UNIVERSIDADE ESCOLA E A DESCOLONIZAÇÃO DO CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS: complexidade, transdisciplinaridade e decolonialidade

Eglê Betânia Portela Wanzeler

Universidade do Estado do Amazonas – UEA, Brasil

Marcos André Ferreira Estácio

Universidade do Estado do Amazonas – UEA, Brasil

Maria Quitéria Afonso Menezes

Universidade do Estado do Amazonas – UEA, Brasil

Resumo

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre as possibilidades teórico-práticas no processo de criação de currículos de Formação Inicial e Continuada de professores e professoras a partir da aproximação entre a Universidade e a Escola. Um constructo originado do que chamamos de universidade-escola e que se dá a partir de um projeto de formação realizado em escolas da Rede Pública da cidade de Manaus. A questão central que orienta nossos estudos é como construir nos espaços e tempos dos cotidianos escolares processos formativos continuados que sejam capazes de promover e ou criar novos modos de fazer, pensar e sentir o currículo de formação a partir de uma perspectiva decolonial? Esta questão acompanha outra: como articular essas duas dimensões da formação de professores(as), considerando os currículos da Universidade e os das escolas? Trata-se de pensar essas questões a partir de dois projetos: o Projeto Oficina de Formação em Serviço/OFS e o Projeto Assistência à Docência/AD, que são desenvolvidos metodologicamente por meio da pesquisa-formação orientada pela pesquisa-ação colaborativa. Nossa análise tem como fonte de pesquisa os relatórios de pesquisas dos(as) formadores(as) destes projetos, além dos livros produzidos pelo grupo. Teoricamente essas experiências são orientadas pelo pensamento complexo, pelos fundamentos das teorias decoloniais e pelos estudos curriculares com cotidianos.

Palavras-chave: Complexidade; Transdisciplinaridade; Decolonialidade; Cotidiano; Formação de Professores.

Abstract

This article sought to reflect on the theoretical-practical possibilities in the creation of initial and ongoing formation curriculum process of teachers from the approach between University and School. A construct originating from we call university-school which comes from a formation project carried out in public school in Manaus city. The central issue that guides our studies is how to build, on the space-time of the daily routines in schools, ongoing formation processes which are able to promote and/or create new ways of doing, thinking and feeling the formation curriculum from a decolonial perspective? This issue brings another one: how to articulate these two dimensions of teacher's formation, considering the University curriculums and the School curriculums as well? It is about thinking about these issues from two projects: the Oficina de Formação em Serviço Project (OFS) and the Assistência à Docência Project (AD), which are methodologically developed through the research-formation guided by collaborative research-action. Our analysis is sourced from researches reports of these projects, in addition to books produced by the group. Theoretically, these experiences are guided by the complex thinking (MORIN), by the decolonial theories foundations, and by the curriculum studies with dailies.

Keywords: Complexity; Transdisciplinarity; Decoloniality; Daily; Teachers Formation.

Os lugares das experiências e as experiências dos lugares

Este artigo é fruto de uma experiência de formação inicial e continuada de professores(as) realizada em serviço. Um processo que ocorre a partir da aproximação entre a Universidade do Estado do Amazonas/UEA e Escolas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos) da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Semed de Manaus¹. Disso resulta o que chamamos de *universidadeescola*. Uma junção apropriada para o que entendemos como princípio formativo implicado na dialogia e na simetria entre os *saberesfazeres* escolares e da universidade, bem como pela articulação *teóricoprática* vivenciadas *nosdoscom* cotidianos (Alves, 2019) de um curso de especialização desenvolvido em contextos escolares multiculturais pelo Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação/Lepete/CNPq.

Trata-se, portanto, de analisar o processo de criação de currículos de formação desenvolvido pelo Lepete nos cotidianos da *universidadeescola*, a partir da articulação entre a Formação Inicial e a Continuada de professores(as), entendida como estratégia teórica, metodológica e epistemológica de religação e aproximação, que possibilita a vivência de novos *espaçostempos*, de construção de conhecimentos e de fertilização de saberes, práticas, pensamentos, ideias, sentimentos, teorias, metodologias e epistemologias.

A ideia de chamarmos a esse conjunto de experiências do Lepete de *universidadeescola*, enquanto programa de criação de novos *espaçostempos* de formação, partiu de um momento em que estávamos apresentando o laboratório para alunos(as) calouros de Pedagogia, quando nos foi perguntado: "mas então esse lugar é uma outra faculdade?" Essa questão foi reforçada quando recebemos para uma rede de conversa em 2020, a professora Maria Luíza Sussekind da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UNIRIO), que nos apresentou o termo considerando essa junção como estratégia epistêmica e metodológica anticolonial de ruptura com o modelo ocidental de construção de conhecimento científico, na perspectiva de uma epistemologia do sul (Santos; Meneses, 2009), que reconhece nos espaços escolares e nos seus sujeitos suas potencialidades cognitivas, afetivas e políticas.

O Lepete se constitui como *espaçotempo*, que tem no diálogo com as escolas, seus sujeitos, suas culturas, suas ecologias, saberes e *práticaspensantes* (Oliveira, 2019) um processo de resignificação e abertura curriculares, teóricas, metodológicas e epistemológicas. O termo não apenas expressa a visão e a posição política do laboratório, como representa e potencializa sua posição frente às injustiças e desigualdades sociais, o epistemicídio e as lutas sociais mais amplas em torno de uma educação pública, gratuita, de qualidade social, democrática e popular. Assumimos, como Paulo Freire, que a educação é, sim, uma ferramenta de transformação social e que pode levar à emancipação e à libertação dos oprimidos.

O Lepete desenvolve um trabalho de estudo, pesquisa e extensão a partir de dois projetos implicados entre si: o Projeto Oficina de Formação em Serviço (OFS) e o Projeto Assistência à Docência (AD) cujo *lôcus* de atuação são as escolas. O projeto OFS teve início em 2011, com a parceria da SEMED/Manaus e da Universidade do Estado do Amazonas/UEA. Trata-

se de um projeto de formação continuada de professores(as) baseado na *pesquisaformação*, cujo princípio orientador do trabalho é a pesquisa-ação colaborativa.

Nossa concepção de oficina remete a ideia proposta por Candau e Leite (2007, p. 737-738), como um tempo espaço para vivência, a reflexão, a conceptualização; uma síntese do pensar, sentir e agir. Um lugar para participação, aprendizagens mútuas, recíprocas, por onde se constrói vínculos. Oficina de Formação seria um lugar da produção social de objetos, acontecimentos e conhecimentos.

O Projeto OFS contempla nove escolas do município de Manaus, localizadas em várias zonas da cidade: urbanas, ribeirinhas, rodoviárias e indígenas. Em cada escola são desenvolvidos projetos formativos específicos aos seus contextos culturais, ecológicos, políticos e sociais, bem como aos seus cotidianos. Inicialmente, as OFS desenvolviam-se como cursos de aperfeiçoamento, mas a partir de 2017 esses cursos foram transformados numa Especialização em Gestão de Projetos e Formação Docente, que se encontra em sua segunda edição. Ao longo de dez anos de atuação, as OFS já estiveram presentes em trinta e nove escolas da Rede Municipal de Educação de Manaus voltadas para a Educação infantil e Ensino Fundamental, atendendo as modalidades de Educação de Jovens Adultos, Educação Escolar Indígena e Educação Especial.

O Projeto Assistência à Docência (AD) chega nessas escolas municipais para dar assistência às(aos)docentes no interior da sala de aula, dando continuidade ao planejamento de ensino deste(a) professor(a), enquanto o mesmo está participando da formação das OFS. A Assistência à Docência possibilita aos(às) acadêmicos(as) um encontro com o mundo do trabalho baseado em trocas de experiências com os(as) professores(as) e a equipe pedagógica das escolas, o que permite a eles(as) a vivência da *práxis* pedagógica, um processo formativo contextualizado e articulado com as teorias, metodologias e epistemologias dos cursos de Licenciaturas, especialmente o curso de Pedagogia.

Esclarecemos que o termo Assistência à Docência/AD é fruto de um acordo pedagógico entre o corpo docente da escola e os(as) formadores(as) do projeto, uma vez que a maior parte dos(as) professores(as) pedem que seu planejamento não seja interrompido enquanto estiverem fazendo formação. Eles(as) pedem que os(as) assistentes de docentes apenas deem sequência às atividades deixadas. No entanto, ainda que isso tenha uma limitação pedagógica, o Projeto AD atua na sala de aula investigando pedagogicamente, e, muitas vezes, recriando processos curriculares. Salientamos que esse acordo tem um princípio fundamental dessas experiências: respeitar o(a) professor(a) em suas escolhas pedagógicas.

Os dois projetos destacados acima são interligados entre si, fazem parte de um processo de interações recíprocas e dialogadas orientadas pela complexidade (Morin, 2001), que nos ajuda a pensar a escola e a Universidade como sistemas complexos. A complexidade incorpora a ideia da multirreferencialidade e deve ser entendida como um tipo de pensamento que não apenas separa, mas une e busca as relações necessárias e interdependentes de todos os aspectos da vida humana, integrando os diferentes modos de pensar, de fazer, de agir, de viver e de sentir a vida na sua totalidade (Wanzeler, 2012).

Um sistema complexo é produto de relações que são tecidas juntas, carregando a noção de totalidade e incorporando valores a elas, como a solidariedade, a ética e o respeito às

diferenças e aos saberes das tradições. A complexidade coloca lado a lado, razão e subjetividade humana. Significa considerar nesses sistemas outras dimensões que os atravessam, mas também ultrapassam nossa relação com o conhecimento, quais sejam: a espiritualidade, sentimentos, emoções e as dimensões mítico-simbólicas.

O pensamento complexo é um constructo de um conhecimento que rompe com o modelo cartesiano-mecanicista ocidental da Ciência moderna, responsável pela proliferação do conhecimento, tendo como princípio a separação entre sujeito e objeto, natureza e cultura, razão e emoção. Essa ciência apoia-se no paradigma da simplicidade e na ideia de separação entre o indivíduo observador e a realidade observada. A ciência clássica conduziu secularmente um tipo de pensamento reducionista-determinista, regido pela ordem e por uma razão universal, que exigia o respeito aos axiomas da não contradição, da identidade e do terceiro excluído (Morin, 2003).

O paradigma clássico nasce com a modernidade e esta se coloca como imperativo nas práticas colonialistas no contexto das Américas. A lógica da razão universal, das certezas absolutas e da exclusão de toda e qualquer diferença quanto aos modelos socioculturais da sociedade europeia, foi responsável pelo genocídio dos povos originários, de práticas de exploração do corpo, da escravidão do povo negro e indígena, do racismo e do epistemicídio. Um processo marcado pela exclusão e desprezo aos saberes e culturas dos sujeitos subalternizados e oprimidos de forma violenta, cruel e nefasta. De modo que não podemos pensar na modernidade e toda sua estrutura política e cognitiva separada da colonização, com todo seu potencial econômico de dominação e de exploração.

O pensamento complexo indica que caminhemos para uma razão aberta, que não se restrinja aos princípios da lógica clássica. Nele se aceita a inseparabilidade entre sujeito e objeto, entre natureza e cultura, as contradições e as incertezas do conhecimento, as desordens e a imprevisibilidade dos acontecimentos. Busca-se, portanto, a religação do homem com a natureza, do mundo profano com o mundo sagrado. Instauram-se novas dimensões no conhecimento: o mistério, a intuição, a sensibilidade, a arte, as emoções e a estética. E sob esses aspectos, os saberes indígenas têm muito a acrescentar para a construção de novos modos de saber e de fazer ciência dentro dos princípios organizadores do pensamento complexo. (Wanzeler, 2012, p. 69)

A dialógica, como princípio da complexidade, constitui-se como um grande operador cognitivo dos Projetos OFS e AD, uma vez que busca manter a unidade de noções antagônicas, o que implica unir o que aparentemente deveria estar separado, o que é indissociável, com o objetivo de criar processos organizadores e, portanto, complexos. Além de favorecer uma análise emancipada do conhecimento, visto que a reflexão do cotidiano, o questionamento e a transformação social, reconhece e aceita as ambivalências, o uso das contradições e as incertezas em todas as dimensões. (Morin, 2001).

É importante considerar a ecologia dos lugares das experiências desses dois projetos (OFS e AD), notadamente escola e universidade, e o que ela representa para compreensão do mundo, da vida, da sociedade e de nós mesmos, bem como os conteúdos curriculares que se

originam delas. E não se pode fazer isso de forma fragmentada e ou isolada, é preciso buscar seus pontos de conexões, suas tensões e suas potencialidades de existência. Para tanto, o processo formativo deve estar atrelado à pesquisa.

A pesquisa como princípio formativo nos permite entrar nos mundos das escolas, estabelecendo conexões com suas ecologias, seus saberes e práticas, suas subjetividades e seus modos de ser, pensar e agir frente aos desafios dos seus cotidianos. A construção dos dados da pesquisa sobre a escola é fundamental para as futuras intervenções que ocorrem durante a formação continuada dos(as) professores(as).

A *pesquisaformação* proposta pelo Lepete assume uma perspectiva coformativa, colaborativa e coletiva, na qual os dados são construídos dentro de um movimento formativo e investigativo circunscrito pelo e na experiência do encontro com a escola. Esse movimento tem como princípio a *mediação*, que entendemos, concordando com Latour (1994a, 1994b), como um conjunto de ações desenvolvidas por um coletivo, que compartilham responsabilidades, intencionalidades a partir de interações simétricas, dialógicas, realizadas em redes e que, por isso mesmo sofrem ações de influências internas e externas. Em síntese, entendemos a *mediação* como um processo de *tradução*. Para Latour (apud Cardoso, 2015) a tradução resulta de um movimento interpretativo dos sentidos e que, por isso mesmo, sofre alterações, deslocamentos, deslizos, invenções, mediações e cria novas conexões, modificando mutuamente os agentes participantes desse coletivo.

Reconhecemos que o conceito de *mediação* compõe a Teoria Ator-Rede (TAR), proposta por Latour (2005), no entanto, não iremos nos orientar por ela neste artigo. Trata-se apenas de apresentar nossa compreensão de formação a partir deste conceito, uma vez que consideramos o seu caráter complexo, que exige uma reflexão em rede, contextualizada, simétrica e dialógica.

É mister esclarecer que a *universidadeescola*, como *espaçotempo* de formação, se circunscreve como processo de *mediação* de experiências múltiplas e criativas, capazes de transformações mútuas nos campos curriculares vividos e sentidos *nosdoscom* os cotidianos dessas experiências (Alves, 2019), com suas ecologias, saberes, práticas, ideias, sentimentos e identidades, nos quais os caminhos e ou as escolhas definem as intencionalidades do coletivo, suas táticas, estratégias e produzem novos modos de ser, pensar e agir sobre e no mundo. (Certeau, 1994)

A *universidadeescola* reconhece os saberes produzidos pela Ciência Ocidental, presentes tanto na Universidade como nas escolas, mas reconhece também a existência de outros saberes inerentes a esses lugares. E estes se relacionam de forma simétrica, horizontal, dialógica e convergente. Para tanto, é preciso descolonizar o currículo oficial, subvertendo a lógica da razão universal, com seus modelos padrões de ciência e de verdade e estabelecer conexões entre os saberes produzidos pelas e nas experiências cotidianas da Formação Inicial e Continuada de professores(as). Entendendo essas experiências como campo semântico de recriação teórica, epistemológica e metodológica, que fazem insurgir novos modos de fazer, pensar, agir e sentir sobre o mundo e a realidade e, a partir disso, promover processos de transformações e de intervenções sobre ela.

A pesquisa formação como estratégia de criação curriculares decoloniais

A perspectiva da decolonialidade, circunscrita teórica, epistemológica e metodologicamente nas experiências de Formação inicial e Continuada de professores(as) do Lepete, vai ao encontro do paradigma fundante deste laboratório, uma vez que parte de uma posição que rompe com o modelo de Ciência da modernidade, cujos operadores cognitivos baseiam-se na lógica binária da simplificação, da separação e da exclusão da diferença, impondo-se por uma razão universal e por certezas e verdades absolutas.

O paradigma da complexidade proposto por Morin, como operador cognitivo da religação, proporciona a abertura do conhecimento a partir dos contextos em que ele nasce. Isso inclui sabedorias, crenças, valores, práticas, cosmologias, ciências, culturas, mitos. Significa não apenas reconhecer as fronteiras do conhecimento, mas aquilo que está dentro dele, que o atravessa e vai além. Em outros termos, permite a experiência da transdisciplinaridade. Uma experiência, seja científica, cultural ou social é sempre uma narrativa do conhecimento sobre nós mesmos, sobre nossas vidas, nossos mundos em si mesmos e no outro, portanto, é uma narrativa da existência, do viver, do sentir e do *saberfazer* no mundo e pelo mundo, criando vidas.

Para Hubert Fichte (1999), narrar a nossa vida ou a nossa existência constitui-se como uma narrativa etnopoética, uma vez que é preciso considerar os seus lugares, suas ecologias, seus saberes, práticas e suas condições existenciais no mundo. Logo, a ideia de universidade-escola é um texto, uma narrativa etnopoética, dado que suas condições de existência são, por natureza, transdisciplinar. Há uma unidade no conhecimento, mas esta só é possível pela diversidade incorporada nas e pelas próprias condições em que ele é construído.

A decolonialidade tem como premissa uma ruptura com o paradigma da modernidade e da colonialidade. A modernidade é constitutiva da colonialidade, de modo que não se pode pensar em uma sem vinculá-la a outra. Nasce da crítica à modernidade, à visão eurocêntrica do mundo e de tudo o que dela originou, como a ideia de povos atrasados versus evoluídos, povos primitivos versus povos civilizados. Uma visão centrada nos valores e nas crenças europeias e que se afirmou com a conquista das Américas. Um processo que vai considerar as ações dos colonizadores contra as culturas e as vidas dos povos originários, como necessárias para o desenvolvimento de uma nova civilização, seguindo seus próprios modelos. (Mignolo, 2003)

A colonização na América se constitui pela violência contra os povos indígenas e negros, agindo sobre os seus corpos, suas línguas e suas culturas ancestrais, negando e apagando a diferença de forma cruel e perversa. Mas agiu também contra a natureza, as ecologias dos lugares, explorando suas riquezas, alimentando economicamente o projeto civilizacional europeu. Portanto, a modernidade foi fundada e ou inventada sob o signo da violência colonial, capitalista, epistemicida, racista e heteropatriarcal. A razão universal, pressuposto

da modernidade, nega a razão do outro, a diferença e os modos de ser, viver, sentir, pensar e existir do não europeu. (Dussel, 2009)

Para Maldonado-Torres, a colonialidade deve ser entendida como

um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, porém, ao invés de estar limitado a uma relação formal de poder entre os povos ou nações, refere-se à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista e da ideia de raça. A colonialidade sobrevive até hoje, nos manuais de aprendizagem, nos critérios para os trabalhos acadêmicos, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos, e em tantos outros aspectos de nossa experiência moderna. (apud Oliveira, 2021, p.26)

A Formação Inicial e Continuada de professores(as) foi e, em larga medida, ainda é influenciada pelo paradigma mecanicista, determinístico e disciplinar, fundante da modernidade, instituinte de uma pedagogia tradicional, orientada pelos princípios da racionalidade técnica, cujas teorias, epistemologias e metodologias são notadamente eurocêntricas. Trata-se de um currículo de formação etnocêntrico, cujos teóricos(as), pensadores(as) e pesquisadores(as) são, em sua maioria, de origem europeia. Um paradigma que despreza os valores, as crenças, as tradições, os saberes e as *práticas pensantes* dos povos originários e ou subalternizados. Em que pese a existência de experiências formativas baseadas em perspectivas multiculturais e da interculturalidade, a partir de teorias pós-coloniais, ainda é comum na formação de professores(as) a ideia de que a escola é um lugar de validação teórica e metodológica apreendida nos cursos de formação.

Ainda que consideremos a escola como um laboratório de "aplicações" *teóricopráticas* apreendidas na faculdade, seria necessário estarmos presentes nela, vivenciando essas experiências de forma mais efetiva. Ocorre, que a universidade ainda se encontra muito distante das escolas da educação básica, desconsiderando a tão referendada *práxis* pedagógica, apesar da existência dos Programas de Iniciação à Docência/PIBID e Residência Pedagógica. No entanto, esses programas possuem lastros pequenos, uma vez que não são destinados a todos(as) acadêmicos(as). Além desses dois programas, a Universidade do Estado do Amazonas, criou o Programa Assistência à Docência, já mencionado acima e que, tal como os demais, possui limitações quanto ao alcance dos(as) alunos(as), uma vez que conta com poucas bolsas.

Para Wanzeler (2020, p.220),

as políticas públicas de formação continuada de professores e professoras se instituem de forma verticalizada, centralizadora e autoritária. Justificam-se pela ideia de que há um hiato entre a teoria e a prática decorrente da formação inicial, origem também do chamado fracasso escolar. Mais ainda, atribuem à classe docente a responsabilidade da baixa qualidade educacional das escolas, visibilizada pelos baixos índices de alfabetização e letramento. Não percebem que sem outras garantias o trabalho pedagógico precariza: valorização salarial,

condições estruturais de trabalho adequadas, formação continuada contextualizada, são algumas situações limites que determinam a qualidade da organização do trabalho pedagógico docente, por conseguinte, da escola.

Nesta direção, parece-nos clara a necessidade de desconstrução da narrativa oficial. Pensar as escolas a partir de uma visão unilateral, que considera apenas os dados estatísticos, sem levar em conta as suas condições estruturais e existenciais, é negligenciar a responsabilidade do estado sobre os problemas da educação, do chamado fracasso escolar. Culpar os(as) professores(as) por estes problemas, ora por conta da sua Formação Inicial, considerada insuficiente, ora pela falta de envolvimento dos mesmos na escola, não é apenas uma miopia política e pedagógica, é uma violência que atinge diretamente a autoestima docente, sua identidade profissional e sua posição frente às questões de classe trabalhadora.

Outro aspecto que temos observado em torno das políticas atuais de formação de professores(as) e que está muito presente nos discursos oficiais das Secretarias de Educação e até no próprio MEC, é a ideia de que a Universidade não tem formado bons professores(as), que estes saem graduados, mas que não sabem ensinar as crianças a ler e nem a escrever, não aprenderam nada de metodologias inovadoras e criativas. Por certo que há muito o que avançar na formação de professores(as), há muito investimento a ser feito, mas atribuir o fracasso escolar aos cursos de licenciaturas, por estes não saberem "preparar" os professores(as) para atuarem nas escolas, não é apenas um ato irresponsável, é seguramente, uma justificativa perversa, cruel e interesseira, cujas finalidades encontram-se no projeto neoliberal de privatização da educação.

A falta de valorização salarial, a precarização do trabalho pedagógico, bem como a precária infraestrutura das escolas são estratégias de políticas públicas alinhadas ao mercado financeiro, ligadas aos interesses de grandes corporações, inclusive bancárias, que hoje se encontram inseridas nas secretarias de educação e vem lucrando absurdamente com o dinheiro público. São elas: Fundação Itaú Social, Instituto Ayrton Senna, Fundação Lemann, Fundação Telefônica Vivo, Fundação Bancária La Caixa, Fundação Vitória Amazônica, Empresa Águila de Gestão e Super Ensino Ltda. Em Manaus, essas empresas e instituições adentraram na Secretaria Municipal de Educação, desenvolvendo processos formativos e de controle de gestão. Curiosamente, boa parte desses processos não aparece, explicitamente, nas escolas ou é ocultado pelos gestores, mas aparece nas publicações do Diário Oficial do Município. Em larga medida, elas se vinculam aos interesses do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), entidade financiadora e credora de várias projetos na área educacional, inserida na ordem mundial. Mas isso é uma outra conversa, por enquanto, queremos apontar as redes e as conexões que atuam nas instituições educativas públicas e que vem definindo as políticas de gestão educacional nesta cidade, de certa forma, influenciando os currículos de formação de professores(as) promovidos pelas Secretarias de Educação.

A desconstrução desse modelo de pensamento e de ações autoritárias tem na decolonialidade um argumento possível de inflexões teóricas, metodológicas e epistemológicas, uma vez que,

(...), a decolonialidade não é algo fixo, um ponto de chegada, tampouco vem de cima, uma vez que não é uma condição a ser implementada ou alcançada por governos. Ou seja, vem das bases, origina-se nas margens, nas fronteiras, a partir das pessoas, das comunidades, dos movimentos, das organizações, dos coletivos, que transgridem e desafiam o poder e a colonialidade. Isso significa que a decolonialidade é um processo de luta, dinâmico e em permanente construção, em um contínuo fazer-se e refazer-se, em razão da continuidade, permanência e capacidade de reconfiguração da colonialidade do poder (Estácio, 2019, p.45)

Dito isso, é preciso pensar em como descolonizar os currículos de formação de professores(as) rompendo com a lógica da colonialidade e suas estratégias de dominação política, cognitiva e afetiva, que impõe nos processos formativos valores, ideias, pensamentos que, em certa medida, desqualificam as experiências docentes nas escolas, desprezando a lógica dos sujeitos, seus saberes, suas artes de ser, fazer, viver e sentir *nos/dos/com* (Alves, 2019) os seus cotidianos.

O trabalho desenvolvido pelo Lepete, a partir do programa *universidadeescola*, tem como centro de atuação a escola com seus cotidianos, seus currículos e seus sistemas de referências. A ideia-força deste laboratório é a *pesquisaformação*, que metodologicamente é orientada pela pesquisa-ação colaborativa (Tripp, 2005; Thiollent, 2002), seguindo o seguinte itinerário:

1. Inserção dos(as) formadores(as) pesquisadores(as) nas escolas, com o objetivo de construir dados sobre e com elas, considerando suas problemáticas, suas subjetividades, culturas e práticas curriculares cotidianas. Esse é o momento disparador do processo de aproximação entre a Universidade e as escolas, levando-as a se tornarem híbridas, dando origem a *universidadeescola*. Ressalte-se que esses(as) formadores(as) pesquisadores(as) possuem vínculo com Universidade e também com a Semed, onde atuam como professores(as) e pedagogos(as).

2. Mapeamento da realidade socioeducativa que é construído de forma colaborativa, a partir do envolvimento dos(as) formadores(as) nos contextos das escolas. Os dados construídos na *pesquisaformação* são discutidos com toda a comunidade escolar: alunos(as), professores(as), pedagogos(as), gestores(as), serviços gerais, família e comunidade. O objetivo desse processo de discussão coletiva e participativa, de reflexão e de análise crítica, respeitando as lógicas dos sujeitos, seus saberes e práticas, é aprofundar as questões que emergem dos contextos escolares, bem como promover ações de intervenção na e sobre a realidade e seus problemas, objetivando transformá-la.

3. Construção dos projetos de formação das escolas, que é feito a partir dos estudos, análises e reflexões decorridas do mapeamento socioeducativo, cujo ponto de partida e de chegada são as problemáticas emergentes dos contextos e dos cotidianos escolares. Um movimento mediado pelos interesses do coletivo, que define o currículo da formação, atuando nele de forma participativa, colaborativa e cocriativa. Trata-se do aprofundamento do conhecimento da e sobre a escola, considerando os seus sistemas de referências teórico,

epistemológico, metodológico, ecológico, cultural, político e pedagógico, bem como a diversidade sociocultural e ecológica inerente aos seus sistemas.

4. Construção de conhecimento como resultado das experiências de formação, gerando novos modos de pensar, fazer, sentir e agir sobre a própria realidade, bem como produzindo processos reflexivos insurgentes, de natureza teórica, metodológica e epistemológica, que são traduzidos em artigos científicos, memoriais e relatórios de formação. Trata-se do compartilhamento de experiências, no qual se reconhecem os saberes docentes como constructos de conhecimentos pedagógicos, teóricos e metodológicos, representando, portanto, um espaço de vivência de uma epistemologia da *práxis* pedagógica.

5. Divulgação dos resultados da *pesquisaformação*, por meio de publicação dos artigos, memoriais e relatórios produzidos pelos sujeitos envolvidos na formação.

O itinerário traçado pelo Lepete para encaminhar os processos de Formação Continuada de professores(as), ocorre de forma articulada à Formação Inicial. A formação acontece nas próprias escolas, em serviço, ocupando o tempo de aula dos(as) professores(as). Cada escola tem um(a) formador(a) pesquisador(a) que coordena as ações da *pesquisaformação*. Para que a formação ocorra sem suspensão das aulas, o Lepete elaborou o Projeto Assistência à Docência/AD², no qual os(as) acadêmicos(as) das Licenciaturas e do Curso de Pedagogia assumem o lugar do(a) professor(a) enquanto ele(a) estiver na formação. Essa articulação é fundamental para que a escola garanta o direito de aprendizagem dos(as) alunos(as), bem como dos(as) docentes.

Esse deslocamento da formação de um centro hegemônico para um centro periférico, no caso da Universidade para escola é uma ação política anticolonialista, sob o ponto de vista científico e pedagógico, que tem como intencionalidade a aproximação entre universidadeescola pautada na democracia, na autonomia e na liberdade, com vista à experiência de uma justiça cognitiva e social, por uma sociedade mais justa, menos desigual, ética e solidária. É nessa perspectiva que assumimos a decolonialidade como modos de ressignificação didático-pedagógica da formação de professores(as).

A inserção dos assistentes de docência/AD's nessas escolas, ainda que esteja articulada às ações do Projeto OFS, tem intencionalidades pedagógicas que perpassam por um processo de profissionalização implicado na *práxis* pedagógica, no qual o *lócus* da formação é a escola. Conhecer os lugares de atuação da docência, suas realidades, potencialidades e problemáticas constituem-se como parte fundamental para a construção da identidade do(a) professor(a).

O processo de preparação dos AD para atuarem junto a essas escolas, começa com estudos relacionados ao currículo de formação de professores(as), aos currículos da Educação Básica, às metodologias de ensino, à gestão e organização do trabalho pedagógico. Esses estudos se articulam ao currículo da Formação Inicial desses assistentes, gerando processos de análise, críticas e reflexões teóricas, metodológicas e epistemológicas.

O centro desses estudos está em pensar a formação a partir de um olhar transdisciplinar. A inserção dos(as) acadêmicos(as) nas escolas ocorre concomitantemente a esses estudos. E isso também é feito de forma acompanhada e compartilhada, na qual se cria uma rede de interações recíprocas formada pelos(as) acadêmicos(as) de áreas multidisciplinares, pelas Professoras Coordenadoras do Projeto, bem como pelos(as) professores(as) das escolas.

O Projeto AD reserva um dia na semana para conversas com os assistentes sobre suas idas e vindas nas escolas e na Universidade, os desafios enfrentados e as experiências vividas na sala de aula. Isso resulta também na construção de propostas de intervenções didático-pedagógicas diferenciadas e interculturais, que são experienciadas nas escolas, considerando os seus contextos e sua realidade.

A transdisciplinaridade, como atitude do trabalho de formação dos AD, coloca a escola no centro do processo formativo. Entendendo a escola como um sistema vivo, complexo, implicado na diversidade e na pluralidade de sujeitos, ideias, pensamentos, sentimentos, culturas e cotidianidades. A escola é um *espaçotempo* de vivências múltiplas que se dedica à educação de pessoas, com vista à formação de uma sociedade mais igualitária, justa e cidadã. Mas é preciso olhar para ela a partir da totalidade de suas experiências, seus problemas e suas potencialidades.

Nessa perspectiva, pensar a escola com olhar transdisciplinar, significa promover processos de articulação teoria-prática, entre o global-local, o macro-microsistema, natureza-cultura, os currículos das escolas e os currículos das Licenciaturas e suas ecologias. Um processo que se faz vivencialmente nas e com as escolas, no diálogo com os(as) professores(as), gestores(as), pedagogos(as), com os(as) alunos(as), com as famílias e demais agentes da comunidade. Dito de outra forma, trata-se do reconhecimento dos sistemas de referências dessas instituições, a partir do estabelecimento de relações recíprocas e simétricas.

Essas vivências nas escolas de diferentes níveis e modalidades de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos) permitem aos AD conhecerem os currículos das escolas; o planejamento das aulas dos(as) professores(as), suas metodologias, escolhas de conteúdos e avaliação; a organização pedagógica da escola no que diz respeito aos tempos e espaços; as culturas escolares, seus sujeitos, suas ecologias e suas origens; as condições estruturais e existenciais do trabalho pedagógico, de forma articulada à formação recebida na Universidade. Esse processo promove nos(as) graduandos(as) muitos questionamentos, inseguranças e incertezas quanto ao seu fazer enquanto sujeito que irá substituir os(as) professores(as) durante a formação deles(as) nas escolas.

Os encontros dos AD nas e com as escolas têm uma dimensão política fundamental, pois é preciso refletir pedagogicamente sobre e com as escolas a partir de suas dimensões pedagógicas, culturais, ecológicas e existenciais. É preciso que os futuros professores(as) compreendam que o trabalho docente não se desvincula das políticas de governos, com seus ordenamentos jurídicos, administrativos e pedagógicos, suas diretrizes prescritivas curriculares, seus instrumentos de controle, de práticas abusivas e autoritárias.

Em Manaus, os sistemas públicos de ensino são fortemente atrelados aos partidos políticos que estão no poder, e, portanto, os gestores educacionais, no geral, determinam seus processos alinhados à decisão desses partidos políticos que, inúmeras vezes, têm tratado a educação como uma “troca de moeda”. Estamos falando de uma lógica “perversa” que nos acompanha desde os tempos coloniais, ao enxergarmos o alargamento destes espaços no caminho de instituições de consultorias educacionais presentes. Tais consultorias são do setor privado e “ditam normas” na organização do trabalho pedagógico, tirando, muitas vezes, a

autonomia da prática docente e da própria gestão escolar, subalternizando os(as) trabalhadores(as) da educação.

O interessante nesse processo de aproximação entre a Universidade e a escola, feito por meio da articulação da Formação Inicial com a Continuada, é que ele potencializa práticas decoloniais com a criação de novos modos de pensar, sentir e agir sobre e na formação de professores(as), além de promover a fertilização de ideias, teorias, epistemologias e metodologias. Mas, fundamentalmente, porque permite um encontro fecundo com o mundo do trabalho, atuando nele com seus conflitos, tensões, relações de poder, suas potencialidades cognitivas, culturais, afetivas e políticas. (Oliveira, 2021)

O Programa de Formação do Lepete, decorre de uma práxis pedagógica decolonial engajada, que busca romper com a lógica dominante, ainda presente nas instituições educativas, com os modelos de formação notadamente reducionista, tecnicista, pragmático e utilitarista, que oprimem e culpabilizam a escola, seus(suas) gestores(as), pedagogos(as) e os(as) professores(as) pelo chamado fracasso escolar. Nestes termos, a *universidadeescola* é um lugar das insurgências, que não apenas denuncia as condições precárias do trabalho docente, das escolas e o sistema de opressão e de controle que age sobre elas e contra elas. Mas propõe, por meio da formação em serviço, entendida como mediação (Latour, 1994a), lugar de compartilhamento de responsabilidades e intencionalidades coletivas, processos de intervenções pedagógicas decoloniais, deslocamentos, deslizos e invenções capazes de modificar não apenas os agentes participantes desse coletivo, mas também processos sociais mais amplos, que levem à vivência de um mundo mais justo, igualitário e solidário.

A *universidadeescola* resulta, então, numa comunidade de aprendizagens baseada na troca de experiências, conhecimentos, saberes, objetivos e intencionalidades coletivas, formando pessoas numa rede de tessituras para um viver mais livre, emancipado e amorosamente sustentável. Nesse caminho, o Lepete se encontra numa posição de alteridade e pluriversalidade. Em cada escola onde atua o projeto OFS e o AD, existe uma pedagogia específica, diferenciada, o que nos leva a concordar com Arroyo (2012), ao afirmar que para outros sujeitos, outras pedagogias. Em cada escola faz insurgir novas possibilidades de rupturas com a colonialidade, com o sistema opressor que subalterniza os seus sujeitos, por meio de imposição de modelos curriculares homogeneizantes, que nega as culturas escolares e os currículos vividos nos seus cotidianos (Alves, 2019).

Ressalte-se que o Projeto OFS, se desenvolve por meio de um Curso de Especialização que rompe, radicalmente, com os modelos dos cursos *lato sensu*. Isso se dá não apenas porque ocorre nos contextos escolares, mas pela sua natureza transdisciplinar e pelo engajamento político militante. Os componentes curriculares do Curso são organizados em torno de três núcleos: epistemológico, metodológico e experiencial. Esses núcleos são constituídos por unidades curriculares que têm como conteúdos os dados construídos na *pesquisaformação* articulando-os aos estudos do currículo, culturas, cotidianos e processos metodológicos voltados para as práticas pedagógicas e para a organização do trabalho docente. Os núcleos constituem-se no tripé ensino, pesquisa e extensão.

Os três núcleos são desenvolvidos por meio de Oficinas de Formação em Serviço, cujo *locus* são as escolas. No *núcleo epistemológico* os dados construídos sobre e pelas escolas,

durante a fase da pesquisa do Projeto OFS, constituem-se como conteúdos fundamentais para os processos de reflexão teórica, metodológica e epistemológica. A *pesquisaformação* se dá pela articulação entre os saberes escolares e os saberes da Universidade com seus sistemas de referências pedagógicas, teóricas, metodológicas, epistemológicas, culturais e políticas. Reconhece-se nesses sistemas a dialogia e a simetria entre esses saberes, ao tempo em que reafirma nesse processo o papel da formação, enquanto espaço de mediação capaz de promover intervenções possíveis de transformações que emergem das problemáticas escolares, de suas demandas e necessidades. (Wanzeler; Menezes, 2020)

No *núcleo metodológico* se desenvolve a construção dos projetos de formação específicos a cada escola, que se faz pela pesquisa-ação colaborativa. Nele problematiza-se a realidade dessas escolas, define-se quais problemas que devem ser resolvidos e, de forma coletiva, cria-se um currículo de formação, estabelecendo os seus objetivos e metodologias, com vistas a resolver as demandas e necessidades que emergem dos contextos de cada escola. (Idem, 2020)

O *Núcleo experiencial* é o espaço das insurgências e das didáticas decoloniais cujo *lôcus* é a sala de aula. Nele, alunos(as) e professores(as) constroem seus projetos de aprendizagens e definem de forma coletiva e participativa o currículo que irão vivenciar. A sala de aula se transforma em uma comunidade de aprendizagens mútuas, nas quais os sujeitos desse processo compartilham seus saberes e experiências, suas aprendizagens, visando o respeito às diferenças, às culturas e às identidades plurais presentes na sala de aula. (ibidem, 2015)

De certo modo, estamos, nesses dez anos, vivenciando uma processualidade de ações político-pedagógicas na escola pública municipal, quase sempre na “ousadia” de estarmos descobrindo e redescobrimo um “jeito” de não nos distanciarmos desta instituição e de sua cotidianidade. Isso nos permite enxergar melhor a “feitura” do que foi feito, e, portanto, a “feitura” do que vamos fazer no momento em que caminhamos juntos com as escolas. Pensar a formação em serviço nas escolas da Rede Municipal caminhando na contramão das políticas municipais e do atual governo, que se alinham às políticas neoliberais, à BNCC e às Novas Diretrizes Curriculares de Formação de Professores(as), é um grande desafio para o Lepete, compromissado com a decolonialidade da formação. Em larga medida, essas políticas impactam diretamente nas escolas. Ao longo de dez anos, o Lepete vem atuando no “chão da escola” com as OFS e a AD, buscando tecer processos de melhorias aproximativas entre a Universidade e a escola pública.

As Redes e as Tessituras: algumas considerações

No bojo desse movimento dos Projetos OFS e AD podemos aprofundar um pouco mais o entrelaçamento entre a Formação Inicial e a Formação Continuada, e, nesta tessitura, perceber pontos que possam, efetivamente, aproximar a Universidade e escola, com seus artefatos político-pedagógicos. Contreras (2002, p.155), ao citar Giroux aponta que

Muitos professores, em virtude das características da instituição educacional e da forma pela qual nela se socializam, tendem a limitar seu universo de ação e de reflexão à sala de aula. Por causa disso, analisam e interpretam as situações que vivenciam no ensino a partir dos elementos de compreensão que seu contexto mais próximo lhes proporciona. [...].

O(a) professor(a) tem, de certo modo, seu direito negado no espaço escolar quando não existe a Hora de Trabalho Pedagógico (HTP) oficializada de fato e de direito. É confortável para o sistema público de ensino ter um quantitativo de professores reduzidos ao perímetro escolar, com quase nenhum tempo disponível para estudar e refletir sobre sua própria profissão se pensarmos o quanto isso o tranquiliza na implantação/implementação de suas políticas educacionais, quase sempre pífias, diante dos nossos enormes desafios. Ter professores(as) com menos conhecimento crítico e, por conta disso, com menor possibilidade de organização/ação político-pedagógica, corrobora para melhor disseminação do trabalho do sistema público de ensino em atingir suas metas.

Vê-se uma articulação do sistema de ensino numa direção que, aos poucos, vai desprezando o trabalho de profissionais locais no campo da educação municipal, ao seguir uma organização pedagógica que se alia aos interesses de um “jogo político”, que deseja se perpetuar no poder e, muitas vezes, distancia-se de uma educação com qualidade social.

As diretrizes que comumente chegam em nossas escolas municipais a partir do macrossistema demarcam ações de Formação Continuada reducionistas no aspecto da cidadania e caminham ao lado oposto na contribuição de uma sociedade mais democrática e, portanto, mais plural. Neste contexto, o(a) professor(a) deixa de entender uma parcela de seu papel social na própria formação cidadã do(a) aluno(a). E o macrossistema, assim, consegue produzir/reproduzir um movimento de distanciamento entre os sujeitos que trabalham na escola, às vezes de maneira sutil, e muitas vezes, de forma mais aberta, incisiva, e que oportuniza fragilidades e fragmentações nas intenções político-pedagógicas efetivas da escola em sua totalidade.

As condições estruturais, existenciais e pedagógicas das escolas, em larga medida, precarizadas, impossibilitam que haja estudos continuados sobre suas realidades, e podem barrar as suas intencionalidades no que se refere ao engrandecimento de lutas pedagógicas e políticas que deveriam fazer parte do cotidiano escolar, uma vez que o “conhecimento de mundo” deveria, permanentemente, fazer parte do processo de ensino e aprendizagem. Afinal, precisamos desmitificar e descolonizar os pontos de uma cientificidade que nos acompanha desde a modernidade. Como registram Alves e Barbosa (2001, p. 14):

Aprendemos com todos os setores dominantes, durante os últimos quatro séculos, que o modo como se cria conhecimentos no cotidiano não tem importância ou está errado e, por isto mesmo, precisa ser superado. Isso se traduz em uma situação na qual não os notamos, achando que é ‘assim mesmo’. [...].

Com esse pensar, o terreno fica quase infértil para a “germinação” de um movimento que floresça e traga melhorias nos aspectos cotidianos escolares, quando, por exemplo,

vamos nos agarrando ao currículo oficial e, por conseguinte, deixando, com certa frequência, de lado conhecimentos pertinentes que nascem com as falas dos(as) alunos(as), e com muito de seus silêncios também. Como se calar, enquanto professor(a), diante de um(uns) aluno(os) que sofre vários tipos de assédio, em suas casas, igreja? Em que condições um(a) jovem, um(a) adulto(a), ou um(a) idoso(a), consegue entender a problemática do desemprego numa política neoliberal? Que atitudes podem e devem ser trabalhadas de maneira mais crítica e criativa, na Educação Infantil, ao considerar, também, os saberes das próprias crianças?

No aspecto político, que deve se articular ao pedagógico, observamos nas escolas do Projeto OFS uma questão crítica, na qual consideramos a ausência expressiva de um debate educacional consistente. Quando existe o debate, é quase sempre fragmentado, aliado com certa frequência, a uma crítica ao sistema público de ensino, mas desprovido de iniciativas de organizações na própria escola, e/ou da falta de participação em associações, sindicatos e fóruns nos meios educacionais.

Entendemos que a militância, na perspectiva progressista, na escola carece de movimentos de lideranças fortalecidas e articuladas aos movimentos sociais e sindicais, para que possamos propagar ideias e práticas conectadas a uma historicização educacional, que vão desde os espaços mais amplos (contextos nacional, local, internacional), até aos espaços da escola. E se tratando da escola, podemos imaginar que, atualmente, as lideranças estão tendo enormes desafios para a disseminação de ideias e para a organização política. Afinal, estamos em um tempo de “colhidas boas” em termos de disseminação de políticas neoliberais, e, portanto, vemos escassos movimentos em busca de melhorias por meio de forças coletivas na escola pública em geral.

Se olharmos pelo ângulo de um prisma, enxergam-se poucas oportunidades nos espaços da escola para a instalação de lutas políticas, no entanto, ao observarmos todos os ângulos deste prisma, podemos “esperançar” (Freire, 1992) e persistir nos estudos da Especialização “Gestão de Projetos e Formação Docente”, e na atuação dos AD’s nas escolas. Será que conseguimos, efetivamente, contribuir com a construção de um conhecimento mais crítico, reflexivo e emancipatório nas escolas do projeto OFS? De que maneira o projeto AD articulado com as OFS pode contribuir, mais potencialmente, com esse processo formativo emancipatório e decolonial?

No final de 2019 e no início de 2020, quando avaliamos toda as ações realizadas, tivemos algumas vozes que entoaram bem o nosso “canto” proposto, porque nos demos de que pudemos acreditar no trabalho de formação e de pesquisa num campo mais corajoso e muito mais democrático, plural. Assistimos ao crescimento do projeto OFS “assombrados” com nossa capacidade de desejar e agirmos para que a escola e a Universidade se aproximassem em suas dinâmicas de se reconhecerem, de se valorizarem e de se reconstruírem.

A especialização que chega até à escola em 2017 abriu um caminho de possibilidades inéditas nos espaços educacionais escolares, uma vez que (as) professores(as) a cursaram no “Chão da Escola”, mediante estudos teórico-metodológicos convergentes com suas realidades, surgidas do “chão” em que se acostumaram a pisar. Ao se perceber estudando no seu próprio local de trabalho, o(a) professor(a) se sentiu muito mais valorizado(a) e respeitado(a).

Nas duas ações evidenciadas, a profissionalização docente começa a se expandir e com estes olhares e fazeres, podemos “sonhar” com um trabalho docente num futuro menos alienante dos sujeitos que atuarão diretamente nas nossas escolas. A prática reflexiva docente tende a posicionar melhor o(a) professor(a) em seus movimentos políticos e pedagógicos, a partir de suas ações que vão fazendo parte de suas vidas pessoal/profissional. Para alguns professores(as), a ação advinda dos campos reflexivos, pode dar continuidade a algo já existente; para outros, pode estar significando um início de um caminho a ser trilhado. Em ambas situações, os processos e os resultados são sempre necessários para uma busca mais consistente de uma ação coletiva.

Muitas vezes, o(a) professor(a) não consegue apresentar sua vontade explícita de produzir ações coletivas por conta de um período frequente de agir individualmente dentro da escola. O isolamento docente se perpetua em um ambiente que deveria ser coletivo, já que a escola é dinâmica, desafiadora cotidianamente e, na sua dinamicidade e desafios, vai exigindo uma tomada de decisão que exige conhecimentos científicos e cotidianos apurados na linha dos tempos atuais.

Saviani pontua que, (2003, p. 74):

O professor vê o conhecimento como um meio para o crescimento do aluno, ao passo que para o cientista o conhecimento é um fim; trata-se de descobrir novos conhecimentos na sua área de atuação. [...] para ensinar é fundamental que se coloque a seguinte pergunta: para que serve ensinar uma disciplina como geografia, história ou português aos alunos concretos com os quais se vai trabalhar? Em que essas disciplinas são relevantes para o progresso, para o avanço e para o desenvolvimento dos alunos?

O trabalho coletivo a ser feito na escola emerge dos sujeitos pertencentes a uma sociedade e, neste pensar, atuam socialmente em vários segmentos sociais. Então, na escola, o(a) professor(a) atua e produz seus saberes numa ótica social. De acordo com Saviani (2003, p. 77),

[...] A produção do saber é social, ocorre no interior das relações sociais. A elaboração do saber implica expressar de forma elaborada o saber que surge da prática social. Essa expressão elaborada supõe o domínio dos instrumentos de elaboração e sistematização. Daí a importância da escola: se a escola não permite o acesso a esses instrumentos, os trabalhadores ficam bloqueados e impedidos de ascender do nível da elaboração do saber, embora continuem, pela sua atividade prática real, a contribuir para a produção do saber. O saber sistematizado continua a ser propriedade privada a serviço do grupo dominante. [...].

A ideia, no limiar da Especialização cursada pelos(as) professores(as) da escola municipal, é oportunizar estudos que possam dar conta de alimentar a articulação entre o poder social em dimensões de suas práticas sociais, que se dão em suas incursões no mundo que os rodeia. Este mundo recheado de problemas, carentes de serem bem analisados, por

consequente geram uma série de situações complexas no próprio cotidiano da escola, à medida que seus reflexos vão se espalhando em algumas proporções que requerem saberes bem elaborados.

Numa sequenciação do trabalho instituído nesta especialização, que dura em torno de dois anos, os(as) formadores(as)/pesquisadores(as) do Projeto OFS trabalham com as disciplinas que podem incentivar a prática do(a) professor(a) e suas inventividades políticas e pedagógicas quanto à construção do projeto de aprendizagem. Tal projeto surge das problemáticas da sala de aula na relação entre o ensino e a aprendizagem.

É valioso lembrar que a caminhada no currículo oficial, muitas vezes, é “engessada”, por conta, principalmente, dos processos burocráticos da escola que segue, em sua maioria, as diretrizes pedagógicas do sistema de ensino. Em algum momento, na escola, as ações passam a ser reflexivas e ativas, sobretudo por um quantitativo de professores(as), que lançam olhares críticos e podem atuar pensando a educação como uma prática social.

Neste pensar, temos o desejo de estender um dos escritos mais marcantes de Freire, ao registrar:

[...] Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo. [...] Assim é que, esgotada a palavra de sua dimensão de ação, sacrificada, automaticamente, a reflexão também, se transforma em palavreria, verbalismo, blábláblá. Por tudo isto, alienada e alienante. [...]. [...] não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação. (2001, p. 77-78).

É imperativo dar continuidade no discurso e na prática de “transformar o mundo” dentro da escola, não somente para provocar processos inovadores, mas, também, para ressignificar os constructos políticos-pedagógicos, mais do que necessários para alimentar e retoolimentar as ações coletivas no panorama educacional brasileiro.

Ao caminharmos na feitura deste artigo, expusemos algumas considerações que acessam disparadores em perspectivas democrática e plural, numa direção decolonial, ramificadora de reflexões e ações realizadas nos *espaçostempos* das escolas, à luz do Projeto OFS e Projeto AD. Tais ramificações são uma oportunidade de entendermos alguns fenômenos educativos, nos quais os debates teórico-metodológicos se apuram, na medida em que os estudos e as ações vão sendo feitos nesses *espaçostempos* do que chamamos de universidadescola. O Projeto OFS “voa” em ares da valorização da escola pública e de seus sujeitos preciosos: os(as) professores(as), a gestão pedagógica e a comunidade como um todo. O projeto AD “aterriça” na escola, e “voa” também, porque provoca um “encharcar de sentidos ao se projetar num futuro próximo de docência na educação quando está em sala de aula. Os(as) professores(as), quando saem de suas salas de aula, “abrem as asas” para estudar na referida Especialização, no “Chão da Escola”, com o(a) formador(a)/pesquisador(a). Os/as AD’s, ao entrarem nessas salas de aula, “abrem as asas” para dar continuidade ao planejamento de ensino, e, com isso, vão entrando num viés de profissionalização docente.

No decorrer da dinâmica dos respectivos projetos vimos o quanto boa parte de nossas escolas está atrelada de maneira quase fidedigna ao sistema de Ensino Municipal quando legitima as suas diretrizes no campo da organização pedagógica. Mas, por outro lado, vemos as “táticas do homem ordinário” (Certeau, 1994) se manifestando com algumas resistências, principalmente, no âmbito do currículo oficial. As consultorias educacionais externas tomam conta de um significativo espaço pedagógico da escola, porém, não conseguem controlar a ação docente em todas as suas “artimanhas”, dentro da sala de aula, e quem sabe, fora dela também.

Notas:

- ^{1.} Esse processo é efetivado por meio de um Termo de Cooperação Técnica de no 06/2017 celebrado pela Semed e a UEA, que tem como objetivos promover e desenvolver processos de Formação Inicial e Continuada de professores, bem como ações de pesquisa e extensão, cuja coordenação é do Lepete.
- ^{2.} O projeto AD é um projeto de ensino e extensão. Os(as) alunos(as) recebem uma bolsa de extensão no valor de quatrocentos reais e vão para as escolas duas vezes por semana. Esses(as) acadêmicos(as) são oriundos(as) dos cursos de Licenciatura em Matemática, Artes, História, Geografia, Letras, Pedagogia, Biologia e Educação Física.

Referências

- ALVES, N. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. 3. ed. Petrópolis: De Petrus, 2008. p. 39-48.
- ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. – Metodologia e pesquisa do cotidiano.
- ARROYO, Miguel. **Outros Sujeitos, outras pedagogias**. 2a ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- CANDAU, Vera Maria; LEITE, Miriam Soares. A didática na perspectiva multi/intercultural em ação: construindo uma proposta. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo v.37, n132, p.731-758, set/dez.2007.
- CARDOSO, Tarcísio de Sá. **Epistemologia da Mediação em Bruno Latour**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Tecnologias da Inteligência e Design Digital. Tese de Doutorado, 2015
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Tradução de Sônia Trabucco Valenzuela; revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira: Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez, 2002.
- DUSSEL, Enrique. Meditações anti-cartesianas sobre a origem do anti-discurso filosófico da modernidade. In: SANTOS, Boaventura de Souza e MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.
- ESTÁCIO, Marcos André Ferreira. **Juventudes indígenas em espaços urbanos amazonenses: narrativas Sateré-Mawé**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Tese de doutorado, 2019.

- FITCHE, H. **Etnopoesia**: antropologia poética das religiões afro-americanas. Tradução de Cristina Alberts, Reny Hernandes. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 30ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- LATOUR, Bruno. On technical mediation - philosophy, sociology, genealogy. In: **Fall. Common Knowledge**. V. 3, n. 2, p. 29-64, 1994a.
- _____. **Jamais fomos modernos**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: editora 34, 1994b.
- _____. **Reagregando o social**: uma introdução à Teoria do Ator-Rede. Salvador: Edusc, 2004.
- MIGNOLO, Walter. **Histórias Globais projetos Locais**. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: editora UFMG, 2003.
- MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 5. ed. rev. aum. Tradução de Maria D. Alexandre, Maria Alice São. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- _____. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de Dulce Matos. 4. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes. O que é pedagogia decolonial? In: LIMA, Adriane Raquel Santana et al. **Pedagogias Decoloniais na Amazônia**. Fundamentos, Pesquisas e Práticas. Curitiba: CVR, 2021.
- SANTOS, Boaventura de Souza e MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas, SP: Autores Associados., 2003. – Coleção educação contemporânea).
- WANZELER, E. B. P. **O pensamento sensível nos entre-lugares da ciência**: formação de professores indígenas em São Gabriel da Cachoeira/AM. 2012. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Estudos Pós-graduados em Ciências Sociais. Tese de Doutorado: São Paulo, 2012.
- WANZELER, E.B.P; MENEZES, M.Q.A. **Formação de Professores e Professoras**: lugares, saberes e subjetividades. Manaus: Editora da UEA, 2020.

Correspondência

Eglê Betânia Portela Wanzeler: Professora adjunta de História da Educação da Universidade do Estado do Amazonas. Doutora em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Coordenadora do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação/Lepete/CNPq.

E-mail: ewanzeler@uea.edu.br

Marcos André Ferreira Estácio: professor adjunto de História da Educação da Universidade do Estado do Amazonas. Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Coordenador do grupo de pesquisa Tecendo Redes, Construindo Saberes/CNPq.

E-mail: mestacio@uea.edu.br

Maria Quitéria Afonso Menezes: professora de Alfabetização e Planejamento Educacional da Universidade do Estado do Amazonas. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amazonas. Vice-coordenadora do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação/Lepete/CNPq.

E-mail: mqmenezes@uea.edu.br

Texto publicado em [*Currículo sem Fronteiras*](#) com autorização dos autores.