

Alfa e beto: relações de gênero e currículo na rede municipal de ensino em Salvador (BA)

AMANAIARA CONCEIÇÃO DE SANTANA MIRANDA*

Resumo: No presente artigo, desenvolve-se uma *escrevivência* nos termos de Evaristo (2017), pois se apresentam análises e reflexões sobre a temática do respeito/desrespeito às diferenças de gênero e suas interseccionalidades a partir da aquisição de material didático descontextualizado da realidade das/os discentes, em especial, do Programa Sistema Estruturado do Instituto Alfa e Beto (IAB), adquirido em 2013 pela Secretaria Municipal de Educação na cidade de Salvador. Problematizam-se mediação e aprendizagem nas dimensões de transmissão do conhecimento ou propagação da experiência. Por fim, expõe-se uma experiência de formação continuada para/com professoras/es, em uma perspectiva da inventividade, alicerçada nos estudos de Kastrup (1999; 2005) e Miranda (2018; 2019).

Palavras-chave: Relações de gênero; Interseccionalidade; Aprendizagem; Formação continuada; Respeito às diferenças.

Alfa e beto: relations between gender and curriculum in the elementary school system of Salvador (BA)

Abstract

The following essay develops itself through the notion of *escrevivência*, following the idea proposed by Evaristo (2017), for it presents multiple analysis and considerations related to respecting/disrespecting different genders and their diverse forms of intersectionality, beginning with the purchase of outdated materials and textbooks, incongruent with the students' realities — especially those of the *Programa Sistema Estruturado* by the *Instituto Alfa e Beto (IAB)*, since 2013 under the *Secretaria Municipal de Educação de Salvador*. This essay also investigates the problematic between mediation and learning within the scope of transmission of knowledge and sharing experiences. At last, it exposes a prolonged learning process for/with teachers, under the perspective of inventiveness, as supported by Kastrup (1999; 2005) and Miranda (2018; 2019).

Key words: Gender Relations; Intersectionality; Learning; Prolonged Learning Process; Respecting Differences.



* AMANAIARA CONCEIÇÃO DE SANTANA MIRANDA é Doutora em Difusão do Conhecimento pela Universidade Federal da Bahia.

Introdução

Para a construção deste artigo, empreendi a *escrivivência*¹ como metodologia para esculpir as reflexões apresentadas, visto que é o corpo de uma mulher negra, professora da Educação Básica, atuante há mais de duas décadas na Secretaria Municipal de Educação (SMED) na cidade de Salvador e funcionária pública, que acompanha as políticas implementadas cotidianamente e que interpela, de forma positiva ou negativa, todos que são agentes ou usuários do serviço público, em especial, da Educação.

As/os professoras/es são convocadas/os por muitas “políticas públicas” a serem instituídas/os como profissionais responsáveis pela formação dos recursos humanos necessários ao futuro da nação. Nóvoa (2014) argumenta que, para além do futuro financeiro do Brasil, existe uma outra máxima que coloca as/os professoras/es no centro das preocupações anunciadas nas referidas políticas, considerando-se que são essas/es profissionais responsáveis por preparar as/os jovens para a sociedade da informação e da globalização.

É estéril a tentativa de colocar sobre a figura desse profissional a responsabilidade do futuro de uma nação. Até porque a/o professora/professor sofre das mesmas mazelas, a exemplo da falta de acesso a bens públicos, como todo e qualquer outro “não-cidadão”.

Na cidade de Salvador, a Secretaria Municipal de Educação (SMED) vem empreendendo a aquisição de pacotes

milionários, buscando apresentar à sociedade soteropolitana uma imagem de investimentos grandiosos na educação pública municipal.

A partir da consulta ao Ministério Público da Bahia, no entanto, pôde-se constatar que diversas aquisições de materiais didáticos foram questionadas pelo seu desserviço e pelo seu exorbitante valor de custo. Dentre os pacotes contraditórios, cito o Programa Sistema Estruturado do Instituto Alfa e Beto (IAB). O pacote conhecido como *Alfa e Beto*, adquirido no dia 02 de janeiro de 2013 com um investimento total de R\$ 12.330.340,00 na gestão do prefeito recém-eleito pela cidade, Antônio Carlos Peixoto Magalhães Neto, do partido dos Democratas. O material foi apresentado para professoras/es coordenadoras/es pedagógicas/os, gestores/as na jornada pedagógica que ocorreu em fevereiro de 2013.

João Batista Araújo e Oliveira, presidente do Instituto Alfa e Beto, sempre apresenta o pacote como algo “inovador” para a educação, pois tem a pretensão de fazer com que o/a aluno/a pudesse “aprender a ler e ler para aprender” (OLIVEIRA, 2011). Algumas pessoas presentes na jornada estranharam o material, fizeram algumas reflexões rápidas, mas foi mesmo quando os exemplares chegaram às escolas que as críticas contundentes cresceram no ambiente escolar.

Souza (2018), em sua tese de doutoramento, traz algumas informações, ao descrever sobre o pacote afirmando que

O Programa Sistema Estruturado do Instituto Alfa e Beto (IAB) cumpriria o objetivo estabelecido pela gestão municipal de garantir resultados no processo de aprendizagem dos alunos condizentes com o ano de

¹ *Escrivivência*, segundo Conceição Evaristo (2017), é um conceito que se refere à escrita de um corpo, de uma condição, de uma experiência negra no Brasil, é “uma escrita que nasce das vivências, vivendo para narrar, narrando o que vive” (p. 7-8). Vivência como sumo da própria escrita.

escolarização, especialmente no que se refere à garantia da alfabetização das crianças aos seis anos de idade. A formação continuada dos educadores da Rede se constituiu como primeiro passo à implantação da nova proposta, antes mesmo da formalização da adoção ao programa via decreto. No primeiro momento, o processo de formação se caracterizava muito mais como uma orientação mecânica aos educadores para a posterior utilização do material junto ao aluno. [...]. Nesse cenário de imposição, um questionamento coletivo por parte dos educadores e educadoras das escolas municipais ecoou, em virtude do descompasso entre as Diretrizes Pedagógicas da Rede Municipal de Educação de Salvador (baseadas na perspectiva socioconstrutivista) e o referido Programa (fundamentado na concepção tradicional de alfabetização) (SOUZA, 2018, p. 22-23).

Ainda refletindo sobre o pacote *Alfa e Beto*, Miranda, França e Pellegrino (2013) informam que a referida Secretaria não realizou também uma análise crítica do material didático, pois muitos textos enunciam diversos preconceitos, apresentam racismo, a partir da validação da beleza de personagens brancos e da inferiorização da beleza de personagens pretas/os, assim como são reforçadas as violências de personagens masculinos contra personagens femininos, além de apresentarem textos referentes ao Cristianismo, ignorando que o Brasil é um país laico, dentre outros absurdos que não contribuem para a construção de uma educação pautada no respeito às diferenças.

A seguir, poderemos conhecer o conteúdo de um dos livros que faziam parte do material do pacote *Alfa e Beto*.

Figura 1 – Sequência das páginas do livro “Lino e Luana”.





Fonte: Pacote *Alfa e Beto*. 2013

O livro “Lino e Luana” escrito por Lizzie Laganà foi utilizado para a realização de uma avaliação diagnóstica com as/os alunas/os do 1º ano de escolarização. Miranda, França e Pellegrino (2013) problematizaram o livro em questão:

[...] o menino Lino, ao pensar em Luana, expressa na sua face uma emoção e um sentimento afetivo em relação à menina. Na sua lembrança, Luana é retratada conforme o ideal de beleza feminina que a sociedade ocidental estabeleceu, apresentando os seguintes aspectos estéticos: cabelos longos, castanhos e lisos, nariz afilado, maçãs do rosto rosada e o corpo esguio. Vale salientar que o imaginário de beleza retratado no livro não condiz com a realidade das alunas soteropolitanas, visto que são, na sua maioria, meninas negras [...]. A característica evidenciada na imagem da menina é de doçura, a

mesma imagem que é retratada na sociedade ocidental, que atribui ao sexo feminino características como meiguice, fragilidade, sensibilidade, colocando a mulher, desde a infância, em lugar privado e subalternizado. [...] No que se refere à imagem de Lino, ele é apresentado como uma criança má, perversa, violenta, o que lhe daria poder contra a menina que é tão “delicada e boa” [...]. Sabemos que a escola como espaço destinado à produção e à socialização de saberes, influi positiva ou negativamente na constituição dos sujeitos sociais. Neste sentido, preocupa-nos como um livro que, no seu bojo, apresenta situações sexistas e racistas, ao adentrar as salas de aulas, pode naturalizar a violência contra mulher com o apoio do poder público municipal. [...] quando Lino e Luana aparecem abraçados e felizes. O anel sanou todos os problemas vividos por Luana, ele representa a

união entre duas pessoas, além de invisibilizar a violência sofrida por Luana. Selar essa relação com uma aliança tem um simbolismo que não deve ser desconsiderado nem passar ao largo em uma análise que se propõe a fundamentar o que se vê, ou seja, as imagens utilizadas sob o crivo dos construtos teóricos estudados. Define uma relação heterossexual, sem outra alternativa possível, embora saibamos da existência das diversas sexualidades, uma união convencional e um casamento subentendido nas alianças, com valor atribuído a esse vínculo, que a fez desconsiderar os maus tratos sofridos. (MIRANDA; FRANÇA; PELLEGRINO, 2013, p. 3-9)

Outras reflexões poderiam ser feitas, mas o que consta na citação de Miranda, França e Pellegrino já demonstra que o conteúdo não está adequado para pensar em educação pautada no respeito às diferenças.

O presidente do Instituto Alfa e Beto salienta que saber é, “[...] basicamente, a capacidade de identificar automaticamente as palavras” (OLIVEIRA, 2005, p. 377). Essa afirmação levanta alguns questionamentos: Saber ler e escrever sem formação crítico-social é, de fato, alfabetizar uma pessoa? Qual currículo está presente em uma realidade como a aqui apresentada? Quando se colocam à disposição dos/as alunos/as conteúdos curriculares com abordagens tão violentas, qual a concepção ou o tipo de sociedade que se pretende?

A preocupação com a alfabetização quando não privilegia o senso crítico nem propõe mudanças sociais qualitativas também perpetua desigualdades. Cotidianamente, na realidade educacional brasileira, é possível observar a presença de um currículo performativo, em que são

considerados alguns aspectos para o desenvolvimento das/os discentes, mas que exclui toda e qualquer possibilidade de respeito às diferenças, bem como não propõe desenvolvimento da/o educando em uma perspectiva progressista que possa refletir sobre as condições de produção da realidade que vivencia.

Dantas (2014) problematiza que há uma necessidade de a escola ir além de aceitar as diferenças das pessoas que dela façam parte. A autora alerta sobre a necessidade de a escola ensinar a conviver com a diversidade – neste caso, eu prefiro optar pela palavra “diferença”², por considerá-la mais abrangente.

Nessa perspectiva de atender a uma efetiva proposta curricular, González (2002) apresenta três aspectos importantes para a promoção do desenvolvimento da professora e do professor, qual seja um [...] “currículo como fator de mudança que favorece o processo de atenção à diversidade; o delineamento de currículo em nosso sistema educacional; e a proposta curricular para uma escola compreensiva” (GONZÁLEZ, 2002, p. 128).

França (2018), por sua vez, ao falar sobre o currículo, reflete que:

[...] no processo de socialização e constituição das masculinidades e feminilidades, é ensinado aos meninos como estes devem se relacionar com as meninas, e, entre tais ensinamentos, naturaliza-se o poder masculino sobre o feminino, a

² Para tal escolha, apoio-me nos estudos de Miskolci (2012), que faz uma reflexão sobre as duas palavras: diversidade e diferença. O termo “diversidade” é ligado à ideia de tolerância ou de convivência, e o termo “diferença” é mais ligado à ideia do reconhecimento como transformação social, transformação das relações de poder, do lugar que o Outro ocupa nelas (p. 15-16).

subserviência das mulheres, atos agressivos para meninos, enfim, modelam-se e reiteram-se papéis específicos para homens e mulheres. Logo, a discussão acerca das questões de gênero não pode ausentar-se do currículo escolar, visto que a escola é um espaço de socialização e construção de saberes (FRANÇA, 2018, p. 131).

Com a implementação de um currículo igualmente defendido por González e França, vislumbro a possibilidade de as professoras e os professores lidarem melhor com a aprendizagem vivenciada pelas crianças. Nesse processo, aos poucos, pela performatividade do currículo tradicional, as crianças e/ou jovens alunas/os passam a entender que alguns corpos são colocados em uma zona inóspita e marginal, na qual as tentativas de apagamento de suas singularidades vão desde a violência simbólica até a violência física. Daí, a urgência em trazer as discussões sobre relações de gênero³ e suas interseccionalidades para o centro do debate sobre currículo, conforme assevera França (2018):

[...] precisamos problematizar a discussão das questões de gênero e masculinidades no currículo [...]. É preciso tomar um partido pela escola, de modo que possamos, por meio da premissa dos Direitos Humanos, discutir o direito à educação de qualidade para uma grande massa de estudantes, na sua maioria negros, presentes nas escolas públicas da Bahia, em especial, na cidade de Salvador. (FRANÇA, 2018, p. 168).

³ Durante o texto, os termos “gênero”, “questões de gênero” e “relações de gênero” são equivalentes. E o conceito de gênero, do qual me apropriei a partir de Scott (1995), “[...] é uma forma primária de dar significação às relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 88).

Logo, ao pensar no currículo performativo, é importante não esquecer os papéis sociais cotidianamente representados no universo das crianças:

O desenvolvimento dos atos performativos que atendem à linearidade sexo/gênero/prática sexual começa já na infância, nas relações familiares e nas brincadeiras infantis dos sujeitos com os seus pares e/ou com adultos, pois é por meio das brincadeiras que as crianças se apropriam dos códigos culturais e reiteram os papéis sociais [...] (FRANÇA, 2018, p. 77).

Emerge, portanto, novo questionamento na pauta deste frutífero debate: Qual é a aprendizagem que a escola vem privilegiando, a partir do desenvolvimento de um currículo quase que universalista, norteador de diferentes realidades sociais, nas diferentes regiões de Salvador? É também essa a indagação feita por Miranda (2014), a partir da constatação da pesquisa realizada em 11 Centros Municipais de Educação Infantil nos anos 2012-2013. Desse modo, como em tantos outros trabalhos de teses e dissertações, é possível encontrar a formalização de um currículo que apaga as identidades das/os discentes e das/os docentes quando apresentam características que fogem das exigências instituídas socialmente na cultura brasileira.

Mediação para a aprendizagem: transmitir conhecimentos ou propagar experiências?

A aprendizagem humana é solidificada a partir da formação social em contato com o outro. Quando levamos em consideração o modo como as pessoas se formam enquanto sujeitos, é importante pensar a respeito de como as expectativas e prescrições sociais

acontecem ou são transmitidas a partir das linguagens verbal e não verbal.

Frequentemente, na educação, reduz-se o conceito de aprendizagem à modificação comportamental. Do mesmo modo, também se reduz a aprendizagem ao ato de aprender exclusivamente no contexto escolar. Corroborando o pensamento de Díaz (2011), considero que “[...] a essência da aprendizagem consiste no surgimento e na modificação do reflexo psicológico da realidade” (p. 82).

Entretanto, Díaz (2011) alerta que, ao apreender tal afirmação sobre a modificação como característica primeira da aprendizagem, não se reduz o conceito de aprendizagem ao comportamento, vez que elucida as estruturas cognitivas e afetivas. Ademais, independentemente da relação entre interno e externo, pode não acontecer mudança observável no comportamento, que é algo externo, e sim nas estruturas psicológicas, que se configuram como algo interno. O autor, entretanto, observa que a aprendizagem pode ocorrer espontaneamente, ou seja, proposta pelo próprio sujeito, também podendo se manifestar a partir do ensino escolar e familiar, sendo promovida por outros sujeitos.

No processo de aprendizagem, é comum a existência de uma mediação que ocorre a partir de objetos e situações as quais transformam o sujeito. Essa intervenção pode ocorrer também a partir de signos que anunciam sua presença.

Em nossa abordagem acerca de aprendizagem, podemos pensá-la com a função de ser um processo artístico na possibilidade “[...] da criação do mundo de cada pessoa⁴, e igualmente de um

mundo coletivo ou de mundos coletivos (MIRANDA, 2018, p. 117). Sob esse enfoque, Corazza (2013) informa-nos que se deve artistar – processo de inspiração – para que, de fato, façamos momentos de mediação significativos no processo ensino-aprendizagem.

Kastrup (2012), em seu texto *Ensinar e aprender: falando de tubos, potes e redes*, problematiza conceitualmente sobre o trabalho de professoras e professores nas dimensões de transmissão do conhecimento ou propagação da experiência que conduz para um aprendizado.

Kastrup baseia-se na ideia de cognição entendida como invenção, a partir de um estudo de sua autoria, que fez parte do livro *A invenção de si e do mundo: uma introdução no estudo da cognição*, publicado no ano de 1999. Interessa-nos a seguinte explanação acerca dessa temática:

A abordagem cognitivista identifica o conhecer ao processamento de informações. O entendimento do ensino como transmissão de informação é pautado neste modelo da cognição. A transmissão de informação reproduz a antiga ideia de instrução e de transmissão de saber. Não há nada a ser experimentado, criado ou inventado. A aprendizagem é uma questão de processamento de informações e de conservação na memória. Na melhor das hipóteses, trata-se de aprendizagem inteligente, com vistas à solução de problemas. Podemos chamar este modelo de ensino de modelo do tubo (KASTRUP, 2012, p. 01).

Dessa forma, a professora e o professor são os sujeitos quem detêm o

⁴ Originalmente, foi usada a palavra “indivíduo”, mas, na atualidade, entende-se que

a palavra “pessoa” é muito mais coerente para o processo de socialização.

conhecimento que será transmitido para as/os discentes.

Nessa perspectiva, enfatizo a aprendizagem inventiva e não repetitiva. Para Kastrup, a aprendizagem inventiva possui duas características fundamentais, quais sejam:

Em primeiro lugar, ela não se esgota na solução de problemas, mas inclui a invenção de problemas. Em segundo lugar, ela não é um processo de adaptação ao mundo externo, mas implica a invenção do próprio mundo (KASTRUP, 2012, p. 02).

A autora nos informa, ainda, que o inacabamento é a marca permanente da aprendizagem inventiva e que, também, a desaprendizagem é um processo constante. Uma outra reflexão que a autora faz – e que, na minha prática, observo ser procedente –, é sobre a possibilidade de a professora e o professor atuarem como um dispositivo pelo qual circulam afetos. Kastrup argumenta que ninguém é docente porque detém um saber, mas pelo fato de possuir “um *savoir-faire*, isto é, por desenvolver a habilidade para o saber fazer. Ele não é professor porque detém um saber, mas porque possui um *savoir-faire* com esta dimensão da experiência” (KASTRUP, 2012, p. 02).

Miranda (2018; 2019), ao refletir sobre o processo de aprendizagem, orienta que a prática educativa com crianças seja estabelecida a partir da Relação Horizontal Dialógica Afetuosa. Eu, enquanto professora, percebo que os instrumentos, bem como as pessoas envolvidas no processo ensino-aprendizagem, são importantíssimos. Sobre esse movimento, Kastrup diz ser uma rede. E, como rede, “é uma figura heterogênea, composta de pessoas e coisas, de experiências e práticas linguísticas e não linguísticas. Não há

via de mão única. As trocas se dão em múltiplas direções, envolvendo diversos atores, formais e informais” (KASTRUP, 2012, p. 02).

Nessa perspectiva, qual experiência as crianças adquirirão ao terem contato com textos do livro do instituto *Alfa e Beto* em relação ao respeito às diferenças? Como foi apresentado na introdução, o material não corresponde à concepção de aprendizagem preconizada pela SMED e muitos textos enunciam preconceitos, subordinação de sexo, racismo e não apresentam a pluralidade religiosa presente em nossa sociedade.

Uma experiência de formação inventiva para/com professoras/es

Se considerarmos que aprendizagem inventiva é produtiva para o respeito às diferenças, precisamos pensar que a formação continuada também deve ser realizada a partir da invenção. Assim, em 2019-2020, uma experiência formativa para/com 15 professoras/es da Escola Comunitária Luiza Mahin, localizada no bairro do Uruguai, na cidade de Salvador, teve como objetivo primordial instaurar discussões sobre interseccionalidade, a fim de ampliar problematizações no âmbito de crianças e infâncias, para além da categoria “geração”.

Assis (2019), apoiada epistemologicamente nas reflexões de Crenshaw, define a interseccionalidade como “formas de capturar as consequências da interação entre duas ou mais formas de subordinação: sexismo, racismo, patriarcado.” (ASSIS, 2019, p. 21). As discussões sobre interseccionalidade giram em torno do gênero, não como o único fator de discriminação e subordinação; pelo contrário, evidenciam uma urgente necessidade de estudar outros fatores de discriminação, mas que estejam juntos,

interseccionalizados, problematizando as relações que estes marcadores estabelecem entre si, na medida em que as opressões e as discriminações de cada um desses marcadores estão inscritas uma dentro da outra, sendo constituídas simultaneamente.

Santos, Jesus e Miranda (2021) problematizam que, em um percurso de formação para pessoas as quais atuam na Educação Infantil (e que eu acrescento também o Ensino Fundamental I⁵), tornam-se primordiais as questões relacionadas às crianças e infâncias – perspectiva geracional –, entretanto, as perspectivas de gênero, raça e classe, entre outras, devem se manter no alicerce da formação, entendendo que as/os actantes são atravessadas/os por esses marcadores da diferença.

Ao serem consideradas as interseccionalidades aqui apontadas, a proposta teórica e metodológica teve como premissa indispensável contribuir com um sistema escolar transgressor, inclusivo, inventivo e de enfrentamento às discriminações e às desigualdades sociais. Dessa forma, o trabalho de formação continuada⁶ realizado na Escola Comunitária Luiza Mahin teve como fundamento a experiência da aprendizagem inventiva, conforme estudos de Kastrup (1999; 2005) e de Miranda (2018).

A concepção de formação inventiva não submete os profissionais a parâmetros de solução de problemas, mas envolve

experiências de problematização que possam deslocar as pessoas, para pensarem a partir da provocação, da perturbação, da aprendizagem e das desaprendizagens permanentes (SANTOS et al., 2021, p.76). Na mesma perspectiva, Kastrup (1999, p. 152) defende que:

[O] melhor aprendiz não é aquele que aborda o mundo por meio de hábitos cristalizados, mas o que consegue permanecer sempre em processo de aprendizagem. O processo de aprendizagem permanente pode, então, igualmente, ser dito de desaprendizagem permanente. Em sentido último, aprender é experimentar incessantemente, é fugir ao controle da representação. É também, nesse mesmo sentido, impedir que a aprendizagem forme hábitos cristalizados.

Miranda (2018), por sua vez, ao enunciar que uma aprendizagem inventiva somente ocorre em meio a uma “relação horizontal dialógica afetiva” (p.122), propõe relações das/os professoras/es com as crianças, havendo, assim, a circularidade de afetos, cuja metodologia norteou o processo da formação anteriormente mencionada.

Em conformidade com Santos et al. (2021), durante a formação para/com professoras e professores da Educação Infantil na referida unidade escolar, a invenção, a criação e a vivência constituíram o embasamento para novas experiências de deslocamentos, de desaprendizagens e de problematizações, sempre com vistas ao desenvolvimento de uma pedagogia transgressora. Nesta senda, “o conhecimento atravessa as experiências individuais, os sentidos atribuídos, a possibilidade de conexões com as bibliotecas de saberes que já possuímos e até mesmo a significação e

⁵ O Ensino Fundamental I é formado pelo turmas do primeiro ao quinto anos. O primeiro ano é direcionado às crianças que completam 6 anos de idade até o dia 31 de março do ano letivo.

⁶ Santos e Jesus foram as formadoras que apresentaram o projeto de intervenção para o curso de especialização em Gênero e Sexualidade na Educação, ofertado pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), sob a orientação de Miranda.

a aplicabilidade das informações” (THÜRLER; ZUCCO, 2019, p.46).

De forma sucinta, a metodologia da formação inventiva se desenvolveu a partir de relatos de experiências de vida, formação e prática profissional para o desenvolvimento das temáticas de gênero e suas interseccionalidades. Nessa trajetória, as referências teóricas foram necessárias para ampliar a reflexão e a análise das experiências e práticas pedagógicas trazidas por todas as pessoas que fizeram parte da roda formativa.

Neste texto, o interesse em apresentar uma formação inventiva deu-se em razão de, mesmo o movimento do grupo de educadores/as tendo questionando o material do pacote *Alfa e Beto*, alguns profissionais aderirem ao programa sem problematizar os conteúdos apresentados, a exemplo do que foi possível constatar nas imagens e no texto da história “Lino e Luana”.

Algumas considerações

As práticas escolares têm por trás de si condicionantes sociopolíticos e econômicos que abarcam diferentes concepções de sociedade, diferentes papéis de escola, tendências pedagógicas que, por sua vez, revelam concepções de aprendizagem diversas, refletindo sempre o interesse político, assim como o momento histórico em cada sociedade.

Nesta senda fica evidente que a aquisição do material do *Alfa e Beto* foi feita pela SMED desconsiderando as suas próprias diretrizes pedagógicas que são baseadas na perspectiva socioconstrutivista. Também as discussões temáticas que se desdobraram ao refletir sobre o pacote *Alfa e Beto* a partir da mensagem sexista apresentado no livro “Lino e Luana” permitiram inferir que a Secretaria adquiriu um material que não tinha como premissa o respeito às diferenças.

Mediante as reflexões apresentadas numa seção neste texto, é possível considerar, ainda, que uma política de aprendizagem no campo da invenção, faz-se necessário capturar a atenção da/o aluna/o, para que ela/e aprenda, mas é igualmente relevante promover o próprio aprendizado, dar atenção às forças do presente, que trazem o novo em seu caráter de perturbação, assim como é preciso encontrar estratégias de constante desmanchamento da tendência a ocupar o antigo lugar da/o professora/professor transmissora/transmissor de saber.

Há um entendimento de que a formação continuada de professoras e professores, sob a ótica da inventividade, apresenta uma possibilidade de implementação/aplicabilidade de uma pedagogia transgressora. Contudo, é importante pautar-se em uma formação continuada que interpele todas/os as/os profissionais que atuam no ambiente escolar. A educação deve ser pensada a partir de uma rede colaborativa, abarcando todas as pessoas que desenvolvem atividades dentro do espaço escolar, independentemente de atuarem ou não diretamente no pedagógico com as/os alunas/os.

Referências

ASSIS, Dayane Nascimento Conceição de. **Interseccionalidades**. Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2019.

CORAZZA, Sandra Mara. Para artistar na educação: sem ensaio não há inspiração. In: CORAZZA, Sandra Mara. **O que se transcrevia em Educação?** Porto Alegre: Supernova, 2013.

DANTAS, Maria da Conceição Carvalho. **Cada um sabe a dor e a delícia do ser o que é: o performativo curricular - na análise do Torpedo um vídeo do Kit Escola sem homofobia**. Tese (Doutorado). Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação da Bahia. 2014. 168 f.

EVARISTO, Conceição. Entrevista concedida à **Revista Conexão Literatura**. Nº 24 – junho/2017.

FRANÇA, Elisete Santana da Cruz. **As relações de sociabilidade e as (re) interpretações de gênero e masculinidades nos jovens no ambiente escolar**. Tese (Doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento). Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação. 2018. 186 f.

GONZÁLEZ, José Antonio Torres. Projeto e desenvolvimento do currículo em processos de atenção á diversidade. In: GONZÁLEZ, José Antonio Torres. **Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

KASTRUP, Virgínia. Ensinar e aprender: falando de tubos, potes e redes. **Arte na Escola**, São Paulo, n. 40, p. 6-7, dez. 2005 Disponível em: <http://artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigos/artigo.php?id=69347>. Acesso em: 15.08.2020.

KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia Helena e PASSOS, Eduardo. **Políticas da cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

LIZZIE, Laganà. **Lino e Luana**. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2012.

MIRANDA, Amanaiara Conceição de Santana. **As experiências/aprendizagens com/sobre as crianças no cotidiano escolar: a infância e as relações de gênero narradas por uma hermenêutica**. Tese (Doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. 2018. 292 f.

MIRANDA, Amanaiara Conceição de Santana. **Gênero/Sexo/Sexualidade: representações e práticas elaboradas por professoras/es da educação infantil na rede municipal de ensino em Salvador**. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre Gênero, Mulheres e Feminismo) – Faculdade de Filosofia, Universidade Federal da Bahia, 2014. 166 f.

MIRANDA, Amanaiara Conceição de Santana. **Sexualidade e gênero na educação infantil**. Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2019.

MIRANDA, Amanaiara Conceição de Santana; FRANÇA, Elisete Santana da Cruz e PELLEGRINO, Graciela Nieves. (AN)Alfa e Beto: uma história Singular. **Anais do III Seminário Internacional Enlaçando Sexualidades**, Salvador. 2013. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/view/27538224/programaaaao-a-enlace-1-uneb>. Acesso em: 20.09.2019.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. Autêntica: UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto, 2012.

NÓVOA, Antônio. **Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas**. Mercado de Formação Docente: constituição, funcionamento e dispositivos. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e. **Avaliação em Alfabetização**. Ensaio: aval. Pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.13, n.48, p. 375-382, jul./set. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/kfwxtB6mPPJpr76w5R56dkD/?format=pdf&lang=pt> Acesso 04.01.2021.

OLIVEIRA, João Batista Araújo. **Manual de orientação do programa Alfa e Beto**. 10. ed. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2011.

SANTOS, Marta Alencar, JESUS; Carla Cristina dos Santos e MIRANDA, Amanaiara Conceição de Santana. Gênero e Sexualidade na Educação Infantil: Experiência Formativa com Professoras. **Interfaces Científicas**, Aracaju. V.11, N.1, p. 67-81, Número Temático, 2021.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para a análise histórica. **Realidade & Educação**, Porto Alegre, v. 20, n. 02, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SOUZA, Denise Silva de. **Nós na Rede – formação continuada na perspectiva do coletivo de coordenadores pedagógicos de Salvador: tensões, desafios e potenciais**. Tese (Doutorado) Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação da Bahia. Salvador – BA, 2018. 320 f.

THÜRLER, Djalma; ZUCCO, Maise Caroline. **Intervenção pedagógica e interdisciplinaridade**. Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2019.

Recebido em 2021-09-29
Publicado em 2022-05-01