



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

11609 - Resumo Expandido - Trabalho - XVI Reunião da Anped Centro-Oeste (2022)

ISSN: 2595-7945

GT 08 - Formação de Professores

O PROFESSOR COMO UM ATOR DE CONSCIÊNCIA E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL PELA DIVERSALIDADE

Edineia dos Santos Calado - UEMS/UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MATO GROSSO DO SUL

Agência e/ou Instituição Financiadora: UEMS

O PROFESSOR COMO UM ATOR DE CONSCIÊNCIA E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL PELA *DIVERSALIDADE*

Educar envolve ensino, consciência, percepções ideológicas e atitudinais frente aos sujeitos de ensino. A formação crítica e *trans-formadora* dos educadores é frequentemente atordoada pelo afastamento do professor de uma postura responsiva à acolhida dos diferentes e das diferenças em seu valor estrutural e representatividade, para além da diversidade.

Em 2022, o site de notícias **Portal G1**, do Grupo Globo, trouxe uma notícia que relatava a presença da faculdades de pedagogia com notas baixas no Ministério da Educação, que buscavam alunos com mensalidades inferiores a R\$ 200. As vagas eram em sua maioria para o Ensino a Distância (EaD), destinadas a futuros professores do ensino fundamental e da educação infantil, responsáveis pelos primeiros contatos dos alunos com o ensino, mas oferecidas em uma postura mercantilista, pautada no repasse de conteúdos (G1, 2022).

Essa prática indica que as sementes de um ensino tradicional, que se apresentavam aparentemente combalidas por décadas de questionamentos, reviveram e frutificaram alimentadas brevemente pelo conservadorismo e por uma orientação social contrária a qualquer iniciativa de descolonização educacional. Seus frutos: o risco da neutralização do trabalho da formação docente. Assim, foi questionado: qual o lugar docente como *trans-formador* de consciência crítica e práticas descoloniais na educação básica? Esse sentido transformacional surge da postura em que o professor descolonial e orientado à *diversalidade*

age para apresentar, fortalecer e estruturar uma visão crítica da educação, da sociedade e de mundo, a partir de um ato de *desobediência epistêmica*, pois essa orientação descolonial seria orientar o ato educacional para romper com o pensamento ou razão imperial, pois, como trazido por Walter Mignolo (2008, p. 290), “todas as outras formas [...] que não são descoloniais, significam permanecer na razão imperial; ou seja, dentro da política imperial de identidades”.

O objetivo deste texto é discutir o papel do professor como um ator de consciência e *trans-formação* social pela diversalidade, componente fundamental de sua formação e atuação profissional. Trata-se de uma revisão narrativa de literatura, que integra diferentes autores concentrados ao objeto, sem corte temporal de escolha.

A leitura realizada evidencia que um dos principais argumentos da educação tradicional é de que o professor atua e sala de aula para “ensinar”, não para discutir assuntos diferentes de conteúdos. Nega, assim, a presença da ação docente reflexiva sobre o ensino, seu meio e a sociedade, e o dividir com o aluno informações que desvelem tensões e forças sociais. Ramón Grosfoguel (2007) agrega a isto o racismo epistêmico, que privilegia a “[...] tradição de pensamento e pensadores dos homens ocidentais (que quase nunca inclui as mulheres) [...] como a única e legítima para a produção de conhecimentos e como a única com capacidade de acesso à ‘universidade’ e à ‘verdade’” (p. 32).

Marcos Antônio Bessa-Oliveira (2019) descreve um conceito ligado a tal preconceito, a *spedagogias da diversalidade*, práticas estruturadas e sustentadas em “[...] corpos descoloniais das exterioridades do ser, saber, sentir e fazer epistêmicos” (p. 61). Conforme o pensamento de Bessa-Oliveira (2019), essas pedagogias se estruturam de forma em que os diferentes modos de sentir, fazer, saber e agir de forma descolonial sejam vistos sob a ótica colonial e das tensões e ações que buscam a homogeneidade, suprimindo o que é diverso à estrutura dominante. Assim, o professor descolonial e orientado à diversalidade se propõe a abandonar diferentes conhecimentos e, num ato de desaprendizagem, reconhece que ser “[...] diferente colonialmente: não é ver-se colonizador, caso do brasileiro que aprende assim até hoje” (BESSA-OLIVEIRA, 2019, p. 68).

O professor descolonial é voltado à retomada crítica e orientada à diversalidade e seu posicionamento parte do trazido por Nilma Lino Gomes (2003, p. 170), quando afirma que a escola é mais que um espaço de aprendizado e divisão de “[...] saberes escolares mas, também, valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade”. O cosmo escolar seria um campo *trans-formacional*, não o único em que se replica o ato educativo e suas possibilidades, mas fundamental, e o professor consciente desta condição seria a base de mudança de consciência das posturas excludentes, colonialistas e detratórias de identidades das diferentes formas de ser e de viver, bem como de fomento de seu enfrentamento.

A inconsciência de que há padrões, expectativas, tensões sociais, paradigmas e fatores

diversos que segregam e minoram faz com que o professor atue de forma reducionista, em uma reprodução de conteúdos que não transforma o aluno ou o aprendiz. De acordo com Petronilha Beatriz Silva (2007), para alimentar esse pensamento, é alegado que a realidade seria uma “[...] construção intelectual; como se as desigualdades e discriminações, malgrado as denúncias e reivindicações de ações e movimentos sociais não passassem de mera insatisfação de descontentes” (p. 493).

A docência descolonial, assim, incomoda por se dirigir ao *status quo* e propor transformações, mas também afeta aqueles que, esgotados pelas assimetrias, entendem ser perda de tempo questionar o transformar. Bessa-Oliveira (2021) afirma que a percepção dos efeitos individuais dessa prática importam, ainda que não transcendam ou transformem o mundo (embora o possam), atuam na epistemologia da exterioridade, em que o sujeito cria o seu mundo exterior a partir de dentro, e isso, minimamente, é sempre transformador. Ricardo Henriques, Kleber Gesteira, Susana Grillo e Adelaide Chamusca (2007) entendem que uma educação *trans-formacional* adentra no fortalecimento das “[...] identidades étnicas, a recuperação de suas memórias históricas, a valorização de suas línguas e ciências, o acesso a conhecimentos e tecnologias relevantes, tendo em vista “[...] o exercício da autodeterminação na condução de seus destinos” (p. 42). Para atingir essa finalidade, os autores permitem destacar que a *trans-formação* docente é a base para um ensino responsivo às minorias e diversidades, bem como seus pensamentos, com uma educação que respeita e repercute identidades, formas de ser e de viver em sua pluralidade. Complementam Mareio Ferreira da Silva e Marta Maria Azevedo (1995) que “o papel do professor é muito importante em todas as escolas e é fundamental que ele não se torne um professor [...] domesticado e subalterno” (p. 552), e por ser dessa forma, a docência deve receber e imergir em substratos que a aproximem das realidades subalternizadas, para que sob o seu conhecimento avaliem de forma crítica materiais e demais elementos de ensino, a fim de que seu repasse seja crítico, dialogado.

Sendo dessa forma, *trans-formar* o professor é fundamental para que ele possa atingir o estado necessário para que se posicione como um ator de consciência e de *trans-formação*. Este desafio foi trazido e discutido por Michel Jean Marie Thiollent e Maria Madalena Colette (2014), quando observaram um movimento interessante à globalização, em que “a diversidade cultural tende a ser reduzida pela padronização e pela mercantilização da cultura e da educação. As culturas locais e regionais acabam sendo marginalizadas” (p. 208). Processos *trans-formadores* de professores podem acabar afetados pela mercantilização e massificação, resultando em profissionais inconscientes dos aspectos necessários de seu fazer profissional frente à ótica dominante. Essa mercantilização também pode ser interpretada a partir dos modelos de graduações e especializações que são oferecidos aos docentes, especialmente na modalidade/condição EaD, em que o custo mais acessível de uma formação privada neste modelo e a simplificação da oferta trariam superficializações e/ou supressões do aspecto crítico do ato docente, o que poderia ser enquadrado no conceito de *marginalização* trazido por Thiollent e Colette (2014), uma perda da capacidade *trans-formacional* do

professor quando em atividade, expressa na forma da acriticidade.

Assim, percebe-se que o professor e sua postura como ator de consciência e *trans-formação* pela diversalidade vão além da expectativa de que as formações ofereçam tal condição de forma natural, e envolve a luta para a retomada da criticidade educacional, em contraponto à massiva mercantilização. Esse processo resulta no fomento de posturas acríicas docentes e adoção desse perfil em processos formativos profissionais, sendo a orientação para um pensamento descolonial e voltada à diversalidade uma prática que depende do engajamento docente e do reconhecimento da necessidade formativa crítica com afetividade. O ponto de partida para a sobrevivência crítica, como sempre, está na *trans-formação* social.

Palavras-Chave: Educação. Descolonialidade. Docência. Formação.

REFERÊNCIAS

BESSA-OLIVEIRA, Marcos A. Pedagogias da diversalidade. **Cadernos de Estudos Culturais** – Pedagogias Descoloniais, Campo Grande/MS, v. 1, n. 21, p. 61-85, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/cadec/article/view/9691>. Acesso em: 12 Mar 2022.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos A. Arte, Cultura, Educação, COVID-19 & o Pensamento Descolonial Crítico Biogeográfico Fronteiriço: por uma Pedagogia/Filosofia da Libertação de corpos, almas e fazeres culturais. **Revista Filosofia e Educação**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 1964-1995, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8662003>. Acesso em: 12 mar. 2022.

FICHTER FILHO, Gustavo A.; OLIVEIRA, Breyner R.; COELHO, Jianne A. A trajetória das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente no Brasil: uma análise dos textos oficiais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 1, p. 940-956, mar. 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14930>. Acesso em: 11 mar. 2022.

G1. Mesmo com notas baixíssimas no MEC, faculdades de pedagogia caçam alunos com mensalidades abaixo de R\$ 200. **G1**, 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/05/15/mesmo-com-notas-baixissimas-no-mec-faculdades-de-pedagogia-cacam-alunos-com-mensalidades-abaixo-de-r-200.ghtml>. Acesso em: 16 maio 2022.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/sGzxY8WTnyQQQbwjG5nSQpK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 maio 2022.

GROSGOUEL, Ramón. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 59, n. 2, p. 32-35, abr./jun. 2007. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252007000200015. Acesso em: 11 maio 2022.

HENRIQUES, Ricardo; GESTEIRA, Kleber; GRILLO, Susana; CHAMUSCA, Adelaide. **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola**. Brasília: Departamento de educação para a diversidade e cidadania, 2007.

MIGNOLO, Walter. D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade *em* política. **Cadernos de Letras**: Universidade Federal Fluminense - Instituto de Letras. Dossiê: Literatura, língua e identidade, Niterói, RJ, n. 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: <http://www.uff.br/cadernosdeletrasuff/34/traducao.pdf> - acessado em: 16 de jun 2022.

SILVA, Mareio Ferreira; AZEVEDO, Marta Maria. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. In: SILVA, Aracy L.; GRUPIONI, Luis Donisete. **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/Mari/Unesco, 1995. p. 552-553.

SILVA, Petronilha B. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. 30, n. 63, p. 489-506, set./dez. 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2745>. Acesso em: 10 maio 2022.

THIOLLENT, Michel Jean; COLETTE, Maria Madalena. Pesquisa-ação, formação de professores e diversidade. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 36, n. 2, p. 207-216, dez. 2014. Disponível em: [https://periodicos.uem.br > download > pdf_34](https://periodicos.uem.br/download/pdf_34). Acesso em: 10 maio 2022.