de valorizar somente aquilo que pode ser visto, manipulado, controlado, pesado e medido.

Um exemplo interessante desse retorno radical a si está registrado na epígrafe desta seção, retirada do seriado norte-americano *glee*. Trata-se de uma série veiculada na televisão entre os anos 2009 e 2015 a respeito dos esforços de um professor em criar e manter uma espécie de *coral show* escolar numa escola em que as artes não são respeitadas¹². A série traz inúmeras questões polêmicas da vida social dentro da escola, incluindo as de gênero, tais como os preconceitos, a violência, o *bullying*, a descoberta de si, a homossexualidade, a bissexualidade, os modos de ser, agir e se vestir etc. etc. A série evidencia como tudo isso é tratado dentro da escola, pelo corpo docente, discente e gestor, mas também pela sociedade, incluindo a família. Entre seus personagens, a fala em epígrafe foi proferida por Sheldon Beiste, treinador de futebol da escola. Sheldon era Shannon, mas vivia em conflito consigo mesma, por não se sentir mulher, apesar de ter nascido no corpo feminino.

A série revela um pouco das angústias e sofrimento físico de Beiste para transformar-se na pessoa que realmente é, tratando, pelo viés da alegoria da

¹² Para saber mais sobre a série, vale a pena acessar o repositório Internet Movie Database, o IMDb: <https://www.imdb.com/title/tt1327801/>, acesso fev. 2021.

televisão, essa dificuldade vivida por muita gente. Dificuldade vivida pelos conflitos internos ocasionados pelas divergências entre quem se é em contraste com a biologia original, além dos conflitos externos de encarar uma sociedade binária e patriarcal que não aceita – e em muitos casos, não permite – que se atue de forma diferente.

Ao trazer a mudança da personagem de Shannon para Sheldon, a série pretende lançar luz sobre o tema, cooperando com essa luta. E faz mais e melhor, pois, a cena que origina a fala em epígrafe traz outro elemento tabu, além da relação de cisgeneridade ou transgeneridade (aceitar o sexo do próprio corpo ou não), começa com a afirmação de que Sheldon sente atração sexual por homens. Isso, obviamente, causa estranheza, pois, tendo realizado a mudança de sexo, imediatamente se pensou que a decisão por deixar o corpo feminino pelo corpo masculino faria com que o corpo masculino fosse buscar sexualmente o corpo feminino. Essa cena de *glee* revela não haver nenhuma relação direta entre gênero e sexualidade e que isso é humano, portanto, normal.

Claro que a realidade vivida está longe de se equivaler a um programa de televisão, a qual controla todas as variáveis da vida de seus personagens. Mesmo assim, torna-se um belo exemplo para reflexão; nesse caso, olhar a cena e refleti-la internamente. Provocar a reflexão é algo interessante e necessário, a qual pode ser iniciada pela série televisa ou um filme ou uma música, bem como por um treinamento, um curso, uma formação, uma leitura etc. Tomar a reflexão como prólogo de um movimento mais profundo para dentro de si mesmo é exercitar a autoformação. Perceber, identificar e reconhecer as emoções, os saberes, as crenças e os tabus mobilizados internamente pelo caso Beiste, por exemplo, para projetar novas ou outras atitudes e compreensão de mundo.

Assim, parece sensato encerrar toda essa argumentação com uma anedota, ouvida aqui e ali por mais de uma vez ao longo dos anos de vida docente. Trata-se da história da mãe que foi em busca da ajuda de Ghandi ou algum outro guru ou mestre ou profeta, enfim... pois estava preocupada com o excesso de açúcar consumido pelo seu filho. Ao chegar até ele, pediu ao mestre para dizer ao jovem menino que não comesse tanto açúcar, pois isso é mal à saúde. Segundo a anedota, o mestre teria apenas replicado algo do tipo “volte em duas semanas”, sem nenhuma outra explicação adicional. As duas semanas teriam se passado e eis que

mãe e filho retornam ao mestre que, sereno, olha bem no fundo dos olhos do garoto e lhe diz, com a voz empostada “não coma açúcar”.

Depois da curta preleção, indignada a mãe esbraveja, dizendo que não precisava ter esperado por duas semanas para tão curto sermão, sendo que o mestre poderia ter usado aquelas mesmas palavras com o garoto no momento em que se conheceram. Com sua habitual tranquilidade, o mestre apenas declara “duas semanas atrás, eu estava comendo açúcar”. E a anedota encerra com essa espécie de *moral da história*; que pode ser entendida como uma afronta à hipocrisia ou mesmo ao educar pelo exemplo.

Não obstante, tal anedota a respeito do açúcar foi cá trazida como um exemplo bastante ilustrativo (embora alegórico) de como a autoformação teria lugar na educação e no ensino. Ao invés de informar o jovem garoto de que o açúcar consumido em abundância deveria ser evitado, pois assim está registrado nos anais das ciências da saúde, o mestre optou por um autoexame em busca dos complexos significados do açúcar na sua própria alimentação e saúde. Assim, somente depois de meditar por duas semanas a respeito do assunto é que foi capaz de ensinar (ou aconselhar ou revelar ou partilhar etc.) ao jovem sobre a importância de se evitar o açúcar na dieta cotidiana.

Essa analogia serve à relação entre a docência e as questões de gênero da seguinte maneira: antes de dizer aos outros que se deve respeitar, evitar preconceitos e que as pessoas são livres para fazerem o que quiserem no sentido de escolher suas atividades (que deveriam ser atividades humanas e não de gênero), é preciso investigar a si mesmo, buscando reconhecer os próprios preconceitos e tabus. Assim, por exemplo, antes de se prescrever a ideia de que as brincadeiras são para meninos e meninas, é preciso fazer esse exame interno a respeito da ideia de que bonecas, carrinhos e bolas são brinquedos para crianças. Que sentimentos e memórias essa ideia traz? Concorda ou discorda com a ideia e por que? Assume, no cotidiano, consciente ou inconscientemente tal divisão de brinquedos? Eis algumas perguntas que servem para guiar a reflexão de si sobre o assunto meninos e meninas.

Além da questão de brinquedos e brincadeiras, o exame de si pode passar por outros elementos do binarismo patriarcal, como a proposta de que as mulheres cuidam do lar e os homens fazem serviços pesados foram de casa. O mesmo vale

para cor das roupas e das coisas – rosa é feminino. O mesmo vale para indumentárias (vestido é apenas para meninas e mulheres) ou os esportes ou a orientação sexual... enfim. É preciso, então, reconhecer a própria relação com toda essa complexidade humana, sob pena de reproduzir um discurso vazio do qual não se acredita.

E, dessa maneira esta *dobra* e este *ramo* se encerram. Mas não sem antes reiterar que a autoformação é sugestão e não dogma e que se apresenta apenas como uma possibilidade diante um contexto de Direitos Humanos que pouco muda para melhor – talvez pela metafórica evolução em espiral do barco a remo unilateral.

Assim, com relação às questões de gênero, é sabido, pelas evidências de violência registradas na mídia e nos documentos oficiais e de associações país e mundo afora, que a o preconceito e a discriminação contra as pessoas diferentes da heterormatividade ainda são muito altos. Não basta informação. Não basta formação. Provavelmente a autoformação também é insuficiente. Mas, por outro lado, é uma variável importantíssima que tem sido deixada de lado. Não há lugar para se tornar um aprendiz de si ou para meditar na formação inicial, pois essa é ditada por diretrizes nacionais, muito bem articuladas cientificamente. Não há lugar para profunda reflexão das coisas que circundam os professores e as professoras nas escolas, pois o pouco tempo que resta entre aulas e seu planejamento deve ser preenchido com as atividades de formação continuada.

Ao fim e ao cabo, fica apenas a esperança de que é necessário um outro olhar para a formação, pois ela não pode ficar restrita aos ensinamentos de fora, mesmo que sejam os ensinamentos produzidos com o maior rigor da ciência por ilustres especialistas. A formação precisa encontrar eco internamente, produzindo transformações internas, pois essas além de serem fundamentalmente significativas, também se tornam muito mais duradouras, pois implica (re)conhecer melhor a si próprio.

RAMO: Racismo, sociedade e educação

Se a educação sozinha não transforma a realidade, sem ela tampouco a sociedade muda [...] Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção. Encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que fizemos e o que fazemos. (FREIRE, 2000, p. 31, grifo meu)

Este *ramo*, dedicado ao exame do racismo como forma opressora, tem com epígrafe célebre frase do patrono da educação brasileira que, amiúde, é apresentada fora de seu contexto original. Tornou-se mais um bordão para se referir à educação como algo fundamental à vida, mas, de tanto ser repetida em momentos e lugares de contradição ao que ela quer dizer, restou-se oca.

É muito comum ver essa frase estampada numa tela de projeção enquanto se fala sobre a boniteza da educação, para, logo em seguida, retomar os índices de aprovação e evasão, as notas obtidas nos exames externos, a falta de recursos, os baixos salários, os currículos impostos e a burocracia operante. E toda a beleza da transformação fica esquecida, soterrada por uma educação que não importa com as pessoas, mas com seus resultados.

Paulo Freire registrou essa frase em um dos seus últimos escritos. Talvez o último. Pouco antes de seu falecimento, noticiou-se o assassinato de Galdino Jesus do Santos, na cidade de Brasília. Ao que parece, uma *brincadeira* realizada por cinco jovens de famílias com dinheiro: atear fogo em um mendigo dormindo. Indignado – obviamente – o educador registrou sua revolta na forma de texto, evidenciando o quanto tinha esperança de um mundo melhor, onde o valor primordial é o do respeito à vida. Esperançoso com a educação, acreditava ser essa a via fundamente de uma sociedade outra, na qual as pessoas honram o planeta como morada indistinta de toda gente.

Escreveu Paulo Freire (2000, p. 32): “Desrespeitando os fracos, enganando os incautos, ofendendo a vida, explorando os outros, discriminando o índio, o negro, a mulher não estarei ajudando meus filhos a ser sérios, justos e amorosos da vida e dos outros”. E depois disso nada mais teria escrito. Uma vida inteira dedicada à educação, à esperança e à transformação. Talvez seja possível dizer que tal dedicação foi como uma batalha de amor e esperança contra a injustiça, o ódio e à violência.

Galdino Jesus dos Santos não era um mendigo. E se o fosse, seria tal argumento suficiente para a brincadeira de matar? Galdino era indígena e foi morto cruelmente ao final das celebrações do dia do índio. Sendo indígena, teriam os jovens ricos licença para brincar de atear fogo enquanto dormia? E se fosse negro ou uma mulher ou um estrangeiro... enfim, haveria algum elemento ou conjunto de elementos de uma pessoa capaz de justificar tamanha crueldade? Bem, está expresso na DUDH que não há tal elemento:

Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição. (DUDH, Artigo 2)

Não havendo nenhuma distinção entre as pessoas, o que fazer diante de casos como o de Galdino Jesus do Santos além de se indignar e se revoltar contra tal atitude que vai além do grotesco? Com Paulo Freire (2000) aprendemos que isso é senão um caso de desrespeito e ódio pela vida, mas, também aprendemos que se isso nos revolta é preciso nos posicionar. Ao que o educador deixou registrado, somente temos duas opções: ou estar do lado da intolerância e injustiça, ou do lado da equidade, do respeito e da vida.

Galdino Jesus dos Santos, indígena, confundido com um mendigo, teve a vida tirada por uma brincadeira de matar. Infeliz a constatação de que este homem é apenas um exemplo de tanta barbárie. Nem vale a pena deixar registrado tantos e tantos outros casos, que se assemelham à essa brincadeira de matar, pois são muitos. Centenas de milhares de vidas encurtadas por motivos fúteis, inúteis, incoerentes, levianos... pelo simples fato de se tratar a vida do outro como algo banal.

Tal trivialidade talvez não seja mero acaso, mas resultado do que Torres Santomé (1997) teria nomeado de “realidade construída”, que falseia o cotidiano vivido, naturalizando um mundo de injustiças. Nessa realidade que se constrói por meio dos meios de comunicação, dos materiais didáticos, na literatura acadêmica etc., reproduzindo uma visão de mundo eurocêntrica, é possível observar o silenciamento de quem é diferente, de quem é minoria, de quem historicamente *levou a pior* na condição de vida cultural.

Entendendo esse levar a pior de diversas formas, tais como escravidão e exploração do trabalho, extermínio direto ou por inanição, aniquilamento de seus costumes, linguagem, arte etc. etc. Pior, afirma Torres Santomé (1997): tudo isso se naturaliza e vai sendo incorporado no cotidiano. Silenciados, permanecem silenciados. Sem voz, muitos acabam também por naturalizar sua condição de inferiores. Eis, então, a importância, a necessidade e a urgência dos movimentos sociais que contrariam o *status quo*. Que ecoe as palavras do autor e encontrem ressonâncias mundo afora:

Diante de uma perspectiva tão ameaçadora, torna-se prioritário recuperar para o maior número possível de cidadãos e cidadãs e, evidentemente, para o trabalho docente os papéis de ativistas contra-hegemônicos com fé no futuro; com suficientes doses de utopia entremeadas de realismo para configurar um futuro mais justo, democrático, numa palavra: humano. (TORRES SANTOMÉ, 1997, p. 24)

Fé no futuro, utopia, justiça, democracia... palavras tão caras à humanidade, que têm sido buscadas de forma planetária, com mais intensidade, desde a DUDH. Tais palavras refletem a pedagogia defendida a vida toda por Paulo Freire. É possível, saudável e necessário pensar, então, que a educação tem papel importante na (re)formulação de uma sociedade que não é mais ameaçadora, mas democrática, justa, equânime... enfim, humana.

Não se trata de assentir com a proposta de que é via educação e ensino que se chega a uma vida plena de respeito aos Direitos Humanos. Trata-se de compreender a última escrita de Paulo Freire: a educação sozinha faz nada, mas, sem a educação, não há transformação. É sobre isso que se discute neste ramo: a educação e a docência no enfrentamento de uma sociedade racista, xenofóbica, e fascista, que silencia as pessoas que não se enquadram no padrão da realidade construída.

Tampouco a escrita deste ramo tem a intenção de apresentar e discutir sobre um tema inédito. Pelo contrário, pois, como revelam Silvério e Trinidad (2012), os movimentos sociais em defesa da equidade racial ressurgiram no Brasil no final da década de 1970. Desde então, sua militância tem trazido à tona todas as desigualdades sociais, da má distribuição de renda às precárias condições de acesso e permanência à educação formal. Além disso, importantes conquistas foram

arroladas pelos autores, incluindo demarcação de terras quilombolas e indígenas, criminalização do preconceito e do racismo, desenvolvimento de ações afirmativas e a promoção de políticas educacionais para inclusão de temas étnico-raciais no currículo e cotidiano escolar.

Uma parcela desses movimentos foi listada e descrita por Silvério e Trinidad (2012), sendo contundente a pergunta que deixam posta no título do artigo: “Há algo novo a se dizer sobre as relações raciais no Brasil contemporâneo?”. Afinal, os movimentos sociais que resultaram em diversas mudanças na legislação, nas políticas públicas e no currículo escolar teriam transformado efetivamente o cotidiano vivido? Em outras palavras: teriam sido suficientes todas essas mudanças para conquistarmos os objetivos expressos no artigo 3º da Constituição Federal, quais sejam: uma sociedade livre, justa e solidária, tendo erradicado a pobreza, a marginalização e as desigualdades, vivendo plenamente sem preconceito e discriminação?

Provavelmente não. Por exemplo, ao passar vista sobre o estudo de Osório (2019), verificamos que entre os anos 2004 e 2014 as condições de vida da população brasileira melhorou em termos de aumento de emprego, valorização do salário mínimo e nível de escolarização. Inclusive, os dados obtidos na pesquisa revelam que houve uma queda na desigualdade racial da pobreza – diminuir não significa que esteja baixa, pelo contrário – embora *não* sejam suficientes para garantir que “teriam diminuído as consequências do racismo, do preconceito e da discriminação” (OSÓRIO, 2019, p. 30).

Outro exemplo que corrobora com a hipótese de que, embora a situação tenha melhorado, ainda há uma persistência enorme de racismos, discriminação e preconceito na sociedade, é a publicação do IBGE (2019). No informativo sobre “desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil”, os dados obtidos possibilitaram concluir o seguinte:

As desigualdades étnico-raciais, reveladas na breve série temporal considerada neste informativo, têm origens históricas e são persistentes. A população de cor ou raça preta ou parda possui severas desvantagens em relação à branca, no que tange às dimensões contempladas pelos indicadores apresentados – mercado de trabalho, distribuição de rendimento e condições de moradia, educação, violência e representação política. (IBGE, 2019, p. 12)

Parece, então, que há uma espécie de duelo entre as melhorias na condição de vida e a manutenção das desigualdades sociais orientadas pelo racismo, preconceito e discriminação. Teriam a educação e o ensino condições de por um fim nesse dualismo, fazendo prevalecer apenas a diminuição da pobreza e o aumento da qualidade de vida? Haveria um lugar fundamental para a escola e a docência nesse processo? E para a autoformação, que se recomenda como dimensão necessária para o exercício do magistério de forma consciente e crítica?

São duas dobras que seguem este preâmbulo. A primeira busca discutir a relação entre Escola e Formação (e autoformação) de Professores, entre Escola e as relações étnico-raciais, entre Formação de Professores e relações étnico-raciais e entre tudo isso ao mesmo tempo, como é no cotidiano vivido. A segunda dobra recupera uma contundente – embora polêmica – dinâmica educativa sobre intolerância, discriminação e preconceito, que revela formas viscerais de compreender o que é o racismo: trata-se do experimento “Olhos Azuis”, conduzido pela professora primária Jane Elliott, nos Estados Unidos, em 1968.

Fica, então, a expectativa de identificar meios (auto)formativos para que se possa exercer a docência de forma incisiva contra o racismo, o preconceito e a discriminação. Sendo contra a injustiça e a inequidade e a favor da garantia dos Direitos Humanos, que há muito se busca conquistar, mesmo diante de tanta opressão da qual se serve o *status quo*.

Dobra: Escola, (auto)formação docente e relações étnico-raciais

Apesar do discurso que nega ou ameniza a presença do preconceito e da discriminação racial no país, não é difícil ver manifestações de racismo no dia-a-dia da vida social brasileira. Ora ele é escancarado, como nos massacres freqüentes, ora é silencioso... (NUNES, 2006, p. 96)

A epígrafe que abre esta dobra foi retirada de um texto sobre racismo no país, cujo subtítulo é um importante alerta: “tentativas de disfarce de uma violência explícita”. Violência contra a vida humana, disfarçada, como bem registra a autora, de um discurso mais geral de que já há não mais racismo nem preconceitos, e que a reparação histórica já foi feita. Nunes (2006) ainda ilustra sua enunciação com os dados obtidos em uma pesquisa em que se perguntava às pessoas brasileiras se elas se consideravam racistas e também perguntava se conheciam pessoas que

eram racistas. O resultado dessa pesquisa foi, respectivamente, 97% e 98%. O que esses números altos revelam? Que ninguém se identifica como sendo preconceituoso e racista, ao mesmo tempo em que praticamente todas as pessoas de seu círculo familiar, de amizades e relacionamento pessoal ou profissional são preconceituosas e racistas. Ou seja: “Todo brasileiro se sente como em uma ilha de democracia racial, cercado de racistas por todos os lados” (SCHWARCZ, 1996, p. 155 *apud* NUNES, 2006, p. 96)

Ao que parece, vivemos uma ilusão de que o racismo e suas conseqüentes desigualdades só existem porque os *outros* são racistas, preconceituosos e intolerantes. Reconhece-se lá fora o que não se é capaz de perceber internamente, ou não se quer perceber.

Não obstante, pode-se argumentar que a referida pesquisa seja antiga, tendo sido conduzida no ano de 1996, portanto, há mais de 25 anos. Esse argumento se torna mais robusto quando voltamos à seguinte afirmação de Gomes (2003, p. 290): “Podemos afirmar que, aos poucos, começa a se tornar realidade a implementação de políticas e práticas voltadas para a correção das desigualdades que incidem sobre o segmento negro do nosso país”. Esse trecho foi escrito pela autora em um momento em que se acabava de se sancionar a Lei Federal 10.639, de janeiro de 2003, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, colocando a obrigatoriedade de se incluir, no currículo oficial nacional, a “História e Cultura Afro-Brasileira”.

Ao sancionar essa lei, o presidente da república incluía nas escolas de educação básica “o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil”. Além de exigir a inclusão do dia 20 de novembro nos calendários escolares como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

Assim, parece que vinte anos atrás, muitas coisas estavam sendo conquistadas na direção de uma sociedade mais equânime, disposta a aceitar as diferenças, reduzir seus preconceitos e agir em prol de suas reparações históricas. Inclusive, Fernando Henrique Cardoso (2005, p. 9), presidente do país à época, afirmou que o racismo seria fruto da ignorância, da falta de informação correta,

sendo que “não há preconceito racial que resista à luz do conhecimento e do estudo objetivo”. Quem dera fosse simples assim.

Aliás, a simplicidade se torna latente, mais uma vez, na premissa de que todo conhecimento necessário para superação do racismo está no corpo docente das escolas de educação básica. Há uma falta de preparo dos professores e das professoras, afirmou Munanga (2005, p. 15), “para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional”. Claro que o autor coloca essa falta de preparo como reflexo da sociedade e seu mito de democracia racial, que tende a perpetuar o racismo estrutural. Mesmo assim, tal relativização não é suficiente para se voltar, mais uma vez, ao professorado como a tábua de salvação, que não consegue salvar a sociedade por falta de formação adequada. Vejamos:

[...] alguns professores, por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa identidade nacional. Na maioria dos casos, praticam a política de avestruz ou sentem pena dos “coitadinhos”, em vez de uma atitude responsável que consistiria, por um lado, em mostrar que a diversidade não constitui um fator de superioridade e inferioridade entre os grupos humanos [...] (MUNANGA, 2005, p. 15)

Não se trata, em absoluto, de produzir críticas ao trabalho do autor, mas, de traçar um paralelo entre racismo e docência. Como assim? Bem, não é novidade que o racismo já se estruturou na sociedade de uma forma que às vezes é silencioso, outras vezes dissimulado, outras (na maioria) descarado, escancarado, sem receio de colocar o dedo na cara ou mesmo de matar em plena luz do dia (nem mesmo receio ou remorso de brincar de matar). Assim como o racismo já se enraizou na sociedade, também se enraizou a crença de que tudo se transforma para melhor pelo empenho do professorado – e isso é antigo, tendo sido estampando lá na DUDH e registrado na literatura que tem embasado esta tese. Claro que depositar a esperança no professorado não é, absolutamente, a mesma coisa que o racismo estrutural. O que é análogo é o enraizamento da coisa.

Assim, essa crença de que as coisas vão ser diferentes se tivermos professores diferentes aparecem a olho nu, como na Declaração da ONU; outras vezes, aparece na forma de um comentário lançado em meio a uma discussão calorosa sobre um elemento fundante da cultura, como na citação de Munanga (2000) que, assertivamente, lança a hipótese de que o racismo persiste nas escolas porque há professores racistas, mesmo que não tenham consciência disso – relembrando a pesquisa de Schwarcz (1996) de que racistas são os *outros*. Contudo, Munanga (2005) cede à fábula de que somente haverá um mundo melhor se houver melhor preparo docente.

Isso fica patente no prefácio da obra “Superando o racismo na escola”, organizada por Kabele Munanga (2005). Os autores do prefácio, Ricardo Henriques e Elaine Cavalleiro (2005), colocam a obra como parte de um conjunto amplo de ações governamentais e das universidades que têm propósito duplo: *promover* e *rejeitar*. O que se busca promover é a inclusão social em suas mais variadas formas, seja com mais emprego, mais vagas escolares, mais ações de promoção social etc., com vistas a desenvolver a justiça e a equidade étnico-racial. O que se quer rejeitar é tudo aquilo que impede o que se quer promover, ou seja, o racismo que exclui as pessoas da sociedade por causa de uma condição histórica ocasionada pela própria sociedade. No entanto, com prescrevem Henriques e Cavalleiro (2005, p. 11, grifo meu): “Os destinatários naturais deste livro são os professores e as professoras da Educação Básica. É a esse grupo que se tenta municiar e estimular”.

Assim, ao dar destaque ao adjetivo “naturais” na citação anterior, pode-se dizer que um dos propósitos que se espera alcançar com a escrita desta tese é também *promover* e *rejeitar*. Espera-se promover mais uma argumentação que relaciona as questões de Direitos Humanos com a Educação e com a Docência, tecendo junto elementos que possam participar dessa missão fundamental de promover igualdades sociais. Isso quer dizer que, ao promover essa discussão, almeja-se se unir à batalha contra desigualdades étnico-raciais historicamente construídas por diversos erros cumulados no percurso de nosso projeto de humanidade.

Não obstante, também desejo desaprovar a ideia de que é *natural* ter como destinatários das ações informativas a respeito de igualdade e promoção social somente docentes. Além de voltarmos à ideação lá da DUDH que, há mais de sete

décadas, se vê praticamente refém de seu próprio discurso. Embora desde o advento da Declaração tenham havido conquistas inúmeras de direitos pró igualdade, sabemos que a sociedade ainda é heteronormativa, machista, branca e partidária do modelo mais caricato de vida social, tal como se vê, por exemplo, nas alegorias das novelas de horário nobre: protagonizam as cenas uma família de pessoas brancas, sempre com mesas fartas, na qual o homem cuida dos negócios enquanto a esposa fica responsável por gerenciar o lar, as crianças vão para a escola; domésticas, porteiros e as pessoas da periferia são, preferencialmente, negros, pardos, mestiços...

Acredito que, assim como é preciso *desnaturalizar* esse estereótipo, também é preciso *desnaturalizar* a ideia de que professores e professoras são os destinatários das ações contra o racismo, o preconceito, a xenofobia o patriarcado etc., pois seriam os únicos responsáveis pela promoção de outra sociedade. Não se trata de tirar o professorado da luta, pelo contrário, mas de situar o trabalho docente dentro de um sistema maior, no qual o que se faz dentro das escolas é, quase sempre, refém da política que a cerca.

É preciso, portanto, situar o magistério como parte de um todo muito maior e muito mais complexo do que se quer fazer acreditar pela simplificação da coisa. Sem essa compreensão, difícil abordar a questão da formação de professores para uma sociedade não mais racista e (mais) livre de preconceitos, de uma forma que não se permaneça dando as mesmas voltas, desde a DUDH (quicá antes até). Isso implica compreender a formação de professores como *parte* de um projeto de humanidade, que é muito diferente do que está posto.

Eu mesmo, anos atrás, ao esboçar notas em favor da lei 10.693/03, cheguei a postular que a referida lei era algo que deveria ser claramente conhecida por todos os professores e todas as professoras: “menos pela obrigatoriedade instituída por lei e mais pelo compromisso ético que todo educador deveria adotar ao escolher a docência como carreira” (FORTUNATO, 2014, p. 50). Ao recuperar essa citação, percebo que já vinha tateando por uma ideia contundente a respeito da docência, que não configurava como um *dever* de mudar a sociedade. Mas, ao mesmo tempo, postulava um *compromisso ético* da docência, o qual implica não aceitar, não assentir, não permitir a naturalização dos elementos estruturais do racismo, do

preconceito, da xenofobia, da indiferença, da injustiça... Isso, sim, trazia como um *dever* do professorado. Ainda acredito nesse *dever*.

Dessa maneira, ao aventar tal compromisso ético como dever, parece sensato reconhecer que indicava a necessidade do autoconhecimento para o exercício docente. Sem o exame de si, incorremos sempre no risco de identificar os *outros* como racistas e preconceituosos. Talvez, daí, decorra a afirmação de Carvalho e seus colaboradores (2004)

[...] não é raro que a retórica democrática à qual se expõem os alunos seja acompanhada de atos de discriminação, exclusão, enfim de toda a sorte de violações concretas de direitos. Assim, não raramente a escola acaba por contribuir para a manutenção de um enorme e indesejável fosso entre a proclamação de direitos e sua efetivação. (CARVALHO et al., 2004, p. 437)

Os autores dessa citação estavam escrevendo sobre a (hetero) formação continuada de professores para garantia dos Direitos Humanos na escola, por meio de cursos [bem elaborados pedagogicamente e organizados para fomentar a participação coletiva e estimular ações cooperativas entre docentes] destinados a “levar os professores a buscarem soluções locais” (p. 445, grifo meu). Ou seja, embora tenham notado, conforme expresso na citação, de que a retórica pode ser facilmente classificada como paradoxal [faça o que eu digo, não o que faço], ainda estavam cedendo à crença de que tudo perpassa pela formação do professorado. E a pergunta fica: e quem forma os professores tem uma retórica livre de contradições, ou seria mais uma ilha de democracia racial?

Ao passar em vista o estudo de revisão realizado por Paula e Guimarães (2014) a respeito da relação entre “formação de professores” e o primeiro decênio da lei 10639/03, vimos que os autores identificaram que o tema era invisível no século passado, nas pesquisas acadêmicas. Assim, já se reconhece um aspecto muito positivo na referida lei de combate ao preconceito racial: trouxe para a agenda de pesquisas um assunto que não se olhava com propriedade.

Mas, o que realmente salta aos olhos na revisão da literatura de Paula e Guimarães (2014) é que a maioria das teses e dissertações produzidas nos dez primeiros anos de lei tinha como foco a “formação continuada” do professorado. Os argumentos giravam em torno de uma formação inicial deficiente e a necessidade de se investir na constante capacitação dos professores e das professoras em

exercício, como forma mais profícua de se fazer cumprir, na escola, os predicados da legislação. De novo fica a pergunta central: quem são as pessoas que capacitam os docentes? Estariam isentos de preconceitos raciais, praticando o que se prescreve?

Essas questões são redundantes, pois é igualmente redundante essa coisa de se focar na formação inicial e/ou continuada do professorado como salvação do mundo. É como se essa formação (exterior, vinda de outros) fosse suficiente para garantir que a legislação, criada para combater e superar o preconceito racial estruturado na sociedade, esteja plenamente presente nas instituições de ensino. Há, ainda, a crença, já exaustivamente delineada cá nesta tese, de que é suficiente formar/capacitar/informar docentes para que a necessária e almejada transformação social aconteça.

Ao concluir seu artigo sobre “Formação de Professores e Racismo”, Macedo (2020) registrou o seguinte:

A escola foi então pensada como uma instituição que está inserida nessa sociedade racista, discriminatória e preconceituosa na qual se vive e, também, onde se reproduzem essas práticas, de forma consciente ou camuflada. Sendo assim, os cursos de formação de professores precisam atuar de forma real e sistemática diante das injustiças e discriminações que possam ocorrer no seu interior. É urgente que a educação assuma sua tarefa de combate ao racismo e a importância de adotar ações que busquem preparar os/as futuros/as professores/as no seu processo de formação, para lidarem com as questões étnico-raciais nas escolas. (MACEDO, 2020, p. 114, grifo meus)

Ao trazer para cá o último parágrafo escrito pela autora, destacando o trecho que especifica o que é preciso ser feito nos cursos de formação de professores, o objetivo é um só: evidenciar a intrínseca relação escola-sociedade-docência, desmistificando a docência como eixo central dessa tríade. E não é isso que acontece, pois, a sociedade, sendo racista, defende a existência de escolas racistas. Não basta adicionar elementos de combate ao racismo nos cursos de formação de professores e acreditar que isso, por si só, irá criar dentro das escolas uma legião de resistência à sociedade racista, discriminatória e preconceituosa. Infelizmente, as coisas são mais complexas e mais complicadas que isso.

Macedo (2020) lança luz em elementos importantíssimos de manutenção do *status quo*, os quais entendo ser fundamental cá também destacá-los. Ao se pensar

em relações étnico-raciais, se pensa apenas nas questões que não envolve pessoas “brancas”, como se fosse necessário apenas falar dos negros, pardos, indígenas, mestiços... pior, pois é como se a transformação da sociedade discriminatória necessitasse apenas das ações afirmativas, de cotas de inclusão e da curricularização de elementos da história e da cultura africana e indígena, sem que se rompesse com o racismo estrutural.

Outro ponto de importante destaque trazido pela autora é a ambiguidade com que o racismo, o preconceito e a discriminação se instalam na sociedade: acredita-se não haver racismo, pois o país é fruto da miscigenação de vários povos e etnias. Segundo Macedo (2020, p. 108), “ao mesmo tempo em que é reconhecido, as pessoas negam que exista racismo no Brasil”. Isso apenas revela que há um esquecimento histórico e um apagamento do ranço discriminatório que persiste na vida política. De acordo com a autora:

O racismo acaba por se afirmar através de sua própria negação, nos discursos de quem diz combater o racismo, mas que faz piadinhas com negros/as ou ainda com quem assume discursos politicamente corretos, mas que lá no fundo não se relacionam com pessoas negras. (MACEDO, 2020, p. 108)

Nessa citação anterior, vimos a ambiguidade ressaltada pela autora e a maneira como ela se apresenta estruturalmente dentro do *status quo*. Ao fazer “piadinhas”, também se revela o desconhecimento do racismo em si mesmo, tornando-se a ilha de democracia já delineado aqui. E a própria autora já lança a pergunta: “o que a formação de professores tem a ver com isso?” (MACEDO, 2020, p. 112). A primeira e imediata resposta seria: como o racismo e a discriminação estão estruturados na sociedade – apresentando-se, muitas vezes, no formato de ilhas democráticas (veja no outro, não em mim) – isso quer dizer que também estão estruturados na escola, onde atuam os docentes. Escreveu Macedo (2020, p. 107): “muitos preconceitos concebidos e introjetados ao longo da vida social são reproduzidos no espaço escolar”.

Eis que surgem as alternativas para tentar se superar o racismo, por meio do professorado, incluindo a velha crença de que é por meio dos professores e das professoras que se solucionam os problemas. Além de incluir os temas na formação inicial e continuada do professorado, outra alternativa, afirma Macedo (2020, p. 110)

é “a necessidade de sensibilizar professores/as para trabalhar os temas relacionados ao racismo”, pois seria essa sensibilização algo capaz de colocar em xeque “a forma como professores/as se veem, se colocam no mundo e instituem suas práticas pedagógicas”.

Contudo, dialogar com Macedo (2020) não foi ao acaso. Isso porque, embora tenha tocado novamente na questão de (in)formar o professorado como fórmula (quase) perfeita de combate ao racismo, ela se coloca como professora que precisa aprender para poder afrontar toda discriminação, aberta ou velada, estruturada ou mesquinha. Afirmou Macedo (2020, p. 112) que “se quisermos tanto combatê-lo [o racismo], temos que, primeiramente, educar a nós mesmos, professores/as”. Trata-se de assumir o já delineado compromisso ético com a humanidade quando se opta pela docência como profissão, o qual inclui o exercício do magistério como resistência (ao *status quo* heteronormativo, patriarcal, racista, xenofóbico e neoliberal).

Ao educar a si mesma, Macedo (2020, p. 113) afirma que “são as nossas ações como professores/as que podem também contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, que combata qualquer forma de discriminação”. Assim, a autora revela que estava abordando a formação docente como indispensável para transformação da vida humana, mas também demonstra que estava tateando pela ideia de uma autoformação. É o que se apresenta ali, numa frase bem curta, quase extraviada no meio de seu artigo, mas ainda sim presente e potente: “educar a nós mesmos”.

Talvez possa emergir dessa assertiva a pergunta: como fazemos isso? Isto é, como é que podemos educar a nós mesmos como docentes, cientes de que a discriminação racial ainda é muito presente na sociedade? O que é que podemos fazer para evitar nos tornarmos ilhas de democracia, acreditando que não estamos reproduzindo ou fortalecendo o preconceito racial, historicamente construindo em nossa sociedade colonizada?

Acredito que o primeiro passo nessa direção é justamente estar disposto a compreender que ter informações a respeito do legado colonial racista e/ou conhecer os dispositivos legais de promoção dos Direitos Humanos e de combate às discriminações não são absolutos na garantia de se livrar de todo comportamento preconceituoso. Saber do passado e acreditar nas ações afirmativas como formas

de compensação histórica pode ser uma armadilha, pois pode nos transformar em alguém que acha que racistas são os outros.

Além dessa disposição em apreender, fica a possibilidade de se realizar um autoexame profundo a respeito das próprias crenças, valores e atitudes com relação a tudo o que envolve “o outro” e “os outros”. Uma maneira muito contundente de se promover essa investigação de si foi balizada por uma professora estadunidense chamada Jane Elliot, no final da década de 1960. De forma muito eloquente e provocativa, ela elaborou um exercício pedagógico antirracista, que ficou conhecido como “olhos azuis”. Esse exercício tem muita propriedade para nos iniciar nessa perquirição de si mesmo.

Dobra: Há algo de (auto)formação em Olhos Azuis

Quando se voltaram contra os judeus, eu não era judeu, portanto, não fiz nada. Quando se voltaram contra os homossexuais, eu não era homossexual, portanto, não fiz nada. Quando se voltaram contra os ciganos, eu não era cigano, portanto, não fiz nada. Quando se voltaram contra mim, não havia ninguém para fazer nada. (Frase atribuída a um Ministro luterano, final da II Guerra Mundial, de acordo com Jane Elliott)

A citação trazida para a epígrafe desta dobra é a última fala da professora Jane Elliott (1996), no documentário *Olhos Azuis*. Segundo a professora, essa fala do religioso se deu no momento em que eram limpos os campos de concentração nazista, revelando a crueldade humana de matar outras pessoas, de modo hediondo, com o objetivo de causar dor e sofrimento. Mas, é claro, o holocausto revelou outra forma de crueldade: a omissão, a falta de empatia, a ausência de sensibilidade.

O que se almeja evidenciar nesta dobra é que existe, portanto, uma necessidade de (se) educar para as relações étnico-raciais, para as relações humanas, que vai muito além da educação via capacitação e distribuição de mais informação. Isso porque é insuficiente focar apenas na cognição, apelando estritamente à nossa dimensão racional. Já foi explicado na dobra anterior, quando foi partilhada a pesquisa sobre “se reconhecer racista” e sobre “identificar racistas na sociedade”. Sem a dimensão emocional, afetiva, visceral... tudo o que temos é pensar a respeito. Somente pensando a respeito, fica fácil afirmar que racistas e preconceituosos “são os outros”.

De certa forma, isso encontra eco nas palavras de Gomes (2005), ao trazer essa discussão sobre a inclusão da temática racial para dentro das escolas. Segundo a autora:

Ainda encontramos muitos(as) educadores(as) que pensam que discutir sobre relações raciais não é tarefa da educação. É um dever dos militantes políticos, dos sociólogos e antropólogos. Tal argumento demonstra uma total incompreensão sobre a formação histórica e cultural da sociedade brasileira. E, ainda mais, essa afirmação traz de maneira implícita a idéia de que não é da competência da escola discutir sobre temáticas que fazem parte do nosso complexo processo de formação humana. Demonstra, também, a crença de que a função da escola está reduzida à transmissão dos conteúdos historicamente acumulados, como se estes pudessem ser trabalhados de maneira desvinculada da realidade social brasileira. (GOMES, 2005, p. 146)

Estaria mesmo a escola imune ao que se passa fora dela? Aliás, seriam as relações raciais algo estranho ao cotidiano escolar? É um assunto efetivamente da militância, que nada tem a ver com educação e educar? Parece improvável que a resposta à alguma dessas perguntas seja afirmativa – exceto, claro, ao considerar a educação escolar como mera transmissão de saberes das ciências. Dessa forma, considerando que é preciso “fazer algo” quando se voltam contra a humanidade (mulheres, negros, crianças, indígenas, pobres etc. etc.), e que para “fazer algo” é necessário não apenas entender, refletir e discordar, mas também sentir, é que esta dobra se revela a partir de Jane Elliott (1996) e se espera aprender com ela como é se pode deixar de ser omissos perante as injustiças e as violências gratuitas do mundo.

Conheci o trabalho de Jane Elliott no ano de 2013, quando tinha a tarefa de lecionar a disciplina “Relações étnico-raciais no Brasil”, como professor horista em uma universidade particular, na capital paulista. Nas referências dessa disciplina havia a menção a um documentário chamado “Olhos Azuis¹³”. Resolvi, por curiosidade, tentar localizar esse filme, pois somente tínhamos acesso às ementas, mas não aos materiais nelas listados – um adendo: coisas desse tipo acontecem com frequência nas instituições de ensino, mesmo assim, qualquer incidência de má qualidade educativa recai sobre o professorado.

¹³ Disponível na íntegra no YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=XUEAgbLIKeQ>

Sobre o filme “Olhos Azuis”, eis uma sinopse que consegue captar bem seu conteúdo:

Tal documentário trata de um dos workshops sobre racismo desenvolvidos por Jane Elliott, que ficou famosa por fazer um experimento com seus alunos [...], separando as crianças pela cor dos olhos e os fazendo experimentar atitudes de discriminação, as mesmas praticadas contra os negros. (MARTINS, 2016, p. 96)

Jane Elliott foi uma professora de ensino fundamental nos Estados Unidos, nos anos 1960 e 1970, que vivia preocupada com a contundente presença do racismo estrutural no seu país. Tal presença se vertia em ódio, que levou ao assassinato de Martin Luther King Jr., que representava a personificação da batalha contra a discriminação, a injustiça e a violência. Era como se matar aquele que buscava a paz, o fim do racismo e uma vida mais justa e equânime para todas as pessoas, fosse silenciar os movimentos sociais e colocar um fim às ideias contrárias ao *status quo*.

Claro que não. Embora o final trágico e desumano de sua vida, Martin Luther King Jr. tinha um sonho, declamado no célebre discurso de 1963 *I have a dream*, de que os lugares de injustiça e opressão se verteriam em oásis de liberdade e justiça e de que nenhuma pessoa seria pré-julgada, nem subjugada, pela cor de sua pele antes de seu caráter. Pensando em como não se omitir diante o assassinato de Martin Luther King Jr., cuja intenção seria também por fim no seu sonho, Jane Elliott decidiu agir. Como professora de crianças, foi aí que tomou partido para tentar desmistificar o racismo, o preconceito, a intolerância que se dissemina na sociedade a partir dos critérios arbitrários da supremacia racial.

Foi daí que desenvolveu seu exercício chamado “Olhos Azuis, Olhos Castanhos”. Na escola, disse às crianças que todas aquelas que tinham olhos azuis eram inferiores, mais sujas, menos inteligentes e que não poderiam brincar. A professora disseminou o preconceito baseado em uma característica física das crianças, sob a qual nada poderiam fazer para mudar, não importa seu caráter, seu comportamento, seus valores... não se muda a cor natural dos seus olhos. A respeito desse exercício, já havia escrito que “a divisa funcionou, e que tanto as crianças de olhos castanhos, quanto às de olhos claros, assumiram posturas discriminatórias e

de auto rejeição, respectivamente. Ao olhar a tela, parece mágica” (FORTUNATO, 2014, p. 52).

Lamentavelmente, não foi mágica. Foi apenas a reprodução em pequena escala, em um ambiente controlado, do que acontece nas relações humanas mundo afora, sem qualquer controle. Assim, Jane Elliott conseguiu reproduzir, na escola, como é que funciona o racismo, o preconceito, a intolerância e a injustiça. Um simples comando, crianças de olhos azuis não devem brincar com as outras crianças, já serviu de estopim para que os meninos e as meninas de olhos azuis fossem deixados de lado nas brincadeiras, no refeitório, na sala de aula. Mas, porém, contudo, todavia... “a ousadia e a coragem da professora não lhe renderam louvores e reconhecimento por parte da escola e da comunidade” (GOMES, 2005, p. 145).

Ao que explica Nilma Gomes (2005), Jane Elliott sofreu represálias; por exemplo, o restaurante de sua família foi boicotado pela comunidade, levando o negócio à falência. Ela e seus filhos foram insultados, menosprezados e se decidiu que ela não poderia continuar lecionando, pois não tinha os atributos necessários. Não obstante, nada disso foi suficiente para impedi-la de continuar batalhando pelo mundo de sonhos que compartilhava com Martin Luther King Jr. De acordo com Gomes (2005):

Tudo isso, ao invés de desanimar a referida professora só serviu para estimulá-la ainda mais na luta contra a ignorância e a hostilidade do racismo, pois ela não queria, enquanto educadora, continuar contribuindo para a formação de pessoas racistas. Assim, ela se enfiou nas leituras sobre as mais diferentes formas de racismo que existem no mundo, desde o nazismo, o fascismo, o Apartheid, até os de tipo mais sutil. No decorrer dos anos, a sua dinâmica foi se aperfeiçoando e, hoje, uma de suas atividades profissionais tem sido a realização de workshop e dinâmicas de grupo que possibilitem às pessoas vivenciar “na pele” o que é o racismo. (GOMES, 2005, p. 145)

O documentário “Olhos Azuis” traz trechos de um dos seus *workshops* com adultos. E é bastante angustiante (visceral até) ver a professora hostilizando, martirizando, sendo rude com as pessoas de olhos azuis que querem participar do encontro para aprenderem mais sobre racismo e preconceito. Sem motivo algum aparente (exceto pela cor dos olhos), ela coloca os participantes em uma sala apertada, fechada, sem cadeiras... depois, durante o *workshop* os coloca em

posição de inferioridade, fazendo-os sentar no chão e se calar. E ela tem ajuda dos demais participantes, de olhos castanhos, que ajudam a transformar as pessoas de olhos azuis em pessoas apáticas, ou tristes, ou ansiosas, ou revoltadas etc. Jane releva, assim, “o que sentem, todos os dias, as pessoas que são discriminadas, ofendidas, reprimidas, impedidas de ir e vir etc., por causa de etnias, gênero, opção religiosa, orientação sexual...” (FORTUNATO, 2014, p. 52).

Quando assisti ao documentário, o resultado foi exatamente o mesmo registrado por Gomes (2005, p. 145): “refleti sobre o quanto a discussão sobre a questão racial está ligada a um terreno delicado: as nossas representações e os nossos valores sobre o negro”. Especificamente, Olhos Azuis toca (e causa inquietação) nisso que a autora chama de *terreno delicado*: nós mesmos, nossos valores, nossas crenças, atitudes, omissões. Indo além, Gomes (2005, p. 146) revela que ao catucar esse terreno, Jane Elliott e sua dinâmica dos Olhos Azuis, “mexe com o que há de mais íntimo nas pessoas e as questiona sobre o verdadeiro sentido dos seus valores, dos seus julgamentos, dos seus preconceitos”.

Ao provocar possíveis omissões vividas em nosso *terreno delicado*, que ora pode nos tornar ilhas de democracia chegamos, então, ao ponto nevrálgico da relação entre Olhos Azuis e a autoformação docente que cá se propõe como mais uma forma de resistência ao *status quo*. É o que foi aventado no título desta dobra: há algo de autoformativo no trabalho educativo antirracista de Jane Elliott, incluindo sua luta por uma sociedade mais equânime, justa e menos preconceituosa. Isso porque a dinâmica Olhos Azuis não sensibiliza ou provoca o *outro* que precisa aprender a ser mais tolerante e respeitoso. Provoca quem participa da dinâmica. E isso é tão forte que, assim como Gomes (2005), senti a mesma inquietação que me levou a pensar sobre o que tenho feito a respeito e, mais importante, sobre o que *não* tenho feito em termos de justiça e igualdade.

Essencialmente, ao provocar instabilidades (necessárias) em crenças, valores, atitudes etc. Jane Elliott me leva imediatamente à metáfora autoformativa do *iceberg*, delineada lá no primeiro rizoma. Seria eu uma das pessoas lá na pesquisa de Schwarcz (1996) que diria que *racistas são os outros*? Ou, ainda, seria suficiente, para educar para outro mundo, apenas a pequena parcela das minhas práticas pedagógicas que são inclusivas e justas? Estaria imerso em crenças e pensamentos preconceituosos? Será que haveria algo mais profundo, por exemplo, que me levava

a assentir com as cotas para negros, indígenas e pessoas com deficiência, mas, que não me permitia me mobilizar, de fato, para acreditar que essa e outras ações afirmativas têm seu lugar no mundo como promotoras de equidade? Quantas perguntas! Pouquíssimas respostas, ao menos imediatas... isso porque respostas tomadas de pronto a essas perguntas, sem qualquer reflexão ou inflexão, seriam, inevitavelmente, do tipo *eu, não; os outros, sim*.

O que passei a fazer foi olhar atentamente ao cotidiano, às ações mais prosaicas, aos prejulgamentos feitos pelas suposições, pelos achismos, por crenças que se cristalizaram sem que houvesse sequer colocado tais crenças em evidência, na superfície. Coisas corriqueiras mesmo como, por exemplo, no trânsito, instintivamente fechar o vidro do carro quando alguém caminhando se aproxima de minha janela. Compreender o que é isso que se qualifica como “instinto” exige escarafunchar-se. Sem examinar de perto a si mesmo, não há como sair da superfície na qual preconceituosos *são os outros*.

Exercendo o ofício de docente, depois de instigado por Jane Elliott, senti a necessidade de compartilhar esse movimento introspectivo, colocando-o em evidência, na superfície de uma sala de aula. Daí surgiu uma atividade de investigação e partilha do cotidiano, mas, nada parecida com a ousadia de Jane Elliott. O que fizemos foi refletir sobre coisas aparentemente triviais, que acontecem nas atividades do dia a dia, dentro do ônibus, no supermercado, no shopping, na escola, na rua... Apresentei a ideia de pensar o que significa viver o racismo estrutural... falei da pesquisa que nos coloca em ilhas de democracias raciais... e trouxe essa coisa de tentar observar o cotidiano de forma mais atenta, procurando reconhecer as minúcias da discriminação, do preconceito e da injustiça vividas pelas pessoas por questões tão arbitrárias como cor de pele, crenças religiosas, tipo de cabelo, modos de vestir... Pedi depoimentos, falados e escritos.

Ao longo de alguns anos colhendo depoimentos, pude ir percebendo o quanto Schwarcz (1996) estava certa ao reconhecer que o racismo está somente *nos outros*. Isso porque algumas coisas vividas pelas pessoas negras, morenas etc. trazidas nos depoimentos, eram coisas que sequer havia me dado conta: uma rispidez no atendimento do banco, sem qualquer motivação; um olhar de soslaio por causa de corte de cabelo; um currículo ignorado na loja; alguém que apenas muda de calçada na rua, para evitar qualquer possível proximidade...

Esses relatos, muitos em primeira pessoa, ajudaram a escarafunchar o que estava submerso, revendo crenças de que o racismo tinha sido superado ou de que já não vivíamos mais o preconceito na nossa sociedade, civilizada, tecnológica, global. Pelo contrário. Está tudo posto no cotidiano e é percebido e sentido por quem sofre a discriminação, inclusive, e principalmente, os acontecimentos silenciosos, “invisíveis”, mas que estão ali, menosprezando a existência das pessoas a troco de absolutamente nada.

Além de voltar à metáfora do *iceberg*, o documentário de Jane Elliott também faz voltar à metáfora autoformativa do compasso. Isso porque toda a dinâmica dos Olhos Azuis me fez perceber o quão impreciso era “ensinar” sobre relações étnico-raciais, sobre cultura e história afro-brasileira, sobre a *superação* do racismo... Ou seja, era preciso fixar a ponta seca antes, dominar o entendimento de que há Direitos Humanos vetados a seres humanos, e tudo isso graças apenas a um legado histórico de uma supremacia caucasiana.

O que é possível fazer?

Uma das respostas para essa crucial pergunta foi dada por Jane Elliott (1996) quando confrontada por um dos participantes de sua dinâmica, de olhos azuis, portanto que havia sido menosprezado e hostilizado durante o curto período da atividade de sensibilização. Esse participante, embora tenha sentido na pele, por pouco mais de uma hora, o desprezo e o preconceito que sentem, a vida toda, pessoas de cor de pele não-branca, ainda se mostrava bastante cético com relação à proposta educativa. Disse que não havia muito sentido em compreender essas questões vivenciando ofensas e outros ataques, porque uma única pessoa não é capaz de promover qualquer mudança estrutural na sociedade.

Eis que Jane Elliot lhe pergunta se todo aquele trabalho de sensibilização havia mudado, ainda que um pouco, sua percepção de mundo com relação ao racismo estruturado no mundo... e pergunta quantas pessoas ele acha que ela é. Incisiva, direta e esclarecedora: mudar a sociedade não acontece de fora para dentro, dos outros que são racistas, mas de dentro para fora, por meio de um processo de identificação e reconhecimento de que é possível, e até provável, de que cada um de nós não seja mesmo uma ilha de democracia racial.

Assim, por meio do documentário Olhos Azuis, acredito ter localizado uma pungente forma de relacionar diretamente a autoformação com as questões étnico-

raciais. Não é nada simples, nem é fácil acessar nosso *terreno delicado* que nos faz rever a si próprio. É mais fácil identificar fora, no outro, pois esse sim é racista. Não obstante, Jane Elliott é provocativa, incisiva, e tem potência para desestabilizar as certezas de quem participa de sua dinâmica, assim como consegue provocar tudo isso em quem assiste.

Claro que não basta sentir o incômodo de observar uma senhora hostilizando homens e mulheres por causa de seus olhos azuis, colocando-os em salas apertadas e sem ventilação, sendo rude desnecessariamente, ignorando-os ou deixando-os em posição de inferioridade. Ao se sensibilizar com essas situações do documentário, é importante se sensibilizar com o que acontece fora das cenas gravadas do seminário Olhos Azuis, porque essas, sim, se dão em ambientes em que não há segurança nem o controle da situação. Ou seja, as ofensas às pessoas de Olhos Azuis, realizadas durante o seminário, são apenas amostras monitoradas do que se passa de forma hiperbólica na nossa sociedade que desrespeita seus próprios Direitos Humanos.

Como delineado mais de uma vez: a transformação da sociedade não se dá na escola por meio do trabalho pedagógico do professorado. Mas, parafraseando Paulo Freire: a transformação da sociedade tampouco acontece sem a educação escolar. Isso quer dizer que é insuficiente decretar leis que obrigam os sistemas de ensino a listar temas antirracistas e de valorização da cultura e história dos povos negros e indígenas nos seus currículos. É também insuficiente criar materiais didáticos e cursos de capacitação para professores em exercício, e disciplinas específicas nas licenciaturas para professores na formação inicial.

É como a metáfora do barco a remo que foi partilhada no primeiro rizoma aqui da tese: focando apenas no que vem de fora, temos um esforço tremendo para não sair do lugar, dando voltas em si mesmo.

Há que se investir na sensibilização e nas desestabilizações dos *terrenos delicados*, fazendo com que se encontre, internamente também, onde estão instalados os ranços do preconceito racial. Afinal, mais uma vez recuperando Schwarcz (1996), há algo de errado na percepção das pessoas que afirmam, categoricamente, que não são racistas, contudo, também afirmam que, praticamente, todas as outras pessoas são.

Ao fim, ficam duas certezas. A primeira é a de que as formações docentes do tipo “capacitações” e as de curricularização de assuntos fundamentais de valorização à vida, à história e à cultura de pessoas de origens distintas dos homens brancos europeus colonizadores é insuficiente para se promover uma sociedade justa e equânime. Da mesma forma, é insuficiente focar apenas em processos autoformativos de autoconhecimento, principalmente porque tais processos não acontecem de repente, sem as devidas provocações aos nossos *terrenos delicados*, tampouco se tornam o fio de Ariadne que vai nos tirar do labiríntico problema do racismo estrutural.

Ainda é possível que conhecimento e autoconhecimento sirvam para explicar e expiar uma *brincadeira de matar*.

A segunda certeza é justamente a que foi expressa por Paulo Freire diante a estupidez de matar, que foi justificada como brincadeira: não há transformação da sociedade pela educação, mas, sem educação não se muda a sociedade. Essa dialética é a fundação da transformação do *status quo*. Esse, infelizmente, cada vez mais solidificado pelo projeto de humanidade que temos, no qual se destacam os melhores, os vitoriosos, os mais fortes. Os *imbrocháveis* são os donos do mundo, diria o presidente do Brasil, no seu discurso dos 200 anos de independência.

Da minha parte, prefiro voltar ao 28 de agosto de 1963 para tentar entender como é que o sonho de Martin Luther King Jr., partilhado com o mundo 15 anos depois da publicação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, foi subvertido em brincadeiras de matar realizadas por *imbrocháveis*. Esse caminho é longo, complicado, obtuso, espinhoso, contudo, necessário. É mais ou menos isso o que lemos no último registro de Paulo Freire (2000):

Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor (FREIRE, 2000, p. 31)

RAMO: Educar no, para ou contra o neoliberalismo?

A retórica neoliberal atribui um papel estratégico à educação e determina-lhe basicamente três objetivos: 1) Atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa [...] 2) Tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários. O que está em questão é a adequação da escola à ideologia dominante. 3) Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, mas é contraditório porque, enquanto, no discurso, os neoliberais condenam a participação direta do Estado no financiamento da educação, na prática, não hesitam em aproveitar os subsídios estatais para divulgar seus produtos didáticos e paradidáticos no mercado escolar. (MARRACH, 1996, p. 46)

Este *ramo* tem como propósito tecer junto a escola, como instituição de educação, com os ideais do próprio sistema sociocultural-político-econômico da qual faz parte, o neoliberalismo, com questões de (auto)formação de professores. Trata-se de pensar o papel docente dentro da escola e o papel da escola dentro da sociedade, perguntando: deve-se seguir assentindo com o *staus quo* ou contra ele resistir?

A resposta imediata é resistir. Vamos à epígrafe, que data do final do século passado, escrita não muito tempo depois do final da ditadura militar brasileira e da publicação da Constituição Federal, da (suposta) vitória do capitalismo sobre o socialismo com a derrubada do muro de Berlim, dando início à globalização comercial, do plano Real, da internet interligando virtual e instantaneamente as pessoas de qualquer ponto do planeta... Marrach (1996), no ano em que ainda se burilava a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, já alertava para problemas vividos no chão das escolas (tanto por docentes quanto por estudantes), com a interferência da ideologia neoliberal na educação. Basicamente, além de tudo (currículo, exames, diretrizes etc.) se voltar à permanência e desenvolvimento do capitalismo, cedendo espaço educativo ao do livre comércio, ainda se observava certo *culto* ao mercado.

Assim, tendo já articulado, embora parcialmente, vários argumentos sobre escola e docência, parece que, para seguir com os aportes crítico-analíticos deste ramo, é importante dar uma definição ao que se entende por neoliberalismo (ou capitalismo neoliberal). Bem, como todo conceito acadêmico e/ou categoria de análise, não é de se surpreender que não existem muitas concordâncias a seu

respeito. Ou, como anotou Paulani (1999, p. 115), “o termo acabou por se autonomizar, por ganhar vida própria, de modo que, no mais das vezes, é utilizado sem que se saiba exatamente a que se refere”.

Por outro lado, embora utilizado a esmo, pode-se dizer que há certo consenso a respeito, como bem apontado por Andrade (2019): trata-se de uma palavra de teor pejorativo que somente acumula críticas, com raras exceções de adeptos declarados. Dessa forma, o neoliberalismo significa, segundo o autor, uma “série de fenômenos políticos, ideológicos, culturais e espaciais [...] convertendo-se no termo pelo qual a sociedade contemporânea se apresenta a si mesma” (ANDRADE, 2019, p. 212).

Assim, ao invés de ficar buscando suas raízes e dialogando com a mais diversas flutuações do que poderia vir a ser o neoliberalismo, parece sensato curvar-se à ideia de que neoliberalismo é a nossa sociedade: capitalista-industrial, patriarcal, racista, xenofóbica, fascista. Além disso, explica Andrade (2019, p. 236), parece que se não assentirmos com os predicados pejorativos que o circundam, “corremos o risco de aprofundar o neoliberalismo enquanto acreditamos contrariá-lo”. E não há dúvidas de que aqui, nesta tese, tudo o que se quer é contradizer o neoliberalismo; afinal, seus ideais não apenas representam a sociedade contemporânea, pois nela se fincaram, representando praticamente tudo o que contraria a DUDH.

Além disso, como vimos com Paulani (1999), o neoliberalismo fracassou como regime ou política econômica, pois não foi capaz de revitalizar o capitalismo, como se pretendia. Ao fracassar como economia, afirma a autora, acabou alcançando *sucesso* na esfera social, pois conseguiu o que almejava: uma sociedade altamente desigual, marcada por poucos bilionários e milhões de miseráveis. Por isso, Paulani (1999, p. 122) registrou que “uma definição precisa do termo passa pelo correto entendimento da natureza do individualismo que lhe serve de base”.

Há que se concordar com Harvey (2008) de que o neoliberalismo corresponde ao ideal máximo de sonho capitalista: tudo regulado pelo acúmulo de dinheiro, pela lucratividade das empresas a partir da espoliação da natureza e da exploração da mão-de-obra. Somente os “melhores” se tornam os vencedores, pois, nesse regime, tudo o que se conquista é resultado de esforço individual.

Essa essência neoliberal foi capturada por Noam Chomsky (2002), no título original da sua obra “O lucro ou as pessoas?”. Isso porque, no original, o título do livro não é uma pergunta, mas uma afirmação – *profit over people* – expressando qual é a ordem de preferência da nossa sociedade. Ainda, a versão traduzida para o idioma alemão traz um adendo ao título que coloca o lucro como prioridade, declarando se tratar de uma “guerra contra pessoas” (*war against people*). No final do século passado, ao explicar a origem do neoliberalismo e suas implicações negativas na ordem global, Chomsky (2002, p. 16) registrou o seguinte: “As doutrinas neoliberais, independentemente do que se pense delas, debilitam a educação e a saúde, aumentam a desigualdade social e reduzem a parcela do trabalho na distribuição da renda” – e arremata: “ninguém duvida disso seriamente hoje em dia”.

A sociedade, então, cultua os “vencedores”, dá destaque aos sucessos individuais e ufana a proliferação de empreendedores, dá notoriedade às melhores empresas e aos melhores profissionais. Há de ser o melhor, ou não se existe. Da mesma forma, explica Marrach (1996, p. 43), “no discurso neoliberal a educação deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar a sua semelhança”. Ou seja, há de ser o melhor estudante, a melhor escola, fazer com que se alcance as melhores notas nas avaliações externas e as melhores colocações nos exames vestibulares para ingresso nas melhores universidades. Esse é o mote da educação escolar neoliberal. Parafraseando Noam Chomsky, ninguém tem dúvidas disso.

Este ramo apresenta um exercício de se debruçar sobre esse mote neoliberal que já se instalou em toda sociedade, inclusive na educação escolar, lugar de (suposta) formação plena, preparação para exercer a cidadania e qualificação para o trabalho. Por isso a pergunta que dá nome ao ramo é tripartida: (i.) educar no neoliberalismo, implicando exercer a docência dentro desse sistema, lecionando os conteúdos curriculares sem se (pre)ocupar com o que acontece fora das salas de aula? (ii.) Educar para o neoliberalismo, assentindo com suas ideologias e imperativamente pactuando com a proposta individualista de forçar as pessoas a serem as melhores para o mercado – lucro acima das pessoas? (iii.) Educar contra o neoliberalismo, resistindo contra esse esquema que coloca as pessoas em guerra

contra as pessoas, as instituições em guerra contra as instituições, o mundo em guerra contra si mesmo?

O objetivo é óbvio e ululante: resistir à ideologia dominante, contrariando o *status quo*. Para isso, é preciso, antes, investigar e tentar compreender como e porque seus ideais contrários à vida são aqueles que têm prevalecido. Sem essa sondagem intencional e reflexiva, há sempre o risco de “passar a vida inteira travando uma inútil luta com os galhos, sem saber que é lá no tronco que está o coringa do baralho”, como alertou Raul Seixas¹⁴.

Dessa maneira, este ramo se reparte em duas dobras. Na primeira, há uma discussão que se tece entre educação como meio de formação humana, a escola como instituição legitimada para o desenvolvimento da educação, a docência como o ofício e a ideologia neoliberal como certeza. Assim, busca-se verificar, pelo cotejamento da literatura com experiências do cotidiano vivido, como os três objetivos destacados por Marrach (1996) na epígrafe já se enraizaram nas instituições de ensino: escola como formação para o mercado, como local ótimo de disseminação da ideologia de mercado e escola como lugar certo de compra de produtos, fortalecendo o mercado.

Nesse cotejamento entre o lido e o vivido, coloca-se como foco a docência, tentando demonstrar como os pressupostos da formação inicial e continuada não têm outra finalidade que não seja a de intensificar os objetivos neoliberais instalados na escola. Não é tarefa fácil, afinal, como foi cá delineado, essa ideologia já se instalou na sociedade, silenciosa ou ruidosamente, tendo sido convertida na maneira como a própria sociedade refere-se a si mesma.

Na segunda dobra, apresenta-se um tateamento pela autoformação docente como resistência. Isso quer dizer que, no retorno a si mesmo, pode ser que seja possível reconhecer o quanto se colabora com a retórica hegemônica do neoliberalismo – mesmo que de forma espontânea e não intencional. Há, nessa dobra, elementos de esperança, como se efetivamente houvesse meios de aquietar os árdegos tentáculos do neoliberalismo, que querem envolver toda a sociedade. Da economia à política, do esporte ao lazer, do entretenimento à arte... fazendo calar a educação que quer resistir.

¹⁴ Na canção “As aventuras de Raul Seixas na cidade de Thor”, de sua autoria, incluída no álbum *Gitá*, de 1974, lançado pela gravadora Philips.

Dobra: Educação, escola, docência e a legitimação neoliberal

Qualidade total, modernização da escola, adequação do ensino à competitividade do mercado internacional, nova vocacionalização, incorporação das técnicas e linguagens da informática e da comunicação, abertura da universidade aos financiamentos empresariais, pesquisas práticas, utilitárias, produtividade, essas são as palavras de ordem do discurso neoliberal para a educação. (MARRACH, 1996, p. 42)

Seguir com as palavras de ordem ou tomar o caminho da insubordinação? Ao escrever esta dobra o objetivo é complexo, pois se deseja explicar que estão imbricadas quatro coisas que podem existir de forma independente. Além desse desejo de explicar, há uma determinação ainda maior: deslegitimar o capitalismo neoliberal, pois esse serve para justificar tudo pelo mote *o mundo é assim*. Pois bem, para começar, é importante definir essas quatro coisas que, embora estejam já no título, vale recuperar o que significam (ainda em *en passant*), além de esclarecer porque é que se afirma que estão separadas, mas, ao mesmo tempo, entrelaçados

A primeira coisa registrada no título é a Educação. Com Brandão (2007, p. 7), entendemos que educação envolve aprender, ensinar, saber e fazer “pedaços da vida”, sendo que ninguém está imune à educação. Além disso, envolve o modo de vida a ser perpetuado, criando tipos de pessoas envolvidas em saberes, crenças e valores que as legitimam. A educação também se relaciona com a cultura, seus símbolos, formas de produção etc. coadunando com a construção e manutenção da(s) sociedade(s). Com essas explicações, torna-se possível, então, afirmar que a educação é absoluta e simplesmente existe, pois onde há pessoas há, portanto, educação.

Daí, Brandão (2007, p. 8) vai lá e afirma: “a escola não é o único lugar onde ela [a educação] acontece e talvez nem seja o melhor”. Eis que Escola é a segunda coisa registrada no título. Ao retomar essa citação de Brandão (2007), cotejando-a com a experiência vivida como estudante (da educação infantil à pós-graduação) e como professor formador (de outros professores), só posso dizer que é verdade isso aí. A escola não se preocupa com a educação, pois está muito ocupada com o ensino. Momento oportuno para registrar que educar e ensinar não são sinônimos: educar tem a ver com a vida em si, com a formação integral para participação e transformação da sociedade; ensinar tem a ver com a partilha de saberes e

habilidades específicos, que pode ou não ter relação com a vida coletiva, social, econômica e política.

Ao afirmar que a escola não educa, mas ensina, podemos voltar a Maurício Tragtenberg¹⁵ (2018, p. 186): “A escola conduz a um condicionamento mais longo num quadro uniforme e máxima divisão do saber, que não visa à formação de algo, mas sim a uma acumulação mecânica de noções ou informações mal digeridas”. Conquanto boa parte das críticas à escola já foram delineadas lá no primeiro rizoma, aqui elas são recuperadas para poder relacionar seu *modus operandi* com a ideologia que a circunda e a molda conforme seu bel-prazer.

Ao verificar que a escola é, ao mesmo tempo, refém e agente do modelo de sociedade, Tragtenberg (2018, p. 189) afirmou que a escola funciona “como centro da reprodução das relações de produção”. Essa centralidade que domina a escola faz com que se tenha uma espécie de “pedagogia paranoica”, retomando suas palavras, pois não tem nada a ver com a formação humana, mas com sua preparação para exames que medem sua eficácia.

Isso acontecia na época de Maurício Tragtenberg, ao redor dos anos 1970, e acontece nos dias de hoje, cinco décadas mais tarde, agravado pelo que aconteceria, em nível mundial, logo após o final da ditadura militar brasileira: a derrota do socialismo para o capitalismo na Guerra Fria, a estabilidade da globalização do (suposto) livre mercado de pessoas e produtos, pela *internet* que elimina todas as barreiras geográficas do planeta e faz circular informações sobre tudo e todos os lugares... Eis que o autor afirmou a respeito da *educação* escolar:

Na rede escolar, o culto da arte, ciência pura, profundidade filosófica, sutilezas psicológicas são formas de inculcação vinculadas a orientar a ação do educando conforme as normas de direito, políticas hegemônicas, sendo representadas como deveres. A inculcação não se dá apenas pelo discurso, mas também mediante práticas de exercícios escolares em que a nota equivale ao salário, recompensa pelo trabalho realizado. Da mesma maneira que o mercado do trabalho é regulado pela competição, no interior da escola ela é cultuada nos sistemas de promoção seletivos. O aluno é obrigado a estar na escola e é livre para decidir se quer trabalhar ou não, ter êxito ou não, como o indivíduo é livre ante o mercado de trabalho. (TRAGTENBERG, 2018, p. 189)

¹⁵ O texto consultado foi publicado em 2018, mas o original é de 1982. Embora essa seja a única nota de rodapé com essa informação, aqui a data importa para deixar claro que, em 40 anos, a coisa de escola como ensino e não como educação, nada mudou.

Ao que se evidencia, a égide do mercado controla a escola há muito tempo. Quando a coisa não era escancarada, tal como revelado na citação, o mercado controlava a escola deixando de fora as pessoas que não eram da elite. Pronto: a exclusão se dava direto e reto. Não era preciso *inculcar* a ideologia dominante na escola, tornando seu aprendizado obrigatório, tampouco era necessário reproduzir, descaradamente, seu modo competitivo no cotidiano do chão da escola, sempre dando destaque aos *melhores*. Mas isso já está instalado, conforme Basso e Bezerra Neto (2014):

A expansão educacional sob a perspectiva do neoliberalismo tem disseminado a formação mínima, que instrumentaliza a maior parte da classe trabalhadora, e especializa parte dela para suprir as necessidades produtivas, e paralelamente a esta realidade existe a educação da e para a elite que, abrigada no sistema privado de ensino, não abre mão dos conteúdos e das “cargas pesadas” de conhecimento. (BARROS; BEZERRA NETO, 2014, p. 7)

As críticas tecidas na citação levam os autores a compreenderem que temos uma política nacional de educação mínima, tratada por meio da relação investimento-custo-retorno, que é a mesma das instituições que participam da competitividade neoliberal de sobrevivência e maximização de lucros. Assim, os autores vão percebendo que a educação escolar é tratada como um produto de mercado, em que importa sempre reduzir custos e focar no que se torna resultado atrativo e interessante para o próprio mercado. Dessa maneira, os exames externos às escolas, padronizados em níveis municipal, estadual, nacional e internacional, servem de medida do *rendimento* escolar, o que vai servir também para justificar mais ou menos recursos destinados às instituições. Isso fica mais claro na afirmação dos próprios autores:

[...] a educação em nosso país está longe de ser instrumento de mediação entre os indivíduos, as práticas sociais e os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Ela está a serviço de políticas de favorecimento liberal, fornecendo aos trabalhadores brasileiros apenas aquilo que necessitam para integrar o mercado de trabalho capitalista. (BARROS; BEZERRA NETO, 2014, p. 12)

Com isso, vai se revelando como a *educação* se relaciona com a *escola* neste mundo regido pelo mercado. Além disso, como vimos com Marrach (1996), o

capitalismo neoliberal – o neoliberalismo – já está instalado há bastante tempo e pode ser identificado pelas suas palavras de ordem que estão nos documentos oficiais e nos currículos, bem como também vão transparecendo nas diretrizes para as licenciaturas e para o que se chama de “capacitação” ou formação continuada de professores:

A escola ideal deve ter gestão eficiente para competir no mercado. O aluno se transforma em consumidor do ensino, e o professor em funcionário treinado e competente para preparar seus alunos para o mercado de trabalho e para fazer pesquisas práticas e utilitárias a curto prazo. (MARRACH, 1996, p. 54)

Com essa citação, abre-se caminho para se apresentar a terceira coisa registrada no título, a Docência. Embora elemento central aqui na tese e já tendo sido esmiuçada no primeiro rizoma e amiúde em praticamente todas as dobras e ramos deste rizoma, é mister abordar sua relação com a educação e a escola no contexto específico do neoliberalismo. Daí, é preciso enfatizar, reiteradamente, o que está na citação: a docência é também um ofício de mercado, que atende às suas regras, suas formas de avaliação por desempenho (quase sempre sem saber o que significam seus bons resultados) e obedece ao que deve fazer, assentindo com o que se colocam como metas (sem nem saber quem as coloca, tampouco se questionando se são metas coerentes com as expectativas da educação como formação humana).

Lessard (2006), ao escrever sobre “novos” questionamentos à formação de professores, já havia notado que a escola opera sobre políticas de melhoria centrada nos rendimentos que podem dar publicidade. Isso coloca as escolas em disputas, pois, tendo seus rendimentos disponibilizados ao público, fica fácil de se identificar quais são as escolas boas e as que não são tão boas – de acordo com os critérios de rendimento, obviamente. Nesse sentido, o que se pode afirmar é apenas quais as escolas têm mais foco na preparação de seus estudantes para os exames externos, o que não têm nada a ver com educação. Mas, não é a educação que importa, pois são os resultados medidos clara e objetivamente que determinam a qualidade de uma escola e seus docentes.

Por isso, Lessard (2006, p. 209) afirma que um bom professor, para a sociedade, precisa ser aquele que “domine e execute os métodos e as técnicas

reputados eficazes e comprovados”, e melhor ainda se souber estimular e pressionar seus estudantes para darem seu máximo e conseguirem rendimento perfeito. Um professor mais reflexivo, mais preocupado com os anseios e os sonhos dos estudantes, não é bem quisto. Aliás, explica o autor, a sociedade entende que esse tipo de docência não é executada por um “profissional”, podendo muito bem ser substituído por alguém que domina as técnicas comprovadamente eficientes, que se traduzem em altos rendimentos.

Assim, conjectura-se de que tal premissa de qualidade de ensino pela eficiência vem sendo almejada por todas as instituições de ensino, da creche à pós-graduação. Se pode-se argumentar que faltam evidências concretas e objetivas para afiançar tal conjectura, é possível também inferir pelo o que é visto e vivido no cotidiano, seja pelo teor das reuniões de professores, seja pelos documentos norteadores dos trabalhos *pedagógicos*, seja pelo que se envaidece quando se tira nota máxima (numa prova de sala de aula, num exame de acesso para outro nível de ensino ou concurso público, alguma olimpíada escolar, uma avaliação de curso do MEC-INEP etc.).

Embora apresente-se aqui como um ato de fé, se sobrepondo a um conjunto de dados que poderia ser inventariado para ilustrar a afirmação, fica dada como certa a premissa de que educação de qualidade equivale a um ensino instrumental que se mede via rendimento. Premissa que guia tem guiado a educação escolar, fazendo-se sempre dar destaque ao rendimento. Quanto mais alta a nota de um curso universitário, melhor ele é considerado. Quanto mais estudantes uma escola aprova nos vestibulares desses melhores cursos, melhor a escola é. Quanto maior a nota nos exames externos comparativos, melhor é uma escola. Mais vale ganhar olimpíadas científicas, prêmios de redação etc. etc. que desenvolver um lugar de cooperação, de cidadania, de cuidado, acolhimento...

Envolvida nesse contexto está a docência. Não há, tal qual afirmou Freitas (2007), como se desenvolver o magistério para a formação plena dentro do sistema capitalista neoliberal que temos, pois suas características principais são, de fato, a desigualdade e a exclusão – e é preciso adicionar os qualitativos competitivo, intolerante e preconceituoso.

Assim, nas palavras da própria autora, lemos:

Entender estas amarras sociais é importante para que não criemos ilusões de soluções fáceis para os problemas da educação e da formação [docente]. As condições perversas que historicamente vêm degradando e desvalorizando a educação e a profissão docente se mantêm em nosso país, em níveis bastante elevados. A má qualidade da formação [docente] e a ausência de condições adequadas de exercício do trabalho dos educadores se desenvolvem há décadas, em nosso país [...] (FREITAS, 2007, p. 1204)

Em que pese os argumentos presentes na citação, vimos que a autora condena a relação escola-capitalismo, contudo, também cede à opção de criticar a formação de professores. Suas críticas envolvem “problemas” e “má qualidade” sem, no entanto, especificar do que se trata... como se fosse suficiente afirmar que há algo de incompetente e medíocre na formação de professores para explicar a situação da educação escolar. Claro que não se pode deixar de notar que a autora ressalta a desvalorização da carreira (baixos salários para profissionais de nível superior, carga horária de trabalho elevada e realizada em horário de trabalho que pode cobrir três turnos etc.) e da falta de condições adequadas de trabalho (elevado número de estudantes por aula, carência de material básico, excesso de burocracia e assim por diante).

Daí temos um nó górdio: a formação de professores é de má qualidade ou as contingências do ofício inibem o trabalho de boa qualidade? Ou temos má formação e péssimas condições, por isso temos uma educação escolar que se descreve como ruim? Prefiro concordar com Souza (2021, p. 3): “O campo da educação tem sido um fiel depositário das demandas da sociedade capitalista [...] uma peça no processo de acumulação de capital [...] uma mercadoria”.

Sendo uma mercadoria, torna-se, portanto, um produto que se pode comprar para atender determinadas necessidades. Nesse sentido, é fundamental compreender que a educação como mercadoria não é algo inerte, pois sua realização está condicionada à presença humana, docentes e discentes. Isso quer dizer que não se *compram* os currículos, as apostilas e livros, os edifícios... sem adquirir junto o trabalho do professorado. Eis, então, que os esforços desprendidos para a formação docente têm sido praticamente o de preparar professores/as para a oferta de um produto de (boa ou má) qualidade que atenda aos anseios de quem compra os serviços educacionais. E quem é que compra *educação*? Bem, como delineado, é a sociedade como um todo, que assente plenamente com a condição neoliberal que se impõe; na dúvida entre *o lucro ou as pessoas*, a escolha é sempre

o lucro. Voltando mais uma vez a Souza (2021), compreendemos que, nessa conjuntura:

[...] a formação de professores sofre as consequências de uma política expansionista, cujos regimes neoliberais defendem o uso de estratégias e de receitas prontas para a educação, que gera na formação de professores, a fabricação de sentidos e significados a respeito da educação. Há que se ressaltar que a educação é compreendida como um empreendimento e que cabe aos professores a missão de formar sujeitos para responderem a essa perspectiva. O conjunto de discursos, de propostas e de práticas educacionais coalizam para esse fim. Na ditadura neoliberal, a instituição educacional tem um fim específico – o de formar indivíduos competentes, polivalentes e hábeis para realizar tarefas. (SOUZA, 2021, p. 4, grifo meu)

O que se pode apreender das críticas tecidas pela autora é, em essência, o termo destacado de sua citação: a ditadura neoliberal. A palavra ditadura surge, creio eu, como uma metáfora, inferindo que o neoliberalismo é o poder supremo da sociedade ao qual todos devemos assentir com suas regras impostas, não importando quais sejam, tampouco importando quais são seus efeitos colaterais. Como ditadura, ainda, não há como mudar o sistema e não há meios de se existir fora dele: ou se segue buscando ser o melhor, ou se permanece à margem; não há escolha. Com essa comparação à ditadura, chegamos à quarta coisa incluída no título da dobra: a legitimação neoliberal.

Dessa maneira, tendo busca revelar algumas correlações entre educação, escola, docência e a legitimação neoliberal, é momento de tratar da *insubordinação*, da *resistência*, da *deslegitimação*... ou, como anotou Souza (2021) da *emancipação* e da *autonomia*. Tudo isso, em poucas palavras, quer dizer enfrentar o *status quo* neoliberal.

De acordo com o que foi exposto por Souza (2021), é primeiro necessário admitir que:

[...] uma formação docente que tenha como perspectiva a emancipação não é algo fácil, porquanto, exige dos docentes uma nova postura, a desconstrução de práticas pedagógicas reducionistas e autorreflexão crítica. Portanto, precisamos pensar em uma formação de professores que almeje a autonomia da prática docente e de sua capacidade criativa. (SOUZA, 2021, p. 11)

Há que se concordar com a citação anterior: a formação pela perspectiva da resistência não é fácil; aliás, é praticamente algo improvável, dada a cristalização do neoliberalismo na sociedade, conforme foi-se delineando cá nesta dobra. Não obstante, há também que se discordar da citação, pois, mais uma vez, a ideia de emancipação, de resistência, de transformação, de combate ao *status quo*, recai exclusivamente na postura docente. Ao que se lê, docentes devem desconstruir suas práticas, pois elas são reducionistas. Além disso, devem promover uma reflexão crítica de si, pois a emancipação depende apenas de si e de sua formação. Formação de docentes que é realizada por professores formadores, portanto, aqueles responsáveis pela formação de novos professores seriam os primeiros a desconstruir seu trabalho pedagógico formador. Não é bem assim.

Por outro lado, a mencionada autorreflexão na docência é algo que faz sentido, mas, somente se essa reflexão de si não for sinônimo de julgar e censurar as próprias práticas e crenças. A autorreflexão é também necessária ao autoconhecimento e, dessa forma, apresenta-se como elemento importantíssimo à autoformação que se tem alvitado ao longo da tese. Na perspectiva do entrelaçamento educação-escola-docência-neoliberalismo, refletir sobre si abrange a reflexão sobre a própria percepção do sistema e seus mecanismos de ação e controle e, principalmente, o quanto se percebe como legitimador/a da ideologia do sistema.

Exemplo ilustrativo, fictício, mas que provavelmente amiúde acontece: na escola de ensino médio, um professor cria, aplica e verifica os erros e acertos de uma prova bimestral qualquer; ao devolver as provas aos seus estudantes, com as notas estampadas na primeira página, parabeniza Enzo e Valentina pelas notas mais altas da classe, elogiando seus *esforços*. Algumas coisas se podem observar nessa breve descrição inventada: (i.) a prova como elemento central e único de avaliação do processo educativo, na qual se atesta se as lições tomadas foram aprendidas; e (ii.) o destaque dado individualmente aos dois estudantes pelo cumprimento perfeito das exigências da prova, colocando-os em primeiros lugares na corrida pelo sucesso da escola. No exemplo inventado, não houve descrédito público aos estudantes que tiveram as menores notas, mas isso também acontece com certa frequência – exaltam-se os excelentes, desprezam-se os piores e isso é apenas resultado da soma dos esforços individuais.

O que a autorreflexão pode promover a partir do exemplo ilustrativo do parágrafo? De forma imediatista, é possível idealizar que o professor fictício iria identificar a prova como um *erro* no seu próprio trabalho, desconstruindo sua maneira de avaliar seu alunado. Outra coisa que veria em sua prática, nesse processo autorreflexivo, seria o caráter elogioso na devolutiva das provas dos *melhores* estudantes e, quiçá, cessaria com essa exaltação em comentários futuros sobre desempenho de cada pupilo. Mas, ser imediatista nas coisas geralmente tende a mudanças incompletas, ainda mais considerando que a reflexão revela apenas a superfície. É necessário escarafunchar mais.

Nessa situação inventada, talvez a opção de não mais fazer uso de provas como método *avaliativo* tenha consequências contrárias ao esperado, pois pode ser uma das regras do sistema escolar onde atua. Sendo uma regra do sistema, negar-se a cumprir pode levar à exclusão do sistema e a contratação de outro docente. Nesse sentido, a autorreflexão não ajudou em nada: a prova se mantém e o professor que exerceu a autorreflexão caiu fora, já não podendo mais exercer nenhuma resistência.

Pode, por outro lado, a instituição não possuir nenhuma regra quanto ao método avaliativo empregado por cada professor ou professora do seu quadro docente – vale registrar que, embora a permissão para que se trabalhe com a avaliação da forma que se desejar seja visto por aí, praticamente nenhum sistema aboliu a avaliação que serve para aprovar ou reprovar de seu *modus operandi*. Então, caso a instituição permita o magistério sem provas (pontuando os estudantes com outros instrumentos, claro), é possível que a substituição por outras formas avaliativas seja interpretada pelo alunado como uma espécie de *afrouxamento* pelo professor, pois, sem o rigor das provas, não se precisaria mais *prestar atenção* na aula, nem mesmo *estudar para passar*. Isso é bastante provável de acontecer, especialmente se a retirada da prova não for algo coletivamente estruturado, mas uma ação única, individual e sem estofo epistemológico suficiente para sustentar uma outra forma de conduzir um plano pedagógico.

O mesmo vale para a ausência da competição entre as notas. Sendo a sociedade do lado de fora da sala de aula competidora, dando-se os louros aos *melhores*, é possível que se queira o mesmo modelo dentro da escola. Pois é assim que se prepara para *enfrentar* o mundo.

Com isso, ainda que a reflexão, em particular a autorreflexão, seja algo plenamente necessário para se promover outra educação, ela é insuficiente e precipitada. Como teria dito Agustín de la Herrán (2018), é querer morder as maçãs no momento em que a semente é colocada sob a terra. É preciso tempo para crescimento, fortalecimento, florescimento até seus frutos. Além disso, é necessário ter ciência plena de que a educação, assim como uma árvore, é muito mais do que aquilo que se vê na superfície. Suas raízes lhe dão firmeza no solo onde estão, garantem estabilidade, auxiliam na absorção de água e alimento, e podem até armazenar nutrientes.

A raiz tende a ser invisível quando olhamos apenas para a copa, as flores e frutos e o caule, e acreditamos que é ali que estão todos os problemas ou todos os benefícios de uma árvore-educação. Dessa maneira, a *árvore* é mais uma metáfora da autoformação, pois é preciso realizar um exame de profundidade para que possa compreendê-la plenamente.

Tendo, então, buscado relacionar educação, escola, docência e a conjuntura neoliberal, foi identificado que se legitima a ideologia dominante pela educação escolar, fazendo uso do magistério como meio de manutenção do *status quo*. Foi destacado que é pela docência que se podem criar mecanismos de resistência e enfrentamento, mas que não se trata apenas de uma autorreflexão, pois essa ajuda a localizar obstáculos apenas na superfície.

Poderia, então, voltarmos para a autoformação como uma forma de sairmos da superfície tomada pelos tentáculos neoliberais? Poderia a autoformação se tornar um elemento capaz de fortalecer a resistência à legitimação neoliberal, que já domina tudo, incluindo as instituições de ensino? Essa é a esperança.

Dobra: Autoformação e (possível) resistência ao neoliberalismo

Da mesma forma que o capitalismo possui a capacidade sociometabólica de se reestruturar a cada nova crise que enfrenta, cabe aos docentes fortalecerem-se como profissionais da educação, tanto de modo individual no cotidiano do trabalho docente, como de modo coletivo por meio dos sindicatos e demais instituições de luta coletiva, para que a cada nova investida contra a garantia de seus direitos, eles consigam desenvolver mecanismos para enfrentar as novas proposições deste sistema. Antes disso, é necessário que busquem conhecer na totalidade os ideais capitalistas neoliberais, pois só assim desenvolverão a consciência de contra quem e contra o que devem lutar. (RIBEIRO; NUNES, 2018, p. 68, grifo meu)

A epígrafe que abre esta dobra contém a premissa que aqui se quer defender: ao se almejar outro *status quo*, no qual a escolha ente o lucro ou as pessoas passe a ser a vida, é preciso ser a resistência; ao mesmo tempo, para ser a resistência é preciso conhecer contra o que se resiste, sob pena de se criar trincheiras em lugares errados. Uma ressalva à citação na epígrafe: não há como se conhecer o capitalismo na totalidade. Contudo, há como se descortinar sua parte mais perversa, que prefere o lucro e, além disso, reconhecer como é que sua ideologia permanece na sua sociedade, sendo legitimada cotidianamente – na educação escolar, inclusive.

Ainda em diálogo com a epígrafe, há duas coisas substanciais a serem apreendidas com a afirmação dos autores. Primeiro, que a resistência só pode emergir da escola, pois uma das maiores afrontas ao sistema, se não a maior, é a da educação. Não obstante, como já delineado, o sistema usa da escola para se impor, tornando a instituição de educação um lugar de reprodução de suas ideologias. Por isso, é do chão da escola que nasce e se fortalece a resistência – pioneiro nessa questão, Célestin Freinet, partidário da escola para o povo, conhecedor das teorias sobre trabalho, exploração e mais-valia de Karl Marx, foi um dos responsáveis pelo estabelecimento de um sindicato de professores, ainda na década de 1920, na França (FREINET, 1979).

Sem adentrar muito nas batalhas de Freinet para (re)conquistar a educação escolar como direito legítimo da população, sendo meio de aprender sobre o mundo, pode-se dizer que seu itinerário pedagógico diz muito sobre as dificuldades de se superar o *status quo*. Sua primeira escola foi destruída (depois reconstruída pela sua obstinação em educar), além de ter sido preso como representante do partido comunista (FREINET, 1979). Mencionar Célestin Freinet no diálogo com a citação de Ribeiro e Nunes (2018) tem os seguintes propósitos: (i.) revelar que é centenária a ideia de que o professorado deve se unir contra o sistema que lhe impõe péssimas condições de trabalho; (ii.) mas, revelar também que aos docentes cabe a incumbência de seguir operando com práticas de ensino que simulam a competitividade, o individualismo e o rendimento que governam a sociedade capitalista neoliberal.

Essas constatações servem para alertar que a ideia de resistência é antiga, portanto, não é uma tarefa fácil. Isso quer dizer que não é bastante reconhecer os

ideais neoliberais, desenvolver consciência a respeito de contra quem e contra o que se batalha, para que a resistência tenha sucesso e, no dilema o *lucro ou as pessoas?*, a escolha seja o ser humano. Ou seja, não é tão fácil assim, pois, se fosse, tudo já teria se solucionado muito antes. Aqui lancei mão de Célestin Freinet para demonstrar que resistir não é simples, não é fácil e, quase nunca, se torna o *status quo*.

Mesmo não sendo nada fácil, quiçá praticamente improvável, não se deve abrir mão dessa luta contrária. A pena de se abandonar a resistência é a que foi registrada por Paulo Freire (2000): brincar de matar se tornaria ainda mais comum e muito mais aceito pela sociedade; a indignação sobre a fome e a miséria que matam desapareceriam e regressaríamos a um estado de barbárie muito mais agravado do que temos hoje. É necessário, portanto, seguir o caminho da resistência, provavelmente tendo como primeiro passo o que foi mencionado por Ribeiro e Nunes (2018): conhecer os ideais neoliberais. Adiciono o seguinte: reconhecer em si quais ideais neoliberais se coloca em prática cotidianamente, legitimando o sistema que se imagina ser contra.

Dessa maneira já podemos adentrar na ideia de autoformação que se almeja cá defender. Autoformação docente, claro, pois se trata do magistério como resistência. Há que se concordar com Costa et al. (2018, p. 144), ao afirmarem que “a formação inicial universitária não se basta em si”, pois essa tem se voltado exclusivamente às exigências neoliberais. Tais exigências, explico, não são às de demanda de mercado, como amiúde se diz por aí; essas exigências são as de competição e foco no rendimento e resultado. Não há essa coisa de formação para atender o que se exige dos profissionais egressos da universidade¹⁶, a profissão se aprende nas rotinas diárias de trabalho. A preparação universitária tem sido a de fazer seus estudantes compreenderem que devem trabalhar por resultados, não importa quais sejam.

Dessa forma, ao pensar em formação docente, imediatamente voltamos às diretrizes nacionais que, conforme delineado na dobra anterior, têm se voltado a

¹⁶ À guisa de exemplo, vejamos que para se tornar advogado não é suficiente a conclusão do bacharelado em direito, mas também é necessária a aprovação no exame da Ordem dos Advogados do Brasil. Há algo de impreciso nos cursos de formação, pois apenas 31,4% dos bacharéis candidatos à Ordem foram aprovados no exame em 2022. É a Ordem ainda se vangloria de ter sido o maior índice de aprovação de sua história: <https://www.oab.org.br/noticia/59929/veiculos-de-imprensa-de-todo-o-pais-repercutem-alta-na-taxa-de-aprovacao-do-33-eou>

seguir com a ideologia do sistema: treinamento em competências formatadas, foco nos resultados (não importa quais, pois vão sendo direcionados no cotidiano), preparação para os exames externos etc. Segundo Costa et al. (2018, p. 145), trata-se do “projeto neoliberal com a diminuição do Estado e ampliação do individualismo por meio da competitividade posta”. Ainda segundo esses mesmos autores, esse projeto neoliberal tem um projeto democrático opositor, “que vê o Estado com um papel central no diálogo e na construção de uma sociedade com outros moldes, no qual a coletividade possa ter seus direitos adquiridos garantidos e a criação de novos direitos possibilitada”.

Contudo, essa oposição é rara, tomada como assistencialista e/ou no sentido pejorativo que se dá ao termo *comunismo*, como uma ditadura totalmente não capitalista e sem direitos de liberdade. No Brasil, temos visto isso de forma muito latente na conjuntura atual, leia-se: final da década de 2010 e começo de 2020, sendo um exemplo bastante evidente o fato da “extrema direita ter elegido Paulo Freire seu inimigo¹⁷”. Isso é uma estratégia do projeto neoliberal: falsear os ideais democráticos edificadas pelo patrono da educação brasileira em busca de uma sociedade mais justa, cooperativa e equânime. Fazendo com que se odeie Paulo Freire, as pessoas tendem a odiar também tudo o que é contrário à ideologia neoliberal, mesmo sem perceber que tal ideologia nos coloca uns contra os outros e apenas dissemina competição, antipatia e ódio.

Isso vai se desenvolvendo também dentro das instituições de ensino, tendo como um dos seus elementos mais representativos a docência. Sendo a docência também o meio mais indicado para se tornar o veículo de transformação, ficando entre os dois projetos, o neoliberal que temos em vigor, e o democrático opositor cujo projeto de humanidade não é o da competição. É o que afirmaram Costa et al. (2018):

Nossos professores foram educados dentro de um sistema capitalista, também foram preparados para atenderem à lei da oferta e da procura. Então, romper este ciclo e buscar novas alternativas é muito difícil, mas elaborar formas de enfrentamento com vistas a minimizar as estratégias de aumento da desigualdade social, a nosso ver, é possível e urgente. (COSTA et al., 2018, p. 155)

¹⁷ Título de reportagem que explica esse ódio à Paulo Freire e contra-argumenta todas as falácias apresentadas sobre o educador brasileiro: <https://www.poder360.com.br/brasil/por-que-a-extrema-direita-elegeu-paulo-freire-seu-inimigo-dw/>, acesso out. 2022.

Ainda que se reconheça a presença insistente dos moldes neoliberalistas dentro dos processos de formação de professores, vimos que os autores acreditam no projeto democrático opositor. Eu também acredito. Não obstante, embora esteja de acordo que tal rompimento é muito difícil, urgente e necessário, não acredito que a solução esteja somente no que os autores propõem:

[...] os professores precisam de uma formação profissional que os auxilie a entender e problematizar o seu papel na sociedade capitalista, essa criticidade é possível por meio de uma formação que compreenda a relação dialética da unidade teoria e prática, ou seja, é importante a práxis reflexiva para a formação de professores e, conseqüentemente, para a atuação profissional que vise socializar o conhecimento produzido a fim de vislumbrar a possibilidade da socialização dos meios de produção e do fruto do trabalho para uma vida digna que perpassa pela educação e trabalho centrados na formação humana integral. (COSTA et al., 2018, p. 155)

Essa solução apontada recai no dilema já delineado: quem forma o professor? Não se formam professores sem a presença de professores formadores, portanto, acreditar na existência de qualquer tipo de formação, seja a neoliberal, seja a democrática opositora ou qualquer outra que o valha, é acreditar que isso acontece de repente, como um passe de mágica ou com o clique de um botão. Voltando à citação, temos eloquentes constatações retóricas a respeito da práxis como elemento fundante da formação para a democracia. A mesma práxis tão bem articulada, militada e defendida por Paulo Freire ao longo de sua trajetória como educador, mas que o levou a ser rechaçado por grande parte da população, que defende o neoliberalismo (lamentavelmente, talvez sem nem saber o que efetivamente defende).

A coisa é tão complicada quanto o que foi registrado por Bruns e Luque (2015), no livro que compõe a Série de Fóruns sobre Desenvolvimento na América Latina, promovida pelo Banco Mundial. Esse livro é uma apologia (ainda que silenciosa) aos ideais neoliberais, os quais se tenta demonstrar que tudo o que é relativo a uma (suposta) educação de qualidade recai sobre os docentes. Há afirmações insólitas como esta: “A mágica da educação — a transformação dos insumos educacionais em resultados da aprendizagem — acontece na sala de aula” (BRUNS; LUQUE, 2015, p. 12). Isso é poético, contudo, sem noção. Essa ideia de que a educação se dá como um passe de mágica, pois a mágica é ilusionismo, é

dissimulação, é uma enganação pela prestidigitação, pela rapidez, pelo espetáculo. A educação como mágica é, portanto, uma ardilosa prática de manutenção do *status quo*: enquanto docentes fingem que ensinam, estudantes fingem que aprendem, mas, a essência é a de execução de tarefas e verificação de rendimentos, coroando os mais produtivos.

Ainda, seguindo a lógica contida na citação, a mágica implica transformar *insumos* em aprendizagem. Insumos, na linguagem industrial, dizem respeito aos elementos que são necessários para produção de uma mercadoria e/ou de um serviço: as matérias-primas, os equipamentos, o capital intelectual e/ou financeiro, as horas de trabalho e assim por diante. Pensar na educação como *inputs* (os insumos) e *outputs* (aprendizagem) é comparar diretamente o processo educativo com a esteira produtiva. Porém, ao que tudo indica, com a adição da ideia de que tudo isso é *mágica*, talvez se deixe a impressão de que tudo isso fique mais bonito. Claro que não fica, mas ajuda a disfarçar.

Além de falsear a educação como mágica, escondendo o fato de se pensar no processo educativo como uma esteira industrial, os autores do livro encomendado pelo Banco Mundial colocam nas mãos dos professores a responsabilidade de transformar todas as “despesas” (termo usado pelos autores) com as escolas (do edifício, passando pelo material didático, alimentação, transporte, administração e até mesmo o salário do professorado) em resultados. Novamente, resultados que significam rendimento dos estudantes nas avaliações externas. O aprendizado pouco importa.

O extenso livro-relatório-encomendado de Bruns e Luque (2015, p. 2) é uma apologia ao neoliberalismo, pois, o tempo todo foca na questão de despesas e seus resultados, além de indicar que o professorado não é excelente, pelo contrário, são de baixa ou baixíssima qualidade, tornando-se “fator limitante sobre o progresso da educação”. Além disso, possuem “um fraco domínio do conteúdo acadêmico, bem como por práticas ineficazes em sala de aula [...] fazem uso limitado [...] da tecnologia da informação e comunicação (TIC), e não conseguem manter os estudantes interessados” (p. 2). Isso sem contar que são acomodados com a estabilidade do emprego e a maior dificuldade de se aumentar a qualidade dos professores “não é fiscal nem técnico, mas político, porque os sindicatos dos

professores em todos os países da América Latina são grandes e politicamente ativos” (p. 3).

Foco total no uso eficiente de recursos, de forma a promover resultados de rendimento, ataque ao sindicalismo, a educação como despesa, o objetivo final do processo como o reconhecimento da competência entre as pessoas e a necessidade de se demonstrar o melhor cumpridor de tarefas... não há como negar a presença do discurso neoliberal na proposta de melhoria da educação. Aliás, não é preciso nem ler o livro todo, pois no prefácio já temos seu objetivo declarado, sem necessidade de disfarçar suas intenções:

[...] este livro argumenta que a qualidade da educação está condicionada à qualidade de nossos professores. Propõe um novo enfoque com o recrutamento dos jovens mais talentosos para o magistério, o aumento da eficácia dos professores em serviço e o provimento de incentivos que motivem os professores ao máximo esforço em todas as salas de aula, todos os dias, com todos os alunos. (BRUNS; LUQUE, 2015, p. xvii)

A citação anterior, de certa maneira, sintetiza o ideal de formação docente para a ideologia neoliberal. É assim que funcionam as instituições de formação inicial, é assim que operam os cursos de formação continuada em exercício, é dessa forma que a sociedade olha para a escola e força seus estudantes a cumprirem com suas demandas: é o máximo esforço que importa. E a democracia opositora, onde encontra espaço para resistir?

Ao que foi delineado pela literatura consultada e já partilhada nesta dobra (e nas anteriores), parece que resistir cabe aos docentes. E é isso mesmo. O problema nessa questão é que sempre se credita a uma espécie de “basta querer” ou “é preciso fazer” etc. como se fosse responsabilidade única e exclusiva de quem é professor ou professora. Não só isso, pois embora a literatura registre que isso não é fácil, não se tira a responsabilidade de nenhum lugar, exceto das pessoas que exercem o magistério como ofício.

Ainda que a história demonstre parcialmente que é mais ou menos isso que tem acontecido, como no caso de Célestin Freinet e sua obstinação pela escola para o povo, fica a dúvida: deveria ser assim mesmo? Em caso positivo, como se resiste à massiva infiltração do neoliberalismo, que vem por todos os lados, seja da política, da indústria, da família, da gestão das instituições, do próprio alunado que acredita

que a mudança é somente individual e somente exige esforço máximo de cada um para ser melhor que o outro?

A docência pela resistência encontra eco nos movimentos sociais, mas esses logo são rechaçados pela própria sociedade. Afinal, foi dessa maneira que Paulo Freire se tornou vilão nacional: a educação para transformação, que resiste ao *status quo* não é compreendida como um projeto de humanidade, mas como uma afronta às conquistas individuais – quem não tem é porque não se esforçou o suficiente, dizem.

A docência pela resistência encontra eco nas políticas afirmativas e nas políticas públicas, não obstante, essas são também contestadas na sociedade. Tornam-se representantes da oposição aos ideais de esforço máximo individual e das conquistas dignas como resultado do empreendimento de cada pessoa. No neoliberalismo há entendimento de que o Estado deve sair de cena, deixando o mercado se autorregular – uma espécie metafórica de darwinismo capitalista, no qual somente os mais ajustados ao ambiente sobrevivem e passam a ter o controle sobre o alimento, água e demais recursos disponíveis.

Retomando as palavras já citadas de Costa et al. (2018), a docência pela resistência é “muito difícil”, “urgente” e “possível”. Os referidos obstáculos aos movimentos sociais e às políticas afirmativas e públicas são algumas evidências do quanto é, efetivamente, muito difícil a jornada pela resistência. Daí, quando passamos vista em estatísticas da ONU, da OMS, da UNESCO, do IBGE etc. etc. que revelam a quantidade massiva de pessoas abaixo da linha da pobreza, que morrem por falta de alimentos, saneamento e água potável dentre outros, logo ratificamos a ideia de “urgente”. Fica, portanto, a dúvida de ser “possível” a docência pela resistência, uma vez que praticamente tudo conspira contra, incluindo a própria sociedade que prefere o *lucro* ao invés das *pessoas*.

Nesse caso, poderia a autoformação lançar alguma luz sobre essa questão? Haveria, nos processos de escarafunchar-se, nas metáforas do barco a remo, do iceberg, do compasso ou da árvore, elementos capazes de tornar possível a resistência?

Retomando parte da minha ceifa como professor formador, gostaria que responder que *sim* às perguntas do parágrafo anterior. Ao que vai se tornando mais claro, para mim mesmo (escarafunhando-me), é que os primeiros anos de exercício

neste ofício, meu foco era o trabalho reflexivo dentro da escola e dentro da sala de aula. E não é que isso foi se evidenciando como um barco a remo que roda, roda, e não sai do lugar? Quer dizer, embora estivesse almejando uma formação de qualidade (sem tomar ciência à época que isso queria dizer preservação do *status quo*), não havia um trabalho mais elucidativo a respeito da conjuntura neoliberal. Essa, não apenas circunscrevia toda a instituição, como já tinha se apossado de todos os seus processos, incluindo os *educativos*.

Aos poucos consegui ir percebendo que havia algo de perigoso nessa proposta de formação de qualidade, pois já estava assentindo com a ideia de “professores excelentes” de Bruns e Luque (2015). Assim, quanto mais avançava nos estudos para produzir esta tese, mais fica evidente que eu também estava trabalhando em prol da formação de professores excelentes. Mas a contradição foi exposta, pois eu sei que não tenho as competências necessárias para ser um professor excelente: repudio as tecnologias digitais, não conheço o currículo oficial mais atual, não uso da oratória como meio de transmissão de saberes, não promovo avaliações que reconhecem os melhores... Essas evidências superficiais me levaram metaforicamente à parte submersa do iceberg, me fazendo identificar crenças sobre educação que não correspondem à essa ideiação de formar professores excelentes para perpetuação do *status quo*.

Já registrei, lá no Rizoma I, quais são minhas crenças a respeito da educação institucionalizada. Creio na liberdade, autogoverno e felicidade de Alexander Neill de Summerhill. Creio no método livre da Escola Moderna de Célestin Freinet. Creio na poética da docência de Rubem Alves. A tecitura complexa desses elementos é que me dão o lugar certo para fixar a ponta seca do meu compasso como professor formador. Claro que isso não é tão simples, pois, envolvido em um sistema que opera como um rolo compressor sobre qualquer possibilidade de construção de outro cotidiano, praticamente não há tempo para amadurecer essa tecitura. Prazos, relatórios, atas, muitas aulas, muitos estudantes, registros de presença, ausência, de notas, indicação dos melhores (sabe-se lá pra que), reuniões (longas, improdutivas, sob ares de pseudodemocracia)... tudo isso vai, deliberadamente, minando qualquer outra forma de docência.

Recentemente, escrevi sobre a Universidade como resistência (MAGALHÃES et al., 2020) apontando o caminho da práxis freiriana para (nos) ajudar a resistir, em

um momento em que talvez ainda não tivesse tomado nota de que a ideologia dominante odeia o educador. Na sequência, buscando fortalecer a resistência universitária, foi promovido um manifesto motivado por três aforismos: (i.) a universidade não deve se curvar ao neoliberalismo, (ii.) a formação intelectual da universidade não deveria criar um sentimento de superioridade sobre as pessoas que não tiveram oportunidade ou interesse de seguir os estudos, e (iii.) a universidade deveria ser o lugar da pesquisa desinteressada, livre de qualquer amarra puramente utilitária, voltando-se ao desenvolvimento da humanidade (ARAÚJO et al., 2021). Tais aforismos ajudaram a compreender melhor por onde se pode ir, aos poucos, promovendo a formação pela resistência: não se trata de *bater de frente* com o sistema, mas de localizar suas brechas.

Claro que encontrar essas brechas não é tarefa fácil. Ou seja, não é suficiente saber que a resistência age melhor nas brechas, pois essas fissuras no sistema não se declaram no cotidiano. É preciso conhecer o sistema e agir com “astúcia”, usando termo de Michel Maffesoli (1985, p. 66). Segundo o autor, a astúcia pode ser explicada pelo camaleão: “trocar de pele para poder sobreviver”. Não é ser dissimulado, pelo contrário, é compreender como funcionam sem confrontar diretamente. O confronto direto pode ser danoso e pouco profícuo à resistência, afinal, há muitos mais adeptos à ideologia neoliberal do que à democracia opositora – mesmo que tal adesão seja inconsciente.

Com isso, ao pensar na formação docente como lugar de resistência, aprendi que se for para estar ao lado das pessoas (e não do lado do lucro), é preciso agir com astúcia. Não é suficiente, e talvez seja imprudente, declarar a contrariedade. Também parece insuficiente adotar um discurso inflamado ao me dirigir aos estudantes, aos pares e superiores, pois isso é também escancarar a escolha de se tornar *persona non grata*. Por isso, ao longo dos últimos três anos, tenho me dedicado a localizar desafios e dilemas, visíveis e invisíveis, ao ofício de professor formador (ARAÚJO; FORTUNATO, 2020; ARAÚJO et al., 2020).

Esses estudos revelam coisas importantes para se entender melhor a circunstância da formação de professores: (i.) há muita evasão nas licenciaturas e, quando não há, estudantes que permanecem já rejeitam a docência como opção de carreira; (ii.) nas licenciaturas, a formação pedagógica é negligenciada, colocando como centralidade o conhecimento técnico; (iii.) a coletividade não é relevante, pois

o trabalho dos professores formadores é sempre individual e o desempenho dos estudantes também é sempre individual, mesmo que existam os famigerados trabalhos em grupo em determinadas disciplinas. Nesse pequeno rol construídos pela pesquisa foram localizadas brechas, seja a necessidade de qualificar melhor os motivos pelos quais estudantes de licenciatura negam a carreira, mas permanecem até o final do curso, seja a necessidade de fortalecer a Pedagogia como elemento central da docência, seja o sentido coletivo, que não existe na ideologia *cada um por si* do neoliberalismo.

Dessa forma, vale a pena considerar a árvore como uma fundamental metáfora para a autoformação, o ideal é olhar para sua raiz. Aquilo que não aparece no cotidiano, mas está ali, dando sustentação, alimentando todo o sistema, ou apodrecendo, morrendo por dentro, aos poucos. Até uma árvore sem vida pode permanecer em pé, petrificada. E a sociedade pode se comportar exatamente dessa forma: pode ser orgânica, cheia de vida, ou deteriorada, porém que permanece a mesma, ainda que sem vida.

Ao final desta dobra, fica a sensação de que resistir é ainda mais difícil e complexo do que se pensava antes de escrevê-la. Também fica a sensação de que é realmente urgente e necessária, pois, se ela deixar de existir é porque a vida cessou, deixando apenas o *lucro* como mola propulsora da existência humana. Há poucos meses, envolvido profundamente nessas questões que circunscrevem e cerceiam o trabalho educativo do magistério, debrucei-me sobre minhas próprias experiências e expectativas e registrei alguns pensamentos que gostaria de reproduzir aqui, porque ainda reverberam ruidosamente em meu espírito:

Se nos deixarmos sufocar por coisas outras que não as atividades basilares da docência, não poderemos fazer nada além da preparação aos testes, envolvendo o processo educativo num círculo vicioso no qual o que se ensina e se aprende dentro de uma sala de aula serve apenas para sala de aula. Por isso, é preciso resistir. Resistir pressupõe não assentir com essa lógica, voltando-se contra tudo aquilo que é contrário à vida. E só é possível resistir se houver esperança. Aquela boa e velha esperança que Paulo Freire sempre depositava na educação transformadora, que buscava o fim dos ciclos de opressão-repressão-opressão e se voltava a uma vida digna para todas as pessoas. Sem esperança, não há motivos para resistência. Sem resistência, não há educação transformadora. Consentir e treinar ou resistir e esperar? Do meu ponto de vista, não temos mais escolha: ou resistimos ou já era. (FORTUNATO, 2022d, p. 375).

No momento em que eu ia partir eu resolvi voltar

*Sei que não chegou a hora de se ir embora é melhor ficar
(Vou ficar)*

*Sei que tem gente voltando, tem gente esperando a hora de chegar
(Vou chegar)*

*Chego com as águas turvas, eu fiz tantas curvas pra poder cantar
Esse meu canto que não presta*

*Que tanta gente então detesta
Mas isso é tudo que me resta*

(Raul Seixas, o Homem, 1976)

RIZOMA INCONCLUSÃO. Considerações parciais e itinerantes

Quem só quer ver estrelas no céu,
fere os pés nas pedras da terra.
Quem só vive olhando pro chão,
inerte, lamenta a própria vida.
Quem só vive olhando pra frente,
vai sentir, de repente, que o tempo passou e ele não viu.
Quem só vive olhando pra trás, não vai ser capaz de renascer.
(Silvio Brito, Renascer, 1974)

Esta tese sobre educação e escola e Direitos Humanos e sociedade e docência resta-se incompleta, inconclusa e muito provavelmente traz diversas afirmações de momento, que serão revisadas no futuro. Quem sabe ampliadas ou mesmo refutadas? Isso faz parte do conhecimento em movimento. Por isso, não escrevo suas conclusões ou considerações finais, mas suas inconclusões parciais e itinerantes...

Talvez, como a canção de Silvio Brito colocada na epígrafe, a produção da tese tenha tentado ser otimista, buscando estrelas no céu.

Dessa forma, algumas coisas não foram notadas no percurso, mesmo que tenha tropeçado nelas – metaforicamente, claro. Assim, de imediato já posso garantir que faltou tratar com mais propriedade sobre e contra o fascismo, que é eterno, conforme alguns dos seus arquétipos delineados por Umberto Eco (2019): culto ao tradicionalismo (ao passado de *glórias*, ao que sempre foi, à mesmice que se deve perpetuar na sociedade, sem essa coisa de Direitos Humanos para todos); recusa à modernidade (não se pode abdicar do *status quo*, as coisas não podem mudar); o ataque às universidades como “ninhos de comunistas”; o medo à diferença (o migrante, o estrangeiro, o que tem outra fé... todos esses são inimigos); a falta de uma identidade que acaba fazendo apelo aos símbolos nacionais (bandeiras, estandartes, hinos...) como elementos de conglomeração contra os que são contra o *status quo*; a educação para a crença de que individualmente somos todos heróis, portanto, a vida vale nada, exceto para a luta.

Com a descrição dos arquétipos do fascismo eterno, Umberto Eco (2019) revela que este é, portanto, o que temos como sociedade. Ao unir tais arquétipos com a perversão do neoliberalismo, a educação, a escola e a própria sociedade se fortalece como está. A docência resta refém disso tudo. Buscar a autoformação para entender tudo isso é dúbio: percebe-se o contexto, entende-se a conjuntura, mas descobre-se que não se tem para onde correr. Ou tem? Aqui, apesar de tudo que foi

elucubrado, construído pelo cotejamento entre literatura, experiência e cotidiano, o intento não foi apresentar solução alguma. Isso porque, qualquer solução que se apresente pode ser sempre superficial e incompleta. Seguimos, então, escarafunchando; dentro e fora.

Outro ponto que não foi abordado nesta tese e que também interfere contra um projeto de humanidade baseado na ampla disseminação e garantia dos Direitos (e deveres) Humanos é o colonialismo (ou imperialismo ou neocolonialismo). Aqui, neste rizoma inconclusivo, percebo que não foi sequer abordado os impactos negativos da colonização. Se quase todos os países do Sul já se declararam independentes, isso não quer dizer que não exista mais exploração e controle por parte de seus (antigos) colonizadores (SANTOS, 2019). Talvez, em alguns casos, a coisa ainda seja até mais complicada, pois é mais fácil e menos custoso explorar comercialmente um país, que mantê-lo como território.

Além disso, com exceção de Paulo Freire e Rubem Alves, boa parte das minhas referências educacionais são de fora, vindas de países imperialistas e que dominaram (e ainda dominam) outros territórios, explorando-os ao extremo. Dessa forma, nota-se que a colonização (ou neocolonização) não é apenas comercial, de recursos naturais ou território. É, também, intelectual, impondo-se sobre outras possíveis formas de ver o mundo. Isso não quer dizer que, ao reconhecer que a origem dos educadores que tanto prezo é colonizadora, passe a desprezá-los. É, na verdade, um alerta duplo. Primeiro, quais outros educadores e educadoras (eis mais um lapso, pois não trouxe referências a educadoras e pesquisadoras) podem ajudar a construir um outro mundo, com um projeto humanitário democrático opositor, lastrado pela resistência ao *status quo*? Segundo, será que as leituras que são colocadas como obrigatórias e complementares nas ementas das disciplinas dos cursos de formação inicial de professores não são coloniais, colonizadoras, neocolonizadoras?

Ainda, outro ponto que não foi tratado ao longo da tese é o extrativismo. Tal alerta foi lançado por Antônio Almeida Jr.¹⁸ ao compartilhar suas ideias sobre as formas de opressão que controlam o mundo e o mantém como está. Além das três grandes formas de opressão que balizaram os ramos e dobras do Rizoma dois aqui da tese, Antônio incluiu a usurpação dos recursos naturais como uma das formais

¹⁸ Conversa realizada em sessão de orientação no dia 06 de setembro de 2022.

mais cabais de opressão. Água limpa... gás e petróleo... madeira... pasto... plantações... tudo isso é controlado por grandes corporações dos países do Norte, que seguem gerenciando as nações mais pobres, racionando-os de seus próprios recursos naturais.

O título do artigo de Losekann (2016) ilustra bem como essa forma opressora opera: “a política dos afetados pelo extrativismo na América Latina”. A venda de *commodities*, isto é, matérias-primas produzidas em larga escala (agrícola, pecuária, mineral etc.) tem efeitos diversos, mas quase todos negativos para quem está na ponta de baixo dessa cadeia produtiva. Extraímos nossas riquezas naturais, produzimos alimentos e outros insumos de baixo valor de venda, que são processados, refinados, usinados e revendidos com outra roupagem de volta a nosso país... com valores mais caros. Isso quando são vendidos de volta para cá. Assim, espoliados de nossos próprios recursos naturais seguimos, sendo oprimidos, como se isso fosse assim mesmo, porque sempre foi assim.

Dessa maneira, buscando as estrelas no céu, deixei de notar estas pedras no chão, que dificultam o caminho e machucam os pés: o fascismo, o colonialismo e o extrativismo. Mas, tendo verificado isso, não quero olhar para trás, lamentando o que não foi percebido no trajeto e não contemplado ao longo da escrita. É como disse Silvio Brito: ficar preso naquilo que já passou é impeditivo para renascer. Nascer de novo, metaforicamente, pode ser aquilo que tem sido buscado pela resistência, ou seja, um outro projeto de humanidade, calcado por uma democracia opositora à opressão que mina direitos das pessoas e promove o ódio – isto é, promove o *lucro* e malogra a vida.

Assim, tendo registrado o que foi deixado de lado, abrem-se oportunidades de trabalhos de pesquisa futuros e novos ensaios, que também podem ser elaborados por meio de uma leitura rizomática, cotejando o lido com o vivido. Mas, como bem lembra Silvio Brito na epígrafe, se apenas seguirmos olhando para frente, projetando coisas para o futuro, pode ser que o final seja uma sensação de que o tempo passou rápido demais e nada foi feito.

Dessa maneira, ao seguir os conselhos do cantor, que nos diz há que se “ver nas coisas pequenas e simples, a grandeza do espaço”, volto ao que foi realizado com a tese. No começo, projetou-se uma escrita de ensaio, partindo da experiência vivida como professor formador de professores para reflexão sobre a Educação, a

Escola, os Direitos Humanos e a Sociedade. A proposta poderia até ser considerada audaciosa, pois se sabia que o caminho seria construído na caminhada, encerrando a jornada em algum lugar que desconhecido. Ao chegar aqui, parece ser isso mesmo.

Voltando no tempo (e nas páginas), vê-se tudo começou com a constatação de que sete décadas atrás, pela cooperação internacional via Organização das Nações Unidas, depositava-se a responsabilidade de construção de um novo projeto de humanidade na educação e no ensino. Foi percebido que isso cai diretamente no trabalho do professorado, cujo ofício é educar e ensinar (embora tenha sido somente o de ensinar). Daí a dúvida: quem é que educa e ensina professores e professoras a educar e a ensinar um outro projeto de humanidade?

Essa dúvida inicial levou a um exame da área de Formação de Professores, de antemão reconhecendo a autoformação como um elemento estranho, portanto, carecido de investigação, de sustança e de formas mais claras de compreensão e até mesmo de aplicação. Dessa forma, a tese acabou sendo construída como um exercício autoformativo, ou seja, ao invés de explicar o que é e porque acho que deve ser inserida nos processos de formação docente (inicial, continuada, em exercício etc.), vivi plena e intensamente o que gostaria de propor. Com isso, acabei experimentando a ação de escarafunchar-me, conforme seguia aprendendo sobre as formas de opressão humana e como elas estão instaladas na educação escolar, na sociedade e na docência.

Assim, ao passo em que fui elencando as metáforas do barco a remo, do compasso, do *iceberg* e da árvore como meios de se aprender sobre si mesmo e sobre o ofício do magistério, pude ir percebendo que tais analogias servem ao meu próprio cotidiano. Essas poderosas metáforas ajudaram a descortinar como é que a opressão exterior se apodera da docência e faz com que meu próprio ofício seja opressor, mesmo que acredite o contrário. Ao final, muita coisa latente verteu-se patente, o que vai me ajudar a promover outras formas de trabalho docente: não apenas criticando o *status quo*, mas, podendo resistir de dentro para fora, enfrentando as ideologias do sistema que prefere o *lucro* ao invés das *pessoas*. É isso mesmo que o próprio sistema contradiga essa afirmação, fazendo-nos acreditar que todos têm condições iguais, desde que se esforcem, empreendam e se dediquem ao máximo.

Pela atitude de escarafunchar-me via as metáforas, pude colocar em xeque no meu cotidiano, como professor formador de professores, tudo que foi ventilado sobre o patriarcado e as questões de gênero e sexualidade; depois sobre o racismo estrutural, velado ou descarado, e a xenofobia; e, depois sobre o neoliberalismo e seu modo de controlar as pessoas pela competição, individualismo e pelo próprio esforço. Isso gera diversos questionamentos sobre si, sobre as próprias crenças a respeito do mundo e sobre as próprias práticas pedagógicas que se desenvolve dentro e para o sistema. Ou, quem sabe, como possível resistência.

E, por fim, há que se encerrar a escrita. A tese termina, mas os desafios da docência pela resistência e a partilha das descobertas de autoformação apenas (re)começam. Recomeçam porque é um movimento que se iniciou em agosto de 2014, quando assumi a função, em regime de dedicação exclusiva, de formar futuros professores. Mas, começam, porque é a partir daqui que há mais clareza de qual formação é fundamental para fazer valer outro projeto de humanidade, mais solidário, mais justo, mas equilibrado, preferindo as pessoas ao invés do lucro. E, quem diria, que tudo que pude aprender aqui já havia sido cantado na década de 1970?

Por isso, para (in)concluir a tese, deixo as palavras do cantor e compositor Silvio Brito ecoarem, pois nelas se encontram grandes revelações para seguir caminhando pela recém descoberta trilha que leva à resistência. Assim, marchamos...

Ver nas coisas, pequenas e simples,
a grandeza do espaço
E não parar de procurar no seu interior,
descobrir a razão de ser e renascer.
Nascer de si mesmo, dar-se ao infinito.

REFERÊNCIAS

- ABGLT (Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais). **Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015:** as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais. Curitiba: ABGLT, 2016.
- ALARCÃO, I. **Percursos da Didática**. Aveiro: UA Editora, 2020.
- ALMEIDA JR., A. R. Opressões, resistências e direitos humanos. **Impulso**, v. 28, n. 72, p. 41-48, 2019.
- ALVES, R. **Variações sobre o prazer:** Santo Agostinho, Nietzsche, Marx e Babette. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2011.
- ALVES, R. **A alegria de ensinar**. São Paulo: ARS Poética Editora, 1994.
- ANDRADE, D. P. O que é o neoliberalismo? A renovação do debate nas ciências sociais. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 34, n. 1, p. 211-239, 2019.
- ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, 2010.
- ARAÚJO, O. H. A.; FORTUNATO, I. De professor formador para professor formador: quatro desafios para formar para a docência nas licenciaturas. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 11, e02004, p. 1-14, 2020.
- ARAÚJO, O. H. A.; FORTUNATO, I.; CASTRO, F. M. F. M. Dilemas (in)visíveis da formação para a docência nas licenciaturas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 20, n. 65, p. 509-527, 2020.
- ARAÚJO, O. H. A.; FORTUNATO, I.; MEDEIROS, E. A. Universidade-Formação-Pesquisa: um manifesto sobre o que está em debate. **Imagens da Educação**, Maringá, v. 11, n. 2, p. 19-39, 2021.
- AZEVEDO, F. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- AZEVEDO, F. M. C. O conceito de patriarcado nas análises das relações de gênero: uma contribuição feminista. **Revista Três Pontos**, v. 13, n. 1, p. 12-20, 2016.
- BARRETO, A.; ARAÚJO, L. PEREIRA, M. E. (org.) **Gênero e diversidade na escola:** formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de conteúdo. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.
- BEAUVOIR, S. de. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- BENTO, B. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 549-559, 2011.

BERNARDO, J. **Labirintos do fascismo**: na encruzilhada da ordem e da revolta. 2 ed. [s.l.]: edição do autor, 2015.

BASSO, D.; BEZERRA NETO, L. As influências do neoliberalismo na educação brasileira: algumas considerações. **Itinerarius reflectionis**, Jataí, v. 1, n. 16, p. 1-14, 2014.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. A formação do professor: um olhar fenomenológico. *In*: BICUDO, M. A. V. (org.). **Formação de Professores?** Da incerteza à compreensão. Bauru: EDUSC, 2003. p. 19-46.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BRANDÃO, C. R. **O que é Educação?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRAUNER, V. L. P. Gênero, sexualidade e formação de professores: *quo vadis?* Conexões: **Educ. Fís., Esporte e Saúde**, Campinas, v. 16, n. 2, p. 125-134, 2018.

BRUNS, B.; LUQUE, J. **Professores excelentes**: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe. Washington (DC): World Bank, 2015.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2003.

CÂNDIDO, P. **Grandes mestres da humanidade**: lições de amor para a Nova Era. Nova Petrópolis: Luz da Serra, 2017.

CARDOSO, F. H. Prefácio à segunda impressão. *In*: MUNANGA, K. (org.) **Superando o racismo na escola**. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 9-10.

CARRARA, S. Educação, diferença, diversidade e desigualdade. *In*: BARRETO, A.; ARAÚJO, L.; PEREIRA, M. E. **Gênero e diversidade na escola**: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009. p. 13-15.

CARVALHO, J. S.; SESTI, A. P.; ANDRADE, J. P.; SANTOS, L. S.; TIBÉRIO, W. Formação de professores e educação em direitos humanos e cidadania: dos conceitos às ações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 435-445, 2004.

CARVALHO, M. E. P. Modos de educação, gênero e relações escola-família. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, p. 41-58, 2004.

CHOMSKY, N. **O lucro ou as pessoas**: neoliberalismo e ordem global. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

COSTA, A. P.; VIANNA, C. P. A formação docente em gênero e a crítica ao patriarcado: subordinações e resistências de mulheres professoras. **Poiésis**, Tubarão, v. 12, n. 22, p. 410-428, 2018.

COSTA, R. F.; OLIVEIRA, R. de C.; AZEVEDO, H. H. O. Professores e sua formação no mundo capitalista. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 9, n. 1, p. 142–158, 2018.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

ECO, U. **O fascismo eterno**. 3 ed. Rio de Janeiro: Record, 2019.

ELLIOTT, J. **Olhos Azuis** (Blue Eyes: all in one). Documentário. 170 min. 1996. <https://www.youtube.com/watch?v=ln55v3NWHv4>

FERNÁNDEZ, A. **A mulher escondida na professora**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FÉTIZON, B. **Sombra e luz: o tempo habitado**. São Paulo: Zouk, 2002.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FORTUNATO, I. Lecciones de transmétodo: qué se puede aprender de Milagros Elena Rodríguez. **Entretextos** - Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe, v. 16, n. 30, p. 46-55, 2022a.

FORTUNATO, I. A Didática na formação inicial docente: experiências de um professor formador em (auto)formação. **Rev. Inter. Educ. Sup.**, Campinas, v. 8, e022009, p. 1-18, 2022b.

FORTUNATO, I. Escarafunchando o próprio trabalho pedagógico no Instituto Federal de São Paulo, campus Itapetininga: reflexos da pandemia da covid-19. *In*: FERREIRA, L. S. et al. **Trabalho pedagógico na educação profissional e tecnológica em diferentes contextos: desafios e reflexões** – vol. 3. Curitiba? CRV: 2022c.

FORTUNATO, I. Ensinar a ensinar: um ensaio aforístico. *In*: SHIGUNOV NETO, A.; SILVA, A. C.; FORTUNATO, I. **Coletânea do Congresso Paulista de Ensino de Ciências: discutindo EC em países Iberoamericanos**. Itapetininga: Edições Hipótese, 2022d. p. 367-376.

FORTUNATO, I. Gênero e educação escolar: manutenção ou ruptura do mundo binário? **Revista Hipótese**, Bauru, v. 8, 2022e. [no prelo]

FORTUNATO, I. Coisas que gostaria de trabalhar na Formação de Professores de Ciências e Matemática, mas não sei como. **Rev. Int. de Pesq. em Didática das Ciências e Matemática** (RevIn), Itapetininga, v. 1, e020013, p. 1-13, 2020a.

FORTUNATO, I. Práticas Pedagógicas no Ensino Superior: relato de experiências com a disciplina Didática em licenciaturas. **Rev. Inter. Educ. Sup.**, Campinas, v. 6, e020039, 1-13, 2020b.

FORTUNATO, I. O sentido de Ser Professor e a Formação Docente em contexto: relato de experiência. *In*: FORTUNATO, I.; IMBERNÓN, F.; SHIGUNOV NETO, A. **Formação Permanente de Professores: experiências iberoamericanas**. São Paulo: Edições Hipótese, 2019. p. 533-541.

FORTUNATO, I. Summerhill, ou o legado de A. S. Neill para a educação libertadora de cabeças bem-feitas. **Revista Hipótese**, Itapetininga, v. 4, n. 1, p. 3-13, 2018a.

FORTUNATO, I. Três saberes pedagógicos na e para formação de professores. *In*: SHIGUNOV NETO, A.; FORTUNATO, I. **Saberes Pedagógicos: perspectivas & tendências**. São Paulo: Edições Hipótese, 2018b. p. 82-96.

FORTUNATO, I. A epistemologia da formação docente: o que se pode aprender com o empirismo de Freinet. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. esp, n. 2, p. 1995-2007, 2018c.

FORTUNATO, I. Caminhos da formação na licenciatura: de estudante a docente. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 14, n. 27, p. 172-185, 2018d.

FORTUNATO, I. O relato de experiência como método de pesquisa educacional. *In*: FORTUNATO, I.; SHIGUNOV NETO, A. **Método(s) de pesquisa em educação**. São Paulo: Edições Hipótese, 2018e. p. 37-50.

FORTUNATO, I. Tornar-se professor: reflexões iniciais sobre um percurso paradoxal. **South American Journal of Basic Education, Technical and Technological**, Rio Branco, v. 4, n. 1, p. 4-9, 2017.

FORTUNATO, I. 50 Anos sem Célestin Freinet, 500 Anos de Retrocesso das Práticas Escolares. **Journal for Educators, Teachers and Trainers**, Granada, v. 7, n. 1, p. 174-181, 2016a.

FORTUNATO, I. Aprendendo com Célestin Freinet: o passado ainda é presente. **Tendencias Pedagógicas**, Madrid, v. 27, p. 251-258, 2016b.

FORTUNATO, I. Algumas ideias de Celestin Freinet para motivar a docência. **Direcional Educador**, São Paulo, v. 105, p. 34-36, 2013.

FORTUNATO, I. Pedagogia da escuta: currículo e projetos em Reggio Emília. **Quaestio: Revista de Estudos de Educação**, Sorocaba, v. 12, n. 1, p. 159-169, 2010.

FORTUNATO, I. O cotidiano escolar da Ana e do João Pedro: subjetividades à margem. **Athena** [revista descontinuada], Curitiba, v. 12, p. 55-66, 2009.

FORTUNATO, I.; ALTARUGIO, M. H.; ARAÚJO, O. H. A.; MEDEIROS, E. A. Disciplina de Didática e a Formação de Professores de Ciências: uma amostragem nacional. **SAJEBTT**, Rio Branco, v. 7, supl. 3, p. 101-117, 2020

FORTUNATO, I.; ARAÚJO, O. H. A.; MENA, J. Ser professor num contexto de incertezas: a formação como resistência. *In*: PEIXOTO, A. J. et al. (org.). **Universidade, formação e anti-intelectualismo**. Campinas: Mercado de Letras, 2022. p. 99-124.

FORTUNATO, I.; CATUNDA, M. B.; REIGOTA, M. Vozes e memória no/do cotidiano escolar: primeiro dia de escola de futuros professores. **Quaestio**, Sorocaba, v. 15, n. 2, p. 339-348, 2013.

FORTUNATO, I.; CUNHA, C. R. A deseducação obrigatória, por Paulo Goodman. **Revista Sem Aspas**, Araraquara, v. 6, n. 2, p. 175-182, 2017.

FORTUNATO, I.; DIAS, A. M. I. Gender issues and education: the state of research in Brazil. **Policy Futures in Education**, [s.l.], v. 16, n. 5, p. 620-631, 2018.

FORTUNATO, I.; MEDEIROS, E. A.; ARAUJO, O. H. A escola na atualidade: ensaio a partir de Paulo Freire e Alexander Neill. **Ensino em re-vista**, Uberlândia, v. 29, 2022. [no prelo]

FORTUNATO, I.; MENA, J.; SORAINEN, A. Teacher education for gender, sexuality, diversity and globalization policies. **Policy Futures in Education**, [s.l.], v. 16, n. 5, p. 515-523, 2018.

FORTUNATO, I.; PORTO, M. R. S. Gênero e formação docente: uma revisão (as)sistemática da literatura. **Temas em Educação e Saúde**, Araraquara, v. 18, 2022. [no prelo]

FRANÇA, F. F. **Representações sociais de gênero e sexualidade na escola: diálogo com educadoras**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, 2014.

FRANÇA, F. F. **A contribuição dos estudos de gênero à formação docente: uma proposta de intervenção**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, 2009.

FREINET, C. **Pedagogia do bom senso**. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FREINET, E. **O itinerário de Célestin Freinet: a livre expressão na pedagogia Freinet**. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora S.A., 1979.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

FREIRE, P. Apresentação. *In*: HARPER, B.; CECCON, C.; OLIVEIRA, M. D.; OLIVEIRA, R. D. **Cuidado, Escola!** desigualdade, domesticação e algumas saídas. 24 ed. São Paulo, Editora Brasiliense, 1987.

FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, 2007.

FURLAN, C. C.; FURLAN, D. A. B. Gênero e sexualidade na formação de professores/as: a necessidade de reflexões sobre a prática pedagógica. **Plures Humanidades**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 2, p. 306-326, 2011.

GGB - Grupo Gay da Bahia. **Relatório 2016: assassinatos de LGBT no Brasil**. Documento digital, disponível em <https://goo.gl/6XGLLj>, acesso mar. 2018.

GIBSON, M. A.; ALEXANDER, J.; MEEM, D. T. **Finding it out: an introduction to LGBT studies**. Thousand Oaks: SAGE, 2014.

GOMES, N. L. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. *In*: MUNANGA, K. (org.) **Superando o racismo na escola**. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 143-154.

GOMES, N. L. Ações afirmativas: dois projetos voltados para a juventude negra. *In*: GONÇALVES, P. B.; SILVÉRIO, V. R. (org.) **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003. p. 217-244.

HAMPEL, A. **“A gente não pensava nisso...”**: Educação para a Sexualidade, Gênero e Formação Docente na Região da Campanha/RS. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

HARPER, Babette; CECCON, Claudius; OLIVEIRA, Miguel Darcy de; OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. **Cuidado, Escola!** desigualdade, domesticação e algumas saídas. 24 ed. São Paulo, Editora Brasiliense, 1987.

HARVEY, D. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2008.

HENRIQUES, R.; CAVALLEIRO, E. Prefácio à 2ª Edição. *In*: MUNANGA, K. (org.) **Superando o racismo na escola**. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 9-10.

HERRÁN, A. de la. Algunos fundamentos sobre la formación continua del profesorado desde el enfoque radical e inclusivo. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. esp, n. 3, p. 1896-1934, 2018.

HERRÁN, A. de la. Para una Pedagogía radical e inclusiva. **Revista Boletín Redipe**, s.l., v. 6, n. 7, p. 24-32, 2017.

HERRÁN, A. de la; AGUILAR, N. A.; ELIZONDO, J. A. C. ¿Es posible la transformación docente? **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 51-69, 2016.

HERRÁN, A. de la; FORTUNATO, I. ¿Por qué desde la Didáctica no se favorece la formación del profesorado? **Pro-Posições**, Campinas, v. 30, e20170033, p. 1-32, 2019.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE - Estudos e Pesquisas, Informação demográfica e socioeconômica, n. 41, 2019.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Enciclopédia de Pedagogia universitária**. Brasília: MEC/INEP, 2006, p. 351.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Atlas da violência 2019**. Brasília; Rio de Janeiro; São Paulo: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2019.

JOAS, H. **A sacralidade da pessoa**: nova genealogia dos direitos humanos. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

JUNQUEIRA, R. D. A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Psicologia Política**, São Paulo, v. 18, n. 43, p. 449-502, 2018.

LARROSA, J. O ensaio e a escrita acadêmica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 28, n. 2, p. 101-115, 2003.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, p. 20-28, 2002.

LESSARD, C. A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 223- 240, 2006.

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2a ed. Belo Horizonte: 2000. p. 7-34.

LOURO, G. L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 17-23, 2008.

LOSEKANN, C. A política dos afetados pelo extrativismo na América Latina. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 20, p. 121-164, 2016.

MACEDO, R. L. A. Formação de professores e racismo – para onde vamos? **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 62, p. 106-115, 2020.

MAFFESOLI, M. **À sombra de Dionísio**: contribuição a uma sociologia da orgia. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

MAGALHÃES, S. M. O.; FORTUNATO, I.; MENA, J. La universidad como resistencia: en busca de una epistemología de la praxis. **Revista Histedbr on-line**, Campinas, v. 20, e02001, p. 1-14, 2020.

MARCELO, C. **Formación del profesorado para el cambio educativo**. Barcelona: EUB, 1995.

MARRACH, S. Neoliberalismo e educação. *In*: SILVA, C. et al. (org.). **Infância, educação e neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 42-56

MARTINS, E. Racismo e educação: a temática étnico-racial em foco em uma Universidade pública. **Interfaces Brasil/Canadá**, Pelotas, v. 16, n. 2, p. 89-112, 2016,

MENEGHETTI, F. K. O que é um Ensaio-Teórico? **RAC**, Curitiba, v. 15, n. 2, p. 320-332, 2011,

MENEZES, C. **Descomplicando as identidades LGBTQIA+**. Paulo Afonso: Oxente, 2021.

MIGUEL, L. F. Voltando à discussão sobre capitalismo e patriarcado. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 25, n. 3, p. 1219-1237, 2017.

MISTURA, I.; CAIMI, F. E. O (não) lugar da mulher no livro didático de história: um estudo longitudinal sobre relações de gênero e livros escolares (1910-2010). **Aedos**, Porto Alegre, v. 7, n. 16, p. 229-246, 2015.

MEAD, M. **Male and female**: a study of sexes in a changing world. New York: William Morrow & Co., 1949.

MONTESSORI, M. **Pedagogia científica**: a descoberta da criança. São Paulo: Flamboyant, 1965.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MUNANGA, K. Apresentação. *In*: MUNANGA, K. (org.) **Superando o racismo na escola**. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 15-20.

NEILL, A. S. **Liberdade, escola, amor e juventude**. São Paulo: IBRASA, 1972.

NÓVOA, A. Prefácio. *In*: JOSSO, M. **Experiências de formação e vida**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 11-17.

NÓVOA, A. Professor se forma na escola. **Revista Nova Escola**, São Paulo, n. 142, v. 16, p. 13-15, 2001.

NORO, D. **Diversidade sexual e de gênero na formação docente: a heteronormatividade diante das neurociências.** Tese (Doutorado em Educação em Ciências). Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2019.

NUNES, S. S. Racismo no Brasil: tentativas de disfarce de uma violência explícita. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 89-98, 2006.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Paris: Assembleia Geral, 1948.

ORTEGA y GASSET, J. **Meditaciones del Quijote.** Madrid: Publicaciones de la Residencia de Estudiantes, 1914.

OSÓRIO, R. G. **A desigualdade racial da pobreza no Brasil** (texto para discussão 2487). Rio de Janeiro: Ipea, 2019.

PAULA, B. X.; GUIMARÃES, S. 10 anos da lei federal nº 10.639/2003 e a formação de professores: uma leitura de pesquisas científicas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 435-448, 2014.

PAULANI, L. M. Neoliberalismo e individualismo. **Economia e Sociedade**, Campinas v. 8, n. 2, p. 115-127, 1999.

PEREIRA, A. P. G. K.; MIZUSAKI, R. A. C. Formação de professores(as) e as relações de gênero na educação infantil. **Rev. EDUCA**, Porto Velho, v. 2, n. 3, p. 78-91, 2015.

PEREIRA COSTA, M. S. Maria Montessori e seu método. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 305-320, 2001.

PERLS, F. **Escarafunchando Fritz: dentro e fora da lata de lixo.** 4 ed. São Paulo: Summus, 1979.

PNUD. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo y Oxford Poverty and Human Development Initiative. **Índice de Pobreza Multidimensional global 2021: Desvelar las disparidades de etnia, casta y género.** 2021. Disponível em https://hdr.undp.org/sites/default/files/2021_mpi_report_es.pdf, acesso fev. 2022.

PULLEN, C. (org.) **LGBT Transnational identity and the media.** London: Palgrave Macmillan, 2012.

REIS, A. P. P. Z.; GOMES, C. A. Práticas pedagógicas reprodutoras de desigualdades: a sub-representação de meninas entre alunos superdotados. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 503-519, 2011.

REIS, T.; EGGERT, E. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 138, p. 9-26, 2017.

RIBEIRO, J. C. O. A.; NUNES, C. P. Formação de professores no contexto neoliberal. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 15, n. 4, p. 57-71, 2018.

ROGERS, C R. **Tornar-se Pessoa**. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ROJAS, F.; LIMA, I.; FORTUNATO, I. O papel de uma educação Freiriana no enfrentamento à desigualdade socioambiental: analisando o contexto da pandemia da covid-19. **Revista Orinoco Pensamiento y Praxis**, Caracas, v. 9, n. 14, p. 88-112, 2021.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. 4 ed. Curitiba: Ibpex, 2010.

ROSEMBERG, F. Políticas educacionais e gênero: um balanço dos anos 1990. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 16, p. 151-197, 2001.

ROSEMBERG, F. Educação e gênero no Brasil. **Proj. História**, São Paulo, n. 11, p. 7-18, 1994.

RUBIN, G. Thinking Sex: notes for a radical theory of the politics of sexuality. *In*: ABELOVE, H.; BARALE, M.; HALPERIN, D. (org.) *The Lesbian and Gay studies reader*. Nova York, Routledge, 1993. p. 143-178.

SANTOS, B. S. Direitos humanos, democracia e desenvolvimento *In*: SANTOS, B. S.; MARTINS, B. S. (org.). **O pluriverso dos direitos humanos: a diversidade das lutas pela dignidade**. Coimbra: Edições 70, 2019. p. 41-66.

SARDENBERG, C. M. B. Caleidoscópios de gênero: gênero e interseccionalidades na dinâmica das relações sociais. **Mediações**, Londrina, v. 20, n. 2, p. 56-96, 2015.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.

SCHWARCZ, L. M. As teorias raciais, uma construção histórica de finais do século XIX: o contexto brasileiro. *In*: SCHWARCZ, L. M.; QUEIROZ, R. S. (org.). **Raça e diversidade**. São Paulo: Edusp, 1996. p. 147-185.

SILVÉRIO, V. R.; TRINIDAD, C. T. Há algo novo a se dizer sobre as relações raciais no Brasil contemporâneo? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 891-914, 2012.

SIMIONATO, M. F.; HOBOLD, M de S. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores: padronizar para controlar? **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 1-17, 2021.

SOARES, Z. P.; MONTEIRO, S. S. Formação de professores/as em gênero e sexualidade: possibilidades e desafios. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 73, p. 287-305, 2019.

SOUZA, N. G. S. Representações de corpo-identidade em histórias de vida. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 95-116, 2000.

SOUZA, S. C. M. A formação docente: entre a regulação e a emancipação. **Doxa**, Araraquara, v. 22, n. 00, p. e021003, 2021.

SPINELLI, P. M. J.; FORTUNATO, I.; DALMASIO, O. G. Qual a relação entre a Base Nacional de Formação de Professores e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos? **Revista Debates Insubmissos**, Caruaru, v. 5, n. 17, p. 81-99, 2022.

STAROBINSKI, J. É possível definir o Ensaio? **Remate de Males**, Campinas, v. 31, n. 1-2, p. 13-24, 2011.

TORRES SANTOMÉ, J. Política educativa, multiculturalismo e práticas culturais democráticas nas salas de aula. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 4, p. 5-25, 1997.

TORTATO, C. S. B. **Articulações entre gênero, empoderamento e docência: estudo sobre um curso de formação de professores da Universidade Tecnológica Federal do Paraná**. Tese (doutorado em Tecnologia). Curitiba, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2014.

TRAGTENBERG, M. A escola como organização complexa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 142, p. 183-202, 2018.

VIANNA, C. P.; CARVALHO, M. P.; SCHILLING, F. I.; MOREIRA, M. F. S. Gênero, sexualidade e educação formal no Brasil: uma análise preliminar da produção acadêmica entre 1990 e 2006. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 525-545, 2011.

VIANNA, C. P. O movimento LGBT e as políticas de educação de gênero e diversidade sexual: perdas, ganhos e desafios. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 791-806, 2015.

VIANNA, C. P. O sexo e o gênero da docência. **Cad. Pagu**, Campinas, n. 17-18, p. 81-103, 2002.

WASELFISZ, J. J. **Mapa da violência 2015: Homicídio de mulheres no Brasil**. São Paulo: Instituto Sangari, 2015.

WESTBROOK, R. B. **John Dewey** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.