

CONVERSAÇÃO NA PESQUISA E NA EDUCAÇÃO COM ROBERTO SIDNEI MACEDO

Felipe Carvalho¹
Telma Brito Rocha²



Roberto Sidnei Macedo possui graduação em Psicologia pelo Centro Unificado de Ensino de Brasília, Mestrado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia e Doutorado em Ciências da Educação pela Universidade de Paris 8 - Vincennes à Saint-Denis, com Pós-Doutorados em Currículo e Formação pelas Universidade de Fribourg-Suíça e Universidade do Minho-Portugal. É Professor Titular da Universidade Federal da Bahia e Diretor da Faculdade de Educação da UFBA. Foi Coordenador do GT 12 (currículo) da ANPED - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação. É Coordenador do Fórum das Licenciaturas da UFBA, bem como consultor da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia - FAPESB e Pesquisador Colaborador do CIE-UMa - Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira - Portugal. É Consultor da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Currículos Específicos para Níveis e Tipos de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: currículo, formação e formação docente, etnopesquisa e etnopesquisa-formação.

¹ Doutor e mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação ProPed/UERJ. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7398-6171>. E-mail: felipesilvaponte@gmail.com.

² Licenciatura em Pedagogia - UFBA (2002), Mestrado em Educação - UFBA (2005), Doutorado em Educação (2010) - UFBA com a tese: Scr@ps de ódio no Orkut: cyberbullying: contextos e ressonâncias da violência virtual que atinge o professor. É professora da Graduação e do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8389-4542>. E-mail: telmabr@gmail.com.

CONVERSAÇÕES

"Conversando é que a gente se entende." (Autor Desconhecido)

Esse ditado popular, além de ser uma provocação inicial para pensarmos a importância da conversa na pesquisa e na educação, nos faz refletir sobre as características e potencialidades da conversação. Caracteriza a conversação como uma (e talvez a única) forma de construção social de entendimentos. O ditado também marca o "a gente", o nós, o eu/outro, o encontro entre sujeitos na conversação. O tempo verbal é o gerúndio, "conversando", a conversação se dando, em atos, em ação, em inter-ação social, e somente por ela que se pode construir algum entendimento entre os sujeitos. Esse ditado popular, amplamente aceito e repetido, deixa inequívoca a conversação enquanto condição necessária para haver entendimento, produção de sentidos e de conhecimentos. Conversas entre docente-discente e de discentes entre si, em diálogo de A com B, jamais de A para B ou de A sobre B, como afirmado por Paulo Freire (1970), é uma das formas de se pensar-fazer uma educação autêntica.

Neste texto, buscamos construir uma conversa com o professor-pesquisador Roberto Sidney Macedo. Organizamos esta conversa em três blocos temáticos: o conceito e os limites da conversação; a conversação na pesquisa e na formação; e algumas problemáticas da conversação em nosso tempo.

BLOCO 1 - O CONCEITO E OS LIMITES DA CONVERSAÇÃO

Felipe e Telma: Professor Roberto, queremos aqui construir uma conversa contigo, mas estamos nos questionando se o que estamos fazendo é de fato uma conversa, uma entrevista, ou outra coisa. Considerando a sobrecarga de atividades que nos atravessam cotidianamente, ainda mais que você está atuando como diretor da Faculdade de Educação entre tantos outros

compromissos que todos nós acadêmicos nos envolvemos em nossos cotidianos, decidimos que a troca de mensagens por email seria uma alternativa conveniente para viabilizar esta nossa conversa. Esperamos ter idas e vindas, ao menos duas, porque supomos que assim conseguiremos caracterizar a interatividade característica da conversa - ou isso não é necessário para caracterizarmos uma conversa? Neste momento, estamos nos questionando a fronteira entre essa forma de interação social: como você conceitua a Conversa e a diferencia, por exemplo, de uma Entrevista não estruturada? Ou você considera que a entrevista é também uma conversa, como fazem alguns autores que, ao analisarem o contexto acadêmico, afirmam que “a conversa, normalmente, é aprisionada e cristalizada sob a égide de um *script* materializado por nomes diversos: entrevista, questionário, grupo focal, testes, dinâmicas e correlatos.” (BATISTA; BERNARDES; MENEGON, 2014, p.100)?

Roberto: Antes de tudo gostaríamos de pontuar que esse entrevistado não fala por si. Apresenta-se pela sua narrativa como uma composição de todo um Programa de estudos, pesquisas e ações formativas em Currículo e Formação, realizado pelo já longevo Grupo de Pesquisa FORMACCE PPGE FACED-UFBA.

Quanto à pergunta em referência, não imagino que questões vinculadas à conversa como um dispositivo para configurar processos compreensivos e heurísticos devam, mesmo que criticamente, seguir algum padrão recomendado que se aproximaria de um certo ideal a ser buscado, de um entendimento essencialista, até porque, na conversa *curtos-circuitos* podem acontecer, eles produzem, em geral, muita luz. Devemos cuidar da conversa no seu irremediável fluxo dialógico e fenomênico, na sua itinerância generativa. A conversa acontece no encontro e, a partir dessa condição, estabelece políticas de sentido de como irá se configurar como uma “boa conversa” ou não, de um ponto de vista sempre perspectival. Assim, faz-se necessário realçar que a conversa acontece, nos termos do que o acontecimento e o encontro com a diferença produzem como sentidos em *com-versações*. Nesses termos, falamos que é conversando que nos entendemos, estamos colocando a conversa numa

previsibilidade improvável. Ao acontecer, a conversa se constitui como tal. Constitui os contextos em que acontece num processo contínuo de (re)contextualizações e traições (in)tensas, ou seja, desjogando jogos de sentidos, de expectativas, em alguma medida autorizando-se, como nos fala a perspectiva etnoconstitutiva: conversamos muito, pouco, podemos, de alguma forma, ser fiéis aos questionamentos, mentir, inventar, fabular, inflexionar etc. Nesses termos, uma “conversa fiada”, um “papo irado”, um “jogar conversa fora”, uma conversa viesada etc, são autênticas conversas, aliás, toda conversa na sua condição constitutiva e fenomênica é autêntica. Trata-se do real da conversa! Assim é uma conversa que acontece, sempre. No que se refere à estruturação de dispositivos que se destinam a produzir informações e compreensões numa pesquisa, temos aí um encontro de compromissos dialógicos configurados, portanto, como já dissemos, acontecerá a partir de tudo que o encontro produz, implicando identificações, motivações, modo de conversar, transferências afetivas sob controle ou não. Os jogos de sentidos e suas políticas acontecerão de forma inarredável. Cabe ao pesquisador saber entrar na conversa e daí, a partir da sua responsabilidade heurística e formacional, ressignificá-la: uma arte de reconversações. O que temos como compromisso heurístico e generativo, levando em conta uma pesquisa, por exemplo, é cuidar bem da *com-versação* no seu acontecer e com suas políticas de sentido.

Assim, nos termos das pesquisas e ações realizados nos campos entretencidos do currículo e da formação, *com-versações curriculantes* significam para nós do FORMACCE um modo de fazer no qual tudo começa e se realiza em alguma medida do seu acontecer etnoconstitutivo, como já realçamos. Para nós, inspirados em J. Austin, *dizer é fazer*. Destarte, faz-se necessário realçar, seguindo as pistas de L. Wittgenstein, que compreendemos a linguagem como um acontecer estruturante e propositivo, portanto, uma estruturação constitutiva de pessoas e das políticas de sentido de suas realizações. A linguagem, assim, é sempre generativa. Trata-se de um modo de *alterar*, *alterar-se*, por conseguinte, mudar com a(o) outra(o), *autorizar-se* (tornar-se

autor de si) condição de uma certa *negatricidade*, como nos explicita J. Ardoino. Se realiza no processo do acontecer do encontro e da conversa, por exemplo. Essa condição é fulcral para nossas pesquisas, estudos e ações curriculantes/formacionais. É assim que procuramos compreender por meio do encontro e da conversa etnométodos com os quais as pessoas produzem realidades, ao apresentar-se na sua inteireza irreduzível, para todos os fins práticos. É nesse fluxo que são elaboradas descritibilidades, inteligibilidades, analisibilidades, reflexibilidades e sistematicidades, porquanto as pessoas, ao conversarem, não podem ser consideradas “imbecis culturais”, máxima da teoria etnometodológica de H. Garfinkel. É com essas inspirações que criamos no FORMACCE a *Etnopesquisa* e a *Teoria Etnoconstitutiva de Currículo*, nas quais sintetizamos experiências constituídas em mais de duas décadas de anos. É nessas criações propositivas que aparecem de forma densa e destacada as concepções de *atos de currículo*, *com-versações curriculantes*, *mediações intercríticas*, *currículos transingulares*, *currículos autorizantes*, *etnocurrículo*, *currículos multirreferenciais*, entre outras.

Felipe e Telma: Os meios de comunicação influenciam a interação social chegando ao ponto de inviabilizar a caracterização da troca de mensagens como sendo uma conversa? É fácil reconhecermos que a videoconferência possibilita estabelecer uma conversa, porque nesse meio se realizam diversas características linguísticas como a troca e a disputa de turno, falas simultâneas e sobreposição de vozes, pausas e hesitações, reparações e correções, entonação, marcadores conversacionais verbais e não verbais, entre outros elementos que são típicos da conversação face a face. Contudo, há diferentes meios de comunicação por computador; muitos dos elementos linguísticos da conversa face a face estão ausentes na troca assíncrona de mensagens por e-mail, na troca de mensagens curtas de texto por mensageiro instantâneo, ou até mesmo na troca de áudios pelo WhatsApp (que, por exemplo, impossibilita a disputa de turno ou a identificação de um silêncio entre os turnos). Nesta conversa contigo, nós, Telma e Felipe, estamos elaborando juntos, de maneira

indistinguível, os enunciados aqui apresentados, o que seria impossível na conversação oral porque os enunciados são emitidos por um emissor-identificável por vez. São muitas as possibilidades de interação social por meio das tecnologias digitais em rede, muitas já inventadas, outras ainda estão por vir. Há alguma limitação nos meios de comunicação mediada por computador que inviabilize a conversação, algo que possamos afirmar: “esse meio de comunicação (seja o e-mail, mensageiro, grupo etc.) não possibilita estabelecer uma conversa”?

Roberto: Por mais que essa questão contenha uma certa digressão em relação aos campos das minhas atividades, voltados fundamentalmente para estudos, pesquisas e ações em currículo e formação, compreendo, olhando para intersecções que possamos alcançar, que todo dispositivo comunicacional apresenta possibilidades e limites diante da exuberância e da complexidade com que o encontro e a conversa acontecem, a partir das plurais e singulares formas do seu acontecer. Isso posto, entendo que deveríamos evitar, da nossa perspectiva heurística e formacional, as imposições que chegam por *fetiches-panaceias* reducionistas e/ou totalizantes que, em geral, acabam por prejudicar uma boa escolha em relação às possibilidades da conversa; configurando, não raro, com uma funcionalidade pautada na autossuficiência tecnológica, como se a experiência do encontro pudesse se encaixar nas nossas preferências e/ou padrões de funcionalidade tecnológicos. Vimos esse furor inconsequente quanto às possibilidades das tecnologias oferecerem respostas aos impedimentos do “presencial” quando da chegada da pandemia da Covid 19. O *day after* foi um clamor quase desesperado pelo o encontro presencial. É simples, no âmbito dos dispositivos tecnológicos educacionais, mas não só, não há soluções absolutas e únicas. A insistência de alguma idolatria é um fetiche-panaceia muito comum nos meios educacionais que, em geral, leva a repetir sem refletirmos muito sobre à idolatrização da maravilhosa potência comunicacional que a cibercultura se nos oferece. O que em geral nos leva a posturas corporativas que vão além do foco da conversa aqui proposta, porquanto evidencia entre

outros interesses, desejos mercantilistas, jogos de poder corporativos vinculados a *bankers* teóricos e técnicas, etc. Conhecemos muito bem essas questões dentro do meio acadêmico. A riqueza multirreferencial conquistada pela experiência do encontro e da *com-versação* cibercultural, assim como sua pluralidade, é transformada em promessas totalizantes, *fetiches-panaceia*, insistimos, em geral produtoras de excludências socioeducacionais e antropossociais. Insistimos sempre com nossos estudantes que dispositivos tecnológicos, sejam eles quais forem, são, fundamentalmente, uma maneira de expandirmos nossa capacidade de compreender e alterar realidades. Assim, sua pertinência e relevâncias estão vinculadas às nossas competências de responsabilidades.

Em termos da experiência curricular-formacional, práticas ciberculturais reducionistas e/ou totalizantes, como qualquer outra prática ou aporte teórico, são um desastre educacional a ser combatido. Esse é um entendimento que está no âmago dos argumentos multirreferenciais, que, reconhecem, diante da inarredável heterogeneidade da emergência humana, a incompletude das compreensões forjadas pelas epistemologias e ontologias antropossociais, sem que com isso, nos impeça de objetivar, realizar, enfim. Entendo que os ricos e plurais dispositivos ciberculturais que realçam a pluralidade dos encontros e das conversas devem forjar encontros e modos de conversar em que a relação com os saberes e a experiência formacional sejam exuberantes e pertinentes, implicando pautas sociotécnicas, éticas, estéticas, políticas, culturais e, por que não, espirituais.

Há aqui um desafio a ser tocado com uma densidade ainda a ser conquistada. Ou seja, como a qualificação das mediações realizadas pelas TICs no campo educacional conquista os processos de aprendizagem/formação, já que esses são vinculados à experiência aprendente sempre irredutível e, assim, requerem de forma inarredável, encontro e conversa? Essa é uma pauta que nesses termos permanece presa a um certo epifenômeno, porquanto aprendizagem/formação (sempre valoradas, sempre perspectivais) não são uma resultante direta de

mediações, se realiza generativamente na possibilidade que o encontro, em que essas experiências emergem, produz. Fico pensando no que Milton Santos nos disse várias vezes: a emancipação só se realiza no encontro com (a) outra(o). Destarte, só, e somente só a partir do encontro, pode-se dizer que estamos em processo de compreensão de uma experiência formativa. Nada, aprioristicamente, pode afirmar sobre essa condição, sobre esse processo.

BLOCO 2 - A CONVERSAÇÃO NA PESQUISA E NA FORMAÇÃO

Felipe e Telma: A conversação está se disseminando enquanto dispositivo de pesquisa. Pesquisadoras(es) do currículo e da formação nos/dos/com os cotidianos escolares, como Nilda Alves, Regina Leite Garcia, Inês Barbosa de Oliveira e Carlos Eduardo Ferraço, têm produzido diversas teorizações epistêmico-metodológicas tomando a conversação como importante meio/instrumento/dispositivo para as pesquisas considerando que, pela conversa, os(as) sujeitos(as), praticantes culturais, manifestam coletivamente sua compreensão genuína de mundo, compartilham-negociam sentidos com o(a) outro(a) e atribuem significações ao vivido, o que nos possibilita acessar entendimentos outros em relação à experiência com a escola, à própria cultura escolar, aos processos formativos, aos “atos de currículo” praticados (MACEDO, 2013), às microrrelações de poder, entre outras relações que consideramos importantes para a compreensão da escola no presente. Como você tem compreendido-praticado a conversação nos contextos de pesquisas e de formação?

Roberto: Gostaria de afirmar aqui que *toda compreensão é genuína*, no sentido que acontece sempre valorada, concordando ou não, se realiza na intercristica do encontro. Essa é uma premissa para os estudos, pesquisas e ações curriculares-formativas do Grupo de Pesquisa FORMACCE. É com essa perspectiva que vamos ao encontro das *com-versações curriculantes*, das mediações formativas e das irreduzíveis experiências formativas. É com essa

inspiração que forjamos a concepção de *atos de currículo*, entendida aqui como uma produção sociocultural que nos permite encontrar o acontecer dos etnométodos de atores e atrizes curriculantes para todos os fins práticos (inspiração etnometodológica). Com isso, realçamos que a concepção de *atos de currículo* possibilita compreender como os currículos são concebidos, como são mudados, como as pessoas praticam a mudança, como mudam seus atos ou como agem para conservar de alguma maneira suas concepções, práticas e realizações curriculares/formacionais. Como *definem e disputam situações e pontos de vista* curriculares. Propõe-se, assim, a compreensão do currículo como uma produção sociocultural incessante e interessada. Lugar de disputas, negociações, consensos e realizações disruptivas.

Ato de currículo como um *conceito-dispositivo* cria a antítese da visão de currículo como uma *condenação sociopedagógica*, como um artefato que produz tão somente prescrição, restrição e trilhos. Provoca uma disposição explicitada para a *implicação* irrestrita nas coisas do currículo, aqui perspectivado como uma invenção sociocultural, com possibilidades de se transformar em uma *multicriação* eivada de *experiências autonomistas e compartilhadas*. É nesses termos que, ao olharmos para os atos de currículo, encontramos um currículo sempre acontecimental, experiencial, valorado, etnometódico. É nesses termos também que esse conceito nos permite olhar para o currículo e suas questões de forma a desnaturalizar suas concepções e práticas, e assim fazer uma crítica aberta às suas essencializações. Com isso, vamos criando, com a ajuda desse conceito, argumentos críticos em prol da democratização curricular-formacional, ao apresentá-lo como um fenômeno sempre valorado e em debates, uma proposta conceitual ao mesmo tempo epistemológica, ontológica e política que nos fala de processos curriculantes generativos e perspectivais. A partir dessa condição, vislumbramos as possibilidades de ações e objetivações como realizações intercríticas.

De uma perspectiva crítica, pleiteia-se que ao nos esforçar para compreendermos atos de currículo instituindo-se, possamos também perceber

como iniquidades curriculares estão em processo de realização, assim como currículos constituem-se por múltiplas justiças. Para nós do FORMACCE essa é uma pauta muito cara, aliás, somos atravessados cotidianamente por essas demandas, advindas das lutas socioculturais com as quais convivemos e tratamos as questões do currículo e da formação.

Temos a dizer que esses argumentos estão densamente presentes nas nossas obras *A Teoria Etnoconstitutiva de Currículo: uma teoria-ação curricular formacional*, publicada pela Editora CRV e *Atos de Currículo e Autonomia Pedagógica*, publicada pela Editora Vozes.

Felipe e Telma: Você acha que ainda há uma certa resistência em mobilizar a conversação como uma abordagem epistêmico-metodológica de pesquisa e como uma abordagem didático-pedagógica de aula? Qual(is) seria(m) o(s) motivo(s)/fundamento(s) dessa resistência?

Roberto: Começemos pelo segundo questionamento. Há várias possibilidades de compreensão no que se refere à resistência por vocês ventilada. Temos uma educação ainda atravessada por atitudes patriarcais entretecidas pela exterodeterminação do modelo disciplinar e suas violentas corporações, ainda fortemente presentes na organização curricular e que se atualizam como uma lógica “civilizatória” secular, apesar das transgressões e traições que hoje emergem de forma significativa. Ou seja, há um conhecimento/conteúdo científico e acadêmico pretensamente mais importante a ser veiculado hierarquicamente pelas ações educacionais. Aqui o trabalho com a diferença é interdito. O trabalho formacional com a pluralidade dos saberes dá lugar ao que estamos presenciando entre nós quando, da pretensa necessidade de se adensar a aprendizagem de português e matemática, apresenta uma lógica exclusivista que elimina outros saberes tão ou mais importantes, dependendo das circunstâncias da luta pela dignidade cidadã. A exemplo, a decisão do Município de Salvador de esvaziar a formação em Artes no currículo do Ensino Fundamental para trabalhar mais densamente a pretensa defasagem nos

“conteúdos” de Português e Matemática. Nada contra se reconhecer defasagens a serem trabalhadas para suas superações, entretanto, essa decisão não pode vir a reboque de outras aprendizagens socialmente referenciadas. Elitismo excludente é o que temos nessa decisão. Nesses termos, não há conversa com professores. Não há conversa com comunidades e estudantes. Fazer currículo sem elas(es) e contra elas(es) é uma repetição histórica. Aqui a questão não é tão somente epistemológica, é, também, política e ontológica, até porque *vidas em formação importam muito para nós!*

Quanto à pesquisa, a dificuldade mencionada na questão se realiza na medida da resistência das concepções de pesquisa vinculadas ao edifício científico moderno que desconfia das abordagens acionalistas, experienciais, acontecimentais, transingulares, bem como não legitimam a produção heurística com os cotidianos, assim como não lhes atribuem rigor. Obviamente, não concordamos com a concepção de rigor cultivada por uma tradição positivista, empirista, cartesiana, afeita aos fetiches pelo padrão instrumentalista e por uma perspectiva quantofrênica e atinômica. Quando escrevemos com os colegas Dante Galeffi e Álamo Pimentel a obra *Um rigor outro*, procuramos enfrentar essa percepção de rigor, ao mesmo tempo em que demonstramos que as questões de rigor estão também vinculadas à qualidade da pesquisa amplamente compreendida, envolvendo uma pluralidade de rigores que, em geral, as pesquisas antropológicas precisam e demandam. Procuramos demonstrar nessa obra quanto é significativo para uma pesquisa no escopo das Ciências Antropológicas, incluindo obviamente as Ciências da Educação, a constituição de plurais rigores sociotécnicos, éticos, políticos, estéticos, implicacionais, culturais e acionalistas. De forma mais ampla, faz-se necessário tomarmos o rigor não apenas da perspectiva epistemológica, porquanto as pautas ontológicas precisam ser abordadas com níveis significativos de rigor, para que a qualidade de uma pesquisa seja conquistada. É aqui que o trabalho de pesquisa envolvendo a conversa precisa explicitar sua qualidade, olhando com cuidado para as questões de rigor vinculadas à pesquisa em referência. Por exemplo, é muito comum em pesquisas que elegem a conversa como dispositivo

epistemológico, metodológico, heurístico e acionalista, pesquisadores tentarem colocar suas abordagens teóricas na “boca das pessoas que participam da pesquisa”, realizadas, muitas vezes, pelas imposições das suas verdades. Em sendo assim, não precisa pesquisar! Basta enaltecer suas verdades teóricas nos lugares que cabem essa atitude. Nesse caso, o rigor nos recomenda uma epistemologia experiencial, clínica, portanto, vinculada, por exemplo, à *escuta sensível* das singularidades, como nos recomenda R. Barbier. Nesses termos, é fundante para que a conversa possa emergir a partir da pessoa com a qual realizamos nossa pesquisa, numa atitude fenomênica atenta, que se configura no difícil exercício do *epoché* fenomenológico para mobilizar e escutar a conversa, e, quando necessário, entrar na *com-versação* com os fins compreensivos e heurísticos demandados por esse aporte epistemológico e ontológico. Os processos de objetivação da pesquisa, advindos desse encontro, são conquistados por uma intercristica conversacional que busca por compreensões e, se necessário, propositivas e acionalistas, a depender da problemática e do construto/“objeto” da pesquisa realizada.

Por concluir, entendemos no FORMACCE que, em alguns contextos de pesquisa, abre-se mão de se pensar com certa responsabilidade epistemológica, ontológica, metodológica e heurística a entrada da conversa como dispositivo importante para a pesquisa no campo das ciências antropológicas, incluindo as ciências da educação. Vale pontuar que a partir das experiências de pesquisa do FORMACCE, já temos aportes teóricos e metodológicos legitimados para que as *com-versações curriculares e formacionais* na pesquisa produzam heurísticas qualificadas.

Felipe e Telma: Recentemente foi publicada a Resolução nº 2/2019 pelo Conselho Nacional de Educação definindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituindo a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Essa resolução tem sido criticada por diversas entidades educacionais, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e

Pesquisa em Educação (ANPED, 2019). Entendemos que determinados pontos dessa resolução contribuem para tornar as(os) docentes em executoras(es) do currículo, explicadoras(es) de conteúdos, limitando os seus atos de currículo, sobretudo os que visam a contemplar autoria, criatividade, colaboração, interatividade, conversação, promoção das diferenças e construção-partilha de saberes em sala de aula. Isso sem dizer que a resolução pavimenta um caminho para a abordagem didático-pedagógica cibertecnista, que é a arte de ensinar sem docentes, uma abordagem “instrucionista e massiva baseada nas tecnologias digitais em rede em que os processos educacionais são semi ou totalmente automatizados por meio de técnicas e tecnologias como instrução programada, plataformização, youtuberização, gamificação, algoritmização, dataficação, entre outras” (PIMENTEL; CARVALHO, 2022, p. 1). Diante desse contexto, e dada a sua experiência e implicações no/com o ensino superior, em programas e projetos de ensino, pesquisa e extensão na faculdade de Educação, como você compreende a importância da conversação na formação inicial e continuada de professores(as)?

Roberto: A questão formulada por vocês já nos fala de forma clara o que representa essa Resolução do CNE. São pautas amplamente discutidas e publicizadas nos debates que associações, instituições universitárias, coletivos de professores e grupos de pesquisa vêm trazendo de forma (in)tenso desde quando foi publicada. Gostaria apenas de sintetizar algumas considerações e acrescentar detalhes outros que nos ajudam a compreender esse documento que, antes de tudo, é de má qualidade na sua forma e concepção constitutiva. Senão vejamos. Trata-se de uma construção medíocre em termos do argumento curricular/formacional. Nesses termos, por exemplo, não há qualquer citação vinculada às/aos pesquisadoras(es) valorosas(os) em currículo e formação, por conseguinte, é uma lástima como um documento de política pública. Ademais, fetichiza a BNCC e suas idolatrias tecnicistas. Fetichiza a concepção de competências com uma idolatria irresponsável, quando não explicita em nenhum dos seus argumentos os motivos pelos quais escolheu essa concepção

curricular como um organizador de currículos. Nesse âmbito apresenta uma compreensão de competências rasa e equivocada, porquanto reduz competências à concepção tecnicista de habilidades. Mostra-se ignorante no que concerne ao debate formacional. Aliás, não sabe sobre, nem implica a experiência formativa nos seus argumentos. Assim, a formação de professores aparece como pauta deontológica, tecnocrata e anacrônica, tornando sua construção um retrocesso em relação às conquistas que os coletivos de professores vêm fazendo. Não há qualquer debate sério e aprofundado sobre a Educação Básica brasileira, dessa forma a Escola, no documento, é transformada num epifenômeno. Em síntese, trata-se de uma Resolução que idolatriza o instrumentalismo. Ademais, não há solidariedade explicitativa em relação às/aos educadoras(os) brasileiras(os); torna-se, assim, um serviçal do fetiche pela estandardização curricular-formacional e pelo pretensível controle garantista dos atos de currículo, das experiências formativas e do trabalho docente. É um documento a ser afastado para sempre do cenário das políticas públicas que envolvem currículo e formação. Em relação à sua qualidade, realçamos, chega a ser vergonhoso, o que facilita a total desconstrução e deslegitimação socioeducacional como política pública.

BLOCO 3 - PROBLEMÁTICAS DA CONVERSAÇÃO EM NOSSO TEMPO

Felipe e Telma: Recentemente você organizou-publicou o livro: “Tomar partido da escola e dos seus educadores: do escárnio político da escola sem partido à dignidade da escola autorizante” (MACEDO, 2021). Enquanto docentes-pesquisadoras(es) estamos, a todo instante, buscando compreender e atribuir sentido às emergências e às complexidades de nosso tempo, como o movimento Escola Sem Partido, que é um projeto de educação que nega a liberdade de ensinar, sobretudo operando na lógica da delação, produzindo uma perseguição aos professores. Esse movimento é parte de um levante em verde-amarelo que tem promovido inúmeras investidas e ataques, inclusive de vieses fascistas, contra diversas pessoas e instituições, contra as diferenças em sala

de aula, que não “esconde o desejo de exterminar as pessoas que se aproximam de compromissos ético-estético-políticos e epistemológicos que acompanham as lutas pela democracia e enfrentamento às desigualdades e privilégios” (ROCHA *et al.*, 2022, p. 7). Acreditamos que um dos efeitos desse movimento foi potencializar o medo e o pânico moral na escola, promovendo uma desvalorização da conversação entre todos(as), havendo uma tentativa de imposição dos pontos de vista deles sem uma real intenção de promover a dilatação do debate. Com base no que você tem pesquisado, de que forma a conversação pode potencializar práticas de resistência às investidas de uma “escola sem partido”, antidemocrática, que silencia a docência, a diferença e a discussão política no processo formativo?

Roberto: *Tomar Partido da Escola* é uma obra que se configura como um ato político urgente, entendemos. É um levante em favor da Escola Pública e de suas(seus) educadoras(es). Ao escrevê-la, estávamos sufocados com o cinismo conservador que ataca a educação, confundindo e negando a política como um dos seus veios formacionais inarredáveis. É preciso denunciar que a vaga da “escola sem partido” tenta instituir uma política para, cinicamente, conservar iniquidades históricas utilizando-se de uma das possibilidades de instauração na educação de múltiplas justiça. Ademais, o que é transversal nessa nossa obra é um certo clamor: progressistas, é preciso ficarmos atentos, sempre! Simone Beauvoir, há muito tempo, dissera isso às mulheres...Nesses termos políticos, inspirados nas lutas de pretas e pretos norte-americanas(os), é preciso afirmar que *vidas em formação importam muito!* É por isso que no FORMACCE queremos avidamente *mais-vida* para currículos e experiências formativas. É por isso que Paulo Freire e Anísio Teixeira nos inspiram e nos orientam nessa peleja política. Assim, encaramos a vaga da “escola sem partido” como uma distorção e uma perversão que entra nos campos das disputas que fazemos dia a dia contra a tentativa de se destruir a escola pública, que é, em realidade, o que move a escamoteadora ideia de “escola sem partido”.

Entendemos, nesse meio, que a escola é lugar de política, até porque a política é inerente a qualquer atividade humana e, *a fortiori*, a ação educacional.

Evitar a *insignificância política* e suas ameaças, como nos exorta C. Castoriadis, eis a nossa disposição inabalável de professores vinculados à dignidade do ato de educar com e pela política. Transversalizar o potencial formacional da política pela ética do debate e da criticidade propositiva: eis o que nos implica como ideário de dignidade. É nesse âmago argumentativo que propomos uma *Escola Autorizante* como forma de luta para enfrentarmos a vaga da “escola sem partido”. Assim, a concepção de *autorização* é, *a fortiori*, a presença do político nas mediações formacionais e nas experiências formativas da Escola. Tornar-se autora(or) de si é um ato ontopolítico caríssimo ao trabalho curricular-formacional cultivado pelos pesquisadores do FORMACCE. Preparando os argumentos para a próxima questão, processos de autorização é uma das experiências fundantes da implicação do FORMACCE nos densos e amplos programas públicos de formação de professores, hoje pensados/implementados por nós através de parcerias com a UNDIME-BA, a PROGRAD UFBA, o FORMACCE FACED UFBA e a Secretaria de Educação a Distância da UFBA. Nesse veio, argumentamos que faz-se mister tomar partido da Escola como *espaçotempo* de coletivos docentes em processos de autorizações, como projeto de equidade histórico, como projeto de sociedade e suas múltiplas justiças.

Felipe e Telma: Com o início da pandemia de COVID 19, foi necessário que todos nós, docentes e discentes, mobilizássemos as tecnologias digitais em rede para nos manter aprendendo-ensinando, inclusive fazendo uso da videoconferência e outros meios de conversação online, e utilizando algum ambiente virtual de aprendizagem, como o Moodle e o Google Sala de Aula. Notamos que algumas(uns) professoras(es) fizeram uso das tecnologias digitais em rede na perspectiva da comunicação de massa, para transmitir conteúdos, enquanto outras(os) buscaram criar ambiências formacionais dialógicas. Que lições você compreende desse período para a docência, seja na modalidade

remota, a distância, no presencial e no híbrido, como devemos lidar com as tecnologias digitais em rede em nossos atos de currículo?

Roberto: Temos, no que concerne a essa questão, uma longa conversa a ser realizada. Vamos tentar resumi-la, sem perder a fecundidade da experiência formacional com a que nos envolvemos com o FORMACCE durante os anos da pandemia, prologando-se até o momento. Trata-se das ações em parceria da UNDIME-BA³ a partir da sua Direção estadual, congregando além do FORMACCE⁴, a PROGRAD-UFBA⁵, a UNCME-BA⁶ e a SEAD-UFBA⁷. Nessas ações, professores municipais de todo o Estado da Bahia, em formação, numa abordagem curricular-formacional *em espiral*, (re)elaboraram os Referenciais Curriculares dos seus Municípios.

No que se refere a esse Programa de (Re)elaboração dos Referenciais Curriculares, coletivos de professores municipais tomaram suas experiências escolares em termos das questões curriculares como referência fundante, articulando-as intercriticamente com as inspirações curriculares e formacionais da *Teoria Etnoconstitutiva de Currículo*, entre outros aportes teóricos eleitos pelo coletivo de professores como pertinentes em termos formativos para que pudessem construir os referenciais curriculares dos seus municípios. Utilizando-se de lives formacionais, reuniões online e presenciais, (estas últimas em menor escala), mobilizando as comunidades implicadas às práticas pedagógicas da escola com uma densa transversalidade propositiva das culturas locais, levando em consideração os contextos de trabalho e de produção dos seus territórios de uma forma relacional, refinando seus olhares compreensivos para as demandas curriculares da cidade, o foco da atividade formacional centrou-se nos saberes curriculares de uma perspectiva transingular, a partir de um currículo concebido por ações docentes autorizantes, multirreferenciais

³ UNDIME - União dos Dirigentes Municipais da Educação, Sessão Bahia.

⁴ FORMACCE - Grupo de Pesquisa FORMACCE em Aberto, PPGE FACED-UFBA.

⁵ PROGRAD-UFBA - Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, UFBA.

⁶ UNCME-BA - União dos Conselhos Municipais de Educação, Bahia.

⁷ SEAD-UFBA - Secretaria de Educação a Distância - UFBA

e de possibilidades emancipacionistas. Nesse movimento professores municipais e seus coletivos em (in)tensa interatividade mediada pelo cibercultural, viveram uma experiência autoral inédita nas suas itinerâncias formacionais envolvendo seus municípios e seus locais de trabalho.

Houve experiência profundamente *transdutiva* para as(os) pesquisadoras(es) do FORMACCE envolvidas(os) nessas densas e (in)tensas ações curriculantes: *nos tornamos a partir dos encontros realizados, curriculistas municipalistas. Currículo e cidade* passa a ser um tema caro para nossos estudos, pesquisas e ações curriculares/formacionais. Ademais, a prática com o manejo formacional dos dispositivos tecnológicos com interesses formacionais transformou-se numa aprendizagem ímpar, tanto da perspectiva sociotécnica, quanto da política, ética, estética e cultural, para, inclusive, se pensar sobre seus limites e possibilidades formacionais e de construção de práxis curriculantes. Os números da experiência impressionam, assim como a mobilização de equipes que dinamizaram as ações vinculadas à logística, às atividades tecnológicas e formacionais, às ações dos Comitês Locais e de assessoria institucional. 417 municípios do Estado da Bahia foram envolvidos, assim como cerca de 73.000 professores participaram da ação formativa. Os objetivos alcançados centraram-se na formação de professores e na construção por seus coletivos dos Referenciais Curriculares Municipais, culminando com a aprovação pelos Conselhos Municipais desses Referenciais. A ação do Programa envolveu os contextos educacionais do Ensino Fundamental, da Educação do Campo, da Educação Quilombola e a Educação de Pessoas com Deficiência.

Há que se destacar que a formação como experiência irreduzível de aprendizagens foi conquistada fundamentalmente pelo encontro, onde percebíamos intercriticamente como a vivência aprendente num *movimento em espiral* acontecia, quando formação curriculante e realização dos Referenciais eram entretecidos nas discussões e explicitações. Quem fazia emergir a formação autorizante, autoral e emancipacionista era o encontro intercriticamente construído. Há que se destacar a crítica pública e propositiva

às políticas vinculadas à BNCC e suas ressonâncias, tomando como referência as práticas curriculares das escolas, intercriticamente realizadas numa conversa (in)tenso sobre e com as possibilidades curriculares e formacionais propostas pela *Teoria Etnoconstitutiva de Currículo* elaborada pelo FORMACCE. As conclusões avaliativas jamais eram pleiteadas como uma prestação de contas a alguma autoridade do saber. As disputas eram sempre revertidas em saberes a serem analisados e objetivados em favor da construção dos Referenciais Curriculares dos Municípios. Formação como experiência aprendente e práxis, mediadas pedagogicamente pelas ações ciberculturais, sintetizaram os seis meses de (in)tenso trabalho formacional durante uma ação realizada em plena pandemia e com ela. Nesses termos, não eram raros os momentos de alegria da conquista formacional serem vividos num entretecimento com o adoecimento ou mesmo com a perda de um(a) colega de trabalho ou de um dos seus familiares. Podemos acrescentar a essas dificuldades o acesso à internet durante a pandemia, que, devido às fragilidades tecnológicas de alguns municípios, passava a ser uma questão a ser superada pelo coletivo de professores. Nesse caso, as implicações em relação ao valor que atribuíam à formação forjavam soluções coletivas e institucionais nas quais a solidariedade proativa era um sustentáculo importante para manter a qualidade dos encontros.

Produções relatadas em forma de narrativas, apresentações coletivas, construções literárias, artísticas e culturais, todas eram realizadas utilizando-se das plataformas digitais e suas possibilidades formacionais.

Atividades assíncronas ficaram com a responsabilidade da equipe da Secretaria de EAD da UFBA. Nesse espaço, encontros eram marcados para conversas, leituras coletivas, acesso a filmes recomendados, documentários e *com-versações*, mediados por dispositivos imagético-verbais.

Quanto ao trabalho da UNCME-BA (União dos Conselhos Municipais de Educação), centrou-se e centra-se ainda no movimento de assessoramento dos municípios e de seus professores, na construção das condições para que os

Referenciais construídos sejam qualificados e apresentados aos Conselhos Municipais, principalmente no que concerne às questões das diretrizes necessárias a esses encaminhamentos.

Por concluir, essa experiência vem se transformando na escrita de artigos, capítulos de livros, dissertações de mestrado e teses de doutorado construídos fundamentalmente por professoras(es) da Educação Básica que vivenciaram a ação. Assim como reverbera como transingularidades para iniciativas outras com objetivos de criar ações similares.

Em síntese, o que mobilizou as ações desse Programa foi a necessidade de se constituir uma ação curricular-formativa na qual *formação e trabalho docente* oferecessem a régua e o compasso para que coletivos de professores da Educação Básica, a partir dos seus contextos de atuação, movidos por suas esperanças municipalistas, buscassem aprender as potências do digital implicadas à sua formação e à sua práxis curricular.

No momento, outro Programa da UNDIME-BA, com as mesmas parcerias e com essa mesma característica, vem se realizando de forma ressignificada, tendo como objetivo o processo de construção por coletivos de professores dos Projetos Político-Pedagógicos dos Municípios da Bahia.

REFERÊNCIAS

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). *Posição da ANPEd sobre texto referência - DCN e BNCC para formação inicial e continuada de Professores da Educação Básica*. 2019. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de>. Acesso em: 06 jul. 2022.

BATISTA, Cristina Santos; BERNARDES, Jefferson; MENEGON, Vera Sônia. Conversas no cotidiano: um dedo de prosa na pesquisa. In: SPINK, Mary Jane Paris; BIRGAGÃO, Jacqueline Isaac Machado; NASCIMENTO, Vanda Lúcia Vitoriano; CORDEIRO, Mariana Prioli (Orgs.). *A produção da informação na pesquisa social: compartilhando ferramentas*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2014. p. 97-122.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Tomar partido da escola e dos seus educadores: Do escárnio político da escola sem partido à dignidade da escola autorizante*. Salvador: Edufba, 2021.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Atos de currículo e Autonomia Pedagógica: o socioconstrucionismo curricular em perspectiva*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

PIMENTEL, Mariano; CARVALHO, Felipe. Cibertecnicismo. *Revista de Educação Pública*, [S. l.], v. 31, n. jan/dez, p. 1-22, 2022. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/13919>. Acesso em: 7 jul. 2022.

ROCHA, Telma Brito; POCAHY, Fernando; CARVALHO, Felipe; SOUZA, Fatima Aparecida de. Pedagogias do presente: como nos tornamos o que somos? *Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade*, [S. l.], v. 11, n. 1, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/49206>. Acesso em: 7 jul. 2022.